

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

КВАЛІФІКАЦІЙНА ДИПЛОМНА РОБОТА

Перший (бакалаврський) рівень вищої освіти

Рівень вищої освіти

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ
ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

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: здобувачка IV курсу, група ПП-19-2 Віталіна ДОБРОВОЛЬСЬКА

Підпис

Ім'я, ПРІЗВИЩЕ

Керівник доктор філософії з психології

Олена ПЕТЯК

науковий ступінь, вчене звання

Підпис

Ім'я, ПРІЗВИЩЕ

Нормоконтролер _____

Підпис

Ім'я, ПРІЗВИЩЕ

До захисту допускаю:

Зав. кафедри психології та педагогіки

доктор психологічних наук, професор

Свген ПОТАПЧУК

Підпис

Ім'я, ПРІЗВИЩЕ

_____ 20__ р.

Хмельницький, 2023

АНОТАЦІЯ КВАЛІФІКАЦІЙНОЇ ДИПЛОМНОЇ РОБОТИ

Тема кваліфікаційної дипломної роботи «Особливості розвитку професійної компетентності майбутніх психологів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами»

Здобувачка Віталіна ДОБРОВОЛЬСЬКА

Ім'я, ПРІЗВИЩЕ

Керівник Олена ПЕТЯК

Ім'я, ПРІЗВИЩЕ

Кваліфікаційна дипломна робота включає 50 сторінок, 2 таблиці, 2 рисунки, перелік джерел посилання складає 50 найменувань, 1 додаток.

Ключові слова: компетентність, професійна компетентність, студенти-психологи, діти з особливими освітніми потребами.

Об'єкт дослідження: професійна компетентність майбутніх психологів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

Предмет дослідження: особливості розвитку професійної компетентності майбутніх психологів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

За результатами дослідження розроблено корекційно-розвивальну програму з розвитку професійної компетентності майбутніх психологів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

Одержані результати можуть бути використані в процесі підготовки майбутніх психологів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

Дипломник _____ Віталіна ДОБРОВОЛЬСЬКА

Підпис

Ім'я, ПРІЗВИЩЕ

Дата подання кваліфікаційної дипломної роботи до захисту _____
_____ 2023 р.

ЗМІСТ

СКОРОЧЕННЯ ТА УМОВНІ ПОЗНАКИ	6
ВСТУП	7
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ	10
1.1 Готовність до професійної діяльності як складова професійної компетентності психолога	10
1.2 Професійна компетентність психолога до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами	17
1.3 Формування інклюзивної компетентності майбутніх психологів в процесі навчання в закладі вищої освіти	24
Висновки до розділу	29
РОЗДІЛ 2 ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНІВ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ	31
2.1 Методологія емпіричного дослідження	31
2.2 Аналіз результатів дослідження рівнів розвитку професійної компетентності майбутніх психологів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами	36
2.3 Корекційно-розвивальна програма з розвитку професійної компетентності майбутніх психологів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами	40
Висновки до розділу	45
ВИСНОВКИ	48
ПЕРЕЛІК ДЖЕРЕЛ ПОСИЛАННЯ	51
ДОДАТОК А КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНА ПРОГРАМА З РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ	57

СКОРОЧЕННЯ ТА УМОВНІ ПОЗНАКИ

ЗВО – заклад вищої освіти.

ХНУ – Хмельницький національний університет.

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Найважливішою умовою успішної діяльності психолога є його професійна компетентність, тобто сукупність знань, умінь і навичок виконання професійної діяльності. Підготовка майбутніх психологів до роботи з різними групами клієнтів, а особливо з дітьми з особливими освітніми потребами, зумовлює особливі вимоги до їх професійної компетентності, адже крім базового рівня знань вони повинні володіти знаннями про психологічні закономірності і ознаки особистісного розвитку цієї категорії дітей, а також бути обізнаними з суттю і змістом інклюзивного навчання.

Психолог, навчаючись в закладі вищої освіти, в майбутньому має бути готовим до надання психологічної допомоги і підтримки сім'ям з дітьми з особливими освітніми потребами; здійснювати психологічний супровід дітей з особливими освітніми потребами; сприяти їх соціальному та професійному самовизначенню; покращувати їх психоемоційний стан, а також, за потреби, організовувати зустрічі з іншими фахівцями. Усе це вимагає від фахівця з психології сформованості відповідних знань і навичок, спеціальних прийомів і методів роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, а також постійного удосконалення власної компетентності.

Поняття «компетентність» у контексті розгляду професійної підготовки фахівця висвітлено в працях В. Безрукова, В. Даля, О. Марущак, В. Свистуна, В. Ягупова та багатьох інших дослідників.

Проблемі становлення і формування професійної компетентності майбутніх психологів присвячені дослідження Н. Антонової, Н. Завіниченко, Т. Здоровець, К. Мілютіної, Н. Чепелевої та інших.

Особливості розвитку інклюзивної компетентності психологів, педагогів, соціальних працівників розглянуто в працях В. Болотова, Т. Григоренко, О. Добровіцької, І. Іванової, А. Колупасової, В. Серикова, М. Чайковського.

Проте нагальним питанням сьогодення є пошук нових шляхів формування професійної компетентності психолога, що зумовило вибір теми нашого

дослідження: «Особливості розвитку професійної компетентності майбутніх психологів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами».

Об'єктом дослідження є професійна компетентність майбутніх психологів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

Предметом дослідження є особливості розвитку професійної компетентності майбутніх психологів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

Мета дослідження: теоретичне обґрунтування та емпіричне дослідження особливостей розвитку професійної компетентності майбутніх психологів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

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

1. Здійснити аналіз проблеми готовності до професійної діяльності як складової професійної компетентності психолога.

2. Визначити особливості формування професійної компетентності майбутнього психолога до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

3. Дослідити рівні розвитку професійної компетентності майбутніх психологів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

4. Розробити корекційно-розвивальну програму з розвитку професійної компетентності майбутніх психологів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

Гіпотеза дослідження: підготовка студентів-психологів до майбутньої професійної діяльності значно покращиться за умови врахування в навчально-виховному процесі ЗВО особливостей розвитку професійної компетентності у цієї категорії студентів.

Методи дослідження: *теоретичні* (аналіз, синтез, порівняння та узагальнення наукових джерел з проблеми дослідження); *емпіричні* (методика «Мотиви до професійної діяльності» С. Гріншпун; методика «Оцінка рівня товарищескості» (В. Ряховський); Опитувальник з діагностики сформованості здатності до емпатії (А. Мехраб'єн, Н. Епштейн)); *методи кількісної та якісної обробки даних.*

Практичне значення дослідження виявляється в можливості використання в процесі підготовки майбутніх психологів розробленої нами корекційно-розвивальної програми з розвитку професійної компетентності майбутніх психологів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

Експериментальна база дослідження. Емпіричне дослідження проводилось на базі Лабораторії інклюзивної педагогіки Хмельницького національного університету. В ньому взяли участь 50 студентів денної і заочної форм навчання другого курсу спеціальності «Психологія».

Апробація результатів дослідження. Результати дослідження обговорювались на XI Всеукраїнській науково-практичній конференції «Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців» (м. Хмельницький, 2023 р.).

Структура роботи: робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, переліку джерел посилання (50 найменувань) та одного додатку. Загальний обсяг дипломної роботи – 70 сторінок машинописного тексту (основна частина – 50 сторінок).

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

1.1 Готовність до професійної діяльності як складова професійної компетентності психолога

Досить часто трапляється ситуація, коли клієнт звертається за психологічною допомогою та не отримує кваліфіковані послуги і залишається незадоволеним ними. Це спричинено, здебільшого, низьким рівнем професійної підготовки психолога. Але не завжди низький рівень готовності до професійної діяльності є наслідком поганої теоретичної підготовки психологів, частіше за все – це невміння застосувати отримані знання і вміння на практиці.

Аналіз наукових джерел свідчить, що на сьогоднішній день відсутнє загальне розуміння поняття «готовність до діяльності», що спричинено різними підходами до вирішення проблеми та характером професійної діяльності, яка розглядається у конкретному випадку.

Так, О. Баглай у своїх наукових статтях розглядає *готовність* як «... професійно-особистісне утворення фахівця, основу якого формують особистісно-психологічні (знання, мотиви, інтереси, потреби) і операційні аспекти професійної діяльності (досвід, вміння, навички)» [4, с. 12].

Досить цікавим для нашого дослідження є визначення поняття «готовність психологів до розв'язання сімейних конфліктів», яке подає у своїй дисертаційній роботі А. Руденок. Вона розглядає це поняття як «... стійке системне психологічне утворення в структурі особистості психолога, що виражає прагнення фахівця на основі наявних професійних знань, умінь, навичок, професійної спрямованості та особистісних якостей успішно вирішувати питання запобігання та подолання сімейних конфліктів» [34, с. 50]. Дослідниця

додає, що на під час навчання в ЗВО така готовність дозволяє інтегрувати у свідомість студентів різноманітні уявлення про майбутню діяльність.

Також А. Руденок характеризує психологічні чинники, що впливають на активність майбутніх психологів в оволодінні професійними знаннями і навичками. Авторка стверджує, що цими чинниками є: самостійна, тобто активна, та пасивна участь у позанавчальній діяльності. А саме:

- різниця у мотивації участі в пізнавальній діяльності;
- відмінності у баченні можливостей застосування здобутої певної інформації;
- різниця у попередньому досвіді;
- різні мотиви здобуття певної спеціальності [34, с. 50].

Л. Кондрашова в структурі готовності до професійної діяльності виділяє такі основні компоненти:

- пізнавально-операційний;
- мотиваційний;
- емоційно-вольовий;
- орієнтаційний;
- психофізіологічний;
- оцінюючий [23].

Розглянемо кожний з цих компонентів більш докладно.

