

Міністерство освіти і науки України  
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису

ТАРАН АЛЬОНА МИХАЙЛІВНА

УДК 378.018.8:364-051]:376(043.3)

## **ДИСЕРТАЦІЯ**

### **ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ТРЕНІНГОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

231 Соціальна робота

23 Соціальна робота

Подається на здобуття ступеня доктора філософії. Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело.

\_\_\_\_\_ Таран А. М.

Науковий керівник: Коляда Наталія Миколаївна, доктор педагогічних наук, професор

Умань – 2022

## АНОТАЦІЯ

**Таран А. М. Підготовка майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій.** – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття ступеня доктора філософії зі спеціальності 231 Соціальна робота. – Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, Умань, 2022.

У дисертації вперше розроблено, науково обґрунтовано, експериментально перевірено та впроваджено організаційні умови підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій: стимулювання саморозвитку майбутніх соціальних працівників; створення у ЗВО інклюзивного середовища спрямованого на позитивне спілкування у підсистемах «студент-студент», «студент-викладач», «студент-учитель», «студент-учень», заснованого на ідеї «рівності»; впровадження системи тренінгових занять у процесі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників.

Аналіз результатів упровадження розроблених організаційних умов підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій показав, що необхідним є постійний моніторинг якості освіти в інклюзивному освітньому середовищі.

Розроблено та впроваджено авторську структурно-функціональну модель формування готовності майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти, що включає з цільовий, методологічний, організаційно-змістовий та результативний блоки, у яких містяться компоненти (мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та емоційно-вольовий), визначено критерії (мотиваційно-цільовий, компетентнісний, поведінково-рефлексивний та емоційно-вольовий) показники та рівні (високий, середній, низький).

Дістав подальшого розвитку аналіз нормативно-правового забезпечення (законодавчі акти України, Ради Європи, Організації Об'єднаних Націй) із питань соціального захисту, освіти, професійної реабілітації, охорони здоров'я, рівності осіб з особливими освітніми потребами, що є юридичним підґрунтям

реалізації організаційних умов соціальної інтеграції здобувачів з особливими освітніми потребами до закладів вищої освіти.

Вивчення законодавства та нормативних документів щодо інклюзивної освіти в Україні стосовно доступу осіб з ООП до здобуття вищої освіти показало, що доки Конституція та законодавство містять положення про потужне соціальне забезпечення осіб з інвалідністю, триватимуть очевидні патерналістські підходи у вигляді дискримінаційних правових положень і практик.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає в можливості застосування його наукових положень та висновків щодо підвищення якості професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи зі здобувачами з особливими освітніми потребами та їхніми батьками в умовах інклюзивного навчання, а також у системі підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників. Розроблено тренінгову програму «Професійна готовність як активnodіючий стан».

Теоретичні та експериментальні матеріали дослідження використано в лекційних курсах та під час практичних занять із дисциплін напряду підготовки спеціальності 231 Соціальна робота у закладах освіти I-IV рівнів акредитації. Результати дослідження впроваджено у роботу із здобувачами з особливими освітніми потребами в Центрі соціально-освітньої інтеграції та інклюзивного реабілітаційно-соціального туризму «Без бар'єрів» на факультеті соціальної та психологічної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Матеріали дослідження можуть використовувати у своїй роботі соціальні педагоги, соціальні працівники, психологи, педагоги спецзакладів та батьки осіб з особливими освітніми потребами.

На основі аналізу філософської, соціологічної, психологічної, педагогічної літератури уточнено сутність та структуру ключових понять дослідження.

Узагальнюючи погляди дослідників організаційну умову підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти

засобами тренінгових технологій розглядаємо як необхідну обставину, а саме цілісну систему взаємопов'язаних психолого-педагогічних і практичних дій, спрямованих на організацію інклюзивного освітнього середовища засобами тренінгових технологій, що сприяють активізації процесу професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної роботи та оволодіння ними необхідними фаховими навичками для роботи з особами з особливими освітніми потребами.

Найважливішим результатом професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій виступає сформована «готовність» до реалізації зазначеного напрямку діяльності.

В контексті нашого дослідження, готовність майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій, розглядаємо як інтегративну особистісну здатність, яка виявляється у стійкому бажанні організації роботи з особами з ООП, наявності важливих професійно-особистісних характеристик, володіння спеціальними знаннями, вміннями та компетентностями щодо її планування, організації, управління, реалізації, оцінювання і прогнозування з представниками учнів та молоді та складається з сукупності взаємопов'язаних компонентів: мотиваційного, когнітивного, діяльнісного та емоційно-вольового, що знаходяться між собою у сутнісному взаємозв'язку та підпорядковані системному підходу щодо їх реалізації.

Підготовку майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти розглядаємо як складний багатоетапний процес і результат, що потребує створення відповідного інклюзивного середовища та належної організації освітнього процесу у ЗВО; то під готовністю соціального працівника будемо розуміти як цілісну систему його професійно-особистісних якостей, ґрунтовні теоретико-методологічні знання застосування тренінгових технологій й дослідницькі вміння, активну особистісну позицію в процесі діяльності, що виражається через позитивне і усвідомлене ставлення до науково-дослідницької діяльності як компонента професіоналізму, необхідного для роботи з особами з

особливими освітніми потребами у процесі професійної підготовки.

Важливим аспектом у процесі підготовки соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій є формування у них професійно-ціннісних орієнтацій, професійно-особистісних якостей, умінь та професійних компетенцій.

Розкрито структуру готовності майбутніх соціальних працівників, яка включає в себе такі компоненти: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та емоційно-вольовий, зміст яких передбачає: сформовану мотивацію, позитивне ставлення до організації та здійснення роботи в умовах інклюзивної освіти; наявність у майбутніх соціальних працівників особистісних характеристик, комплексу знань та практичних вмінь щодо організації та супроводу діяльності, а також особливостей її впровадження у систему інклюзивної освіти; вміння адекватно організовувати співробітництво, вирішувати конфлікти, оцінювати результативність допомоги та прогнозувати подальші шляхи її удосконалення.

Для визначення рівня сформованості названих компонентів готовності майбутніх соціальних працівників виокремлено критерії:

- мотиваційно-цільовий (наявність ціннісних орієнтацій, цілей та мотивів професійної діяльності);
- компетентнісний (усвідомлення власних здібностей, індивідуальних якостей; здатність до саморозвитку; володіння способами самооцінки та самодіагностики);
- поведінково-рефлексивний (наявність професійних знань, які відображують специфіку соціальної роботи, розвинуте професійне мислення, соціальний інтелект, що виявляється в теоретичній і практичній діяльності; здатність до рефлексії);
- емоційно-вольовий (професійна активність, емпатійність, емоційна стійкість, наявність рефлексивної позиції, толерантність, тактовність, моральна відповідальність, чесність, альтруїзм та ін.).

Кожний критерій характеризується певними показниками, на основі яких можна виявити якість підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти:

– мотиваційно-цільовий – усвідомлена необхідність постійного саморозвитку, самовдосконалення, бажання поглиблювати знання з певної проблематики; стійкий пізнавальний і творчий інтерес до тренінгових форм роботи; суспільно значимі цінності є основою особистого життя і фахової діяльності;

– компетентнісний – наявність системних знань теорії і методології проведення тренінгів, розвинена здатність аналізувати, оцінювати і порівнювати альтернативи, генерувати оригінальні ідеї;

– поведінково-рефлексивний – вміння здійснювати комплексне вивчення особливостей клієнта (групи людей, соціуму), ступеня впливу мікросередовища на нього, оцінювати життєве поле клієнта, визначати міру його вмотивованості на співпрацю, самостійна постановка «соціального діагнозу»

– емоційно-вольовий – цілеспрямованість, наполегливість, відповідальність, подолання пізнавальних бар'єрів, толерантне ставлення до зауважень; систематичний самоаналіз, самоконтроль, самооцінка.

На основі розроблених критеріїв визначено рівні готовності майбутніх соціальних працівників: високий, середній, низький.

Обґрунтовано модель формування готовності майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій, що включає 4 основні блоки: цільовий, методологічний, організаційно-змістовий та результативний, до яких включено мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та емоційно-вольовий компоненти, критерії: мотиваційно-цільовий, компетентнісний, поведінково-рефлексивний та емоційно-вольовий, показники та рівні.

У розробленій моделі представлено три етапи формування готовності майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій: підготовчо-мотиваційний, практичний та рефлексивно-креативний. Підготовчо-мотиваційний етап – передбачає розвиток стійких інтересів студентів до реалізації інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій у майбутній професійній діяльності, а також формування уявлень та первинних знань щодо феномену «організація

інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій». Практичний етап – спрямований на формування у студентів стійкої мотивації до реалізації зазначеного напрямку професійної діяльності, системи загальнотеоретичних та спеціальних знань щодо організації інклюзивної освіти; розвиток спеціальних прогностичних, комунікативних, організаторських та аналітичних вмінь та професійно важливих якостей та властивостей студентів, спрямованих на ефективне здійснення зазначеного виду діяльності з суб'єктами соціальної роботи. Рефлексивно-креативний етап – передбачає закріплення стійкої внутрішньої мотивації до організації інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій; відпрацювання та удосконалення форм та методів майбутньої діяльності; формування творчо-індивідуального стилю в процесі реалізації різних напрямків інклюзивної освіти; розвиток рефлексивності.

Розроблено та апробовано програму підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій, основна мета якої полягала у формування їхньої готовності до даного виду діяльності та складається з 4 взаємопов'язаних етапів: усвідомлення, пізнання, інтеріоризація та активності.

Апробовано програми в системі ЗВО підтвердила її ефективність. Достовірність результатів дослідження було підтверджено за допомогою математично-статистичних обчислень (критерій кутового перетворення Фішера ( $\phi^*$ )). Аналіз отриманих даних засвідчує, що здобувачі експериментальної групи мають значно вищі показники високого рівня, ніж у контрольній.

**Ключові слова:** соціальна робота, соціальний працівник, підготовка майбутніх соціальних працівників, інклюзивна освіта, інклюзивне середовище, здобувачі освіти з особливими освітніми потребами, тренінгові технології, організаційні умови підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій.

## СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, у яких опубліковано основні наукові результати дисертації

*Статті у наукових виданнях, включених до переліку*

*наукових фахових видань України*

1. Завалко А. М. Нормативно-правовий аспект інклюзивної освіти в Україні. *Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Херсонський державний університет*. Херсон : ВД «Гельветика». 2018. Вип. 82 (1). Том 1. С. 211–215.
2. Таран А. М. Саморозвиток майбутніх соціальних працівників як важлива педагогічна умова їх професійного становлення. *Наукові записки. Серія Педагогічні науки. Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка*. 2018 р. Вип.173. С. 252–258.
3. Таран А. М. Передумови моделювання системи фахової підготовки соціальних працівників в Україні. *Інноваційна педагогіка. Науковий журнал. Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій*. Одеса. 2019 р. Вип.13. Том 2. С. 141–145.
4. Таран А. М. Особливості створення інклюзивного середовища у закладах вищої освіти. *Збірник наукових праць ХІСТ Університету «Україна»*. 2019 р. Вип. 17. С. 70–74.
5. Таран А.М. Використання сучасних інклюзивних освітніх технологій у Центрі соціально-освітньої інтеграції та інклюзивного реабілітаційно-соціального туризму «Без бар'єрів» *[Social Work and Education](#)*. 2021. Vol. 8(2). Pp. 290–300.
6. Таран А.М. Особливості спілкування в інклюзивному освітньому середовищі. *Соціальна робота та соціальна освіта*. 2022. Вип. 1 (8). С. 105–113.
7. Таран А. М. Готовність майбутніх соціальних працівників до організації волонтерської діяльності у воєнних умовах. *Ввічливість. Humanitas*. 2022. № (2). С. 57–63.



### **Статті у зарубіжних наукових виданнях**

8. Taran A. M. Introduction of inclusive educational technologies in higher education institutions. *The scientific heritage*. 2020. Vol. 4(44). P. 36 – 40.
9. Taran A. Communicative potential in training future social workers through training: *with the Proceedings of the 4th International Scientific and Practical Conference «Experimental and Theoretical Research in Modern Science»*. Kishinev. Moldova : Giperion Editura. 2021. № 83. Pp. 101–109.
10. Taran A., Koliada N. Optimization of the process of preparation of future social workers for work in the conditions of inclusive education by means of training *Social and Human Sciences. Polish-Ukrainian scientific journal*. 2021. Vol (02) No. 30. URL: <https://issn2391-4164.blogspot.com/p/214.html>.

### **Опубліковані праці апробаційного характеру**

11. Завалко А. М. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до роботи з дітьми з особливими потребами. *Актуальні проблеми соціальної педагогіки та соціальної роботи* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції та Всеукраїнського науково-практичного семінару «Підготовка студентів до роботи в літніх оздоровчих таборах: сучасні підходи». Умань. 2016. С. 27–30.
12. Завалко А. М., Перфільєва М. В. Реалізація проекту «Центр соціальної та освітньої інтеграції студентів з особливими освітніми потребами «Без бар'єрів» на базі Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі у світлі реалізації Конвенції про права осіб з інвалідністю* : тези доповідей XVI міжнародної науково-практичної конференції. Київ. 2016 р. С. 96–99.
13. Завалко А. М. Нормативно-правова база щодо забезпечення інклюзивної освіти у освітніх закладах України. *Права дітей: від витоків до сьогодення* : матеріали науково-методичного семінару. Умань. 2017. С. 32–35.
14. Коляда Н. М., Перфільєва М. В., Завалко А. М. Технологія тренінгу як ефективна форма підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища. *Професійна підготовка фахівців*

*соціальної сфери : надбання, проблеми, перспективи*: матер. II Всеукр. наук.-практ. конф. Хмельницький : ХНУ. 2017. С. 17–19.

15. Коляда Н. М. Завалко А. М. Тренінг як необхідна складова професійної діяльності соціального працівника. *Тенденції розвитку вищої освіти в європейському союзі: реалії та перспективи* : матер. Всеукр. круглого столу з міжнародною участю. Хмельницький : Науково-видавничий відділ. 2017. С. 102–107.

16. Завалко А. М. Тренінг як ефективна форма підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи з особами з особливими потребами. *Сучасні наукові дослідження у психології та педагогіці – прогрес майбутнього* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. Одеса : ГО «Південна фундація педагогіки». 2018. С. 68–72.

17. Таран А. М. Особливості створення інклюзивного середовища ЗВО. *Наукова молодь-2018* : зб. матер. VI Всеукр. наук.-практ. конф. молодих учених. Київ. 2018 р. С. 163–169.

18. Таран А. М. Інклюзія як закономірний етап трансформації сучасної системи освіти. *Наукова дискусія: питання педагогіки та психології* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. Київ : ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології». 2018. Ч. 1. С. 110–114.

19. Таран А. М. Тренінг як інноваційна методика інклюзивного навчання у системі вищої освіти. *Наука. Освіта. Молодь* : зб. матеріалів XIV Всеукр. наукової конф. студентів та молодих науковців. Умань : «Візаві». 2021. С. 161–165

20. Таран А. М. Особливості проведення тренінгових занять у ЗВО. *Актуальні питання професійної діяльності соціального працівника, психолога та педагога в сучасному світі* : зб. матеріалів Всеукр. студ. наук.-практ. онлайн-конф.. Умань. 2021. С. 29–35.

21. Таран А. М. Формування інклюзивної компетентності у майбутнього викладача до соціально-педагогічної діяльності. *Інклюзивне освітнє середовище: проблеми, перспективи та кращі практики* : зб. матеріалів XXI Міжнар. наук.-практ. конф. Київ. 2021. С. 271–274.

22. Таран А. М. Проєктування у процесі підготовки майбутніх соціальних працівників. *Соціальна робота: виклики сьогодення. Інноваційні соціальні проєкти та волонтерські практики* : зб. матеріалів XI Міжнар. наук.-практ. конф. кафедри філософії КПІ ім. Ігоря Сікорського. Київ. 2021. С. 244–246.

23. Таран А.М., Коляда Н. М. Проблема різних аспектів підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти. *Актуальні проблеми підготовки фахівців соціальної сфери* : зб. матеріалів Всеук. наук.-практ. конф. кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Умань. 2022. С. 79–84

24. Таран А.М., Коляда Н. М. Особливості навчання та процесу адаптації до освітнього простору майбутніх соціальних працівників. *Соціально-психологічні ресурси особистості в екстремальних умовах* : зб. матеріалів Міжнар. наук.-практ. конф. кафедри психології, соціальної роботи та педагогіки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Київ. 2022. С. 132–136.

25. Таран А. М. Технологізація процесу навчання осіб з особливими освітніми потребами у ЗВО. *Інноваційні педагогічні технології в цифровій школі* : зб. матеріалів IV Всеук. (з міжнар.участю) наук.-практ. конф. молодих вчених кафедра інформатики Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Харків. 2022. С. 81–84

26. Таран А. М. Soft-skills: формування соціальних навичок у майбутніх соціальних працівників. *Наука. Освіта. Молодь* : зб. матеріалів XV Всеук. наукової конф. студентів та молодих науковців Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Умань. 2022. Ч.2. С. 169–173.

### **Опубліковані праці, які додатково відображають наукові результати дослідження**

27. Таран А. М. Підготовка майбутніх соціальних працівників до роботи у системі інклюзивної освіти. *Український психолого-педагогічний науковий збірник. Науковий журнал*. Львів : ГО «Львівська педагогічна

спільнота». 2018. Вип. 15. С. 162–167.

28. Таран А. М. Актуальні проблеми навчання та виховання осіб з особливими освітніми потребами. *Соціальна робота та соціальна освіта. Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини*. 2019 р. Вип. 2. С. 65–70.

29. Таран А. М. Основні бар'єри у суспільстві, пов'язані з «інвалідністю». *Енциклопедія інклюзивного реабілітаційно-соціального туризму* [Лепський В. В., Безлюдний О. І., Коляда Н. М., Кравченко О. О. та ін.]; МОЗ України, КЗ «Черкаський обл. центр медико-соц-ї експертизи ЧОР», МОН України, Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини. Умань : ВПЦ «Візаві». 2019. С. 63–65.

30. Таран А. М. Основні моделі соціальної поведінки українського соціуму по відношенню до осіб з інвалідністю. *Енциклопедія інклюзивного реабілітаційно-соціального туризму* [Лепський В. В., Безлюдний О. І., Коляда Н. М., Кравченко О. О. та ін.]; МОЗ України, КЗ «Черкаський обл. центр медико-соц-ї експертизи ЧОР», МОН України, Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини. Умань : ВПЦ «Візаві». 2019. С. 65–67.

31. Таран А. М. Впровадження технологій інклюзивного навчання. *Енциклопедія інклюзивного реабілітаційно-соціального туризму* [Лепський В. В., Безлюдний О. І., Коляда Н. М., Кравченко О. О. та ін.]; МОЗ України, КЗ «Черкаський обл. центр медико-соц-ї експертизи ЧОР», МОН України, Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини. Умань : ВПЦ «Візаві». 2019. С. 97–100.

32. Таран А. М. Тренінг як технологія інклюзивного активного навчання. *Енциклопедія інклюзивного реабілітаційно-соціального туризму*. [Лепський В. В., Безлюдний О. І., Коляда Н. М., Кравченко О. О. та ін.]; МОЗ України, КЗ «Черкаський обл. центр медико-соц-ї експертизи ЧОР», МОН України, Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини. Умань : ВПЦ «Візаві». 2019. С. 100–102.

## ANNOTATION

**Alona M. Taran. The preparation of future social workers to work in the conditions of inclusive education by means of training technologies.** – Qualification paper on the right of the manuscript.

Thesis for the PhD degree on speciality 231 Social work. – Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University. Uman, 2022.

The organizational conditions for training future social workers to work in the conditions of inclusive education by means of training technologies were developed, scientifically substantiated, experimentally verified and implemented, for the first time in the thesis: encouragement of self-development of future social workers; creation of an inclusive environment in higher education institutions aimed at positive communication in the «student-student», «student-teacher», «student-pupil» subsystems, based on the idea of «equality»; implementation of a system of training classes in the process of professional training of future social workers.

The analysis of the results of the implementation of the developed organizational conditions for training future social workers to work in the conditions of inclusive education by means of training technologies showed that it is necessary to constantly monitor the quality of inclusive education in an inclusive educational environment.

The author's structural-functional model of the formation of the readiness of future social workers to work in the conditions of inclusive education was developed and implemented, which includes target, methodological, organizational-content and result blocks, which contain components (motivational, cognitive, activity and emotional-volitional), criteria (motivational-target, competence, behavioral-reflexive and emotional-volitional), indicators and levels (high, medium, low).

The analysis of regulatory and legal support (legislative acts of Ukraine, the Council of Europe, the United Nations) on issues of social protection, education, professional rehabilitation, health care, equality of people with special educational needs, which is the legal basis for the implementation of organizational conditions of social integration of such students.

The study of legislation and regulatory documents on inclusive education in

Ukraine regarding the access of people with disabilities to higher education showed that as long as the Constitution and legislation contain provisions on strong social security for people with disabilities, obvious paternalistic approaches in the form of discriminatory legal provisions and practices will continue.

The practical significance of the obtained research results lies in the possibility of applying its scientific provisions and conclusions to improve the quality of professional training of future social workers to work with students with special educational needs and their parents in the conditions of inclusive education, as well as in the system of improving the qualifications of scientific and pedagogical workers. The training program «Professional readiness as an active state» has been developed.

The theoretical and experimental materials of the research were used in lecture courses, practical and seminar classes in the disciplines of training for the specialty 231 Social work in educational institutions of I-IV levels of accreditation.

The results of the study were implemented in the work with students with special educational needs at the Center for Social-Educational Integration and Inclusive Rehabilitation-Social Tourism «Without Barriers» at the Faculty of Social and Psychological Education of Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University.

Research materials can be used in the work of social teachers, social workers, psychologists, teachers of special institutions and parents of people with special educational needs.

The essence and structure of the key concepts of the study were clarified on the basis of the analysis of philosophical, sociological, psychological, pedagogical literature.

Summarizing the views of the researchers, we consider the organizational conditions for preparing future social workers to work in the conditions of inclusive education by means of training technologies as a necessary circumstance, namely, a complete system of interconnected psychological-pedagogical and practical actions aimed at organizing an inclusive educational environment by means of training technologies that contribute to the activation of the process of professional training of future social work specialists and mastering the necessary professional skills for working with people with special educational needs.

The most important result of the professional training of future social workers to work in the conditions of inclusive education by means of training technologies is the formed «readiness» to implement the specified line of activity.

In the context of our research, we will consider the readiness of future social workers to work in the conditions of inclusive education by means of training technologies as an integrative personal ability, which is manifested in a persistent desire to organize work with people with special educational needs, the presence of important professional and personal characteristics, the possession of special knowledge, skills and competences regarding its planning, organization, management, implementation, evaluation and forecasting with representatives of students and youth and consists of a set of interconnected components: motivational, cognitive, activity and emotional-volitional, which are intrinsically interconnected and subordinated to a systemic approach to their implementation.

We consider the preparation of future social workers to work in the conditions of inclusive education as a complex multi-stage process and result that requires the creation of an appropriate inclusive environment and proper organization of the educational process in higher education institutions; then the readiness of a social worker will be understood as a complete system of his professional and personal qualities, thorough theoretical and methodological knowledge of the application of training technologies and research skills, an active personal position in the process of activity, which is expressed through a positive and conscious attitude to research activities as a component of professionalism, necessary for working with people with special educational needs in the process of professional training.

An important aspect in the process of preparing social workers to work in the conditions of inclusive education by means of training technologies is the formation of their professional value orientations, professional and personal qualities, skills and professional competencies.

The structure of the readiness of future social workers is disclosed, which includes the following components: motivational, cognitive, activity and emotional-volitional, the content of which involves: formed motivation, positive attitude towards the organization and implementation of work in the conditions of inclusive

education; the presence of future social workers in personal characteristics, a set of knowledge and practical skills regarding the organization and support of activities, as well as the features of its implementation in the system of inclusive education; the ability to adequately organize cooperation, resolve conflicts, evaluate the effectiveness of aid and predict further ways of its improvement.

Criteria are identified that comprehensively reflect the formation of its main components in order to determine the level of formation of the mentioned components of the readiness of future social workers,:

- motivational and goal oriented (the presence of value orientations, goals and motives of professional activity);
- competent (awareness of one's own abilities, individual qualities; ability for self-development; mastery of methods of self-assessment and self-diagnosis);
- behavioral-reflexive (the presence of professional knowledge that reflects the specifics of social work, developed professional thinking, social intelligence, which is manifested in theoretical and practical activities; the ability to reflect);
- emotional and volitional (professional activity, empathy, emotional stability, the presence of a reflective position, tolerance, tact, moral responsibility, honesty, altruism, etc.).

Each criterion is characterized by certain indicators, on the basis of which it is possible to identify the quality of training of future social workers to work in the conditions of inclusive education:

- motivational-targeted – the perceived need for constant self-development, self-improvement, the desire to deepen knowledge on a certain issue; persistent cognitive and creative interest in training forms of work; socially significant values are the basis of personal life and professional activity;
- competence – the availability of systematic knowledge of the theory and methodology of conducting trainings, developed ability to analyze, evaluate and compare alternatives, generate original ideas;
- behavioral and reflexive – the ability to carry out a comprehensive study of the characteristics of the client (group of people, society), the degree of influence of the microenvironment on him, to assess the client's life field, to determine the degree



of his motivation to cooperate, to independently make a «social diagnosis».

– emotional and volitional – dedication, persistence, responsibility, overcoming cognitive barriers, tolerant attitude to comments; systematic self-analysis, self-control, self-assessment.

The readiness levels of future social workers determined on the basis of the developed criteria: high, medium, low.

The model for forming the readiness of future social workers to work in the conditions of inclusive education by means of training technologies is substantiated, which includes 4 main blocks: target, methodological, organizational-content and effective, which include motivational, cognitive, activity and emotional-volitional components, criteria: motivational-target, competent, behavioral-reflexive and emotional-volitional, indicators and levels.

The developed model presents three stages of formation of the readiness of future social workers to work in the conditions of inclusive education by means of training technologies: preparatory-motivational, practical and reflective-creative.

The preparatory and motivational stage – involves the development of students' persistent interests in the implementation of inclusive education by means of training technologies in future professional activities, as well as the formation of ideas and primary knowledge about the phenomenon «organization of inclusive education by means of training technologies».

The practical stage is aimed at forming in students a sustainable motivation to implement the specified direction of professional activity, a system of general theoretical and special knowledge regarding the organization of inclusive education; development of special prognostic, communicative, organizational and analytical skills and professionally important qualities and properties of students aimed at effective implementation of the specified type of activity with subjects of social work.

The reflexive and creative stage – involves establishing a stable internal motivation for the organization of inclusive education by means of training technologies; development and improvement of forms and methods of future activity; formation of creative and individual style in the process of implementation of various

directions of inclusive education; development of reflexivity.

The program for training future social workers to work in the conditions of inclusive education by means of training technologies was developed and tested, the main purpose of which was to form their readiness for this type of activity and consists of 4 interrelated stages: awareness, cognition, internalization and activity.

The program has been tested in the system of the institution of higher education, and its effectiveness has been confirmed. The reliability of the research results was confirmed using mathematical and statistical calculations (Fisher's angular transformation criterion ( $\varphi^*$ ). The analysis of the obtained data confirms that the experimental group achievers have significantly higher high-level indicators than the control group.

**Keywords:** social work, social worker, training of future social workers, inclusive education, inclusive environment, students with special educational needs, training technologies, organizational conditions for training future social workers to work in conditions of inclusive education by means of training technologies. social work, social worker, training of future social workers, inclusive education, inclusive environment, students with special educational needs, training technologies, organizational conditions for training future social workers to work in conditions of inclusive education by means of training technologies.

## REFERENCES

### *Scientific works in which the main scientific results of the dissertation are published*

1. Zavalko A. M. (2018). Normatyvno-pravovyy aspekt inklyuzyvnoyi osvity v Ukrayini. *Zbirnyk naukovykh prats. Pedahohichni nauky. Khersonskyy derzhavnyy universytet. Kherson*, 82 (1), 211–215. [in Ukrainian].
2. Taran A. M. (2018). Samorozvytok maybutnikh sotsialnykh pratsivnykiv yak vazhlyva pedahohichna umova yikh profesiynoho stanovlennya. *Naukovi zapysky. Seriya Pedahohichni nauky. Tsentralnoukrayinskyy derzhavnyy pedahohichnyy universytet imeni Volodymyra Vynnychenka*, 173, 252–258. [in Ukrainian].
3. Taran A. M. (2019). Peredumovy modelyuvannya systemy fakhovoyi

pidhotovky sotsialnykh pratsivnykiv v Ukraini. *Innovatsiyna pedahohika. Naukovyy zhurnal. Prychornomors'kyi naukovo-doslidnyy instytut ekonomiky ta innovatsiy. Odesa*, 13(2), 141–145. [in Ukrainian].

4. Taran A. M. (2019). Osoblyvosti stvorennia inklyuzyvnoho seredovyscha u zakladakh vyshchoyi osvity. *Zbirnyk naukovykh prats KHIST Universytetu „Ukrayina”*, 17, 70–74. [in Ukrainian].

5. Taran A.M. (2021). Vykorystannya suchasnykh inklyuzyvnykh osvitnikh tekhnolohiy u Tsentri sotsialno-osvitnoyi intehratsiyi ta inklyuzyvnoho reabilitatsiyno-sotsialnoho turyzmu «Bez bar'yeriv» *Sotsialna robota ta osvita*, 8(2), 290–300. <https://doi.org/10.25128/2520-6230.21.2>. [in Ukrainian].

6. Taran A.M. (2022). Osoblyvosti spilkuvannya v inklyuzyvnomu osvitnomu seredovyschi. *Sotsialna robota ta sotsialna osvita*, 1 (8), 105–113. [in Ukrainian].

7. Taran A. M. (2022). Hotovnist maybutnikh sotsialnykh pratsivnykiv do orhanizatsiyi volonterskoyi diyalnosti u voyennykh umovakh. *Vvichlyvist. Humanitas*. 2, 57–63. <https://doi.org/10.32782/humanitas/2022.2.8> [in Ukrainian].

#### ***Articles in scientific journals of other countries***

8. Taran A. (2020). Introduction of inclusive educational technologies in higher education institutions. *The scientific heritage*. 2020. Vol. 4, No. 44. P. 36–40.

9. Taran A. (2021). Communicative potential in training future social workers through training. *Scientific Collection «InterConf»*, (83): with the Proceedings of the 4th International Scientific and Practical Conference «*Experimental and Theoretical Research in Modern Science*» (November 4-5, 2021). Kishinev, Moldova: Giperion Editura, 2021. PP. 101–109.

10. Taran A., Koliada N. (2021). Optimization of the process of preparation of future social workers for work in the conditions of inclusive education by means of training *Social and Human Sciences. Polish-Ukrainian scientific journal*. (<https://issn2391-4165.webnode.com.ua/>), Vol (02) No. 30 (accessed 30 March 2021).

#### ***Published works of approbation nature***

11. Zavalko A. M. (2016). Pidhotovka maybutnikh sotsialnykh pedahohiv do roboty z ditmy z osoblyvymy potrebamy. *Aktualni problemy sotsialnoyi pedahohiky*

*ta sotsialnoyi roboty: materials of the All-Ukrainian scientific and practical conference and the All-Ukrainian scientific and practical seminar «Preparation of students to work in summer health camps: modern approaches» Uman, 27–30. [in Ukrainian].*

12. Zavalko A. M., Perfilyeva M. V. (2016). Realizatsiya proektu «Tsentri sotsialnoyi ta osvithnoyi intehtratsiyi studentiv z osoblyvymy osvithnymy potrebamy «Bez bar'yeriv» na bazi Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Pavla Tychyny. *Aktualni problemy navchannya ta vykhovannya lyudey v intehtrovanomu osvithnomu seredovyshchi u svitli realizatsiyi Konventsiyi pro prava osib z invalidnistyu: abstracts of reports of the XVI International scientific and practical conference. Kyiv, 96–99. [in Ukrainian].*

13. Zavalko A. M. (2017). Normatyvno-pravova baza shchodo zabezpechennya inklyuzyvnoyi osvity u osvithnikh zakladakh Ukrayiny. *Prava ditey: vid vytokiv do sohodennya: materials of the scientific and methodological seminar Uman, 32–35. [in Ukrainian].*

14. Kolyada N. M., Perfilyeva M. V., Zavalko A. M. (2017). Tekhnolohiya treninhu yak efektyvna forma pidhotovky maybutnikh sotsialnykh pratsivnykiv do roboty v umovakh inklyuzyvnoho osvithnoho seredovyshcha. *Profesiynna pidhotovka fakhivtsiv sotsialnoyi sfery: nadbannya, problemy, perspektyvy: Mater. II All-Ukrainian science and practice conference, Khmelnytskyi, 17–19. [in Ukrainian].*

15. Kolyada N. M. Zavalko A. M. (2017). Treninh yak neobkhidna skladova profesiynoyi diyalnosti sotsialnoho pratsivnyka. *Tendentsiyi rozvytku vyshchoyi osvity v yevropeyskomu soyuzi: realiyi ta perspektyvy: taterials of the All-Ukrainian round table with international participation. Khmelnytskyi, 102–107. [in Ukrainian].*

16. Zavalko A. M. (2018). Treninh yak efektyvna forma pidhotovky maybutnikh sotsialnykh pratsivnykiv do roboty z osobamy z osoblyvymy potrebamy. *Suchasni naukovi doslidzhennya u psykholohiyi ta pedahohitsi – prohres maybutnoho: materials of the International Scientific and Practical Conference. Odesa, 68–72. [in Ukrainian].*

17. Taran A. M. (2018). Osoblyvosti stvorennya inklyuzyvnoho seredovyshcha ZVO. *Naukova molod-2018: collection of materials VI All-Ukrainian science and*

practice conf. young scientists. Kyiv, 163–169. [in Ukrainian].

18. Taran A. M. (2018). Inklyuziya yak zakonomirnyy etap transformatsiyi suchasnoyi systemy osvity. *Naukova dyskusiya: pytannya pedahohiky ta psykholohiyi: materials of the International Scientific and Practical Conference*. Kyiv, (1), 110–114 [in Ukrainian].

19. Taran A. M. (2021) Treninh yak innovatsiyina metodyka inklyuzyvnoho navchannya u systemi vyshchoyi osvity. *Nauka. Osvita. Molod: Coll. materials of the XIV All-Ukrainian scientific conference students and young scientists Uman*, 161–165. [in Ukrainian].

20. Taran A. M. (2021). Osoblyvosti provedennya treninhovykh zanyat u ZVO. *Aktualni pytannya profesiyanoi diyalnosti sotsialnoho pratsivnyka, psykholoha ta pedahoha v suchasnomu sviti: coll. materials of the All-Ukrainian study science and practice online conference*. Uman, 29–35. [in Ukrainian].

21. Taran A. M. (2021). Formuvannya inklyuzyvnoyi kompetentnosti u maybutnoho vykladacha do sotsialno-pedahohichnoyi diyalnosti. *Inklyuzyvne osvitnye seredovyshe: problemy, perspektyvy ta krashchi praktyky: coll. materials of XXI International science and practice conference*. Kyiv, 271–274. [in Ukrainian].

22. Taran A. M. (2021). Proyektuvannya u protsesi pidhotovky maybutnikh sotsialnykh pratsivnykiv. *Sotsialna robota: vyklyky sohodennya. Innovatsiyini sotsialni proyekty ta volonterski praktyky: coll. materials of the XI International science and practice conf. Department of Philosophy of KPI named after Igor Sikorskyi*. Kyiv, 244–246. [in Ukrainian].

23. Taran A.M., Kolyada N. M. (2022). Problema riznykh aspektiv pidhotovky maybutnikh sotsialnykh pratsivnykiv do roboty v umovakh inklyuzyvnoyi osvity. «*Aktualni problemy pidhotovky fakhivtsiv sotsialnoyi sfery*»: coll. materials of the University of science and practice conf. Department of Social Pedagogy and Social Work of Uman State Pedagogical University named after Pavlo Tychyna. Uman, 79–84. [in Ukrainian].

24. Taran A.M., Kolyada N. M. (2022). Osoblyvosti navchannya ta protsesu adaptatsiyi do osvitnoho prostoru maybutnikh sotsialnykh pratsivnykiv. *Sotsialno-psykholohichni resursy osobystosti v ekstremalnykh umovakh: coll. materials of the*

International science and practice conf. Department of Psychology, Social Work and Pedagogy of the Tavriyskyi National University named after I. Vernadskyi. Kyiv, 132–136. [in Ukrainian].

25. Taran A. M. (2022). Tekhnolohizatsiya protsesu navchannya osib z osoblyvymy osvitnimy potrebamy u ZVO. *Innovatsiyni pedahohichni tekhnolohiyi v tsyfroviy shkoli*: coll. of materials of the IV University (with international participation) scientific and practical conf. of young scientists, Department of Informatics, Kharkiv National Pedagogical University named after H. S. Skovoroda. Kharkiv, 81–84. [in Ukrainian].

26. Taran A. M. (2022). Soft-skills: formuvannya sotsialnykh navychok u maybutnikh sotsialnykh pratsivnykiv. *Nauka. Osvita. Molod*: Coll. Proceedings of the 15th All-Ukrainian Scientific Conference. students and young scientists of Uman State Pedagogical University named after Pavlo Tychyna. Uman, 169–173. [in Ukrainian].

***Published works that additionally reflect  
the scientific results of the dissertation***

27. Taran A. M. (2018). Pidhotovka maybutnikh sotsialnykh pratsivnykiv do roboty u systemi inklyuzyvnoyi osvity. *Ukrayinskyy psykhologo-pedahohichnyy naukovyy zbirnyk. Naukovyy zhurnal*. Lviv. 15, 162–167. [in Ukrainian].

28. Taran A. M. (2019). Aktualni problemy navchannya ta vykhovannya osib z osoblyvymy osvitnimy potrebamy. *Sotsialna robota ta sotsialna osvita*. Umanskyy derzhavnyy pedahohichnyy universytet imeni Pavla Tychyny. 2, 65–71. [in Ukrainian].

29. Taran A. M. (2019). Osnovni bar'yery u suspilstvi, pov'yazani z «invalidnistyu». *Entsyklopediya inklyuzyvnoho rehabilitatsiyno-sotsialnoho turyzmu*. [Lepsky V. V., Bezlyudnyy O. I., Kolyada N. M., Kravchenko O. O. ta in.]; MOZ Ukrainy, KZ «Cherkaskyy obl. tsentr medyko-sots-yi ekspertyzy CHOR», MON Ukrainy, Umanskyy derzh. ped. un-t imeni Pavla Tychyny. Uman, 63–65. [in Ukrainian].

30. Taran A. M. (2019). Osnovni modeli sotsialnoyi povedinky ukrayinskoho sotsiumu po vidnoshennyu do osib z invalidnistyu. *Entsyklopediya inklyuzyvnoho*

*reabilitatsiyno-sotsialnoho turyzmu*. [Lepskyy V. V., Bezlyudnyy O. I., Kolyada N. M., Kravchenko O. O. ta in.]; MOZ Ukrayiny, KZ «Cherkaskyy obl. tsentr medyko-sots-yi ekspertyzy CHOR», MON Ukrayiny, Umanskyy derzh. ped. un-t imeni Pavla Tychyny. Uman, 65–67. [in Ukrainian].

31. Taran A. M. (2019). Vprovadzhennya tekhnolohiy inklyuzyvnoho navchannya. *Entsyklopediya inklyuzyvnoho reabilitatsiyno-sotsialnoho turyzmu*. [Lepskyy V. V., Bezlyudnyy O. I., Kolyada N. M., Kravchenko O. O. ta in.]; MOZ Ukrayiny, KZ «Cherkaskyy obl. tsentr medyko-sots-yi ekspertyzy CHOR», MON Ukrayiny, Umanskyy derzh. ped. un-t imeni Pavla Tychyny. Uman, 97–100. [in Ukrainian].

32. Taran A. M. (2019). Treninh yak tekhnolohiya inklyuzyvnoho navchannya. *Entsyklopediya inklyuzyvnoho reabilitatsiyno-sotsialnoho turyzmu*. [Lepskyy V. V., Bezlyudnyy O. I., Kolyada N. M., Kravchenko O. O. ta in.]; MOZ Ukrayiny, KZ «Cherkaskyy obl. tsentr medyko-sots-yi ekspertyzy CHOR», MON Ukrayiny, Umanskyy derzh. ped. un-t imeni Pavla Tychyny. Uman, 100–102. [in Ukrainian].

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП</b> .....	25
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ</b> .....	33
1.1. Стан дослідженості наукової проблеми .....	33
1.2. Нормативно-правове забезпечення інклюзивної освіти в освітніх закладах України.....	43
1.3. Тренінгові технології як ефективний засіб підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти.....	60
<b>Висновки до першого розділу</b> .....	75
<b>РОЗДІЛ 2. ОПТИМІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ТРЕНІНГОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ</b> .....	79
2.1. Стан підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти .....	79
2.2. Сутність та структура підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти .....	94
2.3. Організаційні умови підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій.....	121
2.3.1. Стимулювання саморозвитку майбутніх соціальних працівників.....	123
2.3.2. Створення у ЗВО інклюзивного середовища, спрямованого на позитивне спілкування в підсистемах «студент – студент», «студент – викладач», «студент – учитель», «студент – учень».....	131
2.3.3. Впровадження системи тренінгових занять, спрямованих на удосконалення роботи в умовах інклюзивної освіти.....	149
<b>Висновки до другого розділу</b> .....	159
<b>РОЗДІЛ 3. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ОРГАНІЗАЦІЙНИХ УМОВ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ТРЕНІНГОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ</b> ..	163
3.1. Діагностичний інструментарій дослідження .....	163
3.2. Констатувальний експеримент.....	172
3.3. Упровадження організаційних умов підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій .....	192
3.4. Результати дослідно-експериментальної роботи.....	208
<b>Висновки до третього розділу</b> .....	224
<b>ВИСНОВКИ</b> .....	228
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ</b> .....	233
<b>ДОДАТКИ</b> .....	283



## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** Трансформації, які відбуваються в суспільстві та системі вищої освіти, потребують висококваліфікованого фахівця, який спроможний швидко реагувати на різкі зміни ситуацій, здатного розв'язувати соціально-психологічні суперечності, мати високий рівень емоційної культури, усвідомлення необхідності постійного саморозвитку та самовиховання у контексті професійної діяльності, відповідаючи запитам стандартів вищої освіти [125–127].

В основі української системи навчання й виховання – створення належних умов для особистісного розвитку та самореалізації кожної особистості як засадничого принципу інклюзивної освіти – «системи освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права людини на отримання якісної освіти у закладі будь-якого типу за власним вибором» (Саламанська декларація та рамки дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами, 2004 р.) [177].

У вищій школі інклюзивна освіта визначається як «комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної вищої освіти студентам з особливими освітніми потребами шляхом організації навчання з урахуванням індивідуальних особливостей їхньої навчально-пізнавальної діяльності» (Концепція розвитку інклюзивної освіти, 2010 р.) [165]. Ефективне впровадження інклюзивного навчання залежить від сформованої нормативно-правової бази, належної інформаційної підтримки, досконалого наукового, навчально-методичного, кадрового та матеріально-технічного забезпечення освітнього процесу у закладі вищої освіти.

Починаючи з 2000 р., активізація законотворчої діяльності в Україні, стосовно регламентації надання освітніх, медичних, соціальних послуг особам з обмеженими можливостями здоров'я, сприяла ухваленню низки Законів України: «Про державні соціальні стандарти та державні соціальні гарантії» (2000) [55], «Про охорону дитинства» (2001) [157], «Про соціальні послуги» (2003) [158], «Про реабілітацію інвалідів в Україні» (2006) [51] та інших нормативних документах. Зокрема, Національною стратегією із створення

безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року передбачено «створення безперешкодного середовища для всіх груп населення, забезпечення рівних можливостей кожній людині реалізовувати свої права, отримувати послуги на рівні з іншими шляхом інтегрування фізичної, інформаційної, цифрової, соціальної та громадянської, економічної та освітньої безбар'єрності до всіх сфер державної політики» [173].

Попри це, залишається «відкритим» питання щодо здобуття повноцінної вищої освіти здобувачами з особливими освітніми потребами. Шлях до повноцінного існування студентської молоді з особливими освітніми потребами, насамперед, ускладнюють усталені в суспільній свідомості упередження та стереотипи, що призводить до певного зниження життєдіяльності, труднощів у самореалізації, дезадаптації у навчанні та спілкуванні зі своїми однолітками й навколишнім середовищем.

Задля успішного процесу включення здобувачів з особливими освітніми потребами в інклюзивне освітнє середовище закладу вищої освіти, першочерговим є створення вільного архітектурно-освітньо-комунікаційного простору, необхідного для безпечного пересування, навчання та спілкування.

Все це актуалізує необхідність упровадження в систему вищої освіти інклюзивної освіти для осіб з особливими освітніми потребами. Стрижнем такої освіти має стати взаємозв'язок, взаємодія студентів з особливими освітніми потребами з викладачами, адміністрацією, співробітниками закладу й іншими студентами за принципом рівності, а не створення спеціальних («закритих») умов через проблеми у здоров'ї.

Питанню впровадження освітніх послуг особам з особливими освітніми потребами в умовах закладу вищої освіти присвячено праці багатьох українських та зарубіжних науковців.

Так, проблема інтеграції здобувачів вищої освіти є предметом досліджень у працях І. Албул [2; 4], В. Ісаченко [65; 92], Л. Коваль [84], А. Колупаєвої [87], Н. Коляди [89; 90; 92], Т. Кочубей [101; 103; 267], О. Кравченко [89; 91; 94; 269], Н. Левченко [92; 269], І. Мельничук [113; 115], І. Миговича [117], В. Синьова [181], С. Харченко [246–247], О. Шевчук [251; 253] та ін.

Різними аспектами процесу інтеграції здобувачів з особливими освітніми потребами в освітнє середовище закладу вищої освіти (соціальний, психолого-педагогічний супровід тощо) присвячені праці Р. Вайноли [19], І. Зверєвої [160], Н. Коляди [91; 93; 94; 268; 271], Т. Кочубей [100; 102; 103], О. Кравченко [93; 272], О. Повідайчик [151; 277], Г. Слозанської [182; 184–186] та ін.

Головна мета системи вищої освіти полягає в забезпеченні якісної підготовки фахівців відповідно до професійних завдань, обумовлених потребами суспільства та держави. Без високого рівня професіоналізму та професійної майстерності в соціальній роботі неможливими є здійснення соціального захисту, опіки та піклування, надання соціальних послуг клієнтам на належному рівні з метою вирішення їх складних життєвих проблем.

Тому, першочерговою і важливою умовою розвитку інклюзивного освітнього простору, на думку українських дослідників (Т. Абрамової [1], Г. Азаренкова [233], Р. Вайноли [19], Г. Давиденка [32], Т. Голубенко [29; 30], Я. Грибальського [7], Н. Житник [42], О. Караман [71–73; 76], О. Карпенко [77; 78], І. Мельничук [114; 116], В. Осадчого [134], Г. Пивоварової [148], О. Пожидаєвої [153], В. Поліщук [154–156], Л. Прудкої [167; 168], Л. Савенкової [132], В. Синьова [181], Г. Слозанської [183; 185; 186], Я. Співака [190] та ін.), є підготовка компетентних фахівців соціальної сфери, соціальних працівників, здатних ефективно працювати з особами з особливими освітніми потребами.

Пріоритетним напрямом розвитку освіти сьогодні є створення інноваційних освітніх технологій, що відповідають викликам часу й вимогам сучасного ринку праці. З-поміж інших, ефективними та перспективними у процесі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників є тренінгові технології. Їх поєднання з традиційними формами навчання у ЗВО дозволяє забезпечувати формування професійної компетентності майбутніх фахівців у сфері «людина-людина».

Незважаючи на посилену увагу державної влади, науковців, громадської спільноти до здобуття освіти здобувачів з особливими освітніми потребами, існує низка *суперечностей*, що вимагають свого вивчення та пошуку шляхів розв'язання, а саме між:

– збільшенням кількості здобувачів з особливими освітніми потребами у ЗВО України та нерозробленістю концептуальних моделей їх соціально-педагогічної підтримки;

– необхідністю реалізації сучасних підходів щодо організації підготовки соціальних працівників до роботи з особами з особливими освітніми потребами та відсутністю розроблених методик їхнього впровадження протягом усього періоду навчання у закладі вищої освіти;

– упровадженням інклюзивної освіти й неготовності соціуму до їх прийняття у загальний соціальний потік.

З урахуванням актуальності теми дослідження, відсутності її наукової розробленості, а також необхідності подолання вказаних суперечностей, обрано тему дисертаційної роботи – **«Підготовка майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій».**

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дослідження є складовою науково-дослідної теми кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини «Актуальні проблеми соціально-педагогічної теорії та практики» (державний реєстраційний номер 0111U007547). Тему дослідження затверджено вченою радою Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (протокол № 3 від 31.10.2017 р.) та узгоджено Міжвідомчою радою з координації наукових досліджень із педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 6 від 28.11.2017 р.).

**Мета дослідження** – на основі теоретичного обґрунтування наукової проблеми визначити та експериментально перевірити організаційні умови підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій.

**Гіпотеза дослідження.** Підготовка майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій буде ефективною за таких організаційних умов: стимулювання саморозвитку майбутніх соціальних працівників; створення у ЗВО інклюзивного середовища, спрямованого на позитивне спілкування в підсистемах «студент – студент»,

«студент – викладач», «студент – учитель», «студент – учень»; впровадження системи тренінгових занять, спрямованих на удосконалення роботи в умовах інклюзивної освіти.

Відповідно до мети й гіпотези сформульовано такі **завдання дослідження**:

1. Здійснити аналіз стану дослідженості наукової проблеми та уточнити ключові поняття дослідження.

2. Визначити компоненти, критерії, показники та схарактеризувати рівні готовності майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти.

3. Розробити та апробувати модель підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій.

4. Обґрунтувати та експериментально перевірити організаційні умови підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій.

**Об’єкт дослідження** – професійна підготовка майбутніх соціальних працівників у закладах вищої освіти.

**Предмет дослідження** – організаційні умови підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій.

**Наукова новизна одержаних результатів** полягає у тому, що:

– *вперше* визначено й теоретично обґрунтовано організаційні умови підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій: стимулювання саморозвитку майбутніх соціальних працівників; створення у ЗВО інклюзивного середовища, спрямованого на позитивне спілкування в підсистемах «студент – студент», «студент – викладач», «студент – учитель», «студент – учень»; впровадження системи тренінгових занять у процесі підготовки майбутніх соціальних працівників;

– *уточнено* ключові поняття дослідження, компоненти, критерії, показники та рівні готовності майбутніх соціальних працівників до роботи в

умовах інклюзивної освіти;

– *подальшого розвитку* набули теоретико-практичні основи підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи з особами з особливими потребами; тренінгові технології, що сприятимуть ефективному зростанню професійної діяльності майбутніх соціальних працівників.

**Експериментальна база дослідження.** У дослідженні були задіяні учасники освітнього процесу таких закладів вищої освіти: Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, Національний університет біоресурсів і природокористування України, Національний університет «Одеська політехніка». Загальна кількість респондентів – 300 осіб.

**Практичне значення одержаних результатів** полягає у використанні наукових положень і висновків дослідження для підвищення якості підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи з особами з особливими освітніми потребами та їхніми батьками в умовах інклюзивної освіти, упровадженні організаційних умов підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти, а також в апробації тренінгових програм на базі Центру соціально-освітньої інтеграції та інклюзивного реабілітаційно-соціального туризму «Без бар'єрів» Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Результати дослідження знайдуть застосування в системі педагогічної й неперервної освіти, в закладах вищої освіти, а також під час підготовки методичних матеріалів та практичних завдань для виробничих практик студентів; у практичній діяльності закладів соціальної сфери, фахівців, практиків, які досліджують проблеми інклюзивної освіти та безпосередньо працюють з особами, які мають особливі потреби.

Експериментальні матеріали дослідження використано в лекційних курсах та практичних заняттях з таких дисциплін: «Соціальна робота в громаді», «Практикум з соціальної роботи», «Організація і методика соціально-педагогічного тренінгу», «Соціальна робота з різними групами клієнтів», «Технології соціальної роботи».

Результати дослідження *впроваджено* в освітній процес Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (довідка №1086/01

від 18.08.2022 р.), Національного університету біоресурсів та природокористування України (довідка №0938 від 15.09.2022 р.), Національного університету «Одеська політехніка» (довідка №963/138-07 від 25.08.2022 р.).

**Особистий внесок автора.** Основні результати дисертаційної роботи одержані автором самостійно. У спільних статтях (співавтор Н. М. Коляда), розкрито сутність та організаційні умови підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти: розкрито важливість процесу технологізації навчання осіб з особливими освітніми потребами у ЗВО [31] (0,4 др.арк.); висвітлено формування інклюзивної компетентності у майбутнього викладача до соціально-педагогічної діяльності [266] (0,1 др.арк.); розкрито особливості створення інклюзивного освітнього середовища у ЗВО [257] (0,4 др.арк.); організаційні умови підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій [267] (0,1 др.арк.); розкрито сутність тренінгу як необхідної складової професійної діяльності соціального працівника [131] (0,1 др.арк.); [93] (0,1 др.арк.).

**Апробація результатів дисертації.** Основні положення та результати дисертаційного дослідження апробовано на науково-практичних заходах різних рівнів:

*міжнародних* – «Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі у світлі реалізації Конвенції про права осіб з інвалідністю» (Київ, 2016, 2017, 2018), «Репресії проти поляків та інших національностей на Поділлі: роль і місце в історії краю» (Хмельницький, 2016), «Актуальні проблеми впровадження інклюзивного реабілітаційно-соціального туризму в Україні» (Умань, 2016), «Сучасні наукові дослідження у психології та педагогіці – прогрес майбутнього» (Одеса, 2018), «Наукова дискусія: питання педагогіки та психології» (Київ, 2018), «Соціальна робота: виклики сьогодення. Інноваційні соціальні проєкти та волонтерські практики» (Київ, 2021), «Інклюзивне освітнє середовище: проблеми, перспективи та кращі практики» (Київ, 2021), «Experimental and Theoretical Research in Modern Science» (Kishinev, Moldova, 2021), «Соціально-психологічні ресурси

особистості в екстремальних умовах» (Київ, 2022);

*всеукраїнських* – «Актуальні проблеми соціальної педагогіки та соціальної роботи» (Умань, 2016, 2018), «Професійна підготовка фахівців соціальної сфери: надбання, проблеми, перспективи» (Хмельницький, 2017), «Наукова молодь-2018» (Київ, 2018), «Наука. Освіта. Молодь» (Умань, 2018, 2019, 2021, 2022), «Тенденції розвитку вищої освіти в європейському союзі: реалії та перспективи» (Хмельницький, 2017), «Актуальні питання професійної діяльності соціального працівника, психолога та педагога в сучасному світі» (Умань, 2021), «Актуальні проблеми підготовки фахівців соціальної сфери» (Умань, 2020, 2022), «Інноваційні педагогічні технології в цифровій школі» (Харків, 2022), «Просоціальна особистість у гендерному вимірі: теоретико-методологічні та прикладні аспекти» (Умань, 2022).

Результати дослідження обговорювалися на засіданнях кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини та на звітних засіданнях Центру соціально-освітньої інтеграції та інклюзивного реабілітаційно-соціального туризму «Без бар'єрів» Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (2017–2022 рр.).

**Публікації.** Основні положення й результати дисертаційного дослідження викладено у 32 публікаціях (26 одноосібних), із них 7 статей у наукових фахових виданнях України, 3 – у зарубіжних наукових виданнях, 16 – апробаційного характеру, 6 – додатково висвітлюють наукові результати.

**Структура дисертації.** Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (288 найменування, із них 30 – іноземною мовою), 13 додатків на 63 сторінках. Повний обсяг роботи – 346 сторінок, обсяг основного тексту дисертації – 208 сторінок. Робота містить 14 рисунків, 27 таблиць.



## РОЗДІЛ 1

### ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

#### 1.1. Стан дослідженості наукової проблеми

Нині, сучасна освіта виступає потужним каталізатором розвитку кожної особистості та займає одне з найвищих позицій в її життєдіяльності. Згідно Закону України «Про освіту» зазначається, що освітній рівень кожного члена суспільства та безоплатна можливість навчання – це інвестування з боку держави у розвиток тієї сфери, яка є необхідною для майбутнього фахівця [56, ст.5, п.1]

Розширення доступу до вищої «освіти для всіх» є необхідною частиною розвитку інклюзії та важливим елементом вироблення освітньої політики та освітньої стратегії у кожному ЗВО. Відповідно роль та цілі держави є важливими.

В питанні розвитку інклюзивної освіти Україна зробила потужний крок вперед. На початку 2017/2018 навчального року в інклюзивних групах навчалося 2720 дітей з особливими освітніми потребами, тобто лише 5,8% від загальної кількості дітей з ООП. Так, у 2019/2020 навчальному році 35% від загальної кількості закладів загальної середньої освіти було організоване інклюзивне навчання. Станом на 1 січня 2020 року в інклюзивних класах навчалося 19345 учнів із особливими освітніми потребами. Ця кількість у 7 разів перевищує дані п'ятирічної давнини [34].

У 2021/2022 н. р. кількість учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивних класах ЗЗСО збільшилась на 7608 осіб і становить 32686 учнів (у 2020/2021– 25078 учнів). Кількість інклюзивних класів зросла на 4535 одиниць і становила 23216 таких класів [34; 119].

Також із 2019/2020 навчального року інклюзивне навчання запроваджено в закладах професійної, професійно-технічної та вищої освіти, де інклюзивно навчаються 1312 здобувачів освіти з особливими освітніми потребами.

Станом на 2021/2022 навчальний рік в Уманському державному педагогічному університеті навчається 141 особа з особливими освітніми

потребами; 35 осіб здобувають спеціальність 231 «Соціальна робота» [34; 119].

До нормативно-правової бази, яка забезпечує реалізацію інклюзивної освіти в Україні можемо віднести Закон України «Про освіту» [53; 56], Укази Президента України [135; 136], Постанови Кабінету Міністрів України [159–163], Накази Міністерства освіти і науки України, Листи Міністерства освіти і науки України, Рішення міських та районних рад, що стосуються питання інклюзивної освіти.

У Конвенції ООН «Про права осіб з інвалідністю», визначено, що обов'язком держави є реалізація інклюзивної моделі освіти, тобто «створення такого предметно-просторового спеціального середовища, яке б дало змогу всім дітям бути однаково рівними учасниками освітнього процесу в єдиному освітньому просторі відповідно до їхніх особливостей, потреб і можливостей» [95, ст.24].

У Законі України «Про освіту» зазначено, що «особи з особливими освітніми потребами мають повне право здобувати освіту в усіх навчальних закладах, зокрема й безоплатно в державних та комунальних, незалежно від «встановлення інвалідності»» [56]. Цей закон трактує, що «діти з особливими освітніми потребами мають право на:

- дистанційну та індивідуальну форми навчання;
- психолого-педагогічну та корекційно-розвиткову допомогу;
- «підлаштовані» для їхніх потреби інклюзивні та спеціальні групи;
- відповідні архітектурні перепланування;
- корекційних педагогів, тьюторів, психологів;
- адаптовані навчальні плани та програми, методи та форми навчання,

ресурси спеціальної освіти, партнерство з громадою» [56].

Для створення інклюзивного університетського середовища й розробці Концепції інклюзивної освіти здобувачів з особливими потребами необхідно дотримуватися положень міжнародних законодавчих документів, зокрема Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю [95] та Керівних принципів політики в галузі інклюзивної освіти, прийнятих ЮНЕСКО на Женевській Міжнародній конференції з освіти у 2008 р. [81]. Відповідно до цих документів

ЗВО мають «забезпечити доступність і якість освітніх послуг студентам з особливими освітніми потребами з урахуванням здібностей, можливостей, бажань та інтересів кожного шляхом запровадження інклюзивної освіти» [81; 95].

Метою Концепції ООН про права осіб з інвалідністю є «розбудова інклюзивного суспільства в Україні через інклюзію здобувачів з інвалідністю в університетське освітнє середовище, а втім – і на ринок праці» [95].

Основні положення цієї Концепції спрямовані «на забезпечення доступу до вищої освіти, укріплення поваги до прав людини, гармонійний розвиток особистості, талантів і творчості здобувачів вищої освіти, надання їм можливості брати активну участь у суспільному житті» [95].

Згідно з положеннями Саламанкської Декларації «інклюзивна освіта – це система освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права людини на отримання якісної освіти у закладі будь-якого типу за власним вибором» [177]. Відповідно «інклюзивне навчання» – «комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної вищої освіти здобувачам з особливими освітніми потребами шляхом організації навчання з урахуванням індивідуальних особливостей їхньої навчально-пізнавальної діяльності» [165].

Впровадження ефективної інклюзивної освіти та забезпечення рівних прав здобувачів з особливими освітніми потребами на якісну вищу освіту, в першу чергу, буде залежати від формування інклюзивного освітнього середовища шляхом впровадження комплексної системи супроводу, наявності архітектурного забезпечення, інформаційної та соціальної підтримки, безбар'єрності освітнього середовища, відповідної адаптованої до потреб здобувачів з особливими освітніми потребами матеріально-технічної бази.

Також необхідним є системна підготовка та підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти щодо роботи в інклюзивному середовищі, запровадження інноваційних освітніх та особистісно-орієнтованих технологій.

Важливо забезпечити сприятливий психологічний мікроклімат в інклюзивному освітньому середовищі, тобто «толерантні взаємовідносини між

усіма учасниками освітнього процесу, що поступово призводять до реальних позитивних змін у ставленні суспільства до здобувачів з особливими потребами, як до рівних» [56].

Для швидкого та позитивного включення здобувачів з особливими освітніми потребами у освітнє середовище ЗВО доцільно залучати їх до участі у освітньому та соціально-реабілітаційному процесах, використовуючи при цьому попередньо накопичений ними досвід навчання в ЗЗСО.

Ефективна модель інклюзивної освіти, як нова парадигма вищої освіти, ставить перед собою завдання «надання допомоги випускникам з особливими освітніми потребами у працевлаштуванні, проведення роз'яснювальної роботи серед роботодавців та службах зайнятості».

Інклюзивна вища освіта ґрунтується на ряді принципів:

- поваги до прав та свобод людини;
- доступність та гнучкість освіти;
- інновація, забезпечення гармонійного розвитку;
- впровадження кращих практиків інклюзивної освіти;
- толерантність та взаєморозуміння, відсутність дискримінації в освітньому середовищі;
- допомога у підготовці до працевлаштування;
- архітектурне забезпечення;
- інформаційна та освітня підтримка;
- безбар'єрність освітнього середовища;
- узгодженість та координованість дій підрозділів та учасників освітнього процесу;
- безперервність інклюзивної освіти на всіх рівнях: заклад дошкільної освіти – заклад загальної середньої освіти – заклад вищої освіти.

Нині, особливої актуальності набуває Національна стратегія із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року. Метою стратегії є «створення безперешкодного середовища для всіх груп населення, забезпечення рівних можливостей кожній людині реалізовувати свої права, отримувати послуги на рівні з іншими шляхом інтегрування фізичної,

інформаційної, цифрової, соціальної та громадянської, економічної та освітньої безбар'єрності до всіх сфер державної політики» [173].

Наразі МОН працює над напрямом освітньої безбар'єрності та окреслюють три основні цілі її розвитку:

1) можливість дорослих, молоді та дітей використовувати всі види та форми освіти;

2) задоволення особливих освітніх потреб всіх учасників освітнього процесу;

3) створення інклюзивного освітнього середовища.

Таким чином, реалізація Концепції інклюзивної вищої освіти призведе до ряду позитивних змін у її системі та сприятиме:

- систематизації впровадження положень Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю;

- покращенню умов функціонування й розвитку ЗВО, розширенню та урізноманітненню контингенту здобувачів вищої освіти;

- удосконаленню та оптимізації освітнього процесу шляхом впровадження сучасних наукових практик та новітніх технологій;

- впровадженню елементів універсального дизайну (забезпеченню архітектурної, інформаційної, освітньої та соціальної доступності ЗВО з урахуванням особливих освітніх потреб здобувачів);

- забезпечення висококваліфікованими науково-педагогічними працівниками, які готові до роботи в інклюзивному освітньому середовищі;

- формуванню толерантного ставлення до здобувачів з особливими освітніми потребами у суспільстві та на ринку праці [173].

У соціальній та психологічній науці є праці, присвячені проблемам навчання, виховання та розвитку осіб з ООП в умовах ЗВО; побудові різноманітних педагогічних моделей інклюзивного навчання присвячені праці А. Андрющенко [5], К. Бовкуш [14], Ю. Богінської [15], Р. Вайноли [19], К. Єгорової [41], О. Караман [70; 73], Н. Коляди [91; 93], О. Кравченко [94; 104], М. Перфільєвої [48; 147] та ін.

Вітчизняні науковці та практики І. Савельчук [175], Т. Семигіна [179], Р. Козубовський [86], Н. Левченко [92; 102; 271], О. Ляшенко [108],

І. Мельничук [115], Н. Островська [143], В. Синьов [181] та ін. підкреслюють неоднозначність підходів до вирішення проблеми інклюзивної освіти, певні труднощі залучення осіб з ООП до інклюзивного середовища, зокрема:

- наявність психофізичних порушень, які ускладнюють навчання;
- упереджене ставлення до осіб з ООП з боку соціального оточення;
- відсутність відповідного навчально-методичного забезпечення, і,

головне, медико-психолого-педагогічного супроводу.

Питання підготовки соціальних працівників до професійної діяльності в сучасних умовах досліджуються вітчизняним вченими Р. Вайнолою [19], А. Капською [69], О. Карпенко [78], Т. Острячко [144; 145], В. Поліщук [155; 157], Н. Тимошенко [230], С. Харченко [246; 247] та іншими.

О. Карпенко розглядає готовність соціального працівника, «як єдність двох взаємообумовлених і взаємопов'язаних складових: готовність особистості до діяльності і готовність до розвитку та саморозвитку (самовдосконалення, самокорекція, самоуправління)» [77, с. 34].

Дослідники Н. Абрамовських, О. Касаєва готовність соціального працівника до роботи з дітьми з ООП розглядають через два показники: 1) професійна готовність; 2) психологічна готовність [258, с. 10–12].

У структуру професійної готовності дослідники покладають такі складові: «інформаційна готовність; володіння педагогічними технологіями; знання основ психології та корекційної педагогіки; знання індивідуальних відмінностей осіб; готовність педагогів моделювати урок і використовувати варіативність у процесі навчання; знання індивідуальних особливостей дітей з різними порушеннями у розвитку; готовність до професійної взаємодії і навчання» [258, с. 13].

До структури психологічної готовності відносять: «емоційне прийняття дітей з різними типами порушень у розвитку (прийняття – відторгнення); готовність залучати дітей з різними типами порушень до діяльності під час заняття; задоволеність власною педагогічною діяльністю» [258, с. 16].

А. Андрющенко [5], О. Братанич [16], А. Капська [69], Є. Криницький [105], В. Манько [110] в основу професійної підготовки «закладають діяльнісний підхід з урахуванням необхідної орієнтації майбутніх соціальних

працівників на багатоаспектність соціальної роботи, різнопрофільність проблем і потреб різних груп клієнтів».

О. Ляшенко, дослідник проблеми професійного становлення, «готовність соціального працівника розглядає в кількох варіантах: 1) як формування психофізіологічної установки суб'єкта, особистості; 2) як сформованість мотиваційної установки на соціальну реальність; 3) як професійно сформовані якості у вищому чи середньому спеціальному закладі; 4) як здатність до самовдосконалення в професії» [109, с. 339–343].

Компетентність виступає основою готовності майбутнього фахівця, тому професійна підготовка повинна бути спрямованою на розвиток даного феномена, зокрема її складових.

Як зазначено у Психологічному словнику-довіднику, «професійна готовність – це вирішальна умова швидкої адаптації випускника до умов праці, подальшого його професійного вдосконалення і підвищення кваліфікації» [164].

Відповідно, професійну готовність здобувача характеризують «як особистісну якість, яка проявляється в позитивній самооцінці себе як суб'єкта майбутньої професійної діяльності та прагненні займатися нею після закінчення ЗВО» [168]. Наша мета, допомога молодому фахівцю в успішній реалізації професійних функцій; правильному використанню набутих знань, вмінь та навичок; перспективного досвіду; навчанню самоконтролю та вмінню долати перешкоди.

Щодо умов становлення готовності майбутніх соціальних працівників до роботи з особами з особливими освітніми потребами, то це «цілеспрямований розвиток ціннісно-мотиваційної сфери особистості соціального працівника; актуалізація і розвиток якостей, які створюють професійну готовність до роботи з особами з особливими освітніми потребами; орієнтація на особистісну індивідуальність кожного студента, забезпечення методологічних підходів; посилення компетентнісного підходу в підготовці майбутніх соціальних працівників до роботи з особами з інвалідністю, залучення до активних видів освітньої діяльності, що спонукають до моральної рефлексії» [78, с. 47–50].

Формування професійно-ціннісних орієнтацій, професійно-особистісних якостей, вмінь та професійних компетенцій є важливо необхідним елементом у

процесі підготовки майбутніх соціальних працівників [78, с. 53].

Науковці виділяють такі професійно-ціннісні орієнтації необхідні для соціального працівника, при роботі з особами з особливими освітніми потребами:

- «визнання цінності кожної особистості незалежно від її порушень;
- розвиток особистості, а не лише на отримання результату;
- відповідальність як носія культури та її транслятора для осіб з

особливостями психофізичного розвитку тощо» [78; 132; 168; 184].

До важливих професійно-особистісних якостей соціального працівника відносять: емпатійність, доброту, толерантність, чуйність, оптимізм, здатність до саморозвитку та самовдосконалення, належний рівень самоконтролю та саморегуляції.

Професійно-особистісні уміння соціального працівника включають креативність, творчий підхід до вирішення проблем та завдань професійної діяльності; уміння дотримуватися конфіденційності й особистісних таємниць клієнтів.

До видів професійної діяльності та професійної компетенції відносять дидактичну, виховну, комунікативну, методичну, трансформаційну.

Професійна підготовка повинна бути зорієнтована на формування моделі майбутнього соціального працівника, яка у свою чергу відображатиме його структуру, тоді відповідно процес підготовки відображатиме специфіку його майбутньої професійної діяльності.

Л. Міщик зазначає «...підготовка спеціалістів у такій багатогранній, складній за змістом і формами діяльності, як соціальна робота, не може відразу усталитися і почати функціонувати як цілісна система» [120].

Зокрема, І. Мигович у своєму дослідженні звертає увагу на дві основні групи:

1. «проблеми вищої освіти в цілому – репродуктивність навчання, його недостатня практична орієнтованість, відсутність міждисциплінарних зв'язків»;

2. «проблеми підготовки спеціалістів соціальної роботи в Україні, коли не маючи науково обґрунтованих теорій і технологій, вона часто або



використовує традиційні елементи (деякі аспекти), або використовує досвід підготовки з інших спеціальностей, або переймає своєрідну «кальку» з європейських країн, при цьому трансформації в реальні умови в усіх трьох випадках виявилися не досить вдалимими» [117, с. 227–230].

Професійна готовність у дослідженнях науковців розглядається з різних позицій:

- «як активний стан людини, який проявляється в діяльності;
- як цілі та результат діяльності;
- як якість, що характеризує установку на вирішення професійних завдань і соціальних ситуацій;
- як передумова до цілеспрямованої діяльності;
- як форма діяльності суб'єкта;
- як цілісне утворення особистості;
- як складова соціально-професійної культури;
- як складне професійно значуще новоутворення особистості» [117; 247; 249; 250].

Першочерговою і важливою умовою розвитку інклюзивного навчального простору на думку зарубіжних (Buckley R. & Caple J. [260], Grey M. & Webb S. [266], Leino J. [273], Ornellas A., Spolander G. & Engelbrecht L. K [275] та ін.) та українських дослідників (Т. Абрамової [1], Г. Азаренкова [233], Р. Вайноли [19], Г. Давиденка [32], Т. Голубенко [29; 30], Я. Грибальського [7; 37], Н. Житник [72], В. Осадчого [133; 134], Г. Пивоварова [148], О. Пожидаєвої [253], Л. Прудкої [167; 168], Л. Савенкова [132], Г. Слозанської [182; 185; 280], Я. Співака [191] та ін.) є підготовка компетентних фахівців соціальної сфери, здатних ефективно працювати з особами з особливими освітніми потребами.

Велику роботу в напрямку взаємодії з дітьми із особливими освітніми потребами, в основу якої покладений процес реабілітації висвітлена в працях С. Архипова [6], О. Безпалько [10], А. Ільченко [63], А. Капської [69], І. Миговича [117], М. Ткача [231] та інших.

Різні аспекти проблеми готовності соціальних працівників до здійснення професійної діяльності та формуванні професійних компетенцій в рамках

інклюзивної освіти були розглянуті такими вченими: питання тенденцій в розвитку інклюзивної освіти (Л. Абрамова) [1]; визначення елементів інклюзивної компетентності соціальних працівників та їх підготовка до роботи в умовах інклюзивного навчання (К. Бовкуш) [14]; чинники готовності соціальних працівників до інклюзивного навчання (Г. Пивоварова) [148]; готовність до роботи в рамках інклюзивного навчання в закладах вищої освіти (Т. Острячко) [144] та інші.

Сьогодні питання підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери звучить так: «навчання соціальній роботі не може тільки пасивно відображати соціальний розвиток, воно повинно вести активний пошук шляхів вирішення соціальних проблем, що з'являються» [144, с. 130]. «...Професіоналів для соціальної сфери потрібно готувати таким чином, щоб вони були здатні змінити, усунути і коректувати негативні соціальні прояви у суспільстві. А це можливо лише у закладах освіти, які будують навчання на нових позиціях і враховують тенденції розвитку соціальної політики в країні» [148, с. 105].

Тому зміст підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери повинен включати наступні компоненти:

- «глибокий аналіз сучасного соціального розвитку та соціальної політики;
- формування чіткого уявлення про форми та методи роботи;
- розробка та реалізація концепцій, моделей, технологій, програм для підвищення компетентностей соціального працівника» [146, с. 144].

Дослідниця Л. Коваль у статті «Підготовка соціальних педагогів і соціальних працівників в Україні» зазначає, що «...підготовка майбутніх фахівців соціальної сфери у ЗВО буде залежати від ефективності освітнього процесу, який можна забезпечити шляхом упровадження інновацій, які передбачають нові педагогічні технології з використанням тренінгів, інтерактивні методів, інформаційно-комунікаційних технологій, технічних засобів навчання» [84, с. 86–88]. ...»Використання інновацій у освітньому процесі сприяє підвищенню якості підготовки майбутніх фахівців, які мають достатній рівень професійної компетентності, що відповідає вимогам

сьогодення, адже вони забезпечують активність студента в набутті професіоналізму, здатність самостійно одержувати знання, вміння готувати себе до майбутньої професійної діяльності...» [88, с. 90–93].

Можна зробити висновок, що інклюзивна освіта в Україні набуває неабиякого розвитку; вдосконалюється нормативно-правова база; специфіка діяльності фахівців соціальної сфери в закладах інклюзивної орієнтації потребує безперервного саморозвитку та самовдосконалення, широкої поінформованості, обізнаності, ерудиції, глибоких спеціальних знань і практичних умінь.

Теоретичний аналіз та практичний аспект наукових поглядів свідчать про досить серйозну увагу вчених до проблеми підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти у ЗВО, тому відповідно, проблема нашого дослідження, є актуальною та потребує розробки.

Зважаючи на це, наступний етап нашого дослідження буде присвячений аналізу законодавства та нормативно-правових документів забезпечення інклюзивної освіти у закладах вищої освіти.

## **1.2. Нормативно-правове забезпечення інклюзивної освіти в освітніх закладах України**

Система освіти в Україні розглядається як «основа національного і духовного відродження суспільства тому основне завдання полягає у вихованні покоління людей, які здатні оберігати та примножувати цінності національної культури та громадянського суспільства, розвивати і зміцнювати незалежну, соціальну та правову державу як невід’ємну складову європейської та світової спільноти» [98].

Світовою тенденцією сучасної соціальної роботи є прагнення деінституалізації та соціальної адаптації осіб з особливими освітніми потребами [130, с. 125].

Інклюзивна освіта як процес накопичення певних знань, умінь та навичок є невід’ємною складовою частиною соціально-психологічної адаптації й

інтеграції осіб з особливими освітніми потребами в соціум; основним завданням якої передбачено «забезпечення доступу до накопиченої людством гносеологічної бази, культурно-історичної спадщини» [53].

*У Загальній декларації прав людини*, а саме ст.1, означено, що «... всі люди народжуються вільними і рівними у своїй гідності та правах. Вони наділені розумом і совістю та повинні діяти у відношенні один до одного в дусі братерства...» [50].

Підтримка навчання здобувачів з особливими освітніми потребами існує в усіх розвинених країнах світу. Вона розпочалася у відповідності до «Всесвітньої програми дій відносно інвалідів», прийнятої Генеральною Асамблеєю ООН в її Резолюції 37/52 від 3 грудня 1982 року, й здійснюється згідно зі «Стандартними правилами забезпечення рівних можливостей для інвалідів» (Резолюція 48/96 від 20 грудня 1993 року) [192].

Першочергово, виконуються вимоги щодо безбар'єрності університетських містечок (корпусів, гуртожитків та внутрішніх приміщень), здобувачі з особливими освітніми потребами забезпечуються необхідними технічними засобами навчання, допомогою консультантів чи асистентів, отримують психологічну, медичну та соціальну підтримку.

Серед країн із найбільш досконалим і розвиненим законодавством у галузі інклюзивної освіти найчастіше називають Канаду, Кіпр, Данію, ПАР, Іспанію, Бельгію, Швецію, Велику Британію, США.

За оцінками Всесвітньої організації охорони здоров'я, понад 1 мільярд людей мають якусь форму інвалідності, а це майже 15% населення світу [34].

Станом на 1 січня 2021 року в Україні налічується 2 мільйони 703 тисячі людей з інвалідністю [34; 119]. За даними Держстатистики, серед осіб з інвалідністю – 163,9 тисячі дітей.

У Держстаті зазначили, що «в Україні налічується 222,3 тисячі людей з інвалідністю першої групи, 900,8 тисячі – другої групи, 1 мільйон 416 тисяч – третьої групи» [34; 119].

Отже, чисельність дітей з інвалідністю досягає 6,1% від загальної чисельності інвалідів. В Україні щороку понад 18 тисяч дітей стають інвалідами.

З початком повномасштабної війни Росії проти України від 24.02.2022 року, держава в посиленому режимі підтримує та допомагає особливо вразливим групам населенням, ВПО й всім, хто постраждав в результаті російської агресії.

Велика кількість осіб через постійні обстріли та авіаудари РФ отримує інвалідність. Ці дані красномовно свідчать про гостроту та поширеність проблеми інвалідності [34; 119].

Нині Україна «формує нову освітню філософію щодо реалізації права на освіту осіб з особливими освітніми потребами та робить на цьому основний наголос впроваджуючи інклюзивну освіту» [7]. З моменту здобуття незалежності з 1991 року Україна ратифікувала низку міжнародних документів у сфері захисту прав людини, зокрема у сфері забезпечення права на освіту (Додаток Л).

Варто зазначити, що важливим документом для реалізації інклюзивної освіти у ЗВО є Конвенція ООН Про права осіб з інвалідністю, яка була ратифікована Верховною Радою України 16 грудня 2009 року [95].

Конвенція ООН Про права осіб з інвалідністю охоплює багато сфер, в яких особи з інвалідністю зазнавали дискримінації, включаючи: «доступ до правосуддя; участь у політичному та громадському житті, освіти; працевлаштування; свободи від тортур; експлуатації та насильства, а також свободи пересування» [95].

Конвенція загалом налічує 50 статей, з них статті 1–33 присвячені «різноманітним аспектам забезпечення рівних прав та можливостей для осіб з інвалідністю у тих чи інших сферах суспільного життя, а також загальним цілям та принципам практичного забезпечення такого недискримінаційного підходу до потреб осіб з обмеженими можливостями» [95].

У статтях 34–50 «сформульовані певні зобов'язання держав – учасниць Конвенції щодо надання створеному при ООН Комітету з прав інвалідів відповідної інформації про виконання положень Конвенції та юридичні засади і механізми їх імплементації у правове поле (законодавство) держав, що підписали та ратифікували цей документ» [95].

Особливої уваги заслуговує саме питання реалізації норм Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю в Україні. Охарактеризуємо основні досягнення:

1. Конвенція про права осіб з інвалідністю та Факультативний протокол до неї (24 вересня 2008 року – підписано, 16 грудня 2009 року – ратифіковано, 6 березня 2010 року – набрала чинності) [95].

2. Однією із стратегічних цілей державної політики України у сфері захисту прав осіб з інвалідністю є створення середовища «рівних» можливостей, забезпечення інтеграції у суспільне життя, створення системи соціальних послуг для підтримки та незалежності.

3. Від 07.04.2021 № 285-р затверджено Національний план дій з реалізації Конвенції про права осіб з інвалідністю на період до 2025 року, який підготовлено Мінсоцполітики на виконання кроку 411 Плану пріоритетних дій Уряду на 2020 рік, затвердженого розпорядженням Кабінету Міністрів України від 09.09.2020 № 1133-р, та відповідно до Указу Президента України від 08.09.2019 № 837 «Про невідкладні заходи з проведення реформ та зміцнення держави» [129; 172; 235; 236]. Основна мета програми «спрямована на заохочення, захист і забезпечення повного й рівного здійснення особами з інвалідністю всіх прав людини та основоположних свобод в усіх сферах суспільного життя з урахуванням положень Конвенції, а також вжиття заходів щодо поважного ставлення до притаманної їм гідності» [129].

4. З метою забезпечення додержання та реалізації прав і свобод осіб з інвалідністю підписано Указ Президента України №553/2016 «Про заходи, спрямовані на забезпечення додержання прав осіб з інвалідністю» [236].

5. Було прийнято Закон України «Про внесення змін до Закону України «Про ратифікацію Конвенції і Факультативного протоколу до неї» від 07.09. 2016 № 1490, яким внесено зміни до Закону України «Про ратифікацію Конвенції про права інвалідів та Факультативного протоколу до неї», зокрема, слова «інвалід» та «інваліди» замінено словами «особа з інвалідністю» та «особи з інвалідністю» [53; 95].

6. Верховною Радою України було прийнято Закон України «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України» від 19.12.2017 № 2249,

згідно з якими у відповідності до офіційного перекладу Конвенції про права осіб з інвалідністю та Факультативного протоколу до неї, було внесено зміни до 44 законодавчих актів, що стосувалися заміни слова «інвалід», «дитина-інвалід», «інвалід з дитинства» та «інвалід війни» словами «особа з інвалідністю», «дитина з інвалідністю», «особа з інвалідністю з дитинства» та «особа з інвалідністю внаслідок війни» [54].

Послуги в сфері охорони здоров'я мають бути розроблені у такий спосіб, щоб задовольняти потреби людей з інвалідністю. «...Особа в інвалідному візку може зіткнутися з труднощами під час спроб влаштуватися на роботу не через свій стан, а через існування бар'єрів в середовищі, наприклад, таких, як громадський транспорт, яким не можна скористатися, сходи в робочих приміщеннях, які ускладнюють доступ до них...» [36]. З доповіддю англійською мовою можна ознайомитися на офіційному веб-сайті Управління Верховного комісара ООН з прав людини за посиланням [https://tbinternet.ohchr.org/\\_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD%2fC%2fUKR%2f2-3&Lang=en](https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD%2fC%2fUKR%2f2-3&Lang=en) [36; 288].

Згідно з доповіддю щодо інвалідності в Україні (2011 р.), підготовленою Всесвітньою організацією охорони здоров'я та Світовим банком, визначаються основні бар'єри у суспільстві, пов'язані з інвалідністю:

- *«недоречні (недієві) політичні заходи та стандарти* (при розробці політики не завжди враховуються потреби осіб з інвалідністю);
- *нестача послуг* (дефіцит необхідних послуг для осіб з інвалідністю: медико-санітарне обслуговування, реабілітація, а також психологічна підтримка та допомога);
- *проблеми з наданням послуг* (недостатнє кадрове забезпечення, низький рівень професійної підготовки фахівців, недостатня якість, доступність та адекватність послуг);
- *недостатнє фінансування* (недостача ресурсів, що виділяються на здійснення заходів політики);
- *відсутність доступності* (багато приміщень загального користування, транспортні системи тощо недоступні для осіб з інвалідністю);
- *неадекватні інформація і комунікація* (не задоволення потреб осіб з інвалідністю в галузі комунікації);

– *відсутність консультування та включення в суспільне життя* (більшість осіб з інвалідністю не беруть участі в процесах прийняття рішень з питань, що безпосередньо стосуються їхнього життя);

– *відсутність даних і досвіду* (нестача точних/достовірних і порівняльних даних про інвалідність, а також досвіду здійснення ефективних програм може перешкоджати розумінню проблем і практичних дій» [288].

ЮНЕСКО розглядає поняття інклюзії в освітній сфері як «динамічний процес позитивного реагування на багатоманітність студентського контингенту та ставлення до індивідуальних відмінностей не як до проблем, а як до можливостей для збагачення освітнього процесу, оскільки у більшості випадків інвалідність сама по собі не є перешкодою, а дискримінація – ось що перешкоджає отримати освіту в загальній системі» [81].

Інклюзивний освітній процес передбачає інтеграцію осіб з особливими освітніми потребами до типових навчальних колективів, що підкреслює цінність кожної. Організація інклюзивно-освітньої платформи починаючи від закладу дошкільної освіти до навчання у закладі вищої освіти дає можливість особам із особливими освітніми потребами не замикатися у собі, не комплексувати стосовно своєї інакшості та бути впевненим у собі та своїх можливостях.

Конвенцією ООН Про права осіб з інвалідністю, пропагує такий підхід до освіти, який ґрунтується на тому, що «інклюзивна освіта не лише забезпечує найкраще середовище для навчання, включаючи осіб з розумовими вадами, але й допомагає усунути бар'єри та зруйнувати деякі стереотипи їхньої поведінки на користь успішної адаптації в суспільному житті» [95].

Українське суспільство усвідомлює необхідність визнання та утвердження права осіб з особливими освітніми потребами на рівний доступ до усіх ланок освіти, а також створення якісних умов для реалізації цього права.

Нормативно-правова база орієнтована на впровадження інклюзивної освіти в Україні постійно розвивається та вдосконалюється.

В основному Законі України, а саме у Конституції визначено та стверджено основні права людини, серед яких – право на соціальний захист



(стаття 46), право на вільний розвиток своєї особистості (стаття 23), право на освіту (стаття 53), де описано, що «держава забезпечує доступність і безоплатність до: «дошкільної, повної загальної середньої, позашкільної, професійно-технічної, вищої освіти, післядипломної освіти різних форм навчання в державних і комунальних навчальних закладах; надання державних стипендій та пільг учням і студентам» [96].

Сьогодні відповідні положення містяться в Законах України «Про освіту» (стаття 37), «Про дошкільну освіту» (стаття 33), «Про загальну середню освіту» (стаття 21), «Про професійно-технічну освіту» (стаття 42), «Про вищу освіту» (стаття 3). Відповідні положення також внесено до законів України «Про охорону дитинства» (стаття 7) та «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» (статті 4, 22).

У 2010 році Міністерство освіти і науки України затвердило «Концепцію розвитку інклюзивної освіти», яка передбачає «необхідне навчально-методичне забезпечення освітнього процесу в умовах інклюзивного навчання та здійснення відповідних інституційних змін» [165].

Передбачено також «розробити нормативи чисельності і ввести в спеціальних школах-інтернатах, центрах професійної, соціальної, медичної реабілітації інвалідів, навчально-виробничих підприємствах і ЗВО I – IV рівнів акредитації посади викладачів (вчителів), реабілітологів, психологів, профконсультантів, сурдоперекладачів та інших спеціалістів у межах виділених асигнувань» [165]. У зазначеному документі наголошується на кадровому забезпеченні навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Отримання якісної вищої освіти здобувачами з особливими потребами стає однією з умов їхньої інтеграції у суспільство. Дослідження сучасного ринку праці показали, що випускники з інвалідністю мають на 80% більше шансів знайти роботу, ніж особи без вищої освіти.

