

Хмельницький національний університет  
Факультет здоров'я, психології, фізичної культури та спорту  
Кафедра психології та педагогіки

## КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

Другий (магістерський)

Освітній рівень

## ІНКЛЮЗИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПСИХОЛОГА

Назва теми

Галузь знань - 05 Соціальні та поведінкові науки

Шифр і назва галузі знань

Спеціальність - 053 Психологія

Шифр і назва спеціальності

Шифр \_\_\_\_\_

номер ІНП

Виконала: студентка II курсу, групи ППмз-22-1

Підпис

Оксана СТЕЦЮК

Ініціали, прізвище

Керівник: кандидат педагогічних наук, доцент

Підпис

Олена ВАСИЛЕНКО

Ініціали, прізвище

Науковий ступінь, вчене звання

До захисту допускаю:

Зав. кафедри психології та педагогіки

доктор психологічних наук, професор

\_\_\_\_\_ Таїсія КОМАР

Підпис

Ім'я, ПРІЗВИЩЕ

\_\_\_\_\_ 20\_\_ р.

Хмельницький, 2023

## АНОТАЦІЯ

Тема кваліфікаційної роботи «Інклюзивна компетентність як складова професійної компетентності психолога»

Здобувач Оксана СТЕЦЮК

Ім'я, ПРІЗВИЩЕ

Керівник Олена ВАСИЛЕНКО

Ім'я, ПРІЗВИЩЕ

Кваліфікаційна робота включає 55 сторінок, 2 таблиці, 12 рисунків, перелік джерел посилання складає 63 найменування.

Ключові слова: інклюзія, професійна компетентність, інклюзивна компетентність, студенти-психологи.

Об'єктом дослідження є формування професійної компетентності майбутнього психолога під час навчання в закладі вищої освіти.

Предметом дослідження є інклюзивна компетентність як складова професійної компетентності майбутнього психолога.

За результатами дослідження розроблено тренінг з розвитку інклюзивної компетентності майбутніх психологів та надано методичні рекомендації викладачам закладів вищої освіти щодо розвитку інклюзивної компетентності у майбутніх психологів.

Одержані результати можуть бути використані у підготовці майбутніх психологів до роботи в інклюзивному середовищі.

Дипломник \_\_\_\_\_ Оксана СТЕЦЮК

Підпис

Ім'я, ПРІЗВИЩЕ

Дата подання кваліфікаційної роботи до захисту 08 грудня 2023 р.

## ЗМІСТ

СКОРОЧЕННЯ ТА УМОВНІ ПОЗНАКИ.....	6
ВСТУП.....	7
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПСИХОЛОГІВ ЯК СКЛАДОВОЇ ЇХ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ.....	11
1.1 Професійна компетентність психолога: її суть та складові.....	11
1.2 Особливості розвитку інклюзивної компетентності у майбутніх психологів як складової їх професійної компетентності .....	15
1.3 Інклюзивна компетентність психологів як учасників інклюзивного освітнього середовища закладу освіти.....	21
Висновки до розділу.....	27
РОЗДІЛ 2 ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНІВ РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ ЯК СКЛАДОВОЇ ЇХ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ.....	29
2.1 Діагностика рівнів розвитку інклюзивної компетентності майбутніх психологів.....	29
2.2 Тренінг з розвитку інклюзивної компетентності майбутніх психологів.....	42
2.3 Методичні рекомендації викладачам закладів вищої освіти щодо розвитку інклюзивної компетентності у майбутніх психологів .....	46
Висновки до розділу.....	50
ВИСНОВКИ .....	53
ПЕРЕЛІК ДЖЕРЕЛ ПОСИЛАННЯ.....	56
ДОДАТКИ.....	63
ДОДАТОК А Анкета «Виявлення знань про поняття «інклюзивна освіта».....	63
ДОДАТОК Б Тренінгова програма з розвитку інклюзивної компетентності майбутніх психологів.....	66

## **СКОРОЧЕННЯ ТА УМОВНІ ПОЗНАКИ**

ЗВО – заклад вищої освіти.

ІРЦ – інклюзивно-ресурсний центр.

ООС – особливі освітні потреби.

ХНУ – Хмельницький національний університет.

## ВСТУП

**Актуальність теми дослідження.** Входження України в європейський освітній простір та демократичні реформи, що відбуваються з часів отримання нашою державою незалежності вплинули на зміну ставлення українського суспільства до проблем інклюзії та інклюзивної освіти. Інклюзія в освіті є процесом включення дітей з особливими освітніми потребами в освітні заклади на тих самих правах, що й здорові діти.

З огляду на це, на заклади вищої освіти покладено завдання забезпечити професійну підготовку високо кваліфікованих фахівців, які здатні навчати і виховувати молоде покоління з особливими освітніми потребами за допомогою використання сучасних методів збереження і розвитку здоров'я, корекційно-розвивальних технологій, механізмів ефективного функціонування умов інклюзивного освітнього простору. Фахівці інклюзивної освіти повинні опанувати такими знаннями, уміннями і навичками, які дозволять їм в майбутньому успішно забезпечувати супровід усіх суб'єктів інклюзивної освіти, тобто сформувати власну інклюзивну компетентність.

На жаль, кадрове забезпечення інклюзивної освіти в нашій державі, особливо підготовка фахівців-психологів з високо сформованою інклюзивною компетентністю та здатністю ефективно працювати в команді потребує значного покращення. Про це, зокрема, свідчить й те, що в Стандарті вищої освіти України за спеціальністю 053 «Психологія» 2019 року та в професійному стандарті «Практичний психолог закладу освіти» 2020 року перераховані загальні компетентності, якими має володіти практичний психолог, але про інклюзивну компетентність жодної згадки. Тоді як у прийнятому у тому ж році професійному стандарті «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» ця компетентність представлена у трьох позиціях.

Про необхідність формування інклюзивної компетентності в усіх суб'єктів освітнього процесу, у тому числі психологів, знаходимо підтвердження у наукових дослідженнях К. Бірюкової, В. Вишківської,

І. Демченко, О. Ілішової, С. Наход, Н. Рокосовик, В. Сулима, В. Товстоган та інших.

Проблемі готовності майбутніх психологів до роботи у закладах інклюзивної орієнтації присвячені праці К. Бовкуш, Г. Варіної, О. Василенко, І. Гуляк, О. Запорожець, Т. Канівець, Т. Палієнка, Н. Пророк, А. Руденок.

Питання формування толерантності та толерантної взаємодії фахівців, які працюють в інклюзивному середовищі закладів освіти розглянуті в роботах В. Гладуш, О. Гриви, В. Деляченко, О. Добровіцької, О. Новак, О. Романовського, І. Соколової.

З огляду на все вище зазначене, ми присвятили наше дипломне дослідження розриттю теоретико-прикладних аспектів розвитку інклюзивної компетентності як складової професійної компетентності психолога.

**Об'єктом дослідження** є формування професійної компетентності майбутнього психолога під час навчання в закладі вищої освіти.

**Предметом дослідження** є інклюзивна компетентність як складова професійної компетентності майбутнього психолога.

**Мета дослідження:** теоретичне обґрунтування та емпіричне дослідження особливостей розвитку інклюзивної компетентності як складової професійної компетентності майбутнього психолога.

Відповідно до мети дослідження були визначені наступні його **завдання:**

1. Здійснити аналіз наукових джерел з проблеми формування інклюзивної компетентності психологів як складової їх професійної компетентності.

2. Охарактеризувати особливості розвитку інклюзивної компетентності у майбутніх психологів як складової їх професійної компетентності.

3. Дослідити рівні розвитку інклюзивної компетентності майбутніх психологів.

4. Розробити тренінг з розвитку інклюзивної компетентності майбутніх психологів.

5. Надати методичні рекомендації викладачам закладів вищої освіти щодо розвитку інклюзивної компетентності у майбутніх психологів.

**Гіпотеза дослідження:** готовність психологів до роботи у закладах інклюзивної орієнтації значно покращиться за умови врахування особливостей розвитку інклюзивної компетентності як складової професійної компетентності майбутніх психологів під час навчання в закладах вищої освіти.

**Методи дослідження:** *теоретичні* (аналіз, синтез, порівняння та узагальнення наукових джерел з проблеми дослідження); *емпіричні* (Опитувальник В. Моросанової «Стиль саморегуляції поведінки», авторська анкета «Виявлення знань про поняття «інклюзивна освіта», «Діагностика лідерських здібностей» (Є. Жаріков, Є. Крушельницький), «Оцінка комунікативних і організаторських схильностей – КОС» (В. Синявського і Б. Федоришина)); *методи кількісної та якісної обробки даних.*

**Практичне значення дослідження** виявляється в можливості використання в процесі підготовки майбутніх психологів в закладах вищої освіти розробленого нами тренінгу з розвитку інклюзивної компетентності майбутніх психологів та методичних рекомендацій викладачам закладів вищої освіти щодо розвитку інклюзивної компетентності у майбутніх психологів.

**Експериментальна база дослідження.** Емпіричне дослідження проводилось на базі Хмельницького національного університету. В ньому взяли участь 50 студентів другого курсу спеціальності «Психологія».

**Апробація результатів дослідження** відбувалась шляхом публікації статті на тему: «Інклюзивна компетентність як особистісно-професійна компетентність майбутнього психолога» в збірнику наукових праць студентів «Науковий пошук молодих дослідників» ДЗ «Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, 2023 р.

Результати дослідження обговорювались на Всеукраїнській науковій конференції здобувачів вищої освіти та молодих учених «Теоретичні та прикладні аспекти діяльності фахівців соціономічної сфери в умовах сучасності» (м. Полтава-Лубни-Миргород, 2023 року).

**Структура роботи:** робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, переліку джерел посилання (63 найменування) та двох додатків. Загальний обсяг кваліфікаційної роботи – 77 сторінок машинописного тексту (основна частина – 55 сторінок).

# РОЗДІЛ 1

## ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПСИХОЛОГІВ ЯК СКЛАДОВОЇ ЇХ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

### 1.1 Професійна компетентність психолога: її суть та складові

На сьогоднішній день в нашій державі все більше поглиблюється проблема надання психологічної допомоги різним верствам населення, зокрема й особам з інвалідністю. Тому значно розширюється сфера застосування психологічних знань, умінь і навичок та зростає потреба у забезпеченні компетентнісного підходу у підготовці майбутніх психологів.

Під «компетентністю» Н. Салівон розуміє інтегральну якість особистості, що виявляється в її здатності та готовності до діяльності, що базується на знаннях і досвіді, отриманих в процесі навчання і соціалізації та орієнтовані на її самостійну участь у діяльності [48, с. 6].

У психологічному словнику зазначається, що «... компетентність (від лат. *competens* – відповідний, здатний) – це психосоціальна якість, яка означає силу і впевненість, що виходять із почуття власної успішності й корисності, які дають людині усвідомлення своєї спроможності ефективно взаємодіяти з оточенням» [61, с. 203].

У своєму навчально-методичному посібнику І. Литвин, В. Басик, Т. Гавриленко та М. Галушко пропонують розмежовувати поняття «компетенція» і «компетентність» від понять «знання, вміння, навички». На їхню думку, поняття «компетенція» характеризує взаємопов'язані якості особистості по відношенню до певного кола предметів, а також її мотивацію, ціннісні орієнтири, гнучкість мислення, самостійність, вольові якості [43].

О. Затворнюк під поняттям «компетентність» має на увазі якість і рівень підготовки фахівця до професійної діяльності, що проявляється в характері його праці, в умінні в різних ситуаціях знаходити раціональне рішення. На

думку автора, формування компетентності має тісний зв'язок із самооцінкою та самоаналізом особистості, що є внутрішньою мотивацією професійного самовдосконалення [19].

С. Наход, досліджуючи інклюзивну компетентність у складі «soft skills» майбутніх педагогів початкових класів з'ясувала, що під поняттям «компетенція» слід розуміти соціально-обумовлені вимоги до рівня підготовки фахівця, а компетентність є інтегративною якістю особистості, що обумовлює рівень відповідності цим вимогам. Тому професіоналізм педагога залежить не лише від наявності у нього професійних компетентностей, але й від ступеня оволодіння ним «soft skills», які визначають його індивідуальність як фахівця у професійному конкурентному середовищі [38].

А. Колупаєва зазначає, що компетенція є похідним поняттям від компетентності і розглядається як результат навчання та саморозвитку людини, який знаходить своє відображення у знаннях, уміннях, навичках, досвіді, цінностях. У свою чергу, компетентність є здатністю використовувати певні компетенції у конкретних життєвих ситуаціях [28].

Існують різні визначення поняття «професійна компетентність» та «професійна компетентність психолога».

Є. Огарьов стверджує, що професійна компетентність є стійкою здібністю особистості до діяльності, що включає такі компоненти, як:

- глибоке розуміння сутності виконуваних завдань;
- активне оволодіння найкращими досягненнями досвіду професійної діяльності;
- уміння правильно обирати засоби і способи діяльності;
- почуття відповідальності за досягнуті професійні результати;
- здатність вчитися на помилках та корегувати процес досягнення мети [49].

На думку Б. Гершунського професійна компетентність визначається рівнем професійної освіти, досвідом та індивідуальними здібностями

особистості, її прагненням до неперервної самоосвіти та самовдосконалення, творчим і відповідальним ставленням до професійної справи [36, с. 7].

Т. Здоровець вважає, що професійна компетентність є здатністю психолога ефективно вирішувати завдання соціалізації особистості, забезпечення внутрішніх умов інтеграції особистості в суспільство за рахунок розвитку ціннісних орієнтацій, формуванню практичних умінь соціально бажаної самореалізації [21].

На думку Н.Чепелевої, професійну компетентність психолога слід розглядати як єдність знань, необхідних для успішного здійснення професійної діяльності та досвіду, який передбачає не лише оволодіння практичними техніками та уміннями, але й наявність у нього творчого мислення і характеру діяльності [59].

Д. Супрун стверджує, що професійну компетентність психолога закладу освіти слід розглядати як впровадження такої педагогічної системи, яка б дозволила ціленаправлено, освітньо-процесуально та методологічно забезпечити результативність і якість навчально-виховного процесу [53].

Також у дослідників склалися різні думки щодо структурних складових професійної компетентності психолога.

У своїй дисертаційній роботі Т. Григоренко виділила структурні компоненти професійної компетентності психолога: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, рефлексивний [15].

О. Борзенкова у структурі професійної компетентності психолога визначила наступні компоненти:

- рефлексивний, що характеризує уміння використовувати набуті знання і навички у процесі практичної діяльності;
- інтегративний як здатність психолога задіювати знання з різних галузей знань, реалізувати свої пізнавальні функції, прагнути до професійного зростання;
- концептуальний, що включає психологічні, методичні знання, у тому числі й знання теорії навчання, всебічного розвитку і виховання дітей [45].