Основою *мотиваційного компоненту* є професійна спрямованість особистості, її позитивне ставлення до професії, нахили, інтереси до неї, бажання удосконалювати свою підготовку тощо. Стійкість, глибина, широта професійних інтересів та ідеалів визначаються професійною спрямованістю, а ступінь сформованості професійного інтересу визначає характер діяльності майбутнього фахівця над собою з метою застосування своїх можливостей і здібностей.

Орієнтаційний компонент – це професійна етика особистості, її професійні ідеали, погляди, принципи, переконання тощо. Основою цього компоненту є ціннісні орієнтації особистості, широта і глибина професійного світогляду, а основними структурними одиницями є професійні знання, погляди,

переконання, принципи та готовність діяти в практичних ситуаціях відповідно до них.

Пізнавально-операційний компонент складають: професійна спрямованість, увага, уявлення, сприймання, пам'ять, мислення, здібності, знання, дії, операції, заходи, які необхідні для успішного здійснення професійної діяльності. Серед якостей цього компонента головне місце займає професійне мислення, що виявляється в умінні виявити ситуації, факти, розпізнавати, моделювати їх, прогнозувати можливі наслідки. А для цього фахівцю потрібно володіти високим рівнем теоретичних знань, творчим мисленням, загальною культурою.

Основою *емоційно-вольового компоненту* готовності є почуття, емоційно-вольові процеси, що забезпечують успішність і результативність діяльності; емоційний тонус, сприйнятливність, цілеспрямованість, самовладання, наполегливість, відповідальність, ініціативність, рішучість, самостійність, самокритичність, самоконтроль тощо.

Психофізіологічний компонент готовності складають такі властивості, як: прагнення наполегливо і до кінця доводити професійні задачі, впевненість у своїх силах, здатність вільно керувати своєю поведінкою та поведінкою інших, працездатність, активність, саморегулювання, урівноваженість, витримка тощо.

Оцінюючий компонент передбачає самооцінку фахівцем своєї професійної підготовки, а також відповідність розв'язання професійних завдань професійним зразкам.

Дослідниця В. Андрієвська наголошує на тому, що результативність професійної діяльності визначається:

- об'єктивними чинниками (структура навчального матеріалу; вимоги, які ставляться програмою до знань, умінь і навичок здобувачів освіти; організація та протікання навчально-виховного процесу);
- суб'єктивними чинниками, що зумовлені індивідуальними особливостями здобувачів [1].

На підтвердження цієї думки Т. Демидова вважає, що на формування готовності до професійної діяльності впливають об'єктивні чинники (наявність сучасного науково-методичного та інформаційно-технічного оснащення у закладі вищої освіти, компетентні викладачі) та суб'єктивні чинники (потреба в одержанні професійної освіти, наявність пізнавальної мотивації, потреба в досягненнях, а також самоорганізація, працьовитість тощо) [15].

Деякі науковці *професійну готовність розуміють як сутнісний компонент професійної компетентності* (Ю. Койнова, А. Міщенко, С. Скворцова та інші). Так, на думку С. Скворцової, необхідною складовою професіоналізму людини є її професійна компетентність. А складовим компонентом професійної компетентності фахівця є готовність до професійної діяльності, що виявляється у його рефлексивній спрямованості на професію, світоглядній зрілості, мотивації на постійне професійне і особистісне удосконалення, самореалізації, самовихованні тощо. Дослідниця вважає, що професійна компетентність «тримається на трьох стовпах»: здатність, готовність та спроможність ефективно діяти [35].

Розглянемо також те, що собою являє поняття *«компетентність»*. У словнику під редакцією В. Шапара воно подається як «... психосоціальна якість, яка означає силу і впевненість, що виходять із почуття власної успішності й корисності, що дають людині усвідомлення своєї спроможності ефективно взаємодіяти з оточенням» [46, с. 203].

Як вважає О. Затворнюк, компетентність характеризує якість і рівень підготовки до професійної діяльності, що проявляється в характері праці людини, у її умінні в різних ситуаціях знаходити раціональне вирішення проблеми. Формування компетентності, на думку автора, поєднане із самооцінкою та самоаналізом особистості, що є внутрішньою мотивацією професійного самовдосконалення [19].

Колектив авторів І. Литвин, В. Басик, Т. Гавриленко та М. Галушко стверджують, що потрібно відрізнити такі поняття, як «компетенція» і «компетентність» від зрозумілих усім понять «знання, уміння, навички». Так,

відмінність поняття «компетенція» полягає в тому, що воно передбачає взаємопов'язані якості особистості (знання, уміння, навички та способи діяльності) по відношенню до певних предметів, а також спрямованість особистості (мотивацію, ціннісні орієнтири), гнучкість мислення, самостійність, вольові якості. А компетенція є похідним поняттям від компетентності і розглядається науковцями як результат навчання й саморозвитку людини, який відображається у знаннях, уміннях, навичках, досвіді, цінностях тощо [26, с. 9].

Н. Чепелева під *професійною компетентністю психолога* розуміє готовність до професійної діяльності фахівця, при цьому головну роль відіграє професійний діалогізм, що включає безумовне прийняття інших людей, уміння встановлювати контакти з людьми [44, с. 35].

На думку Т. Здоровець, *професійна компетентність* – це здатність успішно вирішувати практичні завдання стосовно соціалізації особистості, яка розвивається; це забезпечення внутрішніх умов діяльнісної інтеграції особистості у суспільство за рахунок розвитку її ціннісних орієнтацій, формування у неї практичних умінь, самореалізації тощо [20, с. 154].

Т. Здоровець також надає власне визначення поняттю «*професійна компетентність психолога*», під яким розуміє «... складне психологічне утворення, що забезпечує успішність його професійної діяльності й включає в себе систему діяльнісно-рольових (знання, уміння й навички) та особистісних (професійно важливих якостей) характеристик [20, с. 155].

До *діяльнісно-рольових характеристик* професійної компетентності психолога належать: когнітивний, операційний, комунікативний, моральний компоненти.

Когнітивний компонент професійної компетентності психолога являє собою суму знань, що лежать в основі професійної лексики та формується внаслідок розуміння специфічних текстів. Цей погляд є базою для подальшого формування професійної компетентності фахівців, адже без сформованих когнітивних операцій ефективна навчальна та професійна діяльність є неможливою.

Операційний компонент професійної компетентності психолога характеризує оволодіння ним професійними навиками, техніками, психологічним інструментарієм тощо. Відбувається переорієнтація від розуміння до інтерпретації, тобто надання психологічної допомоги.

Комунікативний компонент професійної компетентності – це здатність психолога розуміти мотиви поведінки як свої власні, так і партнерів по спілкуванню, а також вміння використовувати різноманітні засоби та методи впливу на особистість, адекватно сприймати та розуміти її, налагоджувати ефективну взаємодію.

Моральний компонент професійної компетентності виявляється у вмінні адекватно проявляти власні емоції, володіти собою та власними емоційними станами [20, с. 155].

Особистісні характеристики професійної діяльності психолога є передумовою його професійної компетентності. Ці характеристики дослідники розділяють на три групи.

Першу групу характеризують вимоги, які висуваються професійною діяльністю до пізнавальних процесів фахівця (мислення, сприймання, пам'яті, уяви), емоційно-вольових та психоемоційних процесів (стресостійкість, стриманість, рішучість, стабільність, самовладання, життєрадісність, цілеспрямованість, наполегливість, активність тощо).

До другої групи належать такі психологічні якості, як: самокритичність, адекватна самооцінка і рівень домагань, здатність до самоаналізу, саморегуляції, самоконтролю поведінки.

Третю групу складають такі якості, як комунікабельність, емпатійність, візуальність (зовнішня привабливість), красномовність [2].

На думку А. Маркова, в структурі професійної компетентності психолога мають бути сформовані наступні інтегративні характеристики:

– професійна самосвідомість фахівця (комплекс його уявлень про себе як про професіонала);

- індивідуальний стиль діяльності та спілкування (стійке сполучення завдань, прийомів та способів професійної діяльності та спілкування);
- творчий потенціал (комплекс унікальних здібностей особистості, зокрема креативних, що дає змогу розв'язувати професійні завдання на нестандартному рівні) [27].

Д. Супрун стверджує, що професійна компетентність психолога передбачає впровадження такої педагогічної системи, функціонування якої дало б змогу цілеспрямовано та методологічно забезпечити якість навчально-виховного процесу у вищій школі. Дослідниця додає, що на сьогоднішній день відбуваються зміни в спеціальностях та спеціалізаціях майбутніх фахівців, професійних технологіях, способах і засобах праці, а також наявна суперечність між необхідністю майбутнього фахівця уміти вирішувати поставлені професійні завдання з урахуванням інформаційних особливостей та відсутність в системі професійної підготовки методів, що є необхідними для формування й розвитку відповідних професійних компетенцій [37].

Тому пріоритетним підходом при підготовці майбутніх фахівців з психології є *компетентнісний*, який створює всі умови для підготовки цих фахівців як з сукупністю знань, вмінь, навиків, так і здатністю застосовувати їх у практичній діяльності для вирішення проблемних ситуацій чи життєвих завдань. Адже ринку праці потрібні не лише знання як такі, а можливість фахівця використовувати їх на практиці, виконувати певні соціальні і професійні функції [16].

Таким чином, при формуванні професійної компетентності майбутніх психологів у ході їх допрофесійної підготовки в закладі вищої освіти необхідно розширювати методологічні межі формування особистості та розвивати у неї позитивну професійну мотивацію до самостійного керування навчанням. Мотивація, в свою чергу, буде спонукати до розвитку самостійного мислення і становлення навичок керування, самокерування та самонавчання, що призведе у перспективі до професійного самоздійснення. А це вимагає модернізації вищої освіти саме на компетентнісній основі, що спрямована на цілісний досвід

розв'язання життєвих питань, впровадження та виконання професійних функцій, соціальних ролей, компетенцій.