Інтегрована форма навчання у ЗВО передбачає спільне навчання здобувачів, які мають функціональні обмеження, з іншими. Така форма навчання визнає за ними рівність прав на отримання вищої освіти на основі рівних можливостей. Навчання та виховання здобувачів з особливими

освітніми потребами здійснюються в інтегрованих групах, які можуть розглядатися як мікро-модель соціального середовища.

Інтеграція в освітнє середовище має на меті «допомогти здобувачу з особливими освітніми потребами отримати професію, самореалізуватися, сформуванати себе як особистість, досягти успіху в житті та кар'єрного зросту, стати невід'ємною частиною соціуму» [97].

Процес інтеграції здобувачів з особливими потребами у освітнє середовище ЗВО вимагає взаємної адаптації обох сторін: здобувачів, які здобули повну загальну середню освіту у ЗЗСО – до нових умов навчання та від навчального закладу – до потреб здобувачів з особливими освітніми потребами у спеціальних засобах навчання та новітніх технологіях і патронат (педагогічний, соціальний та психологічний).

Здобувачі з особливими освітніми потребами мають певні труднощі та проблеми, сформуванні ще в попередні періоди їхнього життя та навчання, які значно впливають на їх пізнавальну активність й інтеграцію в освітнє середовище ЗВО. Серед них: прогалини в знаннях, низький рівень працездатності, підвищена втомлюваність та виснажливність, порушення концентрації уваги, низький рівень фізичної підготовки, невмотивованість у досягненні мети, нерішучість, інтровертність, низький рівень соціальної активності, самооцінки, самоконтролю та саморозвитку, труднощі у подоланні бар'єрності освітнього середовища; відповідно виникають труднощі у сприйнятті навчального матеріалу у загальноприйнятому вигляді. Через особливості здоров'я, з'являються проблеми з відвідуванням занять – виникає дефіцит комунікабельності у групі, підвищується тривожність, емоційна нестійкість, депресивні стани та багато інших. У деяких здобувачів присутня звичка до поблажливого ставлення зі сторони інших.

Особливістю спільного навчання здобувачів з особливими освітніми потребами зі здобувачами з нормотиповим розвитком є те, що «ЗВО висуває до них такі ж вимоги навчання, як і до здобувачів з нормотиповим розвитком, керуючись принципом «рівних» (звичайний темп ведення лекції, семінарів, практичних, обов'язкове відвідування пар за розкладом і т.д.).

Нами було розглянуто *кращі практики впровадження інклюзивного навчання закладами вищої освіти в Україні.*

Головна мета розкриття сутності даного підпункту полягає у дослідженні становлення й розвитку інклюзивного навчання у провідних в цій галузі ЗВО України та перейняття перспективного досвіду для вдосконалення системи інклюзивного навчання в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини.

Усвідомлення потреби в інклюзивній освіті на державному рівні сприяло організації Міністерством освіти і науки України у 2015 р. загальнодержавного експерименту «Системний підхід до організації інтегрованого навчання осіб з особливими освітніми потребами у вищих навчальних закладах I – IV рівнів акредитації».

Г. Давиденко, зазначає, що «моделювання інклюзії на базі українських ЗВО передбачає низку змін ключових філософських підходів, зокрема:

- зміну суб'єкт-об'єктних відношень на суб'єкт-суб'єктні;
- переорієнтація на індивідуалізоване розвивальне навчання;
- визнання розвитку й творчості над дидактичним та професійним;
- зміна фінансування й організації вищої освіти в царину

синергетичної взаємодії ресурсів та розбудову відкритої системи суспільства в цілому» [32, с. 160–161].

Нині, єдиним закладом вищої освіти, у якому інклюзія закладена, як основний напрям діяльності є *Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна»*, місцеві філії якого охоплюють більшість регіонів і створюють власний рівень інклюзивного ландшафту [22].

Моделювання інклюзії у Відкритому міжнародному університеті розвитку людини «Україна», як і в низці інших, перебуває в «рамках педагогічної інноватики, впровадженню педагогічних проектів, які скеровують надані державною приватними структурами та фізичними особами ресурси в доцільне синергетичне середовище – інспіровану адміністраціями та колективами ЗВО, недержавними організаціями та самими студентами компактну організованість фізичного, навчального й комунікативного середовища».

Нагальною проблемою сьогодення Університету «Україна» та його

мережі філій є «поступовий перехід від інтегрованої до інклюзивної освіти з усвідомленням того, що запровадження принципів інклюзії у систему вищої освіти вимагає докорінної перебудови навчального процесу та свідомості всіх його учасників і що результати цієї роботи будуть сприяти не лише розширенню можливостей для навчання та соціалізованості студентів, але й сприятимуть розвитку суспільства в цілому» [22].

У Відкритому міжнародному університеті розвитку людини «Україна» «елементи інклюзивної освіти впроваджуються послідовно і цілеспрямовано впродовж 24 років його існування» [60]. Розбудова університету здійснювалась згідно з Стандартними правилами забезпечення рівних можливостей для інвалідів 1993 року [192], Саламанської Декларації 1994 року [177], положеннями Плану дій Ради Європи по сприянню правам і повній участі інвалідів у суспільстві 2006 року [129], Законами України «Про освіту» [56], «Про вищу освіту» [52], «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» [55] та іншими міжнародними угодами й вітчизняними законодавчими актами.

Чільне місце серед філій Університету «Україна» посідає *Хмельницький інститут соціальних технологій (ХІСТ)*, який, опираючись на багаторічний досвід реабілітаційного супроводу навчання здобувачів з особливими потребами і створену відповідну матеріально-технічну базу одним з перших серед ЗВО України, який здійснив впровадження інклюзивного навчання [248].

У філіалі створено Центр соціальної інклюзії, який організовує різнопланову підтримку у навчанні студентів з інвалідністю. Головною метою центру є: «розвиток готовності викладачів до роботи в інклюзивному просторі, корекція поведінки студентів з особливими освітніми потребами під час їхніх життєвих проблем, розвиток у студентів з особливими потребами здатності займати активну і творчу позицію щодо себе та своєї життєдіяльності, здатності справлятися із травматичними ситуаціями та переживаннями, ухвалювати рішення і продуктивно діяти у відповідних соціально-культурних умовах, розвивати здібності бачити перспективи, почуття людської гідності» [293].

Також серед закладів вищої освіти одним із питань розвитку інклюзивної

освіти є *Білоцерківський інститут економіки та управління*, у якому розроблена, впроваджується і постійно вдосконалюється система супроводу навчання і виховання осіб з обмеженими можливостями [13].

Викладачі даного закладу видали методичні рекомендації «Особливості індивідуальної роботи зі студентами з особливими освітніми потребами», де зазначається, «що всі категорії студентів з порушеннями сенсорного характеру та опорно-рухового апарату, які навчаються у закладі страждають від обмеженого доступу до інформації [13]. Відповідно, в інституті створено усі умови для усунення такого бар'єру». Здобувачі з інвалідністю самостійно, без сторонньої допомоги отримують необхідні знання та навички, що сприяють досягненню належного рівня фахової підготовки та соціальної адаптації». В інституті створили Центр інформації та реабілітації.

В інституті забезпечуються: 1) педагогічний супровід, основне завдання якого «передбачає взаємодію з деканами, завідувачами кафедр, методистами та лаборантами, кураторами академічних груп, викладачами, батьками». В організації навчальної діяльності студентів з особливими потребами виділяється: «контроль відвідування навчальних занять; модульно-рейтинговий контроль знань; складання заліків та екзаменів; захист курсових робіт; організація індивідуальних консультацій студентів»; 2) індивідуальний навчально-виховний підхід в умовах закладу неможливий без варіативності соціально-економічного та технічного супроводу; 3) так, соціально-економічний супровід студентів полягає у встановленні спеціальної ціни (20–50% від вартості навчання) залежно від групи інвалідності та матеріального стану; 4) складовою медичного супроводу є «невідкладна медична допомога, консультативно-профілактична робота, яка направлена на підтримку та забезпечення високого рівня працездатності, підвищення функціональних та компенсаторних можливостей організму студентів з особливими освітніми потребами, допомогу в соціально-побутовій реабілітації» [13].

Заклад тісно співпрацює з Київськими відділеннями Фонду соціального захисту осіб з інвалідністю. За рахунок коштів Фонду навчаються студенти як денної, так і заочної форми навчання.

Для повноцінної інтеграції здобувачів з обмеженими можливостями

проводяться спільні лекційні та практичні заняття зі студентами, які не мають обмежень щодо здоров'я, свята, вечори, загально-університетські заходи.

У *Вінницькому інституті Університету «Україна»* щорічно навчається близько 100 студентів з особливими освітніми потребами (що складає 6,3% від загального числа студентів), в основному – це студенти з порушеннями слуху, із загальними захворюваннями, з порушеннями рухового апарату, з порушеннями зору [23].

В інституті сформована належна матеріально-технічна база, зокрема, обладнано навчальні аудиторії, розпочато створення кабінету корекційної роботи та лінгафонного кабінету і лабораторії діагностики порушень слуху, підготовлено відповідний кадровий потенціал – дактилологи мають відповідну вищу освіту і пройшли належне навчання.

В інституті проводиться науково-дослідна та методично-виховна робота за програмою «Життя та навчання без бар'єрів» за такими напрямками: 1) адаптація в суспільство, 2) психологічне забезпечення в навчально-виховному процесі, 3) правове законодавство для вирішення проблем надання вищої освіти особам з порушеннями слуху [23].

З цією метою створено *Вінницьку громадську організацію «Подільське молодіжне об'єднання «Без бар'єрів»*, яка «сприяє освітньо-професійній підготовці студентів з інвалідністю, допомагає у працевлаштуванні, залученні молоді з особливими потребами до активного громадського життя, співробітництві у напрямку європейської інтеграції осіб з інвалідністю, їх адаптації у громадському суспільстві та лобіюванні їх інтересів в органах місцевого самоврядування, створенні умов для творчої, навчальної, наукової та політичної реалізації молоді у співпраці з прогресивною світовою спільнотою».

Серед технологічних досягнень останнього часу найпомітнішими є придбання 41 слухового апарату виробництва Швейцарії, які безкоштовно надані студентам для *Вінницького інституту Університету «Україна»*. Супровід студентів з особливими потребами забезпечує група фахівців, яка складається з психолога, фахівця з фізичної реабілітації, медсестри, педагога-дефектолога, перекладача-дактилолога, фахівця з інклюзивної освіти та кураторів груп. Залучаються також лікарі-реабілітологи санаторію «Хмільник». Для студентів з

особливими освітніми потребами на першому поверсі навчального корпусу створено санітарно-гігієнічну кімнату, також є спеціальні під'їзди, переходи, які облаштовано пандусами [23].

У Луцькому інституті розвитку людини Університету «Україна» для студентів з особливими освітніми потребами в інституті запроваджено такі форми супроводу:

- технічний супровід навчання – «забезпечує студентів з особливими потребами адаптивними технічними засобами та спеціальними технологіями навчання та допомагає компенсувати функціональні обмеження студентів і забезпечити принцип доступності до якісної вищої освіти всім студентам незалежно від виду нозології та ступеня важкості захворювання» [107];

- психологічний супровід – «передбачає з'ясування психологічних особливостей кожного студента, зміцнення та збереження його психологічного здоров'я, надання йому необхідної допомоги з адаптації в інтегрованому освітньому середовищі, сприяння особистісному розвитку» [107]. Студенти з особливими потребами отримують матеріали для самостійного вивчення дисциплін електронною поштою («Фізика», «Основи комп'ютерних технологій», «Комп'ютерна схемотехніка», «Основи електроніки та електротехніки», «Прикладне програмування», «Чисельні методи в інформатиці», «Програмування», «Основи програмування та алгоритмічної мови», «Дискретна математика»).

Миколаївський міжрегіональний інститут розвитку людини Університету «Україна» для впровадження організаційних заходів щодо супроводу та адаптації студентів з особливими освітніми потребами має штат спеціалістів по роботі з даною категорією. Для забезпечення безбар'єрності освітнього середовища для студентів з ООП зроблено таке:

- «за кожним студентом з інвалідністю закріплено студентів-волонтерів, які забезпечують допомогу при пересуванні, доставці книг тощо;
- на кожній кафедрі за студентами закріплено викладачів-тьюторів для підтримки їх у навчанні;
- навчальні матеріали для зручності сформовано на аудіоносіях» [107].

У Полтавському інституті економіки та права університету «Україна» запроваджено систему тьюторства для супроводження, інформування,

консультування різних категорій студентів. До тьюторства задіяно викладачів та студентів тих спеціальностей, на яких навчаються студенти з особливими освітніми потребами. Одним із завдань роботи Інституту є «створення сприятливих умов для особистісного і професійного становлення студентів з особливими потребами» [158].

Основною формою реалізації цього є «психологічний супровід студентів з особливими потребами та психологічна підтримка членів їх сімей». Психологічний супровід студентів з інвалідністю – «діяльність, спрямована на відновлення оптимального психологічного стану особистості з метою повноцінного або часткового вирішення проблемної ситуації, яка полягає у наявності протиріч між необхідністю активної діяльності в колективі та обмеженнями у спілкуванні» [158].

*У Рівненському інституті Відкритого міжнародного університету «Україна»* для студентів з особливими потребами запроваджено різні види супроводу: корекційно-педагогічний, психологічний, соціальний, медичний, індивідуальний (тьюторський), фізкультурно-реабілітаційний, технічний та ін. Важливу роль в інтеграції студентів з особливими потребами в освітнє середовище відіграє корекційно-педагогічний супровід [171].

*В Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини на факультеті соціальної та психологічної освіти* здійснюється висококваліфікована підготовка майбутніх соціальних працівників.

Професія соціального працівника – непроста, адже потребує «не тільки знань та вмінь, яких можна досягти в процесі навчання, а й відповідного стану душі». Згадуючи відомого філософа Григорія Сковороду, можна з упевненістю сказати, «що це робота за покликанням, адже не кожна людина може стати соціальним працівником». За час навчання в університеті студенти мають змогу опанувати різні види соціально-педагогічної діяльності.

*Випускники, які готуються за спеціальністю 231 «Соціальна робота», можуть працювати:* соціальним працівником; спеціалістом з надання соціальних послуг в державних і недержавних організаціях; організатором соціальної діяльності, який розробляє та реалізовує соціальні проекти; працівником соціальних служб, організацій та закладів соціального



обслуговування; посередником між державою, бізнесом і суспільством, який об'єднує різних спеціалістів для вирішення соціальних проблем людей; конфліктологом, який вміє врегульовувати конфліктні ситуації [237].

Клієнтами соціального працівника є: молоді люди, які навчаються в різних закладах освіти; представники соціально вразливих груп населення (сироти, пенсіонери, біженці, ВПО, діти війни); проблемні сім'ї; люди з функціональними обмеженнями; особи з особливими освітніми потребами; ув'язнені та ті, які повернулися з місць позбавлення волі.

На факультеті соціальної та психологічної освіти вивчають такі професійно-орієнтовані дисципліни: «Соціальна педагогіка», «Соціальна робота з різними групами клієнтів», «Теорія та історія соціального виховання», «Психологія особистості», «Основи соціалізації особистості», «Менеджмент соціальної роботи», «Соціальна робота у сфері дозвілля», «Соціальна робота на підприємстві», «Технології соціально-педагогічної діяльності», «Етика соціальної роботи», «Соціальна молодіжна політика», «Практикум з соціальної роботи», «Самовиховання та саморегуляція особистості», «Інклюзивний туризм», «Чинники успішного працевлаштування за фахом», «Креативні технології у ЗВО», «Основи соціально-правового захисту особистості», «Інклюзивна освіта» та інші, не менш цікаві дисципліни, які знадобляться в житті [237].

На кожному курсі відповідно до навчального плану студенти проходять як ознайомлювальну, так і навчально-виробничу й асистентську практику. Зокрема, стажуються у ЗЗСО, інтернатах, соціальних службах, правоохоронних органах, у громадських та благодійних організаціях, працюють волонтерами тощо.

У результаті вивчення перспективного досвіду впровадження інклюзивного навчання у вказаних вище університетах України та відповідно до програми «Національний план дій щодо реалізації Конвенції ООН про права дитини до 2016 року», на базі Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, у вересні 2014 року розпочав свою діяльність науково-практичний Центр соціальної-освітньої інтеграції та інклюзивного реабілітаційно-соціального туризму «Без бар'єрів» [238].

Метою створення та діяльності Центру соціальної-освітньої інтеграції та

інклюзивного реабілітаційно-соціального туризму «Без бар'єрів» є «консолідація зусиль відповідних структурних підрозділів університету, залучених органів виконавчої влади та громадських організацій, спрямована на соціально-педагогічну підтримку осіб з обмеженими можливостями, а це стосується і їх адаптації до студентського та педагогічного колективу, інтеграції у освітнє та соціальне середовище, і створення умов для саморозвитку та самореалізації, і розвитку соціальної активності, автономності, відповідальності та мобільності осіб з особливими потребами» [238].

Основними завданнями Центру є:

- «забезпечення права здобувачів з особливими освітніми потребами на здобуття освіти в умовах освітніх навчальних закладів у комплексному поєднанні з корекційно- реабілітаційними заходами;
- різнобічний розвиток індивідуальності не лише здобувачів з особливими освітніми потребами, а й інших студентів, на основі виявлення їх задатків і здібностей, формування інтересів та потреб;
- збереження та зміцнення морального й фізичного здоров'я;
- виховання у молоді любові до праці, здійснення їх допрофесійної підготовки, забезпечення умов для їх життєвого та професійного самовизначення;
- виховання особистості як культурної і моральної людини з етичним ставленням до навколишнього світу і самої себе;
- надання у процесі навчання й виховання кваліфікованої психолого-медико-педагогічної допомоги з урахуванням стану здоров'я, особливостей психофізичного розвитку молоді людини» [238].

Водночас, діяльність Центру спрямована на «розроблення, впровадження і постійне удосконалення системи супроводу навчання студентів з інвалідністю, яка охоплює наступні напрями: технічний, педагогічний, психологічний, медичний, соціальний, реабілітаційний, спортивний». Усі перелічені складові системи супроводу вступають в дію поступово і можуть діяти одночасно, доповнюючи одна одну.

У 2016 році проект створення Центру виборов I місце у II Всеукраїнському конкурсі студентських наукових робіт із соціальної педагогіки (авторка роботи) та здобув перемогу у регіональному етапі

Всеукраїнського конкурсу бізнес-планів підприємницької діяльності за бізнес-план «Центр соціальної та освітньої інтеграції студентів з особливими потребами» у номінації «Соціальний проект».

Водночас, в університеті активно запроваджується дистанційне навчання – цілеспрямована і контрольована інтенсивна самостійна робота студента, який може навчатися у зручному для себе місці за індивідуальним графіком, маючи при собі комплект спеціальних засобів навчання і погоджену можливість контакту з викладачами за телефоном, електронною та звичайною поштою, а також очно.

Дистанційне навчання відповідає принципу гуманістичної освіти, згідно з яким ніхто не повинен позбавлятися можливості навчатися з причин соціальної незахищеності та неможливості відвідувати освітні установи у зв'язку з фізичними вадами.

До Центру долучаються усі студенти, що мають жагу до чогось нового, до розкриття своїх здібностей та талантів, усі хто хоче розвиватись й самовдосконалюватись.

Водночас для подальшої успішної реалізації та впровадження інклюзивної освіти у ЗВО необхідно й далі здійснювати рішучі кроки для усунення перешкод в її успішному розвитку: «продовжувати законодавче оформлення цієї системи навчання в освітніх закладах різного рівня: в закладах загальної середньої освіти, в закладах дошкільної, позашкільної, професійно-технічної та вищої освіти; вдосконалювати модель відомчої взаємодії, де кожний нормативний акт спільно готуватимуть представники всіх відповідальних відомств; приділити особливу увагу додатковій освітянській підготовці педагогів, викладачів, вчителів, вихователів, фахівців соціальної сфери, які працюють з такою категорією осіб».

Для успішної реалізації Концепції інклюзивної освіти у ЗВО необхідно запроваджувати поетапне комплексне розв'язання питань, пов'язаних із нормативно-правовим, навчально-методичним, кадровим забезпеченням.

Приходимо до висновку, що інклюзивна освіта надзвичайно актуальна для України, адже вона демонструє не тільки успіхи психологічного чи навчального розвитку осіб з ООП, вона ще й показує рівень громадянського

суспільства, держави, людської толерантності.

Створення «рівних можливостей для всіх громадян без винятку – незалежно від їх соціального статусу, стану здоров'я, віку чи інших показників – одне з основних завдань для суспільства, що прагне розвиватися у демократичному напрямку». Інклюзивна освіта – «це здобуток цивілізованої демократичної освітньої системи, що покликаний стерти принизливі бар'єри, які виникають стосовно осіб із особливими освітніми потребами» [34].

У дисертаційній роботі оперуємо категоріями: «особи з особливими освітніми потребами», «особи з інвалідністю», «здобувачі з особливими освітніми потребами», «інклюзивна освіта», «інтеграція», «готовність соціального працівника», «підготовка майбутніх соціальних працівників до роботи з особами з особливими освітніми потребами», «підготовка майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти» тощо.

### **1.3. Тренінгові технології як ефективний засіб підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти**

У сучасному суспільстві здобуваючи фах соціального працівника, потрібно бути готовим до особливих вимог професії, тобто розвивати свій творчий потенціал, компетенції, які необхідні для повсякденної діяльності, духовно-етичні якостей, які необхідні для роботи у сфері «людина-людина», постійно саморозвиватися та самовдосконалюватися.

О. Карпенко зазначає, що соціальна робота – «це вплив громадськості, професіоналів, індивідів на соціальне облаштування суспільства завдяки формуванню й реалізації державної соціальної політики, спрямованої на створення сприятливих умов для життєдіяльності кожної людини, її сім'ї, громади» [77, с. 34].

Основним суб'єктом соціальної роботи є соціальний працівник. Соціальний працівник – «професійно підготовлений фахівець, що має необхідну кваліфікацію у сфері соціальної роботи та виконує різноманітні види соціальної роботи (допомагає клієнтам вирішувати проблеми, створюючи для цього необхідні ресурси, забезпечує взаємодію між людьми чи між людиною та

середовищем у цілому, підвищує відповідальність організацій за людину, впливає на соціальну політику» [39, с. 181]. Соціальний працівник – «це посередник між суспільством, соціальною групою, сім'єю та індивідом, головною задачею якого є допомогти громадянам, сім'ям, соціальним групам, що опинилися у скрутному становищі, розібратися в ситуації і знайти вихід, використовуючи особисту ініціативу, власну працю та наявні ресурси» [39].

Як відомо, професія – «це певний рід діяльності, занять людини, яка володіє комплексом спеціальних знань і практичних навичок, які характеризують фахову майстерність людини, а професіонал» – «добрий фахівець своєї справи» [232, с. 665]. Професійність соціального працівника характеризується наявністю у нього: а) професійного покликання, б) глибокої мотивації до виконання праці, в) духовно-етичних якостей та соціально-генетичної схильності до роботи у сфері «людина-людина», г) професійних знань, умінь, навичок, г) критичного ставлення до своєї діяльності, д) здатності до саморозвитку та самовдосконалення [39].

*Виділимо ряд основних етапів діяльності соціального працівника:* 1) допомога клієнту в раціональному вирішенні проблем; 2) допомога у розвитку у прийманні самостійного рішення; 3) допомога у доступі до ресурсів, а саме поясненні існуючого порядку отримання певної інформації.

Оскільки, соціальна робота – «це складний процес, який вимагає міцних знань у галузі теорії управління, економіки, права, психології, соціології, педагогіки, медицини тощо, її ефективність залежить від якості роботи, а значить, від рівня підготовки фахівця» [247].

Поява нового напрямку підготовки студентів 231 «Соціальна робота» не могла не викликати появи наукової літератури, присвяченої формам і методам навчання з урахуванням специфіки професійних вимог. Ця проблема знайшла своє відображення у працях вітчизняних та зарубіжних учених.

Серед учених, які займаються проблемою підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності у галузі соціальної роботи, в основу професійної підготовки студентів закладають діяльнісний підхід з врахуванням необхідної орієнтації майбутніх соціальних працівників на різнобічність

соціальної роботи, широту проблем і потреби різних груп клієнтів, насамперед слід назвати О. Безпалько [10], І. Звереву [60], А. Капську [69], О. Караман [70; 75; 76], Н. Коляду [222; 223; 268], О. Кравченко [271; 272], С. Підпліота [276], В. Поліщук [157], В. Синьова [181], Г. Слосанську [279; 280], О. Лебідь [287, с. 24–36], Л. Міщик [120], С. Харченко [245–247] та ін.

У ряді досліджень підготовка розглядається як «певний процес, головною метою якого є готовність до виконання та формування різних видів професійної діяльності» (мотиваційної, змістової, операційної).

О. Ляшенко проблему професійного становлення та готовність соціального працівника до діяльності розглядає в кількох варіантах: «як формування психофізіологічної установки суб'єкта, особистості; як сформованість мотиваційної установки на соціальну реальність; як професійно сформовані якості у вищому чи середньому спеціальному закладі; як здатність до самовдосконалення в професії» [109, с. 339–343].

В залежності від потреби, *професійна підготовка соціального працівника може бути орієнтована на такі види діяльності*: діагностична, правозахисна, менеджерська, прогностична, профілактична, психологічна, соціально-медична, соціально-педагогічна, соціально-побутова, комунікативна, виховна, адвокатська, фасилітативна тощо [108, с. 3–5].

*Вивчаючи проблеми організації системи соціальної роботи, нам необхідно постійно пам'ятати про три основоположні поняття*: сім'я, територіальна громада, суспільство. Взаємозв'язок цих понять й утворює певну систему, в якій живе, розвивається та працює будь-яка людина.

Функціональна структура системи соціальної роботи повинна працювати на межі особистого і громадського, необхідної для створення балансу інтересів у прийнятті рішень та усунення різного роду соціальних конфліктів.

Питання підготовки висококваліфікованого фахівця соціальної сфери, професіонала своєї справи є однією з найбільш актуальних як у науковій, так і в практичній сфері діяльності. І. Бех наголошував на тому, що «у наші дні проблема професії, як і вміння якісно робити свою справу, набуває особливого сенсу. Ось тому питання підготовки професіоналів у сучасних соціальних умовах є вкрай важливими і актуальними» [11].

Професійна підготовка соціальних працівників – «процес і результат оволодіння цінностями соціальної та соціально-педагогічної діяльності, професійно необхідними знаннями, вміннями й навичками, формування професійно важливих особистісних якостей, які є основою готовності до професійної соціальної та соціально-педагогічної діяльності» [39, с. 233].

В Україні підготовка майбутніх соціальних працівників здійснюється в системі неперервної професійної освіти:

- «допрофесійна підготовка (що передбачає актуалізацію самопізнання і професійне самовизначення, допрофесійну підготовку і професійний відбір),
- різнорівнева професійна підготовка у ЗВО (що здійснюється за освітніми рівнями молодший бакалавр, бакалавр і магістр),
- післядипломне навчання, яке передбачає підвищення кваліфікації, перекваліфікацію, оволодіння новими спеціалізаціями, професійний розвиток і самоосвіту)» [143, с. 22–28; 151; 174, с. 286–292].

Зазначимо, що системотвірними елементами неперервної професійної освіти соціальних працівників є: вимоги й потреби суспільства та клієнтів, цінності, мета, зміст й технології соціальної діяльності, необхідність формування у фахівців готовності до виконання професійних обов'язків, професійної компетентності й професійно зумовлених особистісних якостей [176; 189, с. 260–266; 194].

Карпенко О. зазначає, що «професійна підготовка соціальних працівників повинна включати в себе не лише діяльність педагога і студента, що утворює процес навчання, але й самостійну діяльність суб'єкта, саморозвиток, засвоєння суб'єктом досвіду шляхом аналізу, осмислення і перетворення сфери діяльності, в яку він включений» [78, с. 47–54].

Професійна освіта та включення в соціально-професійну діяльність є основним шляхом формування професійної готовності майбутнього соціального працівника. При цьому центральною ідеєю підготовки «є їх комплексний розвиток як суб'єктів навчально-професійної діяльності і соціально-професійної комунікативної діяльності протягом усього періоду навчання у ЗВО» [77].

Особливо це є актуальним сьогодні, коли розглядаються питання організації інклюзивної освіти у навчальних закладах різних рівнів. Про цей

напряма йдеться у таких важливих документах як Концепція розвитку інклюзивної освіти (від 01.10.2010 року № 912) [165], Концепція розвитку педагогічної освіти України (22.02.2018 року) [166], Законах України «Про освіту» (05.09.2017 року) [56], «Про внесення змін деяких Законів України про освіту щодо організації інклюзивного навчання» (від 05.06.2014 року № 1324) [53]; постанова Кабінету міністрів України «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» (від 15.08.2011 року) [160] та інші.

Стаття 3 Закону України «Про освіту» (05.09.2017 року) зазначає, що «в Україні створюються рівні умови доступу до освіти». «...Ніхто не може бути обмежений у праві на здобуття освіти. Право на освіту гарантується незалежно від віку, статі, раси, стану здоров'я, інвалідності, громадянства, національності, політичних, релігійних чи інших переконань, кольору шкіри, місця проживання, мови спілкування, походження, соціального і майнового стану, наявності судимості, а також інших обставин та ознак» [56].

Основним завданням демократичного суспільства, є прагнення створити рівні можливості для всіх громадян без винятку – незалежно від їх соціального статусу, стану здоров'я, віку чи інших показників.

Інклюзивна освіта – «це здобуток цивілізованої демократичної освітньої системи, що покликаний стерти принизливі кордони, які виникають стосовно людей із особливими потребами».

Закон України «Про освіту» (редакція від 01.01.2021) визначив поняття особи з особливими освітніми потребами – *«особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту, тобто до категорії таких осіб можуть підпадати не тільки особи з інвалідністю, а й внутрішньо переміщені особи, діти-біженці та діти, які потребують додаткового та тимчасового захисту, особи, які здобувають спеціалізовану освіту та / або можуть прискорено опанувати зміст навчальних предметів, особи з особливими мовними освітніми потребами (наприклад, ті, які здобувають загальну середню освіту мовами, що не належать до слов'янської групи мов) тощо»* [56].



Концепція інклюзивної освіти (від 01.10.2010 року № 912) відображає одну з головних демократичних ідей – «усі діти є цінними й активними членами суспільства» [165]. ...»Навчання в інклюзивних навчальних закладах є корисним як для дітей з особливими освітніми потребами, так і для дітей з типовим рівнем розвитку, членів родин та суспільства в цілому» [165].

Інклюзивне навчання – «це система освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників», згідно Закону України «Про освіту» [56].

Міністерство освіти й науки з 2017 року розробило й затвердило концепцію «Нової української школи» стратегією реформування середньої освіти до 2029 року, яка передбачає високу мету – «вчителі набудуть нових компетентностей, які зроблять школу такою, до якої приємно ходити учням, де прислухаються до їхньої думки, вчать критично мислити, не бояться висловлювати власну думку та бути відповідальними громадянами» [97; 172].

*В основі Концепції лежить педагогіка партнерства: співпраця між учителем, учнем і батьками, які мають стати рівноправними учасниками освітнього процесу.*

У «Новій українській школі» кожен вчитель має вміти працювати з дітьми з особливими освітніми потребами. Завдання *«розроблення та запровадження обов'язкового курсу для всіх педагогічних працівників щодо особливостей роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в рамках інклюзивного навчання»* затверджено у Розпорядженні Кабінету Міністрів «Про затвердження плану заходів на 2017–2029 роки із запровадження Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» [97; 172].

При визначенні терміну «інклюзивна освіта» було проаналізовано дефініції, які містяться в головних міжнародних документах: Стандартних правилах зрівняння можливостей інвалідів ООН [192], Декларації прав людини ООН [50], Саламанській декларації [177] та Програмі дій з навчання осіб з особливими потребами [160; 161] тощо.

Інклюзивна освіта (inclusion (англ.) – залучення), «передбачає створення

освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку» [95; 129].

Відповідно, основною умовою розвитку інклюзивної освіти є створення інклюзивного освітнього середовища. У Законі України «Про освіту» (05.09.2017 року) *інклюзивне освітнє середовище* – «це сукупність умов, способів і засобів їх реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб та можливостей» [56].

Водночас, наше сьогодення – це зміна ціннісних орієнтацій в освіті, визначення розмаїття кожної дитини, обумовлене зміною освітньої парадигми на гуманістичну «освіта для всіх».

Закон України «Про вищу освіту» (2014 рік) зазначає, що «*особи з особливими освітніми потребами* – це особа з інвалідністю, яка потребує додаткової підтримки для забезпечення здобуття вищої освіти» [52].

Для оптимальної організації освітнього процесу у закладах вищої освіти, перш за все, слід урахувати і, по можливості, компенсувати труднощі сприйняття навчального матеріалу. Приймаючи на навчання здобувачів з особливими освітніми потребами, ЗВО мають вирішувати низку організаційних, технічних, психолого-педагогічних, методичних, соціальних та інших проблем, зокрема:

- створення безбар'єрного освітнього середовища;
- забезпечення архітектурного простору;
- наявність матеріально-технічної бази та навчально-методичного забезпечення;
- організація психологічної, соціальної та медико-реабілітаційної підтримки;
- підготувати викладачів та студентів до навчання в інтегрованих групах та формування толерантного ставлення до здобувачів з особливими освітніми потребами тощо.

Процес адаптації майбутніх здобувачів з особливими потребами до інклюзивного освітнього середовища необхідно розпочинати у доуніверситетський період під час підготовчих курсів і до моменту процесу

навчання. Головним завданням для студентів першокурсників є швидка інтеграція у освітній процес; адаптація до нових форм навчання й системи контролю знань; ознайомлення зі структурою університету: його традиціями, «влитися» в життя факультету та колектив студентської групи; пристосувати свій організм до ритму університетського життя та навчання, підтримуючи його працездатність; розкрити свої здібності й таланти.

При цьому доступність та безбар'єрність освітнього середовища є необхідною умовою успішного навчання в першу чергу для здобувачів з вадами опорно-рухового апарату, зору та слуху.

Відповідно всі споруди, корпуси, приміщення, що відносяться до ЗВО повинні бути збудовані чи перебудовані із застосуванням принципів універсального дизайну й враховувати потреби здобувачів з особливими освітніми потребами.

Всі аудиторії, кабінети, лабораторії, зали, туалетні та умивальні кімнати мають бути фізично доступними для всіх студентів, незалежно від їх функціональних обмежень.

Необхідно забезпечити умови, за якими здобувачам з особливими освітніми потребами будуть повністю доступні всі форми навчальних занять, освітніх послуг і соціально-культурного життя.

Отже, для успішної інтеграції здобувачів з особливими освітніми потребами в інклюзивне освітнє середовище ЗВО необхідно забезпечити вільний архітектурний, освітній та комунікаційний простори, де безпечно пересуватись, навчатись та спілкуватись.

Пріоритетним напрямом розвитку системи вищої освіти є «створення інноваційних навчальних технологій, що відповідають викликам часу й сучасного ринку праці» [159; 173]. Тому актуальним є пошук форм та методів навчання, які повністю відповідають новим освітнім потребам та сприяють формуванню професійної компетентності майбутніх соціальних працівників.

Однією з новітніх форм організації освіти є використання нових навчальних технологій, заснованих на ефективному засвоєнні та розвитку знань, особистісних якостей і навиків, моделей поведінки, розширенні творчих

можливостей. Саме такою технологією є тренінг.

Тренінгові технології є альтернативною моделлю традиційної освіти, організованої за принципом «переказування підготовленого матеріалу – перевірка його засвоєння студентами». Їх сутність полягає в тому, щоб «у процесі взаємодії викладачів та студентів актуалізувати творчий потенціал учасників, а не дати їм певну кількість знань» [224, с. 155].

Термін «тренінг» (з англ. train, training) має низку значень: навчання, виховання, тренування, дресирування. Наприклад, Ю. Ємельянов розглядає тренінг «як групу методів, спрямованих на розвиток здібностей до навчання та оволодіння будь-яким складним видом діяльності» [224, с. 157].

Ми вважаємо, що результатом тренінгу є не лише отримання нової інформації, але й використання отриманих знань та вмінь на практиці.

На відміну від традиційних форм навчання, тренінг дозволяє повністю охопити весь потенціал особистості: рівень та обсяг її компетентності (соціальної, емоційної та інтелектуальної), самостійність, здатність до прийняття рішень, до взаємодії тощо. Продуктом активної діяльності самих учасників стає отримані знання. Центральною задачею під час тренінгового заняття є – самостійне навчання учасників та їх інтенсивна взаємодія. Відповідальними за результат освітнього процесу виступають як викладач, так і кожен учасник тренінгу [240, с. 155–160]. Так, наприклад, англійські вчені Buckley R., Carple J. розуміють тренінг «як сплановані та систематичні зусилля щодо модифікації або розвитку знань (вмінь) і настанов людини шляхом навчання з метою досягнення ефективного виконання одного чи декількох видів діяльності» [260, с. 48].

Артюшина М., Савенкова Л. зазначають, що тренінг – «це одночасно: цікавий процес пізнання себе та інших; спілкування; ефективна форма опанування знань; інструмент для формування умінь та навичок; форма розширення досвіду» [132, с. 246].

Фахівці у впровадженні тренінгових технологій в освітній процес ЗВО М. Артюшина, Н. Бутенко, Г. Ковальчук, вважають, що тренінг – «це запланований процес зміни відношення, знання чи поведінкових навичок того,

хто навчається, через набуття навчального досвіду з тим, щоб досягти ефективного виконання в одному виді діяльності або в певній галузі» [85, с. 10].

Тренінгові технології є важливою складовою інтерактивного навчання та є збалансованими за рахунок традиційних та нетрадиційних імітаційних методів навчання (вправи, ігри, асоціації, спілкування, досягнення очікуваних результатів тощо).

Під час тренінгу спілкування учасників охоплює три взаємопов'язані складові: *зміст, процес та метод*. *Зміст тренінгу* (тематика), *процес тренінгу* (безпосередня взаємодія учасників тренінгу, які ролі відіграють, як впливають один на одного, сама атмосфера, тощо), *метод тренінгу* (спосіб організації заняття – дискусія, робота у парах, брейн-ринг тощо).

На нашу думку, *технології тренінгу* є найефективнішими формами навчання, які максимально зорієнтовані на розвиток активної творчої особистості, міжособистісну взаємодію, груповий процес, вироблення конкретного досвіду та дозволяють змоделювати елементи основних завдань професійної діяльності майбутніх фахівців.

Участь у тренінгові заняттях відбувається на добровільній основі й за власним бажанням; учасники самостійно визначають власний темп розвитку; активно застосовують напрацьовані знання на практиці; в умовах моделювання ситуацій досліджують складні питання та проблеми, близькі до реального життя.

Основним продуктом діяльності для учасників тренінгу є не лише удосконалення знань про методи та техніки тренінгу, а й вироблення практичних вмінь його ефективного проведення; сформована психологічна готовність до здійснення такої форми роботи; навички комунікації, групової роботи, розвинені лідерські якості та навички управлінської діяльності.

Застосування тренінгів у професійній підготовці майбутніх фахівців висвітлюються в працях Н. Бутенко [18], Л. Журавської [43], Г. Ковальчука [85], В. Федорчука [241], Т. Гармаш [27], І. Мельничук [112], В. Підгурської [149], В. Стинської [195], Г. Тараненко [224], О. Шевчук [252] та інших. Авторами не лише досліджують теоретичні та методологічні засади, а й активно впроваджують практичні розробки та програми підготовки

кваліфікованих тренерів, які здатні забезпечити ефективне впровадження тренінгових форм навчання.

Тренінг як технологія активного навчання має ряд особливостей:

1. Груповий процес, де кожна група є мініатюрним відтворенням суспільства, відповідно кожен може ідентифікувати себе з іншими, відбувається набуття нового досвіду.

2. Активність учасників. Під час занять між тренером та групою, а також між самими учасниками відбувається інтерактивний обмін інформацією; усі учасники можуть вільно висловлювати свої думки, побажання чи зауваження; Відповідно, дана форма спрямована не лише на знання, а на прищеплення навичок та формування певної моделі поведінки.

3. Мета навчання. Тренінг може бути зорієнтований як на запитання та пошук відповіді, так і на набуття досвіду, допомогу учасникам в саморозвитку.

4. Принцип «тут і зараз». Методика проведення тренінгу передбачає побудову взаємовідносин у системі «тут і зараз», що базується на відтворенні (імітації, моделюванні) проблемних ситуацій, характерних для реального життя. Протягом заняття учасники «проживають» конкретну подію, осмислюють її, змінюють модель поведінки, виробляють навички прийняття рішень тощо.

5. Атмосфера занять. Неформальна атмосфера проведення тренінгу, зручне розташування місць колом, півколом чи малими групами сприяє позитивній налаштованості учасників, дозволяє забезпечувати зворотній комунікативний, емоційний, інтелектуальний зв'язок між членами групи та уникати одноманітності протягом усього заняття.

6. Поєднання різних індивідуальних стилів [26, с. 42–47; 150, с. 23–27].

Обраний метод дозволяє більш ефективно обрати техніки подачі інформації відповідно до індивідуальних особливостей сприймання учасників. На тренінговому занятті учасники можуть «говорити», «писати», «малювати», «грати», «відчувати на дотик», «переживати». Поєднання таких різноманітних стилів подачі матеріалу зможе забезпечити його ефективне сприймання на

інтелектуальному (мозковий штурм, розв'язування проблем), емоційному (ігри, рольові ігри, обговорення), фізичному (руханки, фізичні вправи) рівнях [149; 150].

Дослідник А. Галімов (2009) вважає що, «у процесі професійної підготовки соціальних працівників найбільш успішними є такі види тренінгів, кожен з них має різні цілі та задачі, специфіку проведення та може використовуватися на різних етапах освітнього процесу у вищій школі:

- тренінги особистісного зростання;
- тренінги спілкування;
- соціально-психологічні тренінги;
- соціально-педагогічні тренінги;
- соціально-просвітницькі тренінги» [26, с. 42–47].

Розглянемо види тренінгів більш детально.

*Тренінг особистісного зростання* – «спрямований на гармонізацію особистості, подолання внутрішніх перешкод, що заважають ефективному самовизначенню, використанню внутрішніх ресурсів, розвитку спонтанності й розкриттю творчого потенціалу майбутніх фахівців». Під час проведення занять, виконуючи різні завдання та психотехніки, учасники усвідомлюють та долають свої психологічні проблеми, які перешкоджають розв'язанню їх життєвих і професійних завдань [27, с. 92–95].

Мета тренінгів особистісного зростання – «прийняття себе, розуміння себе і оточуючих, вибудовування гармонійних стосунків з оточуючими, душевна рівновага, поява нових форм самореалізації». Ці компоненти є запорукою особистісного зростання особистості [31, с. 319–325].

У освітньому процесі тренінги особистісного зростання використовуються на початку навчання, для покращення процесу адаптації до умов навчання, для допомоги пізнання себе та визначення особистісно значимих цінностей, які дозволять прийняти професію соціального працівника як «свою». Основними завданнями таких занять є формування професійної мотивації студентів, культури професійного мислення, впевненості в собі, позитивного самоствалення, прийнятті себе та інших, здатності до співпереживання, розвитку комунікативної компетентності. Такі тренінгові заняття загалом сприяють формуванню

соціально-психологічної компетентності та виступають основною подальшого професійного розвитку майбутніх соціальних працівників [31, с. 330–346].

*Комунікативні компетентності або ж тренінг спілкування* – «це форма навчання, яка спрямована на розвиток навичок говоріння та ефективної поведінки у різних ситуаціях спілкування» [42, с. 110]. Проведення таких тренінгів у вищій школі є основою для формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери та спрямовані на «набуття умінь і навичок встановлювати контакт зі співрозмовником, сприймати і розуміти емоційний стан, приймати і передавати невербальну інформацію, правильно будувати бесіду, вислухати й зрозуміти співрозмовника; розвиток здібностей адекватно та повноцінно сприймати й оцінювати себе й інших людей, а також взаємини, які склалися між людьми; оволодіння технікою корекції і зняття внутрішніх бар'єрів, які заважають ефективній педагогічній комунікації; оволодіння конструктивними способами виходу з конфліктних ситуацій та їх попередження; формування соціально-перцептивної чутливості, емпатії, співпереживання, рефлексії, тактовності як професійно-значущих якостей майбутнього соціального працівника» [88, с. 102–107].

Тренінги комунікативності є «базовою основою формування професійних вмінь соціального працівника та можуть використовуватися на усіх етапах навчання». Проте, серед навчальних дисциплін професійної підготовки соціальних працівників є такі, які безпосередньо спрямовані на удосконалення навичок спілкування. Це «Соціальна психологія», «Інформаційно-комунікаційні технології в галузі», «Українська мова за професійним спрямуванням», «Етика соціальної роботи» та інші [112, с. 131–134].

*Соціально-психологічний тренінг* – «це активне соціально-психологічне навчання, яке ґрунтується на механізмах групової роботи» [112; 115].

Т. Яценко (2004) наголошує, що «особливістю соціально-психологічного тренінгу є спосіб активного навчання за допомогою набуття життєвого досвіду, що відбувається у спеціально створених безпечних зонах завдяки моделюванню життєвих ситуацій» [257, с. 124–143]. І. Гречуха (2010) зазначає, «що даний вид тренінгу є найперспективнішим методом соціально-прогностичної



компетентності майбутніх фахівців та допомагає розвивати професійно важливі якості студентів: як відкритість у висловлюванні власних почуттів, відповідальність, позитивне сприйняття себе та оточуючих, мотиваційність професійної діяльності; руйнувати рольові стереотипи» [31, с. 319–346].

Методи та прийоми соціально-психологічних тренінгів можуть активно доповнювати традиційні форми навчання під час вивчення дисциплін професійного циклу, а саме: «Соціальна робота», «Методи соціальної роботи», «Інклюзивний туризм», «Вступ до спеціальності» та ін.

*Соціально-просвітницький тренінг (тематичний)* – «запланований навчальний процес, що спрямований на надання знань, удосконалення навичок, які вже є, та придбання нових на основі власного досвіду та знань з метою зміни поведінки» [72, с. 122–130]. Такі тренінги використовуються при плануванні педагогічної, реабілітаційної діяльності фахівця, у профілактичній роботі з дітьми та молоддю, з різними соціальними групами населення.

Тематика соціально-просвітницького тренінгу визначається змістом проблеми, на яку він спрямований (наприклад, супровід дітей ВПО, осіб з особливими потребами, профілактика негативних явищ у молодіжному середовищі, формування усвідомленого батьківства, професійне самовизначення старшокласників тощо).

*Соціально-педагогічний тренінг* – «це форма активного навчання, спрямована на оволодіння учасниками певними знаннями, технологіями, навичками та інформацією, метою якого є перевірити або сформулювати ставлення учасників до певних проблем та ідей, моделювати поведінку у групі з метою зміни, оновлення та покращення процесу загального розвитку особистості» [26, с. 42–47].

Найбільш успішними методами для проведення тренінгових занять можна віднести ділові та рольові ігри, «мозковий штурм», кейс-метод, брейн-ринг, квест та інші. Використання таких методів сприяють розвитку у студентів вмінь проаналізувати проблемну ситуацію та свою поведінку в ній [241].

Ефективність реалізації тренінгу у процесі професійної підготовки соціальних працівників «залежить від впливу різних чинників, як об'єктивних

(організаційних), так і суб'єктивних (психологічних, мотиваційних та ін.); також суттєво впливають організаційні умови, а саме: чітке планування заняття, попередньо підібрані методи та прийоми, зручність аудиторії, наявність роздаткових матеріалів заняття тощо» [255, с. 6–12].

Успішність тренінгового заняття визначається також іншими чинниками, які можна представити у такий спосіб:

- *мотивація*, тренінгова програма має спонукати учасників самостійно досягати успіху та реалізовувати нові ідеї;
- *досвід*, заняття має базуватися на основі отриманих попередніх знань учасників;
- *установка на досягнення успіху*, тобто адекватна оцінка власних досягнень та успіхів, відсутнє порівняння себе з іншими та наявність емоційної підтримки [252, с. 113–118; 253, с. 113–118];
- *динаміка групи*: хід тренінгу містить кілька етапів динаміки групи: 1) це етап народження групи (знайомство), 2) емоційне притирання (справляння враження один на одного), 3) конфронтація (усвідомлення групової цілі, «хаос групи»), 4) етап цілісності та гармонії (конструктивна робота), 5) етап завершення (відмирання групи), 6) етап рефлексії, яких варто дотримуватися;
- *роль тренера*, викладач виступає у ролі тренера, його завдання – «спостерігати за групою, створювати ефективні умови активності та задавати питання, які спонукають студентів до подальших роздумів» [226];
- *практика*, активна участь, бути спостерігачем чи експертом тощо;
- *сприятливе середовище*, ефективність міжособистісної взаємодії під час проведення тренінгових занять забезпечується неформальністю обстановки, дружньою атмосферою заняття, створенням почуття безпеки кожного учасника [219; 224, с. 155–157; 226].

Виходячи з визначення поняття тренінгів, припускаємо, що соціальний працівник у своїй практичній діяльності може застосовувати їх з метою підвищення рівня професіоналізму та майстерності при роботі з різними категоріями клієнтів, адже проводить освітню, соціальну та педагогічну діяльність, що сприяє всебічній соціалізації та інтеграції клієнта у групу, оточення чи суспільство. Тренінги можуть бути особливо корисними при

роботі соціального працівника з особами з особливими освітніми потребами, особами з девіантною чи делінквентною поведінками, жертвами насилля, людьми, які потрапили у складні життєві обставини. Тому дуже важливо звертати особливу увагу на всебічний гармонійний розвиток особистості такої категорії [18, с. 11; 26, с. 42–47; 195, с. 172–177; 233].

Саме тому, кожний соціальний працівник повинен врахувати позитивні й негативні фактори, які впливають на формування професіоналізму; постійно розвиватися та самоудосконалюватися на шляху до професійної майстерності.

Тренінгові технології виступають ефективними та перспективними у процесі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. Їх поєднання з традиційними формами навчання у ЗВО дозволяє забезпечувати формування професійної компетентності майбутніх фахівців у сфері «людина-людина».

Отже, без високого рівня професіоналізму та професійної майстерності в соціальній роботі неможливими є здійснення соціального захисту, опіки та піклування, надання соціальних послуг клієнтам на належному рівні з метою вирішення їх складних життєвих проблем.

### **Висновки до першого розділу**

У розділі проаналізовано стан вивчення проблеми підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій, основні міжнародні та вітчизняні нормативно-правові акти забезпечення інклюзивної освіти та створення інклюзивного освітнього середовища у ЗВО. Особливу увагу приділено розкриттю питання застосування тренінгу, як ефективного методу підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи з особами з особливими освітніми потребами.

Розкрито семантику основних понять дослідження, зокрема: «особи з особливими освітніми потребами», «безбар'єрне освітнє середовище», «підготовка майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти», «готовність майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій».

Проаналізовано погляди вітчизняних та зарубіжних учених, які

приділяють серйозну увагу до проблеми готовності майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти і можливості ЗВО у підготовці до неї, а відповідно, це свідчить про актуальність та нагальність проблема нашого дослідження.

Першочерговою і важливою умовою розвитку інклюзивного навчального простору на думку зарубіжних (Buckley R. & Caple J. [260], Grey M. & Webb S. [266], Leino J. [273], Ornellas A., Spolander G. & Engelbrecht L. K [275] та ін.) та українських дослідників (Т. Абрамової [1], Г. Азаренкова [233], Р. Вайноли [19], Г. Давиденка [32], Т. Голубенко [29; 30], Я. Грибальського [7; 37], Н. Житник [72], В. Осадчого [133; 134], Г. Пивоварова [148], О. Пожидаєвої [253], Л. Прудкої [167; 168], Л. Савенкова [132], Г. Слезанської [182; 185; 280], Я. Співака [191] та ін.) є підготовка компетентних фахівців соціальної сфери, здатних ефективно працювати з особами з особливими освітніми потребами.

Такі науковці, як І. Албул [2–4], Р. Вайнола [19], І. Зверєва [160], Н. Коляда [89–94; 268; 271], Т. Кочубей [93; 100–103; 267], О. Кравченко [94; 104; 269–272], О. Повідайчик [151; 277], Г. Слезанська [182–189; 279; 280] та ін. досліджують різні аспекти процесу інтеграції здобувачів з особливими освітніми потребами в освітнє середовище закладу вищої освіти: соціальний, психолого-педагогічний супровід та допомога таким особам у процесі освіти.

Особливості взаємовідносин між студентами з нормотиповим розвитком та студентами з особливими освітніми потребами вивчали Г. Давиденко [32], О. Добровіцька [35], О. Караман [70–76], О. Карпенко [77; 78], Т. Кокнова [286], А. Колупаєва [87], Н. Коляда [88–94], О. Кравченко [89–91; 104; 270], І. Мельничук [112–114], В. Поліщук [154–157], З. Фалинська [239] та ін.

Проаналізовано міжнародні та вітчизняні законодавчі нормативно-правові документи щодо забезпечення інклюзивної освіти та створення інклюзивного безбар'єрного освітнього середовища у ЗВО. До нормативно-правової бази, яка забезпечує реалізацію інклюзивної освіти в Україні, можемо віднести Закон України «Про освіту» [56], Укази Президента України [128; 235; 236], Постанови Кабінету Міністрів України [33; 159–163], Накази Міністерства освіти і науки України [99; 121–127], Листи Міністерства освіти і

науки України, Рішення міських та районних рад, що стосуються питання інклюзивної освіти.

Особливо актуальним є Національна стратегія із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року. Метою стратегії є *«створення безперешкодного середовища для всіх груп населення, забезпечення рівних можливостей кожній людині реалізовувати свої права, отримувати послуги на рівні з іншими шляхом інтегрування фізичної, інформаційної, цифрової, соціальної та громадянської, економічної та освітньої безбар'єрності до всіх сфер державної політики»* [173]. Розпорядженням Кабінету Міністрів України від 07.04.2021 № 285-р затверджено Національний план дій з реалізації Конвенції про права осіб з інвалідністю на період до 2025 року, який підготовлено Мінсоцполітики на виконання кроку 411 Плану пріоритетних дій Уряду на 2020 рік, затвердженого розпорядженням Кабінету Міністрів України від 09.09.2020 № 1133-р, та відповідно до Указу Президента України від 08.09.2019 № 837 *«Про невідкладні заходи з проведення реформ та зміцнення держави»* [129; 173].

Розглянуто кращі практики організації інклюзивного навчання закладами вищої освіти в Україні, які впроваджено в освітній процес Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини [237].

Проаналізовано досвід діяльності Центру соціально-освітньої інтеграції та інклюзивного реабілітаційно-соціального туризму *«Без бар'єрів»* [238].

З'ясовано, що кожного року збільшується кількість здобувачів з особливими освітніми потребами, попри це недостатньо розроблені концептуальні моделі соціально-педагогічної підтримки. Відповідно, необхідно реалізовувати сучасні підходи щодо організації підготовки соціальних працівників до роботи з особами з особливими освітніми потребами та розробляти методики їх впровадження протягом усього періоду навчання у закладі вищої освіти.

Встановлено, що лише поетапне запровадженням інклюзивної освіти у ЗВО та соціуму може дати позитивні результати прийняття осіб з особливими освітніми потребами у загальний соціальний потік.

Проведений науково-теоретичний пошук складає теоретико-методологічну базу для обґрунтування організаційних умов підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій.

Основні результати дослідження, викладені в розділі, знайшли відображення в таких авторських публікаціях: [199; 201–203; 206–210; 214–220; 283–285].

## РОЗДІЛ 2

### **ОПТИМІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ТРЕНІНГОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

У розділі визначено та теоретично обґрунтовано організаційні умови підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій: стимулювання саморозвитку майбутніх соціальних працівників; створення у ЗВО інклюзивного середовища, спрямованого на позитивне спілкування в підсистемах «студент – студент», «студент – викладач», «студент – учитель», «студент – учень»; впровадження системи тренінгових занять у процесі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. Визначено сутність та структуру підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій.

Складено функціонально-структурну модель підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій. З метою дослідження сучасного стану підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій нами було проведено скринінг (грудень 2021–січень 2022 рр.) наявних ОП, ОПП та ОПН із соціальної роботи, розміщених на Інтернет-сайтах ЗВО.

#### **2.1 Стан підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти**

Формування процесу підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти знаходиться у прямій залежності від загального процесу професійної підготовки названих фахівців, від особливостей його змісту, реалізованих засобів, форм та методів підготовки тощо.

Проблема різних аспектів підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти викликає неабиякий інтерес науковців, тому й погляди на цей процес з боку різних дослідників відрізняються за предметом наукового аналізу, оцінками й прогнозами розвитку цієї професії. Так, у дослідженні І. Савельчук «виокремлено провідні тенденції та періоди становлення професії соціального працівника» [175, с. 120–125]; у дисертації В. Савіцької «наголошено на діяльнісному (праксеологічному) характері професійної підготовки фахівців соціальної сфери в університеті» [176]; у статті С. Горбунової-Рубан та А. Андрющенко «виділено два рівні соціальної роботи (загальний та спеціальний)» [5, с. 35–40]. Я. Співак аналізує зміст підготовки соціальних працівників до соціального захисту молоді, наголошуючи «на необхідності залучення найбільш ефективного зарубіжного досвіду практики такої підготовки» [190].

Підготовка соціальних працівників в Україні розпочалася у 1991 році, причому одразу на рівні ЗВО. Ускладнена побудова вітчизняних моделей підготовки фахівців соціальної сфери полягала у тому, що одночасно з практикою підготовки цих фахівців повинна була удосконалюватися й теорія та методологія самої науки – соціальної роботи. Щоправда, на початку розробки методологічних і теоретичних засад цього процесу вчені (І. Зверєва [60], Л. Коваль [84], О. Безпалько [10], С. Омельченко [227], В. Поліщук [156, с. 38–42], С. Харченко [245, с. 6–28]) працювали над основами соціально-педагогічної науки, що «забезпечувала зміст підготовки соціальних працівників для закладів освіти та інших соціальних інституцій».

Після введення професії «соціальний працівник» до «Класифікатора професій» цей напрям підготовки став досить популярним у ЗВО.

Нині в зазначеному Класифікаторі (ДК 003:2010) знаходиться кілька професій, що відносяться до загальної назви «фахівці соціальної сфери»:

- Соціальний працівник (2446.2);
- Соціальний працівник (допоміжний персонал) (3460);
- Соціальний робітник (5133);
- Педагог соціальний (2340) [82].



Соціальна робота за визначенням, яке було схвалено на спільному засіданні Міжнародної федерації соціальних працівників (IFSW) та Генеральною асамблеєю Міжнародної асоціації шкіл соціальної роботи (IASSW) – «це заснована на практиці професія та академічна дисципліна, яка сприяє соціальним змінам та розвитку, соціальній згуртованості, розширенню прав і можливостей, а також звільненню людей ...» [263–265].

Національна асоціація соціальних працівників (NASW, 1973) визначає соціальну роботу як «професійну діяльність з надання допомоги індивідам, сім'ям, групам або спільнотам у посиленні або відновленні їхньої здатності до соціального функціонування або створенні суспільних умов, сприятливих для цієї мети» [274].

Соціальну роботу визначають як професійну діяльність, і саме тому, актуальними є питання навчання, підготовки майбутніх соціальних працівників.

Необхідно розуміти різні точки зору, орієнтуватися у теоретичних знаннях і на їх основі розробляти стратегії розвитку соціальної роботи.

Освітня підготовка майбутніх соціальних працівників в сучасних умовах трансформаційних процесів, основними векторами яких є гуманізація і децентралізація, являє собою одне з актуальніших завдань сучасної суспільної практики.

Сьогодні соціальна робота, як галузь професійної діяльності, активно розвивається, й ставить за мету сприяти особам у подоланні особистісних та соціальних труднощів за допомогою підтримки, захисту, корекції та соціальної реабілітації. Результатом діяльності соціального працівника є забезпечення повноцінного соціального функціонування. У своїй практичній діяльності соціальний працівник прагне досягти ефективного результату, який можна розглядати як нормалізацію, оптимізацію умов життя клієнта, відновлення, покращення його соціального функціонування [275, с. 222–240].

За своєю функціональною природою соціальна робота є багатоплановою та трудомісткою професійною діяльністю типу «людина – людина». Соціальний працівник здійснює все різноманіття функцій організації,

координації, забезпечення, психологічної та фізичної підтримки, правової та адміністративної допомоги, корекції та ін. [264].

Професійна підготовка соціальних працівників у ЗВО України орієнтується на засади міжнародної соціальної роботи, зважаючи на основи глобалізації як процесу швидкого поширення людей та капіталів, взаємопроникнення ідей.

Основним ключовими ідеями міжнародної соціальної роботи є «транснаціональність як визнання можливості перенесення знань і практик розв'язання соціальних проблем крізь і понад кордони національних держав, а також стандартизація як врахування глобальної тенденції визначення фіксованого набору мінімальних вимог, які повинні сприяти піднесенню якості та ефективності певної діяльності» [179, с. 75–84].

Станом на 1 липня 2014 р. в «закладах освіти впроваджено різнорівневу (початковий рівень (короткий цикл), перший (бакалаврський) рівень, другий (магістерський) рівень, третій (освітньо-науковий) рівень та науковий рівень вищої освіти) та різноступеневу (молодший бакалавр, бакалавр, магістр, доктор філософії/доктор мистецтва і доктор наук) систему підготовки соціальних працівників», згідно ЗУ «Про вищу освіту» (2014) [52; 125–127].

Підготовка фахівців з соціальної роботи відбувається у супроводі з вдосконаленням системи наукових знань, комплексу навчальних дисциплін, розробкою освітніх програм, їх оновленням та оптимізацією.

Для підготовки професіоналів у цій сфері діяльності створюються та розширюються необхідні школи, кафедри, відділення, факультети, видаються навчально-методичні посібники, вдосконалюється академічна та професійна кваліфікація викладачів, здійснюється державне ліцензування, а сьогодні відбувається акредитація освітніх програм зі спеціальності 231 Соціальна робота.

Значним здобутком у підготовці фахівців соціальної роботи стала стандартизація освіти – затверджено Стандарти вищої освіти за спеціальністю 231 Соціальна робота для першого (бакалаврського), другого (магістерського), третього (освітньо-наукового) рівнів вищої освіти [125–127].

Варто відзначити увагу розробників Стандартів щодо формування проектних умінь майбутніх фахівців соціальної сфери. Так, на першому рівні необхідно формувати загальні компетентності щодо здатності мотивувати людей та рухатися до спільної мети, а серед спеціальних (фахових, предметних) компетентностей – «здатність розробляти шляхи подолання соціальних проблем і знаходити ефективні методи їх вирішення, здатність до розробки та реалізації соціальних проектів і програм, здатність до застосування методів менеджменту для організації власної професійної діяльності та управління діяльністю соціальних робітників і волонтерів, іншого персоналу» [126; 127].

У Стандарті вищої освіти за другим (магістерським) рівнем вищої освіти в описі предметної області значиться, що «об'єктами вивчення є соціальний добробут населення, детермінанти, що на нього впливають; організаційна, управлінська, експертна, контрольна-аналітична, проектна, науково-дослідна діяльність у соціальній сфері» [126]. Як наслідок, серед загальних компетентностей є «...здатність розробляти і управляти проектами», а серед спеціальних – «здатність професійно діагностувати, прогнозувати, проектувати та моделювати соціальні ситуації, здатність до розроблення, апробації та втілення соціальних проектів і технологій». Окремим програмним результатом навчання на магістерській програмі має стати сформоване вміння «розробляти соціальні проекти на високопрофесійному рівні», «розробляти, апробувати та втілювати соціальні проекти і технології» [126].

У майбутніх докторів філософії із соціальної роботи необхідно сформувати таку загальну компетентність, «як здатність до набуття універсальних навичок дослідника, зокрема усної та письмової презентації навички дослідника, зокрема усної та письмової презентації результатів власного наукового дослідження українською мовою, застосування сучасних інформаційних технологій у науковій діяльності, пошуку та критичного аналізу інформації, управління науковими проектами та/або складення пропозицій щодо фінансування наукових досліджень, реєстрації прав інтелектуальної власності» [125].

Підготовка майбутніх соціальних працівників здійснюється за освітньо-професійними та освітньо-науковими програмами, які відповідають діючим

освітнім стандартам, що розробляються для кожного рівня вищої освіти (ВО) в межах спеціальності 231 Соціальна робота.

Виконання освітньо-наукової програми має призвести й до такого результату навчання, як «демонструвати універсальні навички дослідника, зокрема усної та письмової презентації результатів власного дослідження українською мовою, застосування сучасних інформаційних технологій у науковій діяльності, пошуку та критичного аналізу інформації, управління науковими проектами та/або складення пропозицій щодо фінансування наукових досліджень, реєстрації прав інтелектуальної власності» [125].

Особам, які успішно виконали програми, присуджують відповідний ступень ВО та видають диплом молодшого бакалавра, бакалавра, магістра або доктора філософії з соціальної роботи (згідно ЗУ «Про вищу освіту») [52].

Зазначимо, що у ЗВО навчання та підготовка майбутніх соціальних працівників здійснюється на денній, заочній і дистанційній формах.

Базовими нормативними документами, які регламентують і визначають зміст навчального процесу у ЗВО України є освітні, освітньо-професійні та освітньо-наукові програми, навчальні плани програм підготовки, індивідуальні навчальні плани студентів, навчальні та робочі програми дисциплін згідно ЗУ «Про вищу освіту» (2014) [24, с. 443–446; 52; 121; 163].

Прийом до ЗВО України абітурієнтів, які вступають на спеціальність 231 «Соціальна робота» відбувається на конкурсній основі, за умови подання документа державного зразка про раніше здобутий освітній (освітньо-кваліфікаційний) рівень і копії додатка до нього; копії сертифіката (сертифікатів) ЗНО (для абітурієнтів на основі повної загальної середньої освіти) або екзаменаційного листка єдиного фахового вступного випробування (у визначених цими Умовами випадках).

У зв'язку з введенням воєнного стану в Україні, що викликаний повномасштабною війною Росії проти України, цього року МОН України скасувало складання державної підсумкової атестації (ДПА), зовнішнього незалежного оцінювання (ЗНО), єдиного вступного іспиту (ЄВІ) та єдиного фахового вступного випробування (ЄФВВ) як конкурсного критерію доступу до освітніх послуг [61].

ЗВО змінили умови вступної кампанії на 2022/2023 навчальний рік: для

вступу на бакалаврат вступнику необхідно скласти національний мультипредметний тест та написати мотиваційний лист. Національний мультипредметний тест – «це комп'ютерний онлайн-тест, що складається з трьох блоків: українська мова, математика та історія України» [63]. Мотиваційні листи Приймальна комісія розглядатиме без присвоєння їм конкурсних балів.

Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників у ЗВО України здійснюється за принципом поєднання теоретичного та практичного компонентів навчання на основі застосування кредитно-модульної системи.

Для вступу на магістратуру майбутні магістри проходять: магістерський комплексний тест (МКТ); магістерський тест навчальної компетентності (МТНК). Магістерський комплексний тест міститиме 2 блоки завдань: іноземна мова (англійська, німецька, французька або іспанська за вибором вступника) та право. Тестові завдання з іноземних мов складатимуть відповідно до «Програми ЄВІ» [122], а з права – до «Програми предметного тесту з права та міжнародного права» [123; 124]. Магістерський тест навчальної компетентності міститиме завдання, укладені відповідно до «Програми ТЗНК».

Нині, у системі ВО України кожен ЗВО самостійно розробляє програму за встановленим і затвердженим зразком із врахуванням наявних кадрових, матеріальних та технічних ресурсів, потреб громади; ліцензує та акредитує її.

Органом, що проводить ліцензування освітніх програм є Міністерство освіти і науки України, яке видає ліцензії на освітню діяльність на підставі позитивного експертного висновку Національного агентства з забезпечення якості ВО, а також переоформляє та анулює їх (стаття 13) [52; 56].

Наприкінці терміну дії ліцензії через процедуру акредитації визначається відповідність рівня підготовки фахівців за ліцензованими спеціальностями. Органом, що проводить акредитацію є Національне агентство з забезпечення якості вищої освіти (Постанова КМУ, 2017).

З метою дослідження сучасного стану підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій нами було проведено скринінг (грудень 2021 р.) наявних ОП, ОПП та ОПН із соціальної роботи, розміщених на Інтернет-сайтах ЗВО. Під час роботи, у нас виникло два основних питання: «Чи функціонують при університетах ОП,

ОПП і/або ОНП з підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій?» та «Чи у навчальних планах програм бакалаврату та магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота» наявні навчальні дисципліни, в результаті вивчення яких у студентів сформувалися б необхідні компетенції (загальні, професійно-базові та процесійно-спеціальні для роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій?»).

У процесі аналізу змісту професійної підготовки майбутніх соціальних працівників ми виходили з сукупності закладів вищої освіти, що брали участь в нашому експерименті з формування готовності до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій, а саме:

- Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, на базі якого було проведено повну процедуру експериментальної частини роботи [237];
- Національний університет біоресурсів і природокористування України [179];
- Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка [141];
- Національний університет «Одеська політехніка» [136].

Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників в *Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини* здійснюється з урахуванням принципів Гуманітарної освіти (Liberal Art Education), тому передбачає опанування здобувачами базових знань не лише з соціальної роботи, але й з суміжних їй наук (Humanities, Social sciences, Natural sciences, Formal sciences) [135; 139; 237].

Освітні компоненти загальної та професійної підготовки адаптовані відповідно до сучасного соціального запиту суспільства, тому передбачають формування у здобувачів умінь і навичок досконало розв'язувати соціальні проблеми різних категорій клієнтів соціальної роботи з урахуванням принципів: соціальної справедливості (Social Justice), гідності та цінності особистості (Dignity and Worth of the Person), людських стосунків (Importance of Human Relationships), цілісності (Integrity), компетентності (Competence).

Окремі освітні компоненти (вибіркові дисципліни) передбачають

опанування здобувачами з культурної, екологічної та економічної обізнаності (Cultural Awareness and Social Diversity), тому забезпечують конкурентоспроможність на державному та міжнародному ринках праці. Професійна підготовка здійснюється з урахуванням принципів професійної доброчесності (Professional integrity).

Конкурентоспроможність магістрантів із соціальної роботи можна забезпечити шляхом впровадження у їх підготовку інноваційних форм та методів вирішення різних соціальних проблем, при цьому оптимально використовуючи соціальні ресурсів.

ОП підготовки фахівців із соціальної роботи повністю відповідає світовим стандартам освіти Global Standards for Social Work Education and Training та активно впроваджується технологія Edutainment.

Підготовка майбутніх соціальних працівників здійснюється на факультеті соціальної та психологічної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

За ОС «Бакалавр» зміст підготовки майбутніх соціальних працівників представлений двома основними компонентами – обов'язкові та вибіркові компоненти [139].

Обов'язковий компонент представлений навчальними дисциплінами, що безпосередньо пов'язані з підготовкою майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій, а саме: «Організація і методика соціально-педагогічного тренінгу», «Соціальна робота з різними групами клієнтів», «Соціальна робота в інклюзивному середовищі», «Інноваційні моделі надання соціальних послуг».

Освітньо-професійної програми «Соціальна робота» за ОС «Магістр» складається з таких компонентів: обов'язкові та вибіркові. У свою чергу обов'язковий компонент містить: I. Цикл загальної підготовки, II. Цикл професійної підготовки [135].

Як свідчить наведений вище перелік, до змісту цих навчальних дисциплін входять базові чи суміжні поняття проблеми нашого дослідження; ці дисципліни («Академічна доброчесність», «Теорія і практика тренінгової роботи», «Актуальні проблеми теорії та практики соціальної роботи», «Психолого-педагогічний супровід в умовах інклюзивної освіти», «Основи

соціально-психологічної реабілітації») спрямовані (виходячи з їх мети і завдань, що прописані в силабусах) на формування сукупності знань, вмінь і навичок, що сприяють процесу підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти.

У процесі нашого дослідження ми здійснили контент-аналіз робочих та навчальних програм дисциплін, що входять до переліку фахових (на рівні бакалавра та магістра). Цей аналіз дозволив співвіднести проблему нашого дослідження зі змістом дисциплін, що вивчаються майбутніми соціальними працівниками. У ході контент-аналізу ми використали кілька критеріїв, що дозволив поділити навчальні дисципліни на три групи: *безпосередньо стосується* підготовки студентів до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій; *частково стосується*; *не стосується*. Такі критерії нами було обрано:

*Критерій спільного тезаурусу*, тобто наявність у змісті (назвах тем, анотації, змісті практичних завдань) понять «підготовка соціальних працівників», «інклюзивна освіта», «тренінгові технології», «особи з ООП».

*Цільовий критерій*, тобто спрямованість навчальної дисципліни на формування знань, вмінь і навичок, що сприяють формуванню готовності майбутнього соціального працівника до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій.

*Функціональний критерій*, тобто спрямованість змісту навчальної дисципліни формуванню певного компонента підготовки майбутнього працівника соціальної сфери до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій.

Таким чином, нами було проаналізовано робочі й навчальні програми навчальних дисциплін, що становлять цикл спеціальної (фахової) підготовки майбутніх соціальних працівників на рівні бакалаврату та магістратури.

Серед цих дисциплін визнано такими, що:

*Безпосередньо відображають процес* підготовки майбутнього соціального працівника сфери до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій – вісім навчальних дисциплін, а саме: «Основи соціально-психологічної реабілітації», «Планування та інновації у соціальному розвитку», «Актуальні проблеми теорії та практики соціальної роботи»,



«Технології соціальної роботи», «Основи наукового дослідження соціальних проблем», «Теорія і практика тренінгової роботи», «Психолого-педагогічний супровід в умовах інклюзивної освіти», «Етика соціальної роботи».

Як свідчить наведений вище перелік, до змісту цих навчальних дисциплін входять базові чи суміжні поняття проблеми нашого дослідження; ці дисципліни спрямовані (виходячи з їх мети і завдань, що прописані в анотаціях) на формування сукупності знань, вмінь і навичок, що сприяють формуванню готовності до роботи в умовах інклюзивної освіти.

*Опосередковано відображають* процес підготовки майбутнього соціального працівника до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій – 20 навчальних дисциплін, зміст яких фрагментарно відображає проблему підготовки студентів (майбутніх соціальних працівників) до різних видів взаємодії з особами з особливими освітніми потребами – комунікативної, психологічної, соціальної, міжособистісної (на рівні сформованості окремих елементів знань, вмінь та навичок різних типів взаємодії в діяльності соціального працівника).

До цієї групи належать такі дисципліни, як-от: «Цивільний захист та охорона праці в галузі», «Сучасні технології соціальної роботи», «Академічна доброчесність», «Цифровізація системи соціального захисту», «Теорія та методика наукових досліджень у соціальній роботі», «Проектна діяльність у соціальній роботі» та ін.

*Не відображають або фактично не відображають* у своєму змісті досліджуваної нами проблеми – такі навчальні дисципліни, як-от: «Цивільний захист та охорона праці в галузі», «Академічна риторика». Ці навчальні дисципліни як невід’ємна частка загального змісту підготовки майбутніх соціальних працівників мають інший цільовий орієнтир і не справляють більш чи менш відчутного впливу на процес підготовки майбутнього соціального працівника сфери до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій.

Особливе місце займає практична підготовка майбутніх соціальних працівників.

Освітніми програмами підготовки бакалаврів та магістрів соціальної роботи передбачено кілька видів практик, які здійснюються на

паспортизованих базах, а саме: 1) в центрах соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді; 2) у відділах по роботі з дітьми вулиці; 3) в дитячих оздоровчих закладах; 4) територіальних центрах обслуговування громадян; 5) закладах освіти різного рівня; 6) центрах соціально-психологічної реабілітації різних груп соціально виключених та соціально незахищених осіб [135–138].

Інші види навчання представлені практичною підготовкою бакалаврів та магістрів й захистом випускних кваліфікаційних робіт.

Зміст підготовки майбутніх соціальних працівників у *Національному університеті «Одеська політехніка»* передбачає опанування студентами кількох блоків навчальних дисциплін – загальної, спеціальної підготовки, та інших дисциплін. До другого блоку, що представляє фахові дисципліни, належать і ті, що прямо чи опосередковано пов'язані з формуванням у студентів готовності до роботи в умовах інклюзивної освіти, а саме:

На рівні підготовки за ОС «Бакалавр»: «Арт-терапія в соціально-педагогічній роботі з дітьми з вадами розвитку», «Педагогіка сімейного виховання», «Соціально-педагогічне консультування», «Соціально-педагогічна робота в закладах освіти» та ін. [140].

На рівні підготовки за ОС «Магістр»: «Інноваційні моделі надання соціальних послуг», «Соціальний захист осіб з особливими потребами», «Соціальний супровід клієнта», «Соціальна робота з мігрантами» та ін. [136].

Як бачимо з переліку фахових навчальних дисциплін, освітня програма підготовки соціальних працівників у Національному університеті «Одеська політехніка» має виражений педагогічний характер, тому й питання педагогічної взаємодії в діяльності соціальних працівників, на нашу думку, розглядаються в суто педагогічному контексті.

У *Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка*, професійна підготовка майбутніх соціальних працівників здійснюється на факультеті педагогіки та психології й представлена двома основними компонентами: обов'язкові компоненти освітньої програми та вибіркові компоненти [137; 141].

Обов'язковий компонент представлений навчальними дисциплінами, що тією чи іншою мірою пов'язані з підготовкою майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти, а саме:

У межах підготовки за ОС «Бакалавр»:

- «Основи професійної комунікації»;
- «Ресоціалізація та соціальна корекція»;
- «Соціальна педагогіка»;
- «Соціальне консультування»;
- «Соціальний супровід»;
- «Соціальна реабілітація»;
- «Соціальна психологія»;
- «Соціально-виховна робота з дітьми і молоддю»;
- «Тренінгові технології у соціальній роботі» [141].

У межах підготовки за ОС «Магістр»:

- «Основи волонтерства»;
- «Профілактика поведінкових девіацій»;
- «Основи інклюзивної освіти»;
- «Професійна реабілітація»;
- «Сучасні стратегії надання соціальних послуг у громаді»;
- «Право соціального забезпечення» та деякі ін. [137].

Освітніми програмами підготовки бакалаврів та магістрів соціальної роботи передбачено кілька видів практик.

У Національному університеті біоресурсів і природокористування України підготовка майбутніх соціальних працівників здійснюється на гуманітарно-педагогічному факультеті на ОС «Бакалавр» [142] та ОС «Магістр» [138].

Концепцією підготовки майбутніх соціальних працівників передбачено, що вона «зумовлена потребою держави у фахівцях, які здійснюють роботу з соціально-педагогічної допомоги, підтримки, захисту та реабілітації всіх категорій дітей і молоді у сільській місцевості.

Професійна діяльність такого фахівця передбачає вирішення виробничих питань у напрямках вивчення соціально-педагогічних проблем із соціалізації підопічних дітей та молоді, організації їх громадського захисту, здійснення консультування з соціально-педагогічних питань, організації дозвіллевої діяльності, надання допомоги у процесі виховання особам, які мають до цього безпосереднє відношення» [79; 80].

Загалом зміст професійної підготовки бакалаврів соціальної роботи в НУБіП вміщує кілька традиційних блоків, серед яких:

*Цикл загальної підготовки*, який передбачає 11 обов'язкових для вивчення студентами навчальних дисциплін, а *Цикл спеціальної (фахової) підготовки*, вміщує 16 обов'язкових та 18 вибіркового навчальних дисциплін.

Дисципліни, які окреслюють нашу тематику дослідження такі:

- «Інклюзивна педагогіка»,
- «Управління реабілітаційними установами та закладами надання соціальних послуг»,
- «Соціальна робота з сім'ями, дітьми та молоддю»,
- «Інноваційні моделі надання соціальних послуг»,
- «Соціальна робота з різними групами клієнтів»,
- «Технології соціальної роботи»,
- «Тренінг групової згуртованості»,
- «Тренінг комунікативності та асертивності»,
- «Соціальна діагностика»,
- «Підготовка та організація волонтерів»,
- «Соціальна профілактика» [79; 80; 138; 142].

Інші види навчання, що вміщують всі види передбачених змістом підготовки виробничих практик (ознайомча з фаху практика; ознайомчо-волонтерська практика; соціально-педагогічна практика; виробнича практика; проектна практика), а також військову підготовку, три види курсових робіт та державну атестацію фахівців-бакалаврів.

Всього на вивчення названих вище дисциплін загальної та спеціальної підготовки відводиться 240 кредитів ЄКТС.

Щодо професійної підготовки магістрів соціальної роботи, то вона розрахована на 1,5 роки і вміщує відповідно 90 кредитів ЄКТС. Як свідчить Каталог навчальних планів і програм підготовки магістрів (2021), випускники за напрямом підготовки 231 «Соціальна робота» (магістр) можуть працювати «в різних функціональних соціальних організаціях, а також в освітніх, культурних, наукових, консультаційних організаціях та установах; у підрозділах органів державного та муніципального управління у справах сім'ї та молоді на посадах: інспектор виплати пенсій; науковий співробітник (соціальний захист населення,

соціальна сфера); вихователь-методист; викладач закладу вищої освіти; науковий співробітник (в інших галузях навчання); лектор; державний інспектор; керівник центрів, об'єднань, клубів; директор соціальних служб і центрів; консультант спеціалізованих служб, центрів; аналітик» [138].

Весь обсяг навчального часу поділений так само на три компоненти – загальної, спеціальної та інших видів професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери і вміщує відповідну кількість навчальних дисциплін:

*Цикл загальної підготовки* складається з трьох обов'язкових навчальних дисциплін та двох вибіркових (з додаткового переліку, що пропонується різними випусковими кафедрами університету).

*Цикл спеціальної (фахової) підготовки* передбачає вивчення магістрантами 4 обов'язкових предметів («Соціальна робота в Україні», «Управління соціальними інститутами», «Соціальний супровід сім'ї», «Педагогіка вищої школи»), та 8 вибіркових («Методика викладання соціальної педагогіки», «Арт-терапія у соціально-педагогічній роботі», «Законодавча база соціально-педагогічної діяльності та основи інтелектуальної власності», «Рекламно-інформаційні технології в соціальній сфері», «Домедична підготовка», «Психолого-педагогічна терапія», «Технології проектування та оцінювання соціальної роботи», «Соціальна політика»)[138; 142].

Підсумовуючи вище зазначене, можна зробити висновок, що аналіз ОП, ОПП, ОНП з підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій свідчить про їх структурованість і наявність основних восьми розділів, що дають інформацію про: програму, ЗВО, галузь знань і спеціальність, назву освітньої та професійної кваліфікації, тип диплому та обсяг програми, термін навчання, рівень програми, мету програми (*перший*); профіль програми, її рівень (перший, другий, третій цикли), фокус, орієнтацію програми та її особливості (*другий*); сфери професійної діяльності випускників програми та перспективні місця роботи (*третій*); стилі та методи навчання, основні підходи, форми і методи організації освітнього процесу, систему оцінювання, види і форми контролю (*четвертий*); програмні, професійні компетентності (*п'ятий*); програмні результати навчання (*шостий*); усі навчальні дисципліни, кількість кредитів та семестровий розподіл (*сьомий*); форми державної атестації (*восьмий*) [79–80; 125–127; 135–142].

У ході дослідження процесу оптимізації підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти нами виділено три організаційні умови, сутність яких полягає у стимулюванні саморозвитку майбутніх соціальних працівників; створенні інклюзивного освітнього середовища у ЗВО (заснованого на ідеї «рівності»), спрямованого на позитивне спілкування у підсистемах «студент-студент», «студент-викладач», «студент-учитель», «студент-учень»; та впровадження системи тренінгових занять у процесі професійної підготовки. Рівень та комплексність обраних нами організаційних умов прямо пропорційний успішній взаємодії особи з соціумом, та внутрішнім «Я». Реалізація цих організаційних умов дозволить поліпшити процес підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій.

## **2.2. Сутність та структура підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій.**

Теоретичний аналіз та практичний аспект наукових поглядів свідчать про досить серйозну увагу вчених до проблеми готовності майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти і можливості ЗВО у підготовці до неї, а відповідно, проблема нашого дослідження, є актуальною та потребує розробки.

Актуальною проблемою для теорії та практики професійної освіти залишається формування готовності майбутнього соціального працівника до професійної діяльності. Аналіз наукової літератури свідчить, що накопичено значний матеріал щодо суті поняття готовність, компонентів та критеріїв готовності майбутніх фахівців до певних видів діяльності, в тому числі й соціальної роботи.

Аналізуючи комплексний підхід готовність до професійної діяльності розуміється «як цілісний прояв всіх сторін особистості, що дає можливість ефективно здійснювати провідну діяльність і виконувати свої професійні функції» та одночасно розглядається на особистісному, функціонально-психологічному і психофізіологічному рівнях [38]. Тобто готовність до професійної діяльності – «це певна система переконань, поглядів, відносин,

мотивів, вольових та інтелектуальних якостей, знань, навичок, умінь, установок, налаштування на певний вид діяльності» [14, с. 3–9]. Така готовність досягається в процесі моральної, психологічної, професійної та фізичної підготовки і є результатом всебічного розвитку особистості з урахуванням особливостей професійної діяльності.

О. Дубасенюк виділено такі складові готовності:

- «психологічна – спрямованість на діяльність, установку на роботу;
- науково-теоретична – наявність певного обсягу педагогічних, психологічних, соціальних знань, які вимагаються для компетентної професійної діяльності;
- практична – сукупність сформованих на необхідному рівні професійних умінь і навичок;
- психофізіологічна – наявність певних передумов для оволодіння професійною діяльністю, сформованість професійно – значимих особистісних якостей;
- фізична – відповідність стану здоров'я і фізичного розвитку вимогам професійної діяльності і працездатності» [38, с. 161–164].

О. Карпенко виділяє п'ять компонентів професійної готовності:

- «мотиваційний (професійно значимі потреби, інтереси й мотиви);
- пізнавальний (знання про зміст професії, вимоги до професійних ролей, способи вирішення професійних завдань);
- емоційно-вольовий (почуття відповідальності за результат діяльності);
- операційно-діяльнісний (мобілізація та актуалізація професійних знань, умінь, навичок та професійно значимих рис особистості, адаптація до умов професійної діяльності);
- установно-поведінковий (налаштування на виконання професійних обов'язків)» [77, с. 34].

Зазначені наукові підходи покладенні в основу тлумачення поняття готовності соціальних працівників до певного виду діяльності та визначення її структури (табл. 2.1).