Дослідниці Л. Руденко та О. Маркушевська головну увагу звертають на формування мотиваційно-ціннісного компоненту професійної компетентності психолога як системоутворюючого при підготовці цих фахівців. Вони вважають, що даний компонент є системою мотивів, що вказують на усвідомлене спонукання психолога до діяльності, в тому числі і до навчальної. Авторки впевнені у тому, що мотиваційно-ціннісний компонент забезпечує спрямованість психолога на єдине засвоєння знань і вдосконалення в професійній діяльності [45].

Також на думку Л. Руденко, існує гостра необхідність у підвищенні рівня професійної компетентності майбутнього психолога. Вона пропонує виділяти такі компоненти у структурі компетентності майбутнього психолога: ціннісно-цільовий компонент, змістовний, діяльнісно-творчий, особистісно-позиційний [46].

Г. Афузова вважає, що структурою професійної компетентності психолога є ряд взаємопов'язаних складових, які утворюють три компоненти:

- 1) мотиваційно-цільовий, тобто «мотив – ціль»;
- 2) емотивно-гностичний, що характеризується чуттєво-інформаційними утвореннями;
- 3) регулятивний, який складають контрольню-оцінювальну і волевільну складові.

Дослідниця зауважує, що усі компоненти професійної компетентності майбутніх психологів у процесі її формування можуть знаходитися на різному рівні розвитку [3].

Л. Дибкова визначила у структурі професійної компетентності психолога такі компоненти:

- компетенції у сфері професійної діяльності;
- комунікативні компетенції;
- компетенції щодо саморегуляції і самовизначення індивідуальних якостей;
- інформаційні компетенції [17].

На думку Д. Супрун у професійній компетентності психологів в галузі спеціальної освіти слід виділяти такі компоненти:

- професійно-мотиваційний (ціннісні орієнтації; мотиваційне ставлення до професійної компетентності; мотиваційне професійне спрямування);
- когнітивно-компетентнісний (системність знань; усвідомленість знань; стійкість знань);
- операційно-діяльнісний (сформованість діагностичних, змістово-процесуальних, прогностичних умінь; здатність використовувати набуті вміння та навички у професійній діяльності);
- результативно-рефлексивний (здатність до самоаналізу, рефлексії, самовдосконалення, саморозвиток) [53].

Отже, як бачимо, у дослідників існують різні думки щодо визначення поняття «професійна компетентність психолога» та виокремлення її складових. Але можемо з впевненістю стверджувати, що інклюзія дітей з особливими освітніми потребами до загальноосвітнього простору нашої держави не можлива без високої професійної підготовки фахівців, які працюють у цьому просторі, особливо – психологів, які здатні забезпечити ефективне та продуктивне функціонування усіх суб'єктів цього простору.

## **1.2 Особливості розвитку інклюзивної компетентності у майбутніх психологів як складової їх професійної компетентності**

Вивченню теоретико-прикладних аспектів інклюзивної компетентності фахівців присвячені праці К. Бірюкової, О. Бородіної, Ю. Бойчука, В. Вишківської, О. Добровіцької, О. Ілішової, Н. Клименюк, Є. Клопоті, О. Клопоті, С. Максимюк, Н. Мойсеюк, Т. П'ятакової, В. Товстоган, М. Чайковського та інших.

Так, С. Максимюк визначає інклюзивну компетентність як рівень знань і вмінь фахівця, необхідних йому для виконання професійних функцій в умовах інклюзивного навчання [34].

Є. Клопота та О. Ротко розглядають інклюзивну компетентність як складник професійної компетентності педагога. У структурі інклюзивної компетентності автори визначає ключові змістовні і функціональні компетентності. До ключових змістовних компонентів інклюзивної компетентності педагогів вони відносять: мотиваційний, когнітивний, рефлексивний і операційний компоненти [27].

М. Чайковський у своїх наукових працях дає наступне визначення поняттю «інклюзивна компетентність» фахівців, які працюють з молоддю з особливими освітніми потребами: «... це інтегративне особистісне утворення, що обумовлює здатність здійснювати освітні функції в процесі інклюзивного навчання, враховуючи освітні потреби студентів з особливими освітніми потребами, забезпечувати їхню соціально-педагогічну адаптацію у навчально-виховному середовищі, створювати всі умови для їхнього повноцінного розвитку та саморозвитку» [57, с. 113].

На думку Т. П'ятакової, інклюзивну компетентність – це інтегральна характеристика педагога, що впливає на його здатність розв'язувати професійні завдання в умовах інклюзивного підходу до освітньої діяльності [42].

Ю. Бойчук розглядає інклюзивну компетентність педагога як інтегративно-особистісне утворення, що зумовлює його здатність виконувати професійні функції в процесі інклюзивного навчання, зважаючи на різні освітні потреби учнів з особливими освітніми потребами, забезпечуючи їх включення до загальноосвітнього середовища та створюючи умови для їхньої повноцінної соціалізації [6, с. 11].

У колективній монографії автори Ю. Бойчук, О. Бородіна, О. Микитюк під інклюзивною компетентністю розуміють вид професійної компетентності, що забезпечує ефективне здійснення інклюзивної діяльності та зазначають, що

інклюзивна компетентність може бути сформована тільки в процесі участі студентів в інклюзивній діяльності [6, с. 49].

Поняття «інклюзивна компетентність», на думку Н. Клименюк, слід трактувати як «... інтегративно-особистісну професійну сформованість, що зумовлює здатність здійснювати професійну діяльність у процесі інклюзивного супроводу, враховуючи різні можливості осіб з обмеженими можливостями здоров'я, забезпечуючи максимальну включеність їх у суспільне середовище через створення умов реалізації та розвитку особистісних можливостей особи (здібностей, знань, навичок, прагнень), прихованих можливостей, здатності до певної діяльності та соціальної адаптації» [25, с. 72].

Як стверджує О. Кучерук, інклюзивна компетентність фахівця є його інтегративно-особистісним утворенням, що характеризує його здатність здійснювати професійні функції в процесі інклюзивної освіти, враховуючи різні освітні потреби осіб з особливими освітніми потребами та забезпечуючи їх включення в освітнє середовище, і таким чином створюючи умови для їх розвитку, саморозвитку, соціалізації. Інклюзивну компетентність слід відносити до спеціальних професійних компетентностей [32, с. 283].

С. Наход вважає, що інклюзивну компетентність педагога варто розглядати як інтегральне особистісне утворення, що входить до складу його «soft skills» та обумовлює здатність здійснювати професійні функції в процесі інклюзивного навчання, враховуючи різні освітні потреби дітей, забезпечуючи їх включення в загальноосвітнє середовище та створюючи умови для їхнього розвитку і соціалізації.

Дослідник виділяє такі компоненти у структурі інклюзивної компетентності педагога: аксеологічний, прогностичний, інноваційний, соціально-комунікативний, акмеологічний.

С. Наход також зауважує, що високий рівень сформованості інклюзивної компетентності дозволить педагогу почуватися вільно та впевнено в інклюзивному освітньому просторі та зробить процес навчання більш ефективним та продуктивним [38].

На підтвердження думок С. Находа, Г. Косарева визначила складники інклюзивної компетентності педагога із конкретизацією їх критеріїв:

- наявність ціннісного ставлення до професійної діяльності в умовах інклюзії;
- сформованість інклюзивно необхідних знань та умінь, а також способів їхнього використання;
- розвиток відповідних особистісних якостей;
- здатність до саморефлексії і самоуправління [30].

У свою чергу І. Демченко, Н. Рокосовик, В. Сулим визначили критерії і показники інклюзивної компетентності майбутнього вчителя:

1) перцептивно-інтелектуальний критерій характеризується такими показниками, як: чіткість усвідомлення педагогом себе суб'єктом інклюзивної освіти; адекватність сприйняття ним умов та учасників інклюзивно-освітнього простору; глибина розуміння ним змісту та реалій інклюзивної освіти;

2) інформаційно-когнітивний критерій визначено такими показниками: обізнаність вчителя з фаховою та інклюзивно-освітньою термінологією; системність його знань з інклюзивної педагогіки; інформаційна мобільність в галузі інклюзивної освіти;

3) змістово-процесуальний критерій передбачає формування таких показників, як: продуктивність інклюзивно-освітніх умінь; здатність забезпечити технологічність інклюзивної освіти; гуманність способів розв'язання педагогічних ситуацій [16].

Є. Клопота та О. Клопота стверджують, що формування інклюзивної компетентності є однією із основних умов підготовки сучасного фахівця до професійної діяльності в інклюзивному освітньому просторі. В свою чергу, реалізація процесу формування інклюзивної компетентності надасть можливість фахівцям вільно та впевнено почуватися в інклюзивному освітньому просторі, покращить впевненість спеціалістів у власній компетентності з даної проблеми та допоможе зробити процес роботи з дітьми та молоддю з особливими освітніми потребами більш ефективним.

Проте процес формування інклюзивної компетентності усіх учасників освітнього простору має ще пройти низку послідовних етапів: від явної чи прихованої протидії, крізь пасивну участь і до активного прийняття, коли ідея інклюзії стане основою реалізації професійних ролей фахівців [26].

На думку Ю. Бойчук та О. Бородіної, інклюзивна компетентність майбутніх фахівців соціономічного профілю формується на засадах інклюзивних знань, спеціальних інклюзивних умінь і навичок, професійних і особистісних якостей, а також під час опанування здоров'язберезувальними і корекційно-розвивальними технологіями. Інклюзивна компетентність, як вважають дослідники, являє собою структурно-функціональний комплекс компонентів:

- мотиваційно-ціннісний (позитивна мотивація до діяльності в умовах інклюзивної освіти);
- когнітивно-операційний (наявність спеціальних знань і вмінь, а також способів їхнього застосування);
- рефлексивно-оцінний (здатність до саморефлексії та самоуправління) [6, с. 51].

В. Вишківська, О. Ілішова та В. Товстоган вважають, що інклюзивна компетентність суб'єктів освітнього процесу є інтегративною спроможністю якісно виконувати професійні та педагогічні функції в інклюзивному просторі, у тому числі створювати інклюзивне інформаційно-освітнє середовище та забезпечувати спеціальні умови життєдіяльності та компенсації для дітей і молоді з особливими освітніми потребами [8].

На думку дослідниці К. Бірюкової, у підготовці майбутніх психологів чи під час підвищення кваліфікації вже досвідчених психологів варто орієнтуватися на інклюзивну компетентність, адже це дасть змогу сформувати їхні професійні уміння у відповідності до вимог часу та сприятиме покращенню супроводу дітей з особливими освітніми потребами в закладах освіти [4].

Дослідниця розробила зміст компетенцій як структурних компонентів інклюзивної компетентності психолога:

– особистісні: повага до різноманітності; спрямованість на участь у процесі інклюзивного супроводу з урахуванням різних можливостей дітей з особливими освітніми потребами; прагнення досягати максимальної включеності цих дітей в освітнє середовище;

– міжособистісні: здатність встановлювати психологічний контакт з усіма учасниками міждисциплінарного супроводу; уміння керувати процесом спілкування та організувати педагогічно взаємодію в інклюзивному середовищі; уміння встановлювати толерантні міжособистісні стосунки в інклюзивному освітньому просторі;

– діяльнісні: забезпечення сприятливих умов для кожного учня, залежно від його індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів; уміння опанувати інклюзивними технологіями; вміння визначати сильні сторони дитини з особливими освітніми потребами, розробляти індивідуальну програму розвитку, визначати зміст та алгоритм впровадження психологічних стратегій втручання; реалізовувати ці стратегії, здійснювати оцінювання та моніторинг динаміки розвитку дитини [4].

Основними шляхами розвитку інклюзивної компетентності майбутнього психолога на думку А. Руденка та І. Гуляк є:

– розвиток їх інформаційної обізнаності щодо законодавства в галузі інклюзивної освіти;

– інтеріоризація теоретичних знань та прикладних навичок з таких освітніх дисциплін, як спеціальна психологія, клінічна психологія, патопсихологія, нейропсихологія, неврологія, психогенетика, проектування інклюзивного простору тощо.

Дослідниці також стверджують, що для успішної професійної діяльності в інклюзивному освітньому просторі майбутньому психологу варто опанувати новітні психологічні та інформаційно-комунікативні технології [44].

Загалом на думку А. Руденка та І. Гуляк, формування готовності майбутніх психологів до роботи в інклюзивному освітньому просторі передбачає, перш за все, емоційне прийняття дітей та молоді з особливими

освітніми потребами. Тому майбутній психолог повинен працювати над власним саморозвитком, отримувати задоволення від професійної діяльності. Лише завдяки розвитку власної готовності до подальшої професійної діяльності під час навчання в закладі вищої освіти (далі – ЗВО) психологу легше вдаватиметься в майбутньому розв’язувати професійні проблеми, уникати вигорання, а також постійно зростати у професійному плані. За умови, коли майбутній психолог протягом навчання в ЗВО відчував влану неспроможність, невпевненість в собі, неготовність до професійної діяльності, то й в майбутньому йому потрібно буде постійно працювати над собою або ж взагалі обрати іншу професію [44].

Отже, можемо зробити висновок, що розвиток інклюзивної компетентності у майбутніх психологів як складової їх професійної компетентності має свої особливості, адже вже під час навчання в ЗВО спеціалісти з психології мають сформувати особистісні, міжособистісні та діяльнісні компетенції як структурні компоненти власної інклюзивної компетентності. Вони повинні також мати позитивне налаштування та емоційне прийняття дітей та молоді з особливими освітніми потребами, працювати над власним саморозвитком, розвивати готовність до професійної діяльності в умовах інклюзії.

### **1.3 Інклюзивна компетентність психологів як учасників інклюзивного освітнього середовища закладу освіти**

Питання формування інклюзивної компетентності психологів як учасників інклюзивного освітнього середовища закладу освіти присвячені наукові дослідження О. Василенко, І. Гуляк, І. Луценко, А. Обухівської, А. Руденко, І. Садової, Т. Скрипник та інших.

Так, зокрема, І. Садова вважає, що інклюзивна освіта потребує організації сприятливого освітнього середовища, кваліфікованих фахівців та їх

спільної діяльності з класним керівником. Завдяки цьому професійна діяльність одного учителя доповнюється зусиллями командою фахівців.

Авторка звертає увагу на те, що психолого-педагогічний супровід дитини з особливими освітніми потребами, відповідно до її індивідуальних потреб і можливостей, здійснюють учасники міждисциплінарної команди супроводу. Завдяки психолого-педагогічному супроводу відбувається запобігання появі проблем розвитку дитини, її навчання та соціалізації, а кінцевим підсумком діяльності кожного фахівця міждисциплінарної команди супроводу є оцінка результативності його діяльності відповідно до визначених функцій [47].

І. Садова зазначає, що психолого-педагогічний супровід реалізують фахівці закладу освіти шляхом індивідуальних і групових форм роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, а також організації корекційно-розвивальних занять відповідно до особливостей розвитку дітей. Якщо для налагодження ефективної діяльності міждисциплінарної команди супроводу дітей з особливими освітніми потребами потрібні консультації окремих фахівців, адміністрація закладу освіти може залучати на тимчасовій або постійній основі відповідних спеціалістів, а також осіб, які мають досвід у сфері інклюзивної освіти [47].