1.2 Професійна компетентність психолога до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами

Наявний в Україні сучасний досвід соціальної адаптації і реабілітації дітей з особливими освітніми потребами дає змогу стверджувати, що своєчасна соціальна і освітня підтримка цієї категорії дітей є пріоритетним напрямком у розвитку їх життєвої компетентності, оскільки вона створює сприятливе реабілітаційне середовище та враховує найбільш продуктивний період для реабілітації та соціальної адаптації [49].

Розглядаючи особливості підготовки в закладах вищої освіти майбутніх психологів до роботи з дітьми та молоддю з особливими освітніми потребами можемо відмітити, що переважна більшість цих здобувачів мають досить низькі навички професійної діяльності в умовах інклюзії, не володіють відповідними методиками й досвідом роботи, є недостатньо обізнаними щодо можливостей застосування сучасних засобів виховання та навчання дітей і молоді з особливими освітніми потребами.

Тому ми цілком підтримуємо думку дослідниць А. Руденок та І. Гуляк щодо важливості формування готовності майбутніх психологів до роботи з дітьми та молоддю з особливими освітніми потребами. Як стверджують науковиці, «... готовність майбутнього психолога до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами є важливою складовою професійної діяльності, адже саме готовність допомагає майбутньому фахівцеві легко адаптуватися до нових умов праці, успішно виконувати поставлені перед ним цілі та задачі» [33, с. 79].

Дослідниці вважають, що лише за умови, коли майбутні психологи під час навчання в закладах вищої освіти будуть розвивати свою готовність до

подальшої професійної діяльності, їм значно легше вдаватиметься розв'язувати проблемні питання, запобігати професійному та емоційному вигоранню, а також зростати у професійному плані. Якщо ж студенти-психологи відчують невпевненість у собі, неготовність до майбутньої професійної діяльності, то надалі їм потрібно буде працювати над собою або ж взагалі обрати інший професійний шлях [33, с. 79-80].

Також А. Руденок та І. Гуляк додають, що успішне формування компонентів готовності майбутніх психологів до роботи з дітьми та молоді з особливими освітніми потребами вимагає розвитку у фахівців емоційного прийняття цієї категорії дітей і молоді, готовність залучати їх до комунікативної взаємодії. Тому студенти-психологи повинні працювати над власним саморозвитком, отримувати задоволення від цього [33].

Щодо компонентів готовності майбутніх психологів до роботи з дітьми та молоді з особливими освітніми потребами, то К. Бовкуш виділяє чотири таких компоненти:

- 1) мотиваційно-ціннісний;
- 2) когнітивний;
- 3) операційно-діяльнісний;
- 4) рефлексійний [6].

На підтвердження цієї думки, Г. Варіна розглядає такі компоненти психологічної готовності майбутнього психолога до роботи з дітьми та молоді з особливими освітніми потребами:

1. Мотиваційний компонент – це мотиваційні, ціннісно-сміслові установки, моральні принципи у сприйнятті «іншого», внутрішню мотивацію до збагачення досвідом. Ці установки визначають прагнення майбутнього психолога надавати дітям і молоді з особливими освітніми потребами психологічну допомогу.

2. Емоційно-вольовий компонент – це такі риси особистості майбутнього психолога, як: цілеспрямованість, витримка, наполегливість, сміливість, дисциплінованість. Саме емоційне прийняття дітей і молоді з особливими

освітніми потребами є важливим чинником успішної професійної діяльності психолога.

3. Когнітивний компонент – це процес інтеріоризації накопичених теоретичних та практичних знань для вироблення у майбутнього психолога власного вектора професійної діяльності.

4. Особистісний компонент – це гармонійна «Я концепція» майбутнього психолога (самосвідомість, саморефлексія, професійна самооцінка, актуалізація особистісного та професійного зростання).

5. Конотативний компонент – це операційний склад діяльності (уміння, навички) та професійна стійкість психолога (уміння адаптуватися до життєвих обставин і діяльності, що змінюються). Працюючи з дітьми та молоддю з особливими освітніми потребами психолог повинен враховувати їхні особистісні особливості, здійснювати індивідуальний підхід до кожного [8].

Як вже зазначалося вище, готовність до професійної діяльності є компонентом професійної компетентності фахівця. У цьому контексті досить цікавими для нашого дослідження є розуміння *компетентності психолога у галузі спеціальної освіти*, яке надають у своїх дослідженнях І. Федоренко та М. Федоренко. Вони розглядають це поняття, як «... комплексний результат достатньо складного й довготривалого процесу професійно-педагогічної підготовки. Тому готовність майбутнього психолога до використання новітніх технологій у корекційній роботі – це стійке особистісне утворення, яке поєднує сукупність особистісних якостей і фахових знань, умінь і навичок, є важливою передумовою успішної корекційної діяльності та реалізації творчого потенціалу особистості» [40].

А. Колупаєва вважає, що компетентність є здатністю використовувати певні компетенції у конкретних життєвих ситуаціях, в тому числі це стосується педагогічних працівників, які працюють в галузі інклюзивної освіти [22].

На підтвердження цієї думки, М. Чайковський додає, що одним з найважливіших аспектів впровадження інклюзивної освіти у закладах вищої освіти є *інклюзивна компетентність* викладачів. Дослідник пропонує власне

визначення цього поняття: «... це відносно самостійна частина загальної професійної компетентності; інтегративне особистісне утворення, що обумовлює здатність здійснювати освітні функції в процесі інклюзивного навчання, зокрема забезпечувати освітні потреби молоді з особливими освітніми потребами, їхню соціально-педагогічну адаптацію у навчально-виховному середовищі, створювати всі умови для їхнього повноцінного розвитку та саморозвитку» [42].

О. Добровіцька також зосереджує увагу на важливості володіння фахівцями, які працюють з дітьми та молоддю з особливими освітніми потребами інклюзивною компетенцією, яка, на думку авторки, дозволяє їм мати чітке уявлення про особливості захворювання цих дітей і молодих людей, специфіку перебігу хвороби, застосування спеціальних прийомів та методів налагодження взаємовідносин, досягнення максимальних результатів у їхньому розвитку і навчанні, а також продуктивної співпраці з колегами навчального закладу [43, с. 392].

О. Кучерук визначає *інклюзивну компетентність* фахівця як інтегративно-особистісне утворення, що обумовлює його здатність здійснювати професійні функції в процесі інклюзивної освіти, враховуючи різні освітні потреби осіб з особливими освітніми потребами, забезпечуючи включення їх в освітнє середовище, створюючи умови для їх розвитку й саморозвитку, повноцінної соціалізації. Даний вид компетентності належить до рівня спеціальних професійних компетентностей [25, с. 283].

М. Головань, працюючи над розробкою змісту та *моделі інклюзивної компетентності психологів* зробила висновок, що серед таких функцій, як мотиваційно-спонукальна, гностична, діяльнісна, ціннісно-рефлексивна, комунікативна системоутворюючою є все ж таки діяльнісна функція – уміння розв'язувати проблемні завдання в психологічній галузі, проектувати якісну й результативну власну діяльність. Здійснення цієї діяльності є можливим за наявності у психолога певної сукупності знань, на основі яких здійснюється усвідомлений вибір операцій для досягнення мети конкретної дії.

Ідеї М. Головань є дуже важливими при підготовці та підвищенні компетентності психологів в роботі в інклюзивному просторі, адже тут наголошено на технологічній підготовці, що сприятиме набуттю фахівцями професійної майстерності та розуміння того, які саме технології, методи і засоби вони можуть застосовувати задля досягнення якісного рівня інклюзивного навчання [12].

Відомий вітчизняний психолог, науковець В. Панок стверджує, що важливою складовою Я-концепції психолога є його *культурна компетентність* – емоційна культура, рівень емоційного розвитку, вміння обирати адекватну форму прояву своїх емоцій, здатність володіти собою, керувати власними емоціями. Також фахівець з психології повинен бути готовим до спілкування, вміти зберігати емоційну рівновагу у процесі спілкування, бути здатним емоційно притягувати до себе людей, володіти високою розумовою активністю, усвідомлювати межі своєї компетентності та спиратись на власні думки в процесі прийняття рішень [32].

В. Панок виокремлює три основні показники культурної компетентності психолога:

1. Здатність генерувати думки, слова та дії, які сприяють в налагодженні контакту з оточуючими.

2. Здатність генерувати думки, слова і дії, необхідні для спілкування із представниками інших культур.

3. Здатність будувати плани, реалізовувати можливості, які існують в кожній культурі та самореалізувати себе в цих діях [32].

Досить цікавою для нашого дослідження є *трикомпонентна структура інклюзивної компетентності педагогічного працівника*, яку запропонували вітчизняні дослідники Ю. Бойчук, О. Бородіна, О. Микитюк. Вона включає в себе:

1. *Мотиваційно-ціннісний компонент* – ціннісне ставлення до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти. У зв'язку з цим важливим є формування у педагогічних працівників позитивного ставлення до проблем

інклюзивного навчання, збереження прав дітей з особливими освітніми потребами на навчання в загальноосвітніх навчальних закладах.

2. *Когнітивно-операційний компонент* передбачає оволодіння психолого-педагогічними та інклюзивними знаннями і спеціальними інклюзивними вміннями, які необхідні для здійснення інклюзивної діяльності, успішного розв'язання різноманітних стандартних і нестандартних ситуацій освітньої практики.

3. *Рефлексивно-оцінний компонент* – здатність до самоуправління й саморефлексії, що пов'язані з інклюзивним навчанням, в процесі якого здійснюється свідомий контроль над результатами власної професійної діяльності, аналізуються реальні педагогічні ситуації [7, с. 34-75].

Модель формування професійної компетентності майбутніх психологів, запропонована Ю. Вінтюком складається з таких структурних компонентів, як:

- цільово-мотиваційний;
- методологічно-концептуальний;
- стратегічно-нормативний;
- змістово-організаційний;
- діяльнісно-процесуальний;
- діагностично-оціночний;
- результативно-коригуючий.