**Визначення поняття готовності соціальних працівників  
до певного виду професійної діяльності**

Спрямованість поняття готовності на певний вид діяльності	Визначення поняття готовності	Компоненти готовності
Готовність соціальних працівників до патронажної роботи з людьми похилого віку (Т. Голубенко) [30, с. 164-168]	«оволодіння спеціальними знаннями в ЗВО та соціальними відносинами, сформованість професійно значущих якостей особистості»	Мотиваційно-особистісний, змістовий, операційно-дієвий
Готовність майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності у закладах соціального обслуговування людей похилого віку (Н. Павлишина) [146, с. 141-151]	«інтегративне особистісне утворення, яке характеризується мотиваційно-ціннісною орієнтацією на здійснення системи соціальних заходів щодо сприяння, підтримки і реалізації соціальних послуг, які виконуються у соціальних інституціях на різних рівнях реалізації соціальної політики держави, а також професійно-орієнтованими знаннями, вміннями і навичками та особистісними якостями, спрямованими на подолання чи пом'якшення життєвих труднощів, підтримку соціального статусу та повноцінної життєдіяльності людей, які досягли пенсійного віку і припинили щоденну професійну діяльність».	мотиваційний, когнітивний, операційний, особистісний
Готовність соціального працівника до професійної діяльності (О. Карпенко) [78, с. 47-54].	«це два взаємозумовлені компоненти: готовність до діяльності і готовність особистості до розвитку і саморозвитку»	світоглядний, змістовий, операційний
Готовність соціального працівника до роботи з громадськими організаціями (Є. Криницький) [105, с. 376-380].	«передбачає такі умови, відносини, установки, спрямованість особистості, мотивів до дії, професіоналізм, властивості і якості особистості, які забезпечують можливість майбутньому соціальному працівнику свідомо і сумлінно	мотиваційний, ціннісно-професійний, психологічний, емоційно-вольовий, психо-фізіологічний, оціночний



	виконувати свої професійні функції у системі недержавної соціальної роботи, а особливо в системі громадських організацій».	
Готовність майбутнього соціального працівника до соціальної реабілітації дітей молодшого шкільного віку з дитячим церебральним паралічем (К. Єгорова) [41, с. 206-209]	«комплексне особистісне утворення, що визначає спроможність і забезпечує успішність виконання професійних функцій і функціональних обов'язків фахівця соціальної сфери в процесі здійснення соціально-реабілітаційної роботи з дітьми молодшого шкільного віку з дитячим церебральним паралічем»	мотиваційний, теоретичний, практичний і рефлексивний
Готовність майбутнього соціального педагога до консультативної діяльності (О. Пожидаєва) [153, с. 15]	«особистісне утворення, що ґрунтується на мотиваційно-ціннісному ставленні до надання консультативних послуг, характеризується застосуванням необхідних професійно-педагогічних умінь і навичок реалізації професійних цілей».	Особистісно-мотиваційний, когнітивний, операційно-технологічний
Інтегративна готовність соціальних працівників до професійної діяльності (Л. Прудка) [167, с. 13].	«відповідний рівень професійної компетентності та майстерності, а також здатність до саморегуляції, налаштованості на відповідну соціальну діяльність, уміння мобілізувати свій професійний (духовний, особистісний та фізичний) досвід на розв'язання поставлених завдань у відповідних умовах»	Ціннісно-смысловий, психологічний, комунікативний, професійний
Готовність фахівця соціальної сфери до профілактики девіантної поведінки серед молоді (Р. Козубовський) [86]	«особистісний стан, який передбачає наявність у суб'єкта образу, структури дії та постійної спрямованості свідомості на її успішне виконання».	мотиваційний, теоретичний, практичний

У наукових дослідженнях представлено значний спектр якостей, які є необхідними для майбутнього соціального працівника, зокрема, високий рівень фахової компетентності з широкого спектру соціальних проблем та достатність знань суміжних наукових сфер; достатньо розвинуті навички та здібності: комунікабельності, організації, емпатії, доброзичливості, чуйності, щирості, вміння правильно зрозуміти клієнта, товарищескості, гнучкості, здатності підтримати іншого та простимулювати його на розвиток власних сил та ін.

Зазначимо, що специфіка діяльності фахівців соціальної сфери в закладах інклюзивної орієнтації потребує безперервного саморозвитку та самовдосконалення, широкої поінформованості, ерудиції, належного рівня спеціальних знань та удосконалення практичних умінь. У своїй діяльності для соціального працівника важливо діяти не лише за власною інтуїцією чи досвіду, але й необхідно опиратися на новітні наукові розробки соціальної практики

Інтегруючи описані підходи пропонуємо підготовку майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти розглядати «як складний багатоетапний процес і результат, що потребує створення відповідного інклюзивного середовища та належної організації освітнього процесу у ЗВО; а готовність майбутніх соціальних працівників будемо розуміти як єдину взаємопов'язану систему професійних та особистісних якостей, глибокі теоретико-методологічні вміння та досконалі практичні навички застосовувати тренінгові технології в процесі професійної діяльності, що виражається через позитивне і усвідомлене ставлення до неї як компонента професіоналізму, необхідного для роботи з особами з особливими освітніми потребами» [30; 86; 146; 153].

Отже, фахівець повинен постійно розширювати свої професійні ролі, у тому числі дослідницькі, зокрема бути споживачем знань, безпосереднім учасником, дослідником та експертом. Безперервність навчання та самовдосконалення соціального працівника, у свою чергу, зумовлює професійний ріст, що характеризує певний рівень професіоналізму, підвищення рівня його професійної кваліфікації, вдосконалення теоретичної бази, засвоєння нових методів і засобів діяльності, вивчення інноваційного досвіду колег тощо [152, с. 31–33; 277, с. 33–37].

Проблема підготовки майбутніх соціальних працівників у закладах вищої освіти та підвищення її ефективності привертає увагу таких українських науковців.

Так, дослідник С. Висоцький розробив *концептуальну модель професійної підготовки соціальних педагогів*, «яка складається зі змістового, структурного, функціонального та особистісного компонентів» [21, с. 90–94].

Також часто зустрічається *концептуальну модель адаптивної системи*

*підготовки майбутніх соціальних педагогів до професійної діяльності, «що містить концептуальний, нормативно–змістовий, технологічний та емпіричний компоненти» [21; 41].*

3. Фалинська під *професійною підготовкою соціальних педагогів* розуміє «процес формування фахівця нового типу, здатного швидко і адекватно реагувати на зміни, що відбуваються у суспільстві, компетентно вирішувати соціально–педагогічні проблеми в усіх типах та видах навчально–виховних установ і закладів соціальної роботи, на всіх рівнях управління» [239, с. 109]. Дослідницею *подано модель неперервної професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів*, до якої входять зміст, завдання, принципи, компоненти, критерії, види практик, організаційно– педагогічні умови та результат.

*Модель професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій у ЗВО*, розроблена українською дослідницею І. Мельничук, містить цільовий, концептуальний, практичний, діяльнісний, діагностичний та результативний компоненти [113, с. 12].

У науковій літературі готовність визначається по-різному: О. Карпенко розуміє «як складне, інтегральне особистісне утворення» [77, с. 34]; І. Мигович готовність майбутніх фахівців до професійної діяльності розглядає як: «стан, що визначає внутрішнє прагнення, установку, стійку орієнтацію на активні і доцільні дії; необхідна професійно значуща якість особистості, що визначає позитивне ставлення до діяльності, підкріплене стійкою мотивацією; наявність необхідних знань, умінь та навичок» [117, с. 227]. Це свідчить, що професійна готовність «є не тільки результатом відповідної підготовки, але й її метою, основною умовою ефективної реалізації професійних завдань» [239].

Як результат, простежується чіткий взаємозв'язок між «компетентністю» та «готовністю». Зазначимо, що компетентність – «це здатність суб'єкта діяти, мати досвід роботи в конкретній сфері. Проте, у самого суб'єкта може бути відсутньою мотивація до такої діяльності» [130, с. 868].

Під «готовністю» ми розуміємо оволодіння суб'єктом необхідною сукупністю компетенцій та наявність стійкого прагнення (мотивації) до конкретної діяльності. Тобто, готовність демонструє здатність та бажання особи успішно, усвідомлено та відповідально діяти у певній професійній сфері.

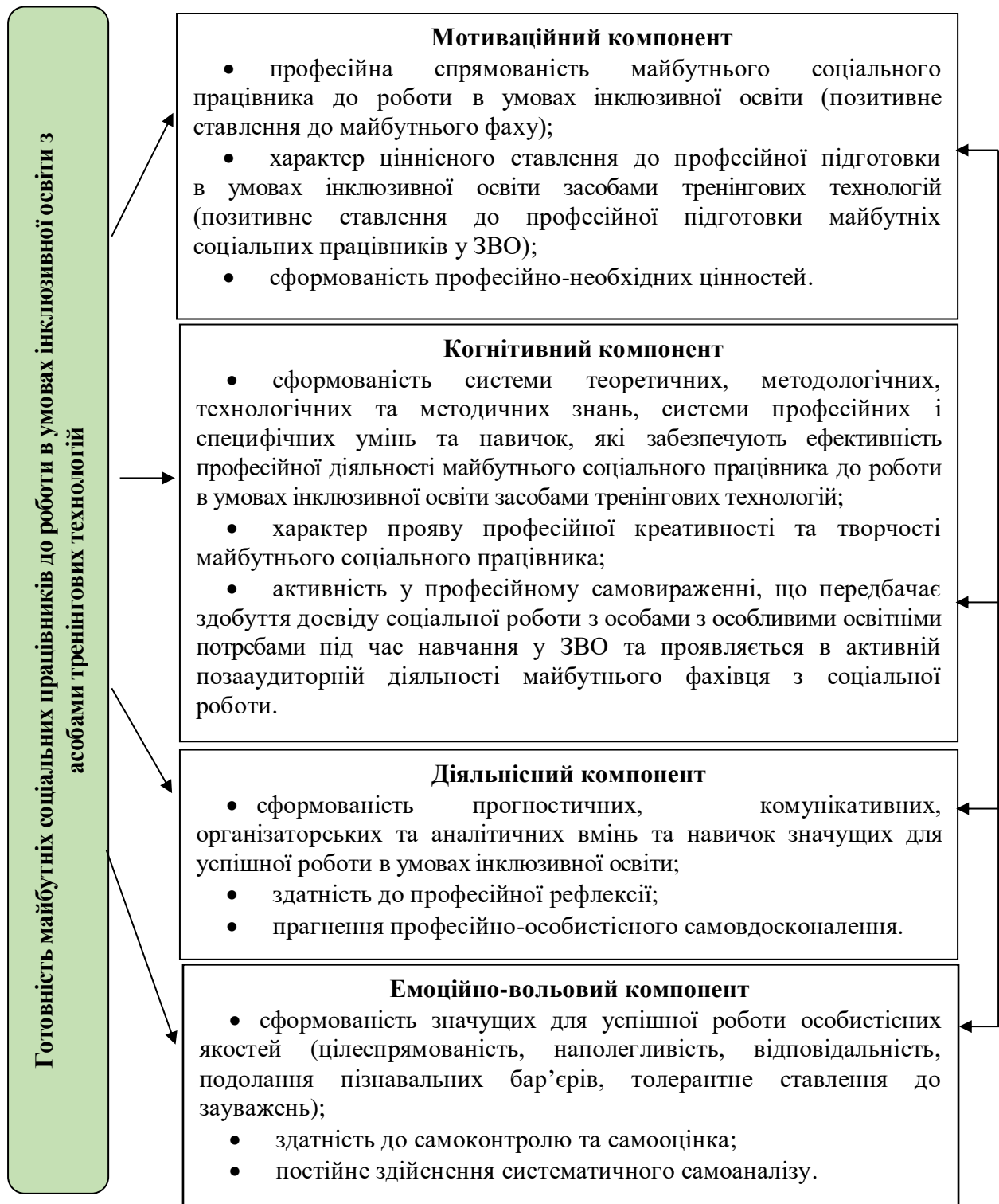
Зважаючи на різні підходи щодо визначення «готовності» вважаємо за доцільне зазначити, що *під готовністю майбутнього соціального працівника до*

*роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій ми розуміємо інтегративну здатність особистості до належної організації інклюзивного освітнього простору, що характеризується сформованістю у неї необхідних особистісно-професійних якостей, професійно-необхідних цінностей та достатньо розвинених професійних важливих компетенцій.*

Проаналізовані моделі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників є дієвими в підготовці молодих спеціалістів. *Отже, ми розглядатимемо підготовку фахівців соціальної роботи як комплексну самоорганізовану систему.*

Стан готовності майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій можна виявити за допомогою діагностики рівнів сформованості виокремлених нами компонентів самої готовності. З цією метою нами було визначено діагностичний інструментарій та розроблено механізм його використання. Зазначимо, що стан сформованості готовності майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти ми визначали як у майбутніх соціальних працівників, які здобувають освіту за спеціальністю 231 Соціальна робота у ЗВО й також у фахівців-практиків, які вже працюють за даною спеціальністю. Усі структурні компоненти готовності взаємопов'язані і взаємозумовлені та є однаково важливими для ефективної професійної діяльності майбутніх соціальних працівників.

Отже, узагальнюючи дослідження вітчизняних науковців з проблеми підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій, а також враховуючи специфіку даної роботи, ми виділили такі *компоненти* професійної готовності майбутніх соціальних працівників до використання тренінгових технологій є: *мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та емоційно-вольовий.*



**Рис. 2.1. Структура готовності майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій**

Розкриємо зміст кожного з визначених нами *компонентів*.

*Мотиваційний компонент* підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти складається з сукупності мотивів, інтересів та особистісних потреб щодо здійснення професійної діяльності,

реалізації впровадження інклюзивної освіти у ЗВО. Мотивація майбутніх соціальних працівників виступає передумовою позитивного ставлення його до визначеного напрямку професійної діяльності та є сукупністю внутрішніх та зовнішніх рушійних сил, які спонукають до діяльності, визначають поведінку, форми роботи, надають йому спрямованості, орієнтованої на досягнення особистих цілей [30, с. 164–168].

Мотиваційний компонент виступає найважливішим фактором підвищення ефективності майбутніх соціальних працівників до діяльності та складає основу для реалізації інших структурних компонентів. Важливою змістовою характеристикою його виступає інтерес до реалізації інклюзивної освіти роботи. Визначення мотивів, які спонукають майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти, сприятиме цілеспрямованій координації та ефективній організації педагогічного процесу у ЗВО, оскільки від мотивації соціального працівника будуть залежати і мотиви організації інклюзивної освіти іншими.

*Ціннісна складова* є важливим елементом мотиваційного компоненту. Вона забезпечує «спрямованість студента, керує його бажаннями та вчинками, дає можливість визначити позитивні та негативні сторони процесів, явищ, предметів, людей» [249, с. 327–337]. Цінності майбутніх соціальних працівників у процесі інклюзивної освіти з дітьми та молоддю сприятимуть формуванню таких же переконань і у їх свідомості. Серед основних професійних ціннісних орієнтацій майбутніх соціальних працівників можна визначити гуманізм, милосердя, доброчесність, порядність, відвертість, турботливість, співчутливість, справедливість тощо.

Мотивацію майбутніх соціальних працівників, які активно займаються організацією та впровадженням інклюзивної освіти та залучають до неї дітей та молодь можна умовно розглядати з точки зору *педагогічної, психологічної та соціальної спрямованості*.

*Педагогічна спрямованість мотивації* передбачає у майбутніх соціальних працівників: набуття знань і практичних навичок у сферах впровадження інклюзивної освіти; розширення загального світогляду; можливість кар'єрного росту та самовдосконалення; організація дозвілля; участь у спеціальних тренінгах, семінарах, конференціях щодо отримання практичного досвіду, пов'язаного з майбутньою професійною діяльністю тощо.

*Психологічна спрямованість* передбачає у майбутніх соціальних працівників: наявність альтруїзму; усвідомлення власної цінності та схвалення для оточення та суспільства загалом; можливості для особистісного зростання та морального задоволення; вміння співчувати тим, хто потребує допомоги; отримання позитивних емоцій від спілкування з новими людьми; реалізація власних творчих здібностей тощо.

*Соціальна спрямованість мотивації* передбачає: причетність до вирішення важливих соціальних проблем; встановлення нових зв'язків та появу нових контактів, які в подальшому допоможуть у працевлаштуванні; отримання рекомендацій для професійного зростання чи навчання; покращення якості життя інших; розширення свого кола спілкування тощо. Мотиваційний компонент підготовки до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій демонструє прагнення майбутніх соціальних працівників до оволодіння оптимальними способами включення та належної організації інклюзивної освіти молоді у ЗВО. Цей компонент проявляється в усвідомленні цінності майбутньої професійної діяльності, спрямованості на соціальну активність, сформованості мотивації до участі у інклюзивному освітньому середовищі та досягненні успіху.

Наступним компонентом, який ми виділяємо у структурі підготовки є *когнітивний*, який передбачає наявність комплексу теоретичних знань щодо специфіки реалізації інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій, що складається з системи загальнотеоретичних та спеціальних знань. Важливим аспектом когнітивного компоненту виступає сформований пізнавальний інтерес майбутніх соціальних працівників, спрямований на усвідомлення сенсу майбутньої професійної діяльності, розуміння значущості та поліфункціональності знань, які вони отримують під час своєї фахової підготовки.

Система загальнотеоретичних знань майбутніх соціальних працівників, які необхідні для реалізації системи інклюзивної освіти у ЗВО, передбачає обізнаність щодо історії та сучасного стану, нормативно-правової бази забезпечення інклюзивної освіти, етичних засад та основ менеджменту майбутньої діяльності.

Система спеціальних знань передбачає знання технологій, форм, методів, засобів та особливостей роботи в умовах інклюзивної освіти, способів організації життєдіяльності дітей та молоді, основних мотиваційних стимулів, особливості включення до конкретних напрямів організації інклюзивної освіти, способи заохочення тощо.

*Діяльнісний компонент* підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій передбачає наявність спеціальних вмінь, навичок, здатностей, досвіду та компетентностей, необхідних для залучення та координації інклюзивного освітнього середовища. У структурі готовності визначений нами компонент відіграє важливе значення, оскільки обумовлює результативність організації та здійснення інклюзивної освітньої діяльності: вміння планувати, прогнозувати, адекватно організовувати співробітництво, вирішувати конфлікти, обирати найоптимальніші засоби і методи, визначати необхідні ресурси. Даний компонент передбачає здійснення правильного вибору організаційних форм, методів та прийомів навчально-виховної діяльності майбутніх соціальних працівників, спрямованих на формування відповідних вмінь та компетентностей щодо організації інклюзивної освіти.

*Діяльнісний компонент* передбачає сформованість у майбутніх соціальних працівників прогностичних, комунікативних, організаторських та аналітичних вмінь (здійснювати просвітницьку роботу з вихованцями щодо важливості реалізації інклюзивних ініціатив у сучасному суспільстві, налагоджувати позитивну взаємодію з різними категоріями груп ризику та в різних установах, які потребують допомоги та підтримки; мотивувати інших до участі у організації інклюзивної освіти; заохочувати їх до добродійних справ; об'єднувати учасників освітнього процесу, навчати їх працювати в команді соціально активних та відповідальних громадян; налагоджувати підготовчу діяльність молоді щодо забезпечення системної роботи, спрямованої на відпрацювання необхідних вмінь та навичок для реалізації інклюзивної освіти у формі спеціальних навчальних тренінгів, семінарів, групових зустрічей, залучати та відбирати учасників для конкретної діяльності, планувати діяльність дітей та молоді з урахуванням її інтересів, налагоджувати міжособистісну взаємодію, попереджувати та вирішувати конфліктні ситуації;



здійснювати супровід та керівництво учасників освітнього процесу, організовувати супервізію та інтервізію, аналізувати результати спільної діяльності та прогнозувати результат тощо).

Важливою особистісною характеристикою майбутніх соціальних працівників виступає здатність до рефлексії. Адже, під час організації інклюзивного освітнього середовища вони мають швидко аналізувати та оцінювати ситуацію, що склалася, визначати різні варіанти її вирішення. О. Затворнюк зазначає, що рефлексія це – «здатність людини рефлексивно ставитися до себе і до своєї діяльності виступає результатом освоєння (інтеріоризації) нею соціальних відносин між людьми, тобто на основі взаємодії з іншими людьми, прагнучи зрозуміти думки і дії іншого, людина виявляє здатність рефлексивно ставитися до себе» [49, с. 59]. Отже, для майбутніх соціальних працівників рефлексивність дозволить контролювати свій емоційний стан, діяльність, її результати та набувати рефлексивного досвіду, що сприятиме насиченню та гармонізації внутрішнього життя та емоційного світу особистості.

*Важливим компонентом формуванні підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти є емоційно-вольовий, передумовою якого є: цілеспрямованість, стійкість й ефективність у формуванні професійно значущих особистісних якостей, властивостей, характеристик необхідних для ефективної організації інклюзивної освіти: комунікабельність, раціональність, витривалість, спостережливість, креативність, оптимізм, емпатія, моральність та тактовність, стриманість, комунікативна толерантність, співчуття, ініціативність, старанність, соціальна активність, рефлексивність, любов та повага до ближніх, здатність приймати швидкі рішення, пристосовуватись до нових умов тощо.*

Важливим у формуванні підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти є *колективна взаємодія та зближення з іншими (афіліація)*, яка є обов'язковим елементом емоційно-вольового компоненту їх професійної готовності до організації інклюзивної освіти.

Великий тлумачний словник сучасної мови трактує поняття «афіліація» як «прагнення бути серед інших, потреба у спілкуванні та емоційних контактах» [20]. Спільна діяльність дозволяє сформуванню у всіх учасників освітнього процесу систему соціальних якостей та створити атмосферу довіри й

відповідальності один за одного. У процесі організації інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій соціальний працівник має на високому рівні налагоджувати та підтримувати добрі відносини з різними учасниками.

Також важливою фундаментальною складовою емоційно-вольового компоненту виступають *лідерські якості*, оскільки вони дозволяють майбутніх соціальних працівників не тільки самостійно досягати поставленої мети, а й об'єднувати інших, спрямовуючи їх діяльність на реалізацію задуманих ідей. Сформовані на високому рівні лідерські якості допоможуть соціальним працівникам позитивно впливати на оточуючих та переконувати їх, оскільки саме до лідерів найчастіше прислухаються, поважають їх думку та звертаються за порадою. Саме лідерські якості дозволять соціальному працівнику створити команду однодумців з числа учнівської та студентської молоді, спрямувати їх зусилля на реалізацію різних соціальних проєктів, тренінгів, бізнес-планів важливих для вирішення актуальних та нагальних проблем інклюзивного навчання тощо.

Для успішного формування підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти визначено *критерії*, які комплексно відображають сформованість її головних компонентів: *мотиваційно-цільовий* (наявність ціннісних орієнтацій, цілей та мотивів професійної діяльності); *компетентнісний* (усвідомлення власних здібностей, індивідуальних якостей; здатність до саморозвитку та самовдосконалення; володіння способами самооцінки та самодіагностики); *поведінково-рефлексивний* (наявність професійних знань, які відображують специфіку професійної діяльності, здатність до рефлексії розвинене професійне мислення та інтелект); *емоційно-вольовий* (професійна активність, емпатія, альтруїзм, емоційна стійкість, чесність, толерантне ставлення до інших, моральна відповідальність та ін.).

Кожний критерій характеризується певними *показниками*, на основі яких можна виявити якість підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти: *мотиваційно-цільовий* – усвідомлена необхідність постійного саморозвитку та самовдосконалення, бажання поглиблювати знання з певної проблематики; стійкий пізнавальний і творчий інтерес до тренінгових форм роботи; *компетентнісний* – наявність системних знань теорії і

методології проведення тренінгів, розвинена здатність аналізувати, оцінювати і порівнювати альтернативи, генерувати оригінальні ідеї; *поведінково-рефлексивний* – вміння та практичні навички необхідні для комплексного вивчення особливостей клієнта, визначення ступеня впливу оточуючого середовища на нього, оцінки життєвого поля, самостійного поставлення «соціальний діагноз»; *емоційно-вольовий* – цілеспрямованість, наполегливість, відповідальність, подолання пізнавальних бар'єрів, толерантне ставлення до зауважень; систематичний самоаналіз, самоконтроль, самооцінка.

Критерії та показники сформованості готовності майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій узагальнені в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2.

**Критерії та показники сформованості готовності майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій**

<b>Компоненти</b>	<b>Критерії</b>	<b>Показники</b>
Мотиваційний	Мотиваційно-цільовий	<ul style="list-style-type: none"> <li>– мотиви участі майбутніх соціальних працівників у організації інклюзивної діяльності;</li> <li>– особистісна спрямованість на прагнення підтримувати відносини з іншими, налагоджувати соціальні контакти;</li> <li>– сформованість альтруїстичних ціннісних установок майбутніх соціальних працівників;</li> <li>– мотиваційна спрямованість на досягнення успіху у даній діяльності.</li> </ul>
Когнітивний	Компетентнісний	<ul style="list-style-type: none"> <li>– володіння загальнотеоретичними знаннями щодо інклюзивної освіти (історія та сучасний стан, нормативно-правова база забезпечення, етичні засади та менеджмент);</li> <li>– володіння спеціальними знаннями щодо організації інклюзивного освітнього середовища (технологія та особливості організації інклюзивної освіти у ЗВО).</li> </ul>
Діяльнісний	Поведінково-рефлексивний	<p>Сформованість спеціальних вмінь, спрямованих на формування готовності майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– прогностичних (залучати та відбирати учасників для конкретної діяльності, планувати інклюзивну діяльність учнівської та студентської молоді з урахуванням її інтересів та особливостей);</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>– комунікативних (налагоджувати міжособистісну взаємодію, попереджувати та вирішувати конфліктні ситуації);</li> <li>– організаторських (здійснювати супровід та керівництво, організовувати супервізію та інтервізію);</li> <li>– аналітичних (аналізувати результати спільної діяльності та прогнозувати результати).</li> </ul>
Емоційно-вольовий	Емоційно-вольовий	<p>Сформованість у майбутніх соціальних працівників:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– емпатії;</li> <li>– комунікативної толерантності;</li> <li>– лідерських якостей;</li> <li>– комунікативних схильностей;</li> <li>– готовності афіліації;</li> <li>– здатності до рефлексії.</li> </ul>

На основі розроблених критеріїв і показників підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій схарактеризовано такі рівні: високий, середній, низький (таблиця 2.3).

*Таблиця 2.3.*

### **Характеристика рівнів професійної готовності майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти**

Високий	Середній	Низький
<p>Студент особисто вмотивований до здійснення інклюзивної діяльності; володіє необхідними системними знаннями теорії і методології щодо організації інклюзивної освіти; аналізує, оцінює та порівнює альтернативи, здатний генерувати оригінальні ідеї.</p> <p>Студент володіє комплексними знаннями теорії та практики використання тренінгових технологій, принципів їх організації.</p> <p>Присутній яскраво виражений інтерес щодо</p>	<p>У студента наявні знання теорії і методології тренінгів, володіє методами на теоретичному і емпіричному рівнях. Володіє теоретичними основами проведення тренінгів, знаннями особливостей їхнього планування і організації.</p> <p>Студент адекватно підбирає методики діагностики, стану об'єкта чи то явища, здійснює інтерпретацію отриманих результатів; вміє розробляти тренінг, ідентифікувати ризики його впровадження. У</p>	<p>Студент не має сформованої системи знань теорії і методології проведення тренінгів; не достатньо розвинені вміння визначити й проідентифікувати проблему, знайти способи її вирішення; вміння застосовувати діагностичний інструментарій (анкетування, опитування інтерв'ю) лише за зразком.</p> <p>У студента відсутня потреба в особистісному і фаховому саморозвитку, самовдосконаленні в аспекті професійної</p>

<p>вивчення застосування тренінгів в професійній діяльності. Студент може приймати нестандартні та креативні ідеї. Студент усвідомлює необхідність постійного саморозвитку, самовдосконалення, бажання поглиблювати знання з даної проблематики.</p>	<p>студента розвинута потреба в особистісному і фаховому саморозвитку, самовдосконаленні власної професійної діяльності. цілеспрямованість, наполегливість, відповідальність, подолання пізнавальних бар'єрів, толерантне ставлення до зауважень.</p>	<p>діяльності; інертність, пасивність, наявність психологічного і пізнавального бар'єру; відсутність здатності до самоаналізу і самооцінки, самоконтролю.</p>
--	---	---

Розглянуті критерії та їх показники дозволяють продовжити подальше розв'язання завдань із досліджуваної проблеми, одним із яких є аналіз стану професійної готовності соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій.

Переходячи до аналізу критеріїв, треба брати до уваги можливість віднесення одних і тих самих даних до різних критеріїв.

*Отже, ми вважаємо, що результатом формування готовності майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій має бути належна сформована мотивація, інтерес та гуманістичні цінності, засвоєння необхідних загальнотеоретичних та спеціальних знань, сформованість вмінь, здібностей та досвіду, вдосконалення особистісних якостей, необхідних для успішної реалізації зазначеного напряму професійної діяльності.*

Отже, найважливішим результатом професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій виступає сформована готовність до реалізації зазначеного напряму діяльності.

Аналіз наукових досліджень дозволив встановити, що готовність – «це складне багатовимірне поняття з певними особистісними та функціональними характеристиками, в основі яких лежать такі родові категорії як стан особистості, її інтегративна якість або риса, психологічна сталість, психологічне утворення, налаштованість, характеристика, здатність тощо» [204, с. 58].

В контексті нашого дослідження, готовність майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій ми будемо розглядати як *інтегративну особистісну здатність, яка виявляється у стійкому бажанні організації роботи з особами з ООП, наявності важливих професійно-особистісних характеристик, володіння спеціальними знаннями, вміннями та компетентностями щодо її планування, організації, управління, реалізації, оцінювання і прогнозування з представниками учнів, молоді та складається з сукупності взаємопов'язаних компонентів: мотиваційного, компетентнісного, діяльнісного та емоційно-вольового, що знаходяться між собою у сутнісному взаємозв'язку та підпорядковані системному підходу щодо їх реалізації.*

Формування готовності майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій передбачає цілеспрямований процес їх професійної підготовки.

*Структурно-функціональна модель формування готовності майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій.*

У сучасній професійній освіті активно використовується метод моделювання систем професійної підготовки майбутніх фахівців, оскільки він «дозволяє цілісно відобразити сутність, найважливіші якості і компоненти педагогічної системи, одержати інформацію про її минулий, теперішній і майбутній стан, можливості та умови побудови, функціонування і розвитку» (Столяренко, 2015) [196]. Результатом моделювання виступає модель, яка відтворює структурні елементи системи, характеризує їх особливості, властивості та взаємозв'язки між ними.

Ф. Вакер розглядає призначення моделей на емпіричному (реконструювання, вимірювання, опис певного педагогічного явища), теоретичному (інтерпретація, прогнозування, пошукова та критеріальна функція, побудова теорій і перевірка гіпотез) та практичному рівні (пізнавально-ілюстративна, навчальна, розважально-ігрова) [259].

У контексті дослідження системи підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій ефективним методом виступає моделювання, результатом якого є розробка ефективної, теоретично аргументованої та реальної для практичної реалізації моделі.

Важливого значення у процесі моделювання системи підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій набуває визначення її структурних елементів, які мають бути взаємопов'язаними та спрямованими на отримання єдиного результату.

Традиційно такими елементами виступають мета, завдання, принципи, методологічні підходи, організаційні форми, методи, засоби, зміст діяльності, організаційні умови, особливості взаємодії суб'єктів та об'єктів освітнього процесу, етапи та рівні функціонування, показники результативності тощо. Водночас, компоненти системи обираються в залежності від призначення та цільової спрямованості на конкретний результат.

Аналізуючи вищезначене, ми вважаємо, що даний метод дозволить нам цілісно дослідити систему підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій та графічно її представити у розробленій нами моделі, що являє собою систему взаємопов'язаних компонентів, які відображають її структуру і зміст, організаційні умови та етапи функціонування, відповідне змістово-організаційне забезпечення та показники результативності.

Під час розробки моделі ми врахували наступні вимоги:

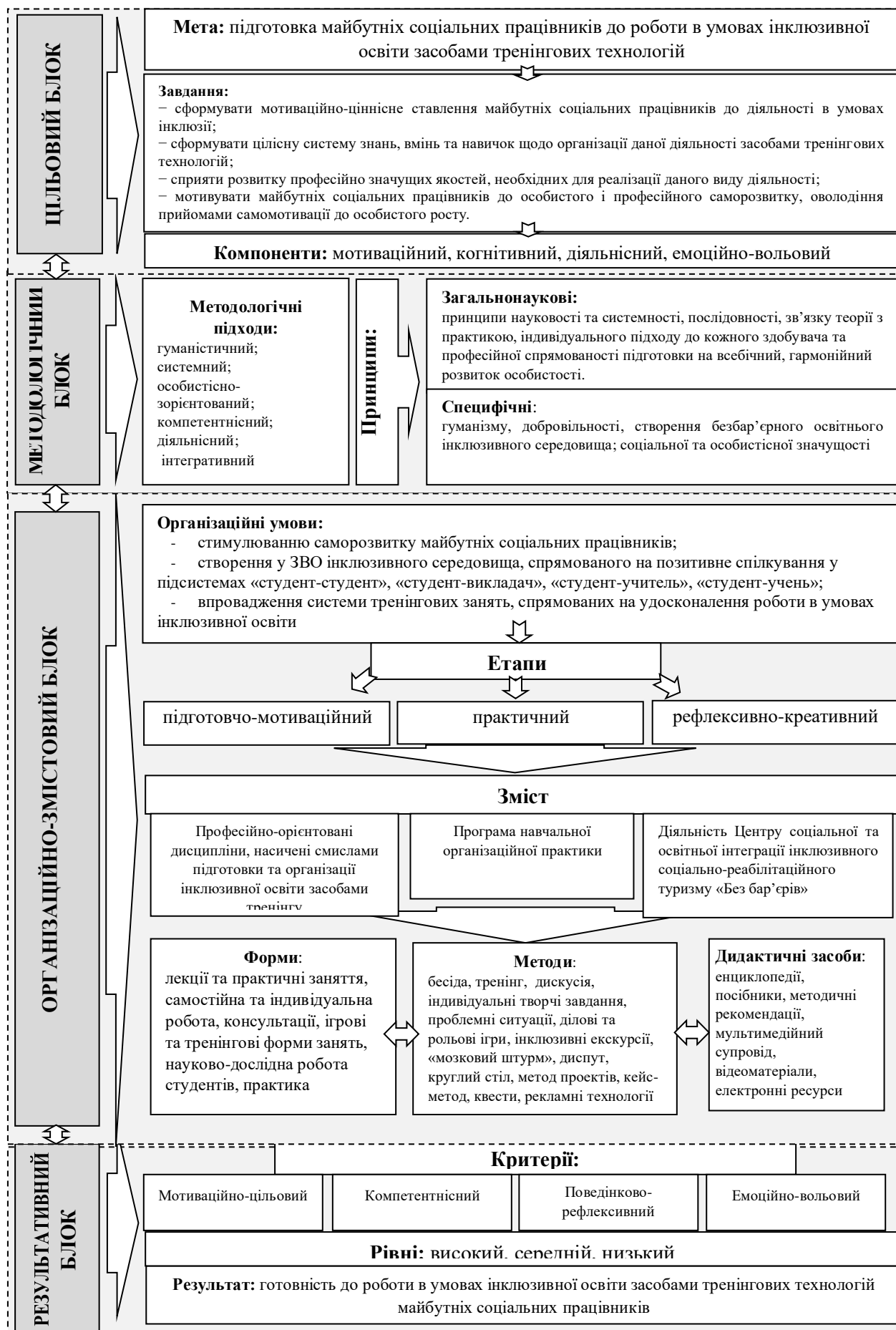
- «модель має ґрунтуватися на концептуальних засадах, які забезпечують ефективне функціонування системи;
- модель повинна відтворювати всі ознаки системи;
- у моделі має відобразитися цілісність процесу і взаємозв'язок основних функцій системи;
- модель повинна бути керованою та відповідати реальним властивостям

структурних елементів модельованої системи;

– модель має бути ефективною та відтворювальною за умови її системного впровадження та експериментальної перевірки» [5, с. 35–40; 40; 112, с. 131–134].

Розроблена нами структурно-функціональну модель формування готовності майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій складається з *цільового, методологічного, організаційно-змістового та результативного блоків* (рис. 2.2).





**Рис. 2.2. Структурно-функціональна модель формування підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій.**

*Цільовий блок* нашої моделі окреслює мету, яка передбачає формування готовності майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій та завдання, спрямовані на її конкретизацію та уточнення:

- сформувати мотиваційно-ціннісне ставлення майбутніх соціальних працівників до діяльності в умовах інклюзії;
- сформувати цілісну систему знань, вмінь та навичок щодо організації даної діяльності засобами тренінгу;
- сприяти розвитку професійно значущих особистісних якостей необхідних для реалізації даного виду діяльності;
- мотивувати майбутніх соціальних працівників до особистого і професійного саморозвитку, оволодіння прийомами самомотивації до особистого росту.

*Методологічний блок* нашої моделі представляє *методологічні підходи*, на яких ґрунтується професійна підготовка майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій: *гуманістичний, системний, особистісно-зорієнтований, компетентнісний, діяльнісний та інтегративний*.

Реалізація визначених нами методологічних підходів забезпечується *загальнонауковими* (принципи науковості та системності, послідовності, зв'язку теорії з практикою, індивідуального підходу до кожного здобувача та професійної спрямованості підготовки на всебічний, гармонійний розвиток особистості студента) та *специфічними* (гуманізму, добровільності, створення безбар'єрного освітнього інклюзивного середовища; соціальної та особистісної значущості) *принципами*.

Розглянемо детальніше деякі з них:

*Принцип системності* – характеризується тим, що підготовку та ознайомлення із професією соціального працівника варто розпочинати з одинадцятого класу за умови обов'язкової наступності уже відповідно: відвідуючи заходи до дня відкритих дверей, де детальніше ознайомлять з специфікою роботи соціального працівника; на ознайомчих та підготовчих курсах закладів освіти.

*Особистісно-зорієнтований підхід* розкривається у дослідженнях процесу професійної підготовки на теоретичних основах у, І. Беха [11], О. Дубасенюк [38, с. 161–164], Н. Павлишиної [146, с. 141–151], С. Яценка [256, с. 231–237] та інших. Даний підхід забезпечує не тільки урахування особистісних якостей, властивостей та здібностей студентів у процесі їх професійної підготовки до роботи в умовах інклюзивної освіти, а й їхній особистісний активний розвиток та саморозвиток у процесі діяльності.

Означений підхід у процесі підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти реалізується через вільний вибір студентами напрямів здійснення своєї практичної діяльності з учнівською та студентською молоддю, які вони активно реалізують через різноманітні завдання навчальної практики, індивідуальні дослідницькі проєкти, завдання самостійної роботи, проходження різноманітних тренінгів, участі у програмах обміну, в діяльності Центру соціально-освітньої інтеграції інклюзивного реабілітаційно-соціального туризму «Без бар'єрів» [238] тощо.

*Діяльнісний підхід* передбачає екстраполяцію набутих майбутніми соціальними працівниками теоретичних знань та практичних вмінь у безпосередню ситуацію здійснення своєї майбутньої діяльності. Студентам важливо не лише мати уявлення, розуміти сутність та технологію здійснення інклюзивного освітнього тренінгу, але й активно діяти, набувати практичного, життєвого та соціального досвіду щодо його реалізації. Тому, важливим аспектом реалізації даного підходу виступає практико зорієнтованість процесу підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти, яка забезпечується великою кількістю практичних занять в рамках вивчення спеціальних дисциплін та залученням студентів до реалізації різних напрямів практичної організації інклюзивної освіти з учнівською чи студентською молоддю в рамках навчальної практики та діяльності Центру соціальної та освітньої інтеграції інклюзивного соціально-реабілітаційного туризму «Без бар'єрів».

*Принцип зв'язку теорії з практикою* передбачає органічне поєднання результатів академічної підготовки майбутніх соціальних працівників з

реальними вимогами професійного середовища, що актуалізує активне використання у процесі навчання практико зорієнтованих підходів, які відображають практичну значущість теоретичних знань для безпосередньої практичної діяльності.

*Принцип добровільності* реалізовується у процесі врахування бажання студентів брати участь у конкретній роботі, заходах; тобто пріоритетність у виборі напрямів, форм та методів здійснення інклюзивної діяльності надається студентам. Саме тому, важливе значення для залучення до організації інклюзивних форм роботи студентської молоді відіграє мотиваційний аспект діяльності майбутнього соціального працівника.

*Принцип індивідуального підходу до кожного здобувача:* усі здобувачі як з нормотиповим розвитком, так і студенти з особливими освітніми потребами мають різний рівень знань та швидкість засвоєння інформації.

Наприклад, деякі здобувачі найкраще запам'ятовують інформацію при візуалізації викладання матеріалу, інші – завдяки прослуховуванню; для деяких краще за все навчатися практично (в групах або проєктах, участі у тренінгах). Під час викладання дисциплін варто використати рефлексію, враховувати думки та пропозиції студентів щодо змін чи доповнення навчального матеріалу для кращого засвоєння інформації. Варто пам'ятати, що досвід і здібності здобувачів будуть різними.

*Принцип створення безбар'єрного інклюзивного освітнього середовища:* це стосується, не лише перебудови корпусів університету, гуртожитків, відповідно до універсального дизайну, а й наявність спеціальних навчально-методичних матеріалів для здобувачів з особливими освітніми потребами.

*Принцип індивідуального підходу до кожного здобувача та професійної спрямованості підготовки на всебічний, гармонійний розвиток особистості студента* – пов'язаний безпосередньо із навчально-професійною діяльністю студентів, з формування внутрішньої позиції та світогляду, моральної свідомості і самосвідомості; з розширенням сфери життєдіяльності; з розвитком мислення та здатності рефлексії; тяги до абстрагування, широких узагальнень, пошуку загальних закономірностей і принципів; збільшенням ступеня

індивідуалізації в інтересах і здібностях. Даний принцип також орієнтований на професійність та постійне удосконалення викладачів – це проходження курсів підвищення рівня кваліфікації та проходження стажувань (всеукраїнських та закордонних), підбір методів та форм навчання для кожної академічної групи (інклюзивної групи), упровадження інтерактивних форм роботи під час дистанційного навчання.

*Принцип соціальної та особистісної значущості* опирається на формування активної життєвої позиції та самовизначення; усвідомлення студентами власної значущості; формування переконань та цінностей, з усвідомленням себе як частини елемента соціальної спільноти (соціальної групи, колективу, нації і т.д.); розширення кола особистісно значущих соціальних відносин, з посиленням особистісного контролю, самоврядування, становлення самосвідомості і стабільного образу «Я».

*Принцип гуманізму* передбачає засвоєння студентом професійно ціннісних знань та навичок, які базуються саме на гуманістичних принципах. Засвоєння студентами професійних норм і цінностей при підготовці до соціальної роботи є необхідним елементом навчання та входження в професію. Етичні правила визначають загальні орієнтири поведінки. У процесі підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти, необхідно враховувати морально-етичні проблеми, які трапляються в професійній діяльності, відповідно як наслідок може виникнути професійний стрес, через невміння долати особисті та соціальні негаразди та професійне «вигорання» навіть добре обізнаного і високоморального фахівця.

До того ж майбутній соціальний працівник повинен бути психологічно готовим до професійної діяльності, мати чітке мислення, розвинене вміння самостійно проаналізувати дану ситуацію, оцінити можливі наслідки та бути відповідальним за прийняті рішення, які часто вирішальні у житті людини. Важливими особистісними якостями, якими має володіти майбутній соціальний працівник є: витримка, толерантність, врівноваженість, розсудливість, інтуїтивність та моральну чутливість.

*Організаційно-змістовий блок* моделі представлений організаційними

умовами, компонентами та етапами формування готовності, змістовим та організаційним (форми, методи та засоби) забезпеченням. Розглянемо визначені елементи докладніше.

Структурними *компонентами* готовності майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій визначені *мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та емоційно-вольовий*, зміст яких передбачає: сформовану мотивацію, позитивне ставлення до організації та здійснення роботи в умовах інклюзивної освіти; наявність у майбутніх соціальних працівників особистісних характеристик, комплексу знань та практичних вмінь щодо організації та супроводу діяльністю, а також особливостей її впровадження у систему інклюзивної освіти; вміння адекватно організовувати співробітництво, вирішувати конфлікти, оцінювати результативність допомоги та прогнозувати подальші шляхи її удосконалення.

Формування визначених компонентів підготовки майбутніх соціальних працівників в освітньому процесі закладів вищої освіти може ефективно здійснюватися через поетапну цілеспрямовану спеціально організовану діяльність, представлену *підготовчо-мотиваційним, практичним та рефлексивно-креативним етапами*.

*Підготовчо-мотиваційний етап* – передбачає розвиток стійких інтересів студентів до реалізації інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій у майбутній професійній діяльності, а також формування уявлень та первинних знань щодо феномену «організація інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій».

*Практичний етап* – спрямований на формування у студентів стійкої мотивації до реалізації зазначеного напрямку професійної діяльності, системи загальнотеоретичних та спеціальних знань щодо організації інклюзивної освіти; розвиток спеціальних прогностичних, комунікативних, організаторських й аналітичних вмінь, професійно важливих якостей та властивостей студентів, спрямованих на ефективне здійснення зазначеного виду діяльності з суб'єктами соціальної роботи.

*Рефлексивно-креативний етап* – передбачає закріплення стійкої

внутрішньої мотивації до організації інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій; відпрацювання та удосконалення форм та методів майбутньої діяльності; формування творчо-індивідуального стилю в процесі реалізації різних напрямків інклюзивної освіти; розвиток рефлексивності.

Центральною складовою нашої системи формування підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій виступає її *змістова частина*, представлена професійно-орієнтованими дисциплінами («Методи соціальної роботи», «Інклюзивний туризм», «Етика соціальної роботи», «Основи соціалізації особистості», «Основи наукових досліджень у сфері соціальної роботи», «Рекламно-інформаційні технології в соціальній роботі», «Теорія соціальної роботи», «Організація і методика соціально-психологічного тренінгу», «Соціальна робота в інклюзивному середовищі», «Соціальна робота з різними групами клієнтів», «Основи соціально-психологічної реабілітації», «Самовиховання та саморегуляція особистості», «Інноваційні моделі надання соціальних послуг», «Чинники успішного працевлаштування за фахом», «Соціально-педагогічна робота у сфері дозвілля», які збагаченні смислами організації інклюзивної освітньої діяльності; оновленими програмами навчальної професійно-орієнтованої практики та діяльністю Центру соціально-освітньої інтеграції та інклюзивного реабілітаційно-соціального туризму «Без бар'єрів» [237; 238].

*Організаційне забезпечення* ефективного функціонування системи представлено різними традиційними та інноваційними *формами* (лекції (вступні, інформаційні та підсумкові); практичні заняття (семінар-бесіда, семінар-доповідь, семінар-дискусія, семінар-конференція, проблемний семінар, тематичний практикум, дослідницький практикум тощо); самостійна (аудиторна та позааудиторна) та індивідуальна робота; консультації (індивідуальні або групові); навчальна практика; конференції (за результатами проходження практики чи наукових досягнень); ігрові та тренінгові форми занять; науково-дослідна робота студентів), *методами* (бесіди, тренінгу, дискусії, індивідуальних творчих завдань, проблемних ситуацій, ділові та рольові ігри, інклюзивні екскурсії, «мозковий штурм», диспут, круглий стіл,

метод проектів, кейс-метод, квести, рекламні технології) та засобами (енциклопедії, посібники, методичні рекомендації, мультимедійний супровід, відеоматеріали, електронні ресурси) організації освітнього процесу.

*Результативний блок* – представлений елементами, які дозволяють оцінити результати впровадження нашої моделі у освітній процес закладів вищої освіти: критерії, показники, рівні готовності, та визначити її ефективність, у відповідності до поставленої мети.

Представлена модель системи відображає її концептуальні засади процесу професійної підготовки, забезпечує реалізацію цілісності, послідовності, системності та технологічності, демонструє логічний взаємозв'язок між компонентами, який забезпечується чіткою взаємодією усіх складових.

Наступним важливим системоутворювальним елементом ефективного функціонування системи професійної підготовки майбутніх соціальних працівників щодо організації інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій *виступають організаційні умови*, визначені нами як специфічні компоненти системи професійної підготовки, які відображаються у сукупності необхідних обставин об'єктивної дійсності процесу фахової підготовки, що впливають на ефективність процесу підготовки студентів до реалізації зазначеного напрямку діяльності.

Враховуючи особливості здійснення професійної підготовки в закладах вищої освіти та виділені компоненти, ми виокремили організаційні умови формування готовності майбутніх соціальних працівників до ефективного здійснення зазначеного напрямку діяльності, які є взаємопов'язаними та компліментарними:

- стимулювання саморозвитку майбутніх соціальних працівників;
- створення у ЗВО інклюзивного середовища спрямованого на позитивне спілкування у підсистемах «студент-студент», «студент-викладач», «студент-учитель», «студент-учень», заснованого на ідеї «рівності»;
- впровадження системи тренінгових занять у процесі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників.



### **2.3. Організаційні умови підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій**

Для обґрунтування визначених нами організаційних умов підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій пропонуємо охарактеризувати поняття «умова», «педагогічна умова» та «педагогічна умова підготовки»

У наукових джерелах спостерігаємо різні трактування поняття «умова». Так, «Новий тлумачний словник» пояснює лексему умова «як необхідну обставину, що робить можливим здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь» [130, с. 868].

У словнику з освіти та педагогіки «умова» визначається «як сукупність змінних природних, соціальних, зовнішніх та внутрішніх факторів, що впливають на фізичний, психічний, моральний розвиток особистості, її поведінку; виховання і навчання, формування особистості» [40, с. 109].

Питання про педагогічні умови розглядаються багатьма дослідниками. Наприклад, Н. Житник визначає умови «як сукупність соціально-педагогічних і дидактичних фактів, які впливають на навчальний процес, дозволяють керувати ним, вести цей процес раціонально, відповідно до предметного змісту із застосуванням ефективних форм, методів, прийомів» [42, с. 29].

На нашу думку, у С. Висоцького вдалим є психолого-педагогічне визначення умови «як сукупності об'єктивних можливостей змісту навчання, методів, організаційних засобів його здійснення, коли забезпечується успішне вирішення поставленого педагогічного завдання» [21, с. 90–94].

О. Фудорова під педагогічними умовами розуміє «сукупність об'єктивних можливостей змісту навчання, методів, організаційних форм і матеріальних можливостей її здійснення, які забезпечують успішне вирішення поставленого завдання» [243].

В. Манько педагогічні умови визначає «як взаємозв'язану сукупність внутрішніх параметрів та зовнішніх характеристик функціонування, що

забезпечує високу результативність навчального процесу і відповідає психолого-педагогічним критеріям оптимальності» [110, с. 153–161].

Як стверджує О. Братанич, педагогічні умови – «це сукупність об'єктивних можливостей змісту, методів, організаційних форм і матеріальних можливостей здійснення педагогічного процесу, що забезпечує успішне досягнення поставленої мети» [16, с. 124].

Педагогічні умови саме професійної підготовки В. Стасюк визначає «як обставини, від яких залежить та відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості, групою людей» [194, с.99]. Науковець досліджував педагогічні умови, що сприяють вдосконаленню професійної підготовки фахівців, серед яких зазначив: «організацію і спрямування педагогічного процесу на формування та розвиток професійної готовності; застосування особистісно-орієнтованого підходу і створення особистісно-орієнтованих взаємовідносин; ліквідація дублювання змісту навчання, шляхом удосконалення та максимального розвитку міжпредметних зв'язків; використання віртуальних методів навчання із застосуванням інформаційних технологій» [194, с. 80].

Дослідницею Н. Житник визначено і досліджено педагогічні умови, «що забезпечують якісну професійну підготовку фахівців, а саме: реалізацію змісту освіти; методичне забезпечення навчально-виховного процесу; впровадження інноваційних навчальних технологій; забезпечення особисто-орієнтованого підходу в організації навчання; стан виховної роботи у вищій школі; професійну майстерність викладачів» [42, с. 131].

В. Поліщук зазначає, що необхідною умовою реалізації професійної підготовки, «що забезпечує можливість переходу фахівця на вищий рівень професійної компетентності є неперервність, яка функціонує через систему професійної підготовки соціальних працівників, що передбачає допрофесійну підготовку (допрофесійне навчання, професійний відбір), різнорівневе професійно-педагогічне навчання у вищому навчальному закладі (молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст, магістр), післядипломну освіту (самоосвіта, підвищення кваліфікації, оволодіння спеціалізаціями)» [157, с. 20].

Вище наведені визначення дають можливість дійти узагальненого твердження, що організаційні умови – це детермінанти, що забезпечують процес формування знань, умінь і навичок.

Узагальнюючи погляди дослідників, ми розглядатимемо *«організаційну умову підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій»* як необхідну обставину, а саме систему взаємопов'язаних психолого-педагогічних і практичних дій, спрямованих на організацію інклюзивного освітнього середовища засобами тренінгу, що сприяють активному процесу професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної роботи та оволодіння ними необхідними фаховими навичками для роботи з особами з особливими освітніми потребами.

### **2.3.1. Стимулювання саморозвитку майбутніх соціальних працівників.**

Першою необхідною організаційною умовою підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти ми зазначили *«Стимулювання саморозвитку майбутніх соціальних працівників»*.

Соціальний розвиток у XXI ст. супроводжується в більшості країн світу нагромадженням гострих проблем життєдіяльності людей і пошуками шляхів та можливостей їх розв'язання.

Швидкість змін, що відбуваються в суспільстві та системі вищої освіти, потребують спеціаліста, що має високий рівень емоційної культури, спроможний швидко та адекватно реагувати на стрімкі зміни та відповідати запитам Стандарту вищої освіти та Нової української школи.

Одним із перших в Україні на початку 90-х років спробував методологічно обґрунтувати соціальну роботу донецький дослідник В. Сидоров як *«професійну роботу з надання допомоги особі, сім'ї, різним віковим і соціальним групам (клієнтам) у розв'язанні їхніх психолого–педагогічних, медичних, правових, економічних та інших проблем; вона реалізується у взаємодії клієнта та спеціалістів з метою поліпшення чи відновлення здатності перших до життєдіяльності»* [180, с. 4–8].

Соціальна робота – унікальний вид професійної діяльності зі створення соціальних умов для поліпшення умов життя окремої особистості, підвищення добробуту народу. Як вид професійної діяльності соціальна робота сформувалася на базі системи соціального захисту населення, освіти, охорони здоров'я, соціальних служб для молоді, спеціалізованих закладів і установ.

Концепція розвитку педагогічної освіти (затверджена наказом МОН України № 776 від 16.07.2018 року. Шляхи її реалізації закладені в План впровадження Концепції розвитку педагогічної освіти (наказ МОН № 7 від 03.01.2019 року) визначила своєю метою «формування фахівця, який здатний розвивати особистість дитини і зорієнтований на особистісний та професійний саморозвиток і готовий працювати творчо в закладах освіти різного типу» [99].

Закон України «Про соціальні послуги» визначає, що соціальний працівник – «це професійно підготовлений фахівець, який має необхідну кваліфікацію у сфері соціальної роботи і надає соціальні послуги» [58].

Нині, сфері соціального обслуговування потрібен висококваліфікований фахівець: енергійний, творчо мислячий, здатний швидко адаптуватися до нових умов, які пов'язані зі змінами у суспільстві, ефективно вирішувати нестандартні проблеми та постійно займатися безперервною освітою (особистісним саморозвитком, самореалізацією, самоосвітою й самоствердженням як в професійній кар'єрі так й життєдіяльності), а також постійно самовдосконалюватися.

Розвиток соціальної роботи в Україні ставить перед викладачами закладів вищої освіти завдання: сформувати у майбутніх соціальних працівників достатній рівень соціологічного мислення, забезпечити фундаментальною теоретичною і широкою практичною підготовкою, необхідною для виконання професійних функцій. Поле професійної діяльності соціальних працівників орієнтоване не лише допомогти вирішити проблеми клієнтів та задовольнити їх потреби, а й підготувати клієнта самостійно вирішувати особисті проблеми; надати інформацію про реальні можливості, переваги та недоліки способів дій.

Основним показником інноваційності у здобутті вищої освіти є не просто становлення випускника-професіонала, а в першу чергу індивідуально-

розвиненої та творчої особистості. Гарантією та підтримкою виконання цих завдань виступають Закони України «Про освіту» [56], «Про вищу освіту» [52], Державна національна програма «Освіта (Україна XXI століття)» [33], Національна доктрина розвитку освіти України [128], Закон України «Про соціальні послуги» [58], «Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні» [159], «Про охорону дитинства» [57] та інші.

Під час навчання та підготовки майбутніх соціальних працівників обов'язково передбачено оволодіння науковими знаннями (академічний компонент) та обов'язкове формування особистих психологічних якостей і рис, які відповідають вимогам професії, а також вміння контактувати, вести переговори, захищати інтереси клієнтів, співпрацювати з представниками суміжних професій, бути формальним і неформальним лідером [69, с. 55].

Питання самоосвіти та саморозвитку соціальних працівників в сучасній науковій літературі відображено недостатньо. Вона аналізується «як один із компонентів професійної компетентності соціальних працівників» в дослідженнях таких науковців, як А. Капська [69], О. Карпенко [195, с. 172–177], Т. Семигіна [179, с. 80] та інших. А також в контексті особистісно-професійного розвитку соціальних працівників, який висвітлюється в дослідженнях О. Бойко [65], Л. Журавської [43], І. Миговича [117, с. 229], О. Холод [249, с. 330] та інші.

Отримання відповідних знань, умінь та навичок у процесі освіти та подальшої професійної діяльності не є запорукою підтримання високого рівня професійної компетентності. Тому необхідним елементом, який відповідає сучасним вимогам ринку праці, а також професійного та особистісного зростання – «є розвиток потреби до саморозвитку та самоосвіти в процесі навчання у закладах вищої освіти» [67, с. 45]. При цьому слід зауважити, що особливого змісту поняття «саморозвиток» та «самоосвіта» набувають саме тоді, коли йдеться про групу професій «людина–людина», до яких і належить професія соціального працівника. [66; 67, с. 44–49; 143, с. 22–28].

Самоосвіта – «це процес, який забезпечує безперервність підвищення освітнього рівня та розширення інформаційного поля працівників, покращення

якості та підняття рівня їхньої компетентності та професіоналізму, що пов'язаний з розвитком особистості, який триває впродовж всього життя». Враховуючи зазначене вище, можна констатувати тісний зв'язок поняття «саморозвиток» із поняттям «самоосвіта»; самоосвіту при цьому слід розуміти як один з методів його здійснення. Професійний саморозвиток, відповідно, – «це процес засвоєння дійсності, саморозвиток особистості у контексті та під впливом професійної діяльності» [67, с. 48; 143, с. 22].

Поняття професійний саморозвиток є центральним у педагогіці та психології і визначається «як складний еволюційний поступ, у ході якого відбуваються прогресивні й регресивні інтелектуальні, особистісні, поведінкові, діяльнісні зміни в самій людині» [28].

Проблемі професійного саморозвитку соціальних працівників присвячено низку дисертаційних досліджень в Україні [12; 19; 62; 106; 197].

Так, у дисертаційному дослідженні Т. Стрітьєвіч професійний саморозвиток аналізує «як свідомий процес особистісного становлення з метою ефективної самореалізації на основі значущих прагнень та зовнішніх впливів» [197, с. 6–10]. Ми також погоджуємося з думкою І. Ігнацевич, що «професійний розвиток майбутнього фахівця можна розглядати як свідомий, цілеспрямований процес підвищення рівня своєї професійної компетентності й розвитку професійно значущих якостей відповідно до зовнішніх соціальних вимог, умов професійної діяльності та власної програми розвитку» [62]. Автор наголошує на тому, що ... «не існує меж професійного саморозвитку, оскільки цей процес динамічний, діалектичний і зумовлений новими цілями й вимогами, які з'являються відповідно до змін стандартів професійної діяльності, ідеальних уявлень про сенс, зміст, форми і методи професійної діяльності...» [62].

А. Бистрюкова виділяє структуру професійного саморозвитку майбутнього фахівця, яка «складається із особистісних якостей та сукупності видів компетенцій, становлення яких відбувається послідовно – засвоєні на етапі самовизначення студента способи самоорганізації на подальших етапах забезпечують самореалізацію спеціаліста як професіонала» [12, с. 8]. Вона також «виділяє зовнішні й внутрішні чинники, умови сприяння формуванню готовності до професійного саморозвитку в майбутніх фахівців» [12, с. 7–10].

Р. Вайнола визначає професійний розвиток особистості як «неперервний, динамічний процес залучення до професій, професійної реалізації та самореалізації, під час якого відбувається якісне вдосконалення особистості як суб'єкта – представника певної професії» [19, с. 16]. А підготовку майбутніх соціальних працівників вона трактує як «сукупність соціального, професійного та особистісно-морального розвитку майбутнього фахівця у сприятливих умовах технологічного та науково-методичного забезпечення підготовки в освітньому середовищі закладу вищої освіти» [19, с. 18–20].

На основі аналізу наукових джерел [28; 114; 231] щодо сутності професійного саморозвитку ми з'ясували, що «цей багатовимірний процес варто розглянути у нерозривному зв'язку із професійним самопізнанням та самовихованням».

Отже, професійний розвиток соціального працівника – «це свідомий, цілеспрямований процес підвищення рівня своєї професійної компетентності й розвитку професійно значущих якостей відповідно до зовнішніх соціальних вимог, умов професійної діяльності та власної програми розвитку» [231].

Професійний саморозвиток не має певних меж, оскільки це динамічний, діалектичний процес, що викликаний новими цілями та вимогами, що виникають відповідно до змін стандартів, змісту, форм і методів професійної діяльності.

У психолого-педагогічній літературі описано два напрями саморозвитку особистості – самовиховання (формування вольових якостей, зміни характеру, власної поведінки) та самоосвіта (розумове виховання, інтелектуальне зростання, накопичення знань).

Поняття самовиховання, це в першу чергу, важка робота над собою, ефективність якої, насамперед, буде залежати від цілеспрямованості, мотивації, систематичності зусиль, самоконтролю, позитивних установок та правильно обраними методами самовдосконалення. Процес самовиховання являє важливу складову професійного саморозвитку.

«...Система професійного саморозвитку соціальних працівників в умовах неперервної освіти являє собою багатовимірний феномен та постає у якості

взаємообумовленої єдності та наступності функціонування структурних й системотворчих компонентів...» [230, с. 51]. Саме ці компоненти виступають важливою умовою формування, майбутнього фахівця-професіонала.

Враховуючи специфіку професійної діяльності майбутніх соціальних працівників, слід зазначити, «що професійний саморозвиток майбутнього фахівця тісно пов'язаний із розвитком особистих здібностей до реалізації соціально-педагогічної діяльності», адже, як зазначає Н. Троценко, «основна мета професійної діяльності соціального працівника ґрунтується на реалізації цілей соціально-педагогічної роботи, це – піклування про добробут, розкриття можливостей і здібностей особистості, сім'ї, суспільства до нормального соціального функціонування» [234, с. 12].

В. Лозовой досліджуючи феномен саморозвитку особистості, зазначає, що «не можна обійти увагою релігійні світоглядні системи, які обов'язково передбачали саморозвиток у найрізноманітніших його формах» [106, с. 11].

Поняття «саморозвиваюча система», «саморозвиток» широко застосовуються у багатьох галузях наукового знання, наприклад, існують праці, в яких досліджуються процеси саморозвитку наукового пізнання; розвідки, присвячені аналізу суспільства як саморегулюючої системи, у яких цивілізація і культура розглядаються як «соціальний спосіб саморозвитку суспільства та інші» [242, с. 98].

Осмислювати поняття «розвиток» і «саморозвиток» необхідно, ґрунтуючись на категоріях «рух», «саморух».

Рух (як філософська категорія) – «це низка пов'язаних одна з одною закономірних подій, зумовлених внутрішньо притаманною детермінованій об'єктивній реальності властивістю переходити з одного відносно усталеного стану в інший відносно усталений стан» [242]. Справді, рух притаманний і скінченній реальності, наприклад, матеріальній точці, і детермінованій нескінченності, і, в певному розумінні, потенційній нескінченності.

В. Лозовой, зазначає, що саморозвиток особистості – «це низка пов'язаних одна з одною подій, зумовлених спрямуванням внутрішньо притаманної особистості свободи, яка об'єктивно забезпечує таку зміну станів особистості, що кожен наступний стан відповідає більш повному, багатшому, досконалішому буттю» [106, с. 98].



Слід також усвідомити відмінність термінів «самовиховання» і «самовдосконалення».

Самовдосконалення дослідники розглядають як найвищу форму усвідомленого саморозвитку. Тому метою саморозвитку є досконалість, характеризує не окремі риси, можливості, аспекти буття особистості, а його загальну повноту і «не може бути ані предметом похвали, ані предметом порівняння, а лише предметом безумовного визнання» [106, с. 100].

Процес самовдосконалення за своїм змістом близький до процесу самовиховання, хоча це не тотожні форми та відрізняються формами активності та масштабом змін особистості.

У процесі самовиховання особистості відбувається розвиток окремих якостей: естетичні, інтелектуальні, моральні, фізичні, професійні тощо. Тобто «самовиховання характеризується розділенням рис і властивостей особистості та зосередженням її на розвитку лише окремих з них» [28; 251, с. 67–71]. Таким чином, процес самовиховання може мати й негативні наслідки, тобто за змістом бути протилежним саморозвитку [230, с. 1–8].

У свою чергу самовдосконалення є одним із факторів стимулювання самовиховання особистості, оскільки, є найбільш потужним і досконалим фактором соціалізації індивіда.

Проблему професіоналізму фахівців соціальної сфери, досліджують вітчизняні та зарубіжні вчені й характеризують його як:

- «якісну характеристику суб'єкта праці, яка описує високу професійну кваліфікацію і компетентність; різноманітність ефективних професійних навичок і умінь, у тому числі творчих; володіння сучасними алгоритмами і способами вирішення професійних завдань, що сприяє високій і стабільній продуктивності діяльності» [6, с. 9–15];

- «індивідуальний стиль фахівця, який забезпечується як специфікою самої діяльності, так і індивідуально-психологічними особливостями її суб'єкта» [156, с. 38–42];

- «глибокі знання в сфері соціальної роботи, а також володіння нестандартними вміннями, необхідними для успішного виконання цієї діяльності» [174, с. 288];

- «специфічна норма регуляції поведінки й праці, яка накладає на

суб'єкта діяльності (соціального працівника) певні зобов'язання, що створює сприятливу основу для його самореалізації» [35, с. 365];

- «високий і стійкий рівень знань, умінь і навичок, які дозволяють досягати найбільшого ефекту в професійній діяльності» [108];

- «системне утворення, яке визначається наявністю конкретних особистісних якостей та низки професійно значущих знань, умінь та навичок» [8, с. 137];

- «структура, яка складається зі знань та здібностей» [273, с. 77];

- «практичний досвід діяльності» [24, с. 180];

- «високий стандарт професійної діяльності, що забезпечує її стабільність і результативність» [276, с. 81].

Проведений аналіз дозволив зробити висновок, що у освітньому процесі ЗВО залишаються потенційні резерви для вдосконалення процесу стимулюванню саморозвитку студентів.

Нами розроблено *практичні рекомендації викладачам та студентам для вдосконалення системи саморозвитку:*

- постійно займайтеся вивченням індивідуальних особливостей студентів, поширення кращого досвіду їхньої роботи над собою;

- контролюйте та допомагайте студентам професійно самовдосконалюватися;

- надавайте ефективні прийоми роботи над собою;

- ставте конкретні завдання із самоосвіти і самовиховання;

- спонукайте брати участь у різноманітних видах діяльності, які сприяють стимулюванню процесу самовиховання;

- використовуйте інтерактивні форми та методи роботи (конференції, семінари, екскурсії, дискусії, відеофільми, опрацювання літератури, самоаналіз, тренінгові заняття, гурткова робота, просвітницькі виховні заходи за допомогою ілюстрації, демонстрації, анкетування) тощо.

Вважаємо, що запропоновані рекомендації сприятимуть мотивації викладачів та студентів до співпраці у процесі їх самоосвіти та саморозвитку.

Таким чином, обґрунтовуючи першу організаційну умову, ми дійшли висновку, що викладачі ЗВО та студенти постійно мають працювати над

самовдосконаленням та саморозвитком в інклюзивному освітньому середовищі для подальшої результативної професійної діяльності, та педагогічно взаємодіяти зі студентами з особливими освітніми потребами, упроваджуючи при цьому аспект «рівності» між учасниками освітнього процесу у викладанні дисциплін.

Важливу роль для успішної підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій відіграє створення у ЗВО (заснованого на ідеї «рівності») інклюзивного освітнього середовища, спрямованого на позитивне спілкування в підсистемах «студент – студент», «студент – викладач», «студент – учитель», «студент – учень», про що йдеться в наступному підпункті.

### **2.3.2. Створення у ЗВО інклюзивного середовища, спрямованого на позитивне спілкування в підсистемах «студент – студент», «студент – викладач», «студент – учитель», «студент – учень»**

Сучасні тенденції розвитку суспільства, євроінтеграційний вступ України зумовлюють необхідність реформування системи освіти щодо її якості та змістового наповнення, пошуку шляхів вдосконалення сучасних підходів до формування інклюзивного освітнього середовища.

Відбувається трансформація традиційної системи освіти в форматах простору ЗВО: здійснюється перехід до особистісно-центричного освітнього процесу, впроваджуються інноваційні технології, інтерактивні методи, зміщуються акценти в навчальній діяльності студентів із репродуктивної до творчо-пошукової, впроваджуються інтегративні та інклюзивні форми освіти.

Суспільство формує нові освітні вимоги, однією з яких є становлення особи з ООП як спеціаліста – конкурентоспроможного на ринку праці, всебічно освіченого, із високим рівнем розвитку різних типів компетентностей.

Проблематика вищої освіти осіб з ООП в розвинутих країнах почала привертати увагу фахівців лише з кінця 1980-х років, а в прийнятій у 2006 році «Конвенції ООН про захист і заохочення прав і гідності інвалідів» уперше офіційно проголошено право людей з особливими потребами на інклюзивну

вищу освіту. Але наукове і методичне підґрунтя для такого навчання в деяких країнах світу досі відсутнє.

У Стандартих правилах забезпечення рівних можливостей для інвалідів зазначено принцип «рівності», який передбачає, що «кожний індивідуум має рівні можливості для участі у житті суспільства. Особи з інвалідністю повинні одержувати необхідну підтримку при набутті освіти, працевлаштування тощо» [193].

У Листі МОН № 1/9-498 від 05.08.2019 «Методичні рекомендації щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами в закладах освіти в 2021/2022 н.р.» зазначено, *що організація інклюзивного навчання у закладах вищої освіти має здійснюватися згідно з Постановою Кабінету Міністрів України від 10.07.2019 року №635 «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання осіб з особливими освітніми потребами в закладах вищої освіти»; створення інклюзивного освітнього середовища в закладах освіти, відповідно до пункту 2 Закону України «Про освіту», «засновник закладу освіти або уповноважена ним особа забезпечує створення у закладі освіти інклюзивного освітнього середовища, універсального дизайну та розумного пристосування» [52; 56; 161].*

*Все це актуалізує необхідність упровадження в систему вищої професійної освіти – інклюзивної освіти осіб з ООП. Стрижнем такої освіти має стати взаємозв'язок, взаємодія студентів з особливими освітніми потребами з викладачами, адміністрацією та співробітниками закладу й іншими студентами «на рівних», а не створення спеціальних, «закритих» умов через проблеми здоров'я.*

Проблемі надання освітніх послуг особам з ООП в умовах навчального закладу присвячено праці багатьох вітчизняних і зарубіжних учених.

Тому, першочерговою і важливою умовою розвитку інклюзивного освітнього простору, на думку українських дослідників (Т. Абрамової [1], Г. Азаренкова [233], Р. Вайноли [19], Г. Давиденка [32], Т. Голубенко [29; 30], Я. Грибальського [7], Н. Житник [42], О. Караман [71–73; 76], О. Карпенко [77; 78], І. Мельничук [114; 116], В. Осадчого [134], Г. Пивоварової [148], О. Пожидаєвої [153], В. Поліщук [154–156], Л. Прудкої [167; 168],

Л. Савенкової [132], В. Синьова [181], Г. Слосанської [183; 185; 186], Я. Співака [190] та ін.), є підготовка компетентних фахівців соціальної сфери, соціальних працівників, здатних ефективно працювати з особами з особливими освітніми потребами.

Такі науковці, як І. Албул [2–4], Р. Вайнола [19], І. Зверєва [160], Н. Коляда [89–94; 268; 271], Т. Кочубей [93; 100–103; 267], О. Кравченко [94; 104; 269–272], О. Повідайчик [151; 277], Г. Слосанська [182–189; 279; 280] та ін. досліджують різні аспекти процесу інтеграції здобувачів з особливими освітніми потребами в освітнє середовище закладу вищої освіти: соціальний, психолого-педагогічний супровід та допомога таким особам у процесі освіти.

Дослідники займаються проблемою підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності у галузі соціальної роботи, в основу професійної підготовки студентів закладають діяльнісний підхід з врахуванням необхідної орієнтації майбутніх соціальних працівників на різнобічність соціальної роботи, широту проблем і потреби різних груп клієнтів, насамперед слід назвати осіб з особливими освітніми потребами.

Здобуття повноцінної вищої освіти студентами з особливими освітніми потребами набуває неабиякого значення, оскільки засвоєння фахових навичок у ЗВО дає можливість реалізувати свої здібності та адаптуватися у суспільстві.

Створення інклюзивного освітнього середовища у системі вищої освіти є відображенням об'єктивних вимог, які висуваються перед українським суспільством, що має на меті забезпечити право на освіту особам з особливими освітніми потребами.

У науковій літературі наведено такі види інтегрування студентів з особливими потребами у освітнє середовище навчального закладу:

– *соціальне інтегрування* «передбачає відновлення основних соціальних функцій студента як суб'єкта основних життєвих сфер суспільства, що досягається шляхом його залучення до участі у гуртках різного спрямування, спілкування, самодопомоги, заняттях за інтересами, організації та проведенні дозвілля, емоційної й юридичної підтримки, а також участі в тренінгу з ознайомлення із філософією незалежного життя, тренінгу із

формування навичок відстоювання прав та інтересів; складання резюме й підготовка до співбесіди з працедавцем тощо» [65];

– *психологічне інтегрування* «пов'язане з усуненням зі свідомості особистості уявлення про безвихідь її становища, формуванням упевненості в собі і мотивації подолання кризових ситуацій: ґрунтується на результатах діагностики психологічних якостей, здібностей та інтересів клієнтів і подальшої психокорекційної роботи (індивідуальної та групової)» [168];

– *фізичне інтегрування* «передбачає виявлення й активізацію компенсаторних можливостей організму ООOP для організації подальшого активного самостійного життя і сприяння посиленню фізичного інтегрування, формування стійкого динамічного стереотипу в здорових людей, що ґрунтуються на прийнятті нетипової зовнішності і поведінки студентів, що здійснюється шляхом профілактики, яка включає комплекс соціальних, просвітницьких та медико-психологічних заходів формування у молоді здорового способу життя» [205];

– *педагогічне інтегрування* «мета створити соціально-педагогічні умови для розвитку потенційних можливостей студента й охоплює різні форми підготовки до життя в суспільстві, до професійної орієнтації та оволодіння певним видом трудової діяльності» [182].

Інклюзивне освітнє середовище в системі вищої освіти України є головним чинником інтенсивного реформування якісної вищої школи, що уможливорює доступ до неї особам з особливими освітніми потребами.

Аналіз педагогічних, психологічних, філософських теоретичних джерел свідчить про зростання наукового інтересу до питання впровадження освітнього середовища у заклади вищої освіти.

Кодекс етики Національної асоціації соціальних працівників закликає «займатися соціальною та політичною діяльністю, спрямованою на забезпечення рівного доступу усім людям до ресурсів, послуг та можливостей, яких вони потребують для задоволення своїх основних потреб та повноцінного розвитку» (Code of Ethics of the National Association of Social Workers) [261]. Особливо актуально така вимога висувається у сфері надання освіти особам з особливими потребами.

Відповідно до Державної цільової програми «Національний план дій з реалізації Конвенції про права осіб з інвалідністю» на період до 2025 року, передбачено «забезпечення доступу осіб з інвалідністю до об'єктів громадського та цивільного призначення, благоустрою, транспортної інфраструктури, дорожнього сервісу, транспорту, інформації та зв'язку, а також з урахуванням їх індивідуальних можливостей, здібностей та інтересів – до освіти, праці, культури, туризму, фізичної культури і спорту; удосконалення порядку проведення медико-соціальної експертизи інвалідів, здійснення реабілітаційних заходів і надання соціальних послуг, розширення переліку таких заходів і послуг» та інше [129].

В сучасному світі доступність університетської освіти, безперечно, пов'язана із Болонським процесом, що посилює орієнтацію суспільства на оцінювання, контроль, сертифікацію якості освіти. Будучи повноправним членом Європейського реєстру забезпечення якості, Україна дотримується «основних принципів забезпечення якісної вищої освіти для осіб з особливими освітніми потребами: 1) принцип рівності; 2) принцип доступності вищої освіти для осіб з особливими освітніми потребами; 3) принцип високої оцінки осіб з особливими освітніми потребами; 4) принцип систематичності й послідовності; 5) принцип свідомості навчання осіб з особливими освітніми потребами; 6) принцип активності й самостійності у навчанні; 7) принцип наочності; 8) принцип зв'язку теорії з практикою; 9) принцип єдності функцій навчання: освітніх, розвивальних, виховних тощо» [63; 121].

У своєму дослідженні Г. Давиденко надає важливого значення формуванню у студентів і педагогів цінностей інклюзивного навчання, до яких відносить такі твердження:

- «цінність людини не залежить від її здібностей і досягнень;
- кожна особа здатна відчувати і думати та має право на спілкування і на те, щоб бути почутою;
- істинна освіта може здійснюватися тільки в контексті реальних взаємовідносин;
- для всіх, хто навчається, досягнення прогресу швидше може бути в тому, що вони роблять, ніж у тому, що не можуть;

- кожний здобувач має унікальні особливості, інтереси, здібності і навчальні потреби;
- ЗВО зобов'язані створити умови для забезпечення освітніх потреб кожного здобувача;
- необхідно розробляти системи освіти і виконувати програми так, щоб брати до уваги широке різноманіття особливостей і потреб кожного здобувача;
- спільне навчання усіх здобувачів збільшує ступінь участі кожного із них в академічному та соціальному житті ЗВО, знижуючи рівень ізоляції у процесах, що відбуваються» [32, с. 160–162].

Характеризуючи організацію навчання студентів в умовах української інклюзивної університетської освіти, О. Фудорова відзначає: «...низький рівень централізованої навчально-методичної підготовки викладачів ЗВО із самостійним розв'язанням ними поточних питань інклюзивної освіти шляхом самоосвіти. В університеті, що працює за принципами інклюзії, авторка пропонує використання необхідних інформаційних, технологічних та організаційних ресурсів, зокрема, професійної підготовки викладачів» [244, с. 117–125].

Доступ до вищої освіти має включати в себе наступні чинники: оцінка якості освіти в поєднанні індивідуальних особистісних характеристик; показник організації інклюзивного освітнього середовища та соціальні параметри функціонування освітніх систем.

О. Фудорова вирізняє внутрішні та зовнішні чинники якості освіти.

До внутрішніх характеристик вона відносить: 1) *«якість освітнього середовища* (технології управління освітнім процесом, науково-методична робота, ресурсне забезпечення, кадровий потенціал закладу вищої освіти тощо); 2) *якість реалізації освітнього процесу* (доступність змісту освіти, науковість, педагогічна майстерність науково-педагогічних працівників, ефективність засобів навчання); 3) *якість результатів освітнього процесу* (рівень досягнень здобувачів, ступінь їх соціальної адаптації тощо)» [243, с. 84–86].

Зовнішні чинники характеризують освіту «як соціальну інституцію, яка впливає на людину і суспільні процеси, задовольняючи певні потреби особистості і держави загалом, тобто доступ до якісної вищої освіти всіх



громадян, незалежно від їх соціального статусу чи фізичних обмежень, що є перспективою їх професійного росту» [243, с. 90–94].

Тобто якісна освіта для осіб з ООП має складатися з двох компонентів: якості освіти, що є результатом діяльності ЗВО (готовність чи неготовність навчати осіб з ООП; соціальна, інформаційна та технологічна доступність тощо); з іншого – власної діяльності самої особи з ООП.

У Положенні Міністерства освіти і науки України «Про організацію інтегрованого навчання осіб з особливими освітніми потребами у закладах вищої освіти» зазначено, що «у ЗВО створюється академічна група, в якій спільно навчаються особи з інвалідністю з особами, які не мають інвалідності та крім того, створюється навчально-реабілітаційна комісія, що надає рекомендації особам з особливими потребами, затверджує індивідуальну навчально-реабілітаційну програму, зазначено права та обов'язки учасників інтегрованого навчання та навчально-реабілітаційного процесу» [159–161].

Створення належних умов є важливим аспектом розширення доступності вищої освіти для осіб з ООП на думку Ю. Богінської, найважливішими сферами розширення доступності вищої освіти є:

- «організація при ЗВО різних підготовчих курсів та факультативів, що реалізують «вирівнюючі» освітні програми для осіб з ООП;
- розвиток системи договорів про співпрацю між закладами вищої освіти, органами управління освітою, закладами загальної середньої освіти, факультетами (кафедрами) і освітніми установами з метою навчання осіб з особливими освітніми потребами;
- створення на базі закладів загальної середньої освіти, установ початкової й середньої професійної освіти структурних підрозділів університетів, академій та інститутів для навчання цієї категорії населення;
- встановлення прямих контактів із середніми професійними навчальними закладами щодо спільної підготовки фахівців з вищою освітою для вдосконалення системи безперервної освіти «ЗДО – ЗВО»;
- формування умов для отримання різних форм вищої освіти протягом усього життя, однією з яких є дистанційна форма навчання» [15, с. 62–70].

В Україні дистанційна форма навчання молоді з обмеженими функціональними можливостями здійснюється на основі сучасних педагогічних, інформаційних, телекомунікаційних технологій.

Стимулом для впровадження дистанційного навчання стало його нормативне забезпечення: Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні (Затверджено МОН України 20.12.2000 р.) [98]; Положення про дистанційне навчання (Наказ МОН України №40 від 21.01.2004 р.) [121]; Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження програми розвитку системи дистанційного навчання на 2004 – 2006 роки» (від 23 вересня 2003 р. № 1494) [163].

Дистанційне навчання надає здобувачам вищої освіти абсолютно нові можливості для творчого самовираження, знаходження та закріплення різних професійних навичок, стимулює студентів до самостійної роботи, а викладачам – реалізацію нових форми та методів навчання із застосування концептуального і математичного моделювання явищ і процесів.

Але дистанційне навчання, незважаючи на всі його переваги, має низку недоліків, до яких Л. Волошко відносить: «відсутність постійного людського спілкування; емоційну сухість та інтелектуальну жорсткість процесу навчання; відсутність групового ефекту сприйняття матеріалу; відсутність оцінки індивідуальних характеристик у процесі контролю знань за допомогою комп'ютерних програм; негативний вплив на формування професійних якостей при використанні тільки комп'ютерних програм» [24, с. 443].

У процесі реалізації дистанційного навчання зі студентами з особливими освітніми потребами виділено і ряд труднощів, зокрема:

- «невідпрацьованість механізмів реалізації прав інвалідів на здобуття вищої освіти;
- нерозробленість науково-методичної основи вищої освіти для інвалідів;
- відсутність комп'ютерних програм, які б ураховували особливості сприймання та засвоєння інформації цією категорією студентів» [24, с. 444–446].

Позашкільна та позааудиторна освіта відіграє важливу роль у вихованні та навчанні здобувачів з особливими освітніми потребами. У сучасних

дослідженнях наголошується на значенні соціально-педагогічної діяльності, як такої, що здійснюється з метою оптимізації виховних можливостей соціальних інститутів, активного залучення дітей та молоді до соціально-виховного середовища [24; 98; 121].

Сучасні підходи щодо організації інклюзивного освітнього середовища у ЗВО вчені розглядають «як сукупність сучасних тенденцій, принципів організації та системотвірних чинників, які зумовлюють процес цілеспрямованих змін, модифікацію мети, змісту, форм, методів, нові спрямованість, динаміку розвитку, стан та ефективну діяльність освітнього процесу, його адаптацію до потреб здобувачів з особливими освітніми потребами» [167, с. 14]. Вони є важливим підґрунтям формування оптимальної моделі вищої освіти, саморозвитку та самореалізації особистості. Поступове впровадження інклюзивного освітнього середовища у ЗВО буде сприяти становленню особи з особливими освітніми потребами успішного фахівця, що має активною життєвою позицією, почуття відповідальності за себе та свої дії, здатного генерувати та втілювати в професійну діяльність нові ідеї та рішення(див. табл. 2.4.).

Таблиця 2.4.

#### **Особливості сучасних підходів щодо формування інклюзивного освітнього середовища**

<b>Назва підходу</b>	<b>Спрямованість</b>	<b>Особливості підходів та інновацій</b>	<b>Визначальні структурно-функціональні елементи освітнього процесу</b>
<i>Інтегративний</i>	Освітній процес як складна система із інклюзивними формами навчання	Реалізація нової освітньої концепції для людей з інвалідністю. Системно-методологічні, радикальні.	Цільовий, стимуляційно-мотиваційний, компетентнісно-змістовий.
<i>Особистісно-гуманістичний</i>	Особистість суб'єктів освітнього процесу.	Визнання індивідуальності кожної особи з інвалідністю. Соціально-психологічні, комбінаторні.	Стимуляційно-мотиваційний, компетентнісно-змістовий, операційно-діяльнісний.

<i>Компетентнісно-зорієнтований</i>	Зміст освітнього процесу, формування компетентностей.	Оновлення змісту освітнього процесу для людей з інвалідністю. Локально-технологічні, модифікаційні.	Компетентнісно-змістовий, операційно-діяльнісний.
<i>Оптимально-діяльнісний</i>	Технологія та активна діяльність суб'єктів освітнього процесу	Оновлення форм, методів, засобів реалізації освітнього процесу. Організаційно-управлінські, комбінаторні	Операційно-діяльнісний, контрольно-регулювальний, оцінно-результативний.
<i>Творчо-перцептивний</i>	Створення інклюзивного освітньо-зберігаючого середовища.	Гармонізація взаємин осіб з інвалідністю із суб'єктами освітнього процесу. Соціально-психологічні, модифікаційні.	Стимуляційно-мотиваційний, оцінно-результативний, операційно-діяльнісний

Охарактеризуємо детальніше особливості сучасних підходів:

1. *Інтегративний підхід* заснований на ідеї гуманізації, загальнолюдських цінностях; індивідуально-особистісний розвиток осіб з особливими освітніми потребами орієнтований на розкриття структурно-функціональних компонентів та механізмів правильного моделювання й прогнозування освітнього процесу. Даний підхід забезпечує системне мислення, спрямовує професійну компетентність людини з інвалідністю як майбутнього фахівця до розуміння сутності визначення ефективних напрямів, попередження недоліків і вирішення проблем, демократизацію педагогічної взаємодії; сприяє формуванню інклюзивного середовища як складної, цілісної, соціально-спрямованої системи на засадах гармонійної взаємозалежності та взаємодії всіх структурно-функціональних елементів: мети, завдань освіти, потреб і мотивів освітньої діяльності людей з інвалідністю, змісту навчального матеріалу; переорієнтації в напрямках перманентності та оновлення змісту освітнього процесу.

2. *Особистісно-гуманістичний підхід* окреслює необхідність підготовки осіб з особливими освітніми потребами до самостійної та творчої професійної діяльності; орієнтує особистість на якісну освіту, розвиток творчих здібностей, шляхів самовдосконалення. Підхід зумовлює спрямованість та організацію освітнього середовища на формування конкурентоздатності людей

з інвалідністю на засадах визнання індивідуальності, самобутності, самоцінності кожної особистості. Він спрямований на взаємодію викладача зі студентом як суб'єктом, здатним до саморозвитку, самовдосконалення професійного та особистого життя.

Підхід зумовлює посилення особистісної орієнтації змісту і технологій навчання, індивідуалізацію освітніх траєкторій осіб з інвалідністю, творчу та розвивальну спрямованість освіти, перехід від концепції підтримувального навчання до концепції випереджувального, тобто орієнтованого на майбутнє – на умови життя та професійної діяльності.

3. *Компетентнісно-зорієнтований підхід* є одним з пріоритетних напрямків розвитку сучасної освіти, який зумовлений перенесенням акцентів зі знань та вмінь (як основних результатів навчання) на формування в осіб з особливими освітніми потребами системи компетентностей. Нинішня ситуація в системі освіти характеризується зміною двох педагогічних епох – переходом від маніпулятивної педагогіки до педагогіки співробітництва, партнерства, взаєморозвитку та співтворчості, від старої авторитарної системи освіти до компетентнісно-зорієнтованої. Концепція Нової української школи визначає компетентнісний підхід як основу модернізації освіти.

На нашу думку, перехід до компетентнісно-зорієнтованої освіти зумовлює: модернізацію змісту освіти із визначенням результативної складової освітнього процесу – набуття осіб з особливими освітніми потребами ключових та предметних компетентностей.

4. *Оптимально-діяльнісний підхід* описує діяльність як основу та головну передумову розвитку та формування особистості в цілому; дозволяє визначити найбільш оптимальні умови розвитку особи з інвалідністю в процесі діяльності; зумовлює диференційований підхід до змісту і темпу вивчення матеріалу, інтерактивний діалог у освітньому процесі; комплексне використання традиційних та мультимедійних технологій; вибір та впровадження оптимальних методів та форм навчання, зокрема інтерактивних; формування життєвих і соціальних компетенцій, емоційно-ціннісного ставлення до природи; реалізацію різних форм навчальної діяльності; технологізацію та комп'ютеризацію освітнього процесу.

Підхід характеризується ціннісним ставленням, позитивними можливостями в діяльності, включенням особистісного досвіду людини з інвалідністю, який містить знання, уміння, цінності та настанови стосовно освітнього процесу.