І. Луценко додає, що інклюзивне навчання дітей з особливими освітніми потребами є складним педагогічним процесом, який вимагає не лише дієвої роботи педагога, в класі якого декілька дітей навчаються за індивідуальним навчальним планом і потребують постійної уваги та допомоги, але й усієї команди супроводу дитини: психолога, корекційного педагога, логопеда, асистента педагога. В цій команді психологи виконують координуючу роль [33].

Одним з основних аспектів роботи психолога у складі команди супроводу є психологічна підтримка педагогів, адже для того, щоб забезпечити успішність навчання дитини з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому просторі необхідно подбати про індивідуалізацію

навчання та врахування особливостей розвитку дітей з особливими освітніми потребами [23].

Психолог має допомогти педагогічному колективу пристосувати освітнє середовище до потреб і можливостей дітей з особливими освітніми потребами шляхом надання їм додаткових послуг, налагодження спостереження за динамікою їх розвитку, вивчення особливостей пізнавальної діяльності, з'ясування сильних і слабких сторін та планування способів їх врахування в навчальному процесі та у стосунках з оточуючими [22].

Також психолог повинен налагодити тісну співпрацю з фахівцями інклюзивно-ресурсних центрів (далі – ІРЦ), основними завданням яких є консультативна допомога всім учасникам освітнього процесу з питань інклюзії, надання необхідної науково-методичної допомоги та комплексна оцінка розвитку дітей з особливими освітніми потребами [29].

За результатами проведеної комплексної оцінки визначаються освітні потреби дітей, навчальні програми та необхідні додаткові заходи з пристосування (адаптацій чи модифікацій), складаються індивідуальні програми розвитку дітей з урахуванням їх актуального та потенційного розвитку, створюється адекватне корекційно-розвивальне середовище [24].

А. Обухівська у своїх наукових працях наголошує на тому, що важливими учасниками створення інклюзивного освітнього простору в закладі освіти є батьки дітей з особливими освітніми потребами. Тому психологу потрібно розвивати здатність батьків свідомо сприймати стан і результати навчання своєї дитини, уміти співпрацювати з учителями та бути їхніми активними помічниками. Батьки повинні бути добре обізнаними з перевагами і недоліками різних форм навчання своїх дітей, здійснювати свідомий вибір і брати активну участь у навчальному процесі [39].

Також А. Обухівська стверджує, що психолог повинен свою увагу приділяти не лише дітям з особливими освітніми потребами, але й дітям з нормативним розвитком, які є не менш важливими учасниками процесу інклюзивного навчання. Ці діти мають прийняти своїх особливих

однокласників, навчитися толерантній взаємодії з ними, допомагати та співчувати, робити так, щоб дитина з особливими освітніми потребами відчувала себе рівною з усіма. Без цього, на думку авторки, успішна соціалізація дітей з особливими освітніми потребами не може відбутися [39].

Таким чином, А. Обухівська робить висновок, що психолог закладу освіти, в якому навчаються діти з особливими освітніми потребами забезпечує: систематичне вивчення психофізичного розвитку дітей, мотивів їх поведінки і діяльності з урахуванням різних індивідуальних особливостей; створює психологічні умови для їхнього саморозвитку та самовиховання; сприяє виконанню освітніх і виховних завдань закладу освіти. У співпраці з педагогами, асистентами педагогів, логопедом, спеціальним педагогом, соціальним педагогом, батьками психолог як координатор цієї міждисциплінарної команди здійснює супровід дітей з особливими освітніми потребами [39].

З цього приводу Т. Скрипник зауважує, що міждисциплінарний командний супровід дітей з особливими освітніми потребами передбачає координацію та системну взаємодію, узгодженість підтримки, допомоги і супроводу цих дітей в закладі освіти. Учасники даного супроводу планують та розробляють загальну педагогічну стратегію роботи з дитиною, складають індивідуальну програму її розвитку з неперервним моніторингом динаміки розвитку самої дитини [51].

Узгоджена робота учасників міждисциплінарної команди супроводу дитини з особливими освітніми потребами є показником її ефективного навчання. І ця узгодженість, на думку Т. Скрипник, має виявлятися на кожному етапі супроводу:

- 1 етап – колегіальне вивчення стану розвитку дитини;
- 2 етап – спільна розробка індивідуальної корекційно-розвивальної роботи та визначення конкретних шляхів її реалізації;
- 3 етап – моніторинг та оцінка динаміки розвитку дитини та роботи учасників команди супроводу [51].

А. Обухівська, розглядаючи роботу учасників міждисциплінарної команди супроводу дитини з особливими освітніми потребами зауважує, що психолог має уміти визначити, які методики варто включити під час діагностичного дослідження та як адаптувати існуючі методичні матеріали для вивчення стану інтелектуального розвитку дитини незалежно від впливу факторів оточуючого середовища: сім'ї, культури, освіти тощо [39].

Також дослідниця стверджує, що психологи забезпечують супровід навчання та розвитку дітей з особливими освітніми потребами у закладі освіти за наступним алгоритмом:

- перевірка готовності дитини з особливими освітніми потребами до шкільного навчання, виявлення її навчальних труднощів та визначення причин цих труднощів у бесіді з батьками. За потреби психологи мають скерувати дитину до відповідних фахівців з метою встановлення причин труднощів у навчанні та надання допомоги;

- проведення спостереження за поведінкою та особливостями взаємодії дитини з особливими освітніми потребами з однолітками та педагогами на уроках і в позанавчальний час;

- проведення індивідуальних спостережень, діагностичних досліджень дитини з особливими освітніми потребами з метою вивчення її індивідуальних схильностей, інтересів, потреб тощо;

- участь у складанні індивідуальної програми супроводу дитини з особливими освітніми потребами, розробка індивідуального плану корекційно-розвиткової роботи з урахуванням виявлених особливостей дитини;

- участь у підготовці документів дитини з особливими освітніми потребами для розгляду на засіданні психолого-медико-педагогічної консультації;

- ознайомлення з висновками і рекомендаціями психолого-медико-педагогічної консультації щодо організації навчання дитини з особливими освітніми потребами та надання їй додаткових послуг;

- участь у розробці необхідних матеріалів з переліком форм і прийомів: надання рекомендацій педагогам щодо врахування особливостей навчально-пізнавальної діяльності дитини з особливими освітніми потребами при визначенні методів роботи з нею;

- сприяння у створенні позитивної психологічної атмосфери в шкільному колективі та при взаємодії дитини з особливими освітніми потребами з іншими дітьми, а також проведення заходів, спрямованих на профілактику дискримінації дітей з особливими освітніми потребами в оточенні ровесників, формування дружнього та неупередженого ставлення до них;

- надання консультативної допомоги педагогам у роботі з дитиною з особливими освітніми потребами;

- налагодження співпраці з фахівцями, які безпосередньо працюють з дитиною з особливими освітніми потребами та беруть участь у розробці індивідуальної програми розвитку [39].

Психолог під час дослідження особливостей психічного розвитку дитини з особливими освітніми потребами виявляє фактори, які зумовлюють труднощі її навчальної діяльності, спілкування та соціальної адаптації, а також ті ресурси, які можна використати у корекційно-розвитковій роботі з нею. З урахуванням виду порушення розвитку та потенційних можливостей дитини з особливими освітніми потребами організовується психокорекційна робота.

Інші діти з особливими освітніми потребами долучаються до роботи в корекційній групі (3-4 дитини). Проте психолог повинен заздалегідь оцінити і застосувати відповідні вправи, виконання яких сприятиме розвитку дитини.

В рамках групової роботи та з метою корекції поведінки і особистісних проявів у роботі з дітьми з особливими потребами можна організовувати:

- тренінг спілкування;
- тренінг підвищення впевненості в собі;
- тренінг ефективної соціальної взаємодії;
- тренінг розвитку навичок емоційної саморегуляції;
- тренінг зниження тривожності та подолання страхів;

- тренінг асертивності;
- тренінг самоствердження;
- тренінг креативності;
- тренінг особистісного росту тощо.

Корекційні заняття можуть проводитись індивідуально з дитиною з особливими потребами. Вони являють собою сукупність технік та вправ, які спрямовані на корекцію поведінки та розвиток особистості дитини [39].

Отже, організація та впровадження інклюзивного навчання в закладі освіти вимагає від психолога сформованості його інклюзивної компетентності та постійної взаємодії з усіма учасниками міждисциплінарної команди супроводу дітей з особливими освітніми потребами. Готовність учасників команди до такої взаємодії психолог формує шляхом проведення тренінгів, лекторіїв, семінарів, консиліумів, виступів тощо.

### **Висновки до розділу**

Аналіз наукових джерел засвідчив, що існують різні думки вчених стосовно визначення понять «професійна компетентність» та «інклюзивна компетентність» психолога. Ми схилиємося до думки, що професійну компетентність психолога слід розглядати як єдність знань, необхідних для успішного здійснення професійної діяльності та досвіду, який передбачає не лише оволодіння практичними техніками та уміннями, але й наявність у нього творчого мислення і характеру діяльності.

Інклюзивну компетентність психолога ми трактуємо як рівень знань і вмінь фахівця, необхідних йому для виконання професійних функцій в умовах інклюзивного навчання.

Розвиток інклюзивної компетентності у майбутніх психологів як складової їх професійної компетентності має свої особливості, адже вже під час навчання в ЗВО спеціалісти з психології мають сформувати такі компетенції – структурні компоненти власної інклюзивної компетентності:

– особистісні (повага до різноманітності; спрямованість на участь у процесі інклюзивного супроводу з урахуванням різних можливостей дітей з особливими освітніми потребами; прагнення досягати максимальної включеності цих дітей в освітнє середовище);

– міжособистісні (здатність встановлювати психологічний контакт з усіма учасниками міждисциплінарного супроводу; уміння керувати процесом спілкування та організувати педагогічно взаємодію в інклюзивному середовищі; уміння встановлювати толерантні міжособистісні стосунки в інклюзивному освітньому просторі);

– діяльнісні (забезпечення сприятливих умов для кожного учня, залежно від його індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів; уміння опанувати інклюзивними технологіями; вміння визначати сильні сторони дитини з особливими освітніми потребами, розробляти індивідуальну програму розвитку, визначати зміст та алгоритм впровадження психологічних стратегій втручання; реалізовувати ці стратегії, здійснювати оцінювання та моніторинг динаміки розвитку дитини).

Психологи виконують координуючу роль у міждисциплінарній команді супроводу дітей з особливими освітніми потребами в закладі освіти. Вони забезпечують: систематичне вивчення психофізичного розвитку дітей, мотивів їх поведінки і діяльності з урахуванням різних індивідуальних особливостей; створюють психологічні умови для їхнього саморозвитку та самовиховання; сприяють виконанню освітніх і виховних завдань закладу освіти.

У співпраці з педагогами, асистентами педагогів, логопедом, спеціальним педагогом, соціальним педагогом, батьками психологи як координатори міждисциплінарної команди здійснюють супровід дітей з особливими освітніми потребами, а узгоджена робота учасників команди є показником ефективного навчання цих дітей.

## РОЗДІЛ 2

### ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНІВ РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ ЯК СКЛАДОВОЇ ЇХ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

#### 2.1 Діагностика рівнів розвитку інклюзивної компетентності майбутніх психологів

З огляду на визначені нами структурні компоненти інклюзивної компетентності психолога, був обраний та використаний в емпіричному дослідженні комплекс діагностичних методик і методів:

1) опитувальник В. Моросанової «Стиль саморегуляції поведінки» для діагностики особистісної компетенції;

2) методика «Діагностика лідерських здібностей» (Є. Жаріков, Є. Крушельницький) та методика «Оцінка комунікативних і організаторських схильностей – КОС» (В. Синявського і Б. Федоришина) для діагностики міжособистісної компетенції;

3) анкета «Виявлення знань про поняття «інклюзивна освіта» для дослідження діяльнісної компетенції.

Учасниками емпіричного дослідження стали 50 студентів другого курсу спеціальності «Психологія» Хмельницького національного університету (далі – ХНУ).

Для дослідження рівня розвитку особистісної компетенції майбутніх психологів був використаний опитувальник В. Моросанової «Стиль саморегуляції поведінки», що спрямований на дослідження загального рівня саморегуляції, а також таких компонентів, як:

- 1) планування;
- 2) моделювання;
- 3) програмування;
- 4) оцінювання результатів;

- 5) гнучкості;
- 6) самостійності [37].

Узагальнена характеристика результатів дослідження рівнів розвитку саморегуляції у майбутніх психологів наведена в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1 – Результати дослідження рівнів розвитку саморегуляції поведінки майбутніх психологів (у %)

Регуляторні шкали	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
Планування	24	44	32
Моделювання	28	56	16
Програмування	32	40	28
Оцінювання результатів	8	56	36
Гнучкість	16	60	24
Самостійність	20	40	40
Загальний рівень саморегуляції	14	70	16

Як видно з табл. 2.1, усі компоненти саморегуляції поведінки майбутніх психологів, як і їхній загальний рівень саморегуляції знаходяться на середньому рівні розвитку. Досить високі показники розвитку такого компонента саморегуляції, як «*планування*» виявлено у 32% досліджуваних, що свідчить про сформованість у них потреби в усвідомленому плануванні своєї діяльності. Їхні плани – реалістичні, деталізовані, стійкі, а цілі діяльності висуваються самостійно.

Також хороші показники діагностовано за рівнем розвитку такого компонента саморегуляції поведінки, як «*оцінювання результатів*». Відповідно високий рівень розвитку наявний у 36% досліджуваних, що характеризує їх як адекватних людей, які здатні оцінювати сам факт неузгодженості отриманих результатів з метою діяльності та причини, що призвели до цього, гнучко адаптуючись до зміни умов.

Високі показники «самостійності» притаманні 40% досліджуваним і це говорить про їхню автономність в організації активності, здатність самостійно планувати діяльність і поведінку, організовувати роботу по досягненню мети, контролювати хід її виконання, аналізувати і оцінювати як проміжні, так і кінцеві результати своєї діяльності.

Можемо зробити висновок, що «загальний рівень саморегуляції поведінки» у більшості досліджуваних є середнім, що свідчить про необхідність впровадження відповідних заходів щодо його покращення. Адже чим вищим є загальний рівень усвідомленої регуляції поведінки, тим легше людина опановує нові види активності, впевненіше почуває себе в незнайомих ситуаціях, і тим стабільнішими є її успіхи в звичних видах діяльності.

З метою діагностики міжособистісної компетенції майбутніх фахівців психологічної сфери була застосована *Методика «Діагностика лідерських здібностей» С. Жарікова, Е. Крушельницького*. Респондентам пропонувалося 50 висловлювань, на які потрібно було дати відповідь «так» чи «ні». За кожен відповідь, що співпадала з ключовою, вони отримували один бал, в іншому випадку – 0 балів.

Оцінка лідерства:

- менше 25 балів вказують на те, що якості лідера виражені *слабо*;
- від 26 до 35 балів означає, що якості лідера виражені *середньо*;
- від 36 до 40 балів свідчить, що лідерські якості виражені *сильно*;
- більше 40 балів означає, що людина як лідер *схильна до диктату* [40].