Цінність цієї моделі полягає в тому, що автор пропонує систему критеріїв щодо сформованості професійної компетентності майбутніх психологів [10].

В свою чергу К. Бірюкова 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 та прагнення досягати їхньої максимальної включеності в освітнє середовище);
- міжособистісні (здатність встановлювати психологічний контакт з усіма учасниками міждисциплінарного супроводу; здатність до командної взаємодії;

здатність керувати процесом спілкування та організувати педагогічно доцільну взаємодію в інклюзивному середовищі; уміння встановлювати доброзичливі міжособистісні відносини в інклюзивному освітньому просторі);

– діяльнісні (здатність забезпечувати сприятливі умови для кожної дитини з особливими освітніми потребами, залежно від її індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів; вміння оволодівати інклюзивними технологіями; вміння визначати сильні сторони дитини та її потреби, розробляти індивідуальну програму розвитку; визначати зміст та алгоритм впровадження психологічних стратегій втручання, реалізовувати ці стратегії, здійснювати оцінювання та моніторинг динаміки розвитку дитини) [5, с. 10].

А. Руденок та І. Гуляк, дослідивши основні шляхи розвитку компетентностей та особистісних якостей психолога до роботи з дітьми та молоддю з особливими освітніми потребами, зробили висновок, що найважливішою є його інформаційна обізнаність щодо законодавства в галузі інклюзивної освіти та інтеріоризація теоретичних знань і практичних навичок з таких навчальних дисциплін, як: патопсихологія, спеціальна психологія, клінічна психологія, нейропсихологія, неврологія, психогенетика, проектування інклюзивного простору тощо [33, с. 79-80].

На думку М. Міщенко, що головною рисою психолога має бути наявність у нього особистісної і професійної ідентичності. Професійна ідентичність формується на базі високого рівня оволодіння професією психолога і є сукупністю основних елементів професійного процесу. Але на початку входження у професію компенсаторним механізмом, що впливає на розвиток і досягнення адекватної професійної ідентичності, є саме особистісна ідентичність [29].

Отже, можемо зробити висновок, що для забезпечення своєчасного та повного вивчення психофізичного розвитку дитини з особливими освітніми потребами, мотивів її поведінки і діяльності з урахуванням вікових, інтелектуальних, фізичних, статевих та інших індивідуальних особливостей, створення психологічних умов для її саморозвитку та самовиховання психолог

повинен володіти високим рівнем інклюзивної компетентності, яку ми розуміємо як інтегративно-особистісне утворення, що обумовлює здатність фахівця з психології здійснювати професійні функції в процесі інклюзивної освіти.

1.3 Формування інклюзивної компетентності майбутніх психологів в процесі навчання в закладі вищої освіти

Розглядаючи особливості формування інклюзивної компетентності майбутніх психологів в процесі навчання в закладі вищої освіти Т. Скрипник і К. Бірюкова з'ясували, що однією з найкращих форм оволодіння новими технологіями є безпосереднє навчання без відриву від професійної діяльності (або під час практики), що супроводжується неперервним експертним коучингом. Дослідниці стверджують, що на сьогоднішній день наявні різні форми підвищення рівня інклюзивної компетентності майбутніх психологів: курси, лекції, семінарські заняття, тренінги, майстер-класи. Водночас, кожна з цих форм навчання відбувається або з відривом від професійної діяльності, або із задіянням одного чи декількох представників закладів освіти, працівників інклюзивно-ресурсних центрів [36].

Однак, зважаючи на те, що майбутні психологи мають набувати інклюзивну компетентність в режимі командної взаємодії, це передбачає необхідність здійснення навчання з охопленням усіх потенційних учасників команди супроводу в інклюзивному освітньому середовищі. Такому формату навчання відповідає коучинг як підхід до професійного розвитку, в процесі якого коуч разом з учасниками створюють, відпрацьовують та удосконалюють зміст і алгоритм спільної діяльності [36].

Т. Скрипник і К. Бірюкова вважають, що головними характеристиками коучингу є: безперервність і систематичність, співпраця, ефективне спілкування, спрямованість на спільне планування, моніторинг та забезпечення зворотнього зв'язку. Переваги цього підходу полягають у можливості аналізувати всі

труднощі, які виникають в освітньому процесі, що допомагає у пошуку шляхів вирішення складних ситуацій з повним урахуванням контексту ситуації та безпосередньо під час їх виникнення. Це дає змогу розробити необхідний план узгоджених дій щодо кожного учасника команди супроводу й реалізовувати послідовну діяльність, підтримуючи один одного. Участь у подібному форматі психологів сприятиме набуттю ними компетентності щодо інклюзивних технологій, командної взаємодії, позитивного досвіду впровадження інклюзивного навчання [36].

Особливу увагу під час формування професійної готовності педагогів до роботи в інклюзивному класі потрібно приділяти забезпеченню методичного супроводу вчителя фахівцями обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти, презентації досвіду вчителів, які вже працюють і мають досвід у навчання дітей з особливими освітніми потребами та проведенні семінарів, вебінарів, тренінгів, лекторіїв для вчителів, які навчають таких дітей.

На думку І. Литвин, В. Басик, Т. Гавриленко та М. Галушко, формування інклюзивної компетентності майбутніх психологів буде ефективним завдяки залученню їх у різноманітні види діяльності для накопичення майбутнього професійного досвіду і володіння сучасними продуктивними технологіями навчання, створення ситуації вибору у навчальній та практичній діяльності. Дослідники переконані у тому, що головним має стати розвиток емоційного інтелекту у майбутніх психологів, уміння керувати своїми емоціями та протистояти стресу, формування позитивної Я-концепції особистості, здійснення самоаналізу власної діяльності [26].

Процес формування інклюзивної компетентності майбутніх психологів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами є складним і багатоплановим. Він відбувається протягом усього життя фахівця. Надалі цьому сприяють методична служба, курси підвищення кваліфікації тощо. Але без позитивного ставлення психолога до дитини з особливими освітніми потребами усі форми навчання фахівця приречені на невдачу [26].

У своїй дисертаційній роботі Т. Григоренко розглядає проблему

формування професійних компетентностей у психолога (спеціального, клінічного) у процесі навчання. Аналізуючи педагогічні технології реалізації формування професійної компетентності психолога (спеціального, клінічного), дослідниця стверджує, що в ході навчання майбутнього фахівця варто використовувати наступні *інноваційні методи та технології*:

1. *Інформаційні технології*, використання яких спрямоване на оволодіння новими засобами пошуку, переробки та застосування навчальної або наукової інформації. Саме ці технології сприяють формуванню особливого інформаційного середовища у закладі вищої освіти, інтенсифікують комунікативні зв'язки суб'єктів освітнього процесу, доповнюють безпосереднє спілкування через сучасні засоби.

2. *Робота в команді (коучинг)* – спільна діяльність студентів-психологів в групі під керівництвом лідера, що спрямована на вирішення певної професійної задачі. Коучинг надає можливість проводити цілеспрямовані бесіди, які допомагають визначити цілі та розробити план розвитку, а також надихають на підвищення рівня майстерності. Коучингові розмови створюють умови для розширення можливостей, поваги та зростання професіоналізму.

3. *Кейс-метод* передбачає використання конкретних дій та ситуацій для спільного аналізу, обговорення та вироблення рішень для гіпотетичних чи життєвих ситуацій. Цей метод дозволяє розвинути навички аналізу, діагностики та прийняття рішень.

4. *Гра* – рольова імітація студентами-психологами реальної професійної діяльності. Ситуація гри спонукає студента до вияву «надситуативної активності», коли він виходить за межі того, що об'єктивно вимагає від нього певна роль, і на основі творчого підходу продукує нові ідеї, способи вирішення професійних завдань тощо.

5. *Проблемне навчання* – це стимулювання студентів-психологів до самостійного пошуку знань, необхідних для вирішення конкретної проблеми. Проблемне навчання має такі дидактичні можливості, як:

– підвищення якості знань, умінь і навичок;

- якісне опрацювання та засвоєння навчального матеріалу студентами;
- уміння організовуватися у нових умовах;
- розвиток критичного мислення та пізнавальних інтересів студентів;
- розвиток розумової та пізнавальної активності, самостійного та творчого мислення;
- уміння висувати гіпотези, їх обґрунтовувати, здійснювати пошук шляхів більш надійного і творчого вирішення;
- розвиток інтуїції, уміння аргументації;
- формування досвіду творчого спілкування;
- забезпечення самоактуалізації та самореалізації особистості;
- формування власного пізнавального стилю.

6. *Контекстне навчання* передбачає мотивацію студентів-психологів до засвоєння знань шляхом виявлення зв'язків між конкретним знанням і його застосуванням. Суть цього навчання полягає в використанні в якості основної навчальної процедури моделювання професійного змісту майбутньої професійної діяльності студентів.

7. *Навчання на основі досвіду (емпіричне навчання)* спрямоване на активізацію пізнавальної діяльності студентів-психологів за рахунок асоціації їх власного досвіду з предметом вивчення. Використання цього підходу передбачає:

- усвідомлення того, що теорія може означати на практиці;
- інтелектуальне розуміння до вирішення реальних проблем;
- критичне мислення студентів про своє майбутнє і про свої ролі в якості фахівця;
- розвиток «м'яких навичок» студентів;
- створення реального досвіду, який дозволяє студентам застосовувати навички, робити висновки тощо.

8. *Тренінг* є активним методом навчання в тренувальному режимі роботи, що сприяє розкриттю і вдосконаленню особистісного потенціалу, корекції засобів взаємодії вербального та невербального самовираження. Цей метод передбачає

моделювання ситуацій з метою розвитку або закріплення певних навичок, засвоєння нових моделей поведінки, зміни ставлення до виконання завдань та інше.

9. *Індивідуальне навчання* – це формування студентами-психологами власних освітніх траєкторій, де на основі індивідуальних навчальних планів і програм обов'язково враховані їхні індивідуальні інтереси. Індивідуальна (модульна) система навчання передбачає самостійну роботу студента під керівництвом викладача, не обмежену традиційними регламентованими межами (часовими, організаційними, методичними).

