

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ
КАФЕДРА ПСИХОЛОГІЇ

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА МАГІСТРА

**на тему: ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО РОБОТИ З
ДІТЬМИ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ**

Виконала: студентка II курсу,
групи 8.0530-з
спеціальності: 053 Психологія
освітньої програми: 053 Психологія
Мокрицька Дар'я Юріївна
Керівник: к.психол.н., доцент кафедри
психології Грединарова О.М.
Рецензент: к.псих.н., доцент кафедри
психології Грандт В.В.

Запоріжжя

2021

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет соціальної педагогіки та психології
Кафедра психології
Рівень вищої освіти магістр
Спеціальність 053 Психологія
Освітня програма Психологія

ЗАТВЕРДЖУЮ

Завідувач кафедри _____

к.психол.н., доцент. Н.О. Губа

« _____ » _____ 2021 р.

З А В Д А Н Н Я

НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТЦІ

Мокрицькій Дар'ї Юріївні--

Тема роботи Підготовка майбутніх психологів до роботи з дітьми із затримкою психічного розвитку

керівник роботи Грединарова О.М. к.психол.н., доцент кафедри психології

затверджені наказом ЗНУ від «30» липня 2021 року № 1137-с

2. Строк подання студентом роботи _____

3. Вихідні дані до роботи аналіз психолого-педагогічної літератури.

4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки: визначити наукові засади дослідження проблеми формування психологічної готовності в процесі навчання в ВНЗ; розкрити особливості психологічної готовності особистості студентів психологів та з'ясувати специфіку професійної діяльності психолога в інклюзивних освітніх закладах; експериментально дослідити сформованість психологічної готовності студентів-психологів в процесі професійної підготовки до роботи в інклюзивних освітніх закладах. з дітьми із затримкою психічного розвитку; обґрунтувати, розробити та апробувати робочу програму формування інклюзивної компетентності студентів-психологів до роботи в інклюзивних освітніх закладах. з дітьми із затримкою психічного розвитку.

5. Перелік графічного матеріалу: 8 діаграм, 7 таблиць.

6. Консультанти розділів роботи

| Розділ | Прізвище, ініціали та посада консультанта | Підпис, дата | |
|----------|---|----------------|------------------|
| | | Завдання видав | Завдання прийняв |
| Вступ | Гречинарова О.М., доцент | | |
| Розділ 1 | Гречинарова О.М., доцент | | |
| Розділ 2 | Гречинарова О.М., доцент | | |
| Розділ 3 | Гречинарова О.М., доцент | | |
| Висновки | Гречинарова О.М., доцент | | |

7. Дата видачі завдання _____

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

| № з/п | Назва етапів кваліфікаційної роботи | Строк виконання етапів роботи | Примітка |
|-------|-------------------------------------|-------------------------------|----------|
| 1 | Збір та систематизація матеріалу | січень-березень 2021 р. | Виконано |
| 2 | Робота над вступом | березень 2021 р. | Виконано |
| 3 | Робота над першим розділом | квітень-травень 2021 р. | Виконано |
| 4 | Робота над другим розділом | червень-липень 2021 р. | Виконано |
| 5 | Робота над третім розділом | вересень 2021 р. | Виконано |
| 6 | Написання висновків | жовтень 2021 р. | Виконано |
| 7 | Передзахист | листопад 2021 р. | Виконано |
| 8 | Нормоконтроль | листопад 2020 р. | Виконано |

Студент _____ Д.Ю. Мокрицька

Керівник роботи _____ О.М. Гречинарова

Нормоконтроль пройдено

Нормоконтролер _____ О.М. Гречинарова

РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота магістра: 85 сторінок, 8 діаграм, 7 таблиць, 91 джерело, 6 додатків.

Об'єкт дослідження: психологічна готовність майбутніх психологів.

Предмет дослідження: підготовка майбутніх психологів до роботи в інклюзивних освітніх закладах з дітьми із затримкою психічного розвитку.

Мета: полягає в теоретичному та експериментальному дослідженні процесу формування та розвитку психологічної готовності студентів-психологів до професійної діяльності в інклюзивних освітніх закладах з дітьми із затримкою психічного розвитку.

Гіпотеза: ефективність процесу формування психологічної готовності студентів-психологів до роботи в інклюзивних освітніх закладах з інклюзивною освітою забезпечується комплексним створенням сприятливих психолого-педагогічних умов в процесі навчання у ВНЗ; існує зв'язок між сформованою психологічною готовністю та емпатією, як психологічною якістю особистості і друга змінна впливає на першу.

Наукова новизна роботи полягає у тому, що теоретично та емпірично обґрунтовано новий підхід до комплексного формування психологічної готовності студентів-психологів до роботи в інклюзивних закладах освіти в процесі навчання у ВНЗ, який передбачає розробку робочої програми «Психологія інклюзивного навчання» та складання рекомендацій щодо її впровадження.

Матеріали роботи можуть використовуватися ВНЗ, та частково психологами та працівниками психологічних служб в організації консультативної, тренінгової роботи зі студентами.

ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ, СТУДЕНТИ-ПСИХОЛОГИ,
,ІНКЛЮЗИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ, ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ.

SAMMARY

Mokrytska D.Y. Preparing future psychologists to work with children with mental retardation

Qualifying work of the master: 85 pages, 8 diagrams, 7 tables, 91 source, 6 appendices.

The object of research: psychological readiness of future psychologists.

The subject of research: preparation of future psychologists to work in inclusive educational institutions with children with mental retardation.

The purpose: is to theoretically and experimentally study the process of formation and development of psychological readiness of students-psychologists for professional activity in inclusive educational institutions with children with mental retardation.

The hypothesis: the effectiveness of the process of forming the psychological readiness of students-psychologists to work in inclusive educational institutions with inclusive education is ensured by the comprehensive creation of favorable psychological and pedagogical conditions in the process of studying in higher education; there is a connection between the formed psychological readiness and empathy, as a psychological quality of personality and the second variable affects the first.

The scientific novelty of the work is that theoretically and empirically substantiated a new approach to the complex formation of psychological readiness of students of psychology to work in inclusive educational institutions in the process of studying in higher education, which provides for the development of work program "Psychology of inclusive education" .

The materials of the work can be used by universities, and partly by psychologists and employees of psychological services in the organization of counseling, training work with students.

**PSYCHOLOGICAL PREPAREDNESS, STUDENTS-PSYCHOLOGISTS,,
INCLUSIVE COMPETENCE, PSYCHOLOGICAL FACTORS**

ЗМІСТ

| | |
|---|----|
| ВСТУП..... | 6 |
| РОЗДІЛ 1 Теоретичні засади формування психологічної готовності студентів-психологів до роботи в інклюзивних освітніх закладах..... | 10 |
| 1.1 Сутність поняття психологічна готовність: механізми утворення, компоненти..... | 10 |
| 1.2 Особливості професійної діяльності психолога в інклюзивних освітніх закладах..... | 27 |
| 1.3 Сучасний стан проблеми психологічного супроводу в інклюзивній освіті дітей з обмеженими можливостями здоров'я..... | 32 |
| РОЗДІЛ 2 Експериментальне дослідження підготовки та формування психологічної готовності майбутніх психологів до роботи в інклюзивних освітніх закладах. з дітьми із затримкою психічного розвитку..... | 39 |
| 2.1. Експериментальне дослідження та аналіз результатів сформованості психологічної готовності студентів-психологів до роботи в інклюзивних освітніх закладах з дітьми із затримкою психічного розвитку | 39 |
| 2.2. Розробка та обґрунтування робочої програми формування психологічної готовності студентів-психологів до роботи в інклюзивних освітніх закладах... з дітьми із затримкою психічного розвитку | 59 |
| 2.3. Аналіз результатів проведення формуючого експерименту формування психологічної готовності студентів-психологів до роботи в інклюзивних освітніх закладах з дітьми із затримкою психічного розвитку | 64 |
| ВИСНОВКИ..... | 72 |
| СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ..... | 77 |
| ДОДАТКИ..... | 85 |

ВСТУП

Актуальність дослідження. Впровадження інклюзивної освіти є вирішальним аспектом розвитку Нової Української Школи і переходу на нову ланку толерантного суспільства. Для того, щоб інклюзивні ідеї втілилися в реальність необхідно не тільки впроваджувати реформи, потрібно формувати правильне розуміння з боку суспільства. «Інклюзивне навчання – це комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно-орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей» (Концепція розвитку інклюзивної освіти. Наказ МОН від 01.10.2010 № 912 «Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання»).

Протягом останніх років постало питання необхідності змін в системі сучасної освіти. Сучасний етап навчання людей з особливими потребами базується на їх включенні в середовище звичайних закладів освіти, що в розвинутих країнах є головною тенденцією і передбачає повну громадянську рівноправність цих осіб. Учні з особливими потребами в навчанні, які знаходяться в проблематичних умовах: важких фізіологічних станах, з низьким рівнем особистісної адаптивності та адаптаційних можливостей, не сформованої соціалізації мають потребу в індивідуальному психологічному супроводі в процесі навчання та поза ним.

Тому, системі вищої професійної освіти все нагальною стає потреба в проектуванні нової концепції компетентнісної моделі підготовки студентів-психологів. Аналіз вітчизняних та зарубіжних реформ вищої професійної освіти показує, що одна із причин кризи освіти, полягає в тому, що в умовах модернізації освітнього простору, трансформації спрямовані здебільшого на зміну зовнішніх чинників, при цьому не враховуються фактори, що впливають

на результат професійної освіти – це ключові компетенції студентів-психологів, які включають психологічну готовність та мотивацію до професійної діяльності [80]. У дослідженнях Г.С. Абрамової, О.Ф. Бондаренка, Л.Ф. Бурларчука, Н.Л. Коломінського, С.Д. Максименка, Т.М. Титаренко, В.Г. Панка було доведено, що гуманістично спрямована особистість психолога є головним його інструментом в професійній діяльності. Психолог, який працює з дитиною, яка має психофізіологічні особливості, повинен бути психологічно готовим до такої взаємодії, замотивованим, адаптивним. Це насамперед, забезпечить ефективність такої співпраці та убезпечить обидві сторони від ретравматизації.