Результати діагностики рівнів розвитку лідерських здібностей у студентів-психологів представлені на рисунку 2.1.

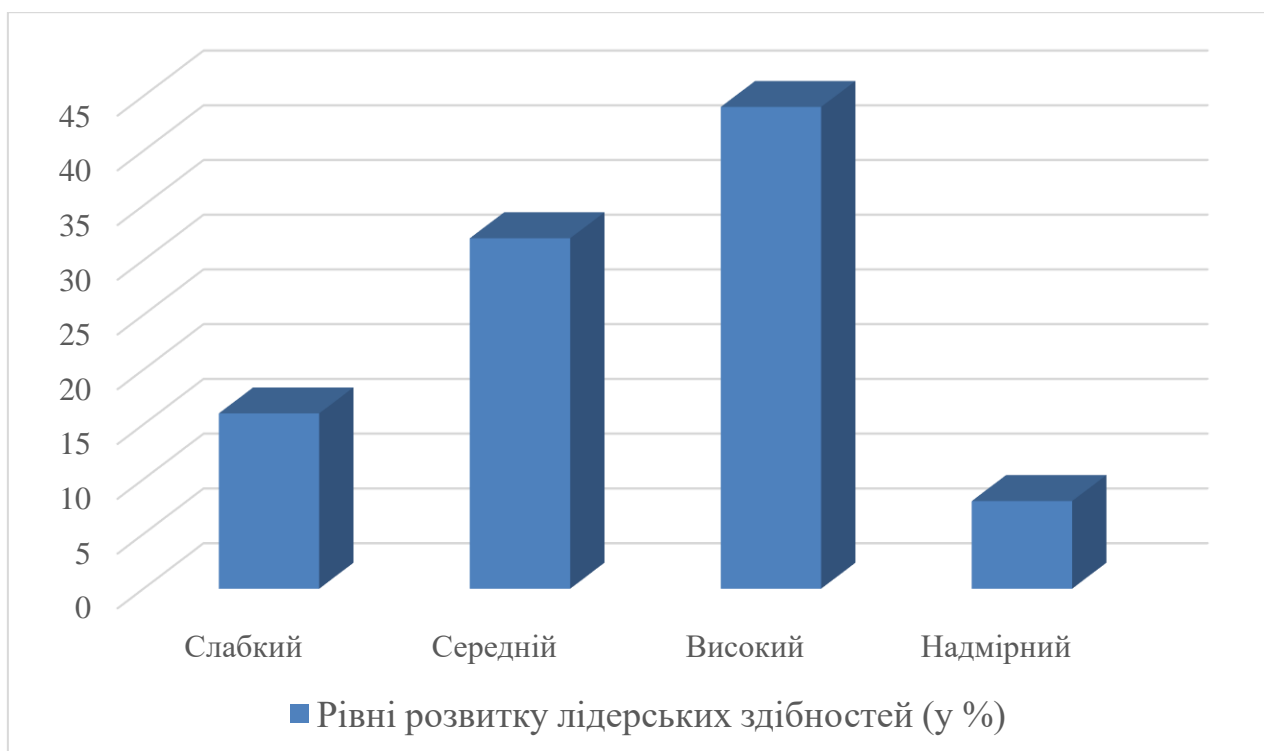


Рисунок 2.1 – Рівні розвитку лідерських здібностей у студентів-психологів (у %)

Дані, наведені на рис. 2.1 показують, що у 44% досліджуваних наявний високий рівень розвитку лідерських здібностей. Це говорить про те, що вони є сильними, вольовими, активними, наполегливими, ініціативними особистостями. Для 32% студентів-психологів характерний середній рівень розвитку лідерських здібностей, що також є хорошим показником. Але у 16% досліджуваних лідерські здібності розвинені слабо, що свідчить про їхню низьку здатність бути лідерами.

Досить цікавим є те, що четверо учасників дослідження (8%) показали надмірну схильність до лідерства, тобто їм притаманні риси диктаторів, а цього в професії психолога бути не повинно.

Також для діагностики міжособистісної компетенції майбутніх психологів була використана ще одна методика – «Оцінка комунікативних і організаторських схильностей – КОС» (В. Синявського і Б. Федоришина). Зауважимо, що дана методика дозволяє оцінити рівень розвитку комунікативних та організаторських схильностей, що проявляються в різних сферах діяльності людини, її поведінки та міжособистісного спілкування [40].

Інтерпретація результатів:

1. Оцінка 1 означає, що досліджуваний характеризується низьким рівнем прояву комунікативних і організаторських схильностей.

2. Оцінка 2 означає, що комунікативні та організаторські схильності у досліджуваного розвинені на рівні нижче середнього.

3. Оцінка 3 свідчить, що досліджуваному притаманний середній рівень прояву комунікативних та організаторських схильностей.

4. Оцінка 4 означає, що досліджуваний належать до групи з високим рівнем прояву комунікативних і організаторських схильностей.

5. Оцінка 5 свідчить, що досліджуваний володіє дуже високим рівнем прояву комунікативних і організаторських схильностей.

Результати діагностики рівнів розвитку комунікативних і організаторських схильностей у студентів-психологів представлені на рисунку 2.2.

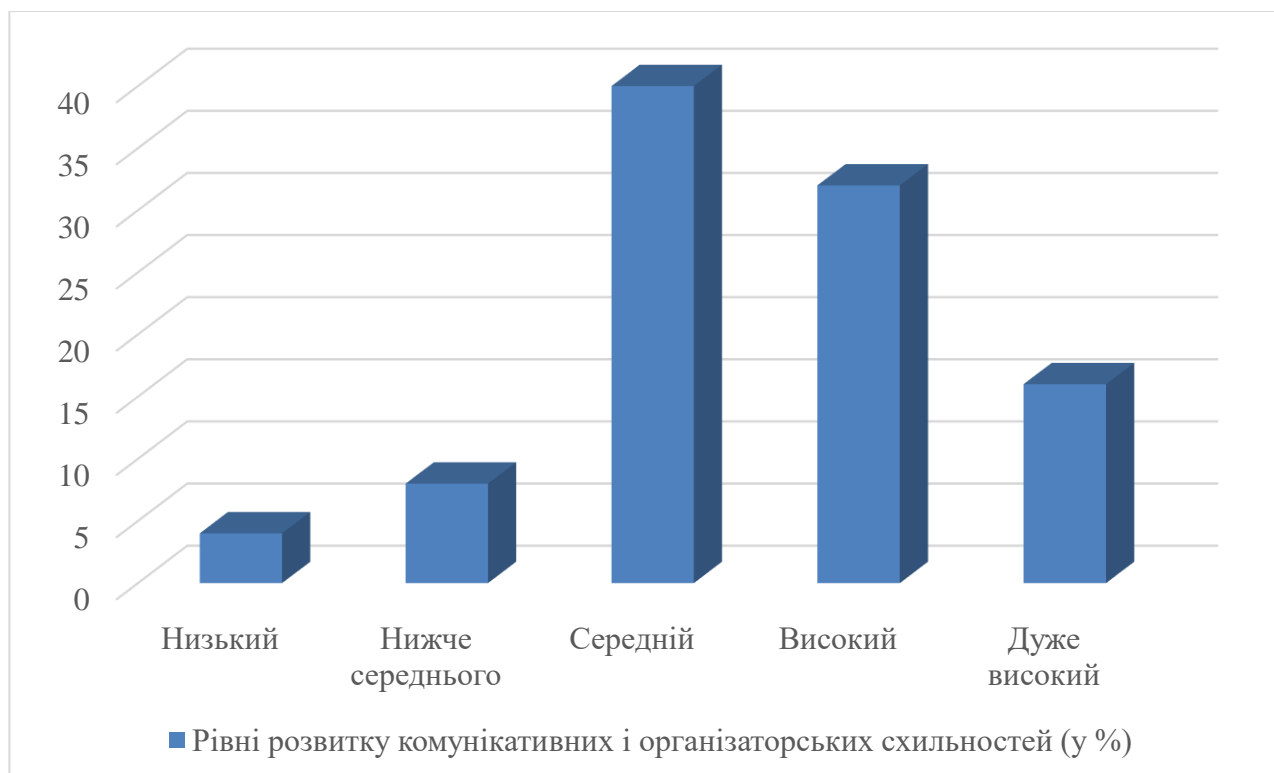


Рисунок 2.2 – Рівні розвитку комунікативних і організаторських схильностей у студентів-психологів (у %)

Як видно з рис. 2.2, у переважної частини досліджуваних (40%) виявлено *середній рівень розвитку комунікативних і організаторських схильностей*, що свідчить про їхнє прагнення до налагодження контактів з оточуючими, розширення кола своїх знайомств, відстоювання власної думки, але все ж таки рівень їх схильностей не відрізняється стійкістю.

У 32% майбутніх психологів ми діагностували *високий рівень розвитку комунікативних і організаторських схильностей* і це говорить про те, що вони швидко адаптуються в новій обстановці, знаходять нових друзів, займаються громадською діяльністю та беруть участь в організації громадських заходів, допомагають близьким і друзям, виявляють активність та ініціативність у спілкуванні, здатні приймати самостійні рішення у важкій ситуації.

Цікавим є той факт, що 16% досліджуваних виявили *дуже високий рівень розвитку комунікативних і організаторських схильностей*. Такі студенти ініціативні та наполегливі в діяльності, прагнуть вносити позитивні зміни в незнайому компанію, люблять організовувати різноманітні заходи, невимушено поводити себе в будь-якій ситуації і колективі, полюбляють відшукувати такі справи, які б задовольняли їх потреби в спілкуванні та організаторській діяльності.

В результаті проведеного дослідження виявлено, що у 8% досліджуваних *рівні розвитку комунікативних та організаторських схильностей є нижчими за середній*. Такі студенти не виявляють прагнень до спілкування, почувають себе ніяково в новому колективі, полюбляють проводити час наодинці з собою, відчують труднощі у встановленні контактів з оточуючими, уникають прийняття самостійних рішень тощо. Тому їм необхідна подальша серйозна та планомірна робота з формування й розвитку комунікативних і організаторських схильностей.

На жаль, у 4% досліджуваних ми виявили *низький рівень прояву комунікативних і організаторських схильностей*, що також потребує значної серйозної роботи з ними.

Для дослідження діяльнісної компетенції майбутніх психологів була розроблена та проведена авторська анкета «Виявлення знань про поняття «інклюзивна освіта». Досліджуваним пропонувалось оцінити свої знання з інклюзивної освіти за 10-бальною шкалою. Анкета складалася з десяти запитань, у яких досліджуваним або пропонувався перелік варіантів відповідей, або ж вони мали надати свій варіант відповіді (Додаток А).

За результатами проведеного анкетування ми з'ясували, що на найвищу оцінку «10» оцінили свої знання з інклюзивної освіти 16% студентів; на оцінку «9-8» оцінили власні знання 32% респондентів, оцінка «7» притаманна 44% досліджуваним; на оцінку «6-5» та нижче оцінили свої знання решта 8% опитаних. Отже, переважна більшість майбутніх психологів мають середні та нижче за середній рівень знань з інклюзивної освіти.

Результати діагностики рівнів знань студентів-психологів з інклюзивної освіти представлені на рисунку 2.3.

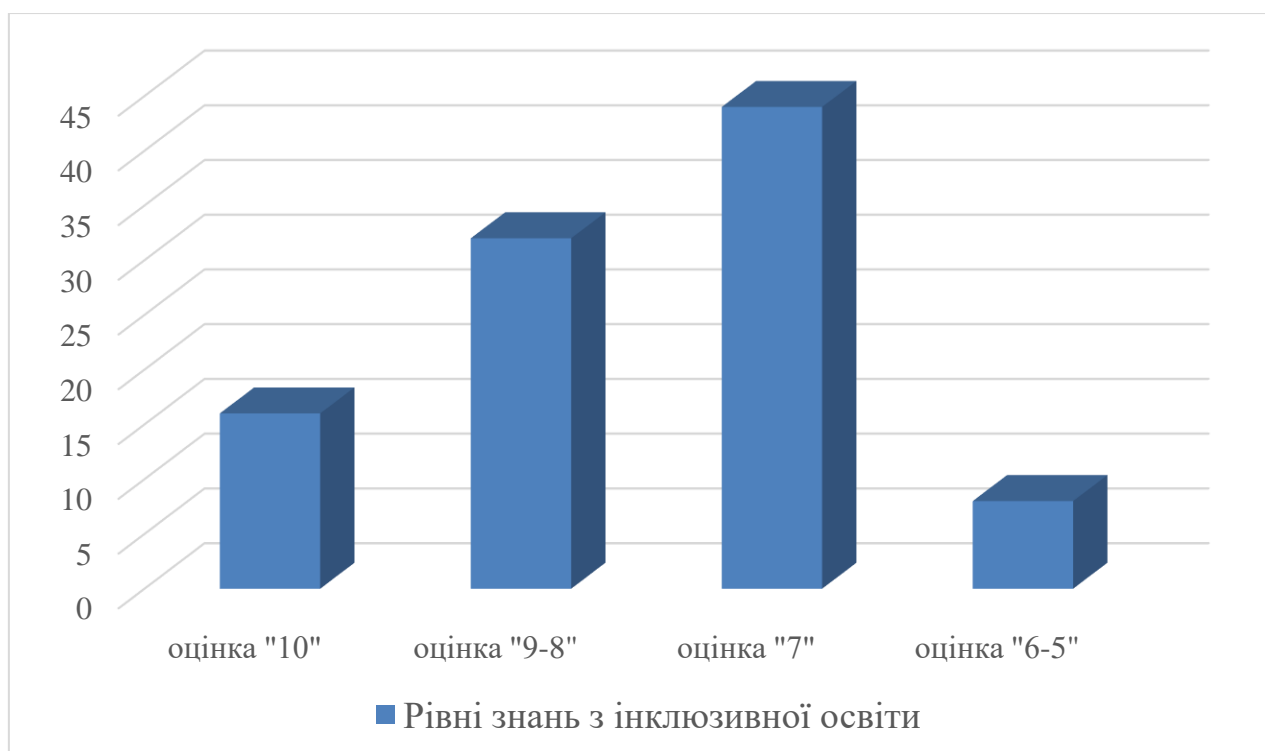


Рисунок 2.3 – Рівні знань студентів-психологів з інклюзивної освіти (у %)

На наступне питання анкети про те, чи відвідували студенти інклюзивний заклад освіти під час навчання в університеті більшість опитаних дали негативну відповідь «ні» (70%), а інша частина респондентів (30%) зазначила,

що вони відвідували інклюзивні заклади, коли навчалися у школі або ж мають в родині тих, хто відвідує такі заклади.

Результати дослідження практики відвідування інклюзивних закладів студентами-психологами представлені на рисунку 2.4.