9. *Міждисциплінарне навчання* – це використання знань з різних галузей та їх групування в контексті конкретної професійної задачі. Міждисциплінарне навчання створює умови для розкриття індивідуальності майбутніх психологів, розвитку їх творчих можливостей, цілісного сприйняття світу, здатності до самостійних досліджень та вміння працювати в команді, формування позитивної «Я – концепції» і розуміння цінності й унікальності іншої людини.

10. *Проектна діяльність* – форма індивідуальної або групової роботи, яка передбачає діяльність студентів-психологів зі створення навчальних проєктів, текстів виступу, рефератів, доповідей тощо.

11. *Випереджувальна самостійна робота* – це вивчення студентами-психологами нового матеріалу перед тим, як викладач буде презентувати їх на лекції та інших аудиторних заняттях.

12. *Комунікативні технології* спрямовані на вдосконалення способів взаємодії майбутніх психологів з людьми та пов'язані з організацією парної, групової, колективної або індивідуальної роботи. До таких технологій можна віднести діалогічні технології, технології організації групової та колективної діяльності, тренінг, спілкування тощо [13].

Таким чином, аналіз форм, методів і технологій формування інклюзивної компетентності майбутніх психологів під час навчання в закладах вищої освіти показав, щодослідники сходяться до думки про те, що робота в команді (коучинг), тренінгові технології та кейс-метод є найдієвішими, адже вони сприяють набуттю

студентами-психологами компетентності щодо інклюзивних технологій, командної взаємодії, позитивного досвіду впровадження інклюзивного навчання.

Висновки до розділу

Аналіз наукових джерел з проблеми дослідження показав, що під поняттям «готовність до професійної діяльності» слід розуміти професійно-особистісне утворення фахівця, основу якого складають особистісно-психологічні (знання, професійні мотиви, інтереси та потреби) та операційні аспекти професійної діяльності (досвід, уміння та навички).

Професійну готовність часто розглядають як сутнісний компонент професійної компетентності фахівця, що передбачає його здатність ефективно вирішувати практичні завдання стосовно соціалізації особистості, забезпечення внутрішніх умов діяльній інтеграції особистості у суспільство за рахунок розвитку ціннісних орієнтацій, формування практичних умінь, самореалізації тощо.

У ході дослідження ми встановили, що професійна компетентність психолога являє собою складне психологічне утворення, що забезпечує успішність його професійної діяльності і включає в себе систему діяльній-рольових (знання, уміння й навички) та особистісних (професійно важливих якостей) характеристик.

В умовах роботи з дітьми з особливими освітніми потребами психолог повинен володіти високим рівнем інклюзивної компетентності, яку ми розуміємо як інтегративно-особистісне утворення, що обумовлює здатність фахівця з психології здійснювати професійні функції в процесі інклюзивної освіти.

Зміст компетенцій як структурних компонентів інклюзивної компетентності психолога включає в себе: особистісні (спрямованість на участь у процесі інклюзивного супроводу з урахуванням різних можливостей дітей з особливими освітніми потребами та прагнення досягати їхньої максимальної включеності в освітнє середовище); міжособистісні (уміння встановлювати

доброзичливі міжособистісні відносини в інклюзивному освітньому просторі) та діяльнісні (здатність забезпечувати сприятливі умови для кожної дитини з особливими освітніми потребами, залежно від її індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів).

Формуванню інклюзивної компетентності майбутніх психологів під час навчання в закладах вищої освіти сприяє застосування різноманітних форм, методів і технологій, серед яких найважливішими і найдієвішими є робота в команді (коучинг), тренінгові технології та кейс-метод. Саме ці технології та методи сприяють набуттю студентами-психологами компетентності щодо інклюзивних технологій, командної взаємодії, позитивного досвіду впровадження інклюзивного навчання.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНІВ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

2.1 Методологія емпіричного дослідження

Перш, ніж розглянемо методологію нашого емпіричного дослідження, з'ясуємо, що собою являють такі поняття, як «метод», «методика» і «методологія».

Як зазначено у сучасному тлумачному психологічному словнику, метод (від гр. *methodos*) – це спосіб організації діяльності, що обґрунтовує нормативні засоби здійснення наукового дослідження; це шлях дослідження, що впливає з загальних теоретичних уявлень про сутність досліджуваного об'єкта [46, с. 248-249].

Сюди відносяться і самі загальні принципи, що лежать в основі пізнання та практики, і цілком конкретні способи поводження з тим чи іншим предметом – поняття методу поширюється на різні сфери практики [46, с. 249].

В свою чергу, поняття «методика» має два значення:

1) технічні засоби реалізації методу з метою уточнення чи верифікації знань про досліджуваний об'єкт;

2) конкретне втілення методу – вироблений спосіб організації взаємодії суб'єкта і об'єкта дослідження на основі конкретного матеріалу та конкретної процедури [46, с. 249].

Як зазначено у сучасному тлумачному психологічному словнику, термін «методологія» означає «... систему принципів і способів організації та побудови теоретичної і практичної діяльності, а також вчення про цю систему. Втілюється в організації та регуляції всіх видів людської діяльності» [46, с. 249].

В психологічних дослідженнях методологія різних напрямків сполучена з їхньою світоглядною спрямованістю. Сфера методології містить у собі великий

комплекс конкретно-наукових засобів дослідження: спостереження, експеримент, моделювання, які, в свою чергу, відбиваються в безлічі спеціальних процедур – методиках одержання наукових даних [46, с. 249].

З огляду на визначені нами в попередньому розділі роботи структурні компоненти інклюзивної компетентності психолога (особистісні, міжособистісні та діяльнісні), ми обрали методи нашого емпіричного дослідження.

Так, для діагностики рівня розвитку *особистісного компоненту* інклюзивної компетентності майбутніх психологів ми використали Опитувальник з діагностики сформованості здатності до емпатії (А. Мехрабієн, Н. Епштейн) [28]. Метою застосування цього опитувальника стало визначення рівня сформованості у майбутніх психологів такої важливої особистісної якості, як здатність до емпатії.

Розглянемо що собою являє поняття «емпатія». У сучасному тлумачному психологічному словнику емпатія визначається як «... збагнення емоційного стану, проникнення-вчування в переживання іншої людини» [46, с. 129]. Цей термін ввів у психологію Е. Титченер, який узагальнив ідеї про симпатію, що розвивалися у філософській традиції, і теорії вчування Е. Кліффорда та Т. Ліпса.

Психологи виділяють також особливі форми емпатії:

- співпереживання, тобто переживання тих же емоційних станів, що відчуває інший, через ототожнення з ним;
- співчуття як переживання власних емоційних станів у зв'язку з почуттями іншого [46, с. 129].

Опитувальник з діагностики сформованості здатності до емпатії (А. Мехрабієн, Н. Епштейн) складається з 33 пропозицій-тверджень. Діагностується високий, середній, низький чи дуже низький рівень розвитку емпатійних тенденцій у досліджуваних [46].

Дослідження *міжособистісного компоненту* інклюзивної компетентності майбутніх психологів здійснювалося нами за допомогою методики «Оцінка рівня

товариськості» (В. Ряховський) [31]. Метою її застосування стало визначення рівня комунікативних характеристик майбутніх психологів.

Поняття «комунікація» (від лат. communication – спілкування) розглядається в двох значеннях:

1) зв'язок, у ході якого відбувається обмін інформацією між системами в живій і неживій природі;

2) смисловий аспект соціальної взаємодії. Оскільки всяка індивідуальна дія виконується в умовах прямих і непрямих відносин з іншими людьми, вона включає в себе комунікативний аспект. Дії, що свідомо орієнтовані на їхнє смислове сприйняття іншими людьми іноді називають комунікативними [46, с. 207-208].

У сучасному тлумачному психологічному словнику також зазначається, що комунікаційні процеси і акти можна класифікувати за іншими ознаками:

– за типом відносин між учасниками комунікація буває міжособистісна, публічна, масова;

– за засобами комунікація може бути мовна (писемна і усна), паралінгвістична (жести, міміка, мелодія), матеріально-знакова (продукти виробництва, образотворчого мистецтва тощо) [46, с. 208].

Згідно з методикою «Оцінка рівня товариськості» (В. Ряховський) досліджувані мають відповісти на 16 запропонованих запитань і проставити бали, використовуючи шкалу: 2 – «так», 1 – «іноді», 0 – «ні». Далі підраховували загальну суму балів та виявляли рівень комунікації для кожного студента:

– 30-32 бали свідчать про повну відсутність навичок комунікації. Такий здобувач некоммунікбельний, не в змозі впоратися з груповими завданнями, працювати в колективі тощо;

– 25-29 балів говорять про замкненість. Такий здобувач надає перевагу самотності, а нова робота і необхідність встановлення нових контактів виводять його з рівноваги;

– 19-24 балів характеризують середній рівень комунікації. Такий здобувач товариський і в незнайомій обстановці відчуває себе цілком упевнено;

– 14-18 балів свідчать про достатній рівень комунікації. Такий здобувач допитливий, охоче слухає цікавого співрозмовника, досить терплячий в спілкуванні, здатний відстоювати свої погляди;

– 9-13 балів свідчать про високий рівень комунікації. Такий здобувач дуже товариській (іноді навіть надмірно), полюбляє висловлюватися з різних питань і може викликати роздратування співрозмовників, охоче знайомиться з новими людьми, любить перебувати в центрі уваги. Водночас йому бракує посидючості, терпіння і сміливості для вирішення серйозних проблем;

– 4-8 балів характеризують надмірний рівень комунікації. Такий здобувач дуже допитливий, любить брати участь у всіх дискусіях, охоче бере слово з будь-якого питання, навіть якщо має про нього поверхове уявлення, що викликає роздратування у співрозмовників;

– 3-0 балів свідчать про «над комунікацію». Такий здобувач дуже балакучий, багатослівний, втручається в справи, які його не стосуються, береться судити про проблеми, в яких не компетентний. Внаслідок цього стає причиною різноманітних конфліктів з оточуючими [31].