5. *Творчо-перцептивний* – передбачає розвиток у суб'єктів освітнього процесу взаємосприйняття, взаємооцінки та рефлексії; емоційно-ціннісної взаємодії викладачів та студентів, створення атмосфери активної праці творчості, партнерської взаємодії, взаєморозуміння, реалізацію принципів педагогіки співпраці, де викладач є організатором освітнього процесу, посередником між особою з інвалідністю та її соціальним досвідом, а всі суб'єкти навчання є рівноправними і рівнозначними.

Підхід зумовлює високий рівень внутрішньої мотивації і як наслідок оптимізацію освітнього процесу, сприяє створенню інклюзивного освітнього середовища, що включає: морально-психологічний клімат, сприятливу освітню атмосферу, соціоемоційну поведінку, гармонійні взаємини учасників освітнього процесу; забезпечення ефективної співпраці адміністрації, викладачів, психолога, соціального працівника, кураторів академічних груп, вихователів, фахівців, студентів, батьків, громадськості спрямованої на формування фізичних, психічних, соціально-адаптаційних можливостей та творчу реалізацію осіб з ООП.

*Інклюзивне освітнє середовище ми розглядаємо як цілісну систему взаємопов'язаних компонентів освітнього впливу, сукупність об'єктивних і суб'єктивних факторів, що створюють умови життєдіяльності осіб з ООП, передачі їм суспільно-історичного досвіду людства, національної культури, зумовлюють формування та розвиток особистості, процес і повноту її творчої реалізації.*

Кожна складова інклюзивного середовища має свої специфічні особливості, типові умови, які суттєво впливають на соціальний розвиток і виховання осіб з інвалідністю, характеризується освітнім потенціалом, що розкривається через особливості соціокультурного довкілля, соціально-педагогічних умов і сукупності можливостей та засобів, які використовуються в процесі формування та розвитку особистості.

Найважливіша проблема, яка стоїть на меті створення інклюзивного освітнього середовища ЗВО, заснованого на ідеї «рівності», є подолання стереотипів щодо інклюзивної освіти.

Стереотипні, а саме «правильні» уявлення стосовно образу «нормальної» особи у людській свідомості склалися та формувалися віками й дотепер час продовжують поширюватися на всіх представників, незалежно від їхніх індивідуальних особливостей та віку.

Стереотипи засвоюються в ранньому дитинстві, зазвичай з вторинних джерел. Як правило, носіями стереотипів є батьки, близькі родичі групи людей, знайомі, друзі, однолітки, а також ЗМІ [14; 207].

Огляд літератури за вказаною проблематикою [14; 35; 45; 54; 73; 91; 93; 102; 103; 186; 207; 210; 221] дає підстави стверджувати, що наявний стан розробки теми щодо характеру трансформацій стереотипів щодо впровадження інклюзивної освіти не відповідає рівню соціальної значущості цього соціального явища. Оскільки сучасна картина інклюзії виявляє як конструктивний, так і деструктивний характер функцій стереотипів сьогодення, то необхідним стає пошук стратегій оптимізації цього характеру відповідно до адекватного сприйняття нової реальності та потреби в нових способах розуміння суб'єктів цієї реальності.

У світі, де прославляється «тілесна краса» – молоде атлетичне тіло, – студенти з особливими освітніми потребами відчувають особливу неповносправність; їм залишається переживати супутні стани почуття втрати, смутку і страждання, асоційовані з особистою невдачею, вони відчувають сильну дискримінацію у трудовій та сімейній сферах; у світовому масштабі вони найчастіше виявляються на найменш бажаних робочих місцях з низькою оплатою праці і стають бідними серед бідних; студентки з особливими освітніми потребами, так само більшою мірою, ніж здорові, піддаються насильству - чи фізичному, чи емоційному, чи сексуальному» [238].

Відносини в студентському колективі є однією з важливих умов інтеграції особи з ООП в соціальне середовище університету. В процесі навчання необхідно сформувати особливий психологічний клімат, тобто

створити певну культуру взаємовідносин в студентській групі зі своїми цінностями та формами міжособистісної комунікації у повсякденному житті як студентів так і викладачів.

Сучасний заклад вищої освіти має на меті не лише навчити, але й виховати здобувачів освіти. Головним суб'єктом даного процесу виступає викладач, який є зв'язною ланкою між здобувачами з нормотиповим розвитком зі здобувачами з особливими освітніми потребами, при цьому володіючи необхідними вміннями роботи та навичками спілкування із зазначеною соціальною групою.

Нині, через індивідуалізаційні процеси в суспільстві навпаки, зростає зворотній вплив студентів на викладачів, відповідно, навчальний процес більше набуває суб'єкт-суб'єктного характеру [189, с. 260–263].

Важливим для розв'язання проблеми доступності вищої освіти для студентів з ООП є з'ясування того, яким чином необхідно підвищити кваліфікацію та додатково навчити викладачів для роботи зі здобувачами з особливими освітніми потребами.

Сучасний фахівець повинен характеризуватись здатністю творчо реалізувати нові технології, постійно досягати високих результатів у своїй професійній діяльності, готовністю до неперервного самовдосконалення.

Формування таких рис особистості для осіб з ООП, як високий рівень соціально-пластичних механізмів поведінки, активність, самостійність, творчість потребує реалізації сучасних підходів до формування інклюзивного освітнього середовища підготовки майбутніх фахівців.

Цілеспрямований освітній процес буде ефективним при використанні різних форм і методів навчання як традиційних, так й інноваційних, серед них: дослідницькі та креативні методи, методи реалізації творчих завдань, кейсів проєктів, ділові, рольові, інтерактивні ігри та ін.; підбору практичних завдань: графічні диктанти, використання інформаційних технологій у освітньому процесі, творчих робіт та ін. Креативні методи навчання варто застосовувати під час практичних занять, узагальнюючи теоретичні знання та знаходження шляхів їх реалізації практичній діяльності [189, с. 265].

Метод проєктів забезпечує цілісність та системність освітнього процесу,



відкриває значні можливості для підвищення якості навчання та врахування освітніх потреб людей з інвалідністю. Варто чітко планувати заняття, організовувати самостійну роботу, посилюючи зворотній зв'язок у процесі навчання, використовувати творчі завдання як засіб активізації навчальної діяльності осіб з особливими освітніми потребами та управління нею [12; 108].

Успішній інтеграції та соціалізації осіб з особливими освітніми потребами в колектив закладу вищої освіти сприятимуть впровадження інклюзивного освітнього середовища, спрямованого на позитивне спілкування у підсистемах «студент-студент», «студент-викладач», «студент-учитель», «студент-учень»; організації взаємодії суб'єктів освітнього процесу, де забезпечується взаєморозуміння, довіра, визнання і пошана кожного учасника групи та активна участь самих осіб з ООП у процесі організації заходів інклюзивного спрямування.

Відповідно, створення інклюзивного освітнього середовища університету, заснованого на ідеї «рівності» усіх учасників освітнього процесу, дозволяє студентам краще зрозуміти себе і своє життя в гармонійному поєднанні його особистої та професійної складової.

*Відповідно ми означили шляхи вдосконалення інклюзивного освітнього середовища у ЗВО підготовки:*

1. *належне навчально-методичне забезпечення* для освітнього процесу в умовах інклюзивної освіти, що передбачає розроблення особистісно орієнтованих навчальних планів, індивідуальних програм навчання, методичних рекомендацій, науково-методичних посібників щодо організації інклюзивного навчання, надання студентам з різних нозологій навчально-методичних матеріалів в адаптованому до їхніх потреб форматі.

2. *матеріально-технічне забезпечення*, насамперед, архітектурна безбар'єрність університетського містечка (пандуси, санітарно-гігієнічні туалетні кімнати, ліфти, звукові сигнали, позначки тощо).

3. *інформаційне забезпечення* – технічний супровід, тобто надання студентам спеціалізованого технічного обладнання для доступності освітнього процесу), організація інформаційної безбар'єрності освітнього процесу та соціального життя університету.

4. *кадрове забезпечення* інклюзивної освіти, тобто організація курсів підвищення кваліфікації викладачів та кураторів інклюзивних груп, уведення низки дисциплін, що оптимізують оволодіння основами інклюзивної освіти. Викладач має визнати необхідність використання різноманітних навчальних підходів з огляду на стиль навчання, темперамент й особливості осіб з ООП, адаптувати навчальні матеріали для реалізації особливих освітніх потреб, застосовувати різні форми роботи.

5. *наявність та діяльність Центру підтримки студентів з ООП.*

*Також нами розроблено практичні рекомендації викладачам та студентам при співпраці в інклюзивному освітньому середовищі:*

1. Ніколи не порівнюйте учасників освітнього процесу, не ставте одних за приклад іншим, пам'ятайте ми різні, але рівні.

2. Не забувайте, що студенти з особливими освітніми потребами по-різному бачать, чують, відчувають, по-різному сприймають простір і орієнтуються у ньому, а головне – по-різному осмислюють усе, з чим зустрічаються у цьому світі.

3. Ніколи не забувайте, що перед вами не просто студент з інвалідністю, а людина із власними особливостями сприймання, мислення тощо.

4. Пам'ятайте, що ми часто недооцінюємо емоційну чутливість і тривожність студентів з ООП. Вони частіше виснажуються інтелектуально.

5. Принципами роботи із студентами з ООП у ЗВО варто обрати: суспільну спрямованість; опору на власні можливості людини та максимізацію соціальних ресурсів; формування навиків самопомоги у єдності із соціальною допомогою; наявність можливості вибору в отриманні цієї допомоги.

6. Необхідно проводити роботу з профорієнтації, пояснювати студентам, яких здібностей, схильностей вимагає обрана професія.

7. Забезпечення принципу індивідуального підходу та формуванню індивідуальної освітньої траєкторії.

8. Важливого значення для студентів з особливими освітніми потребами набуває їхня активна участь у студентському житті та волонтерство у студентських соціально-психологічних службах.

9. Ефективною для організації навчання здобувачів з особливими освітніми потребами є колективна та групова робота за допомогою тренінгових технологій.

Підсумовуючи вище означене, вважаємо, що для ефективного впровадження інклюзивного навчання у освітнє середовище ЗВО необхідно:

**1. Розробити такі основні документи:**

- Положення: «Про порядок організації інклюзивного навчання», «Про впровадження системи супроводу навчання здобувачів з ООП», «Про організацію вступу до університету здобувачів з ООП», «Про підвищення кваліфікації викладачів», «Індивідуальна програма реабілітації здобувачів з ООП та портфоліо особистісних досягнень»;

- Власні пропозиції щодо покращення нормативно-правового забезпечення, що регламентує здобуття освіти здобувачів з ООП в Україні.

**2. Підготувати необхідне навчально-методичне забезпечення освітнього процесу** потребує у першу чергу:

- особистісно-орієнтовані навчальні плани та індивідуальні програми навчання;

- методичні рекомендації, науково-методичні посібники та допоміжна література щодо організації інклюзивного навчання;

- навчально-методичні матеріалами адаптовані для здобувачів з ООП та їхніх потреб.

**3. Забезпечити доступність освітнього середовища, тобто:**

- архітектурна безбар'єрність університетського містечка (пандуси, сантарно-гігієнічні туалетні кімнати, ліфти, звукові сигнали, позначки шрифтом Брайля тощо);

- спеціалізоване технічне обладнання необхідне для доступності освітнього процесу, інформаційної безбар'єрності.

**4. Забезпечити розвиток особистості здобувачів з ООП та їхню соціалізацію** включає в себе ряд наступних напрямів.

*Професійний розвиток та науковий розвиток:*

- залучення з здобувачів з ООП до роботи в Центрі соціально-освітньої інтеграції та інклюзивного реабілітаційно-соціального туризму «Без

бар'єрів» та інших наукових формувань університету;

- залучення до науково-дослідної роботи кафедри та факультету в цілому, участі у наукових заходах, конкурсах студентських наукових робіт, конференціях різного рівня тощо.

*Творчий розвиток:*

- активне залучення осіб з ООП до участі у творчих конкурсах, фестивалях, заходах.

*Фізичний розвиток та зміцнення здоров'я:*

- формування здорового способу життя та фізкультурно-спортивної реабілітації;
- залучення осіб з ООП до спортивних секцій, спортивних змагань різних рівнів, параолімпійського руху.

**5. Провести структурні зміни в університеті:**

- створити у структурі університету окремі структурні підрозділи з питань інклюзивного навчання студентів з ООП;
- створити у структурі доуніверситетської підготовки структурні підрозділи з питань інклюзивного навчання учнів та слухачів з ООП;

**6. Підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників:**

- організація курсів підвищення кваліфікації викладачів та кураторів академічних груп;
- організація курсів жестової мови для співробітників та студентів.

Вважаємо, що запропоновані рекомендації сприятимуть мотивації викладачів та студентів до співпраці в інклюзивному освітньому середовищі у ЗВО.

Отже, зробити освіту й освітні заклади інклюзивно чутливими – одне із актуальних завдань для сучасного українського суспільства.

Таким чином, обґрунтовуючи другу організаційну умову, встановлено, що створення інклюзивного освітнього середовища університету, заснованого на засадах «рівності» усіх учасників освітнього процесу, є однією складовою успішної підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в більш детальному

визначенні, описі особливостей, класифікації, обґрунтуванні та розробці цільових установок, організаційних форм, змісту і методів підготовки майбутніх соціальних працівників як фахівців в інклюзивному освітньому середовищі на основі впровадження інноваційних тренінгових технологій.

Тісно пов'язана із попередньою третя організаційна умова підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій: *впровадження системи тренінгових занять у процесі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. Про це у наступному підпункті.*

### **2.3.3. Впровадження системи тренінгових занять, спрямованих на удосконалення роботи в умовах інклюзивної освіти**

Відповідно до визначеної мети, третю організаційну умову готовності майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій, пов'язуємо із розробкою та впровадженням у освітній процес системи тренінгових занять, під час викладання фахових дисциплін, та упровадження їх у роботі Центру соціально-освітньої інтеграції та інклюзивного реабілітаційно-соціально туризму «Без бар'єрів», як одне із завдань формування у здобувачів сучасних об'єктивних уявлень про інклюзивну освіту, принципів рівних можливостей для особистісної та професійної самоорганізації у різних сферах життєдіяльності [238].

Пріоритетним напрямом розвитку системи вищої освіти є створення інноваційних навчальних технологій, що відповідають викликам часу й сучасного ринку праці. Тому актуальним є пошук форм та методів навчання, які повністю відповідають новим освітнім потребам та сприяють формуванню професійної компетентності майбутніх соціальних працівників.

Технології інклюзивного навчання виступають «як науково-місткий ресурс, використання якого дозволяє не лише вивчати і передбачати різноманітні освітні зміни, а й активно впливати на життя тих, хто перебуває в інклюзивному процесі та отримувати ефективний прогнозований результат» [6, с. 174].

Специфіка технологічного підходу в інклюзивній освітній галузі полягає

в тому, «що перетворенню піддається не тільки освітній процес в цілому і окремі його напрями, а також професійні та загальнолюдські стосунки, і все це вказує на складність створення технологій інклюзивного навчання» [35, с. 29].

Розробляючи заняття з елементами тренінгу можна більш ефективно підібрати техніки подання інформації відповідно до індивідуальних особливостей учасників; використати різноманітні стилі подачі матеріалу для більш ефективного сприймання на інтелектуальному та емоційному рівнях. Варто застосовувати такі стилі: мозковий штурм, ігри, групові завдання, квести, брейн-ринги, фізичні вправи та руханки тощо. Під час заняття учасники можуть «грати», «говорити», «малювати», «писати», «імпровізувати», «відчувати», «переживати» тощо.

Зважаючи на це, визначено технології впровадження інклюзивного навчання в систему освіти України, які за сутністю своєї діяльній характеристик повинні забезпечувати інклюзивний процес у навчальних закладах всіх рівнів.

Серед них ми визначили основні:

*Правові технології* – «це нормативно-правові акти, що забезпечують право на освіту людей з особливими освітніми потребами та юридично врегульовують механізми забезпечення цього права» [18].

*Організаційно-управлінські технології* – «забезпечують реалізацію державної політики в галузі інклюзивного навчання, виконання вимог нормативно-правових актів стосовно організації та забезпечення освіти людям з особливими потребами» [117].

*Економічні технології* – «це забезпечення відповідним фінансуванням всіх процесів інклюзивного навчання» [27].

*Педагогічні технології* – «здійснення навчання відповідно до нозологій та особливостей учасників навчання й забезпечення перетворення освітнього процесу на цілеспрямовану діяльність інклюзивного процесу» [27; 31].

Дуже важливу роль в педагогічних технологіях відіграє тьюторство. *Тьюторський супровід* – «індивідуальна педагогічна форма підтримки навчання людей з особливими освітніми потребами» [276, с. 84–91; 68, с. 85–90].

*Інформаційні технології* – «забезпечення інформацією не тільки всіх

учасників інклюзивного навчання, а й тих хто в опосередкованій формі може бути дотичний до нього» [17; 134, с. 128–131; 281].

*Психологічні технології* – «спрямовані на підвищення ефективності навчання на підставі вирішення психологічних проблем учасників інклюзивного процесу та набуття ними навичок, що покращать їх адаптацію до навчального процесу». Психологічна підтримка відбувається на підставі: психологічної діагностики за видом нозології та створенні індивідуальних програм психологічного супроводу учасників процесу; проведення психологічних консультацій, групової роботи; психотерапевтичних тренінгів, які сприяють вирішенню психологічних проблем та набуттю необхідних навичок для ефективної адаптації до умов навчання; виявлення та усунення складнощів взаємодії учасників інклюзивного процесу, тощо [169, с. 37].

*Соціальні технології* – «спрямовані на забезпечення соціалізації людей з особливими освітніми потребами, зокрема їх соціально-побутової, соціально-педагогічної, соціально-культурної та соціально-трудової адаптації, подолання їх соціальної ізоляції, сприяння збереженню і підвищенню соціального статусу та залучення до сфер суспільного життя» [1].

*Медико-реабілітаційні технології* – «покликані забезпечити медико-реабілітаційний супровід та спрямовані на підтримку, збереження і відновлення фізичного здоров'я учасників інклюзивного процесу» [41, с. 206–209].

*Технічні технології* – «передбачають забезпечення особливими технічними засобами учасників навчання, в залежності від виду нозології, а саме: спеціалізований технічний супровід, забезпечення адаптивними технічними засобами та спеціальними технологіями навчання» [17].

*Архітектурні технології* – «передбачають усунення перешкод-бар'єрів середовища, в яких живе та навчається учасник інклюзивного процесу». Безбар'єрне середовище є основною передумовою інтеграції осіб з ООП у суспільство, їх доступу до повноцінної освіти, працевлаштування, усунення соціально-побутових форм ізоляції [7, с. 7–12; 173].

Зважаючи на технології, які ми охарактеризували, можна стверджувати, що чіткість та забезпечення кожної з них відповідним інструментарієм,

створять умови для впровадження інклюзивного навчання в систему освіти України.

Активними форми навчання, які максимально зорієнтовані на розвиток активної творчої особистості є *технології тренінгу*, які орієнтовані на міжособистісну взаємодію, груповий процес, засвоєння конкретного досвіду та моделюванню елементів основних завдань професійної діяльності фахівців соціальної сфери.

*Тренінгові технології* дають можливість здобувачам створювати ситуації успіху, на добровільній основі брати участь і самостійно визначати власний темп розвитку, активно застосовувати набуті теоретичні знання на практиці, досліджувати складні питання та проблеми в умовах моделювання ситуацій, близьких до реального життя [85; 149, с. 244–247; 150, с. 23–27; 240].

Безперечним позитивом використання тренінгових технологій в освітньому процесі є те, що завдяки їм відбувається емоційне занурення учасників в сутність проблеми, спільно вирішуються поставлені завдання, що сприяють формуванню навичок ефективної поведінки здобувачів [27, с. 92–95].

На думку дослідниці В. Підгурської тренінгові технології – «це спеціально організовані й розгорнуті у часі процедури навчання, під час яких реалізується уся система взаємозв'язків між цілями, задачами, змістом, ігровими та неігровими інтерактивними методами навчання, а також система зворотного зв'язку і корекції... це технології, які доцільно розглядати у контексті діяльнісного навчання, вони спираються на основні принципи ігрового моделювання (вправи, асоціації, спілкування, досягнення очікуваних результатів тощо), а головне, є збалансованими за рахунок традиційних та нетрадиційних імітаційних методів навчання» [150, с. 25]. О. Шевчук, зазначає, що «тренінг уможливує вирішення не лише існуючих проблеми учасників тренінгу, але й сприяє профілактиці їх виникнення у майбутній професійній діяльності» [252, с. 116].

Зазначимо, що у більшості наукових розвідок під цим терміном розуміється «сукупність різних видів тренінгів та тренінгових вправ і технік» [26; 27; 150; 252]. Зважаючи на те, тренінгові технології визнаються важливою



складовою інтерактивного навчання, є достатнім для подальшого обґрунтування нашої позиції щодо їх ефективності у формуванні готовності майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій та аналізу особливості їх впровадження в освітній процес ЗВО з метою особистісного та професійного зростання здобувача вищої освіти через формування soft skills.

Питання тренінгових технологій та особливості їх впровадження в освітній процес ЗВО доцільно з дефінітивного аналізу поняття «тренінг». Так, зокрема, під цим терміном розуміють: «інтенсивні короткотривалі навчальні заняття, спрямовані на створення, розвиток і систематизацію певних навичок, необхідних для виконання конкретних особистісних, навчальних або професійних завдань, у поєднанні з посиленням мотивації особистості стосовно вдосконалення роботи» [255]; «систему впливів, що спрямовуються на розвиток, формування чи корекцію необхідних професійних якостей» [254]; «активне соціально-психологічне навчання, характерною рисою якого є обов'язкова міжособистісна взаємодія тих, хто навчається» [114, с. 144]; «засіб психологічної взаємодії, спрямований на розвиток знань, соціальних установок, умінь і досвіду у сфері міжособистісного спілкування» [240]; «сплановані й систематичні зусилля щодо модифікації або розвитку знань й умінь засобами навчання» [260, с. 48]; «своєрідна форма тренування, у результаті якого відбувається формування умінь і навичок ефективного поведінки; форма активного навчання, націлена на передачу психологічних знань, а також розвиток певних умінь і навичок; метод створення умов для саморозкриття учасників і самостійного пошуку ними способів вирішення власних психологічних проблем» [280; 287]; «цікавий процес пізнання себе та інших; спілкування; ефективна форма опанування знань; інструмент для формування умінь і навичок; форма розширення досвіду тощо» [116, с. 185–192]; «організаційна форма освітнього процесу у ЗВО, що підвищує компетентність кожного учасника групи; процес, під час якого учасники вступають в активну міжособистісну взаємодію; процес, центром якого постає проблема та її розуміння учасниками групи, а не компетентність ведучого щодо зазначеної

проблеми; навчання, що передбачає більшу активність учасників, ніж ведучого» [254; 255, с. 6–12] тощо. Як бачимо, розмаїття тлумачень свідчить про велику ступінь зацікавленості науковців означеним феноменом, а відсутність чіткого визначення вказує на складність та недостатній рівень його дослідження.

Здобувачі вищої освіти позитивно ставляться до тренінгових методів, що роблять процес навчання більш цікавим та насиченим. Адже тренінг забезпечує створення умов для досягнення професійної ідентичності майбутніх фахівців соціальної сфери, умов для самопізнання і самовдосконалення, підвищення рівня компетентності та власної гідності, впевненості у собі, формування адекватного образу успішного професійного майбутнього з виявленням й актуалізацією особистісних ресурсів, їх актуальність і доцільність не викликає сумнівів [295, с. 152–156].

Викладач, який використовує тренінгові технології, має пам'ятати, що він виступає лише у ролі організатора та несе відповідальність за підготовку завдань до теми, запитань для обговорення, надання консультацій, контролює час та порядок виконання поставленої мети та завдань. Для проведення даного заняття викладач повинен мати достатній рівень фахової та методичної підготовки, розвиненні провідні компетенції та вміння тренувань [224, с. 155–157].

Особливої уваги заслуговує думка І. Мельничук, де вона окреслює, «що підготовка майбутніх соціальних працівників має відбуватися з урахуванням концептуальних засад взаємовпливу освітянського простору і соціальної роботи». При цьому одним із основних завдань фахової підготовки соціальних працівників, на її думку, є «... першочергова орієнтація навчання на формування професійної компетентності студентів на основі оволодіння ними фаховими знаннями, вміннями та навичками роботи з різними категоріями клієнтів у майбутній практичній діяльності» [115].

У дослідженнях вітчизняних науковців підкреслюється роль різноманітних форм та методів навчання (тренінги, робота в мікрогрупах тощо), наголошується на необхідності впровадження спеціалізованих курсів.

Узагалі під тренінгом розуміється форма активного навчання, метою

якого «є передача знань, а також розвиток відповідних умінь та навичок; він є методом створення умов для саморозкриття учасників та самостійного пошуку ними способів рішення соціально-психологічних проблем» [43].

Перевагами використання тренінгу у освітньому процесу є те що, учасники відкривають у собі нові можливості, впевнюються в тому, що вони знають та вміють більше; вчиться взаємодіяти у безпечних й наближених до реальності умовах з іншими, вчать ся досягати бажаних змін.

Відповідно кожне тренінгове заняття включає інформаційний матеріал, що повністю відповідає його темі та практичні вправи. Всі тренінгові заняття необхідно насичувати використанням різноманітних навчальних методик та технік (перегляд фільмів, дискусії, підведення підсумків, ігри тощо). Завершується тренінгове заняття, за всіма правилами, підбиттям підсумків. Кожен студент має можливість сказати, що йому найбільше запам'яталось, сподобалось (не сподобалось), було цікавим, висловити побажання стосовно наступних тренінгових зустрічей. Безперечною перевагою використання тренінгових технологій є також висока ефективність використання часу для саморозкриття, самоаналізу та саморозвитку особистості, адже тренінгові заняття позитивно позначаються на формуванні професійно значущих особистісних якостей.

*Перспективою подальших досліджень є розроблення тренінгових програм-блоків для студентів спеціальності 231 «Соціальна робота», які б доповнювали зміст практичної підготовки майбутніх фахівців.*

Тому у процесі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників ми використовуємо тренінгові форми роботи, намагаємось наситити традиційні навчальні заняття активними та інтерактивними методиками.

Так, наприклад, під час вивчення дисципліни «Технології соціальної роботи» студенти мали можливість поєднувати теоретичне вивчення матеріалу з його практичним відпрацюванням у тренінгових формах. Особливо актуальним такий підхід був під час вивчення технології соціального проектування. Адже навчання процесу розробки та складання соціального проекту вимагає саме практичного відпрацювання всіх його основних складових.

Кінцевим результатом такої роботи стали спроби студентів самостійно написати соціальний проект. Звичайно ці спроби потребують серйозних удосконалень, але все ж таки дали студентам необхідний досвід.

Досить ефективними виявились тренінгові технології під час вивчення дисципліни «Соціальна профілактика девіантної поведінки». Зокрема, вивчаючи тему «Профілактика безробіття та незайнятості населення», студентам було запропоновано відпрацювати навички пошуку роботи, складання резюме та проходження співбесіди. Під час виконання цих вправ виявилось, що багато студентів навіть не задумувались про пошук роботи, не володіють необхідними знаннями та навичками.

Також було розроблено перелік тем, які були б цікавими студентам для подальшого вивчення:

- «Профілактика штучного переривання вагітності у молодих жінок»;
- «Скажи наркотикам «Ні!»»;
- «Профілактика вживання алкоголю в студентському середовищі»;
- «Профілактика ЗПСШ та ВІЛ/СНІД»;
- «Причини та профілактика самогубства в молодіжному середовищі»;
- «Толерантне ставлення до ВІЛ-інфікованих» тощо.

Цінними виявились тренінгові технології у процесі вивчення дисципліни «Методи соціальної роботи». За допомогою тренінгу студенти набували: практичних навичок написання профілактичних програм, волонтерських програм, складання плану соціального супроводу сімей та звільнених з місць позбавлення волі, технології створення прийомних сімей та інше. Також слід відмітити, що до проведення тренінгових занять з цієї дисципліни залучались фахівці соціальних служб, що також дало змогу урізноманітнити та удосконалити процес здобуття професійних умінь та навичок.

Загалом ефективність тренінгу під час вивчення дисциплін підтверджена результатами контрольних робіт, фронтальних опитувань та семестрового контролю.

Студенти, які брали участь у тренінгах показали вищий рівень знань та

вмінь. Також, на основі аналізу відгуків студентів, можна стверджувати, що саме тренінгові технології допомагали їм краще зрозуміти матеріал, відпрацювати необхідні навички, а відповідно і краще запам'ятати.

Також слід наголосити на необхідності використання тренінгових технологій у позааудиторній діяльності та діяльності Центру соціально-освітньої інтеграції та інклюзивного реабілітаційно-соціального туризму «Без бар'єрів». Студенти охоче беруть участь у різноманітних тренінгах, присвячених згуртованості групі, саморозвитку, самодисципліни, тайм-менеджменту, формування ціннісних орієнтацій, підготовці до сімейного життя, вирішенню міжособистісних конфліктів, налагодженню комунікації з викладачами тощо.

Аналізуючи вище означене ми дійшли таких висновків:

1. Тренінг дозволяє учасникам відчувати цілу гамму переживань, порівнянних з переживаннями у реальному житті та діяльності: відчуття тривоги, радості, іноді роздратування, гніву, колективізму, задоволення, симпатії, прихильності, ентузіазму, натхнення, самодостатності, ейфорії та інші.

2. У процесі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників необхідним є проведення особистісних чи групових психологічних тренінгів спрямованих на:

- на формування позитивних міжособистісних взаємовідносин у групі;
- підвищення рівня самооцінки, особистісних можливостей та здібностей;
- заохочення до саморозвитку та креативності особистості;
- консультування викладачів та кураторів інклюзивних академічних груп щодо успішної адаптації та соціалізації студентів з особливими освітніми потребами.

3. Належна організація та впровадження системи тренінгових технологій включатиме в себе:

- оцінку мікроклімату студентської групи та складання психологічної характеристики;
- створення та розробку спеціальних рекомендацій щодо впровадження безбар'єрного освітнього інклюзивного середовища у закладі вищої освіти.

4. Відповідно, тренінг у процесі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників спрямований на те, щоб студенти набували належні систематизовані професійні знання, уміння, навички, які доповнять стихійно отриманий соціальний досвід і забезпечать більш успішне освоєння соціальних норм, установок, цінностей, ролей.

Адже у порівнянні з іншими навчальними методами та формами тренінг має ряд переваг:

- робота в групах, що дозволяє знати комунікативні бар'єри, подолати стереотипи та налагодити процес взаєморозуміння;
- наявність правил роботи, що дисциплінує учасників та оптимізує процес навчання;
- можливість отримати зворотній зв'язок, що дає змогу відчутти підтримку та взаєморозуміння від студентів та викладів;
- атмосфера відкритості та довіри, що дозволяє студентам краще розкрити свої когнітивні, комунікативні та особистісні риси;
- використання активних методів навчання (ділові ігри, рольові ігри, мозковий штурм, дискусії, показ відео файлів тощо), що урізноманітнює процес навчання, робить його більш насиченим та цікавим.

Отже, тренінгові технології є одними з найбільш ефективних та перспективних у процесі підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій. Їх поєднання з традиційними формами навчання у ЗВО дозволяє забезпечувати формування професійної компетентності майбутніх фахівців у сфері «людина-людина».

## Висновки до другого розділу

У другому розділі дисертації визначено та теоретично обґрунтовано організаційні умови підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій: *стимулювання саморозвитку майбутніх соціальних працівників; створення у ЗВО інклюзивного середовища, спрямованого на позитивне спілкування в підсистемах «студент – студент», «студент – викладач», «студент – учитель», «студент – учень»; впровадження системи тренінгових занять, спрямованих на удосконалення роботи в умовах інклюзивної освіти.*

Обґрунтовано першу організаційну умову – *стимулювання саморозвитку майбутніх соціальних працівників.*

З'ясовано, що необхідним елементом, який відповідає сучасним вимогам ринку праці, а також професійного та особистісного зростання, є розвиток потреби до саморозвитку та самоосвіти в процесі навчання у закладах вищої освіти. При цьому слід зауважити, що особливого змісту поняття «саморозвиток» та «самоосвіта» набувають саме тоді, коли йдеться про групу професій «людина–людина», до яких і належить професія соціального працівника.

На основі теоретичних узагальнень наукових праць встановлено що самоосвіта – це процес, який забезпечує безперервність підвищення освітнього рівня та розширення інформаційного поля працівників, покращення якості та підняття рівня їхньої компетентності та професіоналізму, що пов'язаний з розвитком особистості, який триває впродовж всього життя» (О. Заворотнюк та ін.). Враховуючи зазначене вище, констатовано тісний зв'язок поняття «саморозвиток» із поняттям «самоосвіта»; самоосвіту при цьому слід розуміти як один з методів його здійснення. Професійний саморозвиток, відповідно, – це процес засвоєння дійсності, саморозвиток особистості у контексті та під впливом професійної діяльності (Н. Калашник та ін.).

З'ясовано, що професійний розвиток педагогічного працівника – це свідомий, цілеспрямований процес за власною програмою розвитку та удосконалення рівня професійно значущих якостей й компетентностей

відповідно до умов професійної діяльності (В. Лозовой, Л. Сідак та ін.).

Доведено, що *друга організаційна умова* підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій пов'язана зі *створенням у ЗВО інклюзивного середовища, спрямованого на позитивне спілкування в підсистемах «студент – студент», «студент – викладач», «студент – учитель», «студент – учень».*

Отже, головна мета системи вищої професійної освіти полягає в забезпеченні якісної підготовки фахівців відповідно до професійних завдань, обумовлених потребами суспільства і держави. Пріоритетним напрямом розвитку освіти сьогодні є створення інноваційних навчальних технологій, що відповідають викликам часу й сучасного ринку праці.

Обґрунтовуючи третю організаційну умову – *впровадження системи тренінгових занять у процесі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників*, зроблено висновок, що технології інклюзивного навчання виступають як науково-місткий ресурс, використання якого дозволяє не лише вивчати і передбачати різноманітні освітні зміни, а й активно впливати на життя тих, хто перебуває в інклюзивному процесі та отримувати ефективний прогнозований результат.

Тренінгова робота має бути побудована так, щоб спонукати студентів до самоаналізу, представлення власної точки зору та особистого соціального досвіду, формування пріоритетних особистісних позицій, до особистісного зростання в усіх напрямках. Лише за таких умов ми можемо говорити про соціально-освітній ефект тренінгової роботи.

Саме за допомогою тренінгових технологій формуються професійні навички та уміння, які є базовими для соціального працівника: вміння встановлювати контакт з клієнтом; налагодження зв'язку та зняття бар'єрів у спілкуванні з клієнтами; навички активного слухання; орієнтація в ситуації клієнта, ведення діалогу; зняття емоційного напруження; вміння аргументувати свою точку зору тощо.

Отже, тренінг є одночасно спілкуванням, цікавим процесом пізнання себе та інших, ефективною формою опанування знань, інструментом для формування вмінь та навичок, формою розширення досвіду.



Розроблено та апробовано відповідну *структурно-функціональну модель* підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій, яка складається з *цільового, методологічного, організаційно-змістового та результативного блоків* та спрямована на *мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та емоційно-вольовий компоненти*.

*Цільовий блок* моделі окреслює мету, яка передбачає формування готовності майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій та *завдання*, спрямовані на її конкретизацію та уточнення: сформувати мотиваційно-ціннісне ставлення майбутніх соціальних працівників до діяльності в умовах інклюзії; сформувати цілісну систему знань, вмінь та навичок щодо організації даної діяльності засобами тренінгу; сприяти розвитку професійно значущих особистісних якостей необхідних для реалізації даного виду діяльності; мотивувати майбутніх соціальних працівників до особистого і професійного саморозвитку, оволодіння прийомами самомотивації до особистого росту.

*Методологічний блок* моделі охоплює *методологічні підходи*, на яких ґрунтується професійна підготовка майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій: *гуманістичний, системний, особистісно-зорієнтований, компетентнісний, діяльнісний та інтегративний*.

Реалізація визначених методологічних підходів забезпечується *загальнонауковими* (принципи науковості та системності, послідовності, зв'язку теорії з практикою, індивідуального підходу до кожного здобувача та професійної спрямованості підготовки на всебічний, гармонійний розвиток особистості студента) та *специфічними* (гуманізму, добровільності, створення безбар'єрного освітнього інклюзивного середовища; соціальної та особистісної значущості) *принципами*.

*Організаційно-змістовий блок* моделі представляє організаційні умовами, компонентами та етапами формування готовності, змістовим та організаційним (форми, методи та засоби) забезпеченням.

Структурними *компонентами* готовності майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій визначені *мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та емоційно-вольовий*, зміст яких передбачає: сформовану мотивацію, позитивне ставлення до організації та здійснення роботи в умовах інклюзивної освіти; наявність у майбутніх соціальних працівників особистісних характеристик, комплексу знань та практичних вмінь щодо організації та супроводу діяльності, а також особливостей її впровадження у систему інклюзивної освіти; вміння адекватно організовувати співробітництво, вирішувати конфлікти, оцінювати результативність допомоги та прогнозувати подальші шляхи її удосконалення.

Формування визначених компонентів підготовки майбутніх соціальних працівників в освітньому процесі закладів вищої освіти може ефективно здійснюватися через поетапну цілеспрямовану спеціально організовану діяльність у єдності *підготовчо-мотиваційного, практичного та рефлексивно-креативного етапів*.

*Результативний блок* охоплює елементи, які дозволяють оцінити результати апробації моделі *структурно-функціональної моделі* підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій: критерії, показники, рівні готовності, та визначити її ефективність, у відповідності до поставленої мети.

Запропонована модель відображає концептуальні засади процесу професійної підготовки, забезпечує реалізацію цілісності, послідовності, системності та технологічності, демонструє логічний взаємозв'язок між компонентами, який забезпечується чіткою взаємодією усіх складових.

Зміст цього розділу відображено у працях авторки [44–48; 88; 199–203; 206; 208–211; 217–223; 283–285].

## РОЗДІЛ 3

# ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ОРГАНІЗАЦІЙНИХ УМОВ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ТРЕНІНГОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

### 3.1. Діагностичний інструментарій дослідження

Подальше дослідження передбачало експеримент, під час якого відбувалася безпосередня перевірка основних положень дисертаційної роботи, представлених у її теоретичному розділі. Експеримент проведено за три етапи: констатувальний (2018 р.), формувальний (2019-2020 рр.) та контрольний (2021 рр.), що представлено у таблиці 3.1.

*Таблиця 3.1.*

#### Етапи експерименту

№	Етап	Цілі та зміст експериментальної роботи
1	Констатувальний	<p>Мета: визначити початковий рівень підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій.</p> <p>Зміст: розробка програми експериментальної роботи; формування генеральної та вибіркової сукупностей дослідження, експериментальних і контрольних груп; підбір діагностичного інструментарію, проведення й аналіз першого діагностичного зрізу.</p>
2	Формувальний	<p>Мета: упровадити у процес аудиторної та позааудиторної роботи ЗВО експериментальних груп організаційні умови підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій.</p> <p>Зміст: апробація комплексу соціально-педагогічних форм, організаційних умов, методів, засобів формування професійної підготовки студентів з особливими освітніми потребами експериментальних груп.</p>
3	Підсумковий	<p>Мета: виявити рівень ефективності запропонованих організаційних умов.</p> <p>Зміст: проведення повторного діагностичного зрізу рівня підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій контрольної та експериментальної груп, порівняння, кількісний і якісний аналіз отриманих результатів; перевірка їх статистичної значущості, формулювання висновків</p>

Констатувальний етап експерименту дозволяє, передусім, визначити початковий рівень підготовки студентів до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій під час навчання у закладі вищої освіти шляхом визначення рівня їх фахової готовності: студентів контрольної та експериментальної груп; дослідити чи готові студенти та ЗВО до створення інклюзивного середовища; з'ясувати, які бар'єри виникають у процесі соціалізації студентів з особливими освітніми потребами, що і є основною проблемою на шляху до успішного процесу підготовки до роботи засобами тренінгу.

Констатувальний етап експерименту передбачав діагностику початкового стану досліджуваної проблеми; визначення експериментальної групи в різних ЗВО; проведення діагностики серед здобувачів; порівняння отриманих результатів.

Формувальний етап експерименту передбачав організацію роботи в експериментальних групах, впровадження системи тренінгових занять в роботу Центру соціально-освітньої інтеграції та інклюзивного реабілітаційно-соціального туризму «Без бар'єрів» і названих вище партнерських ЗВО та впровадження структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій; аналіз результатів та внесення коректив; визначення динаміки показників рівнів підготовки студентів до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій. Вимірювання здійснювали за ідентичними методиками та критеріями.

Дослідження було тривалим та систематичним, у ньому брали участь 300 осіб, серед яких 35 здобувачів вищої освіти з особливими освітніми в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини. Ми максимально намагалися територіально охопити усю Україну, різні регіони.

Тому експеримент проводився на базі Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Національного університету біоресурсів та природокористування та Національного університету «Одеська політехніка».

Гендерний аспект до уваги не брали. Усі респонденти є здобувачами денної форми навчання, спеціальності 231 Соціальна робота, вік від 17 до 20 років. Усі учасники були поділені на дві групи, до кожної були включені як здобувачі з особливими освітніми потребами, так і з нормотиповим розвитком (із них контрольна група (КГ) становила 155 осіб, експериментальна (ЕГ) – 145 осіб).

Дослідно-експериментальна робота з підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти підпорядковувалася чіткій послідовності та передбачала:

- аналіз досвіду фахової підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій у теорії та практиці професійної освіти;
- визначення компонентів, критеріїв, показників та рівнів підготовки майбутніх соціальних працівників;
- розробку методики, організаційних умов та змістово-процесуального забезпечення формування процесу підготовки майбутніх соціальних працівників;
- розробку програми дослідження;
- розробку та підбір діагностичних методик для вивчення стану сформованості підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти;
- проведення констатувального етапу експерименту;
- проведення формувального та контрольного етапів експерименту щодо визначення ефективності методики формування підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти;
- визначення перспектив подальшої дослідницької роботи щодо оптимізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників роботи в умовах інклюзивної освіти у ЗВО.

Для досягнення мети дисертаційної роботи, яка полягає в розробці та теоретичному обґрунтуванні дефініції, визначенні умов та формування професійної готовності майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти, передбачалась реалізація таких завдань:

1. Виявити найважливіші якості професійної готовності майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти;
2. Деталізувати структурні компоненти професійної підготовки;
3. Виявити внутрішні чинники, що мають найбільший вплив на формування професійної підготовки:
  - добір та обґрунтування методик психодіагностики для визначення психологічних та індивідуальних якостей студентів;
  - тестування майбутніх соціальних працівників із використанням комплексу методичного інструментарію;
  - анкетування студентів спеціальності 231 «Соціальна робота» для визначення умов формування професійної готовності;
  - статистичний аналіз отриманих результатів: описова статистика, факторний аналіз;
4. Виявити зовнішні чинники, які необхідно брати до уваги при формуванні професійної підготовки.

Під час експериментального дослідження ми використали такі методи дослідження: теоретичні (аналіз, узагальнення, порівняння), емпіричні (експериментальні, психодіагностичні методи, спостереження, анкетування, тренінги) моделювання, обробки даних (кількісні та якісні методи аналізу), зміст яких розкрито в підрозділі 3.1.

Розглянемо більш детально обрані методи експериментального дослідження:

- *теоретичний аналіз та узагальнення* наукових джерел та літератури, метою якого є – визначення актуальності дослідження й раніше не розкритих питань проблеми, формування основної гіпотези дослідження та його завдань. Теоретичні методи дослідження спрямовувались на вивчення різних думок вчених про питання підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти, розкритті питання використання тренінгових технологій, виокремлення та порівняння позитивних вітчизняних практик впровадження системи інклюзивної освіти у різних ЗВО;
- метод *аналізу документів* ми використали для узагальнення міжнародної та вітчизняної нормативно-правової бази з питань інклюзивної

освіти ЗВО, постанов МОН та КМУ щодо інклюзивного навчання, створення інклюзивного освітнього середовища;

– *емпіричні методи дослідження* використано під час реалізації констатувального та формувального експерименту з метою оптимального визначення результатів готовності майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти, ефективності й динаміки розвитку soft skills;

– *анкетування* проведено для отримання інформації про рівень готовності майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти. Визначення основних бар'єрів у спілкуванні. Анкети містили питання як закритого, так і відкритого типу, що дозволило, окрім загальної статистичної інформації, отримати розгорнуті відповіді, які дали змогу дізнатись труднощі та проблеми таких здобувачів;

– *спостереження* проведено під час тренінгових занять на базі Центру соціально-освітньої інтеграції та інклюзивного реабілітаційно-соціального туризму «Без бар'єрів», заходів та фестивалів на факультеті соціальної та психологічної освіти. Даний спосіб дозволив виявити доцільність використання форм та методів залучення студентів з особливими освітніми потребами до життя факультету;

– *математичні методи* використано для визначення ефективності корекційної програми та динаміки розвитку показників (критерій кутового перетворення Фішера ( $\phi^*$ )).

Для виконання поставлених практичних завдань ми використали вибрані психодіагностичні методики для визначення рівня підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій.

Для всеохопного дослідження підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій ми виокремили такі компоненти (табл. 3.2).

Таблиця 3.2.

**Компоненти підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій**

<b>Показники, що досліджувалися</b>	<b>Методики</b>
<i>Визначення особливостей підготовки студентів з особливими освітніми потребами у ЗВО, та визначення стереотипів та основних бар'єрів у спілкуванні</i>	
Визначення рівня готовності майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти; труднощів та основних бар'єрів у спілкуванні, з якими стикаються студенти з особливими освітніми потребами у ЗВО.	1) Анкета на визначення рівня готовності майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти (Додаток Б); 2) Анкета «Стереотипи щодо інклюзивної освіти сучасної студентської молоді (Додаток А)
<i>Дослідження мотиваційного компонента</i>	
Оцінка студентами власної мотивації успіху і боязнь невдачі	Опитувальник «Мотивація успіху і боязнь невдачі» А. Реана.
Визначення мотиваційної саморегуляції студентів.	Методика діагностики особистості на мотивацію до успіху Т. Елерса.
<i>Дослідження когнітивного компонента</i>	
Рівень розвитку комунікативних навичок	Методика «Оцінка рівня комунікабельності» (В. Ряховського)
Визначення рівня емоційного інтелекту	Діагностика «емоційного інтелекту» (Н. Холл)
<i>Дослідження діяльнісного компонента</i>	
Визначення ступеня розвитку рефлексивності як особистісної властивості	Методика діагностики рівня рефлексивності О. Карпова
Оцінка загального рівня сформованості індивідуальної системи усвідомленої саморегуляції довільної активності людини	Опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки» (В. Моросанова)
<i>Дослідження емоційно-вольового компонента</i>	
Визначення рівня володіння власною поведінкою у різних ситуаціях, здатність свідомо управляти своїми діями, станами та спонуканнями.	Тест-опитувальник «Дослідження вольової саморегуляції» (А. Зверьков, Е. Ейдман)
Визначення емоційного та семантичного змісту ставлення особистості до себе.	Тест-опитувальник для визначення самоставлення особистості (В. Столін, С. Пантелеев)

Пропонуємо детальніше розглянути дані методики. З метою оцінювання студентами власної мотивації успіху і боязнь невдачі, ми використали опитувальник «Мотивація успіху і боязнь невдачі» А. Реана. (Додаток Д). Тест



опитувальника складається із 20 таблиць. Відповідаючи на питання, необхідно вибрати відповідь «так» чи «ні». Відповідати на питання слід швидко, не замислюючись надовго. Відповідь, яка першого приходить на думку, як правило, є і найбільш точною.

Для визначення мотиваційної саморегуляції студентів ми використали методику діагностики *«Мотивації особистості до досягнення успіху та уникнення невдач» Т. Елерса*. Тест складається з 41 запитання, з короткими варіантами відповідей «так» або «ні». Результати тесту розподілені за 4 рівнями: низький рівень мотивації до успіху; середній рівень мотивації; помірно високий рівень мотивації; дуже високий рівень мотивації до успіху.

Під час обробки результатів ми опиралися на твердження Т. Елерса, у якому зазначено, що особистість, у якої переважає мотивація до успіху, визнає середній або низький рівень ризику, тому їй властиво уникати високого ризику. Якщо ж мотивація до успіху сильна, надії на успіх зазвичай скромніші, ніж за слабкої мотивації.

Адекватна мотивація студента закономірно формується і може конструктивно реалізуватися лише в рамках системи відносин, для якої характерне справжнє співробітництво, і насамперед гармонійне поєднання особистісного неруйнівного тиску: позитивного санкціонування за успіхи і підтримки у разі невдач.

*Методика «Оцінка рівня комунікабельності» В. Ряховського* (Додаток Е) дала можливість нам визначити рівень розвитку комунікативних навичок студентів з особливими освітніми потребами та нормотиповим розвитком, зіставити та проаналізувати отримані результати. Рівень комунікабельності оцінюють за 7 рівнями, починаючи з відсутності комунікаційних навичок та до комунікабельності респондента, яка носить нездоровий характер.

Для визначення рівня розвитку емоційного інтелекту ми використали *методику діагностики «Емоційного інтелекту» (Н. Холл)*, (Додаток Ж) метою якої є виявлення здібностей особистості щодо розуміння відносин, що репрезентуються в емоціях, окрім того методика дозволила визначити вміння керувати своєю емоційною сферою на основі прийняття рішень та при роботі в умовах інклюзивної освіти.

*Методика діагностики рівня рефлексивності О. Карпова* спрямована на

визначення ступеня розвитку рефлексивності (Карпов, 2002). Опитувальник містить 27 питань, отримані відповіді оцінюються за 7-бальною шкалою Ліккерта. За опитувальником визначаємо загальний ступінь розвитку рефлексивності: високий, середній чи високий.

*Опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки» (за В. Моросановою)* (Додаток 3) спрямований на діагностику розвитку індивідуальної саморегуляції особистості включаючи шість показників: планування, моделювання, програмування, оцінки результатів, а також показники розвитку регуляторно-особистісних властивостей особистості – гнучкості і самостійності.

Опитувальник містить 46 тверджень, що складає єдину шкалу «Загальний рівень саморегуляції».

Шкала «Планування» описує індивідуальні особливості висунення й усвідомленого планування діяльності. Високий показник вказує на достатньо сформовані потреби планування власної діяльності. Респондент ставить досяжні, чіткі та реалістичні цілі. Низькі показники засвідчують, що потреби в плануванні слабо розвинені, а поставлена мета та цілі рідко бувають досягнуті.

Шкала «Моделювання» дозволяє провести діагностику індивідуальної розвиненості необхідних умов, ступінь їх усвідомленості, деталізованості й адекватності.

Шкала «Програмування» діагностує рівень розвитку усвідомленого програмування власних дій. Високі показники свідчать про сформованість у студентів потреб продумувати способи дій для досягнення поставлених цілей. У разі отримання небажаного результату дії корегуються до отримання позитивного результату. Низькі показники свідчать про небажаність студента продумувати послідовність своїх дій, часто діють методом спроб та помилок.

Шкала «Оцінювання результатів» характеризує адекватність оцінки результатів своєї діяльності та поведінки.

Шкала «Гнучкість» визначає рівень гнучкості, тобто здатності перебудувати, вносити корекції в систему саморегуляції. Студенти з високими показниками при виникненні непередбачених обставин можуть легко перебудувати плани та програми власних дій. Студенти з низькими

показниками почувають себе невпевнено в мінливих обставинах, їм важко звикнути до змін у житті чи оточуючому середовищі.

Шкала «Самостійність». Наявність високих показників у студентів, свідчить про самостійність у плануванні власної діяльності та поведінки, досягненню поставленої мети, аналізі та оцінці результатів. Студенти з низькими показниками часто залежать від думок та оцінки оточуючих, тому вони зазвичай слідуєть чужим порадам.

В цілому з отриманих результатів формується єдина шкала «Загальний рівень саморегуляції». Студенти з високими показниками – самостійні, вмотивовані на досягнення поставленої мети та цілей, адекватно реагують та впевнено почувають себе в непередбачуваних ситуаціях. Студенти з низькими показниками немотивовані, досить важко переживають через неочікувані ситуації, часто більш залежні від думки оточуючих людей.

*Тест-опитувальник «Дослідження вольової саморегуляції» А. Зверькова і Е. Ейдмана (Додаток Г) спрямований на визначення рівня розвитку вольової саморегуляції особистості.*

Рівень розвитку вольової саморегуляції визначається у зіставленні з середніми значеннями кожної шкали: наполегливість і самоконтроль. Якщо у респондента велика кількість можливих збігів, то це свідчить про високий рівень розвитку загальної саморегуляції, наполегливості або самоконтролю. Такі студенти емоційностійкі, впевнені у собі, добре володіють собою у різних ситуаціях, їм притаманний внутрішній спокій, не відчують страху перед невідомим, відкриті до прийняття нового, неочікуваного.

*Тест-опитувальник для визначення самоставлення особистості (В. Столін, С. Пантелєєв) спрямований на визначення емоційного та семантичного змісту ставлення особистості до себе. Дослідження здійснюється за дев'ятьма шкалами: «відвертість», «самовпевненість», «самокерівництво», «дзеркальне “Я”», «самоцінність», «самосприйняття», «самоприв'язаність», «конфліктність», «самозвинувачення».*

### 3.2. Констатувальний експеримент

Констатувальний етап дослідження передбачав реалізацію наступних завдань:

- визначити вихідні рівні сформованості мотиваційного, когнітивного, діяльнісного та емоційно-вольового компонентів підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти;
- сформувати однорідні експериментальну та контрольну групи для подальших досліджень.

До констатувального експерименту було залучено 300 осіб, які здобували освіту за спеціальністю 231 «Соціальна робота» за першим (бакалаврським) рівнем.

Визначення рівнів сформованості означених нами компонентів здійснювалося на основі дослідження за відповідними критеріями, що уточнювалися показниками, які ми докладно розглянули у підрозділі 2.2.

Логічною метою нашого дослідження передбачено визначення рівнів сформованості *мотиваційного, когнітивного діяльнісного та емоційно-вольового компонентів за мотиваційно-цільовим, компетентнісним, поведінково-рефлексивним та емоційно-вольовим критеріями* підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти.

Оцінку результатів дослідно-експериментальної роботи ми здійснювали за допомогою математичних обрахунків. Спочатку ми обчислили загальний кількісний показник (ЗКП) – загальна кількість балів, отриманих кожним респондентом:  $ЗКП = 3Q_1 + 2Q_2 + Q_3$ , де  $Q$  – кількість відповідей, які оцінювалися максимум у три бали. Потім ми вираховували максимальний загальний кількісний показник (МЗКП).  $МЗКП = 3n$ , де  $n$  – загальна кількість тверджень. Відповідно наступною дією було, визначити коефіцієнт сформованості (КСп) показника за формулою (3.1), яка показує відношення між загальним та максимальним кількісними показниками, продемонстрованим у відсотковому значенні.

$$КСп = \frac{ЗКП}{МЗКП} \times 100\%$$

(3.1)

Результати математичних обрахунків дозволяють нам визначити коефіцієнт сформованості у майбутніх соціальних працівників рівнів підготовки до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій.

Отримані результати порівнювалися у табличних значеннях та дозволило нам виділити наступні рівні: низький, середній та високий.

Дослідження визначених компонентів підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти здійснювалося за обраними нами показниками, які вивчаються за допомогою обраних валідних та надійних методик, серед яких є авторські, модифіковані та власні наші розробки.

Означені методики чітко відтворюють зміст критеріїв та компонентів, дозволяють встановити загальний рівень підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти та визначити результативність розроблених та впроваджених нововведень в освітній процес ЗВО.

У ході дослідно-експериментальної роботи нами було використано наступні методи дослідження: *аналіз та узагальнення, моделювання, тестування та анкетування, тренінг, бесіда, експертної оцінки, спостереження й порівняння, та методи математичної статистики.*

Детально розглянемо дані методи.

*Метод аналізу* ми використовували під час опрацювання необхідної літератури (зарубіжної та вітчизняної) та додаткових джерел з проблеми підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти.

*Метод узагальнення* ми використовували для підсумку результатів теоретичного та емпіричного аналізу дослідження; для знаходження загальних сутнісних ознак досліджуваних явищ, що дозволило чітко визначити структуру та зміст підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти, а також узагальнити результати дослідницької діяльності.

*Метод моделювання* ми використовували під час розробки моделі формування підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій.

*Методи анкетування та тестування* застосовували для отримання об'єктивної інформації щодо сформованості готовності майбутніх соціальних працівників за допомогою підібраних, модифікованих та розроблених діагностичних методик.

*Метод спостереження* ми активно застосовували на формувальному етапі експерименту, який передбачає фіксацію процесу та результатів впровадження розроблених організаційних умов підготовки майбутніх соціальних працівників (наповненість змістового забезпечення, корекція форм й методів навчально-практичної діяльності здобувачів експериментальних груп). Даний метод здійснювався чітко за окресленою нами метою та підпорядковувався певним етапам. Результати спостереження допомогли у формулюванні висновків щодо ефективності впровадження розроблених нами організаційних умов підготовки у освітній процес підготовки майбутніх соціальних працівників у ЗВО.

*Метод порівняння* використовувався нами з метою дослідження системи підготовки майбутніх соціальних працівників до реалізації різноманітних напрямів діяльності, визначення їх спільності та відмінностей, а також окреслення спільних ознак для формування готовності майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти.

*Метод експертної оцінки* у нашому дослідженні використовувався для уточнення та порівняння отриманих результатів самооцінювання студентами рівня підготовки до роботи в умовах інклюзивної освіти.

*Метод бесіди та тренінгу* ми впроваджували з метою додаткового уточнення, роз'яснення та деталізації окремих фактів, отриманих в результаті діагностичних досліджень.

*Метод тренінгу* ми активно використовували під час формувального експерименту для уточнення результативності впроваджуваного навчально-методичного забезпечення у освітній процес ЗВО.

*Метод математичної статистики* допоміг нам під час обробки отриманих кількісних результатів дослідження у процесі формування вибірки, задля виключення різниці у параметрах експериментальної та контрольної груп, а також для підтвердження результативності формувального експерименту, шляхом зіставлення рядів вибірових значень визначених ознак.

Статистичну обробку отриманих результатів дослідження виконано за допомогою табличного процесора Excel з використанням заданих статистичних функцій.

Для кількісного аналізу стану сформованості у студентів певного

критерію кожному рівню задали певну (умовну) оцінку: низькому – «1», середньому – «2», високому – «3». Для кожної досліджуваної групи вираховували середнє значення сформованості критерію. Обрахунки проводили за формулами:

середні значення вибірок:

$$X_c = \frac{1 \cdot n_1 + 2 \cdot n_2 + 3 \cdot n_3}{n_1 + n_2 + n_3}$$

де  $n$  – кількість студентів досліджуваних груп, відповідно отриманих рівнів: низького, середнього, високого.

Математичні розрахунки середніх значень рівнів, і критерію кутового перетворення Фішера ( $\varphi^*$ ) за результатами наших досліджень, ми застосовували табличний процесор Excel з заданими у ньому математичних і статистичних функцій [203].

Так, дослідження сформованості мотиваційного компонента ми здійснювали за допомогою опитувальника «Мотивація успіху і боязнь невдачі» А. Реана, для оцінки студентами власної мотивації успіху і боязнь невдачі та за методикою діагностики особистості на мотивацію до успіху Т. Елерса, для визначення мотиваційної саморегуляції студентів.

У таблиці 3.3 представлені результати діагностування мотиваційно-цільового критерію за обраними методиками.

Таблиця 3.3.

**Рівні сформованості підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти за мотиваційно-цільовим критерієм**

Діагностичний інструментарій	Опитувальник «Мотивація успіху і боязнь невдачі» А. Реана			Методика діагностики особистості на мотивацію до успіху Т. Елерса		
Дослідження	Оцінка студентами власної мотивації успіху і боязнь невдачі			Мотиваційна саморегуляція студентів.		
Рівні	Високий	Середній	Низький	Високий	Середній	Низький
Кількість студентів	115	125	60	112	120	68
<b>Середній показник %</b>	38,3	41,7	20	37,3	40	22,7

Результати дослідження оцінки студентами власної мотивації успіху і боязнь невдачі показали, що у 38,3 % респондентів високий рівень мотивації, тобто їх цікавить діяльність, якою вони займаються; вміють налагоджувати контакт з різними категоріями осіб; проявляють свої творчі здібності, вмотивовані на набуття нових знань та умінь в процесі навчання, а також вдосконаленні професійно важливих риси характеру необхідних для майбутньої професійної діяльності. Студенти не бояться перешкод, їм притаманна обов'язковість, працьовитість та колективізм, вони упевнені в собі, в своїх силах, відповідальні, ініціативні і активні. Їх відрізняє наполегливість в досягненні мети та цілеспрямованість.

У більшості респондентів (41,7 %) переважають середній рівень вмотивованості: присутнє бажання допомоги друзям, одногрупникам чи знайомим, поділитися своїми знаннями, вміннями та досвідом з оточуючими; віддають перевагу участі у колективній справі, яка дасть можливість зробити щось добре та позитивне для інших людей. Час від часу беруть участь у різних видах діяльності, але не в ролі «організатора», а лише «виконавця».

У 20 % опитаних спостерігаються переважно низький рівень, тобто мотивація на невдачу. Такі студенти намагаються уникати відповідальних завдань, перекладаючи важливі справи на інших, часто не доводять розпочату справу до логічного завершення. Не хочуть брати участь у різних заходах, а тим більше у процесі її організації.

Найчастіше, це проявляється у тому, що студент вже наперед боїться можливої невдачі, думає про шляхи її уникнення, а не про способи досягнення успіху; бояться отримати негативну оцінку чи засудження зі сторони інших. Взагалі, в основі цієї мотивації лежить саме ідея уникнення та ідея негативних очікувань.

Результати дослідження мотиваційної саморегуляції студентів за методикою діагностики Т. Елерса, визначено рівні прагнення до успіху та досягнення поставлених цілей в студентів. Адже саме мотивація є тією внутрішньою силою, яка допомагає нам рухатися вперед й досягати нових висот та поставлених цілей.

Отже, у 37,3% респондентів виявлено високий рівень мотиваційної саморегуляції, у 40% – середній, у 22,7% – низький. Наше дослідження



показало, що у студентів переважає середній рівень ризику. Ті ж, хто боїться невдач орієнтовані на малий або занадто високий рівень ризику. Як висновок, чим вища мотивація студента до успіху – досягненню мети, тим нижче у нього готовність до ризику. До того ж, студенти, вмотивовані на успіх, мають великі надії на позитивний результат, тому відповідно їм властиво уникати високого ризику невдачі.

*Дослідження сформованості когнітивного компонента* здійснювали за допомогою методики «Оцінка рівня комунікабельності» (В. Ряховського), для визначення рівня розвитку комунікативних навичок та за методикою діагностики «Емоційного інтелекту» (Н. Холл), для визначення рівня емоційного інтелекту.

У таблиці 3.4 представлені результати діагностування компетентнісного критерію за обраними методиками.

*Таблиця 3.4*

**Рівні сформованості підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти за компетентнісним критерієм**

Діагностичний інструментарій	<i>Методика «Оцінка рівня комунікабельності» (В. Ряховського)</i>		
Дослідження	Визначення рівня розвитку комунікативних навичок		
Рівні	Високий	Середній	Низький
Кількість студентів	130	127	43
Середній показник %	43,4	42,3	14,3

Результати дослідження рівня розвитку комунікативних навичок у студентів показав, що у 43,4% встановлено високий рівень, у 42,3% – середній рівень, а у 14,3% – низький. Студенти з високим рівнем комунікативних навичок прагнуть до налагодження комунікативних зв'язків, легко приймають рішення у незвичних та нестандартних ситуаціях, швидко знаходять «своє місце» у новому колективі, ініціативні, відповідальні, активні організатори різних заходів, вміють конструктивно вирішувати конфлікти, швидко знаходять однодумців, із захопленням беруть участь у громадській діяльності.

Студенти у яких середній рівень розвитку комунікативних навичок, мають нестійкі комунікативні вміння, які більш за все залежать від ситуативного середовища, в якому вони опинилися. Зазвичай, не виявляють ініціативи при встановленні нових контактів, почуваються відкрито та вільно лише у знайомій обстановці, звикли діяти за певними відпрацьованими алгоритмами.

Студенти з низьким рівнем закриті до нових знайомств, адже для них важко налагоджувати контакти. Зазвичай вони проводять свій вільний час усамітнено, сором'язливі, неініціативні та невідповідальні. Намагаються не брати участь у різних заходах, адже виступи перед аудиторією є великою проблемою для них.

Комунікативна компетентність майбутніх соціальних працівників виступає важливою складовою ефективного спілкування та міжособистісної взаємодії, що лежить в основі їх успішної професійної діяльності та впливає на налагодження комунікацій з різними категоріями клієнтів, в тому числі, і з особами з особливими освітніми потребами.

Методика на визначення рівня «Емоційного інтелекту» за Н. Холлом, призначена для виявлення здібностей особистості розуміти відносини, що репрезентується в емоціях, і керувати своєю емоційною сферою на основі прийняття рішень. Провівши дослідження ми отримали наступні результати:

*Таблиця 3.5.*

### **Результати дослідження рівня «емоційного інтелекту» (Н. Холл)**

Шкала	Рівні					
	К-ть осіб	Високий %	К-ть осіб	Середній %	К-ть осіб	Низький %
Емоційна обізнаність	109	36,3	119	39,7	72	24
Управління своїми емоціями	101	33,7	113	37,7	86	28,6
Самомотивація	117	39	123	41	60	20
Емпатія	121	40,3	127	42,4	52	17,3
Розпізнавання емоцій інших людей	104	34,7	116	38,7	80	26,6
<b>Середній показник %</b>	36,8		39,9		23,3	

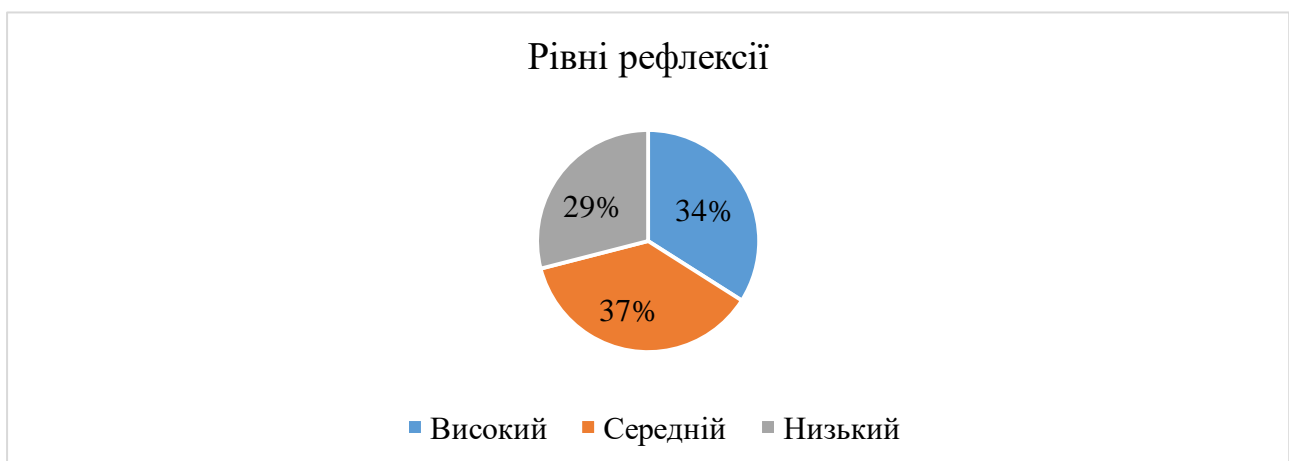
Результати дослідження показують що, середній рівень емоційного інтелекту переважають у більшості респондентів (39,9 %), характеризується тим, що студентам важлива комунікація, притаманний середній рівень командної роботи, що дозволяє їм швидко встановлювати контакти та вільно спілкуватись, для них важливе удосконалення своїх навичок ефективного спілкування.

Дослідження сформованості діяльнісного компонента ми здійснювали за допомогою методики «Методика діагностики рівня рефлексивності» О. Карпова, для визначення ступеня розвитку рефлексивності та за опитувальника «Стиль саморегуляції поведінки» (В. Моросанова), для оцінки загального рівня сформованості усвідомленої саморегуляції людини (табл. 3.6.).

Таблиця 3.6.

**Результати дослідження за методикою діагностики рівня рефлексивності  
О. Карпова**

Діагностичний інструментарій	«Методика діагностики рівня рефлексивності» О. Карпова		
Дослідження	Визначення ступеня розвитку рефлексивності		
Рівні	Високий	Середній	Низький
Кількість студентів	102	111	87
Середній показник %	34	37	29



**Рис. 3.2. Рівень рефлексії опитаних за методикою діагностики рівня рефлексивності О. Карпова**

Отже, як показують результати дослідження рівня рефлексії з таблиці 3.6. і рисунка 3.2., у більшості студентів, а це 37% – середній рівень рефлексивності. Для таких студентів, характерно детально продумувати свої майбутні дії, аналізувати процес вирішення конфліктних ситуацій та проблем, удосконалювати необхідні знання та вміння, необхідних для розвитку рефлексивних здібностей.

У 34 % встановлено високий рівень рефлексивності. Такі студенти мають відпрацьовані стратегії вирішення певних проблем, які необхідні для досягнення позитивного результату, вміло використовують рефлексивні техніки та прийоми з метою аналізу та оцінки власного досвіду. Застосування стратегій допомагає студентам швидко знаходити рішення в нових ситуаціях, справляючись зі своїми емоціями: хвилюванням, занепокоєнням, емоційністю та формуванню у них оптимістичних результатів своїх дій.

Також є студенти з низьким рівнем – 29 %. Такі студенти часто менше впевнені в отриманні позитивного результату своєї діяльності, оскільки «зациклюється» на помилках та недоліках, замість того аби почати щось робити.

Таким чином, за допомогою даної методики О. Карпова, у наших респондентів виявлено середній з тенденцією до високого рівня рефлексивності.

Опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки» (В. Моросанова), для оцінки загального рівня сформованості індивідуальної системи усвідомленої саморегуляції довільної активності людини (табл. 3.7.).

Таблиця 3.7.

**Результати дослідження для оцінки загального рівня сформованості  
індивідуальної системи усвідомленої саморегуляції  
«Стиль саморегуляції поведінки» (В. Моросанова)**

Шкала	Рівні					
	К-ть осіб	Високий %	К-ть осіб	Середній %	К-ть осіб	Низький %
Загальний рівень	101	33,7	133	44,3	66	22
Планування	99	33	138	46	63	21
Моделювання	106	35,3	130	43,4	64	21,3
Програмування	100	33,3	122	40,7	78	26
Оцінювання результатів	117	39	134	44,7	49	16,3
Гнучкість	125	41,7	140	46,7	35	11,6
Самостійність	129	43	141	47	30	10
<b>Середній показник %</b>		37		44,7		18,3

За єдиною шкалою «Загальний рівень саморегуляції», яка оцінює загальний рівень сформованості саморегуляції особистості ми отримали наступні результати: у 44,3 % студентів виявлено середній рівень саморегуляції. Такі особи легко опановують нові види активності, відкриті до нових знайомств, впевнено почувають себе в незнайомих ситуаціях, зазвичай успішно справляються в звичних для них видах діяльності.

Високий рівень за даною шкалою продемонстрували 33,7 % студентів, що характеризує їх як самостійних, комунікабельних, відкритих, творчих, які гнучко і адекватно реагують на зміну умов діяльності. Вони усвідомлено відносяться до поставленої мети та її досягнення. При високій мотивації досягнення студенти формують такий рівень саморегуляції, який дозволяє компенсувати вплив особистісних, характерологічних особливостей, що перешкоджає досягненню мети.

У 22 % – виявлено низький рівень саморегуляції, що свідчить про не сформованість власної поведінки, залежність від ситуації та думки оточуючих, занижена мотивація досягнення поставленої мети. Рис. 3.3.



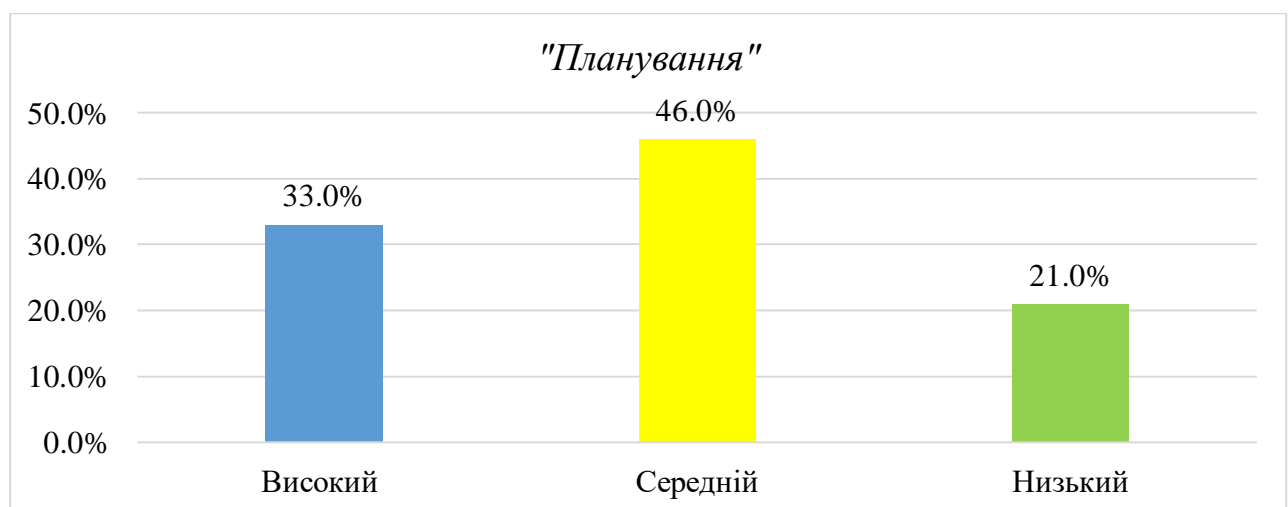
**Рис. 3.3. Результати дослідження за шкалою «Загальний рівень саморегуляції»**

*Шкала «Планування»* описує індивідуальні особливості висунення й досягнення цілей, сформованість у осіб усвідомленого планування власної діяльності.

За даною шкалою ми виявили, що 46% середні показники, тобто студенти усвідомлено планують свою діяльності, ставлять за мету досяжні цілі.

Високі показники за цією шкалою у 33%, вказують на постійне планування власної діяльності. Відповідно плани є реалістичними, деталізованими, стійкими та досяжними.

У респондентів із низькими показниками за цією шкалою, це у 21 %, поставлена мета рідко буває досягнута, цілі висувають ситуативно і зазвичай не самостійно, планування малореалістичне. Рис. 3.4.

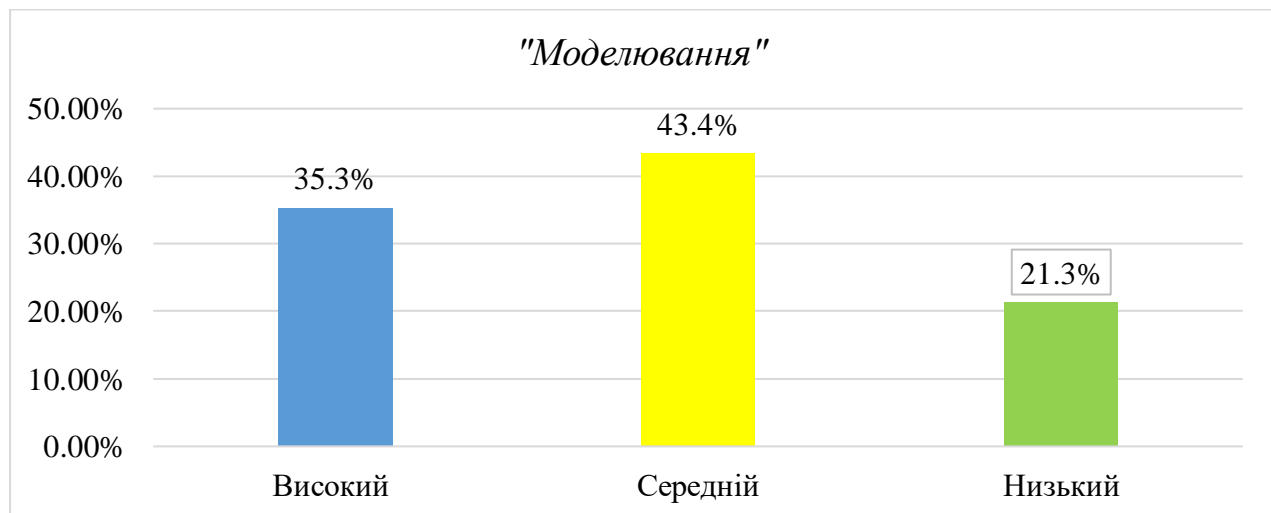


**Рис. 3.4. Результати дослідження за шкалою «Планування»**

*Шкала «Моделювання»* дозволяє діагностувати у респондентів ступінь розвитку зовнішніх та внутрішніх якостей необхідних для досягнення цілей. 43,4% студентів мають високий показник середнього рівня, що характеризує їх як осіб здатних адекватно реагувати на невдачі та різкі зміни ситуацій, у них зазвичай не виникає труднощів у поставленні та досягненні окресленої мети.

Студенти з високими показниками за цією шкалою 35,3 % здатні швидко виділяти значущі умови досягнення поставлених цілей, зазвичай деталізовано підходять до планування своєї діяльності, відповідно частіше за все, отримують позитивний результат.

У студентів з низькими показниками за цією шкалою 21,3% – слабка сформованість процесів моделювання, це призводить до частого фантазування, ніж реального досягнення мети, тому це часто призводить до невдач. Рис.3.5.



**Рис. 3.5. Результати дослідження за шкалою «Моделювання»**

*Шкала «Програмування»* дозволяє нам діагностувати індивідуальну розвиненість усвідомленого програмування студентами власних дій. Ми отримали наступні результати: 40,7 % опитаних мають середній рівень, що свідчить про достатню сформованість їх індивідуального усвідомленого програмування власних дій. Вони задають самостійні, адекватні, чіткі та досяжні цілі. Деталізовано продумують самостійні програми вирішення дій.

Студенти з високими показниками за цією шкалою 33,3% свідчать про високу сформованість програмування власних дій. Вони завжди чітко та деталізовано продумують способи своїх дій та поведінки необхідних для

досягнення поставлених цілей. Програми власних дій вони розробляють самостійно та можуть швидко змінювати алгоритм в нових обставинах.

Студенти з низькими показниками за шкалою програмування 26%, неохоче продумують послідовність своїх дій та опираються на невміння, але частіше на небажання. Зазвичай, вони імпульсивні у своїх діях, що часто призводить до неадекватності отриманих результатів цілям. Найчастіший метод у дії це метод «Спроб та помилок». Рис. 3.6.



**Рис. 3.6. Результати дослідження за шкалою «Програмування»**

За шкалою «Оцінювання результатів», що характеризує індивідуальну розвиненість і адекватність оцінки та результатів своєї діяльності ми отримали наступні результати: у 44,7% найвищий показник середнього рівня, це засвідчує, що студенти можуть адекватно оцінити неузгодженість та причини отриманих небажаних результатів.

Високі показники за цією шкалою у студентів 39% свідчать про адекватну самооцінку, сформованість стійкості суб'єктивних критеріїв оцінки власних результатів, вміння швидко адаптуватися до зміни умов діяльності.

При низьких показниках за цією шкалою 16,3% студенти більше за все не мають бажання помічати власні помилки та некритично відносяться до своїх дій, при виникненні зовнішніх труднощів відразу скаржаться на погіршення стану здоров'я. Рис 3.7.





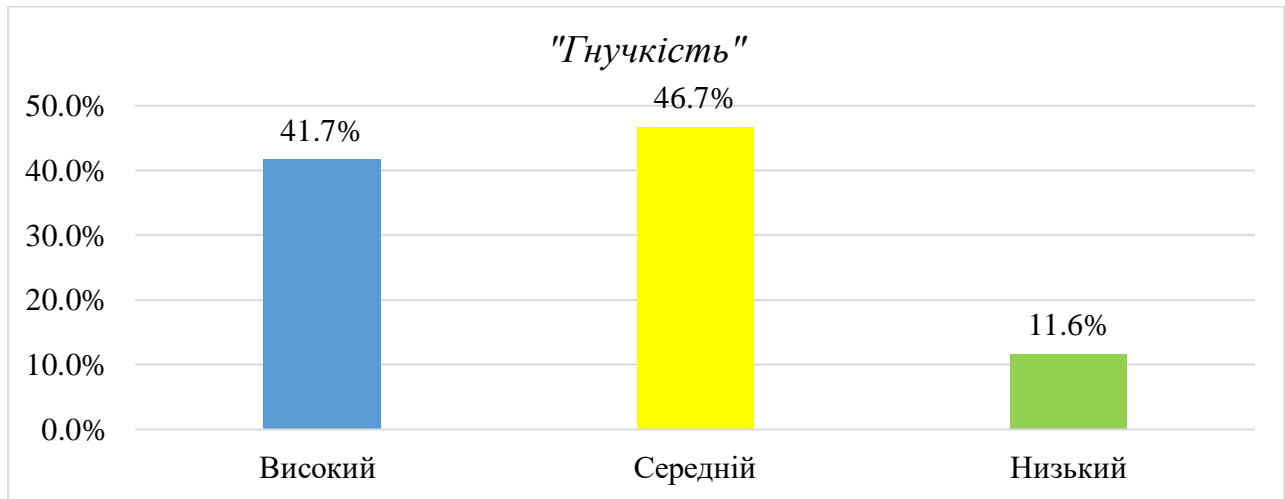
**Рис. 3.7. Результати дослідження за шкалою «Оцінювання результатів»**

За допомогою шкали «Гнучкість» ми діагностували наступні рівні сформованості регуляторної гнучкості особистості, тобто її здатності перебудовувати, корегувати власні дії при зміні зовнішніх і внутрішніх умов:

Середній рівень виявлено у 46,7% респондентів, тобто при виникненні непередбачених обставин вони легко перебудовують плани і програми дій та поведінки.

41,7% опитаних демонструють високі показники за шкалою гнучкості, відповідно такі особи здатні швидко оцінити зміну значущих умов і перебудувати програму власних дій. При виникненні неузгодженості отриманих результатів з поставленою метою вчасно оцінюють сам факт неузгодженості і вносять відповідну корекцію. Гнучкість під час роботи дозволяє успішно вирішувати поставлену задачу в ситуації ризику.

Відповідно у опитаних, які відносяться до низького рівня у неочікуваних ситуаціях почувають себе невпевнено, важко звикають до змін у житті та змін способу життя. Вони не вміють правильно та адекватно реагувати на певні ситуації, вчасно не свою планують діяльність та поведінку. В результаті неминуче виникають регуляторні збої та невдачі у виконанні певного виду діяльності. Рис 3.8.



**Рис. 3.8. Результати дослідження за шкалою «Гнучкість»**

*Шкала «Самостійність»* характеризує розвиненість у студентів регуляторної автономності. Рисунок 3.9.

Відповідно у 47% опитаних встановлено середній рівень за даною шкалою, характеризує самостійність, планування власної діяльності та поведінки, вміння правильно організувати роботу по досягненню поставленої мети.

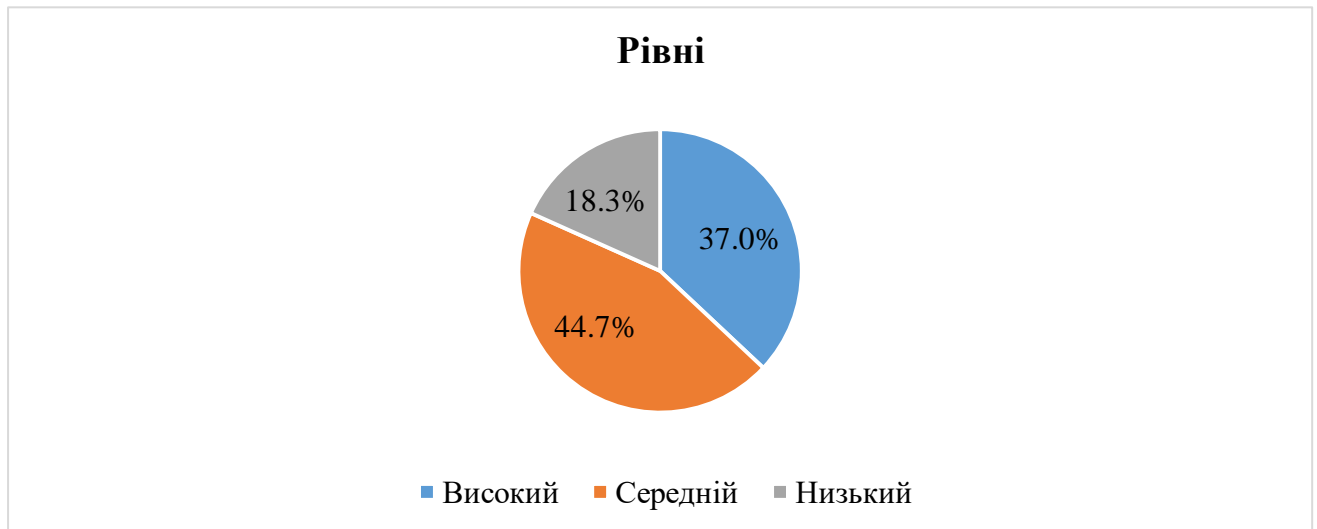
Наявність високих показників за шкалою самостійності, а це 43% свідчать про автономність в організації власної активності та здатності доводити розпочату роботу до логічного завершення, при цьому аналізуючи та оцінюючи як проміжні, так і кінцеві її результати.

Опитані з низькими показниками 10% часто залежать від думок та оцінки оточуючих. При відсутності сторонньої допомоги у них неминуче виникають регуляторні збої.



**Рис. 3.9. Результати дослідження за шкалою «Самостійність»**

Середні показники рівнів такі: високий 37%, середній – 44,7%, низький рівень 18,3%, що відповідає середнім значенням. Рисунок 3.10.



**Рис. 3.10. Показники рівнів саморегуляції**

Отже, за допомогою опитувальника «Стиль саморегуляції поведінки» В. Моросанової, виявлено середній рівень саморегуляції, який свідчить, що студенти відповідально ставляться до планування свого майбутнього, вміло аналізують власні дії та адекватно оцінюють результатів.

*Дослідження сформованості емоційно-вольового компонента* ми здійснювали за допомогою тесту-опитувальника «Дослідження вольової саморегуляції» (А. Зверьков, Е. Ейдман) для визначення рівня вольової саморегуляції, здатності свідомо керувати власними діями, станами та спонуканнями та теста-опитувальник для «Визначення самоствалення особистості» (В. Столін, С. Пантелєєв), для визначення емоційного та семантичного змісту ставлення особистості до самої себе.

Для визначення у студентів рівня володіння власною поведінкою у різних ситуаціях та здатність свідомо керувати своїми діями, станами та бажаннями ми застосували тест-опитувальник «Дослідження вольової саморегуляції» (А. Зверьков, Е. Ейдман). Рівень розвитку вольової саморегуляції будемо характеризувати за такими властивостями характеру особистості, як наполегливість та самовладання. Табл. 3.8.

Таблиця 3.8.

**Результати дослідження за тестом-опитувальником  
«Дослідження вольової саморегуляції» (А. Зверьков, Е. Ейдман)**

Субшкала	Рівні			
	К-ть осіб	Високий %	К-ть осіб	Низький %
Загальна	165	55	135	45
Самовладання	160	53,3	140	46,7
Наполегливість	168	56	132	44
<b>Середній показник %</b>		54,8		45,2

Отже, результати даного тесту такі:

За субшкалою «Наполегливість» переважає високий показник 56%. Такі студенти активно прагнуть виконати заплановане завдання та мобілізують перешкоди на шляху до мети. Низькі значення за цією шкалою 44% свідчать про імпульсивність, невпевненість, що призводять до непослідовності та хаотичності власної поведінки.

Субшкала «Самовладання» відображає рівень вільного контролю емоційних реакцій і станів особистості. Високий бал за субшкалою 53,3 отримують студенти, які емоційно стійкі, внутрішньо спокійні, виважені, добре володіють собою у різних ситуаціях, впевнені у собі та у своїх діях, готові до нового, неочікуваного, їм притаманні тенденції до новаторства.