У сучасній науковій психології спостерігається полісемантичність підходів до визначення поняття «психологічна готовність», це досить складна категорія, яка має багатоаспектну інтерпретацію. Вперше поняття психологічна готовність до діяльності було введено М.І. Дьяченко та Л.О.Кандибовичем у 1976 році. В подальшому, психологічна готовність розглядається різними науковцями і має свої специфічні особливості відповідно до різних видів діяльності. Загалом проблемі психологічної готовності студентів-психологів до професійної діяльності присвячені дослідження багатьох українських та зарубіжних науковців (Б.Г. Ананьєв, І.М. Богданова, І.А. Зязюн, Н.В. Кічук, Н.В. Кузьміна, М.Д. Левітов, Р.І. Хмелюк, Г.Х. Яворська, А.О. Деркач, Д.Н. Узнадзе, С.Д. Максименко, Е.Ф. Заєр, О.Я. Чебикін, О.Г. Карпенко, Ж. Годфруа, Ш. Бюлер, Е. Гінцберг, Л.С. Джонсон, Г. Олпорт та ін.). Водночас, у сучасній психолого-педагогічній літературі недостатньо методичних розробок, які б допомогли формувати психологічну готовність студентів-психологів до професійної діяльності в інклюзивному середовищі.

Це зумовило вибір теми дипломної роботи: «Підготовка майбутніх психологів до роботи з дітьми із затримкою психічного розвитку».

Об'єкт дослідження: психологічна готовність майбутніх психологів.

Предмет дослідження: підготовка майбутніх психологів до роботи в інклюзивних освітніх закладах з дітьми із затримкою психічного розвитку.

Мета: полягає в теоретичному та експериментальному дослідженні процесу формування та розвитку психологічної готовності студентів-психологів до професійної діяльності в інклюзивних освітніх закладах з дітьми із затримкою психічного розвитку.

Гіпотеза: ефективність процесу формування психологічної готовності студентів-психологів до роботи в інклюзивних освітніх закладах з інклюзивною освітою забезпечується комплексним створенням сприятливих психолого-педагогічних умов в процесі навчання у ВНЗ; існує зв'язок між сформованою психологічною готовністю та емпатією, як психологічною якістю особистості і друга змінна впливає на першу.

Для досягнення мети дослідження поставлено такі **завдання**:

- визначити наукові засади дослідження проблеми формування психологічної готовності в процесі навчання в ВНЗ.
- розкрити особливості психологічної готовності особистості студентів психологів та з'ясувати специфіку професійної діяльності психолога в інклюзивних освітніх закладах.
- експериментально дослідити сформованість психологічної готовності студентів-психологів в процесі професійної підготовки до роботи в інклюзивних освітніх закладах з дітьми із затримкою психічного розвитку.
- обґрунтувати, розробити та апробувати робочу програму формування інклюзивної компетентності студентів-психологів до роботи в інклюзивних освітніх закладах з дітьми із затримкою психічного розвитку.

Методи дослідження. У роботі застосовувалися теоретичні методи (теоретико-порівняльний аналіз психологічної літератури з досліджуваної проблеми) та емпіричні (психологічне тестування, анкетування, контент-аналіз, психолого-педагогічний експеримент: констатувальний, формувальний).

Наукова новизна роботи полягає у тому, що теоретично та емпірично обґрунтовано новий підхід до комплексного формування психологічної готовності студентів-психологів до роботи в інклюзивних закладах освіти в процесі навчання у ВНЗ, який передбачає розробку робочої програми «Психологія інклюзивного навчання» та складання рекомендацій щодо її впровадження.

Практичне значення роботи визначається тим, що розроблена і частково апробована робоча програма навчальної дисципліни «Психологія інклюзивного навчання», головною метою якої є формування психологічної готовності студентів-психологів ефективно працювати в інклюзивних закладах освіти, може використовуватися ВНЗ, та частково психологами та працівниками психологічних служб в організації консультативної, тренінгової роботи зі студентами.

Надійність і вірогідність результатів дослідження забезпечувались: теоретико-методологічним обґрунтуванням вихідних теоретичних положень, використанням комплексу надійних і валідних психодіагностичних процедур, створенням адекватних умов діагностування, поєднанням кількісного та якісного аналізу емпіричних даних, репрезентативністю складу експериментальної та контрольної груп, застосуванням сучасних методів математичної статистики на базі пакету новітніх статистичних програм.

РОЗДІЛ I

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ ДО РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

1.1. Сутність поняття психологічна готовність: механізми утворення, компоненти

Проаналізувавши різні підходи до визначення психологічної готовності до професійної діяльності можна зробити висновок, що більшість науковців давали визначення готовності спираючись на особистісний підхід.

О.С. Колісніченко зазначає, що поняття психологічної готовності людини до виконання професійних дій базуються на уявленнях про властивості, якості, риси особистості, сукупності індивідуальних особливостей, що зумовлюють стиль діяльності та базуються на оцінці професійно важливих властивостей людини, які виявляються при зіставленні показників властивостей із показниками критеріїв, що визначають успішність професійної діяльності [34].

Досліджуючи питання готовності до професійної діяльності І.Е. Ковальська трактує її як стійке психологічне утворення, що забезпечує його здатність до успішного виконання завдань [27].

Функціональний напрям досліджує готовність до діяльності як особливий стан психіки, який, будучи сформованим, забезпечує більш високий рівень досягнень у майбутній професійній діяльності [42; 35].

Особистісний підхід – в ньому психологічна готовність розглядається як результат підготовки до діяльності і як компонент розвитку людини в цілому. В рамках даного підходу психологічну готовність досліджували такі науковці як: А.П. Авдєєва, Я.Л. Коломинський, О.В. Михайлова, Е.В. Шипілова.

В розгляді психологічної готовності на особистісному рівні можна виділити два підходи. Одні розглядають її як комплекс різноманітних

властивостей і відношень особистості, інші – як інтегральне, цілісне утворення, яке називається мотиваційною готовністю, яка розуміється «як система спонукань, ідеалів, потреб, ціннісних орієнтацій, цілей, інтересів, властивих даній особистості» [67; 145].

Відповідно до цього підходу, готовність розуміється як складне психологічне утворення, що з'являється у людини безпосередньо перед діяльністю і залежить від особливостей майбутньої діяльності, від особистісних властивостей і якостей людини, і яке включає ряд компонентів (мотиваційний, когнітивний, емоційно-вольвий, операційно-поведінковий), які у своїй сукупності впливають на успішне або менш успішне здійснення діяльності.

Згідно М.І. Дьяченко та Л.А. Кандилович, у структуру готовності входять наступні компоненти:

- мотиваційний (позитивне ставлення до професії, інтерес до неї і інші стійкі мотиви);
- орієнтаційний (знання, уявлення про особливості і умови професійної діяльності, її вимоги до особистості);
- операційний (володіння способами і прийомами професійної діяльності, необхідними знаннями, навичками і вміннями, процесами аналізу і синтезу, порівняння та узагальнення та ін.);
- вольовий (самоконтроль, уміння управляти діями);
- оціночний (самооцінка своєї професійної підготовленості і відповідність процесу вирішення професійних завдань оптимальним трудовим зразкам) [18].

Психологічна готовність може бути тривалою та короткочасною.

Тривала готовність являє собою систему інтегрованих властивостей, знань, досвіду особистості. Ця готовність поєднує в собі усвідомлення ролі певної професії в суспільстві, соціальну відповідальність, намагання самостійно та творчо вирішувати професійні завдання, установку на актуалізацію наявних знань.

Короткочасна психологічна готовність являє собою особливий психічний стан, що характеризується наявністю в суб'єкта образу структури певної дії та стійкої спрямованості свідомості на її виконання (включає в себе різного роду установки на усвідомлення завдання, моделі майбутньої поведінки, визначення спеціальних засобів діяльності, оцінку власних можливостей в їх співвідношенні з майбутніми труднощами та необхідністю досягнення певного результату) [15].

Усталеного, остаточного визначення готовності до діяльності в науці поки ще не сформувалося.

Виділяють три основні підходи до її розуміння:

1) готовність розуміється як складне утворення, яке включає у себе когнітивний, мотиваційний, емоційно-вольовий компоненти, як сукупність знань, вмінь та навичок, професійно важливих якостей особистості, які повинен мати фахівець для успішного виконання діяльності;

2) готовність розуміється як певний функціональний стан, що сприяє успішній діяльності, забезпечує її високий рівень;

3) готовність розуміється як складне особистісне утворення, що включає професійно важливі якості особистості, вміння і психологічні стани [18; 15].

О. С. Тарновська на основі аналізу зазначених підходів запропонувала розуміти психологічну готовність до діяльності як інтегративне утворення, що складається із трьох взаємозумовлених і взаємозалежних підструктур:

1) функціональна, до якої входять компоненти: мотиваційний (мотиви вибору професії і спеціальності, орієнтація на її цінності тощо); когнітивний (знання спеціальних дисциплін); операційний (наявність вмінь і навичок, необхідних для вирішення професійних завдань, модулювання своєї діяльності);

2) емоційна (настроєність на вирішення професійних завдань, впевненість у собі як у фахівці, стан задоволеності професією тощо);

3) особистісна (професійно важливі якості особистості: вольові, моральні та ін.) [15].

Ми бачимо, що при такому підході до тривалої психологічної готовності до діяльності можна віднести особистісну та окремі елементи функціональної (зокрема мотиваційний компонент). А до короткочасної – емоційну.