Діагностика діяльнісного компоненту інклюзивної компетентності майбутніх психологів відбувалася завдяки застосуванню методики «Мотиви до професійної діяльності» С. Гріншпун [14].

Поняття «мотив» (від фр. *motif*) у психології розглядається в різних значеннях:

1) спонукання до діяльності, пов'язані із задоволенням потреб суб'єкта; сукупність зовнішніх або внутрішніх умов, що викликають активність суб'єкта і визначають її спрямованість (мотивація);

2) предмет, матеріальний або ідеальний, що спонукає і визначає вибір спрямованості діяльності, заради якого вона і здійснюється;

3) усвідомлювана причина, що лежить в основі вибору дій та вчинків особистості [46, с. 264].

С. Гріншпун визначив мотиви вибору професії за трьома шкалами:

1) мотив вибору престижної професії – вибір професії лише за її

популярність та затребуваність в даний період часу;

2) мотив вибору, орієнтований на матеріальні блага – професія обирається лише за її високу оплату;

3) мотив вибору, орієнтований на творчість – професія обирається за покликанням та дає змогу відкриття творчого потенціалу людини.

Метою проведення методики «Мотиви до професійної діяльності» С. Гріншпун стало дослідження причин вибору професії студентами-психологами, структури їх мотиваційної сфери.

Методика включає в себе 32 твердження. На аркуші відповідей навпроти відповідного номера потрібно відзначити виражену в балах ступінь значущості того чи іншого мотиву:

4 бали – дуже значущий;

3 бали – має значення;

2 бали – швидше значущий, ніж незначний;

1 бал – швидше незначний, ніж значущий;

0 балів – не має значення.

Обробка результатів проводиться шляхом підсумовування балів по стовпцях. Порівняння чотирьох отриманих сум дозволить виявити співвідношення мотивів вибору професії:

1-8 – мотиви престижності професії;

9-16 – мотиви матеріального благополуччя;

17-24 – мотиви ділового характеру;

26-32 – мотиви творчої реалізації в праці [14].

Таким чином, методологія нашого емпіричного дослідження рівнів розвитку професійної компетентності майбутніх психологів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами повністю побудована на змісті і структурі інклюзивної компетентності психолога та відповідає її компонентам.

2.2 Аналіз результатів дослідження рівнів розвитку професійної компетентності майбутніх психологів до роботи з дітьми з особливими

освітніми потребами

В емпіричному дослідженні рівнів розвитку професійної компетентності майбутніх психологів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами був використаний комплекс діагностичних методик і методів:

1) Опитувальник з діагностики сформованості здатності до емпатії (А. Мехрабієн, Н. Епштейн) (для діагностики особистісного компоненту інклюзивної компетентності майбутніх психологів);

2) Методика «Оцінка рівня товарищескості» (В. Ряховський) (для визначення міжособистісного компоненту інклюзивної компетентності майбутніх психологів);

3) Методика «Мотиви до професійної діяльності» С. Гріншпун (для діагностики діяльнісного компоненту інклюзивної компетентності майбутніх психологів).

В емпіричному дослідженні взяли участь 50 студентів денної і заочної форм навчання другого курсу спеціальності «Психологія» Хмельницького національного університету (далі – ХНУ).

Зауважимо, що студенти-психологи надали свої усні згоди на участь у дослідженні, що проводилося в позанавчальний час.

Першим у нашому дослідженні був застосований Опитувальник з діагностики сформованості здатності до емпатії (А. Мехрабієн, Н. Епштейн). Як вже зазначалося вище, метою застосування цього опитувальника стало визначення рівня розвитку *особистісного компоненту* інклюзивної компетентності майбутніх психологів.

Отримані результати діагностики рівнів розвитку здатності до емпатії у студентів-психологів наведені на рисунку 2.1.

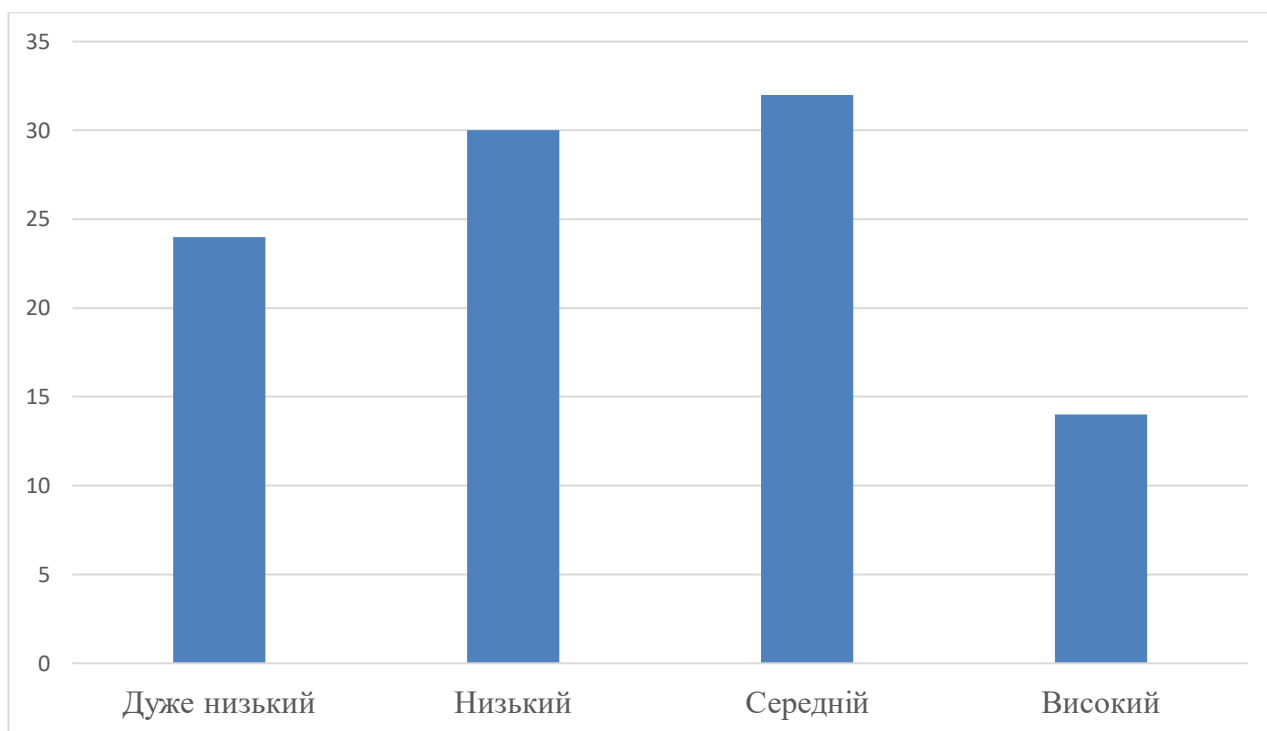


Рисунок 2.1 – Рівні розвитку здатності до емпатії у студентів-психологів (у %)

Як видно з рис. 2.1, у студентів-психологів переважають середні (32 %) та низькі (30 %) рівні розвитку здатності до емпатії. Це свідчить про те, що вони прагнуть до взаємодії, доброзичливого спілкування, але не можуть швидко встановлювати контакти з новими людьми та розуміти мотиви поведінки інших осіб. Але, на жаль, у 24 % досліджуваних виявлено досить низькі рівні розвитку емпатії, що говорить про їхню низьку здатність до розуміння емоційного стану, проникнення-вчування в переживання іншої людини.

Отже, за результатами дослідження можемо зробити висновок, що особистісний компонент інклюзивної компетентності майбутніх психологів розвинений на достатньому рівні.

Далі ми застосували методику «Оцінка рівня товарищескості» (В. Ряховський). За допомогою цієї методики ми визначили рівень прояву комунікативних здібностей студентів-психологів, тобто *міжособистісний компонент* інклюзивної компетентності майбутніх психологів.

Характеристика результатів дослідження за методикою «Оцінка рівня товарищескості» (В. Ряховський) відображена у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1 – Результати дослідження комунікативних здібностей в студентів-психологів

№ з/п	Рівень прояву	Кількість студентів	%
1.	Повна відсутність навичок комунікації	0	0
2.	Низька комунікація	12	24
3.	Середній рівень комунікації	15	30
4.	Достатній рівень комунікації	15	30
5.	Високий рівень комунікації	7	14
6.	Надмірний рівень комунікації	1	2
7.	Надкомунікаційний рівень	0	0

Дані, наведені в табл. 2.1 показують, що високий рівень комунікації наявний лише в 7 студентів (14 %). В більшості досліджуваних виявлено середній та достатній рівень комунікації (по 30 % в кожному випадку). Ці дані говорять про те, що більшість студентів-психологів є допитливими, товариськими, терплячими у спілкуванні та здатні відстоювати свої думки. В свою чергу, низький рівень комунікативних здібностей було діагностовано в 24% досліджуваних. Це свідчить про те, що вони є замкненими, самотніми, не бажають налагоджувати нові контакти у спілкуванні.

Отже, можемо стверджувати, що міжособистісний компонент інклюзивної компетентності майбутніх психологів також розвинений на достатньому рівні.

Останньою методикою у емпіричному дослідженні стала методика «Мотиви до професійної діяльності» С. Гріншпун, за допомогою якої ми діагностували *діяльнісний компонент* інклюзивної компетентності майбутніх психологів. Результати діагностики мотивів вибору професії у 50 студентів-психологів показали, що у них помірно вираженим та яскраво вираженим є мотив матеріального забезпечення.

Результати дослідження відображені на рисунку 2.2.