Враховуючи те, що дана методика не розрахована на визначення середнього рівня вольової саморегуляції, то її результати в цілому (тобто середнє значення за обома методиками), ми будемо узгоджувати з результатами наступної методики («Визначення самоствалення особистості» (В. Столін, С. Пантелєєв).

Для визначення емоційного та семантичного змісту ставлення особистості до самої себе ми використали тест-опитувальник для «Визначення самоствалення особистості» (В. Столін, С. Пантелєєв). Дослідження здійснювалося за 9 шкалами. Результати дослідження за цими шкалами представлено у таблиці 3.9.

Таблиця 3.9.

**Результати дослідження за тестом-опитувальником для «Визначення  
самоставлення особистості» (В. Столін, С. Пантелєєв)**

Шкала	Рівні					
	К-ть осіб	Завищено %	К-ть осіб	Норма %	К-ть осіб	Занижено %
Відвертість	130	43,3	155	51,7	15	5
Самовпевненість	141	47	153	51	6	2
Самокерівництво	143	47,7	150	50	7	2,3
Дзеркальне “Я”	145	48,3	150	50	5	1,7
Самоцінність	147	49	145	48,3	8	2,7
Самосприйняття	149	49,7	149	49,7	2	0,6
Самоприв’язаність	144	48	149	49,7	7	2,3
Конфліктність	140	46,7	151	50,3	9	3
Самозвинувачення	140	46,7	150	50	10	3,3
<b>Середній показник %</b>	47,4		50		2,6	

Згідно з даними таблиці 3.9, у загальному показники варіюються від норми до завищеного.

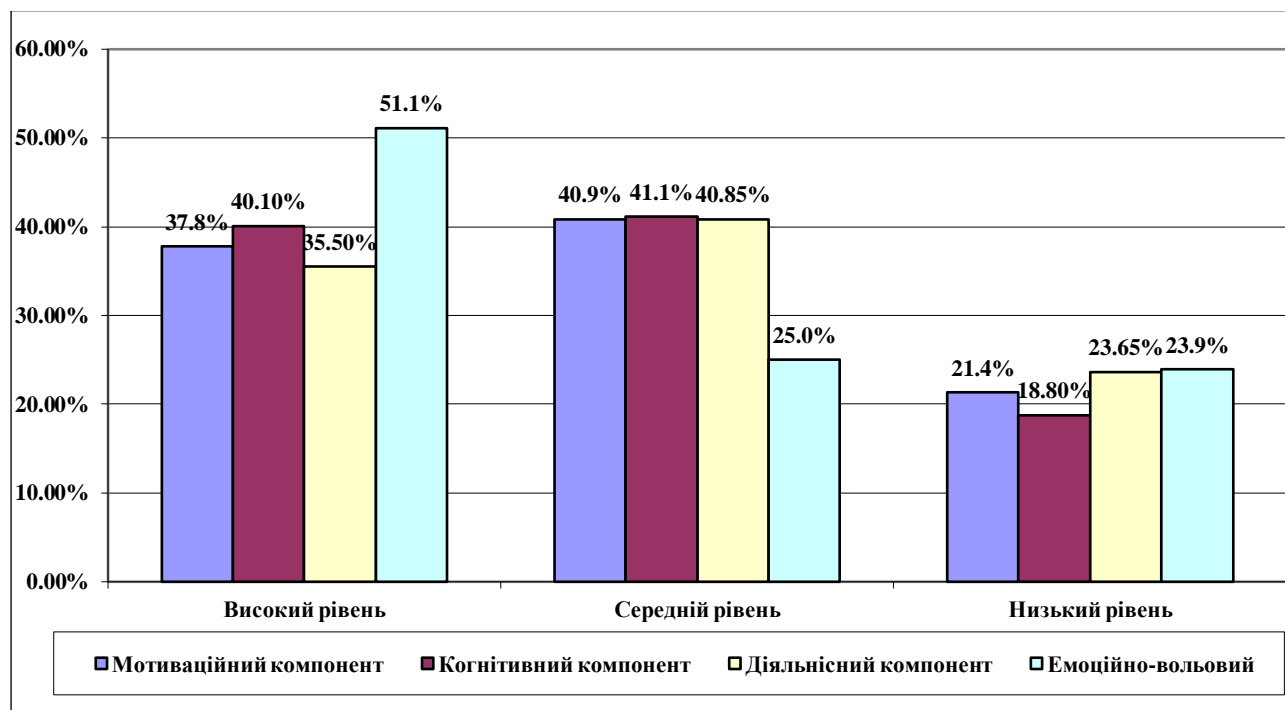
Узагальнені результати дослідження показників дозволяють визначити рівні сформованості критеріїв, що відповідають визначеним нами компонентам готовності майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти. Загальні результати представлені у таблиці 3.10.

Таблиця 3.10.

**Сформованість компонентів підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій**

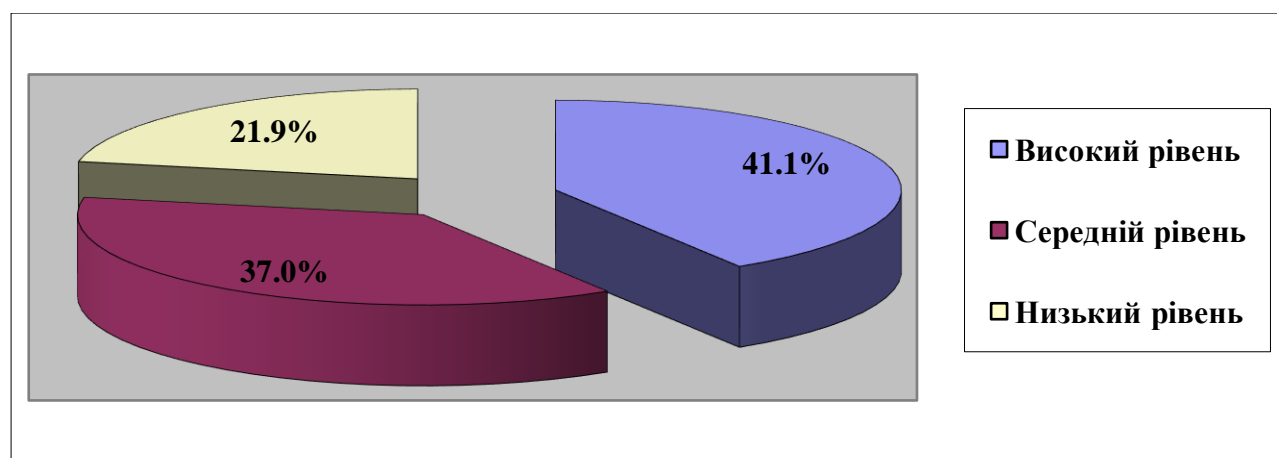
Компоненти \ Рівні	Рівні		
	Високий	Середній	Низький
Мотиваційний	37,8%	40,85 %	21,35 %
Когнітивний	40,1 %	41,1 %	18,8 %
Діяльнісний	35,5 %	40,85 %	23,65 %
Емоційно-вольовий	51,1 %	25 %	23,9 %
<b>Середнє значення</b>	<b>41,1 %</b>	<b>37%</b>	<b>21,9 %</b>

Графічне відображення результатів констатувального експерименту представлено на рисунку 3.11.



**Рис. 3.11. Рівні сформованості компонентів підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій**

Узагальнені результати сформованості компонентів підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій представлені на рисунку 3.12.



**Рис. 3.12. Результати сформованості компонентів підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій**

Отже, за результатами дослідження готовності майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій встановлено, що 41,1 % респондентів мають високий рівень, що свідчить про їх позитивну особистісну мотивацію, сформованість необхідних особистісних якостей і властивостей для роботи з особами з особливими освітніми потребами таких, як емпатія, комунікативні навички, толерантність, лідерські якості, самокритичність, рефлексія та колективізм. Здобувачі ґрунтовно володіють загальнотеоретичними та спеціальні знаннями, а також демонструють необхідні вміння, навички та досвід для ефективної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

У 37 % респондентів встановлено середній рівень готовності до роботи в умовах інклюзивної освіти. Здобувачі освіти здебільшого демонструють ситуативний характер рівня мотивації щодо організації діяльності інклюзивної освіти з особами з особливими освітніми потребами та залежить від певних суб'єктивних факторів: отримання певних переваг від участі або організації. Засвоєння необхідних знань, вмінь та навичок для роботи в умовах інклюзивної освіти зазвичай відбувається фрагментарно та епізодично. Професійно важливі характеристики: комунікація, емпатія, лідерські якості, толерантність, самокритичність та рефлексія розвинені на середньому рівні.

21,9% респондентів мають низький рівень. Здобувачі проявляють поверхове відношення та інтерес до роботи в умовах інклюзивної освіти; малоактивні у добродійних справах, а їх участь у організації та підготовці інклюзивної освіти підпорядкована егоїстичним установкам. Студенти володіють поверхнево знаннями та вміннями необхідних для організації, здійснення та керівництва діяльністю в умовах інклюзивної освіти.

### **3.3. Упровадження організаційних умов підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій**

Обґрунтовані організаційні умови підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій дозволили нам визначитися із подальшою корегувальною роботою, яка вимагала від нас апробації всіх трьох умов, і яка відбувалася у формі формувального експерименту.

Розробляючи програму формувального експерименту, ми припустили, що для активізації підготовки майбутніх соціальних працівників доцільно створити сприятливі умови для розвитку рефлексивних процесів, які є основою особистісного самовизначення. Належно організований освітній процес підготовки майбутніх соціальних працівників повинен сприяти позитивному ставленню кожного здобувача до готовності працювати в умовах інклюзивної освіти.

Означені організаційні умови мають внутрішні зв'язки, які поєднані як сутнісно, так і процесуально, тому на нашу думку, вони будуть реалізовані лише у єдності та взаємодії. Очевидно, що ми не можемо припустити здійснення успішної підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи особами з особливими освітніми потребами без оволодіння ними сучасними науковими знаннями та практиками, які, у свою чергу, сприятимуть формуванню відповідних якостей і особистої позиції щодо цінностей ідеї рівності.

Для становлення у майбутніх соціальних працівників його професійної готовності до роботи в умовах інклюзивної освіти, необхідно:

- цілеспрямований розвиток ціннісно-сислової сфери особистості майбутнього соціального працівника (розвиток необхідних якостей);
- забезпечення диференційного та індивідуально-творчого підходу розвитку особистості;
- орієнтація на особистісну індивідуальність усіх учасників освітнього процесу;



- посилення аксіологічного аспекту в підготовці майбутніх працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти;
- зосередженість на розвитку у майбутніх соціальних працівників морально значущих якостей, що спонукають до моральної рефлексії;
- залучення майбутніх соціальних працівників до активних видів освітньої діяльності.

*На цій основі визначені провідні ідеї авторської методики формування готовності майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій:*

- під час активного тренінгового навчання відбувається формування життєвої позиції: впевненості, усвідомлення самого себе, свого місця в світі, набуття досвіду під час виникнення неочікуваних ситуацій, що відображаються в тілесних реакціях (жестах, рухах, диханні, виразі обличчя, інтонації голосу тощо); удосконалюються власні можливості збереження психологічної рівноваги у різноманітних умовах життя та вихід особистості із стресогенних станів;
- формується усвідомлене відповідальне самоставлення до професійної діяльності.

*При цьому необхідно врахувати, що в цілому завдання методики формування готовності майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій полягають у досягненні таких результатів:*

- формування мотиваційного, когнітивного, діяльнісного та емоційно-вольового компонентів готовності майбутніх соціальних працівників;
- отримання знань, формування уявлення про готовність майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій та ознайомлення із перспективами її розвитку;
- вміння використовувати модель для розвитку професійної готовності майбутніх соціальних працівників;
- підвищення рівня професійних якостей, важливих для формування готовності в майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій. (табл. 3.12.) (Додаток К)

Таблиця 3.12.

### Тренінгова програма

1. Етап усвідомлення		
1	«Професійна готовність як активнодіючий стан»	3 години
2. Етап пізнання		
2	«Впевненість як крок до успіху»	2 години
3	«Комунікативні навички, як шлях пізнання оточуючих та самого себе»	2 години
4	«Відповідальність як запорука допомоги»	2 години
5	«Успіх – бажання до досконалості».	2 години
3. Етап інтеріоризації		
6	«Психофізіологічна саморегуляція»	2 години
7	«Антистресове відновлення»	2 години
4. Етап активності		
8	«Моя майбутня професійна діяльність»	3 години
9	«Підсумки спільної діяльності»	2 години
Рефлексія		

Мета методики полягає у формуванні готовності майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій, досягненні гнучкості, що допоможе контролювати власні психологічні стани, щоб усвідомлено працювати в будь-яких умовах. Вона передбачає чотири етапи формування готовності (Табл. 3.13.):

Таблиця 3.13.

### Етапи формування готовності

№	Назва етапу	Обґрунтування етапу
1	Усвідомлення	<ul style="list-style-type: none"> <li>– формування професійної готовності майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій; самопізнання та усвідомлення життєвих цінностей, розставлення пріоритетів;</li> <li>– відповідальності за власні дії; формування конкретної життєвої позиції, певних переконань та внутрішніх настанов.</li> </ul>
2	Пізнання	<ul style="list-style-type: none"> <li>– вміння надавати та засвоювати необхідну інформацію про внутрішній світ особистості соціального працівника;</li> <li>– особливості діяльності в умовах інклюзивної освіти;</li> <li>– удосконалювати компетенції та навички необхідні для майбутнього фахівця.</li> </ul>

3	Інтеріоризації	– включення у тренінгове заняття вправ, які спрямовані на формування розвитку професійно-необхідних індивідуально-психологічних якостей, знань, умінь та навичок важливих при роботі в умовах інклюзивної освіти.
4	Активності	Реалізація набутих компетенцій, умінь та навичок важливих при роботі в умовах інклюзивної освіти. Використання творчого підходу при будь-яких ситуаціях.

З огляду на це, першим є *етап усвідомлення*, який важливий при формуванні когнітивного компоненту підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій й забезпечується першим тренінговим заняттям. На цьому етапі важливо сформувані в майбутніх соціальних працівників чіткість уявлень про професійну діяльність, вмотивувати вдосконалювати особистісні якості, професійні знання, вміння та навички. Основним завданням етапу є розставлення пріоритетів, усвідомлення необхідних життєвих цінностей, спостереження, самооцінка, мотивація до саморозвитку та самовиховання професійної готовності у процесі фахової підготовки.

На етапі усвідомлення ми маємо сформувати повноцінний образ майбутнього фахівця соціальної сфери, який буде професійно готовим до здійснення власної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

*Другим етапом* методики, на якому формується мотиваційний компонент готовності майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій є *етап пізнання*. Метою цього етапу є – надати та стимулювати засвоїти інформацію про особливості діяльності в умовах інклюзивної освіти, про важливість удосконалення якостей та компетентностей необхідних майбутньому фахівцю: комунікативність, емоційна стійкість, емпатійність, чуйність, відповідальність, цілеспрямованість, впевненість тощо, розвинути потребу самовдосконалюватися та саморозвиватися, тобто накопичувати життєвий досвід.

Цей етап забезпечується з другого по п'яте заняттями (Див.табл.3.10). під час яких, підвищується інтерес до професійної діяльності, відпрацьовуються практичні навички, які є необхідними при роботі в умовах інклюзивної освіти, удосконалюються особистісні якості та навички самоконтролю.

*Третій етап інтеріоризації* важливий при формуванні емоційно-вольового компоненту готовності майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти. На даному етапі необхідно сформувати у майбутніх соціальних працівників внутрішній план свідомості; надати знання, вміння та навички для розвитку емоційної стійкості, саморегуляції, самоконтролю, опираючись на минулий досвід; методи для зняття нервового напруження та психологічного розвантаження, шляхом повторення спеціальних оптимістично-мобілізуючих формул.

Під час навчання для фахівців соціальної сфери створюються штучні неочікувані умови, які сприяють розвитку професійної готовності. Після перебування в навчальних ситуаціях (небажання учасників виконувати роботу, чи брати участь під час тренінгу), майбутніх соціальних працівників мають змогу оцінити вплив негативних чинників на особистість та самостійно апробувати методики тренінгу. Цей етап забезпечується шостим та сьомим тренінговими заняттями.

*Завершальним етапом* методики готовності майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти є *етап активності*. На цьому етапі проводимо восьме та дев'яте заняття, під час яких формуємо діяльнісний компонент готовності майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій. Даний етап значно складніший ніж попередні, оскільки ставить перед майбутніми соціальними працівниками відпрацювання реальних професійних функцій, навчання змістовного аналізу й коригування власних дій та поведінки в умовах інклюзивної освіти, вмінню знаходити та виправляти допущені помилки, розвивати власний потенціал, прагнути до професійного самовдосконалення.

Зазначимо, що для ефективної підготовки майбутніх соціальних за допомогою даної методики необхідно, в першу чергу, проводити діагностику за обраними методиками, які визначають початковий рівень готовності майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій.

Під час впровадження авторської методики в експериментальній групі були створені необхідні психолого-педагогічні умови, аби досягнути суттєвих позитивних змін показників компонентів підготовки майбутніх соціальних

працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій.

На підсумковому занятті, отримано зворотній зв'язок, під час якого учасники почали висловлюватись щодо пройденого тренінгу:

Студент 1: «Я отримав не лише нові знання, а й навички, які зможу втілювати у життя...».

Студент 2: «Щоразу, йдучи на заняття, я очікувала чогось приємного і нового. Я краще зрозуміла себе. Я, беззаперечно, взяла більше, аніж очікувала на початковому етапі...»

Студент 3: «Я не шкодую, що брав участь у тренінгу, оскільки я зміг опанувати власні психоемоційні стани та удосконалив вміння проводити тренінгові заняття...».

Студент 4: «За допомогою занять ми згуртувалися, навчилися співпрацювати та розуміти одне одного, поступатися та слухати...».

Студент 5: «Завдяки пройденим заняттям я можу не лише бути учасником тренінгу, а й тренером, навилася структурувати тренінгові заняття...»

У своїй сукупності, авторська методика підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій покликана на накопичення отриманого досвіду, розвитку важливих вмінь та навичок для майбутніх фахівців, підвищення зацікавленості теоретичного опрацювання поданого матеріалу, навчити аналізувати та прогнозувати можливі варіанти вирішення проблеми, знаходити вихід з різних педагогічних ситуаціях, здатності до саморозвитку та самовдосконаленню.

В цілому, методика є інтерактивним методом навчання та формування готовності майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій та відображає сутність обраних організаційних умов.

*Відповідно до першої охарактеризованої умови – стимулювання саморозвитку майбутніх соціальних працівників – на формувальному етапі педагогічного експерименту у процесі навчання експериментальної групи використовувалися інтерактивні форми роботи:*

– студенти факультету соціальної та психологічної освіти (вони ж учасники Центру соціальної та освітньої інтеграції «Без бар'єрів»), відвідали Центр соціальної реабілітації дітей-інвалідів «Пролісок». Так, як студенти вже не перший раз там бували, то діти з радістю їх прийняли, у спілкуванні проблем не виникло. Діткам було запропоновано зробити вітальні листівки, а саме валентинки, і вони з задоволенням взялися до роботи. у класі панувала радісна та весела атмосфера. В кінці діти дуже тішилися отриманими результатами, та навіть підписали кому вони їх даруватимуть;

– на факультеті соціальної та психологічної освіти за сприяння Асоціації «Інклюзивного реабілітаційно-соціального туризму», вже за традицією відбудеться VI Студентський конкурс наукових проєктів «Подорожуємо без бар'єрів»;

– вирішення ситуацій із проблем профілактики насильства, дискримінації та нерівності учасників освітнього процесу;

– учасники Центру мають можливість відвідувати Державний історико-культурний заповідник «Трипільська культура» у с. Легедзино, Черкаський художній музей та обласну філармонію;

– організовано захід «Ми проти насильства». Цей захід був приурочений до акції, що проходила в Україні у рамках 16-денної кампанії ООН із прав людини «Людська гідність і справедливість для всіх нас» та організовано інформаційну виставку «Пам'ятай: бачити дитину, а не інвалідність!» Метою виставки є привернення уваги до особливостей надання педагогічно-психологічної підтримки дітям з різними видами нозологій;

– організовуються рольові ігри з проблем інклюзії та професійного розвитку, запобігання стереотипізації, упередженого ставлення до осіб з особливими потребами; студентські брейн-ринги «Я професіонал своєї справи», «Найрозумніший»;

– диспути «Чи важлива самоосвіта для студентів?», «Інклюзивна освіта: за та проти», «Безбар'єрність у спілкування»; «Інклюзивна освіта – освіта для всіх», «Інвалідність живе в суспільстві, а не в особі»;

– дебати: «Чому важливо бути професіоналом?», «Чи існує «рівність» в Україні?», «Особі з особливими потребами: такі як і інші»;

- на засіданнях Центру «Без бар'єрів» обговорюються питання профілактики кібернасильства, шляхів уникнення дискримінаційних практик з використанням методів демонстрації у формі презентацій та відео-сюжетів. Проводяться навчальні заняття з використанням ефективних методів: листування, аналіз зразків народної творчості (прислів'їв, приказок) з метою порівняння стереотипних уявлень, твори-роздуми, есе «Моє місце в соціумі», «Кар'єрні можливості для фахівців соціальної сфери в Україні»;
- організовано перегляд психологічних фільмів з повчальними історіями до Дня поширення інформації про аутизм;
- проведено акцію «Краса унікальності», метою якої є фотосесія для студенток з особливими освітніми потребами. Наші дівчата не побоялися вийти за рамки соціальних стандартів, дивних поглядів, насмішок та байдужості і дарують світу красу тіла, красу душі та непереборне бажання відчувати повноту життя, таким, яким воно є. Та сьогодні ми спостерігаємо за тенденцією оцінювання жінки у більшості випадків тільки ззовні, відповідно до параметрів, закладених мас-медіа та соціумом;
- організовано екскурсію до комунальної установи «Інклюзивно-ресурсний центр» Уманської міської ради;
- взято участь у науково-практичному семінарі «Інклюзивний туризм як засіб соціально-психологічної реабілітації» за участі Наровлянського О.Д. – кандидата педагогічних наук, заслуженого вчителя України, заступника директора з навчально-методичної роботи Українського державного центру туризму і краєзнавства учнівської молоді. З огляду на те, що: УДПУ імені Павла Тичини є співзасновником Асоціації «Інклюзивного реабілітаційно-соціального туризму», на ФСПО створено Центр соціально-освітньої інтеграції та інклюзивного реабілітаційно-соціального туризму «Без бар'єрів», у жовтні на базі університету відбудеться Міжнародний науково-практичний симпозіум «Актуальні проблеми впровадження інклюзивного реабілітаційно-соціального туризму в Україні»;
- традиційно є проведення на базі факультету соціальної та психологічної освіти, за сприяння Управління праці та соціального захисту

населення Уманської міської ради (начальник – Кучер Галина Михайлівна, депутат Черкаської обласної ради, заслужений працівник соціальної сфери України) Фестивалів творчості «Рівні між собою ми, будемо разом Я і Ти». Організаторами заходу виступили Школа передового досвіду «Школа соціальних знань» та Центр соціальної та освітньої інтеграції «Без бар'єрів». Участь беруть вихованці Центру ранньої соціальної реабілітації дітей-інвалідів (Центр розвитку дитини) «Пролісок», учні шкіл м. Умань й Уманського району та студенти Уманського гуманітарно-педагогічного коледжу ім. Т.Г.Шевченка;

– здійснено екскурсійні поїздки до м. Черкаси (музей образотворчого мистецтва) та Буцького каньйону; екскурсії «Умань туристична», а саме до Уманської картинної галереї, Василянського монастиря, планетарію УДПУ імені Павла Тичини. Знято відеоролик «Що студентство знає про інклюзивний туризм?».

*Друга організаційна умова – створення у ЗВО інклюзивного середовища, спрямованого на позитивне спілкування в підсистемах «студент – студент», «студент – викладач», «студент – учитель», «студент – учень».*

Одним із завдань освітнього закладу, який прагне стати інклюзивним, має стати робота психолога із студентами з інвалідністю. Кожен студент не хоче виділятися як особливий, але хоче бути визнаною особистістю. Адже інклюзія пов'язана не лише з усуненням архітектурних бар'єрів, але і стосується більш широкого доступу до освітніх програм, викладання, навчання та оцінювання. Саме тому психолог Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини провела тренінг «Згуртований колектив» для учасників Центру соціально-освітньої інтеграції та інклюзивного реабілітаційно-соціального туризму «Без бар'єрів».

Відбувалися засідання педагогічних майстерень для підвищення кваліфікації педагогічних працівників та майбутніх фахівців щодо залучення їх до участі в соціально-професійному партнерстві в інклюзивному освітньому просторі; реалізовувалася методика підвищення рівня «інклюзивності» освітнього простору, що включала всі суб'єкти освітньої інклюзії у контексті освітньої соціалізації.



Проводилися науково-методичні семінари для педагогів та студентів із розробки та впровадження дидактичної моделі формування інклюзивної готовності й інклюзивної компетентності.

Проведено тренінг для молодих викладачів кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи «Етика спілкування зі студентами з інвалідністю».

Організовано квест «Ерудит». В змаганні взяли участь 3 команди за напрямками «Практична психологія», «Соціальна робота і педагогіка», «Педагогіка». Учасникам були запропоновані не лише завдання на ерудицію, але й на логіку та кмітливість. Все пройшло в дружній атмосфері з ноткою позитиву та емоційного запалу, який демонстрували студенти. Було визначено переможців. Організатори визначили ще одну номінацію «Найактивніший учасник квесту», для цього з кожної команди було обрано по одному гравцю, який на думку команди був найактивніший, після чого вони застрілились в батлі на логіку.

Проведено тренінги з розвитку професійної ідентичності «Професійне «Я», «Моя професійна мрія», «Сучасний викладач ЗВО: який він?», «Профілактика професійного вигорання».

Аналізуючи хід експериментальної роботи, відзначимо, що у контексті впровадження розроблених організаційних умов роботи зі студентами з особливими освітніми потребами у ЗВО ефективно велася робота з науково-викладацьким складом і кураторами академічних груп щодо їх підготовки до здійснення соціально-педагогічної роботи для супроводу студентів з інвалідністю в навчальній діяльності.

Особливої уваги, на нашу думку, заслуговує студентська науково-практична прес-конференція: «Інклюзивна освіта: теорія, методика, практика». Модератором заходу була Таран Альона. Вступне слово виголосила доктор педагогічних наук, професор, декан факультету соціальної та психологічної освіти Оксана Олексіївна Кравченко, яка наголосила на важливості інклюзивної освіти в Україні, перспективи розвитку та проблем становлення.

Усі учасники конференції брали активну участь у обговоренні спірних питань. Конференція мала незвичну й цікаву форму.

Особливістю її було те, що вона мала *теоретичну частину*, де з доповідями мали змогу виступити члени Центру й всі бажаючі та *практичну частину* – яка була у вигляді інтерв'ю, де учасники Центру соціальної та освітньої інтеграції «Без бар'єрів» розповіли усім присутнім про «Історію їхнього життя», презентували фото з дитинства та найвеселішого випадку їхнього життя. Під час інтерв'ю учасники Центру «Без бар'єрів» розповідали, що вони хочуть, щоб покращилось в університеті, та що на їхню думку треба змінити. Поділились з нами своїми планами на майбутнє. Також розповіли нам про те, коли вони дійсно потребують допомоги, й коли їх дратує наша наполегливість. Особливо сподобались виступи таких учасників як:

– студентка факультету соціальної та психологічної освіти, яка наголосила на тому, що потрібно зробити в університеті «діловий ліфт», яким з легкістю можна буде дістатися аудиторій на будь-якому поверсі. Студентка також відзначила перевагу у дистанційному навчанні, адже не всі мають змогу навчатися просто у аудиторіях. Вона продемонструвала нам своє хобі, а саме бісероплетіння, яким займається у вільний час;

– студентка факультету соціальної та психологічної освіти, вразила нас своїми талантами. Адже, у неї він не один. Вона гарно малює, робить поробки з бісеру, вишиває картини бісером і нитками.

У ході бесіди було з'ясовано про те, що не потрібно робити поспішних висновків, що особа з особливими потребами потребує допомоги, тому що вона має інвалідність.

Те, що Вам може здатись «боротьбою» чи подоланням перешкод, для когось може бути гарно скерованим звичайним процесом – у власному темпі та власним шляхом. Завжди спочатку спитайте, і якщо особа каже Вам, що він/вона не потребує Вашої допомоги, просто прийміть цю відповідь.

Проведено лекцію-бесіду для студентів II курсу факультету соціальної та психологічної освіти «Етичні правила спілкування зі студентами з особливими освітніми потребами». До Дня студента волонтери Центру соціально-освітньої інтеграції та інклюзивного реабілітаційно-соціального туризму «Без бар'єрів» отримали сертифікат на додаткових 5 балів із будь-якої навчальної дисципліни, яку вони оберуть самостійно.

У рамках співпраці з Уманським місцевим центром з надання безоплатної правової допомоги було проведено лекцію для студентів 1 курсу на тему «Права осіб з інвалідністю в Україні». В ході заходу студентів було поінформовано про процедуру встановлення інвалідності, групи та причини інвалідності, права та пільги людей з інвалідністю. Крім цього, увага присутніх зверталась на заборону дискримінації за ознакою інвалідності, зокрема, при працевлаштуванні та вступі до навчальних закладів. Присутніх також було ознайомлено з роботою Уманського МЦ та бюро правової допомоги, видами безоплатної правової допомоги, категоріями населення, які мають право на безоплатну вторинну правову допомогу.

Підвищувалася мотивація науково-викладацького складу і кураторів академічних груп до роботи щодо сприяння включенню студентів з особливими потребами у студентські колективи, розвитку їхніх комунікативних здібностей, формування їхньої здатності до самореалізації, а також до організації спільної соціально-педагогічної діяльності науково-викладацького складу і кураторів академічних груп з розвитку толерантного ставлення до студентів з інвалідністю з боку однолітків.

В Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини затверджено Положення «Про організацію супроводу студентів з особливими потребами» від 17 березня 2018 року.

Відповідно до Загальнодержавної програми «Національний план дій щодо реалізації Конвенції ООН про права дитини до 2016 року» передбачається забезпечення дітей та молоді з особливими потребами якісними соціально-педагогічними та психологічними послугами закладів освіти, у тому числі вищої, що сприятиме створенню умов для реалізації їхнього особистісного потенціалу. Таким чином, набуває актуальності соціально-педагогічна підтримка молоді з особливими потребами в процесі навчання в умовах ЗВО. Тому на базі факультету соціальної та психологічної освіти Уманського державного університету імені Павла Тичини вже не вперше відбувається День відкритих дверей для молоді з особливими потребами.

Про важливість та необхідність таких зустрічей зазначав директор

Департаменту атестації кадрів вищої кваліфікації та ліцензування Міністерства освіти і науки України, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України Андрій Шевцов, під час робочого візиту до університету.

Під час педагогічної практики студенти впроваджують активні форми роботи з вихованцями: тренінги, форум-театри, майстер-класи, «брейн-ринги», дискусії, виховні години.

Авторкою дослідження пройдено онлайн курс «Програма підвищення кваліфікації «Соціальна робота: шлях до професійності» (фаховий рівень). Модуль 3. Супровід під час інклюзивного навчання. (30 год.) при кафедрі педагогіки та соціальної роботи факультету наук про здоров'я ЗВО «Український католицький університет»(05–08.05. 2021 р.)

Пройдено міжнародне стажування «Фандрейзинг та організація проєктної діяльності в закладах освіти: європейський досвід». з 06.11.21 по 12.12.21. (Україна-Польща). Тема проєкту «Інклюзія в культуно-освітній сфері: виклики та перспективи». Сертифікат SZFL-001290. URL: <http://conference-ukraine.com.ua/fourth>.

Пройдено курси підвищення кваліфікації зі спеціальності 014 Середня освіта (Інформатика) за напрямом: «Використання інформаційно-комунікаційних та цифрових технологій в освітньому процесі» на тему: «Використання онлайн-інструментів для створення інтерактивних завдань» у період з 06.12.21 по 10.12.21 р.

Авторкою взято участь у XIX Міжнародній школі-семінарі «Сучасні педагогічні технології в освіті» у Національному технічному університеті «Харківський політехнічний інститут» з 02 лютого – 04 лютого 2022 року. Отримала сертифікат про підтвердження рівня професійної майстерності учасника (0,6 кредита–18 годин).

*Третя організаційна умова – впровадження системи тренінгових занять у процесі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників.*

Впровадження в освітній процес підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових

технологій методики формування професійної готовності, використання тренінгових технологій сприяє розвитку важливих професійних якостей та психологічних особливостей, а головне, мотивації до незалежного особистісного зростання.

Робота над собою, саморозвиток, самопізнання та активізація індивідуального потенціалу є невід'ємною частиною формування професійної готовності майбутніх соціальних працівників.

Відповідно, до завдань формувального експерименту, ми розробили та апробували методику формування професійної готовності майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій.

Авторська методика включає чотири взаємопов'язані та послідовні етапи: рефлексивне спостереження, набуття досвіду, експериментування та концептуалізація, тобто вміння впроваджувати, апробувати нові способи та методи вирішення різних завдань на практиці.

*Під час проведення методики ми намагалися заохотити майбутніх соціальних працівників до спонукання самотійно вирішувати ті чи інші завдання. Особливої уваги ми приділяли інтерактивним методам навчання: пізнавальним (дискусії, мозковий штурм, міні-лекції, квести), тренувальним (тренінг, ділові ігри, творча праця, фасилітація, модерація), контрольованим (тестування, оцінювання, мотивувальний контроль, самодіагностика).*

Для того, аби робота була продуктивною та прогресивною, з учасниками необхідно погодити правила групової роботи під час першого заняття: Наприклад, цінувати час, принцип «тут і тепер», «Я»-висловлювання, бути активним, відповідальним, правило «СТОП!», взаємоповага, конфіденційність тощо.

Зазначені правила є ефективним методом, щоб створити довірливу та доброзичливу атмосферу співпраці й взаєморозуміння, та є необхідними при взаємодії в тренінговій та фаховій діяльності. Приклади окремих вправ тренінгу наведено у додатку В.

Усі заняття методики структуровані та містять три основоположні частини: вступна, основна та завершальна.

*Вступна частина* необхідна для створення сприятливої атмосфери, відчуття захищеності кожного, заохочення до групової форми роботи, налагодження міжособистісної взаємодії, відчуття захищеності кожного всередині даної групи тощо.

*Основна частина* є найважливішою у занятті, завданням якої є створити умов, де учасники оцінюють та аналізують власні знання та вміння, займаються пошуком засобів досягнення поставлених завдань. Метою є дослідити проблему професійного розвитку та пошук шляхів вирішення, опанування компетентностями необхідних для майбутніх соціальних працівників,

*Завершальна частина* передбачає узагальнення набутих знань, отриманих вмінь, досвіду необхідного у повсякденних життєвих ситуаціях. В цьому блоці важливе проведення рефлексії та обговорення під час заняття.

Як підсумок можна зазначити, що однією з цінностей Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини є прагнення відкритості для осіб з ООП не залежно від їх стану здоров'я та нозології, впроваджувати кращі практики, сучасні методики в навчальній та науковій діяльності, зокрема це стосується і впровадження інклюзивного навчання. На факультеті соціальної та психологічної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини у 2020/2021 навчальному році створено 3 інклюзивні групи (відповідно до Постанови Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти» від 10 липня 2019 року № 635). Під час освітнього процесу для здобувачів ООП розроблено «Індивідуальну програму розвитку студента з особливими освітніми потребами», яка містить відомості про самого здобувача та «Індивідуальний освітній план», який складається з графіка освітнього процесу на навчальний рік та індивідуальної картки здобувача вищої освіти. Двічі на рік проводиться засідання команди психолого-педагогічного супроводу, на яких розглядаються питання щодо виконання індивідуального навчального плану здобувачами освіти, що навчаються в інклюзивних групах, психолого-педагогічний супровід здобувачів ООП, напрямків роботи практичного психолога в рамках психологічного супроводу.

Відповідно до листа Міністерства освіти і науки України «Про необхідність забезпечення доступності навчальних приміщень» та виконання Ухвали «Про організацію супроводу студентів з особливими потребами» в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини, де навчається 117 осіб з особливими освітніми потребами, закуплено матеріали для вивчення шрифту Брайля, таблички із назвою на усіх кабінетах кожного факультету та наліпки на клавіатуру комп'ютера. Так студенти із порушенням зору зможуть вивчати світ людей, університет став доступнішим для цих осіб.

У місті Умань проживає 6 тис. осіб з інвалідністю. Найбільш численна організація осіб з інвалідністю – це Уманська виробничо-територіальна первинна організація УТОС Українського товариства сліпих.

Голова товариства О. Нактініс, приділяє значну увагу розв'язанню проблем людей із вадами зору та всім, хто допомагає незрячим людям. Олександр Григорович навчав студентів шрифту Брайля. На заняттях директор розповів про історію створення УТОС, роботу товариства, розкрив проблеми, які виникають у суспільстві на шляху людини із порушеннями зору.

Ватро зазначити, що, проекти факультету соціальної та психологічної освіти, а саме Центр соціально-освітньої інтеграції та інклюзивного реабілітаційно-соціального туризму «Без бар'єрів» та Гендерний центр, вдруге, ввійшли до каталогу кращих практик і проектів організації неформальної освіти України. Це збірник важливий при впровадженні неформальної освіти та є корисним для соціальних працівників, тренерів, які прагнуть змінити громаду та світ.

Подальша дослідна робота полягала в аналізі та обробці тих даних, які були отримані нами в ході формування експерименту, що полягав у впровадженні основних організаційних умов підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти..

Безсумнівно, що всі три вищезначені умови тісно між собою пов'язані, переплітаються та в процесуальному плані повинні були реалізовані у єдності.

Основу проведення підсумкового етапу склали розроблені нами раніше критерії та їх показники, які були описані в попередньому розділі.

Результативність упровадження розроблених організаційних умов визначалася на основі порівняння отриманих даних у ході констатувального та формувального експериментів дослідження на основі методик, які були використовувані на діагностичному етапі експериментальної роботи.

### **3.4. Результати дослідно-експериментальної роботи**

По закінченню формувального експерименту дослідження було передбачено визначення ефективності методики формування готовності майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій, яке здійснювалося шляхом повторного діагностування стану сформованості визначених компонентів готовності та порівняльного аналізу первинних і контрольних результатів КГ та ЕГ.

До контрольного етапу експерименту було залучено 145 осіб ЕГ та 155 осіб КГ. Студенти КГ навчалися за традиційними навчальними планами та програмами, а в ЕГ впроваджувалася методика формування готовності майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій.

Для визначення ефективності впровадженої методики на контрольному етапі експерименту ми використали той самий діагностичний інструментарій, що і на констатувальному етапі, що дозволило визначити рівні сформованості показників діагностичних критеріїв, які вказують на стан сформованості компонентів досліджуваної готовності.

Розглянемо результати сформованості виокремлених компонентів готовності майбутніх соціальних працівників (мотиваційного, когнітивного, діяльнісного та емоційно-вольового) до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій в ЕГ та КГ до та після формувального експерименту.



Таблиця 3.14

**Результати діагностування мотиваційно-цільового критерію готовності за  
обраними методиками, у %**

Показник		<i>Опитувальник «Мотивація успіху і боязнь невдачі» А. Реана</i>						<i>Методика діагностики особистості Т. Елерса</i>					
Рівні		В. р., %		С. р., %		Н. р., %		В. р., %		С. р., %		Н. р., %	
Групи		до	після	до	після	до	після	до	після	до	після	до	після
КГ n=155	К-сть осіб	29	30	83	86	43	39	31	35	70	73	54	47
	%	18,7	19,4	53,5	55,5	27,8	25,1	20	22,6	45,2	47,1	34,8	30,3
ЕГ n=145	К-сть осіб	30	35	84	91	31	19	35	45	72	80	38	20
	%	20,7	24,1	57,9	62,8	21,4	13,1	24,1	31	49,7	55,2	26,2	13,8
<b>Загальний результат</b>		19,7	21,75	55,7	59,15	24,6	19,1	22,05	26,8	47,45	51,15	30,5	22,05
<b>Різниця</b>		+ 2,05		+ 3,45		-5,5		+ 4,75		+ 3,7		-8,45	

З аналізу поданих у табл. 3.14 результатів можна простежити позитивну динаміку стосовно заданих критеріїв у здобувачів в контрольній групі на початку дослідження (до) і та після проведення формувального експерименту в експериментальній групі (після): за опитувальником «Мотивація успіху і боязнь невдачі» А. Реана, де відбувалося оцінювання здобувачами власної мотивації успіху і боязнь невдачі незначно виріс: +2,05% на високому рівні та + 3,45% на середньому, а на низькому навпаки спостерігається тенденція спаду на – 5,5. У той же час, за методикою діагностики особистості на мотивацію до успіху Т. Елерса значно більшим є зростання середнього та високого рівня у здобувачів експериментальної групи: + 4,75% на високому рівні та +3,7% на середньому та знане зменшення на низькому – 8,45, що можна вважати наслідком проведення в цій групі формувального експерименту.

Таблиця 3.15.

**Рівень сформованості мотиваційно-цільового критерію до і після  
формульовального експерименту (у %)**

Методики	Рівень (бали)	До		Після		Приріст	
		КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
<i>Опитувальник А. Реана</i>	Високий (3)	18,7	20,7	19,4	24,1	+0,7	+3,4
	Середній (2)	53,5	57,9	55,5	62,8	+2	+4,9
	Низький (1)	27,8	21,4	25,1	13,1	-2,7	-8,3
	Середній показник	1,91	2,0	1,94	2,11	+0,03	+0,11
<i>Методика Т. Елерса</i>	Високий (3)	20	24,1	22,6	31	+2,6	+6,9
	Середній (2)	45,2	49,7	47,1	55,2	+2	+5,5
	Низький (1)	34,8	26,2	30,3	13,8	-4,5	-12,4
	Середній показник	1,85	1,98	1,92	2,2	+0,07	+0,22
<b>Разом за обом методиками</b>	Високий (3)	19,35	22,4	21	27,55	+1,65	+5,15
	Середній (2)	49,35	53,8	51,3	59	+1,95	+5,2
	Низький (1)	31,3	23,8	27,7	13,45	-3,6	-10,35
<b>Середній показник (в балах) за обом методиками</b>		1,88	1,99	1,93	2,14	+0,05	+0,15

З аналізу поданих у табл. 3.15 результатів ми бачимо, що середній рівень сформованості мотиваційно-цільового критерію у здобувачів в контрольній групі на початку дослідження (до) і та після проведення формульовального експерименту в експериментальній групі (після) незначно зріс з 1,88 до 1,93. У той же час, значно більшим є зростання середнього рівня в ЕГ, з 1,95 до 5,2. ефективність корекційної програми за даним компонентом була досягнута шляхом участі здобувачів у тренінгах, спрямованих на роботу з особами з особливими освітніми потребами, круглих столах, брейн-рингах, неформальних заходах і т.д. Даний висновок підтверджується також і окремо за результатами кожної з використаних методик. У таблиці 3.16 представлені результати діагностування компетентнісного критерію за обраними методиками.

Таблиця 3.16.

**Рівні сформованості підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти за компетентнісним критерієм**

Показник		<i>Методика «Оцінка рівня комунікабельності» (В. Ряховського)</i>					
Рівні		В. р., %		С. р., %		Н. р., %	
		до	після	до	після	до	після
КГ <sub>n=155</sub>	К-сть осіб	31	33	64	67	60	55
	%	20	21,3	41,3	43,2	38,7	35,5
ЕГ <sub>n=145</sub>	К-сть осіб	33	41	70	78	42	26
	%	22,8	28,3	48,3	53,8	28,9	17,9
<b>Загальний результат</b>		21,4	24,8	44,8	48,5	33,8	26,7
<b>Різниця</b>		+ 3,4		+ 3,7		-7,1	

З аналізу поданих у табл. 3.16 результатів можна простежити позитивну динаміку стосовно заданого критерію у здобувачів в контрольній групі на початку дослідження (до) та після проведення формувального експерименту в експериментальній групі (після): незначно виріс: +3,4% на високому та + 3,7% на середньому, а на низькому рівні навпаки спостерігається тенденція спаду на – 7,1, що можна вважати наслідком проведення формувального експерименту.

Аналізуючи результати дослідження за методикою на визначення рівня «Емоційного інтелекту» за Н. Холлом, яка призначена для виявлення здібностей особистості розуміти відносини, що репрезентується в емоціях, і вмінні керувати своєю емоційною сферою на основі прийняття рішень, простежуємо позитивну динаміку заданих критеріїв у здобувачів в контрольній групі на початку дослідження (до) і після проведення формувального експерименту в експериментальній групі (після) незначно виріс: +1,3 % на високому рівні та +2,6% на середньому. У той же час, значно більшим є зростання середнього та високого рівня у експериментальній групі: + 5,5 % на високому та + 9% на середньому, значно зменшився показник низького рівня на –14,5%, що можна вважати наслідком проведення в цій групі формувального експерименту (табл. 3.17).

Таблиця 3.17.

### Результати дослідження рівня «емоційного інтелекту» (Н. Холл)

Показник		Методика на визначення рівня «Емоційного інтелекту» за Н. Холлом					
		Рівні		В. р., %		С. р., %	
Групи		до	після	до	після	до	після
КГ $n=155$	К-сть осіб	29	31	66	70	60	54
	%	18,7	20	42,6	45,2	38,7	34,8
ЕГ $n=145$	К-сть осіб	34	42	73	86	38	17
	%	23,5	29	50,3	59,3	26,2	11,7
<b>Загальний результат</b>		21,1	24,5	46,45	52,25	32,45	23,25
<b>Різниця</b>		+3,4		+5,8		-9,2	

Таблиця 3.18.

### Рівень сформованості компетентнісного критерію до і після формувального експерименту (у %)

Методики	Рівень (бали)	До		Після		Приріст	
		КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Методика «Оцінка рівня комунікабельності» (В. Ряховського)	Високий (3)	20	22,8	21,3	28,3	+1,3	+5,5
	Середній (2)	41,3	48,3	43,2	53,8	+1,9	+5,5
	Низький (1)	38,7	28,9	35,5	17,9	-3,2	-11
	Середній показник	1,81	1,94	1,86	2,1	+0,05	+0,16
Методика на визначення рівня «Емоційного інтелекту» за Н. Холлом	Високий (3)	18,7	23,5	20	29	+1,3	+5,5
	Середній (2)	42,6	50,3	45,2	59,3	+2,6	+9
	Низький (1)	38,7	26,2	34,8	11,7	-3,9	-14,5
	Середній показник	1,80	1,98	1,85	2,2	+0,05	+0,22
Разом за обома методиками	Високий (3)	19,35	23,15	20,65	28,65	+1,3	+5,5
	Середній (2)	41,95	49,3	44,2	56,55	+2,25	+7,25
	Низький (1)	38,7	27,55	35,15	14,8	-3,55	-12,75
<b>Середній показник (в балах) за обома методиками</b>		1,81	1,96	1,86	2,14	+0,05	+0,18

З аналізу поданих у табл. 3.18 результатів можна простежити позитивну динаміку стосовно заданого критерію у здобувачів в контрольній групі на початку дослідження (до) і та після проведення формувального експерименту в експериментальній групі (після): незначно виріс: +1,3% (КГ) та на +5,5% (ЕГ) на високому рівні та + 2,25% (КГ) та на +7,25% (ЕГ) на середньому, а на низькому навпаки спостерігається тенденція спаду на –3,55% (КГ) та на – 12,75% (ЕГ), що можна вважати наслідком проведення в цій групі формувального експерименту.

Таблиця 3.19.

**За результатами діагностування поведінково-рефлексивного критерію  
готовності за обраними методиками нами отримано  
наступні результати (у %)**

Показник		Методика діагностики рівня рефлексивності» О. Карпова						Опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки» (В. Моросанова)					
Рівні		В. р., %		С. р., %		Н. р., %		В. р., %		С. р., %		Н. р., %	
Групи		до	після	до	після	до	після	до	після	до	після	до	після
КГ n=155	К-сть осіб	40	44	67	70	48	41	41	43	72	74	42	38
	%	25,8	28,4	43,2	45,1	31	26,5	26,5	27,7	46,5	47,7	27,1	24,5
ЕГ n=145	К-сть осіб	45	50	75	82	25	13	46	53	77	84	22	8
	%	31	34,5	51,7	56,6	17,2	9	31,7	36,6	53,1	57,9	15,2	5,5
<b>Загальний результат</b>		28,4	31,4	47,5	50,8	24,1	17,8	29,1	32,15	49,8	52,8	21,15	15
<b>Різниця</b>		+ 3		+ 3,3		-6,3		+ 3,05		+ 3		-6,15	

З аналізу поданих у табл. 3.19. результатів можна простежити позитивну динаміку стосовно заданих критеріїв у здобувачів в контрольній групі на початку дослідження (до) і та після проведення формувального експерименту в експериментальній групі (після): за методикою діагностики рівня рефлексивності» О. Карпова незначно виріс: +3% на високому рівні та + 3,3% на середньому, а на низькому навпаки спостерігається тенденція спаду на – 6,3.

У той же час, за опитувальником «Стиль саморегуляції поведінки» (В. Моросанова) значно більшим є зростання середнього та високого рівня у здобувачів експериментальної групи: + 3,05% на високому рівні та +3,% на середньому та значне зменшення на низькому – 6,15, що можна вважати наслідком проведення в цій групі формульованого експерименту.

Таблиця 3.20.

**Рівень сформованості поведінково-рефлексивного критерію до і після формульованого експерименту (у %)**

Методика	Рівень (бали)	До		Після		Приріст	
		КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
<i>Методика діагностики рівня рефлексивності»</i> <i>О. Карпова</i>	Високий (3)	25,8	31	28,4	34,5	+2,6	+3,5
	Середній (2)	43,2	51,7	45,1	56,6	+1,9	+4,9
	Низький (1)	31	17,2	26,5	9	-4,5	-8,2
	Середній показник	1,95	2,14	2,02	2,26	+0,06	+0,12
<i>Опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки»</i> <i>(В. Моросанова)</i>	Високий (3)	26,2	31,7	27,7	36,6	+1,2	+4,9
	Середній (2)	46,5	53,1	47,7	57,9	+1,2	+4,8
	Низький (1)	27,1	15,2	24,5	5,5	-2,6	-9,7
	Середній показник	1,9	2,2	2,0	2,3	1,9	2,3
<b>Разом за обома методиками</b>	Високий (3)	26	31,4	28,1	35,5	+2,1	+4,1
	Середній (2)	44,9	52,4	46,4	57,3	+1,5	+4,9
	Низький (1)	29,1	16,2	25,5	7,2	-3,6	-9
<b>Середній показник (в балах) за обома методиками</b>		1,97	2,15	2,03	2,28	+0,06	+0,13

З аналізу поданих у табл. 3.20 результатів ми бачимо, що високий рівень діяльнісного компоненту у здобувачів в контрольній групі на початку дослідження (до) і та після проведення формульованого експерименту. В експериментальній групі (після) незначно виріс: з 1,97 до 2,15. У той же час, значно більшим є зростання середнього рівня діяльнісного компоненту у здобувачів експериментальної групи: з 2,03 до 2,28, що можна вважати наслідком проведення в цій групі формульованого експерименту, зокрема

тренінгової програми, індивідуальної та групової роботи.

Даний висновок підтверджується також і окремо за результатами кожної з використаних методик.

Таблиця 3.21.

**За результатами діагностування емоційно-вольового критерію готовності за обраними методиками нами отримано наступні результати (у %)**

Показник		Тест-опитувальник А. Зверькова, Е. Ейдмана						Тест-опитувальник В. Століна, С. Пантелєєва					
Рівні		В. р., %		С. р., %		Н. р., %		В. р., %		С. р., %		Н. р., %	
Групи		до	після	до	після	до	після	до	після	до	після	до	після
КГ n=155	К-сть осіб	36	40	84	86	35	29	44	46	69	71	42	38
	%	23,2	25,8	54,2	55,5	22,6	18,7	28,4	29,7	44,5	45,8	27,1	24,5
ЕГ n=145	К-сть осіб	38	46	82	88	25	11	46	52	72	77	27	16
	%	26,2	31,7	56,6	60,7	17,2	7,6	31,7	35,9	49,7	53,1	18,6	11
<b>Загальний результат</b>		24,7	28,8	55,4	58,1	19,9	13,1	30	32,8	47,1	49,5	22,8	17,8
<b>Різниця</b>		+ 4,1		+ 2,7		-6,8		+2,8		+ 2,4		-5	

З аналізу поданих у табл. 3.21 результатів можна простежити позитивну динаміку стосовно заданих критеріїв у здобувачів в контрольній групі на початку дослідження (до) і та після проведення формувального експерименту в експериментальній групі (після): за тестом-опитувальником «Вольова саморегуляція» (А. Зверькова, Е. Ейдмана) незначно виріс: +4,1% на високому рівні та + 2,7% на середньому, а на низькому навпаки спостерігається тенденція спаду на – 6,8. У той же час, за тестом-опитувальником «Визначення самоствалення особистості» (В. Столін, С. Пантелєєв) значно більшим є зростання середнього та високого рівня у здобувачів експериментальної групи: + 2,8% на високому рівні та +2,4% на середньому та значне зменшення на низькому –5, що можна вважати наслідком проведення в цій групі формувального експерименту.

Таблиця 3.22.

**Рівень сформованості емоційно-вольового критерію до і після  
формуваньного експерименту (у %)**

Методики	Рівень (бали)	До		Після		Приріст	
		КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
<i>опиОувальник А. Зверькова</i>	Високий (3)	23,2	26,2	25,8	31,7	+2,6	+5,5
	Середній (2)	54,2	56,6	55,5	60,7	+1,3	+4,1
	Низький (1)	22,6	17,2	18,7	7,6	- 3,9	-9,6
	Середній показник	2,0	2,1	2,07	2,24	+0,07	+0,14
<i>Тест- опитувальник В. Століна, С. Пантелєва)</i>	Високий (3)	28,4	31,7	29,7	35,9	+1,4	+4,1
	Середній (2)	44,5	49,7	45,8	53,1	+1,4	+3,4
	Низький (1)	27,1	18,6	24,5	11	-2,5	-7,6
	Середній показник	2,0	2,13	2,05	2,25	+0,05	+0,12
<b>Разом за обом методиками</b>	Високий (3)	25,8	29	27,8	33,8	+2	+4,8
	Середній (2)	49,3	53,1	50,6	56,9	+1,3	+3,8
	Низький (1)	24,9	17,9	21,6	9,3	-3,3	-8,6
<b>Середній показник (в балах) за обом методиками</b>		2,0	2,1	2,06	2,25	+0,06	+0,15

З аналізу поданих у табл. 3.22 результатів ми бачимо, що високий рівень емоційно-вольового компоненту у здобувачів в контрольній групі на початку дослідження (до) і та після проведення формуваньного експерименту. В експериментальній групі (після) незначно виріс: з 2,0 до 2,06. У той же час, значно більшим є зростання середнього рівня діяльнісного компоненту у здобувачів експериментальної групи: з 21, до 2,25, що можна вважати наслідком проведення в цій групі формуваньного експерименту, зокрема тренінгової програми, індивідуальної та групової роботи. Даний висновок підтверджується також і окремо за результатами кожної з використаних методик.

Для систематизації результати проведеного контрольного дослідження формування готовності майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах



інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій за мотиваційно-цільовим, компетентнісним, поведінково-рефлексивним та емоційно-вольовим критеріями подані в таблиці 3.23

Таблиця 3.23.

**Сформованість компонентів готовності майбутніх соціальних працівників  
ЕГ та КГ до роботи в умовах інклюзивної освіти (до та після  
формульального експерименту)**

<i><b>Компоненти</b></i>	Рівні (бали)	До		Після		Приріст	
		КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
<i><b>Мотиваційний</b></i>	Високий (3)	19,35	22,4	21	27,55	+1,65	+5,15
	Середній (2)	49,35	53,8	51,3	59	+1,95	+5,2
	Низький (1)	31,3	23,8	27,7	13,45	-3,6	-10,35
<i><b>Когнітивний</b></i>	Високий (3)	19,35	23,15	20,65	28,65	+1,3	+5,5
	Середній (2)	41,95	49,3	44,2	56,55	+2,25	+7,25
	Низький (1)	38,7	27,55	35,15	14,8	-3,55	-12,75
<i><b>Діяльнісний</b></i>	Високий (3)	26	31,4	28,1	35,5	+2,1	+4,1
	Середній (2)	44,9	52,4	46,4	57,3	+1,5	4,9
	Низький (1)	29,1	16,2	25,5	7,2	-3,6	-9
<i><b>Емоційно-вольовий</b></i>	Високий (3)	25,8	29	27,8	33,8	+2	+4,8
	Середній (2)	49,3	53,1	50,6	56,9	+1,3	+3,8
	Низький (1)	24,9	17,9	21,6	9,3	-3,3	-8,6
<i><b>Готовність</b></i>	Високий (3)	22,6	26,5	24,4	31,4	+1,8	+4,9
	Середній (2)	46,4	52,2	48,1	57,4	+1,7	+5,2
	Низький (1)	31	21,3	27,5	11,2	-3,5	-10,1
<b>Середнє значення (в балах)</b>		1,92	2,05	1,97	2,2	+0,05	+0,23

Отже, на формувальному етапі експерименту було порівняно отримані результати про рівень сформованості соціально-психологічної готовності майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій. Це дозволило сформулювати загальні висновки про позитивні результати впровадженої програми.

Установлено, що найсуттєвіші зміни відбулися в здобувачів ЕГ середнього рівня сформованості готовності майбутніх соціальних працівників (52,2 % на початку та відповідно 57,4 % – наприкінці експерименту). Також спостерігається позитивна тенденція змін на високому (26,5 % на початку та відповідно 31,4% – наприкінці експерименту) та низькому (21,3% на початку та відповідно 11,2% – наприкінці експерименту) рівнях. Здобувачі значно глибше стали усвідомлювати соціальну значимість обраної професії, стали впевненіші та вмотивовані до роботи в умовах інклюзивної освіти, вдосконалюють наявні системи особистих переконань і ціннісних орієнтацій, якими керуються в навчально-професійній діяльності.

Показники готовності майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій у КГ залишилися майже не змінними на низькому та середньому рівнях (відповідно – 27,5 % та 48,1 %), здобувачі усвідомлюють соціальну значимість професії, проте менш вмотивовані та їхні професійні наміри досить нечіткі.

З метою співставлення вибірок за рівнем готовності майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти скористаємося критерієм кутового перетворення Фішера ( $\phi^*$ ), який передбачає формулювання двох альтернативних гіпотез:

$H_0$  – різниця між рівнями готовності майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти в ЕГ та КГ є несуттєвою ( $p > 0,01$ ). Обрані групи є подібними.

$H_1$  – різниця між рівнями готовності майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти в ЕГ та КГ є суттєвою ( $p > 0,05$ ). Обрані групи не є подібними та не можуть співвідноситися.

Для підтвердження (спростування) гіпотез необхідно провести відповідні

розрахунки щодо обчислення емпіричного значення  $\varphi^*_{\text{емп}}$ . Відповідно до відсоткової частки студентів з низьким, середній та високим рівнями сформованості готовності та їх кількістю за формулою (3.2):

$$\varphi^*_{\text{емп}} = |\varphi_1 - \varphi_2| \cdot \sqrt{\frac{(n_1 \cdot n_2)}{(n_1 + n_2)}} \quad (3.2)$$

в якій,  $\varphi^*_{\text{емп}}$  – емпіричне значення  $\varphi^*$ ;  $\varphi_1$  – значення  $\varphi$  (в радіанах) більшої відсоткової частки;  $\varphi_2$  – значення  $\varphi$  (в радіанах) меншої відсоткової частки;  $n_1$  – загальна кількість досліджуваних у КГ;  $n_2$  – загальна кількість досліджуваних у ЕГ.

За допомогою таблиці «Величини кута  $\varphi$  для різних відсоткових долей» [83, с. 268–271] ми визначали величини кутів для порівнюваних часток, які були використані для обрахунку  $\varphi^*_{\text{емп}}$ , за формулою 3.2. Отриманий результат  $\varphi^*_{\text{емп}}$  порівнювався з критичним значенням  $\varphi^* \leq 1,64$  ( $p \leq 0,05$ ) і  $\varphi^* \leq 2,31$  ( $p \leq 0,01$ ), згідно таблиці «Рівні статистичної значимості критерію  $\varphi^*$  Фішера» [83, с. 122]. Величина  $p$  демонструвала статистичну значущість результату.

З метою визначення значущості отриманих узагальнених результатів до та після формувального експерименту щодо сформованості високого, середнього та низького рівнів готовності в ЕГ та КГ застосуємо критерій Фішера ( $\varphi$ ). Оскільки вважаємо, що саме збільшення високого та зменшення низького рівня свідчить про результативність проведеної експериментальної роботи.

Так, визначення різниці КГ<sub>(n = 155)</sub> та ЕГ<sub>(n = 145)</sub> до формувального експерименту за показником високого рівня готовності (22,6% та 26,5 % відповідно) здійснювалося згідно наступних розрахунків [83, с. 268–271]:

$$\varphi_{22,6\%} = 0,991;$$

$$\varphi_{26,5\%} = 1,082.$$

$$\varphi^*_{\text{емп}} = |0,991 - 1,082| \cdot \sqrt{\frac{145 \cdot 155}{145 + 155}} = 0,788$$

Згідно таблиці «Рівні статистичної значимості критерію  $\varphi^*$  Фішера» [83, с. 122], визначаємо що  $\varphi^*_{\text{емп}} = 0,788$  відповідає рівню значущості  $p > 0,1$ . Отже, це вказує на несуттєву різницю між ЕГ та КГ та їх подібність.

За аналогією здійснюємо обчислення за показниками середнього та низького рівнів.

Визначення різниці  $KГ_{(n=155)}$  та  $EГ_{(n=145)}$  до формувального експерименту за показником середнього рівня готовності (46,4% та 52,2 % відповідно) здійснювалося згідно наступних розрахунків [83, с. 268–271]:

$$\varphi_{46,4\%} = 1,499;$$

$$\varphi_{52,2\%} = 1,615.$$

$$\varphi^*_{емп} = |1,499 - 1,615| \cdot \sqrt{\frac{145 \cdot 155}{145 + 155}} = 1,004$$

Згідно таблиці «Рівні статистичної значимості критерію  $\varphi^*$  Фішера» [83, с. 122], визначаємо що  $\varphi^*_{емп} = 1,004$  відповідає рівню значущості  $p > 0,1$ . Отже, це вказує на несуттєву різницю між ЕГ та КГ та їх подібність.

Визначення різниці  $KГ_{(n=155)}$  та  $EГ_{(n=145)}$  до формувального експерименту за показником низького рівня готовності (31% та 21,3 % відповідно) здійснювалося згідно наступних розрахунків [83, с. 268–271]:

$$\varphi_{31\%} = 1,182;$$

$$\varphi_{21,3\%} = 0,959.$$

$$\varphi^*_{емп} = |1,182 - 0,959| \cdot \sqrt{\frac{145 \cdot 155}{145 + 155}} = 1,930$$

Згідно таблиці «Рівні статистичної значимості критерію  $\varphi^*$  Фішера» [83, с. 122], визначаємо що  $\varphi^*_{емп} = 1,930$  відповідає рівню значущості  $p > 0,1$ . Отже, це вказує на несуттєву різницю між ЕГ та КГ та їх подібність.

Визначення різниці у  $KГ_{(n=155)}$  до та після формувального експерименту за показником високого рівня готовності (22,6% та 24,4 % відповідно) здійснювалося згідно наступних розрахунків [83, с. 268–271]:

$$\varphi_{22,6\%} = 0,991;$$

$$\varphi_{24,4\%} = 1,033.$$

$$\varphi^*_{емп} = |0,991 - 1,033| \cdot \sqrt{\frac{155 \cdot 155}{155 + 155}} = 0,370$$

Згідно таблиці «Рівні статистичної значимості критерію  $\varphi^*$  Фішера» [83, с. 122], визначаємо що  $\varphi^*_{емп} = 0,370$  відповідає рівню значущості  $p > 0,1$ . Отже, це вказує на несуттєву різницю КГ до та після та їх подібність.

Визначення різниці у  $KГ_{(n=155)}$  до та після формувального експерименту за показником середнього рівня готовності (46,4% та 48,1 % відповідно) здійснювалося згідно наступних розрахунків [83, с. 268–271]:

$$\varphi_{46,4\%} = 1,499;$$

$$\varphi_{48,1\%} = 1,533.$$

$$\varphi_{\text{емп}}^* = |1,499 - 1,533| \cdot \sqrt{\frac{155 \cdot 155}{155 + 155}} = 0,300$$

Згідно таблиці «Рівні статистичної значимості критерію  $\varphi^*$  Фішера» [83, с. 122], визначаємо що  $\varphi_{\text{емп}}^* = 0,300$  відповідає рівню значущості  $p > 0,1$ . Отже, це вказує на несуттєву різницю КГ до та після та їх подібність.

Визначення різниці у КГ ( $n = 155$ ) до та після формувального експерименту за показником низького рівня готовності (31% та 27,5 % відповідно) здійснювалося згідно наступних розрахунків [83, с. 268–271]:

$$\varphi_{31\%} = 1,182;$$

$$\varphi_{27,5\%} = 1,104.$$

$$\varphi_{\text{емп}}^* = |1,182 - 1,104| \cdot \sqrt{\frac{155 \cdot 155}{155 + 155}} = 0,687$$

Згідно таблиці «Рівні статистичної значимості критерію  $\varphi^*$  Фішера» [83, с. 122], визначаємо що  $\varphi_{\text{емп}}^* = 0,687$  відповідає рівню значущості  $p > 0,1$ . Отже, це вказує на несуттєву різницю КГ до та після та їх подібність.

Узагальнені результати готовності майбутніх соціальних працівників до формувального експерименту за визначеними рівнями представлено у таблиці 3.21.

З метою визначення значущості отриманих узагальнених результатів після формувального експерименту щодо сформованості високого, середнього та низького рівнів готовності в ЕГ та КГ застосуємо критерій Фішера ( $\varphi$ ). Ми вважаємо, що саме збільшення високого та зменшення низького рівня свідчить про результативність проведеної експериментальної роботи.

Для підтвердження або спростування наших припущень, щодо статистичної значимості результатів високого рівня готовності після експерименту, сформулюємо дві гіпотези:

$H_0$  – частка осіб з високим рівнем сформованості готовності в ЕГ не менша, ніж у КГ після формувального експерименту.

$H_1$  – частка осіб з високим рівнем сформованості готовності в ЕГ менша, ніж у КГ після формувального експерименту.

Наведемо розрахунки статистичної значимості зміни частки досліджуваних з високим рівнем ЕГ та КГ, відповідно до даних таблиці 3.20 та даних величин кутів  $\varphi$  для різних відсоткових долей [83, с. 268–271].

$$\varphi_{22,6\%} = 1,033;$$

$$\varphi_{26,5\%} = 1,190.$$

$$\varphi_{\text{емп}}^* = |1,033 - 1,190| \cdot \sqrt{\frac{145 \cdot 155}{145 + 155}} = 1,359$$

Згідно таблиці «Рівні статистичної значимості критерію  $\varphi^*$  Фішера» [83, с. 122], порівнюємо  $\varphi_{\text{емп}}^*$  (1,359) з  $\varphi_{\text{кр}}^*$  (1,64), що задовольняє  $\varphi_{\text{емп}}^* > \varphi_{\text{кр}}^*$ .

Відповідно відхиляється статистична гіпотеза  $H_0$  та приймається  $H_1$ : частка осіб з високим рівнем сформованості готовності в ЕГ вища, ніж в КГ після формувального експерименту.

Для підтвердження або спростування наших припущень, щодо статистичної значимості результатів середнього рівня готовності після експерименту, сформулюємо дві гіпотези:

$H_0$  – частка осіб з середнім рівнем сформованості готовності в ЕГ не менша, ніж у КГ після формувального експерименту.

$H_1$  – частка осіб з середнім рівнем сформованості готовності в ЕГ менша, ніж у КГ після формувального експерименту.

Наведемо розрахунки статистичної значимості зміни частки досліджуваних з середнім рівнем ЕГ та КГ, відповідно до даних таблиці 3.20 та даних величин кутів  $\varphi$  для різних відсоткових долей [83, с. 268–271].

$$\varphi_{48,1\%} = 1,533;$$

$$\varphi_{57,4\%} = 1,719.$$

$$\varphi_{\text{емп}}^* = |1,533 - 1,719| \cdot \sqrt{\frac{145 \cdot 155}{145 + 155}} = 1,609$$

Згідно таблиці «Рівні статистичної значимості критерію  $\varphi^*$  Фішера» [83, с. 122], порівнюємо  $\varphi_{\text{емп}}^*$  (1,609) з  $\varphi_{\text{кр}}^*$  (1,64), що задовольняє  $\varphi_{\text{емп}}^* > \varphi_{\text{кр}}^*$ .

Відповідно відхиляється статистична гіпотеза  $H_0$  та приймається  $H_1$ : частка осіб з середнім рівнем сформованості готовності в ЕГ вища, ніж в КГ після формувального експерименту.

Для підтвердження або спростування наших припущень, щодо статистичної значимості результатів низького рівня готовності після експерименту, сформулюємо дві гіпотези:

$H_0$  – частка осіб з низьким рівнем сформованості готовності в ЕГ не менша, ніж у КГ після формувального експерименту.

$H_1$  – частка осіб з низьким рівнем сформованості готовності в ЕГ менша, ніж у КГ після формувального експерименту.

Наведемо розрахунки статистичної значимості зміни частки досліджуваних з низьким рівнем ЕГ та КГ, відповідно до даних таблиці 3.20 та даних величин кутів  $\varphi$  для різних відсоткових долей [83, с. 268–271].

$$\varphi_{27,5\%} = 1,104;$$

$$\varphi_{11,2\%} = 0,682.$$

$$\varphi_{\text{емп}}^* = |1,104 - 0,682| \cdot \sqrt{\frac{145 \cdot 155}{145 + 155}} = 3,65$$

Згідно таблиці «Рівні статистичної значимості критерію  $\varphi^*$  Фішера» [83, с. 122], порівнюємо  $\varphi_{\text{емп}}^*$  (1,609) з  $\varphi_{\text{кр}}^*$  (1,64), що задовольняє  $\varphi_{\text{емп}}^* > \varphi_{\text{кр}}^*$ .

Відповідно відхиляється статистична гіпотеза  $H_0$  та приймається  $H_1$ : частка осіб з низьким рівнем сформованості готовності в ЕГ мена, ніж в КГ після формувального експерименту.

Визначення різниці у  $E\Gamma_{(n=145)}$  до та після формувального експерименту за показником високого рівня готовності (26,5% та 31,4 % відповідно) здійснювалося згідно наступних розрахунків [83, с. 268–271]:

$$\varphi_{26,5\%} = 1,082;$$

$$\varphi_{31,4\%} = 1,190.$$

$$\varphi_{\text{емп}}^* = |1,182 - 1,104| \cdot \sqrt{\frac{145 \cdot 145}{145 + 145}} = 0,920$$

Згідно таблиці «Рівні статистичної значимості критерію  $\varphi^*$  Фішера» [83, с. 122], порівнюємо що  $\varphi_{\text{емп}}^* = 0,920$  з  $\varphi_{\text{кр}}^*$  (1,64), що задовольняє  $\varphi_{\text{емп}}^* > \varphi_{\text{кр}}^*$ .

Визначення різниці у  $E\Gamma_{(n=145)}$  до та після формувального експерименту за показником середнього рівня готовності (52,2% та 57,4 % відповідно) здійснювалося згідно наступних розрахунків [83, с. 268–271]:

$$\varphi_{52,2\%} = 1,615;$$

$$\varphi_{57,4\%} = 1,719.$$

$$\varphi_{\text{емп}}^* = |1,615 - 1,719| \cdot \sqrt{\frac{145 \cdot 145}{145 + 145}} = 0,886$$

Згідно таблиці «Рівні статистичної значимості критерію  $\varphi^*$  Фішера» [83, с. 122], порівнюємо що  $\varphi^*_{\text{емп}} = 0,886$  з  $\varphi^*_{\text{кр}} (1,64)$ , що задовольняє  $\varphi^*_{\text{емп}} > \varphi^*_{\text{кр}}$ .

Визначення різниці у ЕГ ( $n = 145$ ) до та після формувального експерименту за показником низького рівня готовності (21,3% та 11,2 % відповідно) здійснювалося згідно наступних розрахунків [83, с. 268–271]:

$$\varphi_{21,3\%} = 0,959;$$

$$\varphi_{11,2\%} = 0,682.$$

$$\varphi^*_{\text{емп}} = |0,959 - 0,682| \cdot \sqrt{\frac{145 \cdot 145}{145 + 145}} = 2,359$$

Згідно таблиці «Рівні статистичної значимості критерію  $\varphi^*$  Фішера» [83, с. 122], порівнюємо що  $\varphi^*_{\text{емп}} = 2,359$  з  $\varphi^*_{\text{кр}} (1,64)$ , що задовольняє  $\varphi^*_{\text{емп}} > \varphi^*_{\text{кр}}$ .

*Таблиця 3.24*

### Статистичні дані готовності майбутніх соціальних працівників

Готовність	Перевірка значущості відмінностей за критерієм кутового перетворення Фішера ( $\varphi^*$ )				
	Рівні	до КГ-ЕГ	після КГ-ЕГ	до КГ-після КГ	до ЕГ-після ЕГ
Високий		0,788	1,359	0,370	0,920
Середній		1,004	1,609	0,300	0,886
Низький		1,930	3,65	0,687	2,359

Отже, наявні відмінності середніх значень рівнів за окремими критеріями та в цілому є не випадковими, що свідчить про ефективний вплив роботи, проведеної в ЕГ (експериментальній групі) для формування готовності майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій за запропонованою в дисертаційному дослідженні програмою (Табл. 3.24.).

### Висновки до третього розділу

У третьому розділі дисертації апробовано модель та тренінгову програму формування готовності майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій; розроблено рекомендації для викладачів та студентів для успішної роботи в умовах інклюзивної освіти.



Модель формування готовності майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій охоплює 4 блоки: *цільовий, методологічний, організаційно-змістовий та результативний*, до яких включено мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та емоційно-вольовий компоненти, критерії: мотиваційно-цільовий, компетентнісний, поведінково-рефлексивний та емоційно-вольовий, показники та рівні.

У розробленій моделі представлено три етапи формування готовності майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій: *підготовчо-мотиваційний, практичний та рефлексивно-креативний*. *Підготовчо-мотиваційний етап* – передбачає розвиток стійких інтересів студентів до реалізації інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій у майбутній професійній діяльності, а також формування уявлень та первинних знань щодо феномену «організація інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій». *Практичний етап* – спрямований на формування у студентів стійкої мотивації до реалізації зазначеного напрямку професійної діяльності, системи загальнотеоретичних та спеціальних знань щодо організації інклюзивної освіти; розвиток спеціальних прогностичних, комунікативних, організаторських та аналітичних вмінь та професійно важливих якостей та властивостей студентів, спрямованих на ефективне здійснення зазначеного виду діяльності з суб'єктами соціальної роботи. *Рефлексивно-креативний етап* – передбачає закріплення стійкої внутрішньої мотивації до організації інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій; відпрацювання та удосконалення форм та методів майбутньої діяльності; формування творчо-індивідуального стилю в процесі реалізації різних напрямків інклюзивної освіти; розвиток рефлексивності.

На підставі аналізу наукової літератури та результатів попередніх розділів з метою формування готовності майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій розроблена тренінгова програма, що складається із серії занять (2-3 години) та базується на теорії навчання та відпрацювання практичних навичок. Вона складається із чотирьох взаємопов'язаних та послідовних етапів: *усвідомлення, пізнання, інтеріоризація та активності*.

Основним завданням *етапу усвідомлення* є осмислення життєво важливих цінностей, розставлення пріоритетів та оцінка власної професійної готовності у процесі фахової підготовки. На цьому етапі відбувається формування образу фахівця соціальної сфери – професійно готового до діяльності в умовах інклюзивної освіти.

Основною метою *етапу пізнання* є засвоєння інформації про внутрішній світ особистості соціального працівника, особливості його діяльності в умовах інклюзивної освіти, необхідні компетентності та якості, саморозвиток, самовиховання та самовдосконалення.

Третій *етап інтеріоризації* важливий при набутті знань, вмінь та навичок саморегуляції, самоконтролю й аутогенного тренування.

*Завершальним етапом* методики є *етап активності*, що має на меті застосування таких умінь як, аналіз та корегування власної поведінки в умовах інклюзивної освіти, знаходження та виправлення допущених помилок, оцінка власного потенціалу, прагнення до професійного самовдосконалення.

Програму апробовано в системі ЗВО. Аналіз отриманих даних доводить, що здобувачі експериментальної групи мають значно вищі показники високого рівня, ніж у контрольній. Достовірність результатів дослідження було підтверджено за допомогою математично-статистичних обрахунків (критерій кутового перетворення Фішера,  $\phi^*$ ).

Особлива увага приділялась інтерактивним, тренувальним, пізнавальним та контрольованим (міні-лекції, дискусії, мозковий штурм, ділові ігри, фасилітація, модерація, тестування, оцінювання, самодіагностика) методам навчання.

Основні завдання тренінгової програми були спрямованні на розвиток усіх компонентів професійної готовності майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій: набуття досвіду, рефлексія, спостереження, аналіз, ініціативне експериментування, вміння використовувати та апробовувати нові способи та методи вирішення професійних завдань та впровадження, використання набутих знань та досвіду у практичній діяльності.

Після проведеного формувального етапу експерименту встановлено, що найсуттєвіші зміни відбулися в здобувачів ЕГ середнього рівня сформованості готовності (52,2 % на початку та відповідно 57,4 % – наприкінці експерименту).

Також спостерігається позитивна тенденція змін на високому (26,5 % на початку та відповідно 31,4% – наприкінці експерименту) та низькому (21,3% на початку та відповідно 11,2% – наприкінці експерименту) рівнях. Здобувачі значно глибше стали усвідомлювати соціальну значимість обраної професії, стали впевненіші та вмотивовані до роботи в умовах інклюзивної освіти, вдосконалюють наявні системи особистих переконань і ціннісних орієнтацій, якими керуються в навчально-професійній діяльності.

Показники готовності майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій у КГ залишилися на середньому та низькому рівнях (відповідно – 27,5 % та 48,1 %), здобувачі усвідомлюють соціальну значимість професії, проте менш вмотивовані та їхні професійні наміри досить нечіткі. Згідно з наведеними у зазначених вище таблицях результатами розрахунків середні значення рівнів для кожного з критеріїв і показників у порівнюваних парах груп (ЕГ–КГ) до експерименту є досить близькими, а експериментальні значення до КГ-ЕГ виявляються значно меншими від критичного значення  $\varphi_{кр}^*$  (2,31), що вказує на те, що наявні відмінності показників за окремими рівнями є випадковими, та свідчить про рівноправність порівнюваних груп на початку експерименту.

На формувальному етапі експерименту середні значення рівнів для кожного з критеріїв і в цілому в експериментальній групі виявляються суттєво більшими, ніж у контрольній та в експериментальній групах до початку експерименту. Одночасно експериментальні значення після КГ-ЕГ та  $ЕГ_{до-ЕГ_{після}}$  є більшими за критичне значення  $\varphi_{кр}^*$  (1,64).

Встановлено, що відмінності середніх значень рівнів за окремими критеріями та в цілому є не випадковими, що свідчить про ефективний вплив роботи, проведеної в експериментальній групі для формування готовності майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій та дієвість розробленої дослідницької програми.

Результати дослідження за розділом 3 дисертації відображено в публікаціях авторки: [199; 201; 203; 204; 208–212; 215–220; 222; 223].

## ВИСНОВКИ

У дисертації теоретично обґрунтовано й визначено шляхи практичного розв'язання важливого наукового завдання щодо формування готовності майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій. Результати проведеного дослідження засвідчили досягнення мети та розв'язання поставлених завдань, що дають можливість зробити наступні висновки:

1. На основі теоретичного аналізу стану дослідженості проблеми підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій проаналізовано основні наукові підходи у соціальній роботі, психології та педагогіці щодо ефективного формування готовності майбутніх соціальних працівників до роботи з особами з особливими освітніми потребами, підібрано кращі форми та методи роботи; визначено основні завдання та принципи професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій.

Уточнено ключові поняття дослідження. Готовність майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій – це інтегративна особистісна здатність, яка виявляється у стійкому бажанні організації роботи з особами з ООП, наявності важливих професійно-особистісних характеристик, володіння спеціальними знаннями, вміннями та компетентностями щодо її планування, організації, управління, реалізації, оцінювання і прогнозування з представниками учнів та молоді та складається з сукупності взаємопов'язаних компонентів: мотиваційного, когнітивного, діяльнісного та емоційно-вольового, що знаходяться між собою у сутнісному взаємозв'язку та підпорядковані системному підходу щодо їх реалізації.

Результатом формування готовності майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій має бути належна сформована мотивація, інтерес та гуманістичні цінності, засвоєння

необхідних загальнотеоретичних та спеціальних знань, сформованість вмінь, здібностей та досвіду, вдосконалення особистісних якостей, необхідних для успішної реалізації зазначеного напрямку професійної діяльності.

Встановлено, що найважливішим результатом професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій виступає сформована «готовність» до реалізації зазначеного напрямку діяльності.

2. Розкрито структуру готовності майбутніх соціальних працівників, яка включає в себе такі компоненти: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та емоційно-вольовий, зміст яких передбачає: сформовану мотивацію, позитивне ставлення до організації та здійснення роботи в умовах інклюзивної освіти; наявність у майбутніх соціальних працівників особистісних характеристик, комплексу знань та практичних вмінь щодо організації та супроводу діяльністю, а також особливостей її впровадження у систему інклюзивної освіти; вміння адекватно організовувати співробітництво, вирішувати конфлікти, оцінювати результативність допомоги та прогнозувати подальші шляхи її удосконалення.

Для визначення рівня сформованості названих компонентів готовності майбутніх соціальних працівників виокремлено критерії, які комплексно відображають сформованість її головних компонентів: мотиваційно-цільовий (наявність ціннісних орієнтацій, цілей та мотивів професійної діяльності); компетентнісний (усвідомлення власних здібностей, індивідуальних якостей; здатність до саморозвитку; володіння способами самооцінки та самодіагностики); поведінково-рефлексивний (наявність професійних знань, які відображують специфіку професійної діяльності, належний рівень професійного мислення та соціального інтелекту, що є важливим у теоретичній й практичній діяльності; здатність до рефлексії); емоційно-вольовий (емоційна стійкість, тактовність, професійна активність, емпатійність, чесність, здатність до рефлексії, толерантність, моральність, відповідальність, альтруїзм та ін.).

Кожний критерій характеризується певними показниками, на основі яких можна виявити якість підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи в

умовах інклюзивної освіти: мотиваційно-цільовий – усвідомлена необхідність постійного саморозвитку, самовдосконалення, бажання поглиблювати знання з певної проблематики; стійкий пізнавальний і творчий інтерес до тренінгових форм роботи; компетентнісний – наявність системних знань теорії і методології проведення тренінгів, розвинена здатність аналізувати, оцінювати і порівнювати альтернативи, генерувати оригінальні ідеї; поведінково-рефлексивний – вміння для комплексного вивчення особливостей клієнта, впливу групи людей, мікросередовища чи соціуму на нього, постановка «соціального діагнозу»; емоційно-вольовий – цілеспрямованість, наполегливість, відповідальність, подолання пізнавальних бар'єрів, толерантне ставлення до зауважень; систематичний самоаналіз, самоконтроль, самооцінка.

На основі розроблених критеріїв визначено рівні готовності майбутніх соціальних працівників: високий, середній, низький.

3. Розроблено та апробовано модель формування готовності майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій, що включає чотири блоки: цільовий, методологічний, організаційно-змістовий та результативний, до яких включено мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та емоційно-вольовий компоненти, критерії: мотиваційно-цільовий, компетентнісний, поведінково-рефлексивний та емоційно-вольовий, показники та рівні.

У розробленій моделі представлено три етапи формування готовності майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій: підготовчо-мотиваційний, практичний та рефлексивно-креативний.

4. Розроблено та апробовано програму підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій, основна мета якої полягала у формування їхньої готовності до даного виду діяльності та складається з чотирьох взаємопов'язаних етапів: усвідомлення, пізнання, інтеріоризація та активності.

Основним завданням етапу усвідомлення є осмислення життєвих цінностей і пріоритетів і залучення їх до спостереження за власною

професійною готовністю у процесі фахової підготовки. На цьому етапі відбувається формування образу фахівця соціальної сфери – професійно готового до діяльності в умовах інклюзивної освіти, до власного саморозвитку.

Основною метою етапу пізнання є надання та засвоєння інформації про внутрішній світ особистості соціального працівника, особливості його діяльності в умовах інклюзивної освіти, якості та компетентності майбутнього фахівця, розвиток потреби до самовдосконалення, тобто накопичення досвіду взаємодії, відповідальності, цілеспрямованості, комунікативності, впевненості.

Третій етап – інтеріоризації – забезпечує формування розумових дій і внутрішнього плану свідомості, оперування образами минулого й створення образів майбутнього, набуття знань, вмінь та навичок саморегуляції, самоконтролю й аутогенного тренування.

Завершальним етапом методики є етап активності, має на меті застосування набутого досвіду в різних ситуаціях і ситуаціях невизначеності та вирізняється особливою складністю, оскільки фахівці соціальної сфери виконують реальні професійні функції, де вони вчаться аналізувати й коригувати власну поведінку в умовах інклюзивної освіти, знаходити та виправляти допущені помилки, оцінювати власний потенціал, що сприяє прагненню до професійного самовдосконалення.

Програму апробовано в системі ЗВО, що засвідчує її ефективність. Аналіз отриманих даних доводить, що здобувачі експериментальної групи мають значно вищі показники рівнів готовності майбутніх соціальних працівників, ніж у контрольній.

Достовірність результатів дослідження було підтверджено за допомогою математично-статистичних обрахунків (критерій кутового перетворення Фішера ( $\phi^*$ )).

5. Обґрунтовано та експериментально перевірено організаційні умови підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій, а саме: стимулювання саморозвитку майбутніх соціальних працівників; створення у ЗВО інклюзивного середовища, спрямованого на позитивне спілкування в підсистемах «студент – студент»,

«студент – викладач», «студент – учитель», «студент – учень»; впровадження системи тренінгових занять, спрямованих на удосконалення роботи в умовах інклюзивної освіти.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів наукової проблеми. Докладного вивчення потребують впровадження міжнародних стандартів безбар'єрного середовища до умов українських ЗВО; вивчення та упровадження зарубіжного досвіду підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій; перспективою є розробка нових форм підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій, в нових соціокультурних умовах, спричинених пандемією Covid-19 та російською агресією проти України.



## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамова Л. К., Азарова Т. В. Соціальні технології. Кіровоград : ІСКМ, 2005. Ч. 1. 104 с. URL: <https://iscm.org.ua/wp-content/uploads/2010/08/Sotsialni-tehnologiyi-CHastyna-1-2004.pdf> (дата звернення: 14.04.2021).
2. Албул І. В. Підготовка фахівців соціальної сфери до надання екстреної допомоги кризовим категоріям населення. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка. Психологія*. Київ : Національний авіаційний університет, 2016. Вип. 2. С. 9–13 URL: <http://jml.nau.edu.ua/index.php/VisnikPP/issue/view/636> (дата звернення: 18.04.2021).
3. Албул І. В. Соціальне забезпечення дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування: українські інновації. *Економічні горизонти*. №2(9). С. 41–48. URL: <http://eh.udpu.edu.ua/article/view/195658> (дата звернення: 17.09.2021).
4. Албул І. В. Формування лідерських якостей майбутнього фахівця соціальної сфери як умова становлення професіонала. *Педагогічні науки*. 2017. № 78. С. 192–195. URL: <http://www.ps.stateuniversity.ks.ua/arkhiv-vidannya?id=75> (дата звернення: 18.04.2021).
5. Андрющенко А., Горбунова-Рубан С. Підготовка соціальних працівників в Україні: проблеми та шляхи їх вирішення. *SOCIOPROSTIR: міждисциплінарний електронний збірник наукових праць з соціології та соціальної роботи*. 2019. №8. С. 35–40. URL: <https://periodicals.karazin.ua/socioprostir/article/download/12776/12193> (дата звернення: 14.04.2021).
6. Архипова С. П. Акмеологічні аспекти становлення професіоналізму соціальних працівників. *Вісник Черкаського університету. Сер. Педагогічні науки*. 2009. Вип. 164. С. 9–15. URL: <http://eprints.cdu.edu.ua/1756/1/164-9-15.pdf> (дата звернення: 12.06.2021).
7. Архітектурна доступність шкіл : навч.-метод. посіб. / Азін В. О.,

Грибальський Я. В., Байда Л. Ю., Красюкова-Еннс О. В. ; за заг. ред. Байди Л. Ю., Красюкової-Еннс О. В. Київ. 2012. 88 с. URL: <https://roippo.org.ua/upload/iblock/d77/arh-dostupnist-.pdf> (дата звернення: 14.04.2021).