В. А. Молотай зазначає, що психологічна готовність передбачає здатність до психологічної саморегуляції, готовність діяти в нестандартних умовах, уміння передбачати, антиципувати майбутнє, формувати певну реакцію організму у складних непередбачених умовах [11].

Тобто, особистісні якості, що є складовими професійної компетентності і психологічної готовності знаходяться у різних площинах: професійна компетентність забезпечує гармонійне буття людини у сфері колективу, де вона працює; а професіоналізм, в свою чергу, становить підґрунтя для створення плідної програми на все життя, задає напрям для подальшого самовдосконалення.

Ознайомившись з поглядами В.А. Сластьоніна, В. Толочек на процес набуття особистістю професіоналізму, ми виділили наступні етапи останнього, розширивши періодизацію А. Маркової:

- на першому етапі, «базовий професіоналізм», у процесі трудової діяльності працівник формує набір професійних умінь і навичок, що складають основу професійної компетентності;
- під час другого етапу сформована професійна компетентність оновлюється і вдосконалюється на основі роботи за обраним фахом, внаслідок чого перетворюється на «професіоналізм нормативний»;
- третій етап, «діяльнісний професіоналізм», характеризується переходом від «професіоналізму нормативного».

До «професіоналізму реального», за умови внутрішньої самореалізації внаслідок трудової діяльності, наявності необхідних психічних якостей (психологічної готовності) для творчої праці;

- четвертий етап «реальний професіоналізм» відображає початок поєднання сфер особистісного і професійного життя людини; світ професії стає

продовженням, логічним наслідком внутрішнього світу особистості; працівник усвідомлює себе, як творця власної долі;

- п'ятий етап «внутрішній професіоналізм» представляє проміжок часу, на протязі якого спостерігається мобілізація всіх внутрішніх ресурсів особистості (кардинальна зміна системи ціннісних орієнтацій, позитивний психоемоціональний стан, стабілізація емоційно-вольової сфери) для творчої праці, ототожнення професійного і особистісного розвитку.

Таким чином, професійна компетентність є необхідною і достатньою умовою, що дозволяє певним чином характеризувати суб'єкта праці як кваліфікованого фахівця на етапі професіоналізму «базового» і «нормативного».

При цьому провідну роль у психологічній готовності зростанні відіграють такі важливі складові особистості працівника, як: фундаментальність фахових знань, отриманих під час навчання і виробничої практики у вищому навчальному закладі; відповідність психофізіологічних характеристик обраній професії; здатність до навчання і усвідомленого сприйняття потрібної для трудової діяльності нової інформації; розвиток комунікативних здібностей.

Людина на етапі «нормативної готовності» може ефективно виконувати фахові завдання, але ще не усвідомлює цілісності системи робочої структури.

При формуванні психологічної готовності спостерігаються якісні зміни особистості:

- оновлення емоційно-вольової сфери;
- гуманізація ціннісних орієнтацій;
- вдосконалення образу «Я»;
- мотивація до професійної діяльності стає, в основному, внутрішньою;
- розширюється світогляд і спосіб мислення.

Кульмінація цього процесу знаходиться: в усвідомленому сприйнятті себе, як кваліфікованого фахівця; творця спочатку окремих елементів трудової діяльності, згодом кар'єри та соціально-економічного становища, і, нарешті, власної долі.

Таким чином ми можемо виділити компоненти психологічної готовності студентів до професійної діяльності, яка ґрунтується на розумінні того, що дана характеристика виступає складною структурно-рівневою освітою, яка проходить тривалий період становлення, вдосконалення і розвитку, характеризується довготривалістю формування, виникає в результаті спеціально організованого зовнішнього впливу в процесі навчання [18].

І. А. Кучерявенко описує психологічну готовність в нерозривному взаємозв'язку з діяльністю. Автор вказує, що це «особливий особистісний стан, який передбачає наявність у суб'єкта образу структури дії і постійної спрямованості свідомості на її виконання» [35; 62]. Тому психологічна готовність включає в себе всі складові елементи дій, які необхідні для успішного виконання поставленого завдання.

Одним з елементів психологічної готовності І. А. Кучерявенко називає усвідомлену потребу. «Психологічна готовність до діяльності починається з постановки мети на основі потреб і мотивів. Далі йде вироблення плану, моделей, схем перед діями. Після людина переходить до реалізації, з'являється готовність в предметних діях, змінює певні методи і способи діяльності, порівнює хід і отримані результати з поставленою метою, вносить необхідні зміни. Аналіз ситуації, рішення, розвиток задуму, емоцій, прояв і зсування готовності визначаються домінуючим мотивом, який забезпечує необхідну тривалість і спрямованість активності» [5; 62].

При цьому структура психологічної готовності має динамічний характер і функціональну залежність між компонентами. Серед компонентів психологічної готовності автор виділяє мотиваційно-ціннісний, емоційний і когнітивний.

В. Ф. Жукова, узагальнюючи різноманітні підходи до проблеми психологічної готовності до управлінської діяльності, пропонує наступні її компоненти:

а) мотиваційний - включає професійно значущі потреби, мотиви діяльності, позитивне ставлення до діяльності, а також інтерес до неї;

б) емоційно-вольовий - відображає почуття відповідальності за результати діяльності, самоконтроль, моральні принципи, вміння керувати діями, з яких складається виконання функціональних обов'язків;

в) орієнтовно-мобілізаційний – включає знання і уявлення про особливості і умови діяльності, вимоги до особистості, мобілізацію внутрішніх сил до здійснення діяльності, систему ціннісних орієнтацій на цілі життєдіяльності та засоби їх досягнення, здатність і можливість управляти своїми діями і станами в реальних ситуаціях;

г) додаткові: пізнавально-оцінюючі (знання про зміст діяльності, про вимоги фахових ролей, про структуру своєї діяльності, самооцінка професійної підготовки); операційно-діяльний (володіння професійними знаннями, вміннями і навичками, адаптація до труднощів, володіння способами і прийомами процесу аналізу, синтезу і т.ін.); когнітивний або інтелектуальний (конкретного вираження готовності на рівні явища) [33; 121].

У цьому контексті слід зазначити, що, на думку В. Ф. Жукової, психологічна готовність є складним особистісним новоутворенням, яке виникає і працює за допомогою взаємодії вищевказаних структурних компонентів. Критерієм же розвитку психологічної готовності в цілому виступає рівень розвитку її структурних компонентів.

Таким чином, можна констатувати, що у вітчизняній психології відсутня єдина точка зору відносно структури психологічної готовності до професійної діяльності. Різні автори виділяють різні компоненти готовності людини до діяльності.

У багатьох дослідженнях психологічна готовність до діяльності визначається як сума різних її аспектів, а сутність даного явища нерідко зводиться до простого перерахування структурних компонентів. Але, очевидно, що ціле не дорівнює сумі частин і сам феномен психологічної готовності набуває властивостей і якості, відмінні від суми характеристик його структурних компонентів. При цьому, як не парадоксально, але сутність психологічної

готовності до діяльності може бути розкрита тільки з урахуванням її структурних компонентів.

Підводячи підсумки теоретичного аналізу структурних компонентів психологічної готовності до професійної діяльності, і узагальнюючи існуючі підходи до її розуміння, на наш погляд, доцільно зупинитись на наступних складових:

а) *мотиваційний компонент* - включає мотиви діяльності - фактично це є загальний настрій на успішне виконання діяльності, інтерес до неї;

б) *пізнавальний (когнітивний) компонент* - включає розуміння поставлених завдань, знання способів їх вирішення і засобів досягнення мети, аналіз ймовірних змін ситуації - фактично це когнітивний аналіз ситуації і пошук способів вирішення завдання;

в) *емоційно-вольовий компонент* - включає почуття відповідальності, впевненість в успіху, насага - фактично це загальне ставлення до діяльності з точки зору емоцій, здатність управління собою і максимальна мобілізація власних сил для реалізації поставлених завдань;

г) *орієнтовно-операціональний* - включає особистісні якості і особливості психічних процесів, а також уміння і навички, необхідні для ефективного виконання діяльності і управління своїми діями в реальних умовах, які підкріплюються знаннями про особливості діяльності.

Отже, ми пропонуємо визначення *«психологічна готовність психолога до діяльності в інклюзивному просторі»* - це динамічне особистісне новоутворення, що включає мотиваційні, когнітивні, емоційно-вольові, орієнтовно-операціональні характеристики особистості, яке дозволяє суб'єкту успішно здійснювати професійну діяльність.

Таким чином, аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що більшість учених погоджується з думкою про те, що професійна компетентність є інтегративною особистісно-діяльнісною характеристикою людини і є похідною від психологічної готовності, заснованою на особистісному, опанування комплексу особистих якостей у тому числі і впевненості у собі, та діяльнісному

(освоєння різних моделей поведінки) досвіді і надає їй змогу ефективно діяти в галузі, яка стосується її компетенції (певна галузь застосування).

Професійне та психологічне становлення майбутніх психологів відбувається в процесі підготовки у вищому навчальному закладі і потребує врахування особливостей студентського віку як важливого періоду особистісного розвитку та оптимізації умов здійснення успішного професійного розвитку.

У сучасних наукових роботах психологів розкриваються ідеї впровадження рівневого підходу до проблеми підготовки та подальшого професійного та психологічного становлення психологів, що передбачає наявність чіткої структури знань, умінь та якостей майбутнього фахівця.

На думку О. Бондаренка, проблема особистісної психологічної підготовки психолога - практика включає чотири взаємопов'язані аспекти:

- побудову теоретичної моделі спеціаліста, яка передбачає розробку стандартів (норм і нормативів), вимог до особистості та діяльності практичного психолога;
- первинний відбір професійно придатних кандидатів;
- розробку змісту навчання і розвитку психологів - практиків;
- розв'язання проблем власне професійного самовизначення спеціалістів [23; 17; 18].