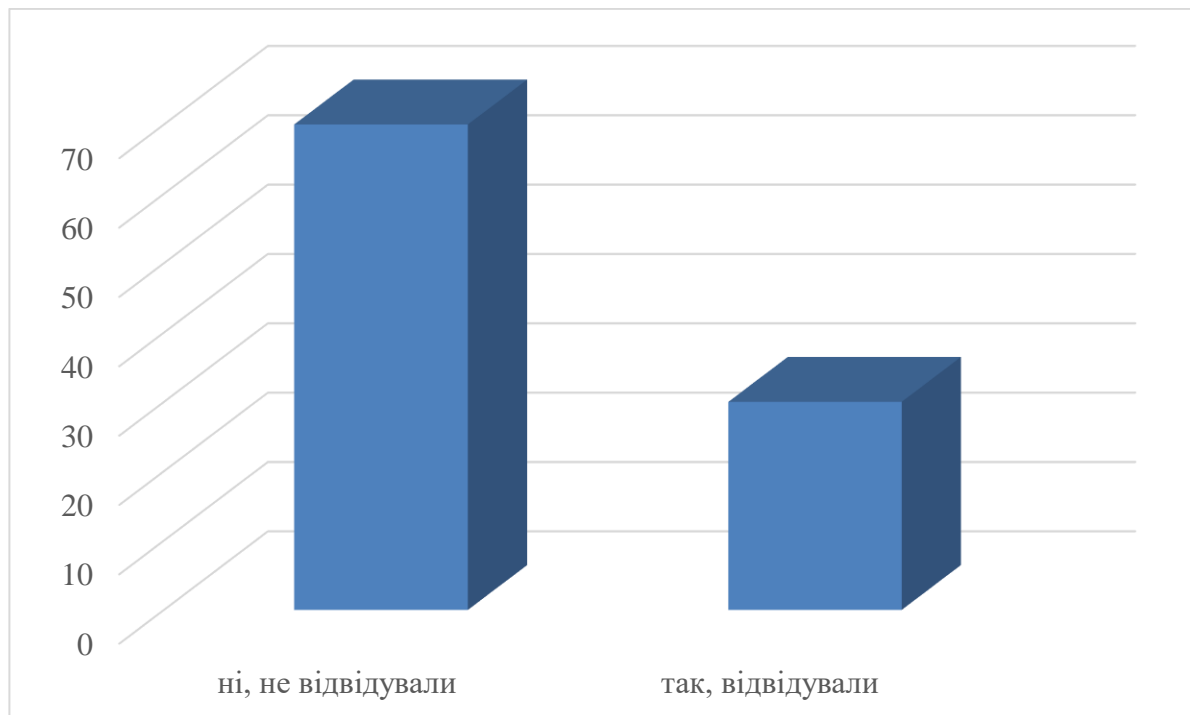


Рисунок 2.4 – Результати дослідження практики відвідування інклюзивних закладів студентами-психологами (у %)

На інше питання анкети: «Що з нижче наведеного характеризує поняття «інклюзія»?» більшість респондентів (60%) обрали вірні варіанти відповідей. Решта 40% опитаних не змогли надати правильну відповідь на це питання.

Результати дослідження рівнів знань студентів-психологів про інклюзію наведені на рисунку 2.5.

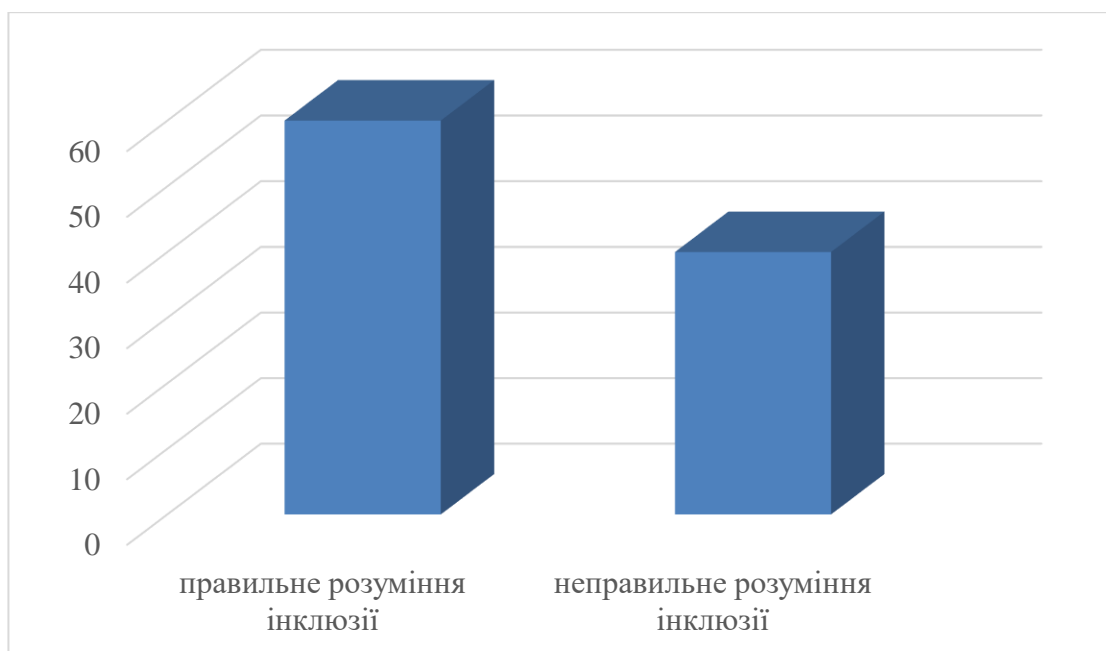


Рисунок 2.5 – Результати дослідження рівнів знань студентів-психологів про інклюзію (у %)

Досить цікавими були відповіді студентів-психологів на питання анкети «Для кого створюється інклюзивна освіта в Україні та світі?», де переважна 76% з них змогли дати правильну відповідь на це питання, а 24% опитаних мають поверхневі уявлення про користувачів інклюзивних послуг (рис. 2.6).

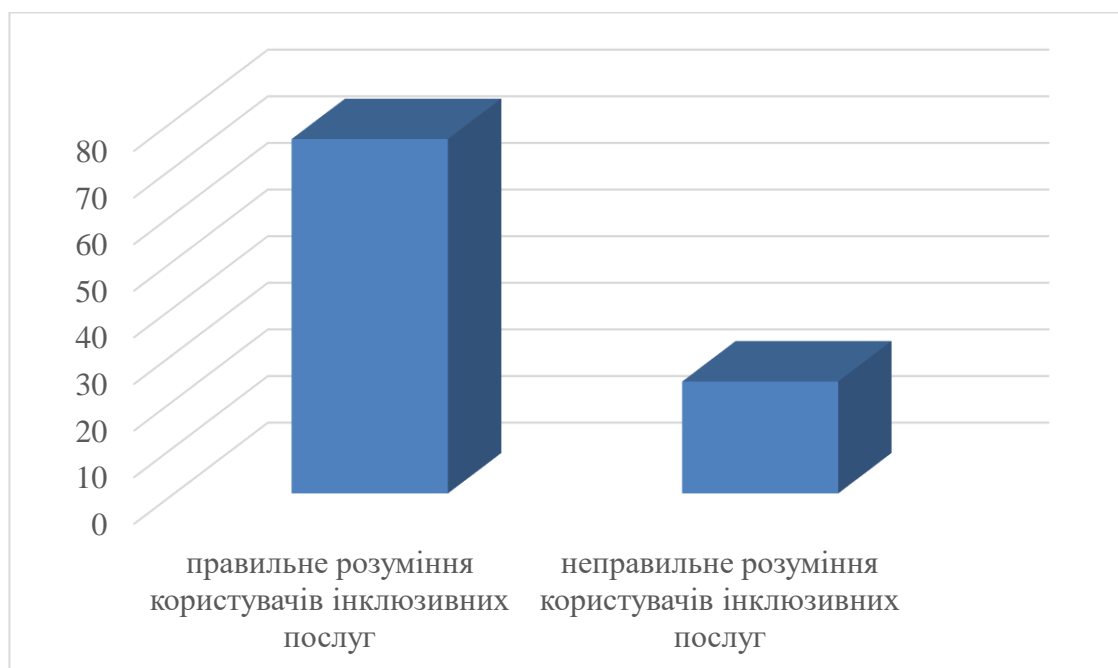


Рисунок 2.6 – Результати дослідження рівнів знань студентів-психологів про користувачів інклюзивних послуг (у %)

На питання анкети «Що таке інклюзивний освітній простір?» лише 64% студентів змогли правильно відповісти на це питання, а 36% не знають що собою являє інклюзивний освітній простір (рис. 2.7).

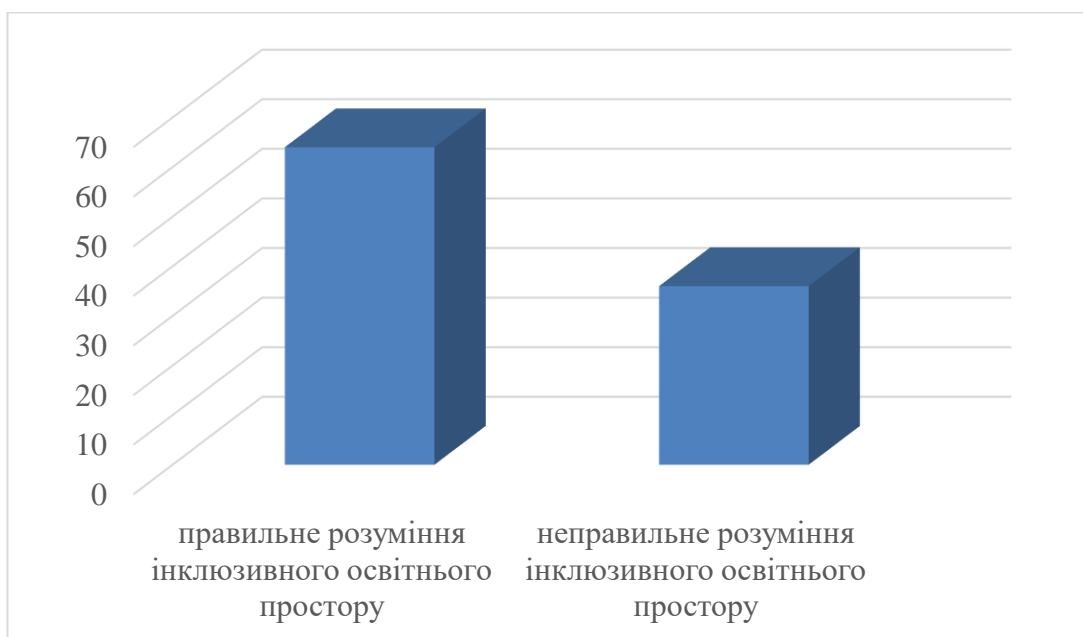


Рисунок 2.7 – Результати дослідження рівнів знань студентів-психологів про інклюзивний освітній простір (у %)

Результатами опитування показали, що 60% студентів мають вірні уявлення про умови створення інклюзивного освітнього простору в закладі освіти, а 40% не орієнтуються в умовах створення даного простору (рис. 2.8).

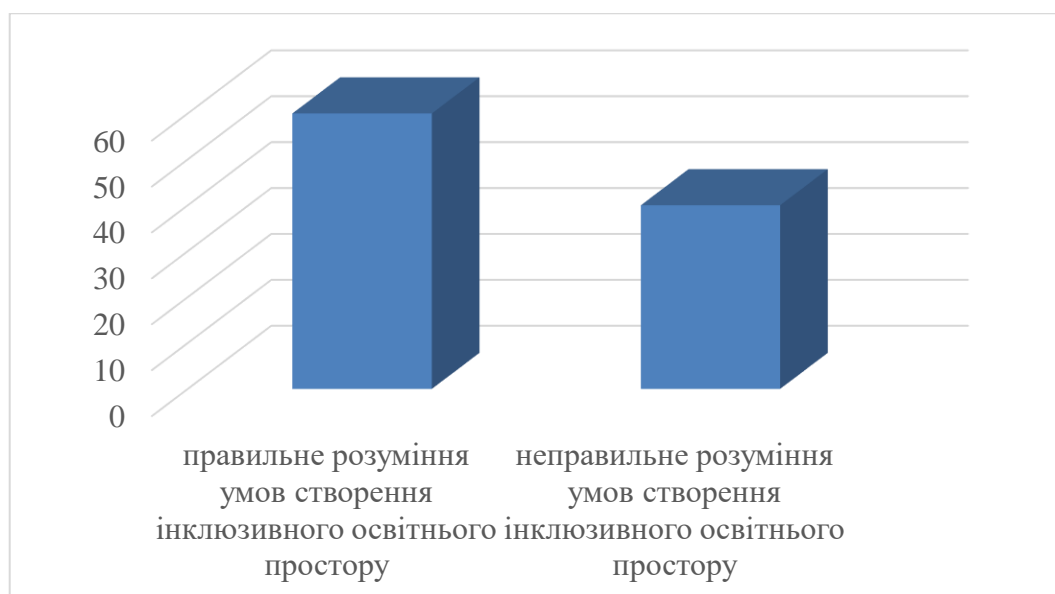


Рисунок 2.8 – Результати дослідження рівнів знань студентів-психологів про умови створення інклюзивного освітнього простору (у %)

Далі ми з'ясували, що 60% студентів-психологів мають знання про роботу мультидисциплінарної команди фахівців інклюзивних закладів освіти, а 40% опитаних таких знань не мають (рис. 2.9).

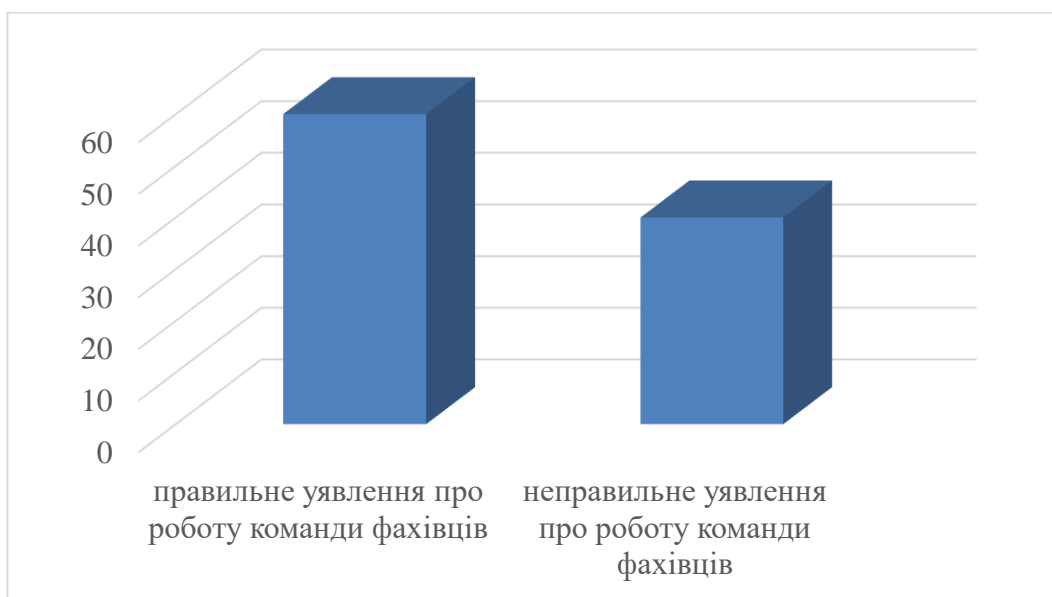


Рисунок 2.9 – Результати дослідження знань студентів-психологів про роботу мультидисциплінарної команди фахівців (у %)

Також більшість опитаних (56%) володіють вірними уявленнями про те, що собою являє «інклюзивна компетентність» фахівців закладів інклюзивної освіти і 44% не розуміють що собою являє цей вид компетентності (рис. 2.10).