8. Балл Г. О. Гуманізація загальної і професійної освіти: суспільна актуальність і психолого-педагогічні орієнтири. *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи* : монографія / за ред. І. А. Зязюна. Київ : Вінол, 2000. С. 134–157. URL: [https://scholar.google.com.ua/citations?view\\_op=view\\_citation&hl=en&user=cUCH2dcAAAAJ&citation\\_for\\_view=cUCH2dcAAAAJ:dhFuZR0502QC](https://scholar.google.com.ua/citations?view_op=view_citation&hl=en&user=cUCH2dcAAAAJ&citation_for_view=cUCH2dcAAAAJ:dhFuZR0502QC) (дата звернення: 14.04.2021).

9. Балл Г. О. Про психологічні засади формування готовності до професійної праці. *Психолого-педагогічні проблеми професійної освіти* : наук.-метод. зб. Київ, 1994. С. 98–100.

10. Безпалько О. В. Соціальна робота в громаді : навч. посіб. Київ : Центр навчальної літератури, 2005. 176 с. URL: [https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/5126/1/O\\_Bezpalko\\_SRG\\_IL.pdf](https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/5126/1/O_Bezpalko_SRG_IL.pdf) (дата звернення: 17.03.2021).

11. Бех І. Д. Вибрані наукові праці. Виховання особистості : у 2 т. Чернівці : Букрек, 2015. Т 2. 640 с. URL: <https://nenc.gov.ua/education/wp-content/uploads/2018/01/%D0%91%D0%B5%D1%85-I.%D0%94.-%D0%92%D0%B8%D0%B1%D1%80%D0%B0%D0%BD%D1%96-%D0%BD%D0%B0%D1%83%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D1%96-%D0%BF%D1%80%D0%B0%D1%86%D1%96.-%D0%A2%D0%BE%D0%BC-2.pdf> (дата звернення: 17.09.2021).

12. Бистрюкова А. Н. Формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкових класів засобами проективної технології : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04. Ялта, 2009. 20 с. URL: [http://irbis-nbu.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbu/cgiirbis\\_64.exe?C21COM=2&I21DBN=ARD&P21DBN=ARD&Z21ID=&IMAGE\\_FILE\\_DOWNLOAD=1&Image\\_file\\_name=DOC/2009/09banzpt.zip](http://irbis-nbu.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbu/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=ARD&P21DBN=ARD&Z21ID=&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=DOC/2009/09banzpt.zip) (дата звернення: 14.04.2021).

13. Білоцерківський інститут економіки та управління Університету «Україна» : веб-сайт. URL: <https://bc.uu.edu.ua/> (дата звернення: 14.04.2021).
14. Бовкуш К. П. Готовність педагога до інклюзивної освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 4(48). С. 3 – 9. URL: [http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbuv/cgiirbis\\_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE\\_FILE\\_DOWNLOAD=1&Image\\_file\\_name=PDF/pednauk\\_2015\\_4\\_3.pdf](http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/pednauk_2015_4_3.pdf) (дата звернення: 10.03.2021).
15. Богінська Ю. В. Соціально-педагогічна підтримка і супровід студентів з обмеженими можливостями в Автономній Республіці Крим: аналіз стану та перспективи. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. 2010. № 7. С. 62–70. URL: [http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbuv/cgiirbis\\_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE\\_FILE\\_DOWNLOAD=1&Image\\_file\\_name=PDF/apnvlop\\_2010\\_7\\_10.pdf](http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/apnvlop_2010_7_10.pdf)
16. Братанич О. Г. Педагогічні умови диференційованого навчання учнів загальноосвітньої школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / Криворізький держ. пед. ун-т. Кривий Ріг, 2001. 238 с. URL: [http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbuv/cgiirbis\\_64.exe?C21COM=2&I21DBN=ARD&P21DBN=ARD&Z21ID=&Image\\_file\\_name=DOC/2001/01boguzs.zip&IMAGE\\_FILE\\_DOWNLOAD=1](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=ARD&P21DBN=ARD&Z21ID=&Image_file_name=DOC/2001/01boguzs.zip&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1) (дата звернення: 14.04.2021).
17. Буйницька О. П. Інформаційні технології та технічні засоби навчання : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 240 с URL: [https://shron1.chtyvo.org.ua/Buinytska\\_Oksana/Informatsiini\\_tekhnolohii\\_ta\\_tekhnichni\\_zasoby\\_navchannia.pdf](https://shron1.chtyvo.org.ua/Buinytska_Oksana/Informatsiini_tekhnolohii_ta_tekhnichni_zasoby_navchannia.pdf) (дата звернення: 14.04.2021).
18. Бутенко Н. Ю., Черпак А. Є. Тренінг управлінських компетенцій : навч. посіб. Київ : КНЕУ, 2011. 445 с. С. 11.
19. Вайнола Р. Х. Педагогічні засади особистісного розвитку майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Національний педагогічний ун-т ім. М.П. Драгоманова. Київ, 2009. 542 с. URL: [http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbuv/cgiirbis\\_64.exe?Z21ID=&I21DBN=EC&P21DBN=EC&S21STN=1&](http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?Z21ID=&I21DBN=EC&P21DBN=EC&S21STN=1&)

[S21REF=10&S21FMT=fullwebr&C21COM=S&S21CNR=20&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=A=&S21COLORTERMS=1&S21STR=%D0%92%D0%B0%D0%B9%D0%BD%D0%BE%D0%BB%D0%B0%20%D0%A0\\$](#) (дата звернення: 14.04.2021).

20. Великий тлумачний словник сучасної мови. *Slovnuk.me* : веб-сайт. URL: <https://slovnuk.me/dict/vts/%D0%B0%D1%84%D1%96%D0%BB%D1%96%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%8F> (дата звернення: 18.04.2021).

21. Висоцький С. В. Структура психолого-педагогічних умов формування пошуково-творчої спрямованості особистості у процесі навчання. *Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського*. 1999. Вип. 8–9. С. 90–94.

22. Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна» : веб-сайт. URL: <https://uu.edu.ua/> (дата звернення: 14.04.2021).

23. Вінницький інститут Університету «Україна» : веб-сайт. URL: <https://vsei.vn.ua/> (дата звернення: 25.04.2021).

24. Волошко Л. Б. Дистанційна освіта як форма навчання студентів з особливими потребами. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. 2004. Вип. 1(3). С. 443–446. URL: <http://ap.uu.edu.ua/article/441> (дата звернення: 25.04.2021).

25. Вступ-2022: МОН затвердило правила прийому до вишів для майбутніх бакалаврів і магістрів. *Українська правда* : сайт інтернет-видання. URL: <https://life.pravda.com.ua/society/2022/05/5/248534/>

26. Галімов А. В. Дослідження можливостей соціально-психологічного тренінгу щодо формування комунікативних та емпатійних якостей майбутніх фахівців соціальної сфери. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2009. № 1. С. 42–47. URL: [http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbuv/cgiirbis\\_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP\\_meta&C21COM=S&2\\_S21P03=FILA=&2\\_S21STR=Znpkhist\\_2009\\_1\\_12](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=Znpkhist_2009_1_12) (дата звернення: 14.04.2021).

27. Гармаш Т. А. Застосування тренінгових технологій у процесі підготовки майбутніх фахівців із логістики до управлінської діяльності. *World science news*. Morrisville, 2018. Р. 92–95. URL: <https://dspace.nau.edu.ua/bitstream/NAU/36818/1/%D0%97%D0%B0%D1%81%D1%82%D0%BE%D1%81%D1%83%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F%20%D1%82%D1%80%D0%B5%D0%BD%D1%96%D0%BD%D0%B3%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D1%85%20%D1%82%D0%B5%D1%85%D0%BD%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D1%96%D0%B9.doc>

28. Главацька О. Л. Основи самовиховання особистості : навч.-метод. посіб. для студ. ВНЗ. Київ : Кондор, 2008. 206 с. URL: [http://irbis.cuspu.edu.ua/cgi-bin/irbis64r\\_11/cgiirbis\\_64.exe?LNG=&Z21ID=&I21DBN=BD2&P21DBN=BD2&S21STN=1&S21REF=10&S21FMT=fullwebr&C21COM=S&S21CNR=20&S21P01=0&S21P02=1&S21P03=A=&S21STR=%D0%93%D0%BB%D0%B0%D0%B2%D0%B0%D1%86%D1%8C%D0%BA%D0%B0,%20%D0%9E%D0%BB%D1%8C%D0%B3%D0%B0%20%D0%9B%D0%B5%D0%BE%D0%BD%D1%96%D0%B4%D1%96%D0%B2%D0%BD%D0%B0](http://irbis.cuspu.edu.ua/cgi-bin/irbis64r_11/cgiirbis_64.exe?LNG=&Z21ID=&I21DBN=BD2&P21DBN=BD2&S21STN=1&S21REF=10&S21FMT=fullwebr&C21COM=S&S21CNR=20&S21P01=0&S21P02=1&S21P03=A=&S21STR=%D0%93%D0%BB%D0%B0%D0%B2%D0%B0%D1%86%D1%8C%D0%BA%D0%B0,%20%D0%9E%D0%BB%D1%8C%D0%B3%D0%B0%20%D0%9B%D0%B5%D0%BE%D0%BD%D1%96%D0%B4%D1%96%D0%B2%D0%BD%D0%B0) (дата звернення: 14.04.2021).

29. Голубенко Т. О. Особливості процесу формування готовності майбутніх соціальних працівників до патронажної роботи з людьми похилого віку. *Молодий вчений*. 2013. Вип. 1(01). С. 77–81. URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2013/1/15.pdf> (дата звернення: 14.04.2021).

30. Голубенко Т. О. Складові готовності майбутніх соціальних працівників до патронажної роботи з людьми похилого віку. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Сер. Психолого-педагогічні науки*. 2012. № 5. С. 164–168. URL: [http://www.irbis-nbu.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbu/cgiirbis\\_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE\\_FILE\\_DOWNLOAD=1&Image\\_file\\_name=PDF/Nzsp\\_2012\\_5\\_34.pdf](http://www.irbis-nbu.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbu/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Nzsp_2012_5_34.pdf) (дата звернення: 17.04.2021).

31. Гречуха І. А. Особливості роботи над професійно-орієнтованими завданнями з курсу «Основи психологічного тренінгу. Професійно-орієнтовані завдання з психології : навч. посіб. / за ред. О. Л. Музики. 3-тє вид., переробл. і

допов. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. С. 319–346. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/42971978.pdf>

32. Давиденко Г. В. Організація освітнього процесу для осіб з інвалідністю у вищих навчальних закладах України: досвід Університету «Україна». *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Сер. Педагогічні науки*. 2017. Вип. 77(2). С. 160–162. URL: [http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbuv/cgiirbis\\_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP\\_meta&C21COM=S&S21P03=FILA=&S21STR=znppn\\_2017\\_77%282%29\\_31](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&S21P03=FILA=&S21STR=znppn_2017_77%282%29_31) (дата звернення: 14.04.2021).

33. Державна національна програма «Освіта (Україна XXI століття)»: постанова Каб. Міністрів України від 3 лист. 1993 р. № 896. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF> (дата звернення: 14.04.2021).

34. Державна служба статистики України : офіц. сайт. URL: <http://www.ukrstat.gov.ua/>

35. Добровіцька О. О. Підготовка майбутніх соціальних працівників до толерантної взаємодії в умовах інклюзивного середовища. *Теоретико-методологічні засади впровадження інклюзії в закладах освіти* : монографія. Київ : Університет „Україна”, 2019. С. 364–464. [http://www.irbis-nbuv.gov.ua/irbis\\_nbuv/images/printer.jpg](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/irbis_nbuv/images/printer.jpg) (дата звернення: 14.04.2021).

36. Доповідь Управління Верховного комісара ООН з прав людини за посиланням. *United Nations Human Rights Treaty Bodies* : website. URL: [https://tbinternet.ohchr.org/\\_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD%2fC%2fUKR%2f2-3&Lang=en](https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD%2fC%2fUKR%2f2-3&Lang=en) (дата звернення: 14.04.2021).

37. Доступність та універсальний дизайн : навч.-метод. посіб. / В. О. Азін, Л. Ю. Байда, Я. В. Грибальський, О. В. Красюкова-Еннс. Київ, 2013. 128 с. URL: <https://docplayer.net/80549065-Dostupnist-ta-universalniy-dizayn-navchalno-metodichniy-posibnik.html> (дата звернення: 18.04.2021).

38. Дубасенюк О. А. Компетентнісний підхід як чинник професіоналізації вищої освіти. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і*



*виховання в закладах освіти*. 2017. № 15 С. 161–164. URL: [http://irbis-nbu.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbu/cgiirbis\\_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE\\_FILE\\_DOWNLOAD=1&Image\\_file\\_name=PDF/Ozfm\\_2017\\_15\\_52.pdf](http://irbis-nbu.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbu/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Ozfm_2017_15_52.pdf) (дата звернення: 14.04.2021).

39. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / за заг. ред. проф. І. Д. Звереві. Київ ; Сімферополь : Універсум. 2012. С. 181; С. 233 URL: [https://www.researchgate.net/publication/332878107\\_Enciklopedia\\_dla\\_fahivciv\\_soc\\_ialnoi\\_sferi](https://www.researchgate.net/publication/332878107_Enciklopedia_dla_fahivciv_soc_ialnoi_sferi) (дата звернення: 14.04.2021).

40. Енциклопедія освіти / Академія педагогічних наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

41. Єгорова К. Компоненти готовності майбутніх соціальних працівників до соціальної реабілітації дітей молодшого шкільного віку з дитячим церебральним паралічем. *Збірник наукових праць [Херсонського державного університету]. Педагогічні науки*. Херсон, 2017. Вип. 79, т. 2. С. 206–209. URL: [http://irbis-nbu.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbu/cgiirbis\\_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE\\_FILE\\_DOWNLOAD=1&Image\\_file\\_name=PDF/znppn\\_2017\\_79%282%29\\_44.pdf](http://irbis-nbu.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbu/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/znppn_2017_79%282%29_44.pdf) (дата звернення: 14.04.2021).

42. Житник Н. В. Організаційно-педагогічні умови підготовки бакалаврів економіки у коледжі II рівня акредитації : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Криворізький держ. пед. ун-т. Кривий Ріг, 2002. 233 с. URL: [http://irbis-nbu.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbu/cgiirbis\\_64.exe?P21DBN=EC&I21DBN=EC\\_PRINT&S21FMT=full\\_w\\_print&C21COM=F&Z21MFN=51772](http://irbis-nbu.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbu/cgiirbis_64.exe?P21DBN=EC&I21DBN=EC_PRINT&S21FMT=full_w_print&C21COM=F&Z21MFN=51772) (дата звернення: 17.03.2021).

43. Журавська Л. М. Соціально-психологічний тренінг: розвиток якостей особистостей працівників сфери туризму : навч. посіб. для студ. ВНЗ. Київ : Слово, 2006. 312 с. URL: [http://irbis-nbu.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbu/cgiirbis\\_64.exe?P21DBN=EC&I21DBN=EC\\_PRINT&S21FMT=full\\_w\\_print&C21COM=F&Z21MFN=324173](http://irbis-nbu.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbu/cgiirbis_64.exe?P21DBN=EC&I21DBN=EC_PRINT&S21FMT=full_w_print&C21COM=F&Z21MFN=324173) (дата звернення: 25.04.2021).

44. Завалко А. М. Нормативно-правова база щодо забезпечення

інклюзивної освіти у освітніх закладах України. *Права дітей: від витоків до сьогодення* : матеріали наук.-метод. семінару (Умань, 24 трав. 2017 р.). Умань, 2017. С. 32–35.

45. Завалко А. М. Нормативно-правовий аспект інклюзивної освіти в Україні. *Збірник наукових праць [Херсонського державного університету]. Педагогічні науки*. Херсон : Гельветика, 2018. Вип. 82, том 1. С. 211–215. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppn\\_2018\\_82%281%29\\_44](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppn_2018_82%281%29_44) (дата звернення: 14.04.2021).

46. Завалко А. М. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до роботи з дітьми з особливими потребами. *Актуальні проблеми соціальної педагогіки та соціальної роботи* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (Умань, 6–7 жовт. 2016 р.) та Всеукр. наук.-практ. семінару «Підготовка студентів до роботи в літніх оздоровчих таборах: сучасні підходи» (м. Умань, 16–17 лист. 2016 р.). Умань, 2016. С. 27–30.

47. Завалко А. М. Тренінг як ефективна форма підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи з особами з особливими потребами. *Сучасні наукові дослідження у психології та педагогіці – прогрес майбутнього* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Одеса, 18–19 трав. 2018 р.). Одеса : Південна фундація педагогіки, 2018. С. 68–72.

48. Завалко А. М., Коляда Н. М., Перфільєва М. В., Технологія тренінгу як ефективна форма підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища. *Професійна підготовка фахівців соціальної сфери: надбання, проблеми, перспективи* : матеріали II Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Хмельницький, 26–27 трав. 2017 р.). Хмельницький : ХНУ, 2017. С. 17–19.

49. Заворотнюк О. М. Формування у майбутніх психологів готовності до професійного самовдосконалення : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Нац. пед. ун-т імені М.П. Драгоманова. Київ, 2016. 310 с. URL: [https://npu.edu.ua/images/file/vidil\\_aspirant/dicer/D\\_26.053.01/dis\\_Zatvornyuk\\_pdf.pdf](https://npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/dicer/D_26.053.01/dis_Zatvornyuk_pdf.pdf) (дата звернення: 24.03.2021).

50. Загальна декларація прав людини : резолюція Генеральної Асамблеї



ООН від 10 груд. 1948 р. 217 А (III). URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_015#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_015#Text) (дата звернення: 14.04.2021).

51. Закон України «Про реабілітацію інвалідів в Україні» : прийнятий 6 жовт. 2005 р. №2961-IV. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2961-15#Text> (дата звернення: 14.04.2021).

52. Закон України «Про вищу освіту» прийнятий 1 лип. 2014 р. № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 14.04.2021).

53. Закон України «Про внесення змін деяких Законів України про освіту щодо організації інклюзивного навчання» : прийнятий 5 черв. 2014 р. №1324. URL: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1324-18> (дата звернення: 14.04.2021).

54. Закон України «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України» : прийнятий 19 груд. 2017 р. №2249. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2249-19#Text> (дата звернення: 14.04.2021).

55. Закон України «Про державні соціальні стандарти та державні соціальні гарантії» : прийнятий 5 жовт. 2000 р. №2017-III. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2017-14#Text> (дата звернення: 14.04.2021).

56. Закон України «Про освіту» : прийнятий 5 верес. 2017 р. №2145-VIII. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 14.04.2021).

57. Закон України «Про охорону дитинства» : прийнятий 26 квіт. 2001 р. № 2402-III. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2402-14> (дата звернення: 14.04.2021).

58. Закон України «Про соціальні послуги» : прийнятий 19 черв. 2003 р. № 966-IV. URL: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/966-15> (дата звернення: 14.04.2021).

59. Закон України «Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні» : прийнятий 5 лют. 1993 р. «№2998-XII. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2998-12> (дата звернення: 14.04.2021).

60. Зверєва І. Д. Соціальна робота в Україні : навч. посіб. Київ : Центр

навчальної літератури, 2004. 256 с. URL: [https://bahmat.at.ua/zvereva\\_socialna\\_robota.pdf](https://bahmat.at.ua/zvereva_socialna_robota.pdf) (дата звернення: 17.03.2021).

61. Зміна алгоритмів щодо державної підсумкової атестації для учнів 11 класу та вступу до закладів вищої освіти України у 2022 році. *Міністерство освіти і науки України* : офіційний сайт. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/sergij-shkarlet-povidomiv-shodo-dpa-ta-zno-u-2022-roci> (дата звернення: 14.04.2021).

62. Ігнацевич І. І. Професійний саморозвиток як чинник формування професійної культури педагога. *Advanced technologies of science and education* : зб. матеріалів XIV Міжнар. наук. інтернет-конф. URL: <http://intkonf.org/ignatsevich-i-i-profesiyniy-samorozvitok-yak-chinnik-formuvannya-profesiynoyi-kulturi-pedagoga/> (дата звернення: 14.04.2021).

63. Ільченко А. М., Шейко С. В. Вища освіта і Болонський процес : навч.-метод. посіб. Полтава : РВВ ПДАА, 2014. 316 с. URL: <http://dspace.pdaa.edu.ua:8080/bitstream/123456789/559/1/%D0%92%D0%B8%D1%89%D0%B0%20%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B0%20%D1%96%20%D0%91%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%BD%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%B8%D0%B9%20%D0%BF%D1%80%D0%BE%D1%86%D0%B5%D1%81.pdf> (дата звернення: 14.04.2021).

64. Ісаченко В. Механізми управління системою комунікативної діяльності в соціальній роботі. *Соціальна робота та соціальна освіта*. 2020. Вип. 2(5). С. 5–12. URL: <http://srsou.edu.ua/article/view/220764/220381> (дата звернення: 14.04.2021).

65. Ісаченко В. П., Бойко О.М. Соціальна анімації як технологія інтеграції молоді з інвалідністю. *Соціальна робота та соціальна освіта*. 2021. № 1(6). С. 147–157. URL: <http://srsou.edu.ua/article/view/234160/18.PDF> (дата звернення: 14.04.2021).

66. Калашник Н. С. Місце самоосвіти державних службовців в системі державно-управлінських відносин. *Державне будівництво*. 2011. №2. URL: [http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbuv/cgiirbis\\_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE\\_FILE\\_DOWNLOAD=1&Image\\_file\\_name=PDF/DeBu\\_2011\\_2\\_30.pdf](http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/DeBu_2011_2_30.pdf) (дата звернення: 14.04.2021).

67. Калашник Н. С. Самоосвіта державних службовців як об'єкт державного управління. *Теорія та практика державного управління*. 2011. Вип. 1. С. 44–49. URL: [http://irbis-nbu.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbu/cgiirbis\\_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE\\_FILE\\_DOWNLOAD=1&Image\\_file\\_name=PDF/Трду\\_2011\\_1\\_8.pdf](http://irbis-nbu.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbu/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Трду_2011_1_8.pdf) (дата звернення: 14.04.2021).
68. Кальченко Л. Місце соціального педагога в інклюзивній освіті України. «Індивідуальний супровід дітей з особливими потребами: роль НРЦ у процесі інклюзивної освіти»: збірка матеріалів міжн. науково-практичної конференції (м. Львів, 29–30 вересня 2016 року). Львів, 2016. С. 85–90.
69. Капська А. Й. Соціальна робота: технологічний аспект : навч. посіб. Київ, 2005. 328 с. С. 55. URL: <https://pidruchnyk.tk/Orar/human/socialna-pedagogika/09/socialna-robota-tehnologichnyj-aspekt-kapska.rar> (дата звернення: 24.04.2021).
70. Караман О. Л. Досвід організації соціально-виховної роботи з неповнолітніми засудженими в спеціальній виховній установі. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. 2013. № 2. С. 53–60. URL: [http://irbis-nbu.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbu/cgiirbis\\_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE\\_FILE\\_DOWNLOAD=1&Image\\_file\\_name=PDF/spttp\\_2013\\_2\\_9.pdf](http://irbis-nbu.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbu/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/spttp_2013_2_9.pdf) (дата звернення: 24.04.2021).
71. Караман О. Л. Моделювання реабілітаційної роботи з підлітками, схильними до агресивної поведінки, в умовах реабілітаційного центру. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. 2014. № 1. С. 78–82. URL: [http://irbis-nbu.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbu/cgiirbis\\_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE\\_FILE\\_DOWNLOAD=1&Image\\_file\\_name=PDF/spttp\\_2014\\_1\\_14.pdf](http://irbis-nbu.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbu/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/spttp_2014_1_14.pdf)
72. Караман О. Л. Підготовка соціального педагога до соціально-профілактичної діяльності в ЗВО. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2018. № 6(320). С. 122–130. URL: <http://irbis-nbu.gov.ua/cgi->

[bin/irbis\\_nbu/cgiirbis\\_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE\\_FILE\\_DOWNLOAD=1&Image\\_file\\_name=PDF/vlup\\_2018\\_6\\_19.pdf](http://irbis-nbu.gov.ua/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/vlup_2018_6_19.pdf) (дата звернення: 17.10.2021).

73. Караман О. Л. Розвиток інклюзивної освіти на засадах партнерства з батьками. *Історія та філософія освіти в незалежній Україні: здобутки і стратегії* : зб. тез Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю, м. Київ, 20 трав. 2020 р. Біла Церква : Авторитет, 2020. С. 77–80. URL: <http://undip.org.ua/upload/iblock/753/istoriya-ta-filosofiya-osvity-v-nezalezhniy-ukrayini-zdobutky-i-strategiyi.pdf> (дата звернення: 17.03.2021).

74. Караман О. Л. Службова підготовка пенітенціарного персоналу до соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2012. № 22(8). С. 292–299. URL: [http://irbis-nbu.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbu/cgiirbis\\_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE\\_FILE\\_DOWNLOAD=1&Image\\_file\\_name=PDF/vlup\\_2012\\_22%288%29\\_38.pdf](http://irbis-nbu.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbu/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/vlup_2012_22%288%29_38.pdf) (дата звернення: 17.10.2021).

75. Караман О. Л. Теоретичні засади підготовки соціального педагога у вищому навчальному закладі. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2016. № 1(1). С. 189–197. URL: [http://irbis-nbu.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbu/cgiirbis\\_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE\\_FILE\\_DOWNLOAD=1&Image\\_file\\_name=PDF/vlup\\_2016\\_1%281%29\\_26.pdf](http://irbis-nbu.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbu/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/vlup_2016_1%281%29_26.pdf) (дата звернення: 17.10.2021).

76. Караман О. Л., Юрків Я. І. Вразливі категорії населення як об'єкт соціальної роботи в громаді. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2019. № 6(1). С. 5–15. URL: [http://irbis-nbu.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbu/cgiirbis\\_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE\\_FILE\\_DOWNLOAD=1&Image\\_file\\_name=PDF/vlup\\_2019\\_6%281%29\\_3.pdf](http://irbis-nbu.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbu/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/vlup_2019_6%281%29_3.pdf) (дата звернення: 17.10.2021).

77. Карпенко О. Г. Професійна підготовка майбутніх соціальних

працівників в умовах університетської освіти: автореф. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : 13.00.04. Київ, 2008. 48 с. URL: <http://www.disslib.org/profesiyna-pidhotovka-majbutnikh-sotsialnykh-pratsivnykiv-v-umovakh-universytetskoyi.html> (дата звернення: 14.04.2021).

78. Карпенко О. Теоретико-методологічні підходи до професійної готовності фахівців соціальної роботи. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Сер. 11: Соціологія. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Управління.* 2009. Вип. 4 С. 47–54. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/3930/Karpenko.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (дата звернення: 20.04.2021).

79. Каталог навчальних планів і програм підготовки бакалаврів Національного університету біоресурсів і природокористування України. *Національний університет біоресурсів і природокористування України* : веб-сайт. URL : [https://nubip.edu.ua/sites/default/files/u284/katalog\\_bakalavr\\_2020\\_povniy\\_tekst\\_ukr\\_dlya\\_saytu.pdf](https://nubip.edu.ua/sites/default/files/u284/katalog_bakalavr_2020_povniy_tekst_ukr_dlya_saytu.pdf) (дата звернення: 17.03.2021).

80. Каталог навчальних планів і програм підготовки магістрів Національного університету біоресурсів і природокористування України *Національний університет біоресурсів і природокористування України* : веб-сайт. URL: [https://nubip.edu.ua/sites/default/files/u284/200286\\_katalog\\_magprogram\\_ukr\\_20\\_20\\_na\\_sayt.pdf](https://nubip.edu.ua/sites/default/files/u284/200286_katalog_magprogram_ukr_20_20_na_sayt.pdf) (дата звернення: 17.03.2021).

81. Керівні засади політики в галузі інклюзивної освіти / Організація Об'єднаних Націй з питань освіти, науки та культури. Париж, 2009 р. 36 с. URL: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849\\_rus](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_rus) (дата звернення: 17.03.2021).

82. Класифікатор професій ДК 003:2010. *HR Ліга. Спільнота кадровиків і фахівців управління персоналом* : веб-сайт. URL: [https://hrliga.com/docs/KP-2010\\_zp.htm](https://hrliga.com/docs/KP-2010_zp.htm) (дата звернення: 17.03.2021).

83. Климчук В. Математичні методи у психології : навч. посіб. для студ. психол. спец. Київ : Освіта України, 2009. С. 122; С. 268–271. URL:

[https://www.researchgate.net/profile/Vitalij-Klimcuk/publication/281088252\\_Matematicni\\_metodi\\_u\\_psihologii\\_Navcalnij\\_posibnik/links/55d43a2f08aec1b0429f49e2/Matematicni-metodi-u-psihologii-Navcalnij-posibnik.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Vitalij-Klimcuk/publication/281088252_Matematicni_metodi_u_psihologii_Navcalnij_posibnik/links/55d43a2f08aec1b0429f49e2/Matematicni-metodi-u-psihologii-Navcalnij-posibnik.pdf) (дата звернення: 17.03.2021).

84. Коваль Л. Підготовка соціальних педагогів і соціальних працівників в Україні. *Соціальна політика і соціальна робота*. 1998. № 2(10). С. 86–95.

85. Ковальчук Г., Бутенко Н., Артюшина М. Тренінгові технології навчання з економічних дисциплін : навч. посіб. Київ : КНЕУ, 2006. С.10.

86. Козубовський Р. В. Підготовка майбутніх соціальних працівників до профілактики девіантної поведінки серед учнівської молоді в процесі волонтерської практики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2014. 20 с. URL: [http://www.irbis-nbuv.gov.ua/irbis\\_nbuv/images/printer.jpg](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/irbis_nbuv/images/printer.jpg) (дата звернення: 17.03.2021).

87. Колупаєва А. А., Савчук Л. О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання : наук.-метод. посіб. Київ. 2011. 274 с. URL: <http://www.ussf.kiev.ua/ieeditions/22/1/> (дата звернення: 14.04.2021).

88. Коляда Н. М. Завалко А. М. Тренінг як необхідна складова професійної діяльності соціального працівника. *Тенденції розвитку вищої освіти в європейському союзі: реалії та перспективи* : матеріали Всеукр. круглого столу з міжнар. участю (м. Хмельницький, 23 лист. 2017 р.). Хмельницький : Науково-видавничий відділ, 2017. С. 102–107.

89. Коляда Н. М., Кравченко О. О. Нормативні та прикладні аспекти забезпечення якості підготовки соціальних працівників. *Вісник Академії праці, соціальних відносин і туризму*. 2017. № 3. С. 68–78. URL: [https://www.socosvita.kiev.ua/sites/default/files/Visnyk\\_3\\_2017-68-77.pdf](https://www.socosvita.kiev.ua/sites/default/files/Visnyk_3_2017-68-77.pdf) (дата звернення: 14.04.2021).

90. Коляда Н. М., Кравченко О. О. Практичний досвід формування «soft-skills» в умовах закладу вищої освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук* : міжвузівський зб. наук. праць молодих вчених Дрогобицького держ. пед. ун-ту імені Івана Франка. 2020. Вип. 27, т. 3. С. 137–145. URL: [http://www.aphn-journal.in.ua/archive/27\\_2020/part\\_3/26.pdf](http://www.aphn-journal.in.ua/archive/27_2020/part_3/26.pdf) (дата звернення: 17.03.2021).



91. Коляда Н. М., Кравченко О. О. Соціально-економічні засади підтримки людей з інвалідністю крізь призму професійної реабілітації. *Економічні горизонти*. Вип. 1 (8). 2019. С. 44–52. URL: <http://eh.udpu.edu.ua/article/view/170027/169917> (дата звернення: 17.03.2021).
92. Коляда Н. М., Левченко Н. В., Ісаченко В. П. Підготовка фахівців до роботи з молоддю: історичний аспект. *Науковий вісник Ужгородського університету. Сер.: Педагогіка. Соціальна робота*. 2020. № 2(47). С. 61–66. URL: <http://visnyk-ped.uzhnu.edu.ua/article/view/218326/217990> (дата звернення: 17.03.2021).
93. Коляда Н., Беспалько М., Кочубей Т., Загальні засади доступності та адаптації дітей з інвалідністю в умовах інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти. *Соціальна робота та соціальна освіта*. 2021. № 2(7). С. 5–12. URL: <http://sroso.udpu.edu.ua/article/view/244050/pdf1> (дата звернення: 24.10.2021).
94. Коляда Н., Кравченко О., Салата Н. Соціально-психологічна реабілітація дітей та молоді з особливими освітніми потребами в Україні. *Соціальна робота та соціальна освіта*. 2020. Вип. 2(5). С. 13–25. URL: <http://sroso.udpu.edu.ua/article/view/220765/220505> (дата звернення: 17.03.2021).
95. Конвенція ООН «Про права осіб з інвалідністю» : підписана 13 груд. 2006 р. №995\_g71. URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_g71#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71#Text) (дата звернення: 24.10.2021).
96. Конституція України : прийнята 28 черв. 1996 р. №254к/96-ВР. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80> (дата звернення: 24.10.2021).
97. Концепція [«Нової української школи»](#) до 2029 року. *Міністерство освіти і науки України* : офіц. сайт. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola> (дата звернення: 24.10.2021).
98. Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні : затв. міністр МОН України В. Г. Кремень 20 груд. 2000 р. *Центр інформаційних технологій в освіті* : веб-сайт. URL: <http://uiite.kpi.ua/2019/06/03/1598/> (дата звернення: 24.10.2021).

99. Концепція розвитку педагогічної освіти України до 2029 року : наказ МОН України від 16.07.2018 р. № 776 : презентація. URL: [https://nenc.gov.ua/wp-content/uploads/2015/05/prez\\_krpo.pdf](https://nenc.gov.ua/wp-content/uploads/2015/05/prez_krpo.pdf) (дата звернення: 17.03.2021).

100. Кочубей Т. Д. Соціальна адаптація. *Енциклопедія інклюзивного реабілітаційно-соціального туризму* / МОЗ України, КЗ «Черкаський обл. центр медико-соц. експертизи ЧОР», МОН України, Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини. Умань : Візаві, 2019. С. 128–129. URL: [http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbuv/cgiirbis\\_64.exe?C21COM=S&I21DBN=EC&P21DBN=UJRN&S21FMT=JwU\\_B&S21ALL=%28%3C.%3EU%3D%D0%A011%284%D0%A3%D0%9A%D0%A0%292%3C.%3E%29&Z21ID=&S21SRW=TIPVID&S21SRD=DOWN&S21STN=1&S21REF=10&S21CNR=20](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=S&I21DBN=EC&P21DBN=UJRN&S21FMT=JwU_B&S21ALL=%28%3C.%3EU%3D%D0%A011%284%D0%A3%D0%9A%D0%A0%292%3C.%3E%29&Z21ID=&S21SRW=TIPVID&S21SRD=DOWN&S21STN=1&S21REF=10&S21CNR=20) (дата звернення: 14.04.2021).

101. Кочубей Т. Рецензія на колективну монографію «Current issues of inclusive tourism introduction in Ukraine and other countries». *Проблеми підготовки сучасного вчителя* : зб. наук. праць. 2020. Вип. 1(21), ч. 1. С.143-144. URL: <http://psv.udpu.edu.ua/article/view/206886/206876> (дата звернення: 14.04.2021).

102. Кочубей Т., Левченко Н. Загальні засади створення безбар'єрного середовища для людей з інвалідністю. *Social Work and Education*. 2021. Vol. 8, №2. Р. 204–214. DOI: 10.25128/2520-6230.21.2.6 URL: <http://journals.uran.ua/swe/article/view/236611/235102> (дата звернення: 14.04.2021).

103. Кочубей Т., Рябініна М. Доступність як важлива умова реалізації прав людей з інвалідністю. *Соціальна робота та соціальна освіта*. 2020. Вип. 1(4). С. 60–71. URL: <http://srso.udpu.edu.ua/article/view/215449/217483> (дата звернення: 17.03.2021).

104. Кравченко О. О. Соціальна реабілітація осіб з інвалідністю: погляд у минуле та перспективи сьогодення. *European humanities studies : State and Society*. 2017. № 2. Р. 130–142. URL: <https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/6789/7045/1/%D0%9A%D1%80%D0%B0%D0>



[%B2%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE\\_%D0%9E.%D0%9E.\\_%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%8F.pdf](#) (дата звернення: 14.04.2021).

105. Криницький Є. А. Формування професійної готовності майбутнього соціального працівника до роботи з громадськими організаціями. *Збірник наукових праць. Педагогічні науки*. 2012. №62. С. 376–380. URL: <https://ps.journal.kspu.edu/index.php/ps/article/view/2926/2667> (дата звернення: 17.03.2021).

106. Лозовой В. О., Сідак Л. М. Саморозвиток особистості у філософській рефлексії та соціальній практиці : монографія. Харків, 2006. 256 с. URL: [https://library.nlu.edu.ua/POLN\\_TEXT/KNIGI/1\\_DISK/LozovojMono.pdf](https://library.nlu.edu.ua/POLN_TEXT/KNIGI/1_DISK/LozovojMono.pdf) (дата звернення: 24.10.2021).

107. Луцький інститут розвитку людини Університету «Україна» : веб-сайт. URL: <https://lutsk.uu.edu.ua/> (дата звернення: 17.03.2021).

108. Ляшенко О. І. Модернізація змісту освіти як чинник реформування української школи. *Фізика як змістовий і концептуальний елемент природничої освіти і її роль у процесі розбудови нової української школи* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. «Чернігівські методичні читання з фізики та астрономії. 2019». Чернігів, 2019. С. 3–5. URL: [https://lib.iitta.gov.ua/717258/1/%D0%9C%D0%BE%D0%B4%D0%B5%D1%80%D0%BDi%D0%B7%D0%B0%D1%86i%D1%8F\\_%D0%B7%D0%BCi%D1%81%D1%82%D1%83\\_%D0%BE%D1%81%D0%B2i%D1%82%D0%B8\\_%D0%A7%D0%B5%D1%80%D0%BDi%D0%B3i%D0%B2\\_2019.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/717258/1/%D0%9C%D0%BE%D0%B4%D0%B5%D1%80%D0%BDi%D0%B7%D0%B0%D1%86i%D1%8F_%D0%B7%D0%BCi%D1%81%D1%82%D1%83_%D0%BE%D1%81%D0%B2i%D1%82%D0%B8_%D0%A7%D0%B5%D1%80%D0%BDi%D0%B3i%D0%B2_2019.pdf) (дата звернення: 14.04.2021).

109. Ляшенко О. І. Особистісно орієнтоване знання як сучасна парадигма проектування змісту освіти. *Філософія освіти в сучасній Україні* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. «Філософія сучасної освіти та стан її розробки в Україні» (1–3 лют. 1996 р.). Київ : Ін-т змісту і методів навчання, 1997. С. 339– 343.

110. Манько В. М. Дидактичні умови формування у курсантів професійно-пізнавального інтересу до спеціальних дисциплін. *Соціалізація особистості* : зб. наук. праць Нац. пед. ун-ту ім. М.П. Драгоманова. 2000. Вип. 2. С. 153–161.

111. Мартиненко С. М., Хоружа Л. Л. Загальна педагогіка : навч. посіб. Київ, 2002. 176 с. URL: [https://maup.com.ua/assets/files/lib/book/sc\\_02.pdf](https://maup.com.ua/assets/files/lib/book/sc_02.pdf) (дата звернення: 17.03.2021).

112. Мельничук І. М. Використання тренінгів у профорієнтаційній роботі. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Сер. Педагогіка*. 2006. №7. С. 131–134.

113. Мельничук І. М. Теорія і методика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій у вищих навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук ступеня д-ра пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2011. 40 с. URL: <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/1455> (дата звернення: 24.10.2021).

114. Мельничук І. М. Теорія і практика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій : монографія. Тернопіль, 2011. 326 с. URL: <http://dspace.opu.ua/jspui/bitstream/123456789/9852/1/%D0%9C%D0%BE%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D1%84%D1%96%D1%8F-2018%2B.pdf> (дата звернення: 17.03.2021).

115. Мельничук І. М. Формування професійної компетентності соціальних працівників у процесі поєднання практичної роботи студентів та інтерактивного навчання. *Вища освіта України. Вісник Київського національного університету Т. Шевченка. Серія «Соціологія. Психологія. Педагогіка»*. 2009. Тематичний вип. 3: «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». С. 259–266.

116. Мельничук І. М. Цільові аспекти використання тренінгів. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. Умань, 2007. Вип. 19. С. 185–192. URL: <http://psv.udpu.edu.ua/article/view/210246/210327> (дата звернення: 17.03.2021).

117. Мигович І. І. До питання про зміст професійної підготовки фахівців соціальної сфери. *Актуальні проблеми професійної підготовки фахівців соціальної роботи в Україні і за рубежом*. Ужгород : Art Line, 2003. С. 227–230.

118. Миколаївський міжрегіональний інститут розвитку людини

Університету «Україна» : веб-сайт. URL: <http://www.mmirl.edu.ua/> (дата звернення: 24.10.2021).

119. Міністерство соціальної політики: офіц. сайт. URL: <https://www.msp.gov.ua/timeline/invalidnist.html> (дата звернення: 24.10.2021).

120. Міщик Л. І. Теоретико-методологічні основи професійної підготовки соціального педагога у закладах вищої освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.05. Київ, 1997. 48 с.

121. Наказ МОН України «Про затвердження Положення про дистанційне навчання» від 21.01.2001 р. №40. *Міністерство освіти і науки України* : офіц. сайт. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0464-04#Text> (дата звернення: 14.04.2021).

122. Наказ МОН України «Про затвердження Програми єдиного вступного іспиту з іноземних мов для вступу на навчання для здобуття ступеня магістра на основі здобутого ступеня вищої освіти (освітньо-кваліфікаційного рівня спеціаліста)» від 28.03.2019 р. №411. *Міністерство освіти і науки України* : офіц. сайт. URL: <https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2019/03/nakaz-MON-vid-28.03.2019-411.pdf> (дата звернення: 24.10.2021).

123. Наказ МОН України «Про затвердження Програми предметного тесту з права та міжнародного права» від 03.02.2022 р. №107. *Міністерство освіти і науки України* : офіц. сайт. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/vstup-2022/ProhramyYEFVV/Zatverdzeni.prohramy.YEFVV/10.02/Pro.zatv.Prohr.predm.testu.pravo.mizhn.pravo-nakaz-107-03.02.2022.pdf> (дата звернення: 17.03.2021).

124. Наказ МОН України «Про затвердження Програми тесту загальної навчальної компетентності єдиного фахового вступного випробування» від 11.02.2022 р. №158. *Міністерство освіти і науки України* : офіц. сайт. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/vstup-2022/Prohramy-YEFVV/Zatverdzeni.prohramy.YEFVV/11.02/Pro.zatv.Prohr.predm.TZNK-nalaz-158-11.02.2022.pdf> (дата звернення: 14.04.2021).

125. Наказ МОН України «Про затвердження стандарту вищої освіти за

спеціальністю 231 Соціальна робота для третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти» від 30.12.2021 р. № 1495. *Освіта.ua* : веб-сайт. URL: [https://osvita.ua/legislation/Vishya\\_osvita/85468/](https://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/85468/) (дата звернення: 17.03.2021).

126. Наказ МОН України «Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 231 Соціальна робота для другого (магістерського) рівня від 24.04.2019 р. № 556. *Міністерство освіти і науки України* : офіц. сайт. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/05/06/231-sotsialna-robota-magistr.pdf> (дата звернення: 14.04.2021).

127. Наказ МОН України «Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 231 Соціальна робота для першого (бакалаврського) рівня» від 24.04.2019 р. № 557. *Міністерство освіти і науки України* : офіц. сайт. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/04/25/231-Sotsial.robota-bakalavr-VO.18.01.pdf> (дата звернення: 14.04.2021).

128. Національна доктрина розвитку освіти України : указ Президента України від 17.04.2002 р. №347/2002. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/347/2002> (дата звернення: 17.03.2021).

129. Національний план дій з реалізації Конвенції про права інвалідів» на період до 2025 / Міністерство соціальної політики України. URL: <https://www.kmu.gov.ua/news/uryad-zatverdiv-nacionalnij-plan-dij-z-realizaciyi-konvenciyi-pro-prava-osib-z-invalidnistyu-na-period-do-2025-roku> (дата звернення: 24.10.2021).

130. Новий тлумачний словник української мови : у 3 т. / уклад.: В. Яременко, О. Сліпушко. Київ : Асконіт, 2007. Т. 3. 910 с. С. 868.

131. Олійник К. С. Формування професійної ідентичності соціальних працівників за допомогою тренінгів. *Науковий вісник Ужгородського університету. Сер.: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2016. Вип. 2(39) С. 157–159. URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/38196/1/%D0%A4%D0%9E%D0%A0%D0%9C%D0%A3%D0%92%D0%90%D0%9D%D0%9D%D0%AF%20%D0%9>

[F%D0%A0%D0%9E%D0%A4%D0%95%D0%A1%D0%86%D0%99%D0%9D%D0%9E%D0%87%20%D0%86%D0%94%D0%95%D0%9D%D0%A2%D0%98%D0%A7%D0%9D%D0%9E%D0%A1%D0%A2%D0%86.pdf](#) (дата звернення: 17.03.2021).

132. Організація навчального процесу в умовах інноваційного розвитку економічного університету: навч.-практ. видання / Савенкова Л. О., Артюшина М. В., Романова Г. М. та ін. Київ : КНЕУ, 2014. 321 с. С. 246 URL: [https://ir.kneu.edu.ua/bitstream/handle/2010/18948/organ\\_navch\\_protsesu\\_14.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://ir.kneu.edu.ua/bitstream/handle/2010/18948/organ_navch_protsesu_14.pdf?sequence=1&isAllowed=y) (дата звернення: 17.03.2021).

133. Осадчий В. В. Теорія і практика створення віртуального представництва педагогічного університету. *Науковий вісник Донбасу*. 2010. Вип. 2. URL: [http://irbis-nbu.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbu/cgiirbis\\_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE\\_FILE\\_DOWNLOAD=1&Image\\_file\\_name=PDF/nvd\\_2010\\_2\\_6.pdf](http://irbis-nbu.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbu/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/nvd_2010_2_6.pdf) (дата звернення: 14.04.2021).

134. Осадчий В., Осадча, К. Інформаційно-комунікаційні технології у процесі розвитку візуального мислення майбутніх учителів. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. 2014. Вип. 1(12). С. 128–131. URL: [http://irbis-nbu.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbu/cgiirbis\\_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE\\_FILE\\_DOWNLOAD=1&Image\\_file\\_name=PDF/Nvmdpu\\_2014\\_1\\_21.pdf](http://irbis-nbu.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbu/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Nvmdpu_2014_1_21.pdf) (дата звернення: 24.12.2021).

135. Освітньо-професійна програма «Соціальна робота» Другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю 231 Соціальна робота галузі знань 23 Соціальна робота Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. *Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини* : веб-сайт. URL: <https://fspo.udpu.edu.ua/wp-content/uploads/2021/09/%D0%A1%D0%BE%D1%86%D1%96%D0%B0%D0%B%D1%8C%D0%BD%D0%B0-%D1%80%D0%BE%D0%B1%D0%BE%D1%82%D0%B0-%D0%A1%D0%BE%D1%86%D1%96%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D>

0%BE-

%D0%BF%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%87%D0%BD%D0%B0-

%D1%80%D0%B5%D0%B0%D0%B1%D1%96%D0%BB%D1%96%D1%82%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%8F-2.pdf (дата звернення: 17.12.2021).

136. Освітньо-професійна програма «Соціальна робота» Другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю 231 Соціальна робота галузі знань 23 Соціальна робота Державного університету «Одеська політехніка». *Державний університет «Одеська політехніка»* : веб-сайт. URL: [https://op.edu.ua/sites/default/files/files/opscans/proj/231-0\\_2022\\_proekt\\_magistr\\_socialna\\_robota.pdf](https://op.edu.ua/sites/default/files/files/opscans/proj/231-0_2022_proekt_magistr_socialna_robota.pdf) (дата звернення: 15.12.2021).

137. Освітньо-професійна програма «Соціальна робота» Другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю 231 Соціальна робота галузі знань 23 Соціальна робота Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка на 2021. *Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка* : веб-сайт. URL: [https://tnpu.edu.ua/about/public\\_inform/akredytatsiia%20ta%20litsenzuvannia/osvitni\\_prohramy/magistr/fpp/231\\_2021.pdf](https://tnpu.edu.ua/about/public_inform/akredytatsiia%20ta%20litsenzuvannia/osvitni_prohramy/magistr/fpp/231_2021.pdf) (дата звернення: 15.12.2021).

138. Освітньо-професійна програма «Соціальна робота» Другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю 231 Соціальна робота галузі знань 23 Соціальна робота Національного університету біоресурсів і природокористування України на 2021. *Національний університет біоресурсів і природокористування України* : веб-сайт. URL: [https://nubip.edu.ua/sites/default/files/u284/231\\_opp\\_socialno-psihologichna\\_reabilitaciya\\_mag\\_2021.pdf](https://nubip.edu.ua/sites/default/files/u284/231_opp_socialno-psihologichna_reabilitaciya_mag_2021.pdf) (дата звернення: 15.12.2021).

139. Освітньо-професійна програма «Соціальна робота» Першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 231 Соціальна робота галузі знань 23 Соціальна робота Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. *Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини* : веб-сайт. URL: <https://fspo.udpu.edu.ua/wp-content/uploads/2021/09/%D0%9E%D0%9F%D0%9F->



[%D0%A1%D0%BE%D1%86%D1%96%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%B5-%D0%B7%D0%B0%D0%B1%D0%B5%D0%B7%D0%BF%D0%B5%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%8F.pdf](#) (дата звернення: 24.12.2021).

140. Освітньо-професійна програма «Соціальна робота» Першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 231 Соціальна робота галузі знань 23 Соціальна робота Державного університету. «Одеська політехніка». Державний університет «Одеська політехніка» : веб-сайт. URL: <https://op.edu.ua/education/programs/bac-231-0> (дата звернення: 24.12.2021).

141. Освітньо-професійна програма «Соціальна робота» Першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 231 Соціальна робота галузі знань 23 Соціальна робота Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка на 2021. Тернопільський національний педагогічний університету імені Володимира Гнатюка : веб-сайт. URL: [https://tnpu.edu.ua/about/public\\_inform/akredytatsiia%20ta%20litsenzuvannia/osvitni\\_prohramy/bakalavr/fpp/231\\_2021.pdf](https://tnpu.edu.ua/about/public_inform/akredytatsiia%20ta%20litsenzuvannia/osvitni_prohramy/bakalavr/fpp/231_2021.pdf) (дата звернення: 15.12.2021).

142. Освітньо-професійна програма «Соціальна робота» Першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 231 Соціальна робота галузі знань 23 Соціальна робота Національного університету біоресурсів і природокористування України на 2021. Національний університет біоресурсів і природокористування України : веб-сайт. URL: [https://nubip.edu.ua/sites/default/files/u284/231\\_opp\\_socialna\\_robota\\_bak\\_2021\\_0.pdf](https://nubip.edu.ua/sites/default/files/u284/231_opp_socialna_robota_bak_2021_0.pdf) (дата звернення: 15.12.2021).

143. Островська Н. О. Професійна майстерність спеціаліста соціальної роботи. Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. 2012. № 1. С. 22–28. URL: [http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbuv/cgiirbis\\_64.exe?Z21ID=&I21DBN=REF&P21DBN=REF&S21STN=1&S21REF=10&S21FMT=fullwebr&C21COM=S&S21CNR=20&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=TJ=&S21COLORTERMS=1&S21STR=%D0%92%D1%96%D1%81%D0%BD.%20%D0%9B%D1%83%D0%B3%D0%B0%D0%BD.%20%D0%BD%D0%B0%D1%86.%20%D1%83%D0%BD-](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?Z21ID=&I21DBN=REF&P21DBN=REF&S21STN=1&S21REF=10&S21FMT=fullwebr&C21COM=S&S21CNR=20&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=TJ=&S21COLORTERMS=1&S21STR=%D0%92%D1%96%D1%81%D0%BD.%20%D0%9B%D1%83%D0%B3%D0%B0%D0%BD.%20%D0%BD%D0%B0%D1%86.%20%D1%83%D0%BD-)

[%D1%82%D1%83%20%D1%96%D0%BC.%20%D0%A2.%20%D0%A8%D0%B5%D0%B2%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%B0.%20%D0%9F%D0%B5%D0%B4.%20%D0%BD%D0%B0%D1%83%D0%BA%D0%B8](#) (дата

звернення: 17.03.2021).

144. Острянюк Т. С. Стан готовності науково-педагогічних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки*. 2017. Вип. 75(3). С. 129–133.

URL: [http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbuv/cgiirbis\\_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE\\_FILE\\_DOWNLOAD=1&Image\\_file\\_name=PDF/znppn\\_2017\\_75%283%29\\_28.pdf](http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/znppn_2017_75%283%29_28.pdf) (дата звернення: 14.04.2021).

145. Острянюк Т. С. Формування толерантного ставлення до молоді з інвалідністю в умовах вищого навчального закладу. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Психологія*. 2016. Вип. 2.

С. 57–60. URL: [http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbuv/cgiirbis\\_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE\\_FILE\\_DOWNLOAD=1&Image\\_file\\_name=PDF/vknup\\_2016\\_2\\_19.pdf](http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/vknup_2016_2_19.pdf)

(дата звернення: 24.10.2021).

146. Павлишина Н. Б. Структура готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності у закладах соціального обслуговування людей похилого віку. *Освітологічний дискурс*. 2014. №2(6). С. 141–151. URL:

[http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbuv/cgiirbis\\_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE\\_FILE\\_DOWNLOAD=1&Image\\_file\\_name=PDF/osdys\\_2014\\_2\\_16.pdf](http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/osdys_2014_2_16.pdf)

(дата звернення: 14.04.2021).

147. Перфільєва М. В. Завалко А. М. Реалізація проекту «Центр соціальної та освітньої інтеграції студентів з особливими освітніми потребами «Без бар'єрів» на базі Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі у світлі реалізації Конвенції про права осіб з інвалідністю* : тези доповідей XVI міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ,



23–24 лист. 2016 р.). Київ : Університет «Україна», 2016. Ч. 1. С. 96–99. URL: [https://www.academia.edu/31063570/%D0%90%D0%BA%D1%82%D1%83%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D1%96\\_%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B1%D0%BB%D0%B5%D0%BC%D0%B8\\_%D0%BD%D0%B0%D0%B2%D1%87%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F\\_%D1%82%D0%B0\\_%D0%B2%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F\\_%D0%BE%D1%81%D1%96%D0%B1\\_%D0%B7\\_%D1%96%D0%BD%D0%B2%D0%B0%D0%BB%D1%96%D0%B4%D0%BD%D1%96%D1%81%D1%82%D1%8E\\_2016\\_16\\_1\\_pdf?auto=download](https://www.academia.edu/31063570/%D0%90%D0%BA%D1%82%D1%83%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D1%96_%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B1%D0%BB%D0%B5%D0%BC%D0%B8_%D0%BD%D0%B0%D0%B2%D1%87%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F_%D1%82%D0%B0_%D0%B2%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F_%D0%BE%D1%81%D1%96%D0%B1_%D0%B7_%D1%96%D0%BD%D0%B2%D0%B0%D0%BB%D1%96%D0%B4%D0%BD%D1%96%D1%81%D1%82%D1%8E_2016_16_1_pdf?auto=download) (дата звернення: 17.03.2021).

148. Пивоварова Г. С. Проблема психологічної готовності вчителів до роботи з інклюзивними дітьми. *Система надання освіти дітям з особливими потребами в умовах сучасного навчального закладу* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Лисичанськ, 14 груд. 2016 р.). Лисичанськ : Пронькіна К. В., 2016. С. 103–104. URL: <http://dspace.luguniv.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/2007/1/Pivovarova2.pdf> (дата звернення: 15.08.2020).

149. Підгурська В. Ю. Використання тренінгових форм навчання у процесі формування професійного мовлення майбутніх учителів початкових класів. *Stav, problémy a perspektívy pedagogického štúdia a sociálnej práce* : zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie (2–29 okt. 2016 r.). Sládkovicovo, 2016. Р. 244–247. URL: [http://eprints.zu.edu.ua/25075/1/%D0%9F%D1%96%D0%B4%D0%B3%D1%83%D1%80%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%B0\\_3\\_2017\\_07\\_07\\_09\\_40\\_01\\_992.pdf](http://eprints.zu.edu.ua/25075/1/%D0%9F%D1%96%D0%B4%D0%B3%D1%83%D1%80%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%B0_3_2017_07_07_09_40_01_992.pdf) (дата звернення: 14.04.2021).

150. Підгурська В. Ю. Тренінгові форми навчання як засіб формування мовнокомунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів. *Підготовка фахівців у контексті становлення Нової української школи* : збірник наукових праць (за матеріалами Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю). Житомир : Н. М. Левковець, 2018. Ч. 1. С. 23–27. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/27074/1/%D0%BA%D0%B0%D1%84.%D0%BF%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D0%B3.2018.PDF> (дата звернення: 14.04.2021).

151. Повідайчик О. С. Теорія і практика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до науково-дослідницької діяльності : дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.04 / ДВНЗ «Ужгородський національний університет», Тернопільський національний педагогічний університет імені В. Гнатюка Тернопіль, 2019. 570 с. URL: [https://tnpu.edu.ua/naukova-robota/documents-download/d-58-053-03/Dis\\_Povidajchyk.pdf](https://tnpu.edu.ua/naukova-robota/documents-download/d-58-053-03/Dis_Povidajchyk.pdf) (дата звернення: 14.04.2021).

152. Повідайчик О. С., Козубовська І. В. Психолого-педагогічні аспекти соціальної освіти. *Ключові питання наукових досліджень у сфері педагогіки та психології у XXI ст.* : зб. матеріалів міжнар. наук.-практ. конф. (Львів, 29–30 січ. 2016 р.). Львів : ГО «Львівська педагогічна спільнота». 2016. С. 31–33.

153. Пожидаєва О. В. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до консультативної діяльності у процесі вивчення фахових дисциплін : автореф. дис. на здобуття наук ступеня канд. пед. наук : 13.00.05. Київ, 2011. 20 с. URL:

[file:///C:/Users/%D0%90%D0%BB%D1%8C%D0%BE%D0%BD%D0%BA%D0%B0/Desktop/Pozhidaeva\\_AUOTOREF\\_2011.pdf](file:///C:/Users/%D0%90%D0%BB%D1%8C%D0%BE%D0%BD%D0%BA%D0%B0/Desktop/Pozhidaeva_AUOTOREF_2011.pdf) (дата звернення: 14.04.2021).

154. Поліщук В. А. Проблема професійного відбору студентів–майбутніх соціальних працівників: зарубіжний досвід. *Актуальні проблеми підготовки фахівців соціальної сфери* : тези доповідей Міжнародної наук.-практ. конференції (17 лист. 2011 р.). Хмельницький : ХІСТ Університету «Україна», 2011. С. 232–234. URL:

[https://uu.edu.ua/upload/Nauka/Electronni\\_naukovi\\_vidannya/Akt\\_probl\\_pidg\\_fah\\_soc\\_sferi\\_2011\\_konf.pdf#page=232](https://uu.edu.ua/upload/Nauka/Electronni_naukovi_vidannya/Akt_probl_pidg_fah_soc_sferi_2011_konf.pdf#page=232) (дата звернення: 14.04.2021).

155. Поліщук В. А. Соціальна робота: проблеми становлення в умовах сьогодення. *Social work and Education*. 2014. Vol. 1. P. 104–110 URL: [http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbuv/cgiirbis\\_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE\\_FILE\\_DOWNLOAD=1&Image\\_file\\_name=PDF/socworkeduc\\_2014\\_1\\_1\\_1\\_8.pdf](http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/socworkeduc_2014_1_1_1_8.pdf) (дата звернення: 17.03.2021).

156. Поліщук В. А. Становлення професіоналізму соціального педагога на основі компонентів індивідуального стилю його діяльності. *Молодь і ринок*.

2011. №4(75). С. 38–42. URL: [http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbuv/cgiirbis\\_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE\\_FILE\\_DOWNLOAD=1&Image\\_file\\_name=PDF/Mir\\_2011\\_4\\_10.pdf](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Mir_2011_4_10.pdf) (дата звернення: 17.03.2021).

157. Поліщук В. А. Теорія і методика професійної підготовки соціальних педагогів в умовах неперервної освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2006. 44 с. URL: <http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/1489/1/%d0%9f%d0%be%d0%bb%d1%96%d1%89%d1%83%d0%ba%20%d0%92.%20%d0%90..pdf> (дата звернення: 17.03.2021).

158. Полтавський інститут економіки та права Університету «Україна» : веб-сайт. URL: <https://pl.uu.edu.ua/> (дата звернення: 24.10.2021).

159. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження плану заходів щодо створення безперешкодного життєвого середовища для осіб з обмеженими фізичними можливостями та інших маломобільних груп населення на 2009–2015 роки «Безбар’єрна Україна» : затверджена 29.07.2009 р. №784-р. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/snow/784-2009-%D0%BF> (дата звернення: 17.03.2021).

160. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» : затверджена 15 серп. 2011 р. № 872. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/872-2011-%D0%BF> (дата звернення: 24.10.2021).

161. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти» : затверджена 10 лип. 2019 р. № 635. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/635-2019-%D0%BF#Text> (дата звернення: 24.10.2021).

162. Постанова Кабміну Міністрів України «Про затвердження Концепції ранньої соціальної реабілітації дітей-інвалідів» : затверджена 12.10.2000 р. № 1545. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1545-2000-%D0%BF#Text> (дата звернення: 17.03.2021).

163. Постанова Кабміну Міністрів України «Про затвердження програми розвитку системи дистанційного навчання на 2004–2006 роки» : затверджена 23.09.2003 р. № 1494. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1494-2003-%D0%BF#Text> (дата звернення: 17.03.2021).

164. Приходько Ю. О., Юрченко В. І. Психологічний словник-довідник: 4-те вид., випр. і допов. Київ : Каравела. 2020. 418 с. URL: [https://ispp.org.ua/?download=1&kccpid=9390&kcccount=https://ispp.org.ua/wp-content/uploads/2021/02/Prykhodko\\_Yurchenko\\_2020\\_PSYKHOL-SLOVNYK-DOVIDNYK\\_titul\\_zmist.pdf](https://ispp.org.ua/?download=1&kccpid=9390&kcccount=https://ispp.org.ua/wp-content/uploads/2021/02/Prykhodko_Yurchenko_2020_PSYKHOL-SLOVNYK-DOVIDNYK_titul_zmist.pdf) (дата звернення: 14.04.2021).

165. Про затвердження Концепції розвитку інклюзивної освіти : наказ МОН України від 01.10.2010 р. № 912. *Міністерство освіти і науки України* : офіц. сайт. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-kontseptsii-rozvitku-inklyuzivnogo-navchannya> (дата звернення: 17.03.2021).

166. Про затвердження Концепції розвитку педагогічної освіти України : наказ МОН України від 16.07.2018 р. *Міністерство освіти і науки України* : офіц. сайт. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/.../kontseptsiya-pedosviti-pislyakolegii-03-18.doc> (дата звернення: 17.03.2021).

167. Прудка Л. М. Обґрунтування формування інтегративної готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2013. 20 с.

168. Прудка Л. М. Професійна стійкість як складова частина психічної стійкості особистості. *Вісник Одеського національного університету. Сер. Психологія*. 2013. Т. 18, вип. 22(3). С. 44–49. URL: [http://irbis-nbu.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbu/cgiirbis\\_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE\\_FILE\\_DOWNLOAD=1&Image\\_file\\_name=PDF/Vonu\\_psi\\_2013\\_18\\_22%283%29\\_8.pdf](http://irbis-nbu.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbu/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Vonu_psi_2013_18_22%283%29_8.pdf) (дата звернення: 17.03.2021).

169. Психологічні технології ефективного функціонування та розвитку особистості : монографія / за ред. С. Д. Максименка, С. Б. Кузікової, В. Л. Зливкова. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2019. 540 с. URL: [http://psychology-naes-ua.institute/files/pdf/1\\_1562758276.pdf](http://psychology-naes-ua.institute/files/pdf/1_1562758276.pdf) (дата звернення: 14.04.2021).

170. Рамендік Д. М. Тренінг особистісного зростання: навч. посіб., 2007. 176 с. URL: <http://rua.pp.ua/trening-lichnostnogo-rosta-uchebnoe-posobie.html> (дата звернення: 14.04.2021).

171. Рівненський інститут Відкритого міжнародного університету «Україна»: веб-сайт. URL: <https://rv.uu.edu.ua/> (дата звернення: 24.10.2021).

172. Розпорядження Кабінету Міністрів «Про затвердження плану заходів на 2017–2029 роки із запровадження Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа»: затверджено 13 груд. 2017 р. № 903-р. URL: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/903-2017-%D1%80> (дата звернення: 24.10.2021).

173. Розпорядження Кабінету Міністрів України «Про схвалення Національної стратегії із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року»: схвалено 14.04.2021 р. № 366-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/366-2021-%D1%80#Text> (дата звернення: 24.10.2021).

174. Руденко Ю. Ю. Роль особистісно орієнтованого навчання в процесі формування готовності до особистісного самовизначення майбутнього соціального педагога. *Наукові записки. Сер. Педагогічні науки*. 2013. Вип. 120. С. 286–292. URL: <http://dspace.cuspu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/257/1/%D0%A0%D0%BE%D0%BB%D1%8C%20%D0%BE%D1%81%D0%BE%D0%B1%D0%B8%D1%81%D1%82%D1%96%D1%81%D0%BD%D0%BE%20%D0%BE%D1%80%D1%96%D1%94%D0%BD%D1%82%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D0%BE%20%D0%BD%D0%B0%D0%B2%D1%87%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F%20%D0%B2%20%D0%BF%D1%80%D0%BE%D1%86%D0%B5%D1%81%D1%96%20%D1%84%D0%BE%D1%80%D0%BC%D1%83%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F%20%D0%B3%D0%BE%D1%82%D0%BE%D0%B2%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%96%20%D0%B4%D0%BE%20%D0%BE%D1%81%D0%BE%D0%B1%D0%B8%D1%81%D1%82%D1%96%D1%81%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D0%BE%20%D1%81%D0%B0%D0%B>

[C%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%B7%D0%BD%D0%B0%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%8F%20%D0%BC%D0%B0%D0%B9%D0%B1%D1%83%D1%82%D0%BD%D1%8C%D0%BE%D0%B3%D0%BE%20%D1%81%D0%BE%D1%86%D1%96%D0%B0%D0%BB\\_120.pdf](#) (дата звернення: 14.04.2021).

175. Савельчук І. Б. Підготовка соціальних працівників за сучасних умов: інноваційні тенденції. *Вісник Житомирського державного університету*. 2016. Вип. 1. С. 120–125. URL: [http://irbis-nbu.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbu/cgiirbis\\_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE\\_FILE\\_DOWNLOAD=1&Image\\_file\\_name=PDF/VZhDUP\\_2016\\_1\\_22.pdf](http://irbis-nbu.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbu/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/VZhDUP_2016_1_22.pdf) (дата звернення: 17.03.2021).

176. Савіцька В. В. Підготовка майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності на засадах праксеологічного підходу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04. Рівне, 2015. 20 с. URL: [http://irbis-nbu.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbu/cgiirbis\\_64.exe?Z21ID=&I21DBN=REF&P21DBN=REF&S21STN=1&S21REF=10&S21FMT=fullwebr&C21COM=S&S21CNR=20&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=A=&S21COLORTERMS=1&S21STR=%D0%A1%D0%B0%D0%B2%D1%96%D1%86%D1%8C%D0%BA%D0%B0%20%D0%92\\$](http://irbis-nbu.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbu/cgiirbis_64.exe?Z21ID=&I21DBN=REF&P21DBN=REF&S21STN=1&S21REF=10&S21FMT=fullwebr&C21COM=S&S21CNR=20&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=A=&S21COLORTERMS=1&S21STR=%D0%A1%D0%B0%D0%B2%D1%96%D1%86%D1%8C%D0%BA%D0%B0%20%D0%92$) (дата звернення: 14.04.2021).

177. Саламанська декларація та рамки дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами : прийнята Всесвітньою конференцією щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами: доступ і якість від 10.06.1994 р. №995\_001-94. URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_001-94#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94#Text) (дата звернення: 14.04.2021).

178. Сейко Н. А. Соціальна педагогіка : курс лекцій. Житомир : Житомирський держ. пед. ун-т, 2002. 260 с. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/3558/1/11.pdf> (дата звернення: 17.03.2021).

179. Семигіна Т. В. Глобальні стандарти підготовки соціальних працівників як ідеалістичне бачення розвитку освіти і з соціальної роботи. *Репрезентація освітніх досягнень, мас-медіа та роль філології у сучасній системі наук* : кол. наук. монографія. С. 75–84. URL:



<https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/monographs/article/view/8113/8086> (дата звернення: 17.03.2021).

180. Сидоров В. М. Вступ до соціальної роботи. Донецьк, 1997. Ч. 1 : Анотація категоріального апарату. 245 с. С. 4–8.

181. Синьов В. М. До побудови загальної теорії корекційної педагогіки: визначення предмету науки. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Сер. № 19. Корекційна педагогіка та психологія*. Київ : НПУ ім. М.П. Драгоманова. 2004. № 1. С. 3–22.

182. Слосанська Г. І. Інтеграція осіб з обмеженими можливостями в систему вищої освіти. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. Ужгород, 2013. № 26. С. 198–201.

URL: [http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbuv/cgiirbis\\_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE\\_FILE\\_DOWNLOAD=1&Image\\_file\\_name=PDF/Nvuuped\\_2013\\_26\\_65.pdf](http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Nvuuped_2013_26_65.pdf)

(дата звернення: 14.04.2021).

183. Слосанська Г. І. Кейс-менеджмент у роботі із соціально вразливими категоріями населення в умовах територіальної громади. *Українське суспільство в умовах війни: виклики сьогодення та перспективи миротворення* : матеріали II Всеукр. наук.-практ. конф. (Маріуполь, 15 червня 2018 р.). Маріуполь, 2018. С. 305–309.

URL: <http://ipzn.org.ua/wp-content/uploads/2018/11/ZBIRNYK-KONFERENTSIYI-15.06.2018-r.-1.pdf> (дата

звернення: 17.03.2021).

184. Слосанська Г. І. Моделювання професійної діяльності у підготовці майбутніх соціальних працівників у ЗВО до роботи у територіальній громаді. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. Ужгород, 2018. № 2(43). С. 255–260.

URL: [http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbuv/cgiirbis\\_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE\\_FILE\\_DOWNLOAD=1&Image\\_file\\_name=PDF/Nvuuped\\_2018\\_2\\_51.pdf](http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Nvuuped_2018_2_51.pdf)

(дата звернення: 17.03.2021).

185. Слосанська Г. І. Організація інклюзивної освіти у закладах вищої

освіти країн Північної та Південної Америки. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Педагогіка та психологія*. 2019. Вип. 2(2). С. 86–91.  
URL:

[http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbuv/cgiirbis\\_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE\\_FILE\\_DOWNLOAD=1&Image\\_file\\_name=PDF/nvmdupp\\_2019\\_2%282%29\\_27.pdf](http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/nvmdupp_2019_2%282%29_27.pdf) (дата звернення: 17.03.2021).

186. Слозанська Г. І. Соціальний супровід осіб з обмеженими можливостями в освітньому просторі вищих навчальних закладів як форма комплексної соціальної допомоги. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. Ужгород, 2013. №29. С. 199–203. URL: [http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbuv/cgiirbis\\_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE\\_FILE\\_DOWNLOAD=1&Image\\_file\\_name=PDF/Nvuuped\\_2013\\_29\\_59.pdf](http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Nvuuped_2013_29_59.pdf) (дата звернення: 17.03.2021).

187. Слозанська Г. І. Теорія і практика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи у територіальних громадах: дис... на здобуття наук. ступеня док. пед наук : 13.00.05 / Тернопільський національний педагогічний університет імені В. Гнатюка. Тернопіль, 2019. 687 с. URL: [http://tnpu.edu.ua/naukova-robota/documents-download/d-58-053-03/Dis\\_Slozanska.pdf](http://tnpu.edu.ua/naukova-robota/documents-download/d-58-053-03/Dis_Slozanska.pdf) (дата звернення: 17.03.2021).

188. Слозанська Г. І. Формування професійної спрямованості майбутніх соціальних працівників у процесі їх підготовки у вищих навчальних закладах. *Актуальні дослідження в соціальній сфері* : матеріали XIII Міжнар. наук.-практ. конф. (Одеса, 17 листопада 2016 р.). Одеса, 2016. С. 265–267.

189. Сокурянська Л. Г. Трансформація викладацьких практик за умов реформування вищої освіти в Україні. *Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна. Сер. «Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи»*. 2009. №844. С. 260–266. URL: <http://dspace.univer.kharkov.ua/bitstream/123456789/4793/2/Sokurjanskaja.pdf> (дата звернення: 24.10.2021).

190. Співак Я. О. Професійна підготовка соціальних працівників із



соціального захисту прав молоді: міжнародний досвід. *Науковий вісник Донбасу*. 2018. № 1-2. URL: [http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbuv/cgiirbis\\_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE\\_FILE\\_DOWNLOAD=1&Image\\_file\\_name=PDF/nvd\\_2018\\_1-2\\_20.pdf](http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/nvd_2018_1-2_20.pdf) (дата звернення: 24.10.2021).

191. Співак Я. Особливості професійної підготовки соціальних працівників із соціального захисту прав молоді в країнах Європи. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2018. № 30. С. 94–99. URL: [http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbuv/cgiirbis\\_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE\\_FILE\\_DOWNLOAD=1&Image\\_file\\_name=PDF/Potip\\_2018\\_30\\_16.pdf](http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Potip_2018_30_16.pdf) (дата звернення: 14.04.2021).

192. Стандарти правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів : резолюція Генеральної Асамблеї ООН від 20 груд. 1993 р. №48/96. Київ : ВГСПО «НАІ України», 2003. 40 с. URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_306#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_306#Text) (дата звернення: 24.10.2021).

193. Стандарти правила щодо урівняння можливостей інвалідів / Організація Об'єднаних Націй. Львів : Надія, 1998. 49 с. URL: <https://repository.ldufk.edu.ua/bitstream/34606048/20900/1/%d0%a1%d1%82%d0%b0%d0%bd%d0%b4%d0%b0%d1%80%d1%82%d0%bd%d1%96%20%d0%bf%d1%80%d0%b0%d0%b2%d0%b8%d0%bb%d0%b0%20%d1%89%d0%be%d0%b4%d0%be....pdf> (дата звернення: 24.10.2021).

194. Стасюк В. Д. Педагогічні умови професійної підготовки майбутніх економістів у комплексі «школа-вищий заклад освіти» : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Південноукраїнський держ. педагогічний ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2003. 280 с. URL: <http://www.disslib.org/pedahohichni-umovy-profesinyoi-pidhotovky-majbutnikh-ekonomistiv-u-kompleksi-shkola.html> (дата звернення: 17.03.2021).

195. Стинська В., Карпенко О. Тренінгові технології у практиці підготовки майбутніх викладачів закладу вищої освіти. *Людинознавчі студії*. Серія «Педагогіка». Вип. 12(44). С. 172–177. URL:

<http://www.ir.dspu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/1167/1/%D1%81%D1%82%D0%B8%D0%BD%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%B0%20%286%29.pdf> (дата звернення: 17.09.2021).

196. Столяренко О. В. Моделювання педагогічної діяльності у підготовці фахівця : навч.-метод. посіб. Вінниця : Нілан-ЛТД, 2015. 196 с. URL: <https://metod.vntu.edu.ua/getfile.php/1651.pdf> (дата звернення: 17.03.2021).

197. Стрітьєвич Т. М. Формування здатності до професійного саморозвитку майбутніх учителів образотворчого мистецтва : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед наук : 13.00.04. Кіровоград, 2009. 20 с. URL: <https://mydisser.com/dfiles/10210905.doc> (дата звернення: 17.03.2021).

198. Таров С. Транснаціональна політика: суперечки та інституції в міжнародній політиці. *Annual Review of Political Science*. 2001. №4. Р. 1-20. URL: <https://www.annualreviews.org/doi/epdf/10.1146/annurev.polisci.4.1.1> (дата звернення: 24.10.2021).

199. Таран А. М. Технологізація процесу навчання осіб з особливими освітніми потребами у ЗВО. *Інноваційні педагогічні технології в цифровій школі* : зб. матеріалів IV Всеук. (з міжнар.участю) наук.-практ. конф. молодих вчених (м. Харків, 11–12 трав. 2022 р.). Харків, 2022. URL: [https://drive.google.com/file/d/1Ti\\_HcHusp6q9YXNL4v\\_RVI2cgGyBliav/view](https://drive.google.com/file/d/1Ti_HcHusp6q9YXNL4v_RVI2cgGyBliav/view) (дата звернення: 17.03.2021).

200. Таран А. М. Soft-skills: формування соціальних навичок у майбутніх соціальних працівників. *Наука. Освіта. Молодь* : зб. матеріалів XV Всеукр. наук. конф. студентів та молодих науковців Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (м. Умань, 25 трав. 2022 р.). Умань : Візаві, 2022. Ч. 2. С. 169–172.

201. Таран А. М. Актуальні проблеми навчання та виховання осіб з особливими освітніми потребами. *Соціальна робота та соціальна освіта*. 2018. Вип. 2. С. 65-71. URL: <http://srso.udpu.edu.ua/issue/archive> (дата звернення: 14.04.2021).

202. Таран А. М. Використання сучасних інклюзивних освітніх технологій у Центрі соціально-освітньої інтеграції та інклюзивного

реабілітаційно-соціального туризму «Без бар'єрів». *Social Work and Education*. 2021. Vol. 8, №2. P. 290–300. URL: <https://doi.org/10.25128/2520-6230.21.2>. <http://journals.uran.ua/swe/article/view/239493> (дата звернення: 17.03.2021).

203. Таран А. М. Впровадження технологій інклюзивного навчання. *Енциклопедія інклюзивного реабілітаційно-соціального туризму* / Лепський В. В., Безлюдний О. І., Коляда Н. М. та ін. Умань : Візаві, 2019. С. 97–100. URL: <https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/123456789/12778/1/%d0%95%d0%bd%d1%86%d0%b8%d0%ba%d0%bb%d0%be%d0%bf%d0%b5%d0%b4%d1%96%d1%8f%20%d1%96%d0%bd%d0%ba%d0%bb%d1%8e%d0%b7%d0%b8%d0%b2%d0%bd%0%be%d0%b3%d0%be%20%d1%80%d0%b5%d0%b0%d0%b1%d1%96%d0%bb%d1%96%d1%82%d0%b0%d1%86%d1%96%d0%b9%d0%bd%d0%be-%d1%81%d0%be%d1%86%d1%96%d0%b0%d0%bb%d1%8c%d0%bd%d0%be%0%b3%d0%be%20%d1%82%d1%83%d1%80%d0%b8%d0%b7%d0%bc%d1%83.p> [df](#) (дата звернення: 17.03.2021).

204. Таран А. М. Готовність майбутніх соціальних працівників до організації волонтерської діяльності у воєнних умовах. *Ввічливість. Humanitas*. 2022. Вип. 2. С. 57–63. URL: <https://doi.org/10.32782/humanitas/2022.2.8> (дата звернення: 17.03.2021).

205. Таран А. М. Інклюзивна освіта в умовах євроінтеграційного поступу України. *Просоціальна особистість у гендерному вимірі: теоретико-методологічні та прикладні аспекти* : зб. матеріалів V Всеукр. (з міжнар. участю) наук.-практ. конф. (м. Умань, 31 трав. 2022 р.). Умань, 2022.

206. Таран А. М. Інклюзія як закономірний етап трансформації сучасної системи освіти. *Наукова дискусія: питання педагогіки та психології* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 30 лист.–1 груд. 2018 р.). Київ : ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології». 2018. Ч. 1. С. 110–114.

207. Таран А. М. Основні бар'єри у суспільстві, пов'язані із «інвалідністю». *Енциклопедія інклюзивного реабілітаційно-соціального туризму* / Лепський В. В., Безлюдний О. І., Коляда Н. М. та ін. Умань : Візаві, 2019. С. 63–65. URL:



[601600688&default\\_mode=view&lang=uk#start=0](#) (дата звернення: 27.06.2022).

211. Таран А. М. Особливості створення інклюзивного середовища ЗВО. *Наукова молодь-2018* : зб. матеріалів VI Всеукр. наук.-практ. конф. молодих учених, (Київ, 16 лист. 2018 р.). URL: <https://nauka.udpu.edu.ua/wp-content/uploads/2018/04/Prohrama-2018-ostatochna.pdf> (дата звернення: 24.10.2021).

212. Таран А. М. Особливості створення інклюзивного середовища у закладах вищої освіти. *Збірник наукових праць ХІСТ Університету „Україна”*, 2019. Вип. 17. С. 70–74. URL: [https://www.hist.km.ua/index.php?option=com\\_cwattachments&task=download&id=68d30a9594728bc39aa24be94b319d21&sid=7cfefc558e8ff1fe64546afee5806fad](https://www.hist.km.ua/index.php?option=com_cwattachments&task=download&id=68d30a9594728bc39aa24be94b319d21&sid=7cfefc558e8ff1fe64546afee5806fad) (дата звернення: 24.10.2021).

213. Таран А. М. Передумови моделювання системи фахової підготовки соціальних працівників в Україні. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип. 13, т. 2. С. 141–145. URL: [http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2019/13/part\\_2/13-2\\_2019.pdf](http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2019/13/part_2/13-2_2019.pdf) (дата звернення: 24.10.2021).

214. Таран А. М. Підготовка майбутніх соціальних працівників до роботи у системі інклюзивної освіти. *Український психолого-педагогічний науковий збірник*. 2018. Вип. 15. С. 162–167. URL: [http://www.pedagogylviv.org.ua/zhurnaly/december\\_2018.pdf](http://www.pedagogylviv.org.ua/zhurnaly/december_2018.pdf) (дата звернення: 24.10.2021).

215. Таран А. М. Проєктування у процесі підготовки майбутніх соціальних працівників. *Соціальна робота: виклики сьогодення. Інноваційні соціальні проєкти та волонтерські практики* : зб. матеріалів XI Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 25 лист. 2021 р.). Київ, 2021. С. 244–246 URL: [https://philosophy.kpi.ua/wp-content/uploads/2021/11/Programa\\_konferentsiyi\\_Sotsialna-robota\\_2021.pdf](https://philosophy.kpi.ua/wp-content/uploads/2021/11/Programa_konferentsiyi_Sotsialna-robota_2021.pdf) (дата звернення: 24.10.2021).

216. Таран А. М. Саморозвиток майбутніх соціальних працівників як важлива педагогічна умова їх професійного становлення. *Наукові записки. Сер. Педагогічні науки*. 2018. Вип. 173. С. 252–258. URL:

<https://www.cuspu.edu.ua/images/download-files/naukovi-zapysky/173/56.pdf> (дата звернення: 14.04.2021).

217. Таран А. М. Соціальне виховання осіб з інвалідністю. *Енциклопедія інклюзивного реабілітаційно-соціального туризму* / Лепський В. В., Безлюдний О. І., Коляда Н. М. та ін. Умань : Візаві, 2019. С. 102–105  
<https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/123456789/12778/1/%d0%95%d0%bd%d1%86%d0%b8%d0%ba%d0%bb%d0%be%d0%bf%d0%b5%d0%b4%d1%96%d1%8f%20%d1%96%d0%bd%d0%ba%d0%bb%d1%8e%d0%b7%d0%b8%d0%b2%d0%bd%0%be%d0%b3%d0%be%20%d1%80%d0%b5%d0%b0%d0%b1%d1%96%d0%bb%d1%96%d1%82%d0%b0%d1%86%d1%96%d0%b9%d0%bd%d0%be-%d1%81%d0%be%d1%86%d1%96%d0%b0%d0%bb%d1%8c%d0%bd%d0%be%0%b3%d0%be%20%d1%82%d1%83%d1%80%d0%b8%d0%b7%d0%bc%d1%83.pdf> (дата звернення: 14.04.2021).

218. Таран А. М. Тренінг як інноваційна методика інклюзивного навчання у системі вищої освіти. *Наука. Освіта. Молодь* : зб. матеріалів XIV Всеукр. наук. конф. студентів та молодих науковців (м. Умань, 28 квіт. 2021 р.). Умань : Візаві, 2021. С. 161–165 URL: <https://nauka.udpu.edu.ua/wp-content/uploads/2020/01/%D0%97%D0%91%D0%86%D0%A0%D0%9D%D0%98%D0%9A-2021-%D0%A7.2-%D0%9D%D0%9E%D0%9C.pdf> (дата звернення: 17.03.2021).

219. Таран А. М. Тренінг як технологія інклюзивного навчання. *Енциклопедія інклюзивного реабілітаційно-соціального туризму* / Лепський В. В., Безлюдний О. І., Коляда Н. М. та ін. Умань : Візаві, 2019. С. 100–102  
<https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/123456789/12778/1/%d0%95%d0%bd%d1%86%d0%b8%d0%ba%d0%bb%d0%be%d0%bf%d0%b5%d0%b4%d1%96%d1%8f%20%d1%96%d0%bd%d0%ba%d0%bb%d1%8e%d0%b7%d0%b8%d0%b2%d0%bd%0%be%d0%b3%d0%be%20%d1%80%d0%b5%d0%b0%d0%b1%d1%96%d0%bb%d1%96%d1%82%d0%b0%d1%86%d1%96%d0%b9%d0%bd%d0%be-%d1%81%d0%be%d1%86%d1%96%d0%b0%d0%bb%d1%8c%d0%bd%d0%be%0%b3%d0%be%20%d1%82%d1%83%d1%80%d0%b8%d0%b7%d0%bc%d1%83.pdf> (дата звернення: 17.03.2021).



220. Таран А. М. участь у ХІХ Міжнародній школі-семінарі «Сучасні педагогічні технології в освіті» Національно технічному університеті «Харківський політехнічний інститут» з 02 лютого–04 лютого 2022 року. Отримала сертифікат про підтвердження рівня професійної майстерності учасника (0,6 кредита - 18 годин).

221. Таран А. М. Формування інклюзивної компетентності у майбутнього викладача до соціально-педагогічної діяльності. *Інклюзивне освітнє середовище: проблеми, перспективи та кращі практики* : зб. матеріалів ХХІ Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 24–25 лист. 2021 р.). Київ, 2021. С. 271–274 URL: [https://uu.edu.ua/upload/Nauka/Electronni\\_naukovi\\_vidannya/Inkljuzivne\\_osvitr\\_ser\\_edovische/zbirnik\\_ios\\_2021\\_chastina\\_1.pdf](https://uu.edu.ua/upload/Nauka/Electronni_naukovi_vidannya/Inkljuzivne_osvitr_ser_edovische/zbirnik_ios_2021_chastina_1.pdf) (дата звернення: 24.10.2021).

222. Таран А. М., Коляда Н. М. Особливості навчання та процесу адаптації до освітнього простору майбутніх соціальних працівників. *Соціально-психологічні ресурси особистості в екстремальних умовах* : зб. матеріалів Міжнар. наук.-практ. конф. кафедри психології, соціальної роботи та педагогіки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського (м. Київ, 29–30 квіт. 2022 р.). Київ, 2022. С. 110–116.

223. Таран А. М., Коляда Н. М. Проблема різних аспектів підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти. «Актуальні проблеми підготовки фахівців соціальної сфери» : зб. матеріалів Всеук. наук.-практ. конф. кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (м. Умань, 21 квіт. 2022 р.). Умань, 2022. С. 85–92.