В. Панок зазначає що психологічна готовність залежить від структури отримання професійних психологічних знань.

Основу першого, загальнонаукового рівня мають становити теорії, гіпотези та факти, що встановлені в дослідженнях.

Другий рівень - це практична психологія, третій - прийоми і досвід роботи у конкретній техніці (техніках), або так званий індивідуально-типологічний рівень, покликаний враховувати особливості кожної особистості, що навчається даному фаху [22; 20].

На думку Н. Чепелевої, система організації підготовки практичного психолога повинна включати світоглядний, професійний та особистісний рівні,

спрямовані як на формування професійної свідомості, психологічної культури та професійно значущих особистісних якостей, так і на оволодіння відповідною системою знань, технологією практичної діяльності майбутнього психолога.

І. Зязюн, аналізуючи специфіку професійного становлення готовності психологів, вказує на необхідність формування здатності до рефлексії, яка сприяє професійному самовизначенню та формує спроможність ефективно вирішувати власні внутрішні проблеми. Вчений зазначає, що у підготовці психологів важливим є пошук нових методів підготовки, оскільки вимоги до особистості психолога-практика відрізняються від вимог до особистості студентів інших спеціальностей [21; 5].

Педагогічний процес у вищій школі набуває ефективності, якщо побудований так, що в ньому професіоналізм вважається головною цінністю і результатом психологічної підготовки майбутніх психологів; фахова підготовка майбутніх психологів повинна відбуватись в умовах налагодження духовної взаємодії викладачів і студентів, що сприятиме створенню доброзичливого психологічного клімату, атмосфери інтелектуальної співтворчості, рівноправні партнерські толерантні навчальні взаємини, суб'єкт суб'єктної взаємодії, творчій активності всіх його учасників.

Педагогічними умовами психологічної готовності вважається створення рефлексивного середовища, яке б сприяло усвідомленню педагогами необхідності формування професіоналізму у майбутніх психологів і втілення у відповідні мотиви професійної діяльності; розвиток та прояв у студентів – майбутніх психологів особистісних якостей, які сприяють оволодінню ними основними компонентами професіоналізму, стимулювання в них прагнення до підвищення та реалізації професійних здібностей завдяки внутрішнім сутнісним моральним установкам.

Психологічними умовами виступають:

- формування мотивів професійної діяльності, потреби в самоосвіті й творчій діяльності, позитивність мислення, розвиток інтелекту, формування професійного способу мислення в цілеспрямованій системі навчально-виховного

процесу ВНЗ, у цілеспрямованій навчальній діяльності, орієнтованій на формування професіоналізму майбутніх психологів;

- розвиток професійного досвіду;
- стимуляція професійного саморозвитку: саморегуляція, самооцінка, рефлексія;
- проектування процесуальних моделей навчання з урахуванням особливостей формування професіоналізму майбутніх психологів, що забезпечують безперервний загальнокультурний, особистісний та професійний розвиток майбутніх психологів;
- використання формуючого потенціалу усіх навчальних дисциплін для активізації процесу формування професіоналізму майбутніх психологів [17].

Для становлення високопрофесійного впевненого у собі фахівця-психолога важливою є робота над собою, спрямована на самопізнання, саморозвиток та активізацію особистісного потенціалу. Особливе місце у системі життєвих ставлень особистості майбутнього психолога належить ставленню до себе.

Поняття про себе, свою цінність і сутність значно впливає на сприймання суб'єктом світу загалом все це є елементами психологічної готовності до роботи психологом.

Вітчизняні дослідники стверджують, що специфіка професії психолога, її спрямованість передусім на надання психологічної допомоги іншим передбачають те, що основним інструментом його роботи, окрім тестів, спеціальних психологічних методик, має виступати його власна особистість: самооцінка, цінності, образ себе та навколишнього тощо.

Якість і успішність професійної діяльності психолога, насамперед, залежить від того, чи зможе студент-психолог, перебуваючи в освітньому просторі, побудувати власну модель професійної діяльності, яка включатиме не тільки впевнене володіння технологією професійної діяльності, але й ціннісно-рольове бачення майбутньої професії та себе в ній.

Особливості професійної діяльності психолога припускають об'єднання й тісний взаємозв'язок професійних та особистісних якостей фахівця, які обумовлюють спрямованість, ідеали, переконання, ціннісні орієнтації, мотиваційні тенденції та сенси, інтерпретацію власних переконань етичного характеру.

Огляд наукових праць засвідчує, що розвиток особистості психолога в процесі психологічної підготовки здійснюється за кількома напрямками:

- розвиваються необхідні професійні здібності;
- вдосконалюються, «професіоналізуються» психічні процеси, досвід;
- підвищується почуття обов'язку, відповідальність за успіх професійної діяльності, окреслюється індивідуальність;
- формуються професійно значущі якості.

Навчальний процес у ВНЗ повинен орієнтуватись на використання ряду психологічних засобів активізації професійної підготовки до становлення студентів у формах як цілеспрямованого застосування психодіагностики професійно важливих якостей, консультування, так і соціально-психологічних тренінгів (професійного і особистісного зростання), спрямованих на активізацію відповідних структур в особистості майбутнього спеціаліста.

Участь у тренінгових групах дозволить студентам оволодіти системою відповідних психологічних знань, сприятиме зростанню самопізнання учасників та здатності до позитивного самоствавлення до себе і життя, стимулюватиме розвиток здатності аналізувати власну поведінку з метою допомоги собі й іншим у досягненні більш ефективних міжособистісних взаємин та є основою для їх психологічної готовності к роботі.

Сучасні дослідники використовують різні методи та різновиди соціально-психологічного тренінгу, проте керуються у своїй роботі спільними позиціями.

Насамперед, це орієнтація на широке використання навчального ефекту групового впливу; реалізація принципу активності суб'єкта через включення в навчання, виконання спеціальних вправ; створення в процесі роботи групи ситуацій, у яких членам групи необхідно самим знайти розв'язання проблеми;

поєднання інтелектуальних та емоційних впливів. У сучасних навчальних закладах склалася практика поєднання традиційних форм навчання (лекцій, семінарів) і тренінгової роботи.

Основною умовою ефективності тренінгових занять, крім стійкої позитивної мотивації її учасників, є поєднання тренінгової роботи зі спеціально організованою учбовою діяльністю студентів, яка включає самодіагностику і зворотній зв'язок (у процесі виконання психогімнастичних вправ, участі у групових дискусіях, рольових іграх), а також складання та реалізація індивідуальних програм особистісного самовдосконалення.

Психологічний тренінг є потрібним, тим більше, що за його допомогою у студента створюється образ майбутньої професійної діяльності, усвідомлюється відповідність даному образу, а, отже, є можливості для професійного зростання і впевненості у собі як спеціаліста [11].

Під час психологічної підготовки до роботи варто активізувати студентів на використання й інших методів та засобів професійно-особистісного зростання: ознайомлення з працями видатних психологів, науковими журналами психологічної проблематики, організації бесід, круглих столів, ґрунтовних наукових досліджень із виступами на наукових конференціях, опанування методики аутотренінгу та ін. Процес особистісно-професійного розвитку також повинен включати необхідність формування професійних установок, умінь та навиків.

Серед умов успішного професійного становлення майбутніх психологів у період навчання у ВНЗ також можна виокремити морально-етичне вдосконалення їхньої особистості, сприяння самореалізації та вирішенні особистих психологічних проблем, активізацію професійної мотивації, єдність змісту, форм, методів навчання, суб'єкт та суб'єктні стосунки між викладачами та студентами.

Одним із провідних методів формування гармонійної особистості фахівця-психолога виступає принцип особистісного підходу, про необхідність розробки

та запровадження якого у навчально-виховну систему говорять чимало зарубіжних та вітчизняних учених.

Таким чином, оптимізація особистісного розвитку практичних психологів може бути забезпечена шляхом реалізації комплексної інтегрованої системи як фундаментальної, теоретичної підготовки, так і за допомогою формування практичних умінь, навичок у різних напрямках, що сприяють психологічному оздоровленню, саморозвитку, самовдосконаленню й самопізнанню майбутніх фахівців. При цьому розвиток професійних умінь, навичок, ціннісних орієнтирів і професійно важливих якостей відбувається успішніше при дотриманні та врахуванні комплексу психологічних та соціально-психологічних умов.

Серед практичних рекомендацій, виконання яких сприяє оптимізації психологічної готовності та особистісного росту майбутнього практичного психолога, доцільно виділити такі:

- 1) теоретична підготовленість майбутніх практичних психологів;
- 2) формування й розвиток практичних умінь і навичок;
- 3) підвищення ефективності зв'язку підготовки та професійної діяльності (взаємозв'язок теорії і практики);
- 4) розвиток практичного психолога в цілісності, унікальності як природно-соціальної і культурно-професійної індивідуальності;
- 5) розвиток особистості практичного психолога як активного, творчого суб'єкта діяльності;
- 6) розвиток здібності до широкого і глибокого соціально-педагогічного мислення і творчості;
- 7) розвиток здатності управляти своїм психічним і фізичним станами;
- 8) свідоме здійснення практичним психологом на себе виховного впливу, управління своєю поведінкою;
- 9) прогноз перспектив особистісно-професійного росту;
- 10) спрямованість на продуктивність і ефективність майбутньої професійної діяльності;
- 11) аналіз ступеня сформованості професійно важливих якостей;

12) визнання практичного психолога суб'єктом безперервного процесу розвитку (саморозвитку), пізнання (самопізнання), професійного функціонування (самореалізації), особистісно-професійного вдосконалення (самовдосконалення) [6; 73].

Лекції, семінарські та практичні заняття не дозволяють достатньою мірою інтегрувати різногалузеві знання та уміння вирішувати професійні задачі у струнку систему професійної готовності майбутнього фахівця, а саме тому ні як не сприяють психологічній готовності. Однією з організаційно-методичних умов забезпечення їх розвитку є підвищення групових аналітико-діагностичних та корекційно-розвивальних видів діяльності.