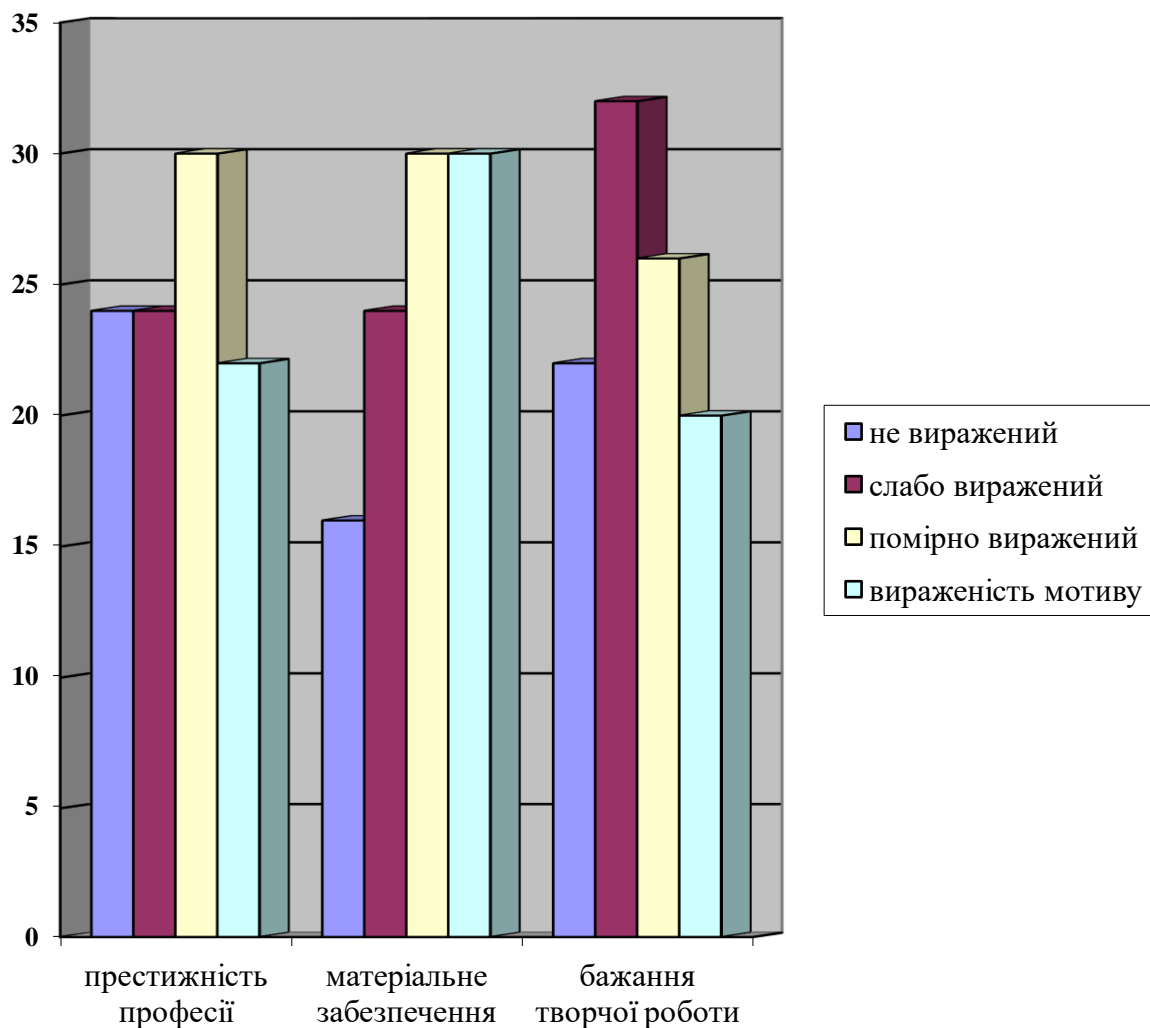


Рисунок 2.2 – Результати дослідження мотивів вибору професії студентів-психологів (у %)

Аналіз даних проведеного дослідження мотивів вибору професії студентів II курсу спеціальності 053 Психологія дають змогу зробити висновок, що помірно вираженими та вираженими у цих студентів є мотиви престижності професії (30%) та матеріального забезпечення (30%). Це свідчить про те, що досліджувані при виборі своєї професії керувалися здебільшого прагненнями швидко досягти соціального статусу і кар'єрного зростання, а також бажанням швидкого матеріального забезпечення, а не творчої реалізації в обраній професії.

Отже, як бачимо, діяльнісний компонент інклюзивної компетентності майбутніх психологів також розвинений на достатньому рівні.

Таким чином, аналіз результатів проведеного дослідження рівнів розвитку професійної компетентності майбутніх психологів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами показав, що більшість майбутніх психологів при виборі професії керувалися мотивами престижності та матеріального забезпечення. Вони мають достатній рівень комунікативних здібностей, є товариськими та здатні відстоювати свої думки, а також характеризуються середніми та низькими рівнями розвитку емпатійних якостей.

Усі ці результати свідчать про середній рівень розвитку професійної компетентності майбутніх психологів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами та, на нашу думку, потребують розробки відповідних способів і методів їх покращення.

2.3 Корекційно-розвивальна програма з розвитку професійної компетентності майбутніх психологів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами

З огляду на те, що результати діагностики рівнів розвитку професійної компетентності майбутніх психологів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами показали необхідність проведення цілеспрямованої роботи з їх покращення, ми пропонуємо розробити та впровадити корекційно-розвивальні програми, адже розвивальна робота спрямована на розвиток актуальної зони молоді особистості.

Розглянемо, що собою являють поняття «корекція» та «розвиток».

Корекція – це сукупність психолого-педагогічних заходів, спрямованих на усунення відхилень, порушень, недоліків розвитку [41, с. 22].

Розвиток – це безперервний процес, що виявляється у кількісних змінах людської істоти, тобто збільшення одних і зменшення інших ознак (фізичних, фізіологічних, психічних тощо). Кількісні зміни зумовлюють виникнення нових

якостей, тобто ознак, властивостей, які утворюються в ході самого розвитку і зникнення старих [24].

При розробці корекційно-розвивальної програми з розвитку професійної компетентності майбутніх психологів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами ми врахували дані діагностичного дослідження рівнів розвитку компонентів професійної компетентності студентів-психологів: особистісного, міжособистісного та діяльнісного.

Тому *метою* розробки корекційно-розвивальної програми став розвиток інклюзивної компетентності у студентів-психологів та формування у них особистісних і професійних якостей до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

Завданнями корекційно-розвивальної програми з розвитку професійної компетентності майбутніх психологів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами було визначено:

1. Розвиток особистісних якостей майбутніх психологів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами (емпатії, креативності, асертивності, позитивної «Я-концепції»);
2. Активізація міжособистісних стосунків студентів-психологів та розвиток здатності до командної взаємодії (здатність встановлювати контакт з усіма учасниками міждисциплінарного супроводу; здатність керувати процесом спілкування та організовувати взаємодію в інклюзивному середовищі; уміння встановлювати доброзичливі міжособистісні відносини в інклюзивному освітньому просторі);
3. Формування професійних умінь і навичок до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами (розвиток мотивації до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами; вміння оволодівати інклюзивними методами і технологіями тощо).

Відповідно до визначених завдань ми розробили структуру корекційно-розвивальної програми з розвитку професійної компетентності майбутніх психологів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, яка

складається з трьох занять, що включають в себе різноманітні вправи, метод мозкового штурму та групової дискусії:

1 заняття – вправи на розвиток особистісних якостей майбутніх психологів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами;

2 заняття – вправи для активізації міжособистісних стосунків студентів-психологів та розвиток у них здатності до командної взаємодії;

3 заняття передбачає застосування вправ, мозкового штурму та групової дискусії, спрямованих на формування професійних умінь і навичок майбутніх психологів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

Розглянемо більш докладно структуру занять корекційно-розвивальної програми з розвитку професійної компетентності майбутніх психологів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

Перше заняття програми має на меті розвиток особистісних якостей майбутніх психологів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Ми вважаємо, що цьому сприятиме застосування таких вправ, як: «Емоції і вчинки», «Почати діяти», «Інша думка», «Мій настрій», «Я – впевнена людина», «Три способи поведінки», «Що я даю людям і що я від них чекаю».

Друге заняття спрямоване на активізацію міжособистісних стосунків студентів-психологів та розвиток у них здатності до командної взаємодії. Для цього ми пропонуємо застосовувати вправи «Передача інформації», «Побажання», «Піраміда зі стаканчиків», «Зробимо це разом», «Повітряні замки», «Робота з уявними предметами», «Як ми схожі!».

На *третьому занятті* ми пропонуємо застосовувати вправи, мозковий штурм та групову дискусію, що спрямовані на формування професійних умінь і навичок до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Цьому сприятимуть такі вправи, як: «Життєвий та професійний кодекс психолога», «Епітафія», «Тракування», «16 асоціацій», «5 кроків», «Завершення речення». Також вважаємо за доцільне проведення мозкового штурму на тему: «Хто такі діти з особливими освітніми потребами?» та групової дискусії на тему «Чи

виникали у мене труднощі при спілкуванні і взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами? Які?»).

Композиція занять корекційно-розвивальної програми включає три частини: вступну, основну та завершальну. Кожна з цих частин складається з послідовності практичних вправ, обговорень, дискусій тощо.

Вступна частина програми передбачає: привітання тренера; знайомство з учасниками; оголошення регламенту і правил роботи.

Основна частина складається з практичних вправ і занять, запланованих до опрацювання.

У завершальній частині відбувається: підведення підсумків тренінгу та відповіді на запитання учасників.

Форми організації роботи учасників корекційно-розвивальної програми: робота в колі, робота в малих групах (або парах) та індивідуальна робота.

Зауважимо, що кожне заняття корекційно-розвивальної програми розраховане на 2 години, а учасників має бути від 7 до 10 осіб.