224. Тараненко Г. Г., Поправко О. В. Імплементация тренінгових технологій в освітній процес закладу вищої освіти як умова особистісного та професійного зростання майбутнього фахівця. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. №74, т. 3. С. 155–157 URL: [http://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2021/74/part\\_3/31.pdf](http://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2021/74/part_3/31.pdf) (дата звернення: 24.10.2021).

225. Тахірова Ш. Ш. Роль професіоналізму, компетентності та

акмеологічних технологій у забезпеченні якості освіти. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Сер. «Педагогічні науки»*. 2022. №2. С. 40–44. <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2022-2-40-44>  
URL: <https://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/4611/4862> (дата звернення: 27.01.2022).

226. Теличко Н. В. Тренінг формування основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів : навч.-метод. посіб. для спецкурсу. Тернопіль : Вектор, 2013. 522 с.  
[http://dspace.msu.edu.ua:8080/bitstream/123456789/307/1/31\\_Telychko\\_Trening.pdf](http://dspace.msu.edu.ua:8080/bitstream/123456789/307/1/31_Telychko_Trening.pdf)  
(дата звернення: 24.10.2021).

227. Теоретико-методичні проблеми соціальної педагогіки та соціальної роботи: навч.-метод. посіб. / С. Я. Харченко, С. О. Омельченко, Н. П. Краснова, Я. І. Юрків. Слов'янськ, 2016. 434 с.

228. Тертична В. Ф. Самовдосконалення особистості: культурологічний аспект : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. філос. наук : 09.00.04. Харків, 1999. 20 с.

229. Тимошенко Н. Є. Вступ до спеціальності: соціальна робота : навч. посіб. Київ : Київ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2014. Модуль 2. 264 с. URL: [https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/4768/1/%D0%A2%D0%B8%D0%BC%D0%BE%D1%88%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE\\_%D0%9C%D0%BE%D0%B4%D1%83%D0%BB%D1%8C2\\_%D0%A1%D0%BE%D1%86%D1%80%D0%B0%D0%B1%D0%BE%D1%82%D0%B0%20\(1\).pdf](https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/4768/1/%D0%A2%D0%B8%D0%BC%D0%BE%D1%88%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE_%D0%9C%D0%BE%D0%B4%D1%83%D0%BB%D1%8C2_%D0%A1%D0%BE%D1%86%D1%80%D0%B0%D0%B1%D0%BE%D1%82%D0%B0%20(1).pdf) (дата звернення: 17.03.2021).

230. Тимошенко Н. Є. Етапи професійного зростання соціальних працівників в системі неперервної освіти. *Інституційний репозиторій Київського університету імені Бориса Грінченка* : веб-сайт. URL: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/5898/1/%D0%A2%D0%B8%D0%BC%D0%BE%D1%88%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE%20%D0%9D.%20%D0%95%D1%82%D0%B0%D0%BF%D0%B8%20%D0%BF%D1%80%D0%BE%D1%84%D0%B5%D1%81%D1%96%D0%B9%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D0%BE%20%D0%B7%D1%80%D0%BE%D1%81%D1%82%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F%20%D1%81%D0%BE%D1%86%D1%96%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0>



[%BD%D0%B8%D1%85%20%D0%BF%D1%80%D0%B0%D1%86%D1%96%D0%B2%D0%BD%D0%B8%D0%BA%D1%96%D0%B2%20%D0%B2%20%D1%81%D0%B8%D1%81%D1%82%D0%B5%D0%BC%D1%96%20%D0%BD%D0%B5%D0%BF%D0%B5%D1%80%D0%B5%D1%80%D0%B2%D0%BD%D0%BE%D1%97%20%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B8.pdf](#) (дата звернення: 24.10.2021).

231. Ткач М. В., Степанова О. Г. Про сутність професійного самопізнання. URL: [http://www.rusnauka.com/35\\_OINBG\\_2012/Pedagogica/2\\_122228.doc.htm](http://www.rusnauka.com/35_OINBG_2012/Pedagogica/2_122228.doc.htm) (дата звернення: 17.03.2021).

232. Тлумачний словник української мови : понад 12500 статей (близько 40000 слів) / за ред. В. С. Калашника. Харків : Прапор, 2002. С. 665

233. Тренінгові технології навчання у практичній підготовці студентів (ділові та рольові ігри) : навч.-метод. посіб. / Азаренкова Г. М. та ін. Львів : Новий Світ–2000, 2020. 200 с. URL: <https://ns2000.com.ua/wp-content/uploads/2019/10/Treninhovi-tekhnohii-navchannia.pdf> (дата звернення: 14.04.2021).

234. Троценко Н. Є. Професійне самовдосконалення соціальних працівників у ресурсних центрах : дис... канд. пед наук : 13.00.05 / Державний заклад “Луганський національний університет імені Тараса Шевченка” . Луганськ, 2011. 243 с.

235. Указ Президента України «Про активізацію роботи щодо забезпечення прав людей з інвалідністю» : прийнятий 03.12.2015 р. №678. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/678/2015> (дата звернення: 17.03.2021).

236. Указ Президента України «Про заходи, спрямовані на забезпечення додержання прав осіб з інвалідністю» : прийнятий 13 груд. 2016 р. №553/2016. URL: <https://www.president.gov.ua/documents/5532016-20914> (дата звернення: 17.03.2021).

237. Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини : веб-сайт. URL: <https://udpu.edu.ua/> Факультет соціальної та психологічної освіти Уманського державного педагогічного університету імені

Павла Тичини : веб-сайт. URL: <https://fspo.udpu.edu.ua/> (дата звернення: 17.03.2021).

238. Факультет соціальної та психологічної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини Центр соціально-освітньої інтеграції та інклюзивного реабілітаційно-соціального туризму «Без бар'єрів».

URL: <https://fspo.udpu.edu.ua/wp-content/uploads/2021/10/%D0%A1%D0%BE%D1%86%D1%96%D0%B0%D0%B%D1%8C%D0%BD%D0%B0-%D1%80%D0%BE%D0%B1%D0%BE%D1%82%D0%B0-%D1%81%D0%BE%D1%86%D1%96%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%BE-%D0%BF%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%87%D0%BD%D0%B5-%D0%BA%D0%BE%D0%BD%D1%81%D1%83%D0%BB%D1%8C%D1%82%D1%83%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F.pdf> (дата звернення: 24.10.2021).

239. Фалинська З. З. Практична підготовка майбутніх соціальних педагогів у вищих навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Львівський національний ун-т ім. Івана Франка. Львів, 2006. 284 с. URL: [http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbuv/cgiirbis\\_64.exe?&I21DBN=EC&P21DBN=EC&S21STN=1&S21REF=10&S21FMT=fullwebr&C21COM=S&S21CNR=20&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=I=&S21COLORTERMS=0&S21STR=%D0%94%D0%A192181](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?&I21DBN=EC&P21DBN=EC&S21STN=1&S21REF=10&S21FMT=fullwebr&C21COM=S&S21CNR=20&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=I=&S21COLORTERMS=0&S21STR=%D0%94%D0%A192181) (дата звернення: 17.03.2021).

240. Федоренко Н. І. Інтерактивне навчання у вищій освіті: ефективне використання тренінгових технологій. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*. 2015. №1(26). С. 155–160. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/229858657.pdf> (дата звернення: 17.03.2021).

241. Федорчук В. М. Тренінг особистісного зростання : навч. посіб. Київ, 2016. 250 с.

242. Філософія: словник термінів та персоналій / В. С. Бліхар, М. А.

Козловець, Л. В. Горохова, В. В. Федоренко, В. О. Федоренко – Київ: КВІЦ, 2020. – С. 198. URL: [http://dspace.lvduvs.edu.ua/bitstream/1234567890/3551/1/%D0%91%D0%BB%D1%96%D1%85%D0%B0%D1%80\\_%D0%9C.%C2%A0%D0%90.%D0%A4%D0%9B%D0%9E%D0%A1%D0%9E%D0%A4%D0%AF.%D0%A1%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%BD%D0%B8%D0%BA\\_%D0%BE%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D0%BE%D1%87%D0%BD%D0%B8%D0%B9\\_%282%29.pdf](http://dspace.lvduvs.edu.ua/bitstream/1234567890/3551/1/%D0%91%D0%BB%D1%96%D1%85%D0%B0%D1%80_%D0%9C.%C2%A0%D0%90.%D0%A4%D0%9B%D0%9E%D0%A1%D0%9E%D0%A4%D0%AF.%D0%A1%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%BD%D0%B8%D0%BA_%D0%BE%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D0%BE%D1%87%D0%BD%D0%B8%D0%B9_%282%29.pdf) (дата звернення: 17.03.2021).

243. Фудорова О. Доступність університетської освіти для осіб з обмеженими можливостями в сучасній Україні. *Соціологія майбутнього: науковий журнал з проблем соціології молоді та студентства*. 2010. № 1. С. 84–94. URL: [https://uu.edu.ua/upload/Inclusiya/Novini/2013/Dostupnist\\_univer\\_osviti\\_13.pdf](https://uu.edu.ua/upload/Inclusiya/Novini/2013/Dostupnist_univer_osviti_13.pdf) (дата звернення: 24.10.2021).

244. Фудорова О. Роль мас-медіа у формуванні громадської думки щодо осіб з обмеженими можливостями: експертні оцінки. *Вісник ХНУ імені В. Н. Каразіна. Сер. «Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи»*. С. 117–125. URL: <https://periodicals.karazin.ua/ssms/article/view/14069> (дата звернення: 17.03.2021).

245. Харченко С. Я. Активні форми та методи навчання як сучасна педагогічна технологія професійної підготовки соціальних працівників і соціальних педагогів. *Педагогічні технології в сучасних наукових дослідженнях: досвід та інновації* : монографія. Старобільськ : ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2017. С. 6–28. URL: [https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/22156/1/V.Proshkin\\_MON\\_FITU.pdf](https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/22156/1/V.Proshkin_MON_FITU.pdf) (дата звернення: 17.03.2021).

246. Харченко С. Я. Актуалізація проблем людей з інвалідністю в умовах загострення соціальних конфліктів: аналіз нормативно-категоріальних засад. *Соціальна підтримка сім'ї та дитини у соціокультурному просторі громади* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю (11–12 лист. 2015 р., м. Суми). Суми, 2015. С. 78–81.

247. Харченко С. Я. Професійно-правова підготовка майбутніх соціальних педагогів до роботи з людьми з інвалідністю. *Актуальні питання підготовки та роботи фахівців соціальної та педагогічної сфер в умовах сучасних соціокультурних трансформацій* : зб. матеріалів III Міжвузівського науково-практичного семінару (5 листопада 2015 року, м. Харків). Харків, 2015. С. 7–9.

248. Хмельницький інститут соціальних технологій (ХІСТ) філія Університету «Україна» : веб-сайт. URL: <https://www.hist.km.ua/> (дата звернення: 24.10.2021).

249. Холод О. М. Інмутація ціннісних орієнтацій та установок волонтерів. *Психолінгвістика*. 2012. Вип. 10. С. 327–337. URL: [http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbuv/cgiirbis\\_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE\\_FILE\\_DOWNLOAD=1&Image\\_file\\_name=PDF/psling\\_2012\\_10\\_47.pdf](http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/psling_2012_10_47.pdf) (дата звернення: 24.10.2021).

250. Цюняк О. Формування професійної готовності майбутніх магістрів початкової освіти до інноваційної діяльності засобами тренінгових технологій. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2020. Вип. 1(21), ч. 2. С.152–156. <http://psv.udpu.edu.ua/article/view/210246/210327> (дата звернення: 17.03.2021).

251. Шевчук О. М. Самовиховання та саморегуляція у контексті розвитку особистості студента. *Соціальна робота та соціальна освіта*. 2018. Вип. 1. С. 67–71. URL: <http://srso.udpu.edu.ua/article/view/154407/153982> (дата звернення: 14.04.2021).

252. Шевчук О. М. Тренінгові технології навчання в професійній підготовці майбутніх соціальних працівників. *Соціальна робота та соціальна освіта*. 2019. Вип. 3. С. 113–118. URL: <http://srso.udpu.edu.ua/article/view/190419/200048> (дата звернення: 14.04.2021).

253. Шевчук О. М. Формування комунікативної компетенції майбутніх соціальних працівників засобами тренінгових технологій. *Соціальна робота та соціальна освіта*. Вип. 1(4). 2020. С. 113–118. URL: <http://srso.udpu.edu.ua/article/view/215463/215535> (дата звернення: 24.10.2021).

254. Шоробура І. М., Григор'єва А. А. Від творчого пошуку до педагогічних інновацій : навч. посіб. Хмельницький : Вид-во ХГПА. 2011. 205 с.
255. Шоробура І., Ткаченко Ю. Тренінгові технології у закладах вищої освіти. *Молодь і ринок*. № 2(169). 2019. С. 6–12. URL: <http://ir.dspu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/698/1/162683-%d0%86%d0%bd%d0%bd%d0%b0%20%d0%a8%d0%be%d1%80%d0%be%d0%b1%d1%83%d1%80%d0%b0-355595-1-10-20190406.pdf> (дата звернення: 17.03.2021).
256. Яценко С. Л. Особистісно орієнтоване навчання: теоретичний та прикладний аспекти. *Проблеми освіти*. 2015. Вип. 85. С. 231–237. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/19778/1/%D0%AF%D1%86%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE%20%D0%A1.pdf> (дата звернення: 24.10.2021).
257. Яценко Т. С. Організаційно-методичні аспекти активного соціально-психологічного навчання. *Теорія і практика групової психокорекції: Активне соціально-психологічне навчання* : навч. посіб. / Т. С. Яценко. Київ : Вища школа, 2004. С. 124–143. URL: <https://librator.tk/Orar/human/psychologija/11/664.rar> (дата звернення: 24.10.2021).
258. Abramowskikh N, Kasaewa O. *Tutorship: history and modern times*. Vol. 3(19). 2013. P. 10–16. URL: <http://shgpi.edu.ru/files/nauka/vestnik/2013/2013-3-31.pdf> (Last accessed: 5.10.2021).
259. Baker F. B. *Item Response Theory: Parameter Estimation Techniques*. Application Support Center, 1992. 440 p.
260. Buckley R., Caple J. *The Theory and Practice of Training*. Cogan Page, 2002. 352 P. URL: <https://do-portal.ksla.kg/wp-content/uploads/2018/10/%D0%91%D0%B0%D0%BA%D0%BB%D0%B8-%D0%A0.-%D0%9A%D1%8D%D0%B9%D0%BF%D0%BB-%D0%94%D0%B6.-%D0%A2%D0%B5%D0%BE%D1%80%D0%B8%D1%8F-%D0%B8-%D0%BF%D1%80%D0%B0%D0%BA%D1%82%D0%B8%D0%BA%D0%B0-%D1%82%D1%80%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%BD%D0%B3%D0%B0.pdf> (Last accessed: 5.10.2021).
261. Code of Ethics of the National Association of Social Workers. URL:

<https://socialwork.utexas.edu/dl/files/academic-programs/other/nasw-code-of-ethics.pdf> (Last accessed: 17.09.2021).

262. Gender socialization of students with disabilities: Ukrainian practices / Kravchenko O., Oksom P., Voitovska A., Albul I. *AMAZONIA Investiga*. 2020. Vol. 9, issue 27. P. 260–267. URL: <https://doi.org/10.34069/AI/2020.27.03.28> (Last accessed: 17.09.2021).

263. Global Definition of Social Work. *International federation of social workers* : website. URL: <https://www.ifsw.org/what-is-social-work/global-definition-of-social-work/> (Last accessed: 17.09.2021).

264. Global Standards for Social Work Education And Training. *IASSW AIETS* : website. URL: <https://www.iassw-aiets.org/global-standards-for-social-work-education-and-training/> (Last accessed: 18.09.2021).

265. Global Standards for the Education and Training of Social Work Professionals. *Global Social Service Workforce Alliance* : website. URL: <http://www.socialserviceworkforce.org/resources/global-standards-education-and-training-social-work-professionals> (Last accessed: 21.09.2021).

266. Grey M., Webb S. The Myth of Global Social Work: Double Standards and the Local-Global Divide. *Journal of Progressive Human Services*. 2008. № 19(1). P. 61–66. URL: [https://www.researchgate.net/profile/Mel-Gray-2/publication/248920653\\_The\\_Myth\\_of\\_Global\\_Social\\_Work\\_Double\\_Standards\\_and\\_the\\_Local-Global\\_Divide/links/54dc95e30cf282895a3aa644/The-Myth-of-Global-Social-Work-Double-Standards-and-the-Local-Global-Divide.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Mel-Gray-2/publication/248920653_The_Myth_of_Global_Social_Work_Double_Standards_and_the_Local-Global_Divide/links/54dc95e30cf282895a3aa644/The-Myth-of-Global-Social-Work-Double-Standards-and-the-Local-Global-Divide.pdf) (Last accessed: 21.11.2021).

267. Kochubei T., Melnykova O. Educational-and-cultural processes in Ukraine in 17th Century: european tendencies. *History of Education & Children's Literature*. 2019. Vol. 14, № 1. P. 513–533. URL: <https://fahrenheit.com/blog/2019/06/history-of-education-childrens-literature-v-14-n-1-2019-memories-and-public-celebrations-of-education-in-contemporary-times/> (Last accessed: 10.03.2021).

268. Koliada N., Kravchenko O., Voitovska A. Social and Economic Principles of Single Mothers' Support in Ukraine. *Advances in Human Factors*,



*Business Management and Leadership* : Proceedings of the AHFE 2019 International Conference on Human Factors, Business Management and Society, and the AHFE International Conference on Human Factors in Management and Leadership, July 24–28, 2019. Washington : Springer International Publishing, 2020. P. 293–303. URL: [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-20154-8\\_27](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-20154-8_27) (Last accessed: 27.10.2021).

269. Kravchenko O. O. Inclusive tourism as a scientific problem: an interdisciplinary approach. *Theoretical and practical aspects of the development of the European Research Area : collective monograph* / V. Shedyakov Shedyakov and al. 2nd ed. Riga : Baltija Publishing, 2020. P. 81–101. URL: <http://www.baltijapublishing.lv/omp/index.php/bp/catalog/download/31/605/1268-1?inline=1> (Last accessed: 20.09.2021).

270. Kravchenko O. O. Quality of social workers' training: the essence of the issue. *Zeszyte Naukowym PWSZ im. Witelona w Legnicy*. 2020. №35(2). P. 37–53. URL: [http://www.zn.pwsz.legnica.edu.pl/zalaczniki/zeszyty/ZN\\_35\\_%282%29\\_2020.pdf](http://www.zn.pwsz.legnica.edu.pl/zalaczniki/zeszyty/ZN_35_%282%29_2020.pdf) (Last accessed: 10.10.2021).

271. Kravchenko O., Koliada N., Levchenko N. Youth Workers and Innovative Development of Social Work. *Advances in Human Factors, Business Management and Leadership* : Proceedings of the AHFE 2020 International Conference on Human Factors, Business Management and Society, and the AHFE International Conference on Human Factors in Management and Leadership, July 16–20, 2020. Washington : Springer International Publishing, 2020. P. 293–303. URL: <https://www.springerprofessional.de/en/youth-workers-and-innovative-development-of-social-work/18134142> (Last accessed: 17.09.2021).

272. Kravchenko O., Shelenkova N., Mishchenko M. Development of Psychological Readiness of the High School Students to Enter Higher Educational Institutions. *Advances in Human Factors, Business Management and Leadership* : Proceedings of the AHFE 2020 Virtual Conferences on Human Factors, Business Management and Society, and Human Factors in Management and Leadership, July 16–20, 2020. P. 407–413. USA: [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-50791-6\\_52](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-50791-6_52) (Last accessed: 17.09.2021).

273. Leino J. Developing and Evaluation of Professional Competence. *Professional Growth and Development: Direction, Delivery and Dilemmas* / eds.: P. Rouhotie, P. Grimmett . Canada : Career education book, 1996. P. 71–90.

274. NASW – definition for social work. *Quizlet* : website. URL: <https://quizlet.com/99482734/nasw-definition-for-social-work-flash-cards/> (Last accessed: 14.04.2021).

275. Ornellas A., Spolander G., Engelbrecht L. K. The global social work definition: Ontology, implications and challenges. *Journal of Social Work*. 2018. Vol. 18(2). P. 222–240. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1468017316654606> (Last accessed: 14.04.2021).

276. Podpliota S. Tutoring Support as an Important Component of the Educational Process in the Context of the Development of Information and Communication Technology. *Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology*. 2017. Vol. 5, № 3. P. 84–91. URL: <http://ojs.mdpu.org.ua/index.php/itse> (Last accessed: 14.04.2021).

277. Povidaychyk O. Some Aspects of Preparing the Students to Research Work. *Intellectual Archive*. 2016. Vol. 5, № 4. P. 33–37. URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/15635/1/2016%20Povidaychyk%20Oksana%20Some%20aspects%20of%20preparing%20of%20the%20students%20to%20research%20work.pdf> (Last accessed: 10.03.2021).

278. Shacklock G. Teacher conduct of life. *Asia-Pacific Journal of teacher education*. 1998. Vol. 26(3). P. 177–189. URL: <http://journals.nubip.edu.ua/index.php/Pedagogica/article/download/11033/9654> (Last accessed: 14.04.2021).

279. Slozanska H. I. Community social worker: model of personality. *Imperatives of civil society development in promoting national competitiveness* : Proceedings of the 1<sup>st</sup> 21 International Scientific and Practical Conference, December 13–14, 2018. Batumi : Kalmosani, 2018. Vol. 1. P. 249–252.

280. Slozanska H., Polishchuk V. A. Innovative Approach to the Organization of Future Social Workers' Practical Training: Foreign Experience. *The*



*central European journal of social sciences and humanity*. 2014. № 4(2). P. 27–32  
 URL: [http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.doi-10\\_2478\\_rpp-2014-0015](http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.doi-10_2478_rpp-2014-0015) (Last accessed: 10.03.2021).

281. Stevenson D. Information and Communications Technology in UK Schools : An independent inquiry. London : The Independent ICT in Schools Commission, 1997. URL: <http://web.archive.org/web/20070104225121/http://rubble.ultralab.anglia.ac.uk/stevenson/ICT.pdf> (Last accessed: 14.04.2021).

282. Tamburro A. Including Decolonization in Social Work Education and Practice. *Journal of Indigenous Social Development*. 2013. Vol. 2, issue 1. P. 1–16.  
 URL: <https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/server/api/core/bitstreams/af0157d6-fdda-409c-9a27-1e887cd0567a/content> (Last accessed:14.04.2021).

283. Taran A. Communicative potential in training future social workers through training. *Scientific Collection «InterConf» : with the Proceedings of the 4th International Scientific and Practical Conference «Experimental and Theoretical Research in Modern Science»* (November 4–5, 2021). Kishinev : Giperion Editura, 2021. № 83. P. 101–109 URL: <https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/interconf/issue/view/4-5.11.2021/634> (Last accessed: 14.04.2021).

284. Taran A. M. Introduction of inclusive educational technologies in higher education institutions. *The scientific heritage*. 2020. Vol. 4, № 44. P. 36–40. URL: <http://www.scientific-heritage.com/wp-content/uploads/2020/09/VOL-4-No-44-44-2020.pdf> (Last accessed: 10.03.2021).

285. Taran A., Koliada N. Optimization of the process of preparation of future social workers for work in the conditions of inclusive education by means of training. *Social and Human Sciences. Polish-Ukrainian scientific journal*. 2021. Vol. 2, № 30. URL: <https://issn2391-4164.blogspot.com/p/214.html> (Last accessed: 10.03.2021).

286. The Model of Educational Environment for Prospective Ukrainian ESL Teachers within Competency-Based Education / Koknova T., Kharchenko S., Bilyk N., Sechka S. *Arab World English Journal (AWEJ)*. Special Issue on the English

Language in Ukrainian Context. 2020. November. P. 79–89. URL: <https://dx.doi.org/10.24093/awej/elt3.7> (Last accessed: 17.09.2021).

287. Using the Proteus virtual environment to train future IT professionals Augmented Reality in Education / V. H. Shamonia et al. *Proceedings of the 2nd International Workshop on Augmented Reality in Education*, Kryvyi Rih, March 22, 2019. P. 24–36. URL: <http://ceur-ws.org/Vol-2547/paper02.pdf> (Last accessed: 18.03.2021).

288. World report on disability / World Health Organization. Geneva : WHO Press, 2011. URL: [http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/44575/1/9789240685215\\_eng.pdf](http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/44575/1/9789240685215_eng.pdf) (Last accessed: 18.03.2021).

## ДОДАТКИ

### Додаток А

#### Анкета для студентів

Нині існує нагальна потреба забезпечення рівного доступу до якісної освіти осіб з особливими освітніми потребами. Такий підхід передбачає вивчення стану готовності майбутніх соціальних працівників ЗВО до роботи з такими особами. Ваші відповіді та коментарі дозволять визначити рівень загальної обізнаності у питаннях інклюзивної освіти, організації інклюзивного навчання, сприятимуть розробці навчально-методичних матеріалів для підготовки висококваліфікованих фахівців до роботи з особами з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Анкетування є анонімним, а його результати будуть використані в узагальненому вигляді.

Просимо взяти участь у нашому дослідженні.

Навчальний заклад \_\_\_\_\_  
 Факультет \_\_\_\_\_  
 Спеціальність \_\_\_\_\_  
 Спеціалізація \_\_\_\_\_

1. Інклюзивна освіта корисна для всіх здобувачів.

- а) погоджуюсь;
- б) не можу відповісти;
- в) не погоджуюсь.

2. Особи з особливими освітніми потребами це – :

- а) особи з порушеннями психофізичного розвитку;
- б) особи, яким потрібна всебічна підтримка суспільства;
- в) особи яким, необхідно створити відповідне освітнє середовище.

3. Кількість осіб з особливими освітніми потребами щороку збільшується:

- а) погоджуюсь;
- б) не можу відповісти;
- в) не погоджуюсь.

4. Яке Ваше особисте ставлення до осіб з особливими освітніми потребами:

- а) милосердне;
- б) необхідно залучати таких осіб до освітнього простору;
- в) не можу відповісти.

5. Інклюзивна освіта – це:

- а) створення освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей психофізичного розвитку;
- б) забезпечення основного права дітей з особливими освітніми потребами на освіту;
- в) залучення осіб з психофізичними вадами до освітніх навчальних закладів;
- д) не можу відповісти.

6. Включення осіб з особливими освітніми потребами у звичайні групи/класи

ускладнює процес навчання для інших:

- а) погоджуюсь;
- б) не погоджуюсь;
- в) не можу відповісти.

7. Як Ви оцінюєте свій рівень знань з питань інклюзивної освіти.

- а) низький;
- б) задовільний;
- в) достатній;
- г) високий.

8. Чи вважаєте Ви за потрібне поглиблювати свої знання з інклюзивної освіти:

- а) так;
- б) ні;
- в) не замислювався(лась) над цим питанням.

9. Залучення осіб з особливими освітніми потребами до ЗВО сприяє розвитку її комунікативних функцій та успішній соціалізації:

- а) погоджуюсь;
- б) не погоджуюсь;
- в) не можу відповісти.

10. Спільне навчання та виховання з осіб з особливими освітніми потребами забезпечує одноліткам з нормотиповим розвитком позитивний досвід взаємодії та взаємодопомоги, робить їх добрішими, милосерднішими, відповідальнішими:

- а) погоджуюсь;
- б) не погоджуюсь;
- в) не можу відповісти.

11. Які навчальні заклади, на Вашу думку, повинна відвідувати особа з особливими освітніми потребами:

- а) спеціальні ОЗ;
- б) спеціальні класи/групи при масових навчальних закладах;
- в) навчатися разом із особами з нормотиповим розвитком у ЗВО;
- г) індивідуальна форма.
- д) не можу відповісти.

12. Чи готові Ви сприймати особливості та відмінності розвитку студентів:

- а) так, звичайно;
- б) ні;
- в)

13. Чи дає інклюзивне навчання особам з особливими освітніми потребами можливість проявити свій навчальний потенціал:

- а) так;
- б) ні;
- в) не замислювався(лась) над цим питанням.

14. Студенти з особливими освітніми потребами зможуть досягти кращих результатів, якщо будуть навчатися разом зі студентами з нормотиповим розвитком в інклюзивній групі:

- а) погоджуюсь;
- б) не погоджуюсь;
- в) не можу відповісти.

15. У мене немає відповідної підготовки для розробки та впровадження методик роботи з особами з особливими освітніми потребами.

- а) погоджуюсь;
- б) не погоджуюсь;
- в) не можу відповісти.

16. Чи проводить Ваш заклад достатню кількість заходів для підвищення інформаційного та практичного рівнів знань у сфері інклюзивного навчання.

- а) так;
- б) ні;
- в) потребує збільшення.

17. Які знання з перелічених тем Ви б хотіли одержати? Відмітьте все, що підходить:

- а. Інклюзивна освіта: сутність, реалії та перспективи.
- б. Особи з особливими освітніми потребами: навчання та виховання.
- в. Міжнародний досвід впровадження інклюзивного навчання.
- г. Законодавча база інклюзивної освіти.
- д. Проблеми у роботі з особами, що мають особливі освітні потреби.
- е. Практична підготовка майбутніх соціальних працівників до роботи з особами з особливими освітніми потребами.
- ж. Професійне співробітництво різнопрофільних фахівців для успішного інклюзивного навчання.
- з. Створення інклюзивного освітнього середовища у ЗВО.
- и. Не потребує консультації.
- к. Зазначте свою тему: \_\_\_\_\_.

18. Які причини, на Вашу думку, перешкоджають впровадженню інклюзивного освітнього середовища у ЗВО.

Відмітьте все, що підходить:

- а) відсутність знань та інформації з даної проблеми;
- б) фінансова і матеріальна незабезпеченість;
- в) відношення та стереотипи людей;
- г) ваш варіант –

19. Як Ви розумієте поняття «інклюзивне освітнє середовище»?

---



---



---

20. Викладачам для роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища потрібно підвищувати свою компетентність у сфері інклюзивної освіти (відмітьте усе, що підходить):

- а) дистанційно;
- б) під час навчання у вищих навчальних закладах;
- в) в Інституті післядипломної освіти (курси підвищення кваліфікації);
- г) повинен бути додатково диплом за спеціальністю «Спеціальна освіта».

21. Чи готові Ви працювати в умовах інклюзивного освітнього середовища і яка допомога Вам потрібна.

*Готовий працювати, але мені:*

- а) потрібна допомога психолога;
- б) потрібна допомога соціального працівника;

- в) потрібна допомога вчителя-дефектолога;
- г) потрібна допомога асистента вчителя;
- д) потрібні спецкурси, семінари, конференції, майстер-класи;
- е) потрібно забезпечити відповідну матеріально-технічну базу;
- ж) потрібне навчально-методичне забезпечення;
- з) потрібна допомога директора;
- и) потрібна допомога колег;

ж) Ваш варіант – \_\_\_\_\_.

*Не готовий працювати, тому що:*

- а) не знаю, що це і навіщо це робити;
- б) вважаю, що такі діти повинні навчатися у спецзкладах;
- в) відсутня матеріально-технічна база, фінансування;
- г) не знаю, як працювати з такими дітьми, не володію відповідними методиками;
- д) це додаткове навантаження для мене;
- е) Ваш варіант – \_\_\_\_\_.

22. Хто із спеціалістів у ЗНЗ має здійснювати супровід дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі/групі? Відмітьте все, що підходить:

- а) логопед;
- б) звичайний педагог (учитель/вихователь);
- в) психолог;
- г) вчитель-дефектолог;
- д) асистент вчителя;
- е) соціальний педагог;
- ж) медичний працівник.

забезпечення якісного інклюзивного навчання дітям з особливими освітніми потребами?

- а) так;
- б) ні;
- в) не замислювався(лась) над цим питанням.

24. Чи погодились би Ви надавати допомогу особі з особливими освітніми потребами:

- а) так;
- б) ні;
- в) не замислювався(лась) над цим питанням.

25. Яка основна мета виховання та навчання дітей з особливими освітніми потребами:

- а) розвиток загальноосвітніх умінь та навичок;
- б) адаптація та соціалізація у суспільстві;
- в) не замислювався(лась) над цим питанням.

26. Чи вважаєте Ви за потрібне поглиблювати свої інклюзивні знання?

- а) так;
- б) ні;
- в) не замислювався(лась) над цим питанням.

27. Чи забезпечується, на Ваш погляд, необхідний обсяг інклюзивних знань навчальними дисциплінами Вашого ЗВО?

- а) так;

б) ні;

в) не можу відповісти.

28. Які, на Вашу думку, навчальні дисципліни забезпечують формування інклюзивної освіти студентів?

---

---

29. Які форми навчальної діяльності, на Вашу думку, сприяють формуванню готовності до роботи в умовах інклюзивного середовища?

а) лекції;

б) семінари;

в) лабораторно-практичні заняття;

г) педагогічна практика.

30. На Вашу думку, чи потрібно студентам опановувати нові педагогічні технології інклюзивної освіти?

а) так;

б) ні;

в) не замислювався(лась) над цим питанням.

31. Чи доцільно, на Вашу думку, інтегрувати інклюзивні знання у зміст загальних дисциплін, методик фахових дисциплін?

а) так;

б) ні;

в) не замислювався(лась) над цим питанням.

32. Які інноваційні педагогічні технології Ви використовуєте у процесі педагогічної практики з метою інклюзивної діяльності?

---

---

33. Якою навчально-методичною літературою Ви користуєтесь у процесі підготовки до занять з дисциплін, які мають інклюзивне спрямування?

а) ніколи не зустрічав(лася) з такою літературою;

б) такої літератури дуже мало, отже користуюся час від часу;

в) не користуюся;

г) використовую фрагментарні матеріали з періодичних та методичних публікацій;

д) Ваш варіант –

---

---

34. Яка методична допомога може стати Вам у нагоді для використання у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами під час практик у школі/ДНЗ? Відмітьте все, що Вам потрібно:

а) методичні рекомендації щодо роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього закладу;

б) навчально-методичний посібник інклюзивного спрямування з конкретними розробками уроків з кожного предмету;

в) матеріали тренінгових занять з дітьми з особливими освітніми потребами.

35. Зазначте, у яких із наведених нижче заходах з питань інклюзивної освіти, що проводились у вашому ЗВО, Ви брали участь чи були присутні. Відмітьте все, що підходить:

- а) доповіді/практичні семінари;
- б) доповіді/ конференції;
- в) лекції;
- г) круглі столи;
- д) виховні години;
- е) благодійні акції;
- ж) інші заходи:

---

---

36. Запропонуйте власні заходи щодо роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього закладу.

---

---

Дякуємо за співпрацю !!!



## Анкета на визначення рівня готовності майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти

**Інструкція:** вам пропонується набір питань (тверджень).

Якщо ви відповісте на них щиро, вклавши у відповідь дійсно властиве вам внутрішнє відношення до того, про що запитується (стверджується), то наступний аналіз анкети дозволить виявити ваш рівень готовності до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій, виявити ваші психологічні проблеми і, навпаки, зони психологічного комфорту. Таким чином, на питання необхідно відповідати однозначно «так», «ні» або «не знаю».

1. Чи необхідні, на Вашу думку, майбутньому соціальному працівнику вмотивовані адекватні цілі та завдання?
2. Чи погоджуєтесь Ви з тим, що майбутній соціальний працівник повинен бути психологічно підготовленою особистістю?
3. Чи притаманні Вам такі якості як цілеспрямованість, рішучість, відповідальність?
4. Чи вважаєте Ви себе суспільно-активною особистістю?
5. Чи отримуєте Ви задоволення від обраної професійної діяльності?
6. Чи вважаєте Ви, що професія соціального працівника відповідає Вашим особистим якостям?
7. Чи досягаєте Ви успіху у професійній діяльності в умовах інклюзивної освіти?
8. Чи стають Вам у пригоді знання здобуті на заняттях, при виконанні професійних обов'язків?
9. Чи являється стресостійкість важливою рисою особистості молодого фахівця соціальної сфери?
10. На Вашу думку, тренер несе відповідальність за успіхи та помилки учасників під час проведення тренінгу?
11. Чи заохочуєте Ви учасників тренінгу досягти успіху у процесі заняття?
12. Чи вносите Ви корективи для вдосконалення форм роботи після проведеного тренінгу?
13. Чи вважаєте Ви власні досягнення успіхом для фахової діяльності?
14. На Вашу думку, чи під-силу тренеру сформувати дружню атмосферу у команді?
15. Чи потрібно тренеру мати високий рівень самоконтролю?
16. Чи потрібна взаємодовіра між тренером та учасниками групи?
17. На Вашу думку, Центр соціально-освітньої інтеграції та інклюзивного реабілітаційно-соціального туризму «Без бар'єрів» є необхідною структурною одиницею УДПУ ім. Павла Тичини?
18. Чи звертались Ви за допомогою до фахівців Центру «Без бар'єрів»?
19. Чи завжди ви отримували позитивний результат від роботи Центру «Без бар'єрів»?
20. На Вашу думку, результати роботи Центру «Без бар'єрів» частково залежать від Вас самих?

21. Чи вважаєте Ви, що діяльність в умовах інклюзивної освіти вимагає від майбутніх соціальних працівників необхідних базових вмінь та навичок?
22. На Вашу думку, фахова діяльність в умовах інклюзивної освіти, для отримання позитивного результату, вимагає певного стану фізичних та психологічних якостей?
23. Чи легко Вам встановити контакти з колегами?
24. Чи готові Ви працювати «пліч-о-пліч» у новому колективі?
25. Чи заважають Вам ЗМІ при виконанні професійної діяльності?
26. Чи перекручують ЗМІ отриману інформацію про стан навколишніх проблем?
27. Чи вміло Ви, використовуєте знання та вміння в професійній діяльності?
28. Чи можете Ви повністю довіритись колегам та керівнику в процесі роботи?
29. Чи задоволені Ви собою, виконавши фахову діяльність?
30. Чи аргументовано Ви відстоюєте власну думку?

**Інтерпретація:** За кожну відповідь «так» запишіть 2 бали, за відповідь «не знаю» по 1 балу, за відповідь «ні» – 0.

Більше 60 балів – високий рівень професійної готовності майбутнього соціального працівника до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій; від 40 до 60 балів – достатній рівень; від 25 до 40 балів – середній рівень; менше 25 балів – низький рівень.

## Додаток В

**Заняття з елементами тренінгу «Профілактика професійного вигорання»**

**Мета:** сприяти формуванню навичок подолання напруги, викликані професійною діяльністю в майбутніх фахівців соціальної роботи.

**Завдання:**

**1.** Визначити поняття «професійне вигорання», «емоційна напруга», «виснаження», «перевтома». **2.** Розкрити сутність проблеми професійного вигорання, його ознаки, причини та наслідки.

**3.** Ознайомити з деякими релаксаційними методиками та техніками.

**Час проведення:** 3 год. 30 хв.

**Форма проведення:** заняття з елементами тренінгу.

**Цільова група:** студенти 4-го курсу спеціальності «Соціальна робота»

**Кількість учасників:** 20 осіб.

**Ведучий:** тренер.

**Необхідні матеріали:** мультимедійний проектор, ноутбук, колонки, фліпчарт, екран, маркери, скотч, стікери, програма тренінгу, список учасників, канцтовари, роздавальний матеріал.

**План заняття**

№п/п	Зміст заходів	Форма проведення	Час (хв.)
1.	Мета та завдання тренінгу	Вступне слово тренера	10
2.	Знайомство учасників	Вправа «Клубочок»	20
3.	Правила групи	Обговорення	15
4.	Очікування від заняття	Вправа «Дерево»	15
5.	Актуальність проблематики професійного вигорання для майбутніх соціальних працівників	Вправа «Стічна труба»	10
6.	Визначення сутності поняття «професійне вигорання», його причини, ознаки.	Слайд-презентація, обговорення	30
7.	Перерва	Кава-брейк	10
8.	Раціональний розподіл життєвих сил і часу	Вправа «Ромб»	10
9.	Вчимося розмежовувати роботу й особисте життя	Інформаційне повідомлення	10
10.	Ознайомлення з релаксаційними методиками:	Вправа «Масаж»	10
	Вправа «Рухавка на робочому місці»		10
	Інформаційне повідомлення про інші релаксаційні вправи		10
	Психологічний проєктивний тест «Прогулянка лісом»		15
11.	Вчимося позитивно мислити	Слайд-презентація «Позитив»	25
12.	Заклучна бесіда	Підведення підсумків заняття	10

## **Зміст заняття з елементами тренінгу**

### **1. Вступне слово тренера (10 хв.)**

*Мета:* ознайомити учасників з темою, визначити інтенсивність роботи, створити сприятливу атмосферу для роботи в групі.

*Хід проведення:* тренер вітається з учасниками, представляє тему зустрічі. Здійснює огляд програми заняття. Вказує, які знання та корисну інформацію сьогодні зможуть отримати всі присутні.

### **2. Знайомство. Вправа «Клубочок» (20 хв.)**

*Мета:* познайомити учасників групи.

*Матеріали:* клубок ниток.

*Хід проведення:* учасники сідають по колу. Ведучий, тримаючи в руках клубок ниток, називає своє ім'я, обмотує нитку навколо пальця, задає будь-яке питання учаснику (наприклад, Ваш настрій сьогодні і т.д.).

Той має спіймати клубок, назвати своє ім'я, обмотати нитку навколо пальця і відповісти на запитання. Після чого кидає клубок іншому учаснику й задає свої запитання. Клубок має потрапити до рук тих, хто ще не говорив. У кінці клубок повертається ведучому. Усіх учасників мають поєднувати нитки, як павутиння.

### **3. Правила групи (15 хв.)**

*Мета:* визначити правила поведінки для комфортної діяльності групи.

*Матеріали:* фліп-чарт, маркери.

*Хід проведення:* після знайомства тренер пояснює особливості запропонованої форми роботи й пропонує для ефективної взаємодії та продуктивності праці прийняти спільні для всіх правила. Кожен може запропонувати правило. Група активно обговорює доцільність і необхідність кожного, тренер фіксує погоджені варіанти на фліп-чарті.

*Можливий варіант правил:*

1. Приходити вчасно.
2. Мати позитивний настрій на роботу.
3. Бути доброзичливим щодо себе та інших.
4. Говорити по черзі.
5. Говорити від свого імені.
6. Вкладатися у відведений проміжок часу.
7. Добровільно брати участь в обговореннях.
8. Бути активним.
9. Бути чуйним, толерантним до відмінностей.
10. Дотримуватися принципу конфіденційності.
11. Правило «вільної ноги».
12. Мобільна тиша.
13. Використання гаджетів тільки за призначенням тренінгу.

### **4. Вправа «Дерево очікувань» (15 хв.)**

*Мета:* допомогти учасникам точніше сформулювати власні очікування від навчання.

*Матеріали:* фліп-чарт, маркери, зелені стікери.

*Хід проведення:* тренер роздає учасникам стікери та маркери. Звертає увагу на малюнок дерева (на фліп-чарті) і проводить аналогію: навесні ми доглядаємо дерева й очікуємо в кінці літа побачити стиглі, соковиті плоди. Тренер пропонує учасникам написати на стікерах власні очікування від заняття. Хто

написав, піднімає руку, озвучує їх і клеїть на дерево (як листочки).

#### **4. Вправа «Стічна труба» (10 хв.)**

*Мета:* показати учасникам важливість профілактики професійного вигорання.

*Матеріали:* фліп-чарт, маркери.

*Хід проведення:* тренер малює стічну трубу. Пропонує групі вгадати, що він зараз намалював. Пояснює, що через труби щодня протікають величезні потоки води, вода не завжди чиста й прозора. З часом на стінках труби з'являється бруд.

Задає питання учасникам: що буде з трубою, якщо нічого не робити? Аудиторія відповідає: заб'ється і не буде функціонувати. Ведучий дякує і порівнює механізм забруднення труби з емоційним виснаженням соціальних працівників від інтенсивного щоденного спілкування з людьми. Питання до учасників: чи зможе емоційно спустошена і виснажена людина ефективно виконувати свої професійні обов'язки? Чи не буде такий стан заважати в особистому житті? Чи зможе така людина відчувати і бути щасливою? Що необхідно зробити, аби завадити такій ситуації? Тренер підводить до важливості звернення до проблематики професійного вигорання, необхідності ознайомлення з основними поняттями, причинами, наслідками та методами запобігання такому явищу.

#### **5. Визначення сутності поняття «професійне вигорання», його причини, ознаки (30 хв.)**

*Мета:* ознайомити учасників з основними поняттями проблематики професійного вигорання.

*Матеріали:* проектор, ноутбук, слайд-презентація «Синдром професійного вигорання».

*Хід проведення:* ведучий дає визначення поняття «професійне вигорання», розкриває основні причини та наслідки цього явища. Підсумовує необхідністю профілактики синдрому професійного вигорання.

#### **7. Перерва (10 хв.)**

#### **8. Вправа «Ромб» (10 хв.)**

*Мета:* продемонструвати учасникам оптимальний розподіл власного часу.

*Матеріали:* фліп-чарт, маркери, папір А4.

*Хід проведення:* тренер малює на фліп-чарті ромб. Кожен кут символізує чотири сфери інтересів людини: робота, сім'я (спілкування з близькими, друзями), фізичне тіло (здоров'я), саморозвиток (духовність, творчість, самовдосконалення).

Учасникам пропонується за 3 хвилини на листочках паперу розподілити 100% свого часу між названими сферами. Після того тренер запитує в аудиторії: скільки відсотків часу займає кожна сфера? Як правило, у більшості учасників розподіл не рівноцінний. Після чого тренер пояснює, що для гармонійного існування й відчуття щастя розподіл має бути пропорційним: по 25% на кожен сферу.

#### **9. Інформаційне повідомлення. Вчимося розмежовувати роботу й особисте життя (10 хв.).**

*Мета:* ознайомити учасників з можливими техніками розмежування таких сфер, як робота й особисте життя.

*Хід проведення:* тренер розказує про важливість встановлення професійних меж для соціального працівника. Пояснює, як можна використовувати дорогу на роботу для переключення від особистих

переживань і навпаки. Також пояснюється важливість дотримання робочого часу, обідньої перерви та її раціонального використання.

#### **10. Вправа «Масаж» (10 хв.)**

*Мета:* навчити учасників техніки масажу на робочому місці. Хід проведення: тренер пропонує учасникам розбитися на пари (хлопець-дівчина). Один з пари сідає на стілець - інший робить масажні вправи за прикладом ведучого. Масажується шийний відділ (легкими рухами), а потім голова. Згодом учасники міняються місцями.

#### **11. Вправа «Рухавка на робочому місці» (10 хв.)**

*Мета:* навчити учасників рухавки на робочому місці.

*Хід проведення:* учасникам пропонується сісти зручніше на стільцях і повторювати рухи за тренером. «Лимон» – необхідно скривити обличчя, ніби з'їли лимон без цукру. «Де наші дітки» – сидячи на стільці треба повернутися корпусом в один бік, потім в інший, ніби шукаючи дітей, що бігають по аудиторії. «Відганяємо старість» – руки перед грудьми в замок, виконуємо повороти тулуба вправо, вліво. «Метелики» – уявляємо себе метеликами. Згинаємо руки в ліктьових суглобах разом перед обличчям, при виконанні поворотів тулуба вправо, вліво розводимо руки, уявляючи себе легкими метеликами. «Де мої гроші» – уявляємо собі ситуацію: ви прийшли додому, а там велика сума грошей. Ви їх залюбки витратили. Додому повертається чоловік (дружина) і питає: «А де гроші?». А Ви відповідаєте: «Які гроші? Не знаю, де гроші?». При цьому піднімаємо плечі вгору і повертаємо тулуб вліво, вправо.

#### **12. Інформаційне повідомлення про інші релаксаційні вправи (10 хв.)**

*Мета:* ознайомити учасників із різними релаксаційними методами.

*Хід проведення:* тренер ознайомлює учасників з такими різновидами релаксації: медитація, створення мандали, що гармонізує, ігри з дітьми, піклування про тварин, відпочинок на природі, творчість і т.п.

#### **13. Психологічний проєктивний тест «Прогулянка лісом» (15 хв.)**

*Мета:* допомогти учасникам більше дізнатися про власну особистість.

*Хід проведення:* тренер пропонує всім учасникам заплющити очі й уявити все, про що він буде говорити. Для цієї вправи підійде будь-який проєктивний психологічний тест. Тренер має повільно, помірним тембром голосу проговорювати всі образи. Після закінчення всім пропонується відкрити очі, тренер озвучує значення кожного образу.

#### **14. Вчимося позитивно мислити (25 хв.)**

*Мета:* ознайомити учасників з мистецтвом позитивного мислення.

*Матеріали:* проектор, слайд-презентація «Секрети позитивного мислення». *Хід проведення:* тренер ознайомлює всіх присутніх з поняттям «позитивне мислення» і пояснює, як навчитися бути позитивним.

#### **15. Заключна бесіда (10 хв.)**

*Мета:* підведення підсумків заняття.

*Матеріали:* фліп-чарт, маркери, стікери.

*Хід проведення:* тренер пропонує всім написати на стікерах жовтого кольору враження від заняття, а також відповісти на запитання: Що мені запам'яталося найбільше? Що буде для мене корисним? Що я відчуваю? Після чого кожен озвучує свій варіант вражень і наклеює свій стікер на «дерево». Так, на намальованому дереві поряд з очікуваннями з'являються «плоди» зустрічі.

Останнім говорить тренер, дякує аудиторії за чудово проведений час. Учасники аплодують один одному.

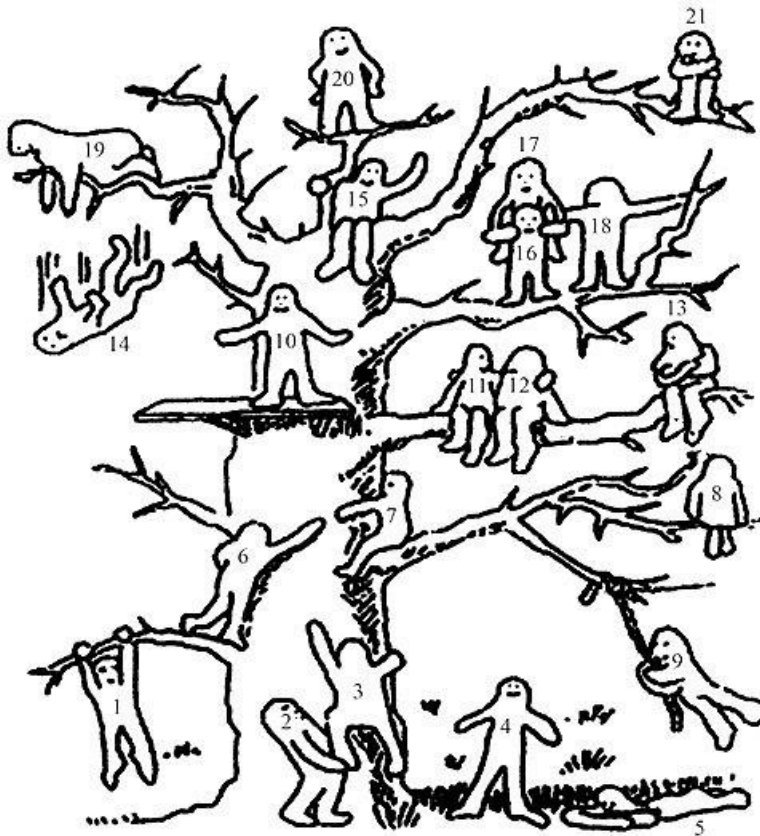
## 1. Вправа. «Знайомство» або «Я-це Я»

*Тренер.* Назвіть ім'я і певну асоціацію з ним. (Наприклад, я Альона – якби я попала на безлюдний острів, я б взяла з собою Ананас., тобто назвати ім'я і щоб ви взяли з собою на безлюдний острів (предмет на перш букву вашого імені)) та зазначте, цікавий факт з життя: «Ви про мене не знаєте....»

## 2. Вправа «На якій я сходинці?»

*Мета вправи:* Студентам пропонуються аркуші з готовим зображенням сюжету: дерево, на якому розташовуються чоловічки. Кожен студент одержує лист із таким зображенням (але без нумерації фігурок).

*Тренер:* «Розглянете це дерево. Ви бачите на ньому і поряд з ним безліч чоловічків. У кожного з них – різний настрій і вони займають різне положення. Візьміть червоний фломастер і обведіть того чоловічка, що нагадує вам себе, схожий на вас, має такий же настрій як у вас. Ми перевіримо, наскільки ви уважні. Тепер візьміть зелений фломастер і обведіть того чоловічка, яким ви хотіли б бути і на чиему місці ви хотіли б знаходитися».



*Інтерпретація результатів:* Позиції, які вибирає студент є ототожненням свого реального і ідеального положення, чи є між ними розходження?

Вибір позицій № 1, 3, 6, 7 характеризує установку на подолання перешкод;

№ 2, 19, 18, 11, 12 – товарицькість, дружню підтримку;

№ 4 – стійкість положення (бажання домагатися успіхів, не переборюючи труднощі);

№ 5 – стомлюваність, загальна слабкість, невеликий запас сил, сором'язливість;

№ 9 – мотивація на розваги,

№ 13, 21 – відстороненість, замкнутість, тривожність;

**№ 8** – характеризує відстороненість від навчального процесу, відхід у себе;

**№ 10, 15** – комфортний стан, нормальна адаптація;

**№ 14** – кризовий стан, “падіння в прірву”.

Позицію **№ 20** часто вибирають як перспективу студенти з завищеною самооцінкою й установкою на лідерство.

### **3. Вправа «Колір емоцій»(ми тут можемо замінити використовуючи лише написи на листках, або порізати картон, той що у нас є. )**

*Хід вправи:* Вибираємо ведучого. Ведучий по удару гонгу закриває очі, а інші учасники задумують тихенько між собою який-небудь колір, для початку краще один з основних: червоний, синій, зелений, жовтий. Коли ведучий відкриває очі, всі учасники своєю поведінкою, в першу чергу, емоційним станом, намагаються зобразити цей колір, не називаючи його, а ведучий повинен відгадати, що це за колір. Якщо він вгадав, вибирається інший ведучий, якщо ні, то залишається той самий. Отже по команді один гравець закриває очі, а всі інші мовчки загадують колір. Потім гравець відкриває очі, а всі інші зображують задуманий колір своєю поведінкою. Ведучий повинен його відгадати.

### **4. Вправа «Порятунок ведмедя»**

*Хід вправи:* Вправа дає учасникам можливість потренувати навички командної роботи, «приміряти» на себе різні командні ролі.

*Опис процедури.* Група ділиться на команди. Ведучий описує командам ситуацію і позначає проблему, яку треба розв’язати. «Якомусь зоопарку був потрібен ведмідь. Ведмедя відловили в сибірських лісах. Посадили в простору клітку і водним шляхом, спочатку по річці, потім по Північному морському шляху і каналах, доставили на місце призначення. В силу об’єктивних причин подорож зайняла кілька місяців. До прибуття ведмедя в зоопарку була підготовлена нова, ретельно обладнана, велика територія. Однак за час подорожі ведмідь так звик до своєї клітки, що, коли її поставили в цей новий вольєр, не захотів її покидати. Подальше перебування ведмедя в клітці загрожувало йому гіподинамією, ожирінням і т. д. Тому терміново були скликані незалежні групи експертів для вирішення проблеми».

Після цього групи отримують інструкцію: «Ви - та сама група експертів. Протягом 20 хвилин вам необхідно, обговоривши проблему, розробити програму дій для співробітників зоопарку. За підсумками реалізації цієї програми ведмідь повинен добровільно, без психічних травм, залишити клітку і почати освоювати територію вольєра». Через 20 хвилин групам пропонують представити підсумки роботи – оголосити програму дій.

*Обговорення.* В процесі обговорення корисно запропонувати учасникам відповісти на наступні питання: що заважало виробленні загальногрупового рішення команди? Що допомагало виробленні загальногрупового рішення команди? Чи мали місце непродуктивні втрати часу? На якому етапі і чому?

### **5. Вправа «Трон»**

*Мета:* Ця процедура дозволяє відповісти на питання, кого кожен з учасників готовий бачити в якості лідера і наділити відповідною владою. Причому відповідь на це питання буде отримано не шляхом логічного аналізу і



міркувань, а з допомогою інтуїції і спонтанної дії. Найбільш значущими результати будуть у тому випадку, якщо учасники цілком віддаються своїй уяві.

*Тренер:* Я хочу надати кожному з вас можливість з'ясувати, кого з інших учасників групи ви готові визнати в якості лідера. Закрийте, будь ласка, очі і сядьте вільніше. Зосередьтеся на своєму диханні, постарайтеся вдихати і видихати глибше, ніж зазвичай. (30 секунд).

Я хочу запросити вас взяти участь у невеликому уявному експерименті. Уявіть собі, що заняття нашої групи проходить для різноманітності в якомусь старому замку. Сам я не можу бути присутнім на цьому занятті. Ось ви всі зібралися у великому широкому залі замку і йдете до кімнати, в якій буде проходити робота групи. (15 секунд.)

Ви відкриваєте двері кімнати і бачите заздалегідь розставлені колом стільці. Для кожного з вас приготований за стілець. Один з стільців відразу впадає в очі. Він відрізняється від інших високою спинкою, підлокітниками і дорогою оббивкою. Ви все розсідаєтесь. Зверніть увагу, хто сів у те крісло, що відрізняється із загального ряду? Куди сіли ви самі? (1 хвилина.)

Тепер відкрийте очі і по черзі розкажіть, що ви бачили...

*Питання для обговорення:*

- Кого з учасників групи бачили в кріслі частіше за інших?
- Як він сам до цього ставиться?
- Як кожен відноситься до учасника, якого він побачив у кріслі?
- Хто посадив у крісло самого себе?

## Тренінг для тренерів

**Мета:** сприяти формуванню навичок проведення тренінгів або занять з елементами тренінгу в майбутніх фахівців соціальної сфери.

**Завдання:**

1. Визначити поняття «тренінг», «тренінгова група», «тренінгова програма», принцип навчання «рівний-рівному».
2. Розкрити основні вимоги до планування й проведення тренінгу, визначити можливі ризики та шляхи їх подолання.
3. Ознайомити з різними ігровими техніками, які можна використовувати під час тренінгу.

**Час проведення:** 4 год. 30 хв.

**Форма проведення:** заняття з елементами тренінгу.

**Цільова група:** студенти 4-го курсу спеціальності «Соціальна робота»

**Кількість учасників:** 20 осіб.

**Ведучий:** тренер.

**Необхідні матеріали:** мультимедійний проектор, ноутбук, колонки, фліпчарт, екран, маркери, скотч, стікери, програма тренінгу, список учасників, канцтовари, роздавальний матеріал.

## План тренінгу

№	Зміст заходів	Форма проведення	Час (хв.)
	Мета та завдання тренінгу	Вступне слово тренера	10
1.	Знайомство учасників	Вправа «Незакінчене речення»	15
2.	Правила групи	Обговорення	15
3.	Очікування від заняття	Вправа «Кошик»	15
4.	Характеристика основних форм та методів профілактичної роботи соціальних працівників. Пріоритетність інтерактивних методів.	«Мозковий штурм», обговорення	10
5.	Тренінг як інтерактивний метод навчання	Слайд-презентація, обговорення	25
6.	Рухавка	Вправа «Ліпимо вареники»	10
7.	Перерва	Кава-брейк	10
8.	Загальні методичні	Інформаційне повідомлення	15
Рекомендації щодо роботи з різними цільовими групами			
9.	Вчимося враховувати особливості різних вікових груп під час підготовки до заняття	Робота в малих групах, презентація	40
10.	Створення сприятливих для тренінгу умов	Слайд-презентація, обговорення	30
11.	Рухавка	Вправа «Острів»	10
12.	Перерва	Кава-брейк	10
13.	Складання плану проведення тренінгу	Робота в малих групах, презентація, обговорення	40
14.	Рухавка	Вправа «Лосяшики»	10
15.	Оцінювання успішності проведення заняття	Інформаційне повідомлення, роздавальний матеріал	10
16.	Особливості заповнення документів звітності за виконану роботу	Інформаційне повідомлення, роздавальний матеріал	10
17.	Підведення підсумків заняття	Вправа «Ноги»	15

### 1. Вступне слово тренера (10 хв.)

*Мета:* ознайомити учасників з темою, визначити інтенсивність роботи, створити сприятливу атмосферу для роботи в групі.

*Хід проведення:* тренер вітається з учасниками, представляє тему зустрічі. Здійснює огляд програми заняття. Вказує, які знання та корисну інформацію сьогодні зможуть отримати всі присутні.

### 2. Знайомство. Вправа «Незакінчене речення» (15 хв.)

*Мета:* познайомити учасників групи.

*Хід проведення:* учасники сідають по колу. Ведучий пропонує по черзі кожному представитись і закінчити речення «Я дуже радий/а, що в мене в минулому році вийшло (зробити, отримати та ін.)»

### 3. Правила групи (15 хв.)

*Мета:* визначити правила поведінки для комфортної діяльності групи.

*Матеріали:* фліп-чарт, маркери.

*Хід проведення:* після знайомства тренер пояснює особливості запропонованої форми роботи і пропонує для ефективної взаємодії і продуктивності праці прийняти спільні для всіх правила. Кожен може запропонувати правило. Група активно обговорює доцільність і необхідність кожного, тренер фіксує погоджені варіанти на фліп-чарті.

Можливий варіант правил:

1. Приходити вчасно.
2. Мати позитивний настрій на роботу.
3. Бути доброзичливим щодо себе та інших.
4. Говорити по черзі.
5. Говорити від свого імені.
6. Вкладатися у відведений проміжок часу.
7. Добровільно брати участь в обговореннях.
8. Бути активним.
9. Бути чуйним, толерантним до відмінностей.
10. Дотримуватися принципу конфіденційності.
11. Правило «вільної ноги».
12. Мобільна тиша.
13. Використання гаджетів тільки за призначенням тренінгу.

#### **4. Вправа «Кошик» (15 хв.)**

*Мета:* допомогти учасникам точніше сформулювати власні очікування від навчання.

*Матеріали:* фліп-чарт, маркери, стікери.

*Хід проведення:* тренер роздає учасникам стікери та маркери. Звертає увагу на малюнок кошика (на фліп-чарті) і проводить аналогію: восени ми ходимо до лісу і збираємо гриби до кошика. Пропонує учасникам написати на стікерах власні очікування від заняття. Хто написав, піднімає руку й озвучує їх, наклеює на малюнок кошика.

#### **5. Характеристика основних форм та методів профілактичної роботи соціальних працівників. Пріоритетність інтерактивних методів (10 хв.)**

*Мета:* допомогти учасникам пригадати форми та методи проведення соціально-профілактичних заходів.

*Матеріали:* фліп-чарт, маркери.

*Хід проведення:* тренер задає запитання: «Які Ви знаєте форми і методи проведення соціально-профілактичних заходів?». За правилом піднятої руки відповідають усі бажаючі. Всі відповіді тренер фіксує на фліп-чарті. Потім пропонує виділити із загалу варіантів такі, які відносяться до інтерактивних. Підводить розмову до важливості використання тренінгу як ефективного методу навчання.

#### **6. Тренінг як інтерактивний метод навчання (25 хв.)**

*Мета:* ознайомити учасників з поняттям «тренінг», «тренінгова група». З'ясувати, у чому полягає пріоритетність тренінгових занять.

*Матеріали:* проектор, ноутбук, слайд-презентація «Тренінг як інтерактивний метод навчання».

*Хід проведення:* тренер дає визначення поняття «тренінг», розповідає про види тренінгів, атрибути тренінгів, вимоги до особистості тренера. Пропонує учасникам дати відповідь на запитання «У чому полягає пріоритетність тренінгових занять?».

### **7. Вправа «Ліпимо вареники» (10 хв.)**

*Мета:* релаксація, зняття психоемоційного напруження.

*Хід проведення:* тренер пропонує учасникам стати в коло, потім повернутися всім ліворуч, так, щоб кожен стояв за спиною іншого. Учасники мають уявити, що спина сусіда – це стіл. Їм необхідно «розкачати тісто», «наліпити вареників» і «прибрати за собою».

### **8. Перерва (10 хв.)**

### **9. Загальні методичні рекомендації щодо роботи з різними цільовими групами (15 хв.)**

*Мета:* ознайомити учасників з методами та прийомами, які можна застосовувати під час роботи з різними цільовими групами.

*Хід проведення:* тренер дає коротку інформацію про особливості роботи з різними цільовими групами, наводить приклади використання різних методів та прийомів.

### **10. Вчимося враховувати особливості різних вікових груп під час підготовки до заняття (40 хв.)**

*Мета:* навчити учасників визначати особливості представників різних вікових груп і підбирати методи роботи відповідно до цих особливостей.

*Матеріали:* фліп-чарт, маркери.

*Хід проведення:* тренер пропонує розділитися всім учасникам за порами року (зима, весна, літо, осінь). Кожна команда отримує завдання підібрати інтерактивні методики для роботи з людьми похилого віку, підлітками (9-10 клас), студентами, людьми середнього віку, враховуючи їх вікові особливості. Команда має відобразити всі можливі варіанти на папері і презентувати їх загалу. Після презентації всіх груп тренер аналізує виконання вправи.

### **11. Створення сприятливих для тренінгу умов (30 хв.)**

*Мета:* ознайомити учасників з особливостями підготовки до проведення тренінгу.

*Матеріали:* проектор, ноутбук, слайд-презентація «Створення сприятливих для тренінгу умов».

*Хід проведення:* тренер розповідає про те, як правильно підібрати тематику тренінгу, розраховувати час проведення, місце проведення, як налагодити зв'язок з аудиторією. Ознайомлює учасників з технологіями «icebreaker» і «brainstorming». Пояснює правила поведінки тренера, а також методику організації ефективної взаємодії з аудиторією. Ознайомлює з технікою утримання уваги «енерджайзер».

### **12. Вправа «Острів» (10 хв.)**

*Мета:* релаксація, зняття психоемоційного напруження.

*Матеріали:* папір А4.

*Хід проведення:* учасникам пропонується хаотично порухатись. За сигналом тренера учасники мають об'єднатися в трійки з тими, хто був поруч. Кожній трійці видається листок паперу А4. Тренер пропонує уявити, що всі

вони потрапили на маленький острів. Трійка має поміститися на листочку так, щоб не впасти і не вийти за межі листочка. Після вправи всі діляться емоціями.

### **13. Перерва (10 хв.)**

### **14. Складання плану проведення тренінгу (40 хв.)**

*Мета:* навчити учасників планування тренінгу.

*Матеріали:* фліп-чарт, маркери, роздавальний матеріал.

*Хід проведення:* тренер роздає учасникам картки з назвами тварин (лев, кіт, вовк, білка). Всі учасники мають поділитися на групи відповідно до отриманої картки. Кожна група отримує папір, маркери й буклети з варіантами ігрових методик. Кожній групі тренер озвучує завдання: скласти план тренінгу, відповідно до запропонованої теми і категорії учасників. Після виконання завдання кожна група презентує свій варіант. Всі учасники мають брати участь в обговоренні, вносити свої пропозиції до презентацій колег.

Тренер підводить підсумки, аналізуючи кожен виступ.

### **15. Вправа «Лосяшики» (10 хв.)**

*Мета:* релаксація, зняття психоемоційного напруження.

*Хід проведення:* учасники обирають собі пару. Тренер пропонує одному з пари стати зліва кімнати, а іншому - справа. Одні будуть деревами, а інші – «лосяшиками». Тренер пропонує відтворити такі рухи: дерева хитаються від вітру, «лосяшики» б'ють копитцем, «лосяшики» підбігають до дерев, дерева чухають спинки «лосяшикам», «лосяшики» труться об дерева, «лосяшики» кладуть голову на деревце, деревця обіймають «лосяшиків». Всі аплодують один одному й обмінюються емоціями.

### **16. Оцінювання успішності проведення заняття (10 хв.)**

*Мета:* ознайомити учасників з можливими варіантами анкет для оцінювання результатів тренінгу.

*Матеріали:* роздруковані варіанти оціночних анкет.

*Хід проведення:* тренер роздає всім учасникам різні варіанти оціночних анкет. Поки учасники з ними ознайомлюються, тренер пояснює важливість встановлення «зворотного зв'язку».

### **17. Особливості заповнення документів звітності за виконану роботу (10 хв.)**

*Мета:* ознайомити учасників з документами звітності

*Матеріали:* роздруковані таблиці звітності

*Хід проведення:* тренер роздає всім учасникам таблиці звітності, пояснює особливості їх заповнення. Пояснює важливість відповідального ставлення до звітних документів.

### **18. Підведення підсумків заняття.**

**Вправа «Ноги» (15 хв.)** *Мета:* поділитися враженнями, закріпити засвоєні знання.

*Матеріали:* кольорові стопи з паперу, маркери.

*Хід проведення:* тренер роздає стопи учасникам і пропонує на них написати свої враження від участі в занятті: що сподобалось, де зможе використати здобуті знання, які отримав емоції. Кожен висловлює свій варіант і кладе на підлогу листочок, ніби слід від ноги. Наступний учасник висловлює враження і має покласти свій слід так, ніби продовження попереднього. Так у всієї групи вибудовується спільний шлях у майбутнє. Тренер підводить підсумки, дякує всім за участь.

## Методика дослідження вольової саморегуляції

### А. Зверькова та Є. Ейдмана

**Мета:** дослідження вольової саморегуляції особистості.

**Вік досліджуваного:** з 17-20 років.

**Матеріали та обладнання:** тест-опитувальник, бланк для відповідей, ручка.

#### Процедура дослідження

Дослідження вольової саморегуляції за допомогою тесту-опитувальника може проводитися з однією особою або з цілою групою. Щоб забезпечити самостійність відповідей досліджуваних, кожному видається тест-опитувальник, бланк для відповідей (з номерами запитань і графами для відповідей).

**Інструкція досліджуваному.** Вам пропонується тест, який включає 30 тверджень. Уважно прочитайте кожне з них та вирішіть, наскільки воно характеризує вас. Якщо правильно характеризує, то на аркуші для відповідей навпроти номера даного твердження поставте знак «+» якщо вважаєте, що неправильно, знак «-»

#### Тестовий матеріал:

1. Якщо в мене щось не виходить, то нерідко виникає бажання покинути цю справу.
2. Я не відмовляюся від своїх задумів і справ, навіть якщо доводиться вибирати між ними та приємною компанією.
3. За необхідності мені неважко стримати спалах гніву.
4. Звичайно я зберігаю спокій, чекаючи товариша, який спізнюється на призначений час.
5. Мене важко відірвати від розпочатої роботи.
6. Мене дуже вибиває з колії фізичний біль.
7. Я завжди намагаюся вислухати співрозмовника, не перебиваю, навіть якщо не терпиться йому заперечити.
8. Я завжди відстоюю свою позицію у розмові.
9. Якщо треба, я можу не спати кілька ночей (наприклад, робота, чергування) і весь наступний день бути “в гарній формі”.
10. Мої плани занадто часто перекреслюються зовнішніми обставинами.
11. Я не вважаю себе терплячою людиною.
12. Не так просто мені примусити себе байдуже спостерігати хвилююче видовище.
13. Мені рідко вдається примусити себе продовжувати роботу після серії прикрих невдач.
14. Якщо я ставлюся до когось погано, мені важко приховати зневагу до нього.
15. За потреби я можу займатися своєю справою в незручних та в не пристосованих до цього умовах.

16. Мені дуже ускладнює роботу усвідомлення того, що її необхідно виконати в точно визначений термін.
17. Я вважаю себе рішучою людиною.
18. З фізичною втомою я справляюся значно краще, ніж інші.
19. Краще зачекати ліфт, ніж підійматися сходами.
20. Зіпсувати мені настрої не так просто.
21. Інколи якась дрібниця заповнює мої думки, не дає спокою, і я не можу її позбутися.
22. Мені важче, ніж іншим зосередитися на завданні чи на роботі.
23. Сперечатися зі мною важко.
24. Я завжди прагну довести розпочату справу до кінця.
25. Мене легко відвернути від справ.
26. Я іноді помічаю, що намагаюся домогтися свого всупереч об'єктивним обставинам.
27. Люди іноді заздрять моєму терпінню та допитливості.
28. Мені важко зберегти спокій у стресовій ситуації.
29. Я помічаю, що під час одноманітної роботи мимоволі починаю змінювати спосіб дії, навіть якщо це інколи призводить до погіршення результатів.
30. Мене, як правило, дратує, коли «перед носом» зачиняються двері транспорту або ліфта, що від'їжджають.

#### *Обробка результатів*

Мета обробки результатів - визначення величин індексів вольової саморегуляції за пунктами загальної шкали та індексів за субшкалами наполегливості і самовладання.

Кожен індекс – це сума балів, отриманих при підрахунку збігу відповідей з ключем загальної шкали чи субшкали.

В опитувальнику міститься 6 замаскованих тверджень. Тому загальний сумарний бал за загальною шкалою має бути в межах 0–24, за субшкалою наполегливості – 0–16 та за субшкалою самовладання – 0–13.

#### **Ключ для підрахунку індексів вольової саморегуляції**

Загальна шкала	1-, 2+, 3+, 4+, 5+, 6-, 7+, 9+, 10-, 11+, 13-, 14-, 16-, 17+, 18+, 20+, 21-, 22-, 24+, 25-, 27+, 28-, 29-, 30-
Наполегливість	1-, 2+, 5+, 6-, 9+, 10-, 11+, 13-, 16-, 17+, 18+, 20+, 22-, 24+, 25-, 27+
Самовладання	3+, 4+, 5+, 7+, 13-, 14-, 16-, 21-, 24+, 27+, 28-, 29-, 30-

#### **Аналіз результатів**

У загальному вигляді під рівнем вольової саморегуляції розуміють міру опанування особистою поведінкою в різноманітних ситуаціях, здатність свідомо керувати своїми діями, бажаннями, станами.

Рівень розвитку вольової саморегуляції може бути охарактеризовано в цілому й окремо за такими властивостями характеру, як наполегливість та самовладання.

Рівні вольової саморегуляції визначаються порівнянням із середніми значеннями кожної шкали. Якщо вони становлять більше половини максимально можливої суми збігів, то цей показник відображає високий рівень розвитку загальної саморегуляції, наполегливості чи самовладання. Для загальної шкали ця величина становить 12, для шкали наполегливості - 8, для шкали самовладання - 6.





## Мотивація успіху і боязнь невдачі (опитувальник Реана)

**Інструкція:** Відповідаючи на нижчеприведені питання, необхідно вибрати відповідь «та» чи «ні». Якщо вам важко з відповіддю, то пригадаєте, що «так» об'єднує як явне «так», так і «скоріше так, чим немає». То ж відноситься і до відповіді «ні»: він об'єднує явне «ні» і «скоріше немає, чим так».

Відповідати на питання слід швидко, не замислюючись надовго. Відповідь, яка перший приходить в голову, як правило, є і найбільш точною.

### Текст опитувальника

1. Включаючись в роботу, як правило, оптимістично сподіваюся на успіх.
2. У діяльності активний.
3. Схильний до прояву ініціативності.
4. При виконанні відповідальних завдань прагну по можливості знайти причини відмови від них.
5. Часто вибираю крайнощі: або занижені легкі завдання, або нереалістично високі по трудності.
6. При зустрічі з перешкодами, як правило, не відступаю, а шукаю способи їх подолання.
7. При чергуванні успіхів і невдач схильний до переоцінки своїх успіхів.
8. Продуктивність діяльності в основному залежить від моєї власної цілеспрямованості, а не від зовнішнього контролю.
9. При виконанні достатньо важких завдань, в умовах обмеження часу, результативність діяльності погіршується.
10. Схильний проявляти наполегливість в досягненні мети.
11. Схильний планувати своє майбутнє на достатньо віддалену перспективу.
12. Якщо ризикую, то, скоріше, з розумом, а не відчайдушно.
13. Не дуже наполегливий в досягненні мети, особливо якщо відсутній зовнішній контроль.
14. Вважаю за краще ставити перед собою середні по труднощі або злегка завищені, але досяжні цілі, чим нереально високі.
15. У разі невдачі при виконанні якого-небудь завдання його привабливість, як правило, знижується.
16. При чергуванні успіхів і невдач схильний до переоцінки своїх невдач.
17. Вважаю за краще планувати своє майбутнє лише на найближчий час.
18. При роботі в умовах обмеження часу результативність діяльності поліпшується, навіть якщо завдання достатнє важке.
19. У разі невдачі при виконанні чого-небудь від поставленої мети, як правило, не відмовляюся.
20. Якщо завдання вибрав собі сам, то у разі невдачі його привабливість ще більш зростає.

### Ключ до опитувальника

Вважаються за правильне:

відповідь «так»: 1, 2, 3, 6, 8, 10, 11, 12, 14, 16, 18, 19, 20;

відповідь «ні»: 4, 5, 7, 9, 13, 15, 17.

### **Обробка результатів і критерії оцінки**

За кожен збіг відповіді з ключем випробовуваному дається 1 бал. Підраховується загальна кількість набраних балів.

Якщо кількість набраних балів від 1 до 7, то діагностується мотивація на невдачу (боязнь невдачі).

Якщо кількість набраних балів від 14 до 20, то діагностується мотивація на успіх (надія на успіх).

Якщо кількість набраних балів від 8 до 13, то слід вважати, що мотиваційний полюс яскраво не виражений. При цьому можна мати на увазі, що, якщо кількість балів 8 — 9, є певна тенденція мотивації на невдачу, а якщо кількість балів 12—13, є певна тенденція мотивації на успіх.

*Мотивація на успіх* відноситься до позитивної мотивації. При такій мотивації чоловік, починаючи справу, має на увазі досягнення чогось конструктивного, позитивного. У основі активності людини лежить надія на успіх і потребу в досягненні успіху. Такі люди зазвичай упевнені в собі, в своїх силах, відповідальні, ініціативні і активні. Їх відрізняє наполегливість в досягненні мети, цілеспрямованість.

*Мотивація на невдачу* відноситься до негативної мотивації. При даному типі мотивації активність людини пов'язана з потребою уникнути зриву, осуду, покарання, невдачі. Взагалі, в основі цієї мотивації лежить ідея уникнення і ідея негативних очікувань. Починаючи справу, людина вже наперед боїться можливої невдачі, думає про шляхи уникнення цієї гіпотетичної невдачі, а не про способи досягнення успіху.

Люди, мотивовані на невдачу, зазвичай відрізняються підвищеною тривожністю, низькою упевненістю в своїх силах. Прагнуть уникати відповідальних завдань, а при необхідності рішення надвідповідальних задач можуть впадати в стан, близький до панічного. Принаймні, ситуативна тривожність у них в цих випадках стає надзвичайно високою. Все це разом з тим може поєднуватися з вельми відповідальним відношенням до справи.

## Діагностика загального рівня комунікабельності (за В.Ф. Ряховським)

### Інструкція до тесту:

Уважно прочитайте наведені нижче відповіді та дайте відповідь «так», «інколи» чи «ні»

### Тестовий матеріал:

1. Ви очікуєте на буденну ділову зустріч. Чи виводить це вас із звичної колії?
2. Чи не відкладаєте ви візит до лікаря аж доти, доки вже зовсім не сила терпіти?
3. Чи не викликає у вас незадоволення або збентеження доручення виступати з доповіддю чи повідомленням у зв'язку із якоюсь нагодою?
4. Ви маєте нагоду поїхати у відрядження до міста, де ніколи ще не бували. Чи докладете ви максимум зусиль для того, щоб уникнути цієї поїздки?
5. Чи любите ви ділитися своїми переживаннями з іншими?
6. Чи дратує вас прохання незнайомої людини (показати дорогу, назвати час, відповісти на якесь запитання тощо)?
7. Чи вірите ви в існування проблеми «батьків і дітей» та в те, що людям різних поколінь важко зрозуміти один одного?
8. Чи не посоромитеся ви нагадати знайомому, що він забув повернути 10 гривень, що їх ви позичили йому кілька місяців тому?
9. У кафе вам подали недоброякісну страву. Чи змовчите ви, лише незадоволено відсунувши тарілку?
10. У ситуації один на один з незнайомою людиною ви не розпочнете бесіду самі і вам не сподобається, якщо першою заговорить вона. Чи це так?
11. Вас жахає будь-яка довга черга (у магазині, бібліотеці, касі кінотеатру тощо). Вам легше відмовитися від свого наміру, ніж встати у хвіст і нудитися в очікуванні?
12. Чи боїтеся ви брати участь у залагодженні конфліктної ситуації?
13. У вас є власні, суто індивідуальні критерії оцінювання творів літератури, мистецтва, культури, ніяких «чужих» думок з цього приводу ви не приймаєте. Це так?
14. Почувши десь у неофіційній ситуації («в кулуарах») явно помилкову точку зору з добре відомого вам питання, ви, скоріше за все, промовчите?
15. Чи викликає у вас невдоволення прохання знайомих допомогти розібратися в якійсь проблемі чи навчальній темі?
16. Вам легше формулювати свою точку зору (думку, оцінку) у письмовій формі, ніж в усній?

### Ключ до тесту:

За відповідь «так» нараховується 2 бали, «інколи» – 1 бал, «ні» – 0 балів.

### Обробка результатів тесту

Визначте загальну суму балів, яку ви набрали, відповідаючи на запитання тесту.

### Інтерпретація результатів тесту:

32–30 балів. Ви некомунікбельні, і це ваша біда, оскільки саме ви, передусім, страждаєте від цього. Однак і близьким людям нелегко. На вас важко покластися в справі, що потребує групових зусиль. Намагайтеся бути більш комунікбельними, контролюйте себе.

29–25 балів. Ви замкнуті, неговіркі, віддаєте перевагу самотності, і тому у вас, мабуть, мало друзів. Нова робота та необхідність нових контактів якщо і не призводять вас до паніки, то надовго виводять з рівноваги. Ви знаєте цю особливість свого характеру і часто буваєте незадоволені собою. Однак не обмежуйтеся лише цим, оскільки саме від вас залежить змінити ці особливості характеру. Хіба не буває так, що чимось сильно захопившись, ви «несподівано» стаєте розкутими та комунікбельними? Варто лише постаратися.

24–19 балів. Ви певною мірою товариські, у знайомій обстановці почуваете себе цілком упевнено. Нові проблеми вас не лякають, однак з новими людьми ви сходитеся обережно, неохоче берете участь у суперечках і диспутах. У ваших висловленнях часом занадто багато сарказму без усякої на те підстави. Усі ці недоліки у вашій владі.

18–14 балів. У вас нормальна комунікбельність. Ви допитливі, охоче слухаєте цікавого співрозмовника, досить терплячі в спілкуванні з іншими, відстоюєте свою позицію без зайвої запальності. Без неприємних переживань йдете на зустріч з новими людьми. У той же час ви не любите гучних компаній, екстравагантних витівок та багатослів'я—усе це вас дратує.

13–9 балів. Ви дуже товариські (часом, мабуть, навіть надміру), зацікавлені, говіркі, любите висловлюватися по різних питаннях, що, буває, дратує інших. Охоче знайомитеся з новими людьми, нікому не відмовляєте в проханнях, хоча не завжди можете їх виконати. Буває, що ви виходите з себе, однак швидко відходите. Чого вам бракує, так це посидючості, терпіння і відваги при зустрічі із серйозними проблемами. При бажанні, однак, ви зможете змусити себе не відступати.

8–4 бали. Товариськість «б'є з вас ключем». Ви завжди в курсі всіх справ. Любите брати участь у всіх дискусіях, хоча серйозні теми можуть викликати у вас нудьгу. Охоче висловлюєтесь, навіть якщо ваше уявлення про проблему більш ніж поверхове. Усюди почуваете себе у своїй тарілці. Беретеся за будь-яку справу, хоча далеко не завжди можете її успішно довести до завершення. З цієї причини люди ставляться до вас із деяким побоюванням і сумнівами. Задумайтеся над цим.

3 бали і менше. Ваша комунікбельність має хворобливий характер. Ви балакучі, багатослівні, втручаєтеся в справи, що не мають до вас ніякого відношення, беретеся судити про проблеми, в яких зовсім некомпетентні. Через це ви часто буваєте причиною різного роду конфліктів. Вам необхідно зайнятися самовихованням.

### Діагностика «емоційного інтелекту» (Н. Холл)

Методика призначена для виявлення здібності особистості розуміти відносини, що репрезентується в емоціях, і керувати своєю емоційною сферою на основі прийняття рішень. Вона складається з 30 тверджень і містить п'ять шкал:

- шкала 1 – «Емоційна обізнаність»;
- шкала 2 – «Управління своїми емоціями» (емоційна відхідливість, емоційна нерігідність);
- шкала 3 – «Самотивація» (довільне керування своїми емоціями);
- шкала 4 – «Емпатія»;
- шкала 5 – «Розпізнавання емоцій інших людей» (вміння впливати на емоційний стан інших).

#### Інструкція

Нижче наведені висловлювання, які так чи інакше відображають різні сторони життя. Праворуч від кожного твердження напишіть цифру, виходячи з вашої ступеня згоди з ним: повністю не згоден (–3 бали); в основному не згоден (–2 бали); почасти не згоден (–1 бал); частково згоден (+1 бал); в основному згоден (+2 бали); повністю згоден (+3 бали).

#### Тестовий матеріал:

1. Для мене як негативні, так і позитивні емоції служать джерелом знання про те, як чинити в житті.
2. Негативні емоції допомагають мені зрозуміти, що я повинен змінити у своєму житті.
3. Я спокійний, коли відчуваю тиск з боку.
4. Я здатний спостерігати зміну своїх почуттів.
5. Коли необхідно, я можу бути спокійним і зосередженим, щоб діяти відповідно до запитів життя.
6. Коли необхідно, я можу викликати у себе широкий спектр позитивних емоцій, таких як веселощі, радість, внутрішній підйом і гумор.
7. Я стежу за тим, як я себе почуваю.
8. Після того як щось засмутило мене, я можу легко впоратися зі своїми почуттями.
9. Я здатний вислуховувати проблеми інших людей.
10. Я не зациклююсь на негативних емоціях.
11. Я чутливий до емоційних потреб інших.
12. Я можу діяти на інших людей заспокійливо.
13. Я можу змусити себе знову і знову встати перед обличчям перешкоди.
14. Я намагаюся підходити до життєвих проблем творчо.
15. Я адекватно реагую на настрої, спонування і бажання інших людей.
16. Я можу легко входити в стан спокою, готовності і зосередженості.
17. Коли дозволяє час, я звертаюся до своїх негативним почуттям і розбираюся, в чому проблема.
18. Я здатний швидко заспокоїтися після несподіваного засмучення.
19. Знання моїх справжніх почуттів важливо для підтримки «хорошої

форми».

20. Я добре розумію емоції інших людей, навіть якщо вони не виражені відкрито.

21. Я можу добре розпізнавати емоції за виразом обличчя.

22. Я можу легко відкинути негативні почуття, коли необхідно діяти.

23. Я добре вловлюю знаки у спілкуванні, які вказують на те, в чому інші потребують.

24. Люди вважають мене добрим знавцем переживань інших.

25. Люди, які усвідомлюють свої справжні почуття, краще управляють своїм життям.

26. Я здатний поліпшити настрій інших людей.

27. Зі мною можна порадитися з питань відносин між людьми.

28. Я добре налаштовуюся на емоції інших людей.

29. Я допомагаю іншим використовувати їх спонукання для досягнення особистих цілей.

30. Я можу легко відключитися від переживання неприємностей.

#### **КЛЮЧ:**

**Шкала 1** – пункти 1, 2, 4, 17, 19, 25.

**Шкала 2** – пункти 3, 7, 8, 10, 18, 30.

**Шкала 3** – пункти 5, 6, 13, 14, 16, 22.

**Шкала 4** – пункти 9, 11, 20, 21, 23, 28.

**Шкала 5** – пункт 12, 15, 24, 26, 27, 29.

#### **Обробка та інтерпретація результатів**

Рівні парціального емоційного інтелекту у відповідності зі знаком результатів: **14 і більше** – високий;

**8–13** – середній;

**7 і менш** – низький.

Інтегративний рівень емоційного інтелекту з урахуванням домінуючого знака визначається за такими кількісними показниками: **70 і більше** – високий;

**40–69** – середній;

**39 і менше** – низький.

### Опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки» В. І. Моросанова

Методика «Стиль саморегуляції поведінки» спрямована на дослідження загального рівня саморегуляції, а також таких компонентів, як: планування, моделювання, програмування, оцінювання результатів, гнучкості, самостійності.