Останніми роками активно впроваджується така відносно нова форма сприяння психологічній готовності, як тренінг [10].

Вона є умовою саморозкриття та самовдосконалення кожного учасника групи. За результатами нашого спостереження, тренінги спілкування та особистісного розвитку в структурі підготовки майбутнього практичного психолога є необхідною психолого-педагогічною умовою формування його компетентності та психологічної готовності.

Саме за рахунок багаторазового моделювання та групового аналізу життєвих і професійно-орієнтованих ситуацій, використання рольових ігор (що дозволяє формувати статусно-рольову позицію студента у групі), осмисленню можливих шляхів вирішення тих чи інших конфліктів (міжособистісних, внутрішньо-особистісних, внутрішньо-групових та ін.) зростає рівень особистісної готовності до опанування професійними компетенціями.

За результатами наших досліджень, що проводилися в процесі тренінгів спілкування та особистісного розвитку в системі професійної підготовки практичних психологів, активна суб'єкт-суб'єктна взаємодія між психологом-викладачем та студентом дозволяє ініціювати глибинні надособистісні механізми передачі професійного досвіду і формує впевненість в собі як у професіоналі.

За умов позитивного досвіду такої взаємодії в учасників тренінг-групи формуються необхідні комунікативні та інші значимі для їхнього розвитку вміння. Зокрема, формулювати, презентувати, відстоювати власну думку, прогнозувати та моделювати соціально-психологічні процеси, рефлексувати власні стратегії поведінки, свідомо застосовувати ті чи інші методи психологічного впливу.

Фактор групової динаміки поступово покращує соціально-психологічний клімат у колективі студентів. Це дозволяє більш ефективно використовувати психологічний потенціал групи як інструмент формування впевненості у собі.

Дезадаптованих у колективі однолітків студентів непокоять ситуації колективного контент-аналізу власної поведінки, однак уже на шостій–сьомій зустрічі тривога щодо самопрезентації знижується, поступаючись навчально-пізнавальним мотивам навчальної діяльності. Вправи, що потребують висловлення власних думок з того чи іншого приводу, а також незвична атмосфера професійно-тематичного спілкування вимагає демонстрування на заняттях знань з різних дисциплін професійного циклу комунікативних, соціально-перцептивних, інтелектуальних та інших здібностей учасників.

Незвичною для студента є і система оцінювання діяльності. За умов здійснення оцінювання студентів не лише на основі встановлення рівня відтворення засвоєних теоретико-методологічних знань, а й опанування ними способів реалізації типових задач діяльності підвищується мотивація самореалізації власного психічного потенціалу.

Однією із складностей формування психологічної готовності майбутнього практичного психолога є невідповідність мотивів навчання вимогам професії. Саме у роботі тренінгових груп, на нашу думку, можна ефективно коригувати характер мотиваційно-ціннісних регуляторів поведінки студентів.

Насамперед за рахунок позитивної оцінки особистісних здібностей та зниження значущості навчальних помилок в структурі самооцінки. Мається на увазі, що більшість студентів у процесі співвіднесення власних можливостей з

вимогами професії схильні здійснювати констатувальний аналіз на основі ситуативних емоційно-негативних переживань, пов'язаних із неуспішністю.

Підвищення рівня інтегративності групи позитивно вплинуло на характер та зміст суб'єктивних переживань зворотного зв'язку від учасників групи, що дало змогу студентам відчувати впевненість у своїх силах долати труднощі у навчанні та бути більш підготовленими до праці психологом.

Реалізація навчально-професійних завдань тренінгу, на нашу думку, значною мірою залежить від особистості викладача. Викладач-тренер є носієм та взірцем професійно-нормативних та творчих засобів самореалізації. Інтерактивна взаємодія між студентом та фахівцем-психологом – наочний приклад професійно-психологічного ставлення до різних сфер життєдіяльності.

Навчально-розвивальна функція такого спілкування обумовлена авторитетом викладача, повагою та потребою наслідувати його індивідуально-психологічний потенціал особистісною готовністю демонструвати корпоративні, гуманістичні та професійно-нормативні цінності власної діяльності.

Отже, аналізуючи сучасний досвід підвищення рівня ефективності психологічної підготовки майбутнього практичного психолога, можна зробити висновки щодо важливої ролі таких психолого-педагогічних умов забезпечення високого рівня сформованості його професійних компетенцій, як професійно-особистісний потенціал викладачів, інтерактивний характер навчально-професійної підготовки, рейтингова система оцінювання навчально-пізнавальних досягнень та стимулювання розвитку конкурентоздатних якостей особистості кожного випускника.

1.2. Особливості професійної діяльності психолога в інклюзивних освітніх закладах

Більшість сучасних дослідників переконливо доводять позитивний вплив спільного навчання не лише на розвиток і соціалізацію осіб, що мають особливі освітні потреби. За правильно організованої роботи, це покращує загальні стосунки в конкретному дитячому колективі, може пом'якшувати та поглиблювати міжособистісні взаємини в батьківській громаді класу, а також є корисним і для розвитку фахової майстерності психології. Діти з ООП, які навчаються в закладах загальної освіти в багатьох випадках мають швидший прогрес у загальному, когнітивному, емоційному розвитку, переймають класичні моделі поведінки в дитячому колективі, можуть швидше проявити свої сильні якості та здібності, оволодіти багатьма соціально-побутовими навичками тощо.

Фахівці, що працюють в інклюзивних класах, тобто класах, де є учні з ООП, краще розуміють індивідуальні особливості усіх своїх підопічних, не тільки інклюзивних, стають ближчими до потреб кожної дитини, отримують можливість додатково професійно розвиватися, оволодівати спеціальними педагогічними та психологічними методиками, які дають їм змогу більш ефективно сприяти розвиткові дітей. Вітчизняні науковці А. Колупаєва та Л. Савчук підкреслюють, що «інклюзивна освіта допомагає педагогам та психологам налагодити співпрацю й застосовувати командний підхід до вирішення проблем і шляхи подолання труднощів» [3; 11].

Одним з найважливіших напрямків у психологічному супроводі інклюзивного процесу в школі є робота психолога з педагогічним складом закладу.

І найперше – з безпосередніми учасниками забезпечення успішного включення дитини з ООП в дитячий соціум, тобто з членами Команди супроводу дитини з ООП, і особливо – вчителями.

Вітчизняний науковець І. Луценко, зазначає, що «найголовніша умова для успішної реалізації інклюзивного навчання — позитивне ставлення педагогічних

працівників до інклюзивної освіти в цілому... Адже від їхнього бажання працювати з дітьми з особливими освітніми потребами та розуміння важливості впровадження інклюзивного навчання залежить якість освітнього процесу».

Для цього, підкреслює дослідниця, «практичний психолог має передусім: провести навчання педагогічних працівників — семінари, семінари-практикуми, тренінги тощо, спрямовані на формування сприятливого середовища, де цінують відмінності кожного учасника навчально-виховного процесу вивчити індивідуальні особливості навчально-пізнавальної діяльності дитини та скласти відповідні рекомендації для вчителів» [4].

Дослідження, проведені І. Баєвою, Л. Астаховою та О. Бусласовою, довели, що психологічне благополуччя дітей в освітньому закладі тісно пов'язано з рівнем загальної психологічної безпеки та комфорту освітнього середовища для педагогів, і саме в середовищі, де вживаються всі можливі міри досягнення психологічної безпеки будуть формуватися такі складові благополуччя особистості, як емоційний комфорт, впевненість у собі і своїх можливостях, високий рівень пізнавальної активності [1; 6; 117].

Погоджуючись з дослідниками, ми хочемо наголосити на особливій потребі у відчутті психологічної безпеки та впевненості у правильності здійснення педагогічної роботи вчителів, які працюють в умовах інклюзії. Їх діяльність, пов'язана з забезпеченням всього комплексу освітніх, виховних, соціальних та – часто – врахування медичних потреб дітей з ООП та одночасна необхідність бути ефективним педагогом для інших учнів, авторитетним спеціалістом для батьків часто в рази підвищує їхню загальну професійну тривожність, та може навіть викликати неадекватне перебільшення проблем, що виникають у робочому процесі. І задовольнити базову потребу педагогів у підтримці у складних ситуаціях або випередити їх появу під силу саме шкільному психологу.

Загальні функціональні обов'язки практичного психолога у такому закладі освіти визначені посадовою інструкцією та кваліфікаційними обов'язками для цього фахівця. Психолог освітнього закладу, в якому запроваджено інклюзивну

форму навчання, працює за стандартним робочим завантаженням – 40 годин на робочий п'ятиденний тиждень, з яких 20 годин відводиться на практичну роботу (індивідуальна і групова діагностика, консультування дітей, педагогів, батьків, корекційно-розвиваюча, просвітницька робота тощо), 20 годин – на організаційно-методичну роботу (підготовка до проведення соціально-психологічних заходів (занять, тренінгів, ігрових вправ тощо), обробка результатів досліджень, оформлення висновків, написання характеристик, ведення поточної документації тощо), яка може виконуватись за межами навчального закладу.

Як штатний спеціаліст, шкільний психолог не отримує додаткову оплату в рамках державної субвенції за проведення занять з дітьми, які мають особливі освітні потреби, та має здійснювати додаткову організаційну, просвітницьку, діагностичну, корекційно-розвивальну, консультативну роботу в інклюзивному напрямку в часових межах стандартної діяльності. Робота психолога з кожною групою учасників освітнього процесу завжди є особливою, а надто під час супроводу інклюзивного процесу.

Тож, вважаємо за доцільне окреслити основні обов'язки, які покладаються на шкільного психолога як члена Команди супроводу в такій діяльності стосовно роботи з різними учасниками освітнього процесу, психолог реалізує :

Супровід дитини з ООП, тобто формує довірливі стосунки з дитиною, створює та підтримує атмосферу емоційного комфорту на своїх заняттях, супроводжує дитину проводить психологічне обстеження та інше.