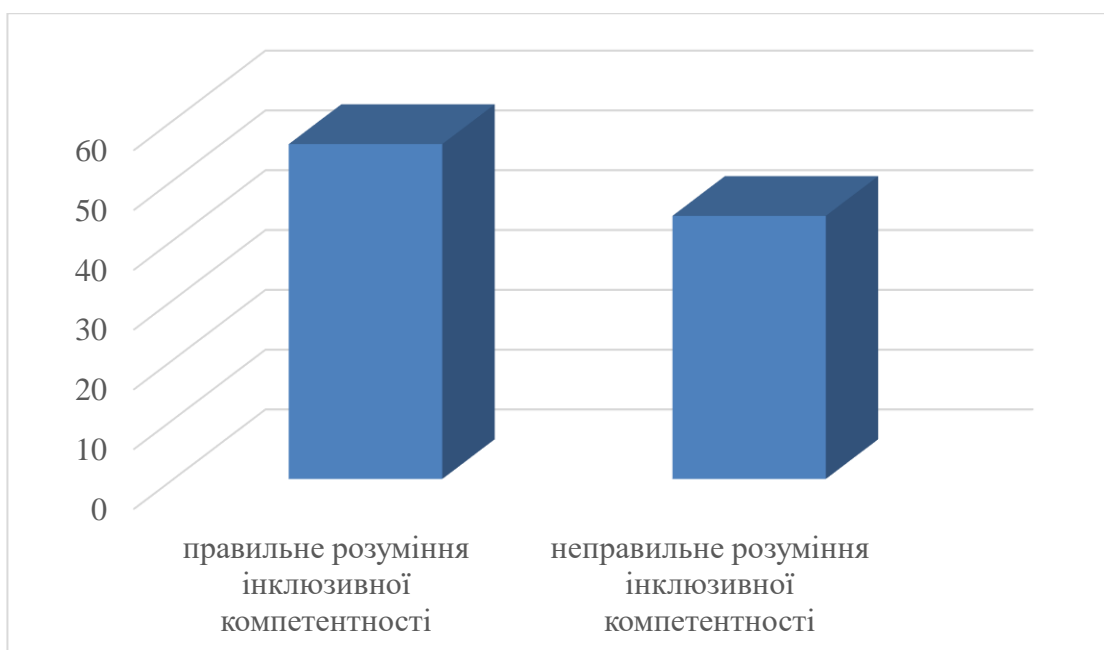


Рисунок 2.10 – Результати дослідження знань студентів-психологів про роботу інклюзивну компетентність фахівців (у %)

Приємним фактом стало те, що 80% респондентів надають правильні характеристики особам з особливими освітніми потребами і 20% опитаних не володіють знаннями про дану категорію осіб (рис. 2.11).

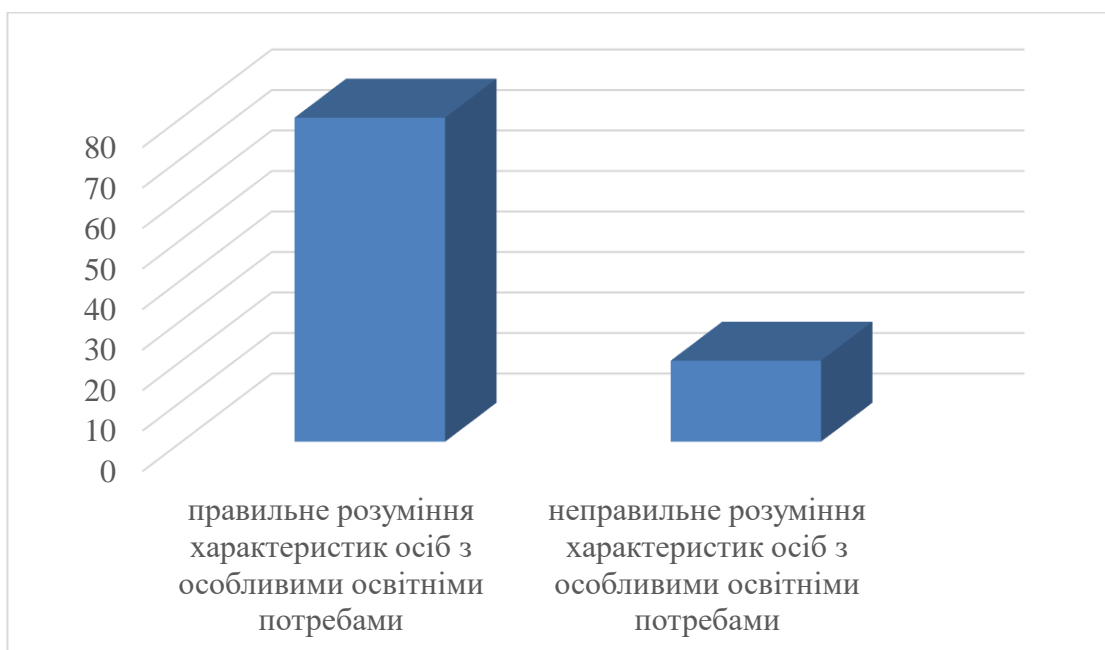


Рисунок 2.11 – Результати дослідження знань студентів-психологів про характеристики осіб з особливими освітніми потребами (у %)

На останнє питання анкети «Які є варіанти навчання дітей з особливими освітніми потребами?» 56% опитаних обрали правильні варіанти відповідей.

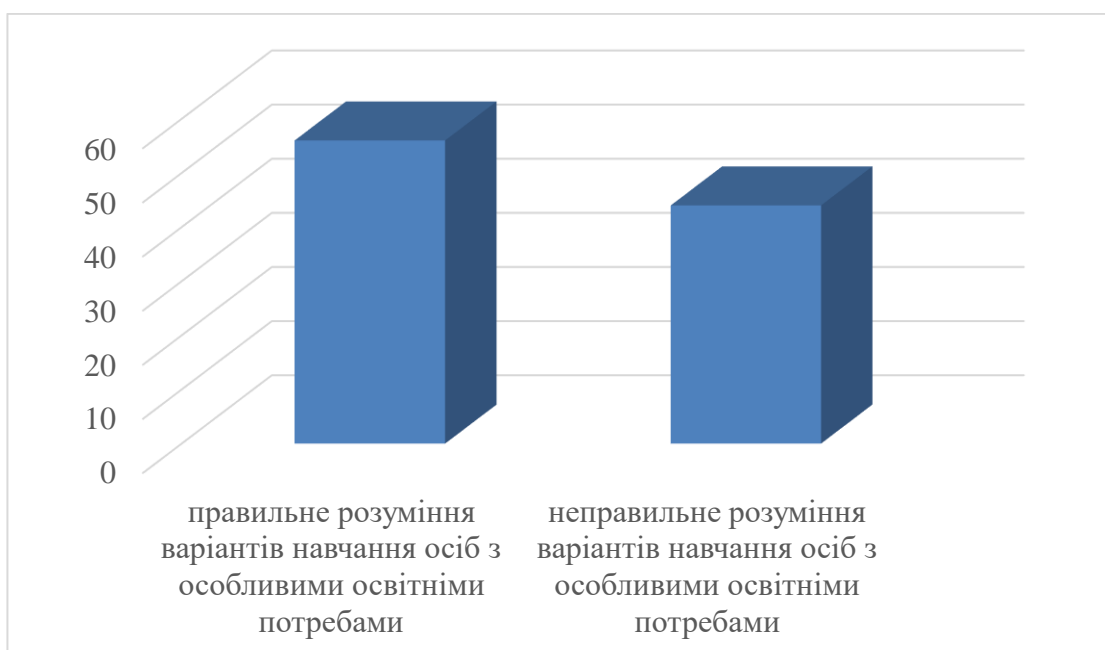


Рисунок 2.12 – Результати дослідження знань студентів-психологів про навчання осіб з особливими освітніми потребами (у %)

Отже, за результатами проведеного анкетування можемо стверджувати, що переважна більшість майбутніх психологів мають досить хороший рівень розвитку знань з такого соціального феномену, як *«інклюзивна освіта»*.

Таким чином, за підсумками проведеного діагностичного дослідження можемо зробити висновок про те, що усі структурні компоненти інклюзивної компетентності майбутніх психологів (особистісні, міжособистісні та діяльнісні) знаходяться на середньому та високому рівнях розвитку.

Так, зокрема, ми з'ясували, що загальний рівень саморегуляції поведінки у більшості майбутніх психологів є середнім. Вони мають високі показники розвитку такого компонента саморегуляції, як «планування» – 32% досліджуваних, що свідчить про сформованість у них потреби в усвідомленому плануванні своєї діяльності. Також гарні показники діагностовано за рівнем розвитку такого компонента саморегуляції поведінки, як «оцінювання результатів»: високий рівень розвитку наявний у 36% досліджуваних.

Високі показники «самостійності» притаманні 40% досліджуваним і це говорить про їхню автономність в організації активності, здатність самостійно планувати діяльність і поведінку.

За допомогою проведеної методики «Діагностика лідерських здібностей» Є. Жарікова, Е. Крушельницького» ми встановили, що у 44% досліджуваних наявний високий рівень розвитку лідерських здібностей. Це говорить про те, що вони є сильними, вольовими, активними, наполегливими, ініціативними особистостями. Для 32% студентів-психологів характерний середній рівень розвитку лідерських здібностей, що також є хорошим показником. Але у 16% досліджуваних лідерські здібності розвинені слабо, що свідчить про їхню низьку здатність бути лідерами.

Результати проведеної методики «Оцінка комунікативних і організаторських схильностей – КОС» (В. Синявського і Б. Федоришина) показали, що у 40% студентів-психологів наявний середній рівень розвитку комунікативних і організаторських схильностей, а у 32% майбутніх психологів ми діагностували високий рівень розвитку комунікативних і організаторських

схильностей. Ці дані свідчать, що досліджувані швидко адаптуються в новій обстановці, знаходять нових друзів, займаються громадською діяльністю та беруть участь в організації громадських заходів, допомагають близьким і друзям, виявляють активність та ініціативність у спілкуванні, здатні приймати самостійні рішення у важкій ситуації.

Підсумовуючи, варто зауважити, що розробка та впровадження в навчальному процесі ЗВО спеціальних заходів здатна не лише покращити рівень розвитку інклюзивної компетентності студентів-психологів, але й значно підвищити їх рівень готовності до професійної діяльності.

## **2.2 Тренінг з розвитку інклюзивної компетентності майбутніх психологів**

На нашу думку, однією з найкращих технологій розвитку компетентностей майбутніх фахівців, в тому числі й інклюзивної компетентності, є *тренінг* (від англ. training), під яким розуміють спеціальний тренувальний режим, тренування, що потребує особливих методичних підходів до його підготовки, організації та проведення [61, с. 548].

Український дослідник М. Деркач вважає, що тренінг сприяє розвитку автентичності у міжособистісних стосунках, активному слуханню, підвищенню саморозуміння і розуміння інших, аргументації своєї позиції, зниженню нервового та емоційного напруження, розвитку соціальної сенситивності, тобто сприйнятливості до станів, переживань і думок інших людей, а також розвитку навичок, рефлексії й зворотнього зв'язку, формуванню умінь та якостей, що сприяють становленню професіоналізму фахівця [58, с. 367].

На думку О. Чуйко, тренінг сприяє не лише формуванню здібностей критичного мислення у студентської молоді, але й дозволяє запобігти появі пасивності, несамостійності та інертності мислення [60].

Таким чином, можемо відмітити, що тренінг є ефективною формою

впливу для засвоєння знань, умінь і навичок студентів, поглибленню їх досвіду та пізнання себе і оточуючого світу.

Тому з *метою* розширення знань студентів-психологів про дітей з особливими освітніми потребами, активізації особистісного потенціалу майбутніх фахівців та підвищення їх професійної компетентності ми розробили програму *тренінгу з розвитку інклюзивної компетентності майбутніх психологів*.

На основі визначених нами в першому розділі роботи структурних компонентів інклюзивної компетентності майбутніх психологів (особистісних, міжособистісних та діяльнісних), були охарактеризовані наступні *завдання тренінгу*:

1. Відпрацювання ефективних способів поведінки майбутніх психологів у взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами.

2. Ознайомлення та відпрацювання різноманітних технік, способів та прийомів спілкування з дітьми з особливими потребами.

3. Уточнення таких понять, як: «інклюзія», «інклюзивна компетентність», «інклюзивний освітній простір», «діти з особливими освітніми потребами» та ознайомлення з перевагами і недоліками інклюзивної освіти.

Зауважимо, що виконання мети і завдань тренінгу передбачає, перш за все, розгляд *основних принципів ефективної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами*:

1. Доброзичливе ставлення і створення для дітей з особливими освітніми потребами ситуації успіху.

2. Врахування індивідуальних здібностей та стану здоров'я цих дітей.

3. Створення безпечного середовища для кожної дитини.

4. Встановлення партнерських стосунків з родинами дітей, залучення їх до активної участі у педагогічному процесі.

З огляду на все вище зазначене, у запропонованому нами *тренінгу з розвитку інклюзивної компетентності майбутніх психологів* використано такі *методи*, як: інформаційні повідомлення, мозковий штурм, вправи, ігри, притчі.

Структура тренінгової програми включає *три блоки занять* з розвитку особистісних, міжособистісних та діяльнісних компетенцій майбутніх фахівців психологічної сфери.

Так, метою першого заняття тренінгу є *розвиток особистісних компетенцій майбутніх психологів*, а саме: уміння надати підтримку кожній дитині з особливими освітніми потребами, сформувати відповідне ставлення до неї та встановити з нею партнерські стосунки.

Для цього ми пропонуємо застосовувати наступні вправи та ігри: вправа – вітання «Мій настрій», вправа «Частини тіла», вправа «Фасилітатор», гра «Ярлики», вправа «Піраміда Маслоу», вправа «Ваші дії по відношенню до дитини з особливими освітніми потребами» та вправа «Вихідний квиток». Укінці заняття обов'язкова рефлексія учасників тренінгу.

Мета другого заняття тренінгу – це *розвиток міжособистісних компетенцій майбутніх психологів*, що передбачає: формування уявлень у майбутніх психологів про лідерство, надання їм можливостей для прояву лідерських та організаторських якостей, навчання їх діяти адекватно до умов інклюзивного навчання.