**Інструкція:** Пропонуємо Вам ряд висловлювань про особливості поведінки.

Послідовно прочитавши кожне висловлювання, виберіть один з чотирьох можливих відповідей: «Правильно», «Мабуть, вірно», «Мабуть, невірно», «Неправильно» та поставте хрестик у відповідній графі на аркуші відповідей.

Не пропускайте жодного висловлювання. Пам'ятайте, що не може бути хороших чи поганих відповідей, тому що це не випробування Ваших здібностей, а лише виявлення індивідуальних особливостей Вашої поведінки.

№	Твердження
1	Свої плани на майбутнє люблю розробляти в найменших деталях.
2	Люблю всякі пригоди, можу йти на ризик
3	Намагаюся завжди приходити вчасно, але тим не менш часто запізнююся.
4	Дотримуюся девізу: «Выслушай совет, но сделай по-своему».
5	Часто покладаюся на свої здібності орієнтуватися по ходу справи і не прагну заздалегідь уявити послідовність своїх дій.
6	Оточуючі відзначають, що я недостатньо критичний до себе і своїх дій, але сам я це не завжди помічаю.
7	Напередодні контрольних або іспитів у мене зазвичай з'являлося відчуття, що мені не вистачило 1-2 днів для підготовки.
8	Щоб відчувати себе впевнено, необхідно знати, що чекає на тебе завтра.
9	Мені важко себе змусити щось переробляти, навіть якщо якість зробленого мене не влаштовує.
10	Не завжди помічаю свої помилки, частіше це роблять оточуючі мене люди.
11	Перехід на нову систему роботи не завдає мені особливих незручностей.
12	Мені важко відмовитися від прийнятого рішення навіть під впливом близьких мені людей.
13	Я не відношу себе до людей, життєвим принципом яких є «Сім разів відміряй, один раз відріж».
14	Ненавиджу, коли мене опікують і за мене щось вирішують.
15	Не люблю багато роздумувати про своє майбутнє.
16	У новому одязі часто відчуваю себе ніяково.
17	Завжди заздалегідь планую свої витрати, не люблю робити незапланованих покупок.
18	Уникаю ризику, погано справляюся з несподіваними ситуаціями.
19	Моє ставлення до майбутнього часто змінюється: то будую «райдужні» плани, то майбутнє здається мені «похмурим».
20	Завжди намагаюся продумати способи досягнення мети, перш ніж почну діяти.

21	Віддаю перевагу зберігати незалежність навіть від близьких мені людей.
22	Мої плани на майбутнє зазвичай реалістичні, і я не люблю їх змінювати.
23	У перші дні відпустки (канікул) при зміні способу життя завжди з'являється почуття дискомфорту.
24	При великому обсязі роботи неминуче страждає якість результатів.
25	Люблю зміни в житті, зміну обстановки і способу життя.
26	Не завжди вчасно помічаю зміни обставин і через це терплю невдачі.
27	Буває, що наполягаю на своєму, навіть коли не впевнений у своїй правоті.
28	Люблю дотримуватися заздалегідь наміченого на день плану.
29	Перш ніж з'ясовувати стосунки, намагаюся уявити собі різні способи подолання конфлікту.
30	У разі невдачі завжди шукаю, що ж було зроблено неправильно.
31	Не люблю посвячувати кого-небудь в свої плани, рідко дотримуюся чужих порад.
32	Вважаю розумним принцип: спочатку треба вплутатися в бій, а потім шукати кошти для перемоги.
33	Люблю помріяти про майбутнє, але це скоріше фантазії, ніж реальність.
34	Намагаюся завжди враховувати думку товаришів про себе та свою роботу.
35	Якщо я зайнятий чимось важливим для себе, то можу працювати в будь-якій обстановці.
36	В очікуванні важливих подій прагну заздалегідь уявити послідовність своїх дій при тому чи іншому розвитку ситуації.
37	Перш ніж взятися за справу, мені необхідно зібрати докладну інформацію про умови його виконання і супутніх обставин.
38	Рідко відступаю від розпочатої справи.
39	Часто допускаю недбале ставлення до своїх зобов'язань в разі втоми і поганого самопочуття.
40	Якщо я вважаю, що правий, то мене мало хвилює думка оточуючих про мої дії.
41	Про мене кажуть, що я «розкидаюся», не вмію відокремити головне від другорядного.
42	Чи не вмію і не люблю заздалегідь планувати свій бюджет.
43	Якщо в роботі не вдалося домогтися певної якості, яка б мене влаштовувала, прагну переробити, навіть якщо оточуючим це не важливо.
44	Після вирішення конфліктної ситуації часто подумки до неї повертаюся, перевіряю вжиті заходи і результати.
45	Невимушено відчуваю себе в незнайомій компанії, нові люди мені зазвичай цікаві.
46	Зазвичай різко реагую на заперечення, намагаюся думати і робити все по своєму.

### **Обробка результатів**

Підрахунок показників опитувальника проводиться по ключам, представленим нижче, де «Так» означає позитивні відповіді, а «Ні» – негативні.

### **Ключ до шкал**

Регуляторні шкали	Відповіді, що збігаються з ключем (1 бал)	
	Вірно; мабуть, вірно	Не вірно; мабуть, не вірно
Планування	1, 8, 17, 22, 28, 31, 36	15, 42
Моделювання	11, 37	2, 7, 19, 23, 26, 33, 41



Програмування	12, 20, 25, 29, 38, 43	5, 9, 32
Оцінювання результатів	30, 44	6, 10, 13, 16, 24, 34, 39
Гнучкість	2, 11, 25, 35, 36, 45	16, 18, 43
Самостійсність	4, 12, 14, 21, 27, 31, 40, 46	34
Загальний рівень саморегуляції	1, 2, 4, 8, 11, 12, 14, 17, 20, 21, 22, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 35, 36, 37, 38, 40, 43, 44, 45, 46	3, 5, 6, 7, 9, 10, 13, 15, 16, 18, 19, 23, 24, 26, 32, 33, 34, 39, 41, 42

### **Кількість балів**

Регуляторні шкали	Кількість балів		
	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
Планування	<3	4-6	>7
Моделювання	<3	4-6	>7
Програмування	<4	5-7	>8
Оцінювання результатів	<3	4-6	>7
Гнучкість	<4	5-7	>8
Самостійсність	<3	4-6	>7
Загальний рівень саморегуляції	<23	24-32	33

### **Інтерпретація результатів**

**Шкала «Планування»** характеризує індивідуальні особливості висунення й утримання цілей, сформованість у людини усвідомленого планування діяльності.

*Високі показники* за цією шкалою вказують на сформованість потреби в усвідомленому плануванні діяльності, плани в цьому випадку реалістичні, деталізовані, ієрархічні і стійкі, цілі діяльності висувуються самостійно.

У піддослідних із *низькими показниками* за цією шкалою потреба в плануванні розвинена слабо, цілі схильні до частоті зміни, поставлена мета рідко буває досягнута, планування малореалістична. Такі люди вважають за краще не замислюватися про своє майбутнє, цілі висувують ситуативно і зазвичай не самостійно.

**Шкала «Моделювання»** дозволяє діагностувати індивідуальну розвиненість уявлень про зовнішні і внутрішні значущі умови, ступінь їх усвідомленості, деталізованості і адекватності.

Випробовувані з *високими показниками* за цією шкалою здатні виділяти значущі умови досягнення цілей як в поточній ситуації, так і в перспективному майбутньому, що проявляється у відповідності програм дій планам діяльності, відповідно одержуваних результатів прийнятим цілям.

У піддослідних з *низькими показниками* за цією шкалою – слабка сформованість процесів моделювання призводить до неадекватної оцінки значимих внутрішніх умов і зовнішніх обставин, що проявляється у фантазуванні, яке може супроводжуватися різкими перепадами ставлення до розвитку ситуації, наслідків своїх дій. У таких людей часто виникають

труднощі у визначенні мети і програми дій, адекватних поточній ситуації, вони не завжди помічають зміна ситуації, що також часто призводить до невдач.

**Шкала «Програмування»** діагностує індивідуальну розвиненість усвідомленого програмування людиною своїх дій.

*Високі показники* за цією шкалою говорять про сформованість у людини потреби продумувати способи своїх дій і поведінки для досягнення намічених цілей, про деталізованість і розгорнення розроблюваних програм. Програми розробляються самостійно, вони гнучко змінюються в нових обставинах і стійкі в ситуації перешкод. У разі невідповідності отриманих результатів цілям проводиться корекція програми дій до отримання прийняттого для людини результату.

*Низькі показники* за шкалою програмування говорять про невміння і небажання людини продумувати послідовність своїх дій. Такі люди вважають за краще діяти імпульсивно, вони не можуть самостійно сформулювати програму дій, часто стикаються з неадекватністю отриманих результатів цілям діяльності і при цьому не вносять змін до програми дій, діють шляхом проб і помилок.

**Шкала «Оцінювання результатів»** характеризує індивідуальну розвиненість і адекватність оцінки та результатів своєї діяльності і поведінки.

*Високі показники* за цією шкалою свідчать про розвиненість і адекватність самооцінки, сформованість стійкості суб'єктивних критеріїв оцінки результатів. Людина адекватно оцінює як сам факт неузгодженості отриманих результатів з метою діяльності, так і причини, що призвели до цього, гнучко адаптуючись до зміни умов.

*При низьких показниках* за цією шкалою людина не помічає своїх помилок, не критичний до своїх дій. Суб'єктивні критерії успішності недостатньо стійкі, що веде до різкого погіршення якості результатів при збільшенні обсягу роботи, погіршенні стану або виникненні зовнішніх труднощів.

**Шкала «Гнучкість»** діагностує рівень сформованості регуляторної гнучкості, тобто здатності перебудовувати, вносити корекції в систему саморегуляції при зміні зовнішніх і внутрішніх умов.

*Випробовувані з високими показниками* за шкалою гнучкості демонструють пластичність усіх регуляторних процесів. При виникненні непередбачених обставин такі люди легко перебудовують плани і програми виконавських дій і поведінки, здатні швидко оцінити зміну значущих умов і перебудувати програму дій. При виникненні неузгодженості отриманих результатів з прийнятою метою своєчасно оцінюють сам факт неузгодженості і вносять відповідну корекцію. Гнучкість дозволяє адекватно реагувати на швидку зміну подій і успішно вирішувати поставлену задачу в ситуації ризику.

*Випробовувані з низькими показниками* за шкалою гнучкості в динамічній, швидко мінливій обстановці почувають себе невпевнено, важко звикають до змін у житті, до зміни обставин і способу життя. Вони не здатні адекватно реагувати на ситуацію, швидко і своєчасно планувати діяльність і поведінку, розробити програму дій, виділити значимі умови, оцінити неузгодженість отриманих результатів з метою діяльності та внести корекції. В результаті у таких досліджуваних неминує виникають регуляторні збої і, як наслідок, невдачі у виконанні діяльності.

**Шкала «Самостійність»** характеризує розвиненість регуляторної автономності.

Наявність *високих показників* за шкалою самостійності свідчить про автономність в організації активності людини, його здатності самостійно планувати діяльність і поведінку, організовувати роботу по досягненню висунутої мети, контролювати хід її виконання, аналізувати і оцінювати як проміжні, так і кінцеві результати діяльності.

Випробовувані *з низькими показниками* за шкалою самостійності залежні від думок і оцінок оточуючих. Плани і програми дій розробляються несамоствійно, такі люди часто і некритично слідуєть чужих порад. При відсутності сторонньої допомоги у них неминує виникають регуляторні збої.

Опитувальник в цілому працює як єдина шкала **«Загальний рівень саморегуляції»**, яка оцінює загальний рівень сформованості індивідуальної системи усвідомленої саморегуляції довільної активності людини.

Випробовувані *з високими показниками* загального рівня саморегуляції самостійні, гнучко і адекватно реагують на зміну умов, висунення і досягнення мети у них в значній мірі усвідомлено. При високій мотивації досягнення вони здатні формувати такий стиль саморегуляції, який дозволяє компенсувати вплив особистісних, характерологічних особливостей, що перешкоджають досягненню мети. Чим вище загальний рівень усвідомленої регуляції, тим легше людина опановує нові види активності, впевненіше почуває себе в незнайомих ситуаціях, тим стабільніше його успіхи в звичних видах діяльності.

У піддослідних *з низькими показниками* за даною шкалою потреба в усвідомленому плануванні та програмуванні своєї поведінки несформована, така людина вони більш залежна від ситуації і думки оточуючих людей. У таких досліджуваних знижена можливість компенсації несприятливих для досягнення поставленої мети особистісних особливостей, в порівнянні з піддослідними з високим рівнем регуляції. Відповідно, успішність оволодіння новими видами діяльності у великій мірі залежить від відповідності стильових особливостей регуляції і вимог освоюється виду активності.

## **Тренінгова програма з розвитку професійної ідентичності як засіб професійно-творчого становлення майбутніх соціальних працівників**

Підготовка сучасного фахівця повинна бути орієнтована на професійний саморозвиток особистості, формування та розвиток в нього професійної ідентичності.

Для успішного професійного становлення майбутніх соціальних працівників необхідне створення певних умов та вирішення ряду факторів: функціональна та екзистенційна відповідність людини та професії, наявність в особистості професійно важливих якостей, професійної спрямованості, сформованість професійної Я-концепції, наявність спеціальних знань та вмінь, ідентифікація з професійною спільнотою та обраною професією, гідний статус професії в суспільстві тощо.

Метою нашого тренінгу з розвитку професійної ідентичності для майбутніх соціальних працівників було створення умов для усвідомлення ними власних професійних можливостей та визначення шляхів професійного зростання.

Головними завданнями тренінгу було: 1) сприяти розумінню учасниками власного професійного Я, прийняття себе в професії; 2) навчити учасників долати професійні утруднення; 3) керувати своїм професійним розвитком; 4) сприяти професійно-творчому становленню майбутніх соціальних працівників.

Ці завдання вирішувалися шляхом рефлексії та вербалізації учасниками життєвих та професійних цінностей та принципів; аналізу плюсів та мінусів студентських і професійних ролей; відпрацювання навичок професійного спілкування; формування позитивної «Я концепції»; вирішення професійно-творчих завдань; гармонізації емоційного стану.

В ході тренінгу ми дотримувалися певних правил, важливих при проведенні даної форми роботи, а саме: використання принципів групової роботи (активність учасників, партнерське спілкування тощо), застосування активних методів групової роботи (інтерактивні ігри та групові дискусії), аналіз групової динаміки, створення ефективної просторової організації при проведенні занять тощо.

На заняттях в процесі виконання вправ майбутніх соціальних працівників мають змогу замислитись над цінностями обраної професії, узгодити професійну Я-концепцію (Я-образ та самооцінку), проаналізувати та розвинути професійно важливі якості, сформувані позитивне ставлення до суб'єктів освітнього процесу, професійно удосконалитися шляхом творчого вирішення типових для практики ситуацій, розвинути вміння знаходити правильні рішення та не допускати помилок.

Тренінг складається з чотирьох занять, тривалість кожного – три години. Проводиться в спеціально підготовленій аудиторії. Передбачає можливість вільного переміщення учасників, наявність необхідного обладнання (столи, стільці, фліп-чарт, фломастери, олівці, маркери, стікери), перерви на каву-брейк (15 хвилин).

Заняття включали певні компоненти/вправи: вступ, правила, знайомство,

очікування, основну частину (блок визначення та актуалізації проблеми, блок пошуку шляхів вирішення проблеми та надання необхідної для цього інформації, блок розвитку практичних навичок), рухавки, оцінка-аналіз, прощання.

До складу занять, більша частина вправ в якому спрямована на розвиток в учасників професійної ідентичності, включено також завдання з розвитку творчості, що сприяє професійно-творчому становленню майбутніх соціальних працівників.

### Заняття 1.

**Мета:** створити сприятливі умови для роботи тренінгової групи, ознайомити учасників з головними принципами проведення тренінгових занять, прийняти правила роботи групи, ознайомити з поняттям «професійна ідентичність», актуалізувати досвід, сприяти рефлексії та вербалізації життєвих та професійних цінностей та принципів.

#### **1. Вправа «Візитівка».**

Мета: сприяти знайомству учасників

Час: 5 хв.

Матеріали: олівці, фломастери.

Процедура: учасники розміщуються на стільцях. Тренер пропонує кожному зробити графічне зображення візитівки, на якій вказати ім'я, та придумати на першу літеру ім'я слово, яке характеризує Вас, як людину (особистість).

#### **2. «Правила групи»**

У кожній тренінговій групі можуть бути свої правила, але ті, про яких будемо говорити ми, повинні лежати в основі нашої роботи.

Ці правила є універсальними. Ще раз коротко повторимо ці правила:

- довірчий стиль спілкування;
- спілкування за принципом «тут і тепер»;
- персоніфікація висловлень;
- щирість у спілкуванні;
- конфіденційність усього, що відбувається в групі;
- визначення сильних сторін особистості;
- неприпустимість безпосередніх оцінок учасників;
- різноманітність контактів і спілкування;
- активна участь в тому, що відбувається;
- повага промовця.

#### **Інформаційний блок.**

Поняття «професійна ідентичність» трактують як:

- ✓ «багатовимірний інтегративний феномен, що забезпечує людині цілісність, тотожність та визначеність в професійній діяльності»,
- ✓ «результат професійного самовизначення, персоналізації та самоорганізації, певний ступінь ототожнення - диференціації себе зі Справою та Іншими»,
- ✓ «стійке узгодження основних елементів професійного процесу»,

- ✓ «компонент особистісної ідентичності, що забезпечує професійну адаптацію»,
- ✓ «різний ступінь усвідомлення особистістю приналежності до певної професійної спільноти»,
- ✓ «провідна характеристика професійного розвитку особистості, ступінь визнання себе в якості професіонала»,
- ✓ «усвідомлення своєї тотожності з професійним образом «Я»,
- ✓ «інтегративне поняття, що виявляє взаємозв'язок когнітивних, мотиваційних та ціннісних особистісних якостей»,
- ✓ «автентичне занурення у професійну самореалізацію та результат успішного процесу самоактуалізації».

### **3. Вправа «Мій професійний герб та моє професійне кредо»**

Мета: актуалізація власного професійного та особистісного досвіду.

Час: 30 хв.

Матеріали: бланки з зображенням щита, олівці, фломастери.

Процедура: Учасникам роздаються бланки «Герб та девіз». Їм пропонується заповнити поля герба відповідними символами, що найточніше передає зміст кожного поля: перше – «Я як майбутній викладач»; друге – «Мої майбутні студенти»; третє – «Я очима моїх інших»; четверте – «Моя професійна мрія».

На смужці необхідно написати фразу, яка б могла слугувати особистим професійним девізом (професійним кредо). Це може бути як відомий вислів, так і фраза, придумана самим учасником.

### **4. Вправа «Життєвий та професійний кодекс педагога».**

Мета: рефлексія та вербалізація життєвих та професійних цінностей та принципів.

Час: 30 хв.

Обладнання: картки з зображенням приголосних та голосних букв українського алфавіту.

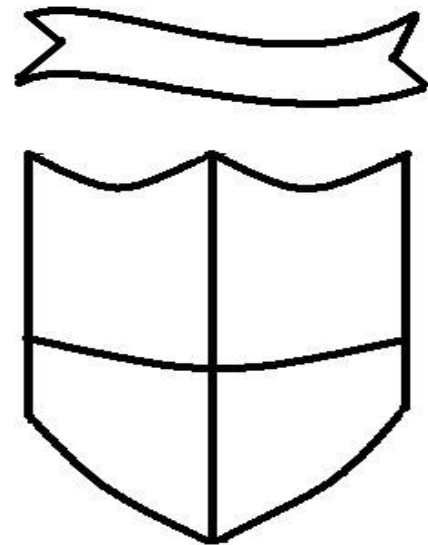
Хід вправи: Картки розподіляються між учасниками групи. Завдання для учасників – сформулювати декілька значущих для них особисто та світу в цілому життєвих та професійних правил, які б розпочиналися на букви, написані на картках. По закінченні роботи групі пропонується прочитати сформульовані закони, дотримуючись алфавітного порядку. Таким чином, групою створюється єдиний життєвий та професійний кодекс педагога.

### **5. Вправа на самостійне швидке зняття напруження в 12 точках.**

Мета: зняття напруження, що виникло в процесі роботи.

Час: 5 хв.

Хід вправи: Для зняття напруження необхідно почати повільні кругові рухи очима – двічі в одному напрямку і двічі в іншому. Сконцентрувати увагу на віддаленому предметі, а потім переключити її на предмет, що знаходиться



близько. Насупитися, напружуючи м'язи коло очей, а потім розслабитись. Після цього кілька разів широко позіхнути. Розслабити шию, спочатку похитавши головою, а потім покрутивши нею зі сторони в сторону. Підняти плечі до рівня вух і повільно опустити. Розслабити зап'ястя і покрутити ними. Стиснути і розтиснути кулаки, розслаблюючи кисті рук. Зробити три глибокі вдихи і м'яко прогнутися в хребті вперед – назад, із сторони в сторону. Напружите і розслабте сідниці, а потім ікри ніг. Покрутіть ступнями, стисніть пальці ніг таким чином, щоб ступні вигнулися догори. Після виконання цієї вправи, ваше тіло звільниться від напруження в 12 основних точках.

#### **6. Вправа «Зіркова година»**

Мета: розвиток позитивної складової емоційного компоненту професійної спрямованості.

Обладнання: приналежності для письма.

Хід вправи: Учасникам пропонується протягом 7-10 хвилин виділити 3-5 найбільш характерних для професії соціальних працівників радощів (заради чого взагалі живуть представники цієї професії, що для них є найважливішим в житті та роботі).

По закінченні запропонованого часу кожний учасник розповідає про ті радощі, які він виділив (можна показати за допомогою пантоміміки, а інші учасники - відгадують).

Під час обговорення учасники уточнюють, висловлюють свої думки.

#### **7. Завершення речення.**

Мета: забезпечити зворотній зв'язок щодо основних моментів вивченого матеріалу.

Час: 15 - 20 хв.

Матеріали: приналежності для письма.

Процедура: тренер демонструє учасникам записані на фліп – чарті або дошці 4-5 незакінчених речень, наприклад, «Я дізнався що...», «Мене здивувало, що...», «Мені сподобалось, що», «Можливо, було б краще, якби...» тощо; пропонує кожному учаснику записати свої відповіді і здати тренеру. Якщо дозволяє регламент, корисно, щоб кожен учасник по черзі повідомив свої записи групі.

### **Заняття 2:**

**Мета:** закріпити активний стиль спілкування, сприяти закріпленню навичок самоаналізу, сприяти розвитку комунікативних вмінь, усвідомленню себе в системі професійного та особистісного спілкування

#### **1. Вправа «Долоні».**

Мета: визначення емоційного стану учасників тренінгу, готовності до активної роботи.

Час: 5 хв.

Матеріали: відсутні.

Хід вправи: учасники, сидячи на своїх місцях, кладуть долоні на стіл, обираючи один з варіантів: 1) якщо людина перебуває в позитивному емоційному стані, готова до активної роботи - долоні кистей рук повернуті в гору; 2) якщо в неї поганий настрій, самопочуття, відсутність бажання до

активної роботи – долоні кистей рук повернуті донизу; 3) якщо людина переживає різні емоції, має середній рівень готовності до праці, вона одну кисть повертає долонею догори, іншу – донизу.

## **2. Вправа «Людина на своєму місці».**

Мета: самостійний аналіз плюсів та мінусів у студентських та професійних ролях.

Час: 30 хв.

Матеріали: папір формату А-4, фломастери, олівці.

Хід вправи: Учасники поділяються на дві команди. Перша виступає від імені студентів, інша – від імені викладачів. Роздаються листи паперу форматом А-4, на яких команда «студентів» малює картину на тему: «Чудовий час студентства», а команда «професіоналів» – «Чудова пора професійної зрілості». Потім кожна команда на звороті свого аркуша (верхня його половина) перераховує 6 атрибутів студентства або 6 атрибутів професійної зрілості. Найважливіший, на думку команди, компонент група виділяє (підкреслює). Через 15-20 хвилин роботи команди обмінюються папірцями. Інша команда, в нижній вільній частині отриманого аркуша записує 6 мінусів вказаного вікового періоду, а найголовніший мінус виділяють (підкреслюють). Надалі команди демонструють свою творчість та проговорюють плюси та мінуси тієї чи іншої ролі. Ведучий ставить питання про те, в якому віці кожний з учасників захоче (захотів) відмовитися від плюсів студентства, взяти (взяв) на себе роль професіонала, а також просить «студентів» вказати свої особистісні особливості, які дозволять їм досягти успішної професійної зрілості.

Обговорення:

В якому віці плюси студентства будуть відчуватися найменше? Чому?

Які необхідні професійно-важливі якості у вас вже сформовані?

Ведучий, підводячи підсумки, каже, що найбільш привабливе знайдено учасниками в періоді студентства і що - в періоді професійної зрілості, а також звертає увагу на те, який вік та які якості учасники групи вказували найбільш часто.

## **3. Вправа «Трактування».**

Мета: пошук альтернативного погляду на подію, розвиток навичок емпатії.

Час: 15 хв.

Обладнання: картки з позначенням дійових осіб.

Хід вправи: Учасникам, які об'єднуються в групи по 4-5 чоловік, зачитується ситуація (яка не має закінчення).

«Підліток, намагаючись вразити однолітків та підвищити в їх очах свою значущість, приніс до класу папугу, що вміє говорити. Під час пояснення вчителем нової теми птах вирвався з рук господаря ...».

Учасників просять описати ситуацію очима різних персонажів:

1. Безпосередньо задіяних героїв (підліток, папуга, вчителька, дівчина, закохана в головного героя, рибки з акваріума, скелет в шафі тощо).
2. Стороннього спостерігача, що опинився поруч (прохожий на вулиці, директор школи тощо).
3. Газетний репортер.



#### 4. Представник ГРІНПІС.

##### Обговорення:

Які варіанти трактовки подій були найбільш оригінальні, незвичайні?

В яких життєвих ситуаціях важливе вміння подивитися на подію під іншим кутом, поставивши себе на місце інших учасників?

На що більше зверталась увага під час трактування подій – на особливості особистості того, хто в них потрапив, чи на вплив ситуації, в якій він опинився? (Згідно результатів психологічних досліджень, поведінка людини визначається якостями його особистості лише на 30%, а на 70% - особливостями ситуації, в якій він знаходиться).

Чим ми схильні пояснювати причини поведінки інших людей в реальних життєвих ситуаціях?

#### **4. Вправа «Дерево мого «Я»**

Мета. Усвідомлення себе в системі професійного та особистісного спілкування; усвідомлення професійних утруднень.

Час: 15-20 хв.

Хід вправи: Ведучий: «Давайте здійснемо екскурсію вглиб власного «Я». Це «Я» можна зобразити у вигляді дерева з різними гілочками і коренями. Корені - це підгруддя, на яке ви спираєтеся у вашому житті, в т.ч. професійному. Стовбур, гілки – це ваші професійно-особистісні якості, що ведуть вас по життю, в т.ч. педагогічному. Це основні ваші гідності, що допомагають вашому професійному зростанню. Вони можуть бути пишні, повні життя, а можуть засихати. Які причини можливого ураження вашого дерева? Вони зовнішні чи внутрішні? Кульки омели, яка паразитує на дереві, дупла позначатимуть ті недоліки, які заважають вам у професійному зростанні. Якими вони будуть? Позначте їх у відповідних місцях дерева. Які зовнішні «процеси», «об'єкти» сприяють або перешкоджають вашому професійному становленню, включенню в професійну спільноту? Намалюйте їх. Чи є на вашому дереві плоди. Що вони позначають?».

Після індивідуальної роботи, учасники об'єднуються в групи:

1 – зображує узагальнений образ «Я - професіонал», вказуючи якості, об'єкти, які сприяють професійному становленню, самореалізації тощо.

2 – зображує узагальнений образ «Перешкоди становлення мого професійного Я», вказуючи якості, об'єкти, які перешкоджають професійному становленню, самореалізації тощо.

#### **5. Вправа «Порахуємо»**

Мета: підтримати працездатність.

Час: 5 хв.

Хід вправи: Учасникам, які розміщуються по колу ведучий пропонує порахувати: один, два, три і т.д. «Перший почне рахувати, а наступний (за годинниковою стрілкою) продовжить. Рахувати потрібно якомога швидше. В процесі рахунку, необхідно пам'ятати про одну умову: замість промовляння числа, в яке входить цифра 4, ви повинні плескати в долоні. Той, хто помиляється, вибуває з гри. Будьте уважні. Після проходження першого кола, ведучий розширює завдання: замість промовляння числа, в яке входить цифра

9, ви повинні захопити себе за ніс, замість промовляння числа, в яке входить цифра 4, ви повинні продовжувати плескати в долоні.

### **6. Вправа «16 асоціацій».**

Мета: виявлення асоціативних уявлень про роботу та перешкод до задоволення від роботи; аналіз напрямків для професійного зростання.

Час: 60 хв.

Матеріали: листи формату А4, фломастери (олівці) за кількістю учасників.

#### Хід вправи:

Горизонтально покладений лист формату А4 ділиться на 5 рівних вертикальних колонок. В першій колонці записуються 16 асоціацій на слова «моя робота». В другу колонку пишемо асоціації на слова з першої колонки, попарно їх об'єднуючи: асоціація на перше і друге слово, асоціація на третє і четверте слово, потім - на п'яте і шосте і т.д. Таким чином, в другій колонці отримуємо вже вісім асоціацій. В третій колонці процедура повторюється, і ми отримуємо 4 слова. Продовжуємо до тих пір, поки в останнім, п'ятій колонці не залишиться тільки одна асоціація. Її також необхідно зобразити у вигляді схематичного малюнка.

Тепер у кожного є два зображення - малюнок перешкоди до задоволення від роботи і образне асоціативне уявлення про саму роботу.

Обговорення та порівняння малюнків, виділення спільні елементів, аналіз сильних і слабких рис та можливих напрямків для росту.

### **7. Вправа «Професійне «Я»»**

Мета: Підвищення самооцінки; гармонізація емоційного стану; розвиток позитивної концепції «Я-професіонал».

Час: 10-15 хв.

Хід вправи: На окремому листі пропонується намалювати сонце так, як його малюють діти: «У кружечку напишіть власне ім'я або намалюйте себе як педагога. Біля кожного променя напишіть що-небудь гарне про себе з професійної точки зору. Задача - написати про себе якнайкраще. Покладіть цей листочок у свій щоденник і, якщо у вас з'явиться нова якість, додайте промінчик до сонця».

### **8. Вправа «Долоні».**

Мета: визначення емоційного стану учасників наприкінці тренінгового заняття.

Чи змінився емоційний стан учасників?

Що сподобалось?

Чого було забагато?

### **Заняття 3.**

Мета: розширення знань про способи, мотиви, роль інших людей в процесі професійного становлення, та місце професії в житті учасників тренінгу; розвиток пізнавальної діяльності та аналіз образу власного Я.

#### **1. Вправа «Побажання».**

Мета: поглиблення емоційних зв'язків між учасниками, налаштування на активну роботу.

Час: 5 хв.

Матеріали: м'яч або м'яка іграшка.

Хід вправи: учасники кидають один одному м'яч, бажаючи чогось приємного на час заняття. Наприклад, «радості», «творчого натхнення» тощо. Побажання повинні бути короткі (1-2 слова). М'яч повинен потрапити до кожного учасника.

Ведучий пильнує, щоб кожний з учасників отримав приємні слова.

## **2. Вправа «Інтерв'ю»**

Мета: знайомство з особливостями професійного становлення учасників тренінгу.

Час: 15-20 хв.

Матеріали: відсутні.

Хід вправи: Ведучий пропонує учасникам об'єднатися в пари. Один з учасників протягом 1 хв. бере інтерв'ю в іншого, задаючи питання, що стосуються його професійного становлення та ролі професії в його житті. За сигналом ведучого учасники обмінюються ролями. По закінченні проведення інтерв'ю обома учасниками, один з них стає за спиною в іншого та від імені учасника, який сидить, починає розповідати про нього. Потім учасники міняються місцями.

По закінченні проведення вправи проводиться обговорення.

## **3. Вправа «Мій сьогоднішній вибір».**

Мета: Оцінювання педагогічної позиції учасників.

Час: 15-20 хв.

Обладнання: маркер, папір формат А-2 (або дошка).

Хід вправи: Ведучий ставить на дошці (фліп-чарті) крапку, біля якої пише: «Я». Від крапки проводить лінії, кількість яких дорівнює числу учасників.

По черзі, кожний з них підходить до дошки і пише на кінці однієї з вільних ліній ім'я того учасника з групи, якого б він обрав своїм викладачем. Заздалегідь слід пояснити, що не варто орієнтуватися на дружні зв'язки або міжособистісну симпатію. Ідеться лише про професійні стосунки (оцінюється педагогічна позиція члена групи).

Після здійснення вибору, кожний учасник пояснює свою позицію.

Після обговорення тренер обов'язково зауважує, що незначна кількість або відсутність вибору в того чи іншого учасника не свідчить про низьке поцінування його групою. Очевидно, на цьому етапі професійного становлення молодий викладач не мав змоги проявити себе в педагогічній діяльності. Такому учаснику пропонується провести самоаналіз «Що треба зробити, щоб люди бачили в мені педагога».

Цю вправу можна проводити тільки тоді, коли в групі встановлено відверті стосунки, а самі студенти можуть обговорювати свої успіхи або невдачі без психологічних ускладнень.

## **4. Вправа «Мотиваційна складова в професійній діяльності».**

Мета: В процесі проведення даної вправи вирішується завдання осмислення відмінностей в цілях професійної діяльності на початку кар'єри і в процесі накопичення професійного досвіду.

Час: 30 хв.

Обладнання: аркуші форматом А-4, фломастери (олівці).

Хід вправи: Ця вправа може проводитись в двох варіантах.

*Перший варіант.* Невеликий аркуш ділиться на три частини. Присутнім пропонується відповісти на запитання «Для чого ви навчаєтеся?» з позиції минулого, теперішнього, майбутнього: початок професійної діяльності; в даний час; через 5 років.

*Другий варіант.* Намалювати три малюнки на тему: «Я працюю викладачем»: початок професійної діяльності; в даний час; через 5 років.

Присутні діляться, в першу чергу, власними враженнями від своїх записів або малюнків. Важливо, щоб вони самі змогли побачити можливі відмінності в змісті, кольоровій гамі зображеного.

### **5. Вправа «Оплески».**

Мета: розім'яти м'язи, відпочити.

Час: 5 хвилин.

Обладнання: відсутнє.

Хід вправи: тренер розміщує учасників на стільцях по колу, послідовно кілька разів пропонує підвестися тим, хто має певне уміння чи якість, щось любить або бажає чомусь навчитися; інші учасники групи активно аплодують тим, хто підвівся. (Наприклад, «Підведіться з місця всі ті, хто вміє вишивати». Оплески! «Підведіться з місця всі ті, хто вміє кататися на лижах». Оплески! тощо).

### **6. Метод активного навчання «Алфавіт»**

Мета: Розвиток мислення, інтелекту, свідомості учасників через організацію процесів мислєдїяльності, смислотворчості і творчої пізнавальної діяльності.

Час: 30 хвилин.

Обладнання:

- технологічна карта: лист ватману, на якому зверху униз із лівої сторони записаний маркером алфавіт (за винятком букв, із яких не можуть починатися слова);
- 2-4 маркера різних кольорів.

Хід вправи: На дошці або стіні розміщується технологічна карта.

На першому етапі («Смислотворчість») ведучий учасникам розкрити зміст досліджуваного поняття (у нашому прикладі це «професійна ідентичність»), заповнивши технологічну карту (вписати маркером у кожний рядок відповідної букви алфавіту слова, що починаються з цієї букви і розкривають зміст поняття, що досліджується). По черзі кожному учаснику (або одночасно двом учасникам) пропонується вписати в технологічну карту свої поняття. Кожний учасник може записати від одного до декількох понять. Той учасник, що записує своє поняття на технологічну карту, промовляє його вголос.

Заповнення технологічної карти закінчується тоді, коли біля неї побували всі учасники не менше одного разу і коли на кожен букву алфавіту на технологічній карті записане хоча б одне слово-поняття.

Наприклад, так може бути заповнена технологічна карта з поняттям «професійна ідентичність»:

А	Адаптація
Б	Бажання, багатовимірність
В	Визначеність в професії
Г	Група професійна
Д	Дія, діяльність
І	Інтеграція
і т.д.	

На другому етапі («Аналітичному») учасникам пропонується з усіх записаних на технологічній карті слів виділити три, що найбільше відбивають сутність досліджуваного поняття. Вибір кожного учасника технології ведучий відзначає на технологічній карті точкою («плюсом» або іншим знаком), поставленої над обраним словом. Після того як відзначений вибір всіх учасників технології (у тому числі і ведучого), останній називає слова, що одержали найбільше число виборів, і підкреслює їх маркером. Виділені поняття - це думка групи про сутність досліджуваного поняття.

На третьому, «Рефлексивному» етапі реалізація методу закінчується аналізом діяльності учасників, їхньої взаємодії. Алгоритм рефлексії може бути таким:

- зафіксувати стан свого знання про досліджуване поняття, наскільки воно змінилося;
- визначити причини цього стану;
- оцінити свою діяльність і важливість цього методу для себе. При організації рефлексії, ведучий пропонує учасникам методу висловитися.

### ***7. Вправа «Валіза, кошик, м'ясорубка».***

**Мета:** забезпечення зворотного зв'язку.

**Час:** 5 хв.

**Хід проведення:** Учасникам пропонується три великих аркуші, на одному з них намальована валіза, на іншому – кошик для сміття, на останньому - м'ясорубка. На жовтому листочку, який прикріплюється до плакату з зображенням валізи, необхідно намалювати той важливий момент, який учасник отримав під час роботи в групі, хоче забрати з собою і використати в своїй діяльності. На синьому листочку – те, що виявилось непотрібним, некорисним, те, що можна відправити в «кошик для сміття». Сірий листочок - це те, що виявилось потрібним, не готовим до використання в своїй роботі. Таким чином, те, що треба домислити, допрацювати, «докрутити» відправляється на аркуш з зображенням м'ясорубки.

Листочки пишуться анонімно і приклеюються учасниками самостійно.

### **Заняття 4.**

**Мета:** поглиблення знань про педагогічну творчість в контексті професійної ідентичності.

#### ***1. Вправа «Компліменти».***

**Мета:** встановлення зворотного зв'язку (позитивного та підтримуючого) між учасниками тренінгу в більш персоніфікованій формі; поглиблення емоційних зв'язків між учасниками, налаштування на активну роботу.

**Час:** 5 хв.

**Матеріали:** відсутні.

**Хід вправи:** Виконується в загальному колі, стоячи. Учасники промовляють один одному компліменти, охоплюючи всіх своєю увагою.

### ***Інформаційний блок. Педагогічна творчість.***

В педагогічній енциклопедії Ю. А. Самаріна педагогічна творчість визначається як форма активності та самостійної діяльності.

Творчий педагог завжди є дослідником, готовим працювати в нових умовах. Він здатний бачити проблеми і знаходити оптимальні дидактичні, виховні, методичні та інші педагогічні рішення.

Результатом узагальнення досліджень вчених, таких як В. П. Кузьміна, В. П. Вахтеров, С. Т. Щацький є виділення особливостей педагогічної творчості:

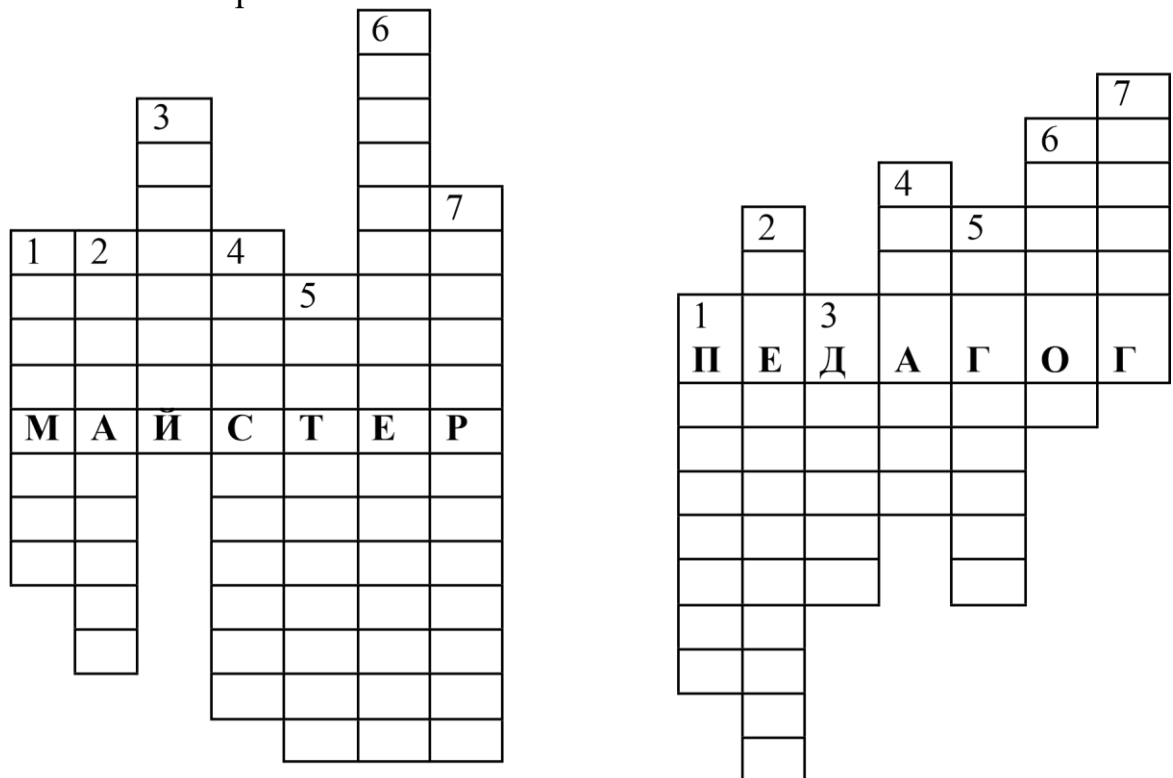
- основним продуктом творчості є створення нового в собі самому;
- об'єктом і результатом педагогічної творчості є жива особистість;
- особистість та інструмент творчості співпадають;
- творча діяльність жорстко обмежена в часі і насичена імпровізацією, її результати суттєво усунені в часі;
- педагогічна творчість – це завжди співтворчість.

### ***2. Кросворд «Педагогічна майстерність».***

**Мета:** активізація мисленевої діяльності, розширення знань про складові педагогічної майстерності. **Час:** 15-20 хв.

**Матеріали:** роздруковані кросворди на листі форматом А-4.

**Хід вправи:** Учасникам пропонується об'єднатися в групи для розгадування кросворда. По закінченні роботи, тренер розміщує кросворди на дошці, вказуючи на зв'язок центральних понять «майстер» - «педагог» в педагогічній майстерності.



### **Питання та відповіді до кросворду «Майстер».**

1. Здатність активно впливати на іншу особистість (динамізм).
2. Аналіз власного внутрішнього світу, своєї діяльності (самоаналіз).

3. Звичайна рольова позиція педагога, що свідчить про налаштування на ділову взаємодію (за класифікацією Е.Берна) (дорослий).
4. Спонукальний прийом педагогічного впливу (авансування).
5. Виразальні рухи всього тіла або окремої її частини, пластика тіла (пантоміміка).
6. Професійно-особистісна якість, здатність педагога, що характеризується потребою в спілкуванні, готовністю легко вступати в контакт, викликати позитивні емоції у співрозмовника (комунікабельність).
7. Стиль керівництва, що ґрунтується на глибокій повазі до особистості кожного (демократичний).

### **Питання та відповіді до кросворду «Педагог».**

1. Прийом педагогічного впливу (прохання).
2. Здатність до творчості, спроможність генерувати ідеї (креативність).
3. Техніка мовлення, що полягає в чіткій вимові звуків, слів, фраз (дикція).
4. Розуміння відносин, почуттів, психічних станів іншої особи в формі співпереживання (емпатія).
5. Психічний вплив однієї особи на іншу (чи групу осіб), розрахований на некритичне сприйняття і прийняття слів, висловлених в них думок і волі (сугестія).
6. Доброзичливо-глузливе ставлення до чого-небудь, спрямоване на викриття вад (гумор).
7. Специфічна форма спілкування, що здійснюється в вигляді словесного обміну репліками між співрозмовниками (діалог).

### **Обговорення:**

Чи можете Ви назвати приклади проявів педагогічної творчості з досвіду (власного або своїх колег)?

Які індивідуальні властивості та суспільні умови сприяють, а які перешкоджають проявам творчості?

Які ознаки педагогічної майстерності, крім запропонованих в кросворді, ви можете назвати ще?

### **3. Вправа «Автопортрет»**

**Мета:** зображення власного образу Я, порівняння власного образу Я з прийняттям його іншими.

**Час:** 60 хв.

**Обладнання:** аркуші формат А-4, олівці, фломастери.

**Хід вправи:** Ведучий пропонує учасникам уявити себе відомими художниками, яким запропонували взяти участь у престижній виставці та надати власний автопортрет. Готового автопортрету немає, тому всі учасники розмішуються по приміщенню, щоб його написати. Автопортрет може бути виконаний в будь-якому художньому напрямку: абстракціонізм, реалізм, кубізм, символізм, тощо. Так як процес творчості дуже інтимний, при написанні портретів художники не повинні спілкуватися і показувати свої роботи. Підписувати роботи також не потрібно. По закінченні роботи, ведучий збирає їх.

Ведучий: «А тепер давайте уявимо, що на цю престижну виставку, запросили мистецтвознавців – експертів, яких попросили за манерою письма з'ясувати автора портрета» (тренер роздає роботи таким чином, щоб автор не

отримав свій портрет). Після того, як мистецтвознавці визначають автора, тобто підпишуть його прізвище на роботі, учасники сідають в вузьке коло. Мистецтвознавці, по черзі представляють портрети, пояснюють, чому саме вони поставили той чи інший підпис. Тренер просить авторів не коментувати «мистецтвознавців» і не вказувати на правильність чи неправильність їх визначення. Будь хто може задавати «мистецтвознавцю» уточнюючі питання. По закінченню представлені всіх робіт, тренер бере автопортрети і по черзі кладе їх в центр кола, запитуючи:

«Чий це автопортрет?».

Після визначення всіх «авторів» проводиться обговорення.

#### **4. Тест «Який ваш творчий потенціал?»**

У поданому тесті оберіть один із варіантів відповіді.

1. ***Чи вважаєте ви, що світ, який вас оточує, може бути поліпшений?***

а) так; б) ні, він і так гарний; в) так, але тільки в дечому.

2. ***Чи гадаєте ви, що можете брати участь у значних змінах довколишнього світу?***

а) так, у більшості випадків; б) ні; в) так, у деяких випадках.

3. ***Чи вважаєте ви, що деякі з ваших ідей зумовили б значний прогрес у тій галузі діяльності, в якій ви працюєте?***

а) так; б) так, за сприятливих обставин; в) лише певною мірою.

4. ***Чи вважаєте ви, що в майбутньому відіграватимете таку важливу роль, що зможете щось принципово змінити:***

а) так, напевно; б) це малоімовірно; в) можливо.

5. ***Коли ви вирішуєте розпочати якусь справу, чи думаєте, що здійснисте своє починання?***

а) так; б) часто думаєте, що не зумієте; в) так, часто.

6. ***Чи відчуваєте ви бажання узятися за справу, якої абсолютно не знаєте?***

а) так, невідоме вас приваблює; б) невідоме вас не цікавить; в) усе залежить від характеру цієї справи.

7. ***Вам довелося взятися за незнайому справу. Чи відчуваєте ви бажання досягти в ній досконалості?***

а) так; б) будете вдоволені тим, чого встигли досягти; в) так, але тільки якщо вам це подобається.

8. ***Якщо справа, яку ви не знаєте, вам подобається, чи хочете ви знати про неї все?***

а) так; б) ні, ви хочете навчитися лише найголовнішого; в) ні, ви бажаєте лише задовольнити свою допитливість.

9. ***Коли вас спіткає невдача, то:***

а) певний час наполягаєте на своєму, всупереч здоровому глузду; б) облишите цю справу (розумієте, що вона нереальна); в) продовжуєте робити свою справу, навіть коли стає очевидним, що перешкоди нездоланні.

10. ***На вашу думку, професію слід обирати, виходячи із:***

а) своїх можливостей, дальших перспектив для себе; б) стабільності, значущості, важливості професії, потреби в ній; в) переваг, які вона забезпечує.



11. **Чи могли б ви, мандруючи, легко орієнтуватися в маршруті, яким уже пройшли?**

а) так; б) ні, боїтеся збитися з дороги; в) так, але тільки там, де місцевість сподобалася і запам'яталася.

12. **Чи зможете ви зразу після якоїсь бесіди пригадати все, про що говорилося?**

а) так, з легкістю; б) усе пригадати не зможете; в) запам'ятовується лише те, що вас цікавить.

13. **Коли ви чуєте слово незнайомою вам мовою, то можете повторити його за складами, без помилок, навіть не знаючи його значення:**

а) так, без утруднень; б) так, якщо слово це легко запам'ятати; в) повторите, але не зовсім правильно.

14. **У вільний час ви волієте:**

а) залишитися наодинці, поміркувати; б) перебувати в компанії; в) вам байдуже, чи будете ви самі, чи в компанії.

15. **Ви виконуєте якусь справу. Вирішуєте припинити це заняття лише тоді, коли:**

а) справу завершено, вона здається відмінно виконаною; б) ви більш-менш задоволені;

в) вам ще не все вдалося зробити.

16. **Коли ви сам(а):**

а) любите мріяти про якісь, навіть, можливо, абстрактні речі; б) будь-якою ціною прагнете знайти собі конкретне завдання; в) іноді любите помріяти, але про речі, пов'язані з вашою роботою.

17. **Коли якась ідея захоплює вас, то ви починаєте думати про неї:**

а) незалежно від того, де і з ким ви перебуваєте; б) ви не можете робити цього лише наодинці; в) лише там, де буде не дуже гамірно.

18. **Коли ви обстоюєте якусь ідею:**

а) можете відмовитися від неї, якщо вислухаєте переконливі аргументи опонентів; б) залишитеся при своїй думці, хоч би які аргументи вислухали; в) зміните свою думку, якщо опір виявиться надто сильним.

Після запису відповідей підрахуйте бали, які ви набрали: за відповідь «а» – 3 бали, за відповідь «б» – 1, за відповідь «в» – 2 бали.

**Питання:**

1,6,7,8 визначають межі вашої допитливості; 2,3,4, 5 – віру в себе; 9, 15 – стабільність;

10 – амбіційність; 12, 13 – слухову пам'ять; 14 – ваше прагнення бути незалежним; 16, 17 – здатність абстрагуватися; 11, 18 – міру зосередженості.

Саме ці здібності і становлять головні якості творчого потенціалу.

**Загальна сума набраних балів розкриє рівень вашого творчого потенціалу: 49 і більше балів** – ви маєте значний творчий потенціал, який надає вам великий вибір творчих можливостей. Якщо ви зможете застосувати ваші здібності, то вам доступні різні форми творчості.

**20 – 48 балів** – у вас нормальний творчий потенціал. Ви наділені тими якостями, які дають вам змогу творити, проте у вас є й проблеми, що

гальмують процес творчості. Принаймні ваш потенціал дасть вам змогу творчо виявити себе, якщо ви, звичайно, цього побажаєте.

**23 і менше балів.** Ваш творчий потенціал, на жаль, невеликий. Проте, можливо, ви просто недооцінюєте себе, свої здібності? Брак віри в свої сили може викликати у вас думки, що ви взагалі не здатні до творчості. Позбудьтеся цього і таким чином розв'яжіть проблему.

### **5. Вправа «Скрепки».**

Мета: пошук шляхів творчого удосконалення виконання знайомих дій.

Час: 10 хв.

Обладнання: скрепки.

Хід вправи: Учасники поділяються на підгрупи по 5-6 чоловік. В кожного з них по чотири скрепки. Перше завдання: якомога скоріше скласти з них ланцюжок (один на кожен підгрупу, використавши всі скрепки). Ведучий фіксує мінімальний та максимальний час, який був витрачений на виконання завдання. Друге завдання: якомога швидше розібрати ланцюжок. Після виконання завдання учасникам надається 1 хвилина для обговорення та пошуку методів прискорення виконання завдання. Ведучий пропонує повторити виконання завдання, фіксуючи максимальний і мінімальний час. По закінченні другої спроби, результати порівнюються.

Обговорення:

Наскільки швидко вдалося виконати вправу вдруге?

З чим пов'язане прискорення – з тим, що пройшло тренування чи з тим, що був винайдений більш ефективний спосіб діяльності, чітка координація дій учасників?

Наскільки реально спланувати діяльність, розподілити дії?

### **5. Вправа «Творче життя»**

Мета: перенесення розгляду проблем креативності в область щоденних життєвих реалій.

Час: 15 хв.

Обладнання: маркери, листи формату А-3, А-2.

Хід вправи: Учасники об'єднуються в групи по 5-6 чол. та отримують завдання: «сформулювати перелік рекомендацій, які дозволять зробити більш творчим власне життя». В перелік бажано включити рекомендації щодо впровадження творчих підходів до професійного життя. Сформульовані рекомендації повинні бути реальними і мати можливість бути практично впроваджені більшістю учасників в життя. По закінченні виконання завдання листи розміщуються для ознайомлення всіма учасниками. Представники від кожної команди озвучують свої рекомендації та коротко пояснюють, як саме їх дотримання допоможе зробити власне життя більш творчим.

Для обговорення можна запропонувати рекомендації, створені фахівцями з психології креативності: регулярно виконуйте фізичні вправи; слідкуйте за тим, щоб ваша дієта була різноманітною і збалансованою; опануйте техніки релаксації та медитації; удосконалюйте впевненість в собі; ведіть щоденник, робіть замальовки, пишіть вірші, короткі оповідання та пісні; читайте художню літературу, розвивайте уяву; замислюйтеся про альтернативні способи використання предметів, з якими ви маєте справу в повсякденному житті; займіться живописом або скульптурою; відвідайте місця, що надихають;

займіться справами, про які ви зазвичай не думали; намагайтеся бути більш спонтанними і товариськими; дивіться комедії і прагніть сформувавши свій власний гумористичний стиль; слухайте класичну музику; регулярно шукайте способи вирватися з вашої «зони комфорту»; намагайтеся виконувати свої щоденні рутинні обов'язки різноманітними способами; заводьте нових друзів і розширюйте своє коло спілкування; думайте про себе як про творчу особистість; думайте про креативність як про спосіб існування; розвивайте бунтарські риси характеру; привчіть задавати собі питання: «А що якщо ...?»; не засиджуйтеся перед телевізором; дозвольте собі мріяти; не бійтеся опинитися неправим або зробити помилку; не виносьте поспішних суджень; цікавтеся абсолютно всім!

### **6. Вправа «Рефлексивна мішень».**

Мета: Підведення підсумків тренінгу.

Час: 5 хв.

Обладнання: шаблон «мішень» на аркуші ватману, кольорові олівці, фломастери.

Хід вправи: На аркуші ватману малюється мішень, яка ділиться на чотири (можна більше або менше) сектори. У кожному з секторів записуються параметри для рефлексії групової взаємодії, діяльності, що відбулись. Наприклад, 1-й сектор – оцінка змісту; 2-й сектор – оцінка форми, методів взаємодії; 3-й сектор – оцінка діяльності ведучого; 4-й сектор – оцінка власної діяльності.

Кожний учасник маркером або фломастером (ручкою, олівцем) чотири рази (по одному в кожний сектор) «стріляє» у мішень, роблячи мітку (крапку, «плюс» і т.д.). Мітка відповідає його оцінці результатів взаємодії, що відбулася. Якщо учасник дуже низько оцінює результати, то мітка ставиться їм в «молоко» або в поле «О» на мішені, якщо вище, то в поле «3». Якщо результати оцінюються дуже високо, то мітка ставиться в «яблучко», у поле «5» мішені.

Після того як кожний учасник взаємодії «вистрілив» (поставив чотири мітки) у рефлексивну мішень, вона вивіщується на загальний огляд і тренер організує її короткий аналіз

Аналіз результатів дає підстави стверджувати, що розроблений та проведений тренінг сприяв розширенню знань учасників тренінгу з питань професійної ідентичності; поглибленню їх знань щодо передумов та компонентів професійного становлення та розвитку; розширенню системи уявлень учасників про власний образ Я-професіонал; визначенню їх пріоритетів у професійної діяльності тощо, і, відповідно, може розглядатися як один з чинників професійного становлення майбутніх соціальних працівників.

### Основні міжнародні документи забезпечення інклюзивної освіти

Конвенція	Основні принципи
<i>Конвенція по боротьбі з дискримінацією в області освіти (1960 р.)</i>	Право на загальну доступність освіти та на рівні умови по відношенню до якості освіти
<i>Міжнародний пакт про економічні, соціальні і культурні права (1966 р.)</i>	Право кожної людини на доступну освіту на всіх її рівнях, у тому числі професійно-технічну середню освіту
<i>Міжнародний пакт про громадянські та політичні права (1966 р.)</i>	Ліквідація дискримінації за ознакою раси, кольору шкіри, статі, мови, релігії, політичних чи інших переконань, національного чи соціального походження, майнового стану, народження чи інших обставин
<i>Міжнародна конвенція про ліквідацію всіх форм расової дискримінації (1965 р.)</i>	Проведення заходів, зокрема, в області викладання, виховання, культури та інформації, з метою боротьби з упередженнями, які ведуть до расової дискримінації
<i>Конвенція про ліквідацію всіх форм дискримінації по відношенню до жінок (1979 р.)</i>	Ліквідація дискримінації по відношенню до жінок в області освіти. Подолання будь-якої стереотипної концепції ролі чоловіків та жінок шляхом заохочення спільного навчання, перегляду навчальних посібників і шкільних програм і адаптації методів навчання
<i>Конвенція про корінні народи, які ведуть племінний спосіб життя у незалежних країнах (1989 р.)</i>	Право на освіту, яка відповідає культурі і потребам корінних народів. Ліквідація упереджень і забезпечення того, щоб підручники та інші навчальні матеріали надавали справедливе, точне та інформаційно-насичене зображення суспільства та культури цих народів
<i>Конвенція про права дитини (1989 р.)</i>	Важливим для осмислення інклюзивного підходу до освіти є положення Конвенції про права дитини (1989 р.), яку Україна ратифікувала <i>Постановою Верховної Ради України від 27 лютого 1991 року</i> і яка ґрунтується на визнанні прав усіх дітей, на пріоритеті загальнолюдських цінностей та гармонійному розвитку особистості, недискримінації дитини з інвалідністю за будь-якими ознаками. Освітнім правам дітей присвячена <b>стаття 28</b> , де зазначається, що «Держави-учасниці визнають право дитини на освіту, і з метою поступового досягнення здійснення цього права на підставі рівних можливостей вони, зокрема: 1) сприяють розвитку різних форм освіти, (загальної, середньої, професійної), повністю забезпечують її доступність для всіх дітей та вживають таких заходів, як введення безплатної освіти та надання у випадку необхідності фінансової допомоги; 2) забезпечують доступність інформації і матеріалів у галузі освіти й професійної підготовки для всіх дітей»
<i>Міжнародна конвенція про захист прав усіх працюючих мігрантів і членів їх сімей</i>	Зазначається, сприяння навчанню дітей працюючих мігрантів їх рідній мові та ознайомлення з їх рідною культурою

(1990 р.)	
<i>Міжнародна конвенція про заборону і негайні заходи по викоріненню найгірших форм дитячої праці</i> (1999 р.)	Доступ до безкоштовної базової освіти і професійно-технічної підготовки для всіх дітей, звільнених від найгірших форм дитячої праці
<i>Конвенція про охорону та заохочення різноманітності форм культурного самовираження</i> (2005 р.)	Визнання рівної гідності та поваги до всіх культур
<i>Конвенція про права людей з інвалідністю</i> (2006 р.)	<p>Конвенція ООН про права людей з інвалідністю стала основним документом для законодавчого закріплення інклюзивної політики та практики на державному рівні. Конвенція ратифікована <i>Верховною Радою України 16 грудня 2009 року</i>. Конвенція ООН про права інвалідів і Факультативний протокол до неї (затверджені 13 грудня 2006 року в м. Нью-Йорк) стали одними з найголовніших міжнародних документів у сфері захисту прав людей з інвалідністю, які закріплюють проголошені Організацією Об'єднаних Націй в Загальній декларації прав людини та в Міжнародних пактах про права людини права людей з інвалідністю.</p> <p>У преамбулі цього документу зазначено, що «інвалідність – це поняття, яке еволюціонує, і що інвалідність є результатом взаємодії, яка відбувається між людьми, які мають порушення здоров'я, і відносницькими та середовищними бар'єрами і яка заважає їхній повній та ефективній участі в житті суспільства нарівні з іншими», а також, що «інваліди продовжують натрапляти на бар'єри на шляху до їхньої участі в житті суспільства як повноправних членів і з порушенням їхніх прав людини в усіх частинах світу».</p> <p>Особливої уваги заслуговує <b>Стаття 24 «Освіта»</b>, де зазначається, що «держави-учасниці визнають право інвалідів на освіту. Для цілей реалізації цього права без дискримінації й на підставі рівності можливостей держави-учасниці забезпечують інклюзивну освіту на всіх рівнях протягом усього життя», а також, що «держави-учасниці забезпечують, щоб інваліди не виключалися із системи загальної освіти, а діти-інваліди – із системи безплатної та обов'язкової початкової загальної середньої освіти, професійного навчання протягом усього життя без дискримінації та нарівні з іншими»</p>
<b>Рекомендації</b>	<b>Основні положення</b>
<i>Рекомендації по боротьбі з дискримінацією в області освіти</i> (1960 р.)	Ліквідація дискримінації в області освіти, а саме здійснення заходів, спрямованих на забезпечення загальної доступності освіти і рівних можливостей.
<i>Рекомендації про становище вчителів</i> (1966 р.)	Відповідальність держав за забезпечення належної освіти для всіх.
<i>Рекомендації про виховання в дусі міжнародного взаєморозуміння, співпраці і миру і виховання в дусі поваги до прав людини і основних свобод</i> (1974 р.)	Необхідність розуміння і поваги всіх народів, їх культур, цивілізацій, цінностей і способу життя.

<i>Рекомендації про розвиток освіти дорослих</i> (1976 р.)	Надання можливостей отримання безперервної освіти та навчання молоді і дорослих.
<i>Рекомендації про визнання навчальних курсів і свідоцтв про вищу освіту</i> (1993 р.)	Право на ширший доступ до існуючих у світі освітніх ресурсів шляхом підвищення мобільності учнів, дослідників, викладачів і спеціалістів.
<i>Рекомендації щодо статусу викладацьких кадрів вищих навчальних закладів</i> (1997 р.)	Справедливе ставлення до жінок і меншин і подолання сексуальних домагань і расових переслідувань.
<i>Перегляд Рекомендацій про технічну та професійну освіту</i> (2001 р.)	Програми технічної та професійної освіти мають базуватися на широкій базі, що відповідають потребам усіх учнів, зокрема жінок і дівчат.
<b>Декларації</b>	<b>Основні положення</b>
<u><i>Загальна декларація прав людини</i></u> (1948 р.)	Найбільш фундаментальним втіленням прав людини на міжнародному рівні стала <b>Загальна Декларація ООН про права людини</b> , що була прийнята ООН 10 грудня 1948 р., і яка проголосила рівність прав всіх людей без винятку. <b>Стаття 26</b> Загальної Декларації ООН про права людини зазначає, що «кожна людина має право на освіту. Освіта має бути безкоштовною (початкова, загальна середня). Технічна і професійна освіта має бути загальнодоступною, а вища освіта має бути доступною для всіх на основі здібностей кожного. Освіта має сприяти взаєморозумінню, терпимості і дружбі між усіма народами, расовими і релігійними групами і має сприяти діяльності Організації Об'єднаних Націй з підтримання миру».
<i>Всесвітня декларація «Освіта для всіх»</i> (1990 р.)	На Всесвітній конференції з питань освіти, яка відбулася у Джомт'ені у 1990р., було вказано на необхідність забезпечення загального доступу до освіти для всіх осіб. Йдеться про вжиття активних заходів з виявлення «бар'єрів», для осіб з особливими потребами, які намагаються отримати доступ до реалізації свого права на освіту. Конференція прийняла Всесвітню декларацію «Освіта для всіх», де у <b>статті 29 «Цілі освіти»</b> зазначалось, що освітній розвиток особи є центральною метою і що освіта має надавати дітям змогу розвивати їхні таланти, розумові і фізичні здібності в найповнішому обсязі. Всім людям – дітям, молоді і дорослим – надаються можливості отримання освіти, призначення яких – задоволення базових освітніх потреб.
<i>Делійська декларація</i> (1993 р.)	Ліквідувати прогалини в доступі до базової освіти, що виникають по причині гендерних, вікових, соціальних, сімейних, культурних, етнічних і мовних відмінностей, а також в результаті географічної віддаленості.
<i>Саламанкська декларація про принципи, політику та практичну діяльність у сфері освіти осіб з особливими потребами</i> (1994р.)	Саламанкська декларація про принципи, політику та практичну діяльність у сфері освіти осіб з особливими потребами була прийнята на Всесвітній конференції з питань освіти осіб з особливими потребами, що проходила 7–10 червня 1994 року і стала першим міжнародним документом. Реформування системи освіти, яке б дало змогу охопити навчанням усіх дітей,

	<p>незважаючи на індивідуальні відмінності. За основу був принцип інклюзивної освіти, який полягає в тому, що всі діти перебувають у звичайних школах. Держава має сприяти розробці стратегій діагностування та визначення особливих потреб у дітей, а також розробляти науково-методичні аспекти інклюзивного навчання; значну увагу варто приділити підготовці педагогів до роботи в системі інклюзивної освіти.</p> <p><i>Ключові принципи і положення Саламанкської декларації</i> дали змогу обґрунтувати доцільність переходу до інклюзивних шкіл з кількох точок зору, зокрема:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>З погляду цілей освіти:</i> потреба в інклюзивних школах (спільне навчання усіх дітей). Розробляються методи викладання, які враховують індивідуальні відмінності усіх дітей.</li> <li>- <i>З соціального погляду:</i> створення справедливого й недискримінаційного суспільства.</li> <li>- <i>З економічного погляду:</i> створення й утримання в належному стані шкіл, де всі діти навчаються разом</li> </ul>
<i>Декларація і Комплексні рамки дій з виховання в дусі миру, прав людини і демократії (1995 р.)</i>	Прояв поваги до прав в області освіти осіб, які належать до національних або етнічних, релігійних і мовним меншинам, а також до корінних народів.
<i>Гамбурзька декларація про навчання дорослих (1997 р.)</i>	Держава відіграє важливу роль у забезпеченні права на освіту для всіх, особливо найбільш вразливих членів суспільства
<i>Прийнята в Ресіфі Декларація Групи дев'яти багатонаселених країн (О-9)(2000 р.)</i>	Внесення змін у законодавство з метою розширення базової освіти. Розширення доступу до освіти і зміцнення рівності для населення, яке проживає у віддалених районах.
<i>Дакарська декларація (2000 р.)</i>	Цю концепцію підтвердили учасники Всесвітнього форуму з питань освіти в Дакарі 2000 року. Форум оголосив, що освіта для всіх має враховувати потреби вразливих груп людей: дітей, які змушені працювати, мешканців віддалених сільських районів і кочівників, представників етнічних і мовних меншин, дітей, молоді й дорослих, які постраждали від конфліктів, епідемій ВІЛ/СНІДу. Значущим документом для подальшого розвитку та розуміння інклюзії стала Дакарська декларація (2000 р). Декларація наголосила на необхідності цілеспрямованих дій з боку держав з досягнення цілей тисячоліття в освітній галузі – забезпечення доступу до обов'язкової освіти усім дітям до 2015 року з особливим наголосом на дітях з особливими потребами та дівчатках.
<i>Пекінська декларація Групи дев'яти багатонаселених країн (2001 р.)</i>	Зміцнення програм, що орієнтовані на конкретні дії та спрямовані на задоволення навчальних потреб таких вразливих груп.
<i>Загальна декларація про культурне розмаїття (2005 р.)</i>	Заохочення мовної різноманітності – при збереженні поваги до рідної мови – на всіх рівнях освіти.
<i>Декларація Організації Об'єднаних Націй про прав корінних народів (2007 р.)</i>	Визнає право корінних народів створювати і контролювати свої системи освіти, що забезпечують освіту рідною мовою, таким чином, щоб це відповідало властивим їх культурі методам викладання і навчання.

**СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ****Наукові праці, у яких опубліковано основні наукові результати дисертації*****Статті у наукових виданнях, включених до переліку  
наукових фахових видань України***

1. Завалко А. М. Нормативно-правовий аспект інклюзивної освіти в Україні. *Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Херсонський державний університет*. Херсон : ВД «Гельветика». 2018. Вип. 82 (1). Том 1. С. 211–215.
2. Таран А. М. Саморозвиток майбутніх соціальних працівників як важлива педагогічна умова їх професійного становлення. *Наукові записки. Серія Педагогічні науки. Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка*. 2018 р. Вип.173. С. 252–258.
3. Таран А. М. Передумови моделювання системи фахової підготовки соціальних працівників в Україні. *Інноваційна педагогіка. Науковий журнал. Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій*. Одеса. 2019 р. Вип.13. Том 2. С. 141–145.
4. Таран А. М. Особливості створення інклюзивного середовища у закладах вищої освіти. *Збірник наукових праць ХІСТ Університету «Україна»*. 2019 р. Вип. 17. С. 70–74.
5. Таран А.М. Використання сучасних інклюзивних освітніх технологій у Центрі соціально-освітньої інтеграції та інклюзивного реабілітаційно-соціального туризму «Без бар'єрів» *[Social Work and Education](#)*. 2021. Vol. 8(2). Pp. 290–300.
6. Таран А.М. Особливості спілкування в інклюзивному освітньому середовищі. *Соціальна робота та соціальна освіта*. 2022. Вип. 1 (8). С. 105–113.
7. Таран А. М. Готовність майбутніх соціальних працівників до організації волонтерської діяльності у воєнних умовах. *Ввічливість. Humanitas*. 2022. № (2). С. 57–63.



### **Статті у зарубіжних наукових виданнях**

8. Taran A. M. Introduction of inclusive educational technologies in higher education institutions. *The scientific heritage*. 2020. Vol. 4(44). P. 36 – 40.
9. Taran A. Communicative potential in training future social workers through training: *with the Proceedings of the 4th International Scientific and Practical Conference «Experimental and Theoretical Research in Modern Science»*. Kishinev. Moldova : Giperion Editura. 2021. № 83. Pp. 101–109.
10. Taran A., Koliada N. Optimization of the process of preparation of future social workers for work in the conditions of inclusive education by means of training *Social and Human Sciences. Polish-Ukrainian scientific journal*. 2021. Vol (02) No. 30. URL: <https://issn2391-4164.blogspot.com/p/214.html>.

### **Опубліковані праці апробаційного характеру**

11. Завалко А. М. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до роботи з дітьми з особливими потребами. *Актуальні проблеми соціальної педагогіки та соціальної роботи* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції та Всеукраїнського науково-практичного семінару «Підготовка студентів до роботи в літніх оздоровчих таборах: сучасні підходи». Умань. 2016. С. 27–30.
12. Завалко А. М., Перфільєва М. В. Реалізація проекту «Центр соціальної та освітньої інтеграції студентів з особливими освітніми потребами «Без бар'єрів» на базі Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі у світлі реалізації Конвенції про права осіб з інвалідністю* : тези доповідей XVI міжнародної науково-практичної конференції. Київ. 2016 р. С. 96–99.
13. Завалко А. М. Нормативно-правова база щодо забезпечення інклюзивної освіти у освітніх закладах України. *Права дітей: від витоків до сьогодення* : матеріали науково-методичного семінару. Умань. 2017. С. 32–35.
14. Коляда Н. М., Перфільєва М. В., Завалко А. М. Технологія тренінгу як ефективна форма підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища. *Професійна підготовка фахівців*

*соціальної сфери : надбання, проблеми, перспективи*: матер. II Всеукр. наук.-практ. конф. Хмельницький : ХНУ. 2017. С. 17–19.

15. Коляда Н. М. Завалко А. М. Тренінг як необхідна складова професійної діяльності соціального працівника. *Тенденції розвитку вищої освіти в європейському союзі: реалії та перспективи* : матер. Всеукр. круглого столу з міжнародною участю. Хмельницький : Науково-видавничий відділ. 2017. С. 102–107.

16. Завалко А. М. Тренінг як ефективна форма підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи з особами з особливими потребами. *Сучасні наукові дослідження у психології та педагогіці – прогрес майбутнього* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. Одеса : ГО «Південна фундація педагогіки». 2018. С. 68–72.

17. Таран А. М. Особливості створення інклюзивного середовища ЗВО. *Наукова молодь-2018* : зб. матер. VI Всеукр. наук.-практ. конф. молодих учених. Київ. 2018 р. С. 163–169.

18. Таран А. М. Інклюзія як закономірний етап трансформації сучасної системи освіти. *Наукова дискусія: питання педагогіки та психології* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. Київ : ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології». 2018. Ч. 1. С. 110–114.

19. Таран А. М. Тренінг як інноваційна методика інклюзивного навчання у системі вищої освіти. *Наука. Освіта. Молодь* : зб. матеріалів XIV Всеукр. наукової конф. студентів та молодих науковців. Умань : «Візаві». 2021. С. 161–165

20. Таран А. М. Особливості проведення тренінгових занять у ЗВО. *Актуальні питання професійної діяльності соціального працівника, психолога та педагога в сучасному світі* : зб. матеріалів Всеукр. студ. наук.-практ. онлайн-конф.. Умань. 2021. С. 29–35.

21. Таран А. М. Формування інклюзивної компетентності у майбутнього викладача до соціально-педагогічної діяльності. *Інклюзивне освітнє середовище: проблеми, перспективи та кращі практики* : зб. матеріалів XXI Міжнар. наук.-практ. конф. Київ. 2021. С. 271–274.

22. Таран А. М. Проєктування у процесі підготовки майбутніх соціальних працівників. *Соціальна робота: виклики сьогодення. Інноваційні соціальні проєкти та волонтерські практики* : зб. матеріалів XI Міжнар. наук.-практ. конф. кафедри філософії КПІ ім. Ігоря Сікорського. Київ. 2021. С. 244–246.

23. Таран А.М., Коляда Н. М. Проблема різних аспектів підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти. *Актуальні проблеми підготовки фахівців соціальної сфери* : зб. матеріалів Всеук. наук.-практ. конф. кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Умань. 2022. С. 79–84

24. Таран А.М., Коляда Н. М. Особливості навчання та процесу адаптації до освітнього простору майбутніх соціальних працівників. *Соціально-психологічні ресурси особистості в екстремальних умовах* : зб. матеріалів Міжнар. наук.-практ. конф. кафедри психології, соціальної роботи та педагогіки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Київ. 2022. С. 132–136.

25. Таран А. М. Технологізація процесу навчання осіб з особливими освітніми потребами у ЗВО. *Інноваційні педагогічні технології в цифровій школі* : зб. матеріалів IV Всеук. (з міжнар.участю) наук.-практ. конф. молодих вчених кафедра інформатики Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Харків. 2022. С. 81–84

26. Таран А. М. Soft-skills: формування соціальних навичок у майбутніх соціальних працівників. *Наука. Освіта. Молодь* : зб. матеріалів XV Всеук. наукової конф. студентів та молодих науковців Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Умань. 2022. Ч.2. С. 169–173.

**Опубліковані праці, які додатково відображають  
наукові результати дослідження**

27. Таран А. М. Підготовка майбутніх соціальних працівників до роботи у системі інклюзивної освіти. *Український психолого-педагогічний науковий збірник. Науковий журнал*. Львів : ГО «Львівська педагогічна

спільнота». 2018. Вип. 15. С. 162–167.

28. Таран А. М. Актуальні проблеми навчання та виховання осіб з особливими освітніми потребами. *Соціальна робота та соціальна освіта. Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини*. 2019 р. Вип. 2. С. 65–70.

29. Таран А. М. Основні бар'єри у суспільстві, пов'язані з «інвалідністю». *Енциклопедія інклюзивного реабілітаційно-соціального туризму* [Лепський В. В., Безлюдний О. І., Коляда Н. М., Кравченко О. О. та ін.]; МОЗ України, КЗ «Черкаський обл. центр медико-соц-ї експертизи ЧОР», МОН України, Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини. Умань : ВПЦ «Візаві». 2019. С. 63–65.

30. Таран А. М. Основні моделі соціальної поведінки українського соціуму по відношенню до осіб з інвалідністю. *Енциклопедія інклюзивного реабілітаційно-соціального туризму* [Лепський В. В., Безлюдний О. І., Коляда Н. М., Кравченко О. О. та ін.]; МОЗ України, КЗ «Черкаський обл. центр медико-соц-ї експертизи ЧОР», МОН України, Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини. Умань : ВПЦ «Візаві». 2019. С. 65–67.

31. Таран А. М. Впровадження технологій інклюзивного навчання. *Енциклопедія інклюзивного реабілітаційно-соціального туризму* [Лепський В. В., Безлюдний О. І., Коляда Н. М., Кравченко О. О. та ін.]; МОЗ України, КЗ «Черкаський обл. центр медико-соц-ї експертизи ЧОР», МОН України, Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини. Умань : ВПЦ «Візаві». 2019. С. 97–100.

32. Таран А. М. Тренінг як технологія інклюзивного активного навчання. *Енциклопедія інклюзивного реабілітаційно-соціального туризму*. [Лепський В. В., Безлюдний О. І., Коляда Н. М., Кравченко О. О. та ін.]; МОЗ України, КЗ «Черкаський обл. центр медико-соц-ї експертизи ЧОР», МОН України, Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини. Умань : ВПЦ «Візаві». 2019. С. 100–102.

### Відомості про апробацію результатів дослідження

1. XVI Міжнародна науково-практична конференція «Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі у світлі реалізації Конвенції про права осіб з інвалідністю». (Київ, 2016 р.) Форма участі – очна участь, публікація на тему: Реалізація проекту «Центр соціальної та освітньої інтеграції студентів з особливими освітніми потребами «Без бар'єрів» на базі Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

2. 4th International Scientific and Practical Conference «Experimental and Theoretical Research in Modern Science». (Kishinev. Moldova, 2021). Форма участі – заочна участь, публікація на тему: «Communicative potential in training future social workers through training».

3. Всеукраїнська науково-практична конференція «Актуальні проблеми соціальної педагогіки та соціальної роботи. (Умань, 2016 р.) Форма участі – очна участь, публікація на тему: «Підготовка майбутніх соціальних педагогів до роботи з дітьми з особливими потребами».

4. Науково-методичний семінар «Права дітей: від витоків до сьогодення». (Умань, 2017 р.). Форма участі – очна участь, публікація на тему: «Нормативно-правова база щодо забезпечення інклюзивної освіти у освітніх закладах України»

5. II Всеукраїнська науково-практична конференція «Професійна підготовка фахівців соціальної сфери: надбання, проблеми, перспективи». (Хмельницький, 2017 р.). Форма участі – очна участь, публікація на тему: «Технологія тренінгу як ефективна форма підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища».

6. Всеукраїнський круглий стіл з міжнародною участю «Тенденції розвитку вищої освіти в європейському союзі: реалії та перспективи». (Хмельницький, 2017 р.). Форма участі – очна участь, публікація на тему: «Тренінг як необхідна складова професійної діяльності соціального працівника».

7. Міжнародна науково-практична конференція «Сучасні наукові дослідження у психології та педагогіці – прогрес майбутнього». (Одеса, 2018 р.). Форма участі – заочна участь, публікація на тему: «Тренінг як ефективна форма підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи з особами з особливими потребами».

8. VI Всеукраїнська науково-практична конференція молодих учених «Наукова молодь–2018». (Київ, 2018 р.). Форма участі – заочна участь, публікація на тему: «Особливості створення інклюзивного середовища ЗВО».

9. Міжнародна науково-практична конференція «Наукова дискусія: питання педагогіки та психології». (Київ, 2018 р.). Форма участі – заочна участь, публікація на тему: «Інклюзія як закономірний етап трансформації сучасної системи освіти».

10. XIV Всеукраїнська наукова конференція студентів та молодих науковців Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини «Наука. Освіта. Молодь». (Умань, 2021 р.). Форма участі – очна участь, публікація на тему: «Тренінг як інноваційна методика інклюзивного навчання у системі вищої освіти».

11. Всеукраїнська студентська науково-практична онлайн-конференція «Актуальні питання професійної діяльності соціального працівника, психолога та педагога в сучасному світі». (Умань, 2021 р.). Форма участі – заочна участь, публікація на тему: «Особливості проведення тренінгових занять у ЗВО».

12. XXI Міжнародна науково-практична конференція «Інклюзивне освітнє середовище: проблеми, перспективи та кращі практики». (Київ, 2021 р.). Форма участі – заочна участь, публікація на тему: «Формування інклюзивної компетентності у майбутнього викладача до соціально-педагогічної діяльності».

13. XI Міжнародна науково-практична конференція кафедри філософії КПІ ім. Ігоря Сікорського «Соціальна робота: виклики сьогодення. Інноваційні соціальні проєкти та волонтерські практики». (Київ, 2021 р.). Форма участі – заочна участь, публікація на тему: «Проєктування у процесі підготовки майбутніх соціальних працівників».

14. Всеукраїнська науково-практична конференція кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини «Актуальні проблеми підготовки фахівців соціальної сфери». (Умань, 2022 р.). Форма участі – заочна участь, публікація на тему: «Проблема різних аспектів підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти».

15. Міжнародна науково-практична конференція кафедри психології, соціальної роботи та педагогіки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського «Соціально-психологічні ресурси особистості в екстремальних умовах». (Київ, 2022 р.). Форма участі – заочна участь, публікація на тему: «Особливості навчання та процесу адаптації до освітнього простору майбутніх соціальних працівників».

16. Всеукраїнська (з міжнародною участю) науково-практична конференція молодих вчених кафедри інформатики Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди «Інноваційні педагогічні технології в цифровій школі». (Харків, 2022 р.). Форма участі – заочна участь, публікація на тему: «Технологізація процесу навчання осіб з особливими освітніми потребами у ЗВО».

17. XV Всеукраїнська наукова конференція студентів та молодих науковців Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини «Наука. Освіта. Молодь». (Умань, 2022 р.). Форма участі – заочна участь, публікація на тему: «Soft-skills: формування соціальних навичок у майбутніх соціальних працівників».





МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
 УМАНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ПАВЛА ТИЧИНИ  
 20300, Черкаська обл., м. Умань, вул. Садова, 2, тел. (04744) 3-45-82, факс (04744)  
 3-45-82, E-mail: [post@udpu.edu.ua](mailto:post@udpu.edu.ua) УДПУ імені Павла Тичини р/р UA14 820172 0343 12100 22 0000 4420,  
 банк одержувача Державна казначейська служба України, м. Київ МФО 820172, код 02125639

18.08.2022 № 1086/01  
 На № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

Г

Г

**ДОВІДКА**  
 про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
 Таран Альони Михайлівни  
 «Підготовка майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах  
 інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій»  
 на здобуття наукового ступеня доктора філософії  
 зі спеціальності 231 Соціальна робота

Результати дисертаційного дослідження Таран Альони Михайлівни «Підготовка майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій» з 2017 до 2022 рр. впроваджено в освітній процес факультету соціальної та психологічної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Дослідження є складовою науково-дослідної теми кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини «Актуальні проблеми соціально-педагогічної теорії та практики» (державний реєстраційний номер 0111U007547).

Значення одержаних результатів полягає у використанні наукових положень і висновків дослідження для підвищення якості підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи з особами з особливими освітніми потребами та їхніми батьками в умовах інклюзивної освіти, упровадженні організаційних умов підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти, а також в апробації тренінгових програм на базі Центру соціально-освітньої інтеграції та інклюзивного реабілітаційно-соціального туризму «Без бар'єрів».

Експериментальні матеріали дослідження використано в лекційних курсах та практичних заняттях з таких дисциплін: «Соціальна робота в громаді», «Практикум з соціальної роботи», «Організація і методика соціально-педагогічного тренінгу», «Соціальна робота з різними групами клієнтів», «Технології соціальної роботи».

Результати впровадження обговорено і схвалено на засіданні кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (протокол № 1 від 09.08.2022 року).

09197 Перший проректор



18.08.2022 Андрій ГЕДЗИК





МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ БІОРЕСУРСІВ  
І ПРИРОДОКОРИСТУВАННЯ УКРАЇНИ  
(НУБіП України)

вул. Героїв Оборони, 15, м. Київ, 03041, тел.: (044) 527-82-42, тел./факс: (044) 257-71-55  
E-mail: rectorat@nubip.edu.ua • Код ЄДРПОУ 00493706

15.09.2022 № 0938

На № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

Довідка

про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
Таран Альони Михайлівни  
«Підготовка майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах  
інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій»  
на здобуття наукового ступеня доктора філософії  
зі спеціальності 231 Соціальна робота

Результати дисертаційного дослідження Таран Альони Михайлівни «Підготовка майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій» упродовж 2017 – 2022 рр. впроваджено в освітній процес науково-педагогічними працівниками кафедри соціальної роботи та реабілітації Національного університету біоресурсів і природокористування України.

Зважаючи на актуальність та наукову значущість проблематики, порушеної в дисертаційному дослідженні А. М. Таран колективом кафедри соціальної роботи та реабілітації Національного університету біоресурсів і природокористування України було зроблено висновки про доцільність подальшого впровадження його результатів в освітній процес закладів вищої освіти III-IV рівнів акредитації. Зокрема, для покращення і підвищення якості підготовки науково-педагогічних працівників до роботи зі здобувачами з особливими освітніми потребами та їхніми батьками.

Окремі положення дисертаційної роботи А. М. Таран знайшли відображення у виступах дисертантки на науково-методичних заходах на базі кафедри соціальної роботи та реабілітації Національного університету біоресурсів і природокористування України.

Результати впровадження обговорено і схвалено на засіданні кафедри соціальної роботи та реабілітації Національного університету біоресурсів і природокористування України (протокол № 1 від 22.08.2022 року).

Проректор  
з науково-педагогічної роботи та розвитку

Сергій КВАША

Виконавець: Сопівник І.В., завідувач кафедри соціальної роботи та реабілітації  
Тел.: 527-80-83  
Файл: \\pentex\secretariat\docum\_dep\2022\List-2022\List-p\Incr2022-0938.rtf





УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE

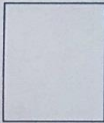
НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ «ОДЕСЬКА ПОЛІТЕХНІКА»  
ODESSA POLYTECHNIC NATIONAL UNIVERSITY

пр. Шевченка, 1, м. Одеса, 65044 Україна  
тел.: +38 048 7223474

Shevchenko ave., 1, Odessa, 65044 Ukraine  
phone: +38 048 7223474

E-mail: mail@op.edu.ua https://op.edu.ua Код ЄДРПОУ 43861328

25.08.2022 № 963/138-07  
На № \_\_\_\_\_



Довідка  
про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
Таран Альони Михайлівни

«Підготовка майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій»

на здобуття наукового ступеня доктора філософії

зі спеціальності 231 Соціальна робота

Результати дисертаційного дослідження Таран Альони Михайлівни «Підготовка майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій» упродовж 2017 – 2022 рр. впроваджено в освітній процес науково-педагогічними працівниками кафедри психології та соціальної роботи Національного університету «Одеська політехніка».

Викладачі кафедри використовують матеріали дослідження для збагачення професійної підготовки здобувачів вищої освіти, зокрема, з особливими освітніми потребами, під час лекцій, лабораторних та практичних занять з навчальних дисциплін «Експериментальні дослідження в соціальній сфері», «Основи соціально-психологічного тренінгу», «Актуальні дослідження у соціальній роботі».

Окремі положення дисертаційної роботи А. М. Таран знайшли відображення у виступах дисертантки на науково-методичних заходах на базі Державного університету «Одеська політехніка» (зокрема, щорічній міжнародній науково-практичній інтернет-конференції кафедри психології та соціальної роботи «Актуальні дослідження в соціальній сфері»).

Результати впровадження обговорено і схвалено на засіданні кафедри психології та соціальної роботи Національного університету «Одеська політехніка» (протокол № 1 від 25.08.2022 року).

Перший проректор  
Завідувачка кафедри ПСР



Сергій НЕСТЕРЕНКО

Вікторія КОРНЕЦУК

Виконавець Юлія АН (048-705-8-428)