Супровід інших учнів класу, тобто слідкує, щоб всі учні під час перебування у класі мали і зберігали відчуття безпеки, захищеності, відчували впевненість у власних силах та можливостях, зберігали «власні кордони», супроводжує кожну дитину класу у необхідних їй сферах розвитку, проводить корекційно-розвиткові заняття, групові або індивідуально-просвітницькі бесіди, в тому числі й з урахуванням сприймання дитиною ситуацій, які пов'язані з її перебуванням у інклюзивному середовищі, працює за відповідними

техніками з надміру емоційно вразливими дітьми або тими, хто агресивно поводить себе по відношенню до учнів з ООП, тощо.

Супровід інших учнів школи, слідує, щоб учні під час перебування у закладі освіти мали і зберігали відчуття безпеки, захищеності, відчували впевненість у власних силах та можливостях, зберігали «власні кордони», тощо.

Супровід батьків дітей з ООП, психолог консультує батьків з питань виховання дитини в родині, адаптації дитини до ЗЗСО, особливостей поведінки та спілкування дитини в школі, з особливостей у психологічному розвитку дитини, які виявлені в процесі роботи з нею фахівців освітньої установи, допомагає визначити реальні фізичні та психологічні потреби їх дитини, узгоджує з ними та іншими фахівцями пріоритетні напрямки, періоди, орієнтовні строки роботи та інше для гармонійного розвитку дитини, інформує батьків про прогрес дитини за певний проміжок часу (місяць, півріччя, рік).

Супровід батьків інших учнів школи, формує інклюзивну грамотність батьків. Проводить просвітницьку роботу з питань впровадження інклюзивної освіти в конкретному ЗЗСО, окреслює переваги (та можливі труднощі) спільного навчання дітей з типовим розвитком та інклюзивних, тощо.

Супровід вчителів (класного керівника, вчителів-предметників): робота психолога з вчителями, які щоденно працюють в умовах інклюзивної освіти, має особливу важливість. Доведено, що професія педагога відноситься до розряду потенційно стресогенних, а надто в нових для нього інклюзивних умовах.

Робота з адміністрацією закладу, звітує перед адміністрацією за результатами своєї роботи в інклюзивному напрямку. Надає консультативну допомогу адміністрації з актуальних питань, в межах своєї компетенції. За погодженням з іншими членами Команди супроводу, повідомляє адміністрацію освітнього закладу про потребу учнів з ООП, інших учнів інклюзивного класу, педагогів, в тому числі й власну потребу як спеціаліста, у методичних матеріалах, наочних посібниках, індивідуальному обладнанні конкретного спрямування, матеріально-технічних потребах учнів з ООП (за необхідності), фахово обґрунтовує таку необхідність.

Слід підкреслити, що пропонований перелік обов'язків шкільного психолога як члена Команди супроводу є орієнтовним і не є вичерпним. В залежності від конкретної дитини та ситуації він може бути зміненим, скороченим або розширеним. Фахівцю важливо пам'ятати, що психологічний супровід дитини з ООП та інших учасників освітнього процесу, і особливо вчителів, які з нею працюють, в інклюзивному освітньому закладі має бути безперервним.

Водночас, психологу, який працює в умовах інклюзивної освіти в школі, слід пам'ятати, що проведення психологічної роботи в інклюзивному напрямку, про яку було сказано вище, не повинно і не може відмінити, замінити, відкладати загальні поточні робочі обов'язки психолога в ЗЗСО, які стосуються інших, «не-інклюзивних» учасників освітнього процесу (батьків, педагогів, дітей з інших класів, тощо).

Робота психолога в ключі інклюзивної освіти в школі здійснюється в рамках виконання ним поточних посадових обов'язків. І водночас має свої особливості. В узагальненому вигляді можна зробити висновок про те, що на шкільного психолога покладається комплексний супровід та моніторинг всіх змін у освітній корпоративній культурі закладу, планування подальшої освітньої траєкторії для дитини з ООП, робота з кризовими та конфліктними ситуаціями, індивідуальне та групове консультування з психологічних аспектів інклюзивної освіти, і також допомога педагогам в адаптації до нових викликів їхньої професії.

Специфіка роботи всіх педагогів в умовах інклюзії дітей з ООП до масових освітніх установ потребує від них значних психоемоційних витрат. Тож, практичний психолог обов'язково має володіти техніками і прийомами відновлення власних емоційних ресурсів. І використовувати їх для збереження свого внутрішнього емоційного балансу, власної емоційної стійкості. В цьому випадку він також зможе стати «ресурсним» для своїх колег у навчальному закладі, зокрема вчителів, які часто значно більше, ніж психолог, потребують емоційної підтримки в роботі. Тож, в подальших наших наукових пошуках ми

плануємо приділити більше уваги можливим формам збереження емоційної стійкості педагогів, які працюють в інклюзивних умовах.

1.3 Сучасний стан проблеми психологічного супроводу в інклюзивній освіті дітей з обмеженими можливостями здоров'я

Інклюзивне навчання повною мірою не є альтернативою спеціальній освіті. Воно значно розширює її можливості. Тобто, інклюзивне навчання передбачає створення такого освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку. Інклюзивні заклади мають працювати в тісному зв'язку із спеціальними психологами, використовуючи напрацьовані методики роботи з дітьми, залучати до консультування фахівців із багаторічним досвідом роботи з такою категорією дітей.

У контексті дослідження зауважимо, що інклюзивний підхід та психологічний супровід в освіті передбачає повагу, розуміння та забезпечення різноманітної діяльності, а також реальної рівної доступності до загальноосвітніх закладів усіх без винятку дітей.

Перебуваючи в умовах інтернатного закладу або на вихованні у сім'ї, ці діти деякою мірою ізольовані від суспільства і позбавлені можливості вести повноцінний спосіб життя у відкритому середовищі, яке аж ніяк не відповідає їхнім особливим потребам. У них формується специфічне ставлення до себе та оточення, відбувається боротьба: хвороба й особистість, хвороба й інтелект, хвороба й емоції, хвороба й оточення. Нерідко виникає невротичний стан, патологічний розвиток особистості.

Саме тому питання інтегрування «інклюзії» на сьогодні набрало такої важливості, а особливу роль в інклюзивному закладі освіти грає саме психолог, який реалізує психологічний супровід дітей.

Найчастіше під час психологічного супроводу таких дітей постає проблема замкнутості у собі, у своєму внутрішньому світі, акцентування уваги на власних проблемах та безпорадності. Вони не отримують необхідних знань, умінь та навичок, що сприятимуть саморозвитку, самореалізації, мають низький рівень соціалізації та соціальної адаптації, не вміють спілкуватися з однолітками [2; 28].

Проте наразі в Україні щороку спостерігається зменшення частки дітей, що перебувають у спеціальних дошкільних закладах (на 2 тис. вихованців), яке пов'язане з їхньою інтеграцією у звичайні загальноосвітні навчальні заклади, де школярі не відчуватимуть себе відлученими від спільного громадського життя. Крім того, на сьогодні в державі створюється ціла мережа освітніх закладів, покликаних надати широкі можливості дітям з обмеженими можливостями стати повноправними членами суспільства [10; 14].

Однією з умов ефективної соціальної адаптації дітей, які мають особливі потреби, має стати інклюзивне навчання. Адже європейська практика свідчить, що більшість із цих учнів можуть навчатися в загальноосвітніх школах за моделлю інклюзивної освіти, яка передбачає надання якісних освітніх послуг школярам з особливими потребами у звичайних класах (групах) загальноосвітніх (дошкільних) навчальних закладів за умови відповідної підготовки вчителів і підтримки сімей.

Національна асамблея інвалідів України, зазначає, що інклюзія – політика і процес, які забезпечують повну участь усім членам суспільства в усіх сферах життєдіяльності [7; 306].

В основі інклюзії, на противагу інтеграції, лежить нова філософія та методологія шкільного навчання, яка має враховувати потреби кожної дитини, у тому числі й обдарованої, а також тих, котрі мають особливі освітні потреби.

Сучасне суспільство визнає, що саме інклюзія є більш гуманною та ефективною освітньою системою, яка здатна задовольнити потреби всіх категорій дітей, незалежно від рівня психофізичного розвитку, та сприяє створенню інклюзивного суспільства, яке б повною мірою сприймало таких

учнів, визнавало їхні права на освіту, особистісний розвиток, професійну діяльність, участь у суспільному житті.

Впроваджуючи інклюзію психологічний супровід дітей, можна досягти розбудови українського суспільства, яке дозволить кожному громадянину «незалежно від віку й статі, етнічної належності, здібностей, наявності або відсутності особливостей у розвитку, брати участь у житті суспільства й робити свій внесок в його розвиток. У такому суспільстві особливості поважають і цінують» [8; 14].

Таким чином, ми приходимо до висновків, що психологічний супровід інклюзивного навчання дитини – це комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти та психологічної підтримки дітям з особливими потребами шляхом організації їхнього навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно-орієнтованих методів, з урахуванням індивідуальних особливостей таких дітей.

Воно передбачає створення ефективного психологічного та освітнього середовища, яке відповідало б потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку, забезпечення супроводу, створення індивідуальних програм, методичного забезпечення, тощо [4; 5].

Мета психологічний супроводу інклюзивного навчання – реалізація права дітей з особливими освітніми потребами на освіту за місцем проживання, їх соціалізація та інтеграція у суспільство, залучення сім'ї до участі у навчально-виховному процесі та найголовніше це підтримати таку дитину та всилить в неї віру у себе.