Структура корекційно-розвивальної програми з розвитку професійної компетентності майбутніх психологів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами представлена в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2 – Корекційно-розвивальна програма з розвитку професійної компетентності майбутніх психологів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами

№ з/п	<i>Заняття 1</i> <i>Розвиток особистісних якостей майбутніх психологів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами</i>	Час
1.	Вправа «Привітання»	5 хв.
2.	Вправа «Емоції і вчинки»	15 хв.
3.	Вправа «Асоціації»	15 хв.

Продовження таблиці 2.2

4.	Вправа «Почати діяти»	15 хв.
5.	Вправа «Інша думка»	10 хв.
6.	Вправа «Мій настрій»	10 хв.
7.	Вправа «Я – впевнена людина»	15 хв.
8.	Вправа «Три способи поведінки»	15 хв.
9.	Вправа «Що я даю людям і що я від них чекаю»	15 хв.
10.	Підсумки заняття	5 хв.
<p><i>Заняття 2</i></p> <p><i>Активізація міжособистісних стосунків студентів-психологів та розвиток у них здатності до командної взаємодії</i></p>		
1.	Вправа «Привітання»	5 хв.
2.	Вправа «Передача інформації»	10 хв.
3.	Вправа «Побажання»	15 хв.
4.	Вправа «Піраміда зі стаканчиків»	15 хв.
5.	Вправа «Друкарська машинка»	15 хв.
6.	Вправа «Робота в парі – знайди спільне»	15 хв.
7.	Вправа «Робота з уявними предметами»	15 хв.
8.	Вправа «Автопортрет»	15 хв.
9.	Вправа «Як ми схожі!»	10 хв.
10.	Вправа-прощання «Компліменти»	5 хв.
<p><i>Заняття 3</i></p> <p><i>Формування професійних умінь і навичок до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами</i></p>		
1.	Вправа «Привітання»	5 хв.
2.	Вправа «Життєвий та професійний кодекс психолога»	10 хв.
3.	Вправа «Епітафія»	10 хв.

Кінець таблиці 2.2

4.	Мозковий штурм «Хто такі діти з особливими освітніми потребами?»	15 хв.
5.	Групова дискусія на тему «Чи виникали у мене труднощі при спілкуванні і взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами? Які?»	15 хв.
6.	Вправа «Трактування»	15 хв.
7.	Вправа «16 асоціацій»	15 хв.
8.	Вправа «5 кроків»	10 хв.
9.	Вправа «Завершення речення»	15 хв.
10.	Підбиття підсумків тренінгу	10 хв.

Опис практичних вправ, методів мозкового штурму та групової дискусії, що використовуються у розробленій нами корекційно-розвивальній програмі з розвитку професійної компетентності майбутніх психологів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами наведений у Додатку А.

Висновки до розділу

Отже, при обранні методів емпіричного дослідження рівнів розвитку професійної компетентності майбутніх психологів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами ми враховували структурні компоненти інклюзивної компетентності психолога (особистісні, міжособистісні та діяльнісні).

В емпіричному дослідженні взяли участь 50 студентів денної і заочної форм навчання другого курсу спеціальності «Психологія» Хмельницького національного університету. Студенти надали свої усні згоди на участь у дослідженні, що проводилося в позанавчальний час.

Для діагностики рівня розвитку особистісного компоненту інклюзивної компетентності майбутніх психологів ми використали Опитувальник з діагностики сформованості здатності до емпатії (А. Мехрабієн, Н. Епштейн). Результати дослідження за цією методикою показали, що у студентів-психологів переважають середні (32 %) та низькі (30 %) рівні розвитку емпатійних якостей. Це свідчить про те, що вони прагнуть до взаємодії, доброзичливого спілкування, але не можуть швидко встановлювати контакти з новими людьми та розуміти мотиви поведінки інших осіб. Тому особистісний компонент інклюзивної компетентності майбутніх психологів розвинений на достатньому рівні.

Дослідження міжособистісного компоненту інклюзивної компетентності майбутніх психологів здійснювалося нами за допомогою методики «Оцінка рівня товарищескості» (В. Ряховський). Результати проведення цієї методики показали, що у більшості досліджуваних виявлено середній та достатній рівень комунікації, тобто вони є допитливими, товарищескими, терплячими у спілкуванні та здатні відстоювати свої думки. В свою чергу, низький рівень комунікативних здібностей було діагностовано в 24 % досліджуваних. Це свідчить про те, що ці студенти є замкненими, самотніми, не бажають налагоджувати нові контакти у спілкуванні. Отже, міжособистісний компонент інклюзивної компетентності майбутніх психологів також розвинений на достатньому рівні.

Діагностика діяльнісного компоненту інклюзивної компетентності майбутніх психологів відбувалася завдяки застосуванню методики «Мотиви до професійної діяльності» С. Гріншпун. Результати діагностики мотивів вибору професії у студентів-психологів показали, що у них помірно вираженим та яскраво вираженим є мотив престижності професії (30%) та матеріального забезпечення (30%). Це говорить про те, що досліджувані при виборі своєї професії керувалися здебільшого прагненнями швидко досягти соціального статусу і кар'єрного зростання, а також бажанням швидкого матеріального забезпечення, а не творчої реалізації в обраній професії. Отже, діяльнісний компонент інклюзивної компетентності майбутніх психологів також розвинений на достатньому рівні.

З огляду на отримані результати дослідження ми розробили корекційно-розвивальну програму з розвитку професійної компетентності майбутніх психологів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, яка складається з трьох занять, що включають в себе різноманітні вправи, метод мозкового штурму та групової дискусії:

1 заняття – вправи на розвиток особистісних якостей майбутніх психологів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами;

2 заняття – вправи для активізації міжособистісних стосунків студентів-психологів та розвиток у них здатності до командної взаємодії;

3 заняття передбачає застосування вправ, мозкового штурму та групової дискусії, спрямованих на формування професійних умінь і навичок майбутніх психологів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

Кожне заняття корекційно-розвивальної програми розраховане на 2 години, а учасників має бути від 7 до 10 осіб. Форми організації роботи учасників програми – робота в колі, робота в малих групах (або парах) та індивідуальна робота.

Вважаємо, що застосування розробленої нами корекційно-розвивальну програму з розвитку професійної компетентності майбутніх психологів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами дасть змогу підвищити рівні розвитку компонентів інклюзивної компетентності студентів-психологів: особистісного, міжособистісного та діяльнісного.

ВИСНОВКИ

Отже, за результатами аналізу теоретичних аспектів проблеми розвитку професійної компетентності майбутніх психологів можемо зробити висновок, що професійну готовність розглядають як сутнісний компонент професійної компетентності фахівця, що передбачає його здатність ефективно вирішувати практичні завдання стосовно соціалізації особистості, забезпечення внутрішніх умов діяльній інтеграції особистості у суспільство за рахунок розвитку ціннісних орієнтацій, формування практичних умінь, самореалізації тощо.

Дослідження особливостей формування професійної компетентності студентів-психологів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами під час навчання в закладах вищої освіти свідчить, що протягом допрофесійної підготовки майбутні психологи повинні оволодіти інклюзивною компетентністю, під якою розуміють інтегративно-особистісне утворення, що обумовлює здатність фахівця з психології здійснювати професійні функції в процесі інклюзивної освіти.

Цьому сприяє застосування різноманітних форм, методів і технологій, серед яких найдієвішими є робота в команді (коучинг), тренінгові технології та кейс-метод. Саме ці технології та методи допомагають студентами-психологами набуті компетентності щодо інклюзивних технологій, командної взаємодії, позитивного досвіду впровадження інклюзивного навчання.

В результаті аналізу наукових джерел виявлено, що зміст компетенцій як структурних компонентів інклюзивної компетентності психолога включає в себе:

- особистісні (спрямованість на участь у процесі інклюзивного супроводу з урахуванням різних можливостей дітей з особливими освітніми потребами та прагнення досягати їхньої максимальної включеності в освітнє середовище);

- міжособистісні (уміння встановлювати доброзичливі міжособистісні відносини в інклюзивному освітньому просторі);

- діяльнісні (здатність забезпечувати сприятливі умови для кожної дитини з особливими освітніми потребами, залежно від її індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів).

Емпіричне дослідження рівнів розвитку професійної компетентності майбутніх психологів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами проводилось нами на базі Хмельницького національного університету. У ньому взяли участь 50 студентів денної і заочної форм навчання другого курсу спеціальності «Психологія».

В емпіричному дослідженні був використаний комплекс наступних діагностичних методик і методів:

1. Опитувальник з діагностики сформованості здатності до емпатії (А. Мехрабієн, Н. Епштейн) (для діагностики особистісного компоненту інклюзивної компетентності майбутніх психологів).

2. Методика «Оцінка рівня товарищескості» (В. Ряховський) (для визначення міжособистісного компоненту інклюзивної компетентності майбутніх психологів).

3. Методика «Мотиви до професійної діяльності» С. Гріншпун (для діагностики діяльнісного компоненту інклюзивної компетентності майбутніх психологів).

Аналіз результатів емпіричного дослідження рівнів розвитку професійної компетентності майбутніх психологів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами показав, що більшість майбутніх психологів при виборі професії керувалися мотивами престижності та матеріального забезпечення. Вони мають достатній рівень комунікативних здібностей, є товарищескими та здатні відстоювати свої думки, а також характеризуються середніми та низькими рівнями розвитку емпатійних якостей.

Результати проведеного емпіричного дослідження стали підставою для розробки корекційно-розвивальної програми з розвитку професійної компетентності майбутніх психологів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, яка складається з трьох занять, що включають в себе різноманітні практичні вправи, метод мозкового штурму та групової дискусії. Заняття корекційно-розвивальної програми розраховані на 2 години кожне, а учасників має бути від 7 до 10 осіб. Форми організації роботи учасників програми наступні:

робота в колі, робота в малих групах (або парах) та індивідуальна робота.

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