Досягнення цієї мети можливе завдяки використанню наступних методів роботи: вправа «Австралійський дощ», інформаційне повідомлення «Хто такий лідер?», вправа «Якості лідера», вправа «Два дзеркала», вправа «Почали», вправа «Оратор», вправа «Прощання» та рефлексія учасників тренінгу.

Метою третього заняття тренінгу є *розвиток діяльнісних компетенцій майбутніх психологів*. Це можливо завдяки ознайомленню їх з особливостями інклюзивного навчання, перевагами та недоліками інклюзивної освіти, створенню атмосфери взаєморозуміння та взаємодопомоги між дітьми для того, щоб забезпечити дитині з особливими потребами можливість самоствердитися, подолати неадекватні установки та стереотипи, набути певних навичок соціальної поведінки.

Для цього ми пропонуємо застосовувати наступні методи роботи з учасниками тренінгу: мозковий штурм «Продовжити речення: інклюзія – це...»,

притча «Свій хрест – своя ноша», вправа «Емоційна бухгалтерія», вправа «Переваги і недоліки інклюзивної освіти», вправа «Експеримент», вправа «Рефлексія».

Структура тренінгової програми з розвитку інклюзивної компетентності майбутніх психологів представлена в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2 – Тренінг з розвитку інклюзивної компетентності майбутніх психологів

№	Вид роботи	Час
<i>Заняття 1</i>		
<i>Розвиток особистісних компетенцій майбутніх психологів</i>		
1.1.	Вправа – вітання «Мій настрій»	5 хв
1.2.	Вправа «Частини тіла»	10 хв
1.3.	Вправа «Фасилітатор»	10 хв
1.4.	Гра «Ярлики»	10 хв
1.5.	Вправа «Піраміда Маслоу»	10 хв
1.6.	Вправа «Ваші дії по відношенню до дитини з особливими освітніми потребами»	10 хв
1.7.	Вправа «Вихідний квиток»	5 хв
1.8.	Рефлексія	5 хв
<i>Заняття 2</i>		
<i>Розвиток міжособистісних компетенцій майбутніх психологів</i>		
2.1.	Вправа «Австралійський дощ»	10 хв
2.2.	Інформаційне повідомлення «Хто такий лідер?»	10 хв
2.3.	Вправа «Якості лідера»	20хв
2.4.	Вправа «Два дзеркала»	15 хв
2.5.	Вправа «Почали»	10 хв
2.6.	Вправа «Оратор»	10 хв
2.7.	Вправа «Прощання»	5 хв

## Кінець таблиці 2.2

2.8.	Рефлексія	5 хв
<i>Заняття 3</i>		
<i>Розвиток діяльнісних компетенцій майбутніх психологів</i>		
3.1.	Мозковий штурм «Продовжити речення: інклюзія – це...»	15 хв
3.2.	Притча «Свій хрест – своя ноша»	10 хв
3.3.	Вправа «Емоційна бухгалтерія»	10 хв
3.4.	Вправа «Переваги і недоліки інклюзивної освіти»	10 хв
3.5.	Вправа «Експеримент»	10 хв
3.6.	Вправа «Рефлексія»	5 хв
3.7.	Підбиття підсумків тренінгу	5 хв

Слід зазначити, що більш деталізований опис використаних нами методів тренінгу (інформаційні повідомлення, мозковий штурм, вправи, ігри, притчі) наведений в додатку Б.

### **2.3 Методичні рекомендації викладачам закладів вищої освіти щодо розвитку інклюзивної компетентності у майбутніх психологів**

На основі опрацьованого теоретичного матеріалу дослідження та проведеної діагностики рівнів розвитку інклюзивної компетентності у студентів-психологів ми розробили *методичні рекомендації викладачам закладів вищої освіти щодо розвитку інклюзивної компетентності у майбутніх психологів.*

Але, перш, ніж перейдемо до розгляду методичних рекомендацій, зауважимо, що компетентнісний підхід в освіті створює умови для проектування компетентнісно-орієнтованої навчально-виховної роботи зі

здобувачами, що спрямована на розвиток їх інклюзивної компетентності. Тому розвиток цієї компетентності у майбутніх психологів має здійснюватися за допомогою комплексу відповідних засобів, форм і методів організації їх навчально-пізнавальної діяльності.

Для розвитку інклюзивної компетентності майбутніх психологів можуть застосовуватися різноманітні організаційні форми навчання: лекції, семінарські і практичні заняття, індивідуальна і самостійна робота, екскурсії, різні види практики тощо. Але, на нашу думку, найбільш оптимальними є *методи навчально-пізнавальної діяльності*, до яких належать: мозковий штурм, тренінги, рольові та ділові ігри, дискусії, аналіз ситуацій, підготовка презентацій і відеороликів.

Основними *засобами* організації навчально-пізнавальної діяльності студентів є: навчальні програми, посібники, тестові завдання, мультимедійні технології тощо.

Ми вважаємо, що розвиток інклюзивної компетентності майбутніх психологів є тривалим і складним процесом, який налічує *чотири етапи*:

1) *Підготовчий етап*, який спрямований на вирішення наступних завдань:

– підготовку навчально-методичних комплексів дисциплін (тексти лекцій і їх мультимедійна підтримка, вказівки до проведення семінарських і практичних занять, завдання для поточного і підсумкового контролю, критерії оцінювання навчальних досягнень студентів з дисциплін тощо);

– розробку авторських спецкурсів, таких, як «Основи інклюзивної освіти», «Проблеми інтегрованого та інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами» та інших;

– розробку ситуативно-рольових ігор, мозкового штурму, педагогічних ситуацій, комплексу практичних завдань для студентів під час проходження ними практики.

2) *Етап формування інклюзивної компетентності майбутніх психологів*, що передбачає: розвиток ціннісного ставлення до інклюзивної освіти,

формування якостей інклюзивно компетентного психолога (любов до дітей, гуманність, доброзичливість, толерантність, альтруїзм, комунікабельність, відповідальність, спостережливість, сміливість, витримка, оптимізм).

З метою формування у майбутніх психологів інтересу до інклюзивних проблем та розвитку у них професійних і особистісних якостей можна застосовувати:

- екскурсії до закладів освіти інклюзивної орієнтації;
- участь у волонтерській діяльності;
- участь студентів у проведенні благодійних заходів та аукціонів творчих робіт дітей з особливими освітніми потребами,
- відвідування студентами концертів і спектаклів за участю дітей з особливими освітніми потребами в тісній співдружності зі здоровими дітьми;
- відвідування уроків в інклюзивних класах закладів освіти;
- зустрічі і бесіди з дефектологами, корекційними педагогами, логопедами, які працюють в закладах освіти інклюзивної орієнтації.

3) *Етап розвитку інклюзивної компетентності майбутніх психологів*, що передбачає проведення лекційних та семінарських занять з таких навчальних дисциплін, як: «Валеологія», «Психовалеологія», «Здоров'язберезувальні педагогічні технології», «Корекційна педагогіка» та інших. Зауважимо, що до змісту цих дисциплін має вводитися інформація про:

- альтернативні способи отримання освіти дітьми з особливими освітніми потребами;
- про інклюзію в Україні і за кордоном;
- про особливості організації інклюзивного навчання.

З метою активізації діяльності студентів на семінарських заняттях варто використовувати *роботу в малих групах*, а зміст практичних занять з навчальних дисциплін слід доповнити такими темами, як «Ігротерапія», «Професіоналізм психологів, які працюють з дітьми з особливими освітніми потребами» тощо.

Також на практичних заняттях студенти мають розглядати особливості корекційно-розвивальної і навчально-виховної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, а потім обговорювати їх в групах. Такі обговорення дозволяють майбутнім психологам набути навичок, необхідних їм для спілкування і діяльності в сфері інклюзивної освіти. Робота в групах також має позитивний ефект, адже всі студенти беруть активну участь в обговореннях, працюють над завданнями, досягають спільної мети.

Зауважимо, що крім сформованих інклюзивних знань, студент повинен володіти вміннями і навичками для застосування їх на практиці. Одним з варіантів застосування цих знань на практиці є *мозковий штурм* як ефективний метод пошуку рішень, що спонукає студентів проявляти уяву і творчість.

Досить цікавим засобом розвитку інклюзивної компетентності майбутніх психологів є робота студентів зі створення газети «Інклюзивна освіта в Україні». Зміст цієї роботи полягає у тому, що студенти в мікрогрупах готують спеціальний випуск газети, яка присвячена проблемам інклюзивної освіти дітей з особливими освітніми потребами в Україні. На практичному занятті студенти в малих групах розробляють номер своєї газети, а потім презентують її іншим групам і викладачу.

4) *Четвертий етап – аналітичний*, передбачає подальший розвиток інклюзивної компетентності майбутніх психологів, що може відбуватися під час педагогічної практики на старших курсах навчання, роботою з батьками, розробкою індивідуальних навчальних планів для дітей з особливими освітніми потребами тощо.

І по закінченні четвертого етапу розвитку інклюзивної компетентності майбутніх психологів викладачам закладів вищої освіти слід провести діагностику рівнів сформованості компонентів інклюзивної компетентності студентів-психологів та зробити відповідні висновки.

Отже, ми розробили та детально описали методичні рекомендації викладачам закладів вищої освіти щодо розвитку інклюзивної компетентності у майбутніх психологів.

## Висновки до розділу

Отже, за результатами проведеного емпіричного дослідження рівнів розвитку інклюзивної компетентності майбутніх психологів можемо зробити наступні висновки:

З метою визначення рівнів розвитку особистісної компетенції студентів-психологів нами був використаний опитувальник В. Моросанової «Стиль саморегуляції поведінки». Результати його застосування показали, що загальний рівень саморегуляції поведінки у більшості досліджуваних є середнім, що свідчить про необхідність впровадження відповідних заходів щодо його покращення. Адже чим вищим є загальний рівень усвідомленої регуляції поведінки, тим легше людина опановує нові види активності, впевненіше почуває себе в незнайомих ситуаціях, і тим стабільнішими є її успіхи в звичних видах діяльності.

Для діагностики рівнів розвитку міжособистісної компетенції студентів-психологів ми застосували такі методики, як: методика «Діагностика лідерських здібностей» (Є. Жаріков, Є. Крушельницький) та методика «Оцінка комунікативних і організаторських схильностей – КОС» (В. Синявського і Б. Федоришина).

Дані діагностичного дослідження за методикою «Діагностика лідерських здібностей» (Є. Жаріков, Є. Крушельницький) свідчать, що 44% досліджуваних наявний високий рівень розвитку лідерських здібностей. Це говорить про те, що вони є сильними, вольовими, активними, наполегливими, ініціативними особистостями. Для 32% студентів-психологів характерний середній рівень розвитку лідерських здібностей, що також є хорошим показником. Але у 16% досліджуваних лідерські здібності розвинені слабо, що свідчить про їхню низьку здатність бути лідерами.

Результати проведеної методики «Оцінка комунікативних і організаторських схильностей – КОС» (В. Синявського і Б. Федоришина) показали, що у переважної частини досліджуваних (40%) виявлено середній рівень розвитку комунікативних і організаторських схильностей, що свідчить

про їхнє прагнення до налагодження контактів з оточуючими, розширення кола своїх знайомств, відстоювання власної думки, але все ж таки рівень їх схильностей не відрізняється стійкістю.

У 32% майбутніх психологів ми діагностували високий рівень розвитку комунікативних і організаторських схильностей і це говорить про те, що вони швидко адаптуються в новій обстановці, знаходять нових друзів, займаються громадською діяльністю та беруть участь в організації громадських заходів, допомагають близьким і друзям, виявляють активність та ініціативність у спілкуванні, здатні приймати самостійні рішення у важкій ситуації.

У 16% досліджуваних ми виявили дуже високий рівень розвитку комунікативних і організаторських схильностей. Такі студенти ініціативні та наполегливі в діяльності, прагнуть вносити позитивні зміни в незнайому компанію, люблять організовувати різноманітні заходи, невимушено поведуть себе в будь-якій ситуації і колективі, полюбляють відшукувати такі справи, які б задовольняли їх потреби в спілкуванні та організаторській діяльності.

Для дослідження рівнів розвитку діяльнісної компетенції ми розробили авторську анкету «Виявлення знань про поняття «інклюзивна освіта». Респондентам пропонувалось оцінити свої знання з інклюзивної освіти за 10-бальною шкалою. Анкета складалася з десяти запитань, у яких досліджуваним або пропонувався перелік варіантів відповідей, або ж вони мали надати свій варіант відповіді. За результатами проведеного анкетування ми зробили висновок, що переважна більшість майбутніх психологів мають досить хороший рівень розвитку знань з такого соціального феномену, як «інклюзивна освіта».

За підсумками проведеного діагностичного дослідження ми розробили тренінг з розвитку інклюзивної компетентності майбутніх психологів, структура якого включає три блоки занять з розвитку особистісних, міжособистісних та діяльнісних компетенцій майбутніх фахівців психологічної сфери.

Також за результатами проведеного дослідження ми розробили та обґрунтували методичні рекомендації викладачам закладів вищої освіти щодо розвитку інклюзивної компетентності у майбутніх психологів.

## ВИСНОВКИ

Дипломне дослідження присвячене проблемі розвитку інклюзивної компетентності у майбутніх психологів як складової їх професійної компетентності.

Здійснивши аналіз наукових джерел з проблеми дослідження ми з'ясували, що існують різні думки вчених стосовно визначення таких понять, як «професійна компетентність» та «інклюзивна компетентність» психолога. Ми вважаємо, що професійну компетентність психолога слід розглядати як єдність знань, необхідних для успішного здійснення професійної діяльності та досвіду, який передбачає не лише оволодіння практичними техніками та вміннями, але й наявність у нього творчого мислення і характеру діяльності. А інклюзивну компетентність психолога слід трактувати як рівень знань і вмінь фахівця, необхідних йому для виконання професійних функцій в умовах інклюзивного навчання.

У дослідженні ми прийшли до висновку, що розвиток інклюзивної компетентності у майбутніх психологів як складової їх професійної компетентності має свої особливості, адже вже під час навчання спеціалісти з психології мають сформувати такі компетенції (структурні компоненти інклюзивної компетентності):

– особистісні (повага до різноманітності; спрямованість на участь у процесі інклюзивного супроводу з урахуванням різних можливостей дітей з особливими освітніми потребами; прагнення досягати максимальної включеності цих дітей в освітнє середовище);

– міжособистісні (здатність встановлювати психологічний контакт з усіма учасниками міждисциплінарного супроводу; вміння керувати процесом спілкування та організувати педагогічно взаємодію в інклюзивному середовищі; вміння встановлювати толерантні міжособистісні стосунки в інклюзивному освітньому просторі);

– діяльнісні (забезпечення сприятливих умов для кожного учня, залежно від його індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів; вміння

опанувати інклюзивними технологіями; вміння визначати сильні сторони дитини з особливими освітніми потребами, розробляти індивідуальну програму розвитку, визначати зміст та алгоритм впровадження психологічних стратегій втручання; реалізовувати ці стратегії, здійснювати оцінювання та моніторинг динаміки розвитку дитини).