Основними завданнями психологічний супроводу інклюзивного навчання є:

- створення позитивного клімату в класі;
- створення системи довіри дитина-дорослий

- здобуття дітьми з особливими освітніми потребами освіти відповідного рівня у середовищі здорових однолітків відповідно до Державного стандарту загальної середньої освіти;

- забезпечення різнобічного розвитку дітей, реалізація їхніх здібностей;

- створення освітньо-реабілітаційного середовища для задоволення освітніх потреб учнів з особливостями психофізичного розвитку;

- створення позитивного мікроклімату у загальноосвітньому навчальному закладі з інклюзивним навчанням, формування активного міжособистісного спілкування дітей з особливими освітніми потребами з іншими учнями;

- забезпечення диференційованого психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами;

- надання консультативної допомоги сім'ям, які виховують дітей з особливими освітніми потребами, залучення батьків до розроблення індивідуальних планів та програм навчання.

Головні засади інклюзивної освіти чітко визначені в Саламанській декларації (1994 р.). У цьому документі зазначено, що всі діти, незалежно від наявних відмінностей між ними, мають право отримувати знання разом з іншими. Інклюзивні заклади освіти повинні використовувати різноманітні методи навчання та виховання, психологи в них повинні розробляти індивідуальні плани супроводу з урахуванням будь-яких потреб своїх вихованців [8; 24].

У Концепції розвитку інклюзивного навчання (Наказ МОН № 912 від 01.10.10р.) наголошується, що інклюзивна освіта в Україні має запроваджуватися психологічним супроводом, починаючи з дошкільних навчальних закладів, де відбувається головним чином виховна діяльність щодо підростаючого покоління [9; 4].

Для дітей з особливими освітніми потребами на основі робочого плану супроводу розробляється індивідуальний план супроводу. Навчально-виховний процес у класах з інклюзивним навчанням організовується за програмами,

підручниками, посібниками, рекомендованими Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України для загальноосвітніх навчальних закладів [23; 36].

Для забезпечення ефективності психологічного супроводу у навчальному процесі наповнюваність класу з інклюзивним навчанням повинна становити не більше, як 20 учнів, із них: 1-3 учнів з однорідними вадами розвитку: розумовою відсталістю, порушеннями опорно-рухового апарату, зі зниженим зором, слухом, затримкою психічного розвитку та інші; не більше 2 дітей:

- з сліпотою, з глухотою, з тяжкими порушеннями мовлення;
- дітей із складними вадами розвитку (порушення слуху, зору, опорно-рухового апарату в поєднанні з розумовою відсталістю, затримкою психічного розвитку);
- діти, які пересуваються на інвалідних візках.

Ключовим фактором розвитку інклюзивної освіти та позитивного результату психологічного супроводу має бути відповідна підготовка педагогів для роботи з дітьми, які мають обмежені можливості. Для організації інклюзивного навчання учнів та позитивного мікроклімату в навчальному закладі з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх навчальних закладах необхідно створити відповідні умови:

- безперешкодний доступ до території та приміщень навчального закладу, зокрема для дітей з вадами опорно-рухового апарату, в тому числі для дітей, які пересуваються на візку, і дітей з вадами зору;

- забезпечення навчального закладу необхідними навчально-методичними посібниками, наочно-дидактичними та індивідуальними технічними засобами навчання;

- наявність кабінетів учителя-дефектолога, психологічного розвантаження, логопедичного з відповідним корекційно-розвиваючим обладнанням;

- забезпечення психологами кадрами, які володіють методиками роботи з дітьми з особливими освітніми потребами (зокрема, вчителями-дефектологами, вчителями інклюзивного навчання (асистентами вчителя).

Як показують вітчизняні та зарубіжні дослідження, навчання таких дітей поряд зі здоровими однолітками створює умови для їхнього саморозвитку та самореалізації, сприяє кращій соціалізації та адаптації, формуванню адекватної системи стосунків із однолітками, якомога повнішому включенню в соціальне життя [16; 156].

До того ж, психологічний супровід корисний не лише для дітей з особливостями психофізичного розвитку, а й для їхніх однолітків, яке особливо сприятиме їхньому моральному вихованню. Таке навчання розвиває у здорових школярів здатність до емпатії, тактовної взаємодії, чуйності та толерантності щодо хворих однолітків, сприяє формуванню ставлення до них, як до рівноправних членів колективу.

Залучення дітей з особливими потребами до загальноосвітніх шкіл та шильна робота їх з психологом передбачає позитивний вплив на їхніх батьків та інших членів родини, внаслідок чого відбувається поступова позитивна зміна психічного стану останніх, послаблюється напруженість, покращується емоційний стан, зменшуються їхні тривоги й страхи, мобілізуються сили на боротьбу з хворобою [6; 159].

Таким чином, враховуючи світові тенденції розвитку освіти, з метою забезпечення конституційних прав і державних гарантій дітей з особливими потребами на здобуття якісної освіти в умовах загальноосвітнього навчального закладу, сьогодні в Україні запроваджено інклюзивне навчання, у якому обов'язково реалізується психологічний супровід дітей, яке є однією з умов їхньої ефективної соціальної адаптації та інтеграції таких дітей в суспільство.

Інклюзивна освіта являє собою систему і процес опанування кожною дитиною, в тому числі й з обмеженими можливостями, знаннями, вміннями і навичками за місцем проживання. Вона передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього закладу. Увага дитячого психолога повинна зосереджуватися на соціалізації дітей цієї категорії та на покращення їх самооцінки.

Правильний психологічний супровід в інклюзивному закладі – це ідеал, до якого можна прагнути, але якого не можна досягнути повністю. Її впровадження – це є довготривалий та безперервний процес, учасниками якого мають бути всі, без винятку, члени суспільства.

Також, можемо зазначити, що для нашої країни психологічний супровід навчання є новою філософією освіти, запровадження її принципів в освіту є нелегкою справою, яка вимагає корінної перебудови навчального процесу і свідомості всіх його учасників. Але результатом цієї важливої роботи може бути не тільки розширення можливостей для навчання та соціалізації дітей з особливими потребами, а й оздоровлення суспільства в цілому.

Отже, можна стверджувати, що у ході впровадження психологічного супроводу в інклюзивну освіту особливу увагу слід приділити таким аспектам: підготовці українського суспільства до толерантного сприйняття дітей з обмеженнями можливостями; взаємодії з такими дітьми та їхнім найближчим оточенням з метою формування у них відповідної ідентифікації; визначенню меж законодавчого простору для впровадження навчально-виховного процесу в рамках інклюзивного суспільства; підвищенню професійного рівня фахівців, які беруть участь у інклюзивній освітньо-виховній діяльності; формуванню позитивного іміджу інклюзивної освіти.

Таким чином, психологічний супровід в інклюзивному закладі освіти як найбільш сучасної форми соціально-педагогічної реабілітації дітей з обмеженими можливостями має стати пріоритетом у розвитку національної освіти.

РОЗДІЛ 2

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ УМОВ ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ ДО РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНИХ ОСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ З ДІТЬМИ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

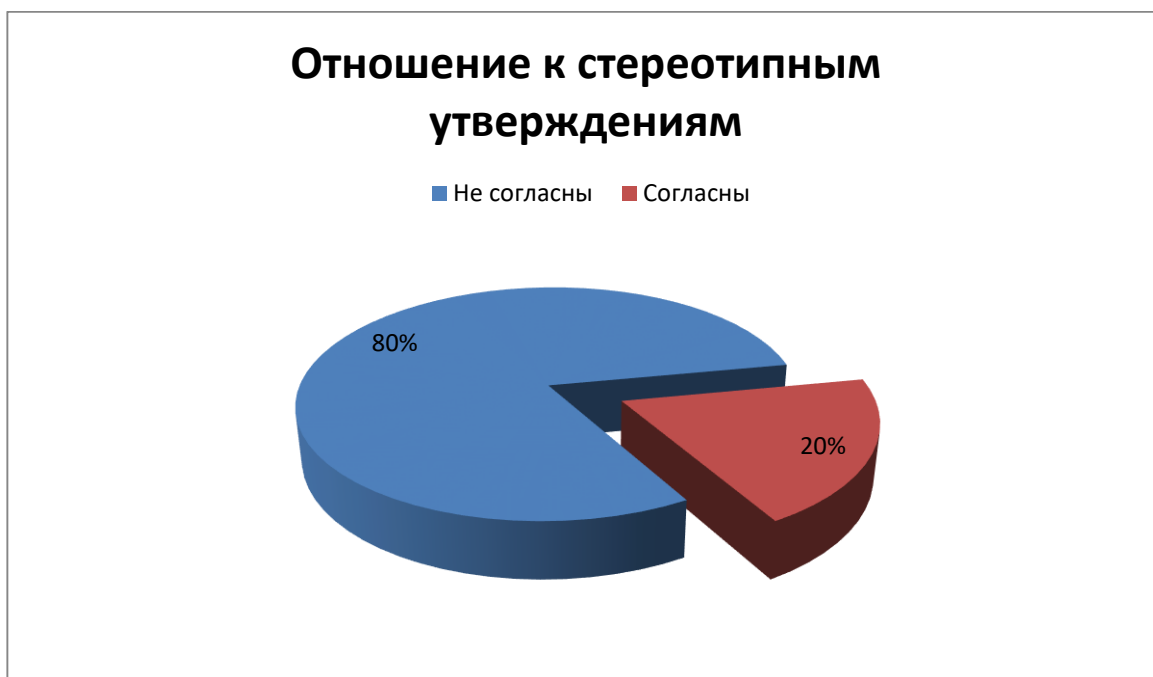
2.1. Експериментальне дослідження та аналіз результатів сформованості психологічної готовності майбутніх психологів до роботи в інклюзивних освітніх закладах з дітьми із затримкою психічного розвитку

Вибір методів дослідження визначається цілями та завданнями даної роботи, а також вимогами до проведення дослідження. У роботі застосовуються такі методи: аналіз та узагальнення літературних джерел, педагогічні методи дослідження, соціологічні методи (анкетування) та методи статистики [15].

В основу магістерської роботи лягло соціологічне дослідження «Інклюзивний простір: реальність і міфи» на базі кафедри психології Запорізького Національного університету. Метою даного дослідження було визначення тенденції розвитку інклюзивної освіти в Запорізькому Національному університеті. В рамках дослідження було проведено соціологічне опитування та анкетування, в ході якого зроблений аналіз розповсюдження стереотипів і міфів, пов'язаних з інклюзивною освітою і аналіз реального відношення зі студентами з ОМЗ в умовах їх інтеграції у вищу школу. Результати проведеного дослідження демонструють, що інклюзія в вищій школі формує продуктивні форми соціальної взаємодії: студенти позитивно оцінюють якість навчального процесу і у них високий рівень задоволеності освітою. Освітнє середовище планомірно позбувається від установок на неприйняття людей з інвалідністю. Проте в ході дослідження також з'ясувалося, що студенти все ще долають взаємну ізоляцію та відчувають емоційний бар'єр, який ускладнює соціальні контакти в процесі взаємодії з людьми, які мають обмежені можливості

здоров'я. Це свідчить про відсутність сформованої інклюзивної компетентності у студентів. Інклюзивна компетентність студента – це інтегральна особистісна соціально-психологічна характеристика, яка включає сформовану емпатію, готовність до продуктивної співпраці з колегами з особливими потребами і володіння навичками надання психосоціальної підтримки в умовах інклюзії (Е. Бази́ка).

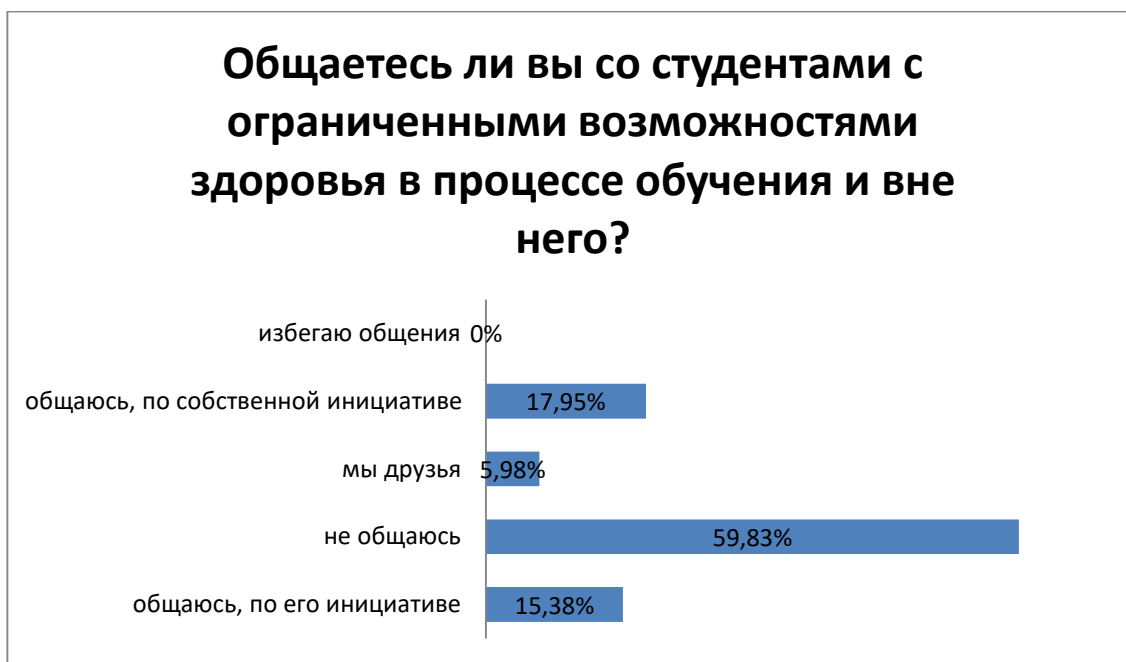
У дослідженні прийняло участь 60 студентів бакалавріату та магістратури спеціальності 053 «Психологія». Згідно до результатів дослідження, 80,34% опитаних студентів не погоджуються зі стереотипними судженнями та міфами, які пов'язані з інклюзією і заперечують неспроможність людей з особливостями психофізичного розвитку успішно навчатися в такому просторі. 19,66% респондентів погоджуються з представленими твердженнями і вважають такий вид навчання не ефективним. (Діаграма 2.1).



Діаграма 2.1. Відношення респондентів до стереотипних тверджень

В процесі аналізу анкет студентів з'ясувалося, що більшість з них не спілкується з одногрупниками з порушенням психофізіологічного розвитку в процесі навчання та поза ним (Діаграма 2.2).

Інклюзивна освіта сприяє формуванню толерантності, емпатійного прийняття та розуміння людей з ОМЗ, стимулює до рівноправної участі в соціальному житті всіх членів суспільства. Так за результатами соціального дослідження 41,88% респондентів – не готові працювати в інклюзивних освітніх закладах, не виключають таку можливість професійної діяльності – 39,32%, бажають пов'язати свою професійну діяльність з інклюзією – 18,80% (Діаграма 2.3).



Діаграма 2.2. Розподілення відповідей на питання: « Чи спілкуєтесь ви зі студентами з обмеженими можливостями здоров'я в процесі навчання та поза ним?»



Діаграма 2.3 Відношення респондентів до професійної діяльності в закладах інклюзивної освіти

Сформувався перспектива в подальшому моніторингу проблем, пов'язаних з інклюзією, з якими можуть зіткнутися студенти психологи в процесі професійного становлення і розробці програм психологічної підтримки учасників освітнього середовища. Тому, метою нашої роботи стало дослідження психологічної готовності психологів до професійної діяльності в умовах інклюзивного простору, визначення взаємозалежності емпатії та психологічної готовності та розробка робочої програми «Психологія інклюзивного середовища» з врахуванням вихідних даних дослідження.

Слідуючи меті нашої роботи, яка спрямована на дослідження процесу формування та розвитку психологічної готовності студентів психологів до професійної діяльності в інклюзивних освітніх закладах, а також, щоб підтвердити нашу гіпотезу, що існує зв'язок між сформованою психологічною готовністю та емпатією, як психологічною якістю особистості і друга змінна впливає на першу ми провели емпіричне дослідження.

Учасниками дослідження стали студенти бакалаври 4 курсу та магістри факультету СПП кафедри психології Запорізького Національного університету та інших ВНЗ України, кількість студентів, які взяли участь у опитуванні склала 52 особи. Що стосується вікового діапазону представників даної вибірки, то максимальний вік становить 46 років, а мінімальний 21 рік: 11 студентів віком 21-23 років, 18 студент віком 23-25 років, 17 студентів віком від 25-30 років, 6 студентів віком від 31-46 років.

Мета нашого емпіричного дослідження – розробити програму формування психологічної готовності у студентів-психологів до професійної діяльності в закладах інклюзивної освіти за допомогою тренінгової роботи та нестандартного навчання, яка є частиною робочої програми навчальної дисципліни «Психологія інклюзивного навчання» і довести її ефективність.

Для реалізації даної мети ми визначили наступні завдання:

1. Розробити методику для діагностики психологічної готовності до діяльності в інклюзивному середовищі.
2. Розробити програму, яка є частиною робочої програми навчальної дисципліни «Психологія інклюзивного навчання», по формуванню психологічної готовності у майбутніх психологів до професійної діяльності в інклюзивному просторі.
3. Виявити рівень психологічної готовності у студентів-психологів.
4. Виявити рівень емпатії у майбутніх психологів.
5. Апробувати програму по формуванню психологічної готовності до професійної самореалізації в закладах інклюзивної освіти.
6. Оцінити ефективність розробленої програми за допомогою кількісно-якісного аналізу.

Наше дослідження включає три етапи:

1. Констатуючий.

Мета: виявити рівень психологічної готовності у студентів до професійної діяльності в закладах інклюзивної освіти.

2. Формуючий.

Мета: апробувати програму по формуванню психологічної готовності до професійної діяльності психологів в закладах освіти в процесі тренінгової та просвітницької роботи зі студентами.

3. Контрольний.

Мета: виявити вплив програми на рівень психологічної готовності до професійної діяльності в інклюзивному просторі.

При вивченні сформованості психологічної готовності студентів-психологів до професійної діяльності в закладах інклюзивної освіти необхідно було розв'язати ряд методологічних труднощів.

По-перше, необхідно було визначити поняття психологічної готовності та її головні категорії, по професійним характеристикам і кваліфікації психолога, враховуючи особливості професійної діяльності в умовах інклюзії.

По-друге, ми зіткнулися з проблемою відсутності діагностичних методик, за допомогою яких можна було б дослідити психологічну готовність до роботи психолога. У попередніх дослідженнях психологічної готовності науковці використовували діагностичні блоки методик, які досліджували структурні компоненти психологічної готовності.

Для досягнення мети роботи необхідно було розробити комплексну методику, яка дозволила б здійснити системне дослідження даного феномену, а саме діагностувати психологічну готовність студента та впливати на неї, через її головні компоненти, виявити специфічну форму поведінки, професійної позиції і відповідної особистісної орієнтації.

В якості методики, яка використовувалася на першому етапі нашої роботи, було розроблено: «Опитувальник психологічної готовності до діяльності психолога в інклюзивних освітніх закладах» (Додаток 1). Пропонований опитувальник складається з 39 прямих запитань і тверджень, які оцінюються за 4-бальною шкалою. Метою методики є дослідження рівня сформованості психологічної готовності до діяльності психолога в інклюзивному просторі загалом, і аналіз рівня сформованості кожного її компоненту.

Питання розділені на чотири блоки:

I блок – мотиваційний – визначає мотиви діяльності - фактично це є загальний