Психологи як координатори міждисциплінарної команди у співпраці з педагогами, асистентами педагогів, логопедом, спеціальним педагогом, соціальним педагогом, батьками здійснюють супровід дітей з особливими освітніми потребами, а узгоджена робота учасників команди є показником ефективного навчання цих дітей.

З метою визначення рівнів розвитку особистісної компетенції студентів-психологів ми здійснили емпіричне дослідження, результати якого показали, що загальний рівень саморегуляції поведінки у майбутніх психологів є середнім, що свідчить про необхідність впровадження відповідних заходів щодо його покращення.

Також ми з'ясували, що у більшості досліджуваних наявний високий та середній рівні розвитку лідерських здібностей. Це говорить про те, що вони є сильними, вольовими, активними, наполегливими, ініціативними особистостями.

Результати проведеної методики «Оцінка комунікативних і організаторських схильностей – КОС» (В. Синявського і Б. Федоришина) показали, що у переважній частині досліджуваних виявлено середній та високий рівні розвитку комунікативних і організаторських схильностей, що свідчить про їхнє прагнення до налагодження контактів з оточуючими, розширення кола своїх знайомств, відстоювання власної думки.

Дані дослідження рівнів розвитку діяльнісної компетенції за розробленою нами авторською анкетой «Виявлення знань про поняття «інклюзивна освіта» показали, що переважна більшість майбутніх психологів мають досить хороший рівень знань з такого соціального феномену, як «інклюзивна освіта».

За результатами проведеного емпіричного дослідження ми розробили тренінг з розвитку інклюзивної компетентності майбутніх психологів, структура якого включає три блоки занять з розвитку особистісних, міжособистісних та діяльнісних компетенцій майбутніх фахівців психологічної сфери.

Також ми розробили та обґрунтували методичні рекомендації викладачам закладів вищої освіти щодо розвитку інклюзивної компетентності у майбутніх психологів.

Таким чином, мета нашого дослідження досягнута, а гіпотеза цілком підтвердилася.

## ПЕРЕЛІК ДЖЕРЕЛ ПОСИЛАННЯ

1. Антонова Н. О. Уявлення про професійну компетентність та привабливість майбутньої професії для студентів психологічних факультетів. *Проблеми загальної та педагогічної психології*, 2012. Т. 7. С. 13-23.
2. Архипова С. Формування ключових компетенцій майбутніх фахівців соціальної сфери в процесі професійної підготовки. *Вісник ЧНУ*, 2018. № 1. 17 с.
3. Афузова Г. В. Психологічні особливості професійної спрямованості майбутнього психолога на корекційну підтримку дітей з психофізичними вадами: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 19.00.08. Київ, 2010. 21 с.
4. Бірюкова К. Зміст інклюзивної компетентності психолога як учасника команди супроводу дітей з особливими освітніми потребами. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова: Психологічні науки*, 2021. Вип. 16 (61). С. 5-15.
5. Бовкуш К. П. Модель формування готовності майбутнього вчителя початкової школи до взаємодії учнів в умовах інклюзивного навчання. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 6. С. 67-74.
6. Бойчук Ю. Д., Бородіна О. С., Микитюк О. М. Інклюзивна компетентність майбутнього вчителя основ здоров'я: монографія. Харків: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2015. 117 с.
7. Василенко О. М. Проблеми та перспективи впровадження інклюзивного навчання у вітчизняні загальноосвітні заклади. *Наук. зап. Вінниць. держ. пед. ун-ту імені Михайла Коцюбинського : Серія : Педагогіка і психологія*. Вінниця :ТОВ фірма «Планер», 2010. Вип. 32. С. 252-256.
8. Вишківська В., Ілішова О., Товстоган В. Інклюзивна компетентність суб'єктів освітнього процесу як необхідна умова створення сучасного інформаційно-освітнього середовища. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 49. Том 1. С. 91-95.
9. Вінтюк Ю. В. Модель формування професійної компетентності майбутніх психологів у ВНЗ. *Вісник Черкаського університету*. Серія

«Педагогічні науки», 2018. № 8. С. 42-48.

10. Волчелюк Ю. І. Інклюзивна освіта як чинник соціальної адаптації студентів з особливими потребами. Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», 2011. С. 80-86.

11. Гаяш О. В. Особливості впровадження інклюзивного навчання в закладах дошкільної освіти. Соціальна та освітня інклюзія: історія, сучасність, перспективи розвитку: колективна монографія у 2 частинах. Частина 1. Інституційні та особистісні аспекти впровадження в Україні / за ред. С. П. Миронової, Л. Б. Платаш. Чернівці: Технодрук, 2021. С. 32-45.

12. Гладуш В. Інклюзивна освіта в Україні: успіхи, проблеми, перспективи. *Podpora inklúzie v predprimárnom a primárnom vzdelávaní*. 2018. Р. 157-175.

13. Головань М. С. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду. Вища освіта України, 2008. № 3. С. 23-30.

14. Гончар О. В. Сутність дефініції «педагогічна взаємодія» в науково-педагогічній теорії України. *Теорія та методика навчання та виховання: зб. наукових праць Харківського національного педагогічного університету ім. Г.С. Сковороди*. 2008. № 22. С. 32-38.

15. Григоренко Т. В. Формування професійних компетентностей у психолога (спеціального, клінічного) у процесі навчання. 016. Доктор філософії. НПУ імені М. Драгоманова. Київ, 2021. 237 с.

16. Демченко І., Рокосовик Н., Сулим В. Психолого-педагогічна діагностика інклюзивної компетентності майбутніх фахівців педагогічного профілю. *Science and Education*, 2017. Issue 8. С. 141-149.

17. Дибкова Л. М. Індивідуальний підхід у формуванні професійної компетентності майбутніх економістів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ., 2006. 227 с.

18. Добровіцька О. О. Підготовка майбутніх соціальних працівників до толерантної взаємодії в умовах інклюзивного середовища. Теоретико-методологічні засади впровадження інклюзії в закладах освіти: монографія /

наук ред. М. Є. Чайковський. Київ: Університет «Україна», 2019. С. 241-306.

19. Затворнюк О. М. Формування у майбутніх психологів психологічної готовності до професійного самовдосконалення : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ 2013. 230 с.

20. Збірник методик для діагностики психологічної готовності військовослужбовців військової служби за контрактом до діяльності у складі миротворчих підрозділів: методичний посібник / Кокун О. М. та ін. К.: НДЦ ГП ЗСУ, 2011. 281 с.

21. Здоровець Т. Г. Професійна компетентність майбутніх практичних психологів у контексті екологічної психології. *Актуальні проблеми психології*, 2009. Т. 7. Вип. 20. Ч. 1. С. 154-159.

22. Ілляшенко Т. Д. Інтеграція дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітньому навчальному закладі. *Психолог*. 2009. № 10. С. 14-18.

23. Інклюзивне навчання: організаційне, змістове та методичне забезпечення : навчально-методичний посібник / кол. авторів ; за заг. ред. С. П. Миронової. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2015. 236 с.

24. Карпа М. І. Особливості групової психокорекційної роботи з сиблінгами неповносправних дітей. *Теоретичні і практичні аспекти дитячої та юнацької психотерапії* : матеріали регіональної науково-практичної конференції. Львів, 2005. С. 16-18.

25. Клименюк Н. Формування інклюзивної компетентності в майбутніх соціальних працівників в умовах професійної підготовки. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2017. № 1 (65), С. 72-86.

26. Клопота Є., Клопота О. Інклюзивна компетентність як чинник професійної діяльності фахівців педагогічної та соціально-психологічної сфери. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*, 2017. Т. 1. № 13. С. 118-123.

27. Клопота Є. А., Ротко О. М. Особистісна готовність як складник професійної компетентності педагогів в умовах інклюзивної освіти. *Науковий*

*вісник Херсонського державного університету. Серія Психологічні науки. 2021. Вип. 1. С. 125-132.*

28. Колупаева А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія. Київ: «Самміт-Книга», 2009. С. 17.

29. Консультативно-діагностичний супровід дітей з особливими освітніми потребами в діяльності психолого-медико-педагогічних консультацій / за ред. А. Г. Обухівської. К. : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2016. 247 с.

30. Косарева Г. М. Основи формування інклюзивної компетентності майбутніх вихователів дошкільних закладів. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppn\\_2014\\_65\\_65](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppn_2014_65_65) (дата звернення: 14.10.2023)

31. Кузава І. Б. Інклюзивна освіта дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку: теорія і практика: монографія. Луцьк: ПП Іванюк В. П., 2013. 292 с.

32. Кучерук О. Компетентнісний підхід як основа підготовки майбутнього вчителя до реалізації завдань інклюзивного навчання. URL: <http://gnpu.edu.ua/files/naukovi%20chitanny/pedagogika/ZaharchukKluchkovska> (дата звернення: 14.10.2023)

33. Луценко І. В. Психологічний супровід дитини з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. *Практичний психолог: Школа*. 2013. № 10. С. 4-15.

34. Максимюк С. П. Педагогіка: навч. посіб. К.: Кондор, 2005. 667 с.

35. Міщенко М. С. Психологія особистості : навчальний посібник. Умань: ПП Жовтий О. О., 2017. 110 с.

36. Морозова Т. Аналіз дефініцій компетентнісного підходу щодо освіти. *Освіта Донбасу*. 2005. № 3. С. 5-11.

37. Москальова А. С. Саморегуляція як чинник попередження професійних криз особистості : навч. програма спецкурсу для слухачів курсів підвищення кваліфікації (керів. загальноосвітніх навч. закл. різних типів навч.) і студ. освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр»: НАПН України, ДВНЗ «Ун-т

менеджменту освіти». К., 2019. 60 с.

38. Наход С. А. Інклюзивна компетентність у складі «soft skills» майбутніх педагогів початкових класів. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки.* 2020. № 1 (19). С. 225-232.

39. Психологічний супровід інклюзивної освіти : метод. рек. / автор. кол. за заг. ред. А. Г. Обухівська. Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2017. 92 с.

40. Психологу для роботи. Діагностичні методики: збірник / уклад. : М. В. Лемак, В. Ю. Петрище. Вид. 2-ге, виправл. Ужгород : Видавництво Олександри Гаркуші, 2012. С. 118-121.

41. Психологічна служба : Підручник / уклад. : В. Г. Панок, А. Г. Обухівська, В. Д. Острова. Київ : Ніка-Центр, 2016. 362 с.

42. П'ятакова Т. Розвиток інклюзивної компетентності вчителя: швейцарський досвід URL: [http://library.udpu.org.ua/library\\_files/poriv\\_ped\\_stydii/2012/2012\\_1\\_13.pdf](http://library.udpu.org.ua/library_files/poriv_ped_stydii/2012/2012_1_13.pdf) (дата звернення 04.02.2023).

43. Розвиток професійних компетентностей педагогічних працівників, які працюють з дітьми з особливими освітніми потребами: навч.-метод. посіб. Литвин І. М., Басик В. В., Гавриленко Т. Л., Галушко М. І. Черкаси: КНЗ «ЧОППОП ЧОР», 2020. 80 с.

44. Руденок А. І., Гуляк І. Р. Компоненти професійної готовності майбутніх психологів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. *Scientific Journal «Psychology Travelogs»*, 2021. Issue 1. P. 72-82.

45. Руденко Л. М., Григоренко Т. В. Компоненти професійної компетентності психолога (спеціального, клінічного). Спеціальна освіта: супровід. *Актуальні питання корекційної освіти*, 2019. С. 219-233.

46. Руденко Л. М. Формування системи медичних знань у процесі підготовки педагога-дефектолога до корекційної роботи в закладах спеціальної освіти: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. Київ 2005. 288 с.

47. Садова І. І. Організація системи психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами. *Гуманітарний форум.* 2023. Том 1.

№ 1. С. 28-34.

48. Салівон Н. В. Формування ключових компетентностей учнів на уроках біології шляхом використання методики розвитку критичного мислення. *Біологія*, 2007. № 19-21 (175-177). С. 6-13.

49. Сидоренко В. Сутнісні характеристики професійної компетентності. *Трудова підготовка в закладах освіти*, 2010. № 5. С. 3-7.

50. Скворцова С. О. Професійна компетентність учителя: зміст поняття. *Наука і освіта*, 2009. № 4. С. 93-95.

51. Скрипник Т. В. Діти з аутизмом в інклюзії : сценарії успіху : монографія. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2019. 208 с.

52. Стецюк О. Г., Василенко О. М. Інклюзивна компетентність як особистісно-професійна компетентність майбутнього психолога. *Науковий пошук молодих дослідників : збірник наукових праць студентів / за ред. О. Л. Караман; ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»*. № 2. 2023. С. 222-226.

53. Супрун Д. М. Теорія та практика професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти: дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.03. Київ. 657 с.

54. Турчан Н. В. Інклюзивна група у закладі дошкільної освіти як ресурсне середовище успішної соціальної орієнтації та адаптації дітей дошкільного віку. *Імідж сучасного педагога*. 2022. № 2 (203). С. 65-68.

55. Фетіскін Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Соціально-психологічна діагностика розвитку особистості і малих груп. Київ: Видавництво Інституту Психотерапії. 2002. 165 с.

56. Холковська І. Л. Корекційна педагогіка. Вінниця: ВПДУ ім. М. Коцюбинського, 2007. 328 с.

57. Чайковський М. Є. Соціально-педагогічна робота з молоддю з особливими потребами в інклюзивному освітньому просторі. Теоретико-методологічні засади впровадження інклюзії в закладах освіти : монографія / наук ред. М. Є. Чайковський. К.: Університет «Україна», 2019. 460 с.

58. Чайковський М.Є., Польовик О.В., Лучко Ю.І., Кравчук Л.С.,

Добровіцька О.О., Томаржевська І.В., Деркач М.В., Майборода О.В., Нікуліна Г.Ф., Василенко О.М. Теоретико-методологічні засади впровадження інклюзії в закладах освіти : монографія / наук ред. М. Є. Чайковський. К.: Університет «Україна», 2019. 460 с.

59. Чепелева Н. В. Формування професійної компетентності в процесі вузівської підготовки психолога-практика. *Актуальні проблеми психології*, 1999. Вип. 19. С. 271-279.

60. Чуйко О. В. Застосування тренінгової технології на лекції як ефективна умова розвитку професіонала. *Актуальні проблеми психології*. 2007. Вип. 1. Т. 10. С. 147-150.

61. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Х. : Прапор, 2005. 640 с.

62. Teslenko V. Improving the health of children with special needs during the implementation of the programme of social and educational support. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, 2020. Volume 12. Issue 2. P. 199-219.

63. Vasylenko O., Chaikovskiy M., Dobrovitska O., Ostrovska N., Kondratyuk S., Luchko Yu. Peculiarities of adaptive and rehabilitation processes of children with special educational needs. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 2022. Volume 13. Issue 4. P. 398-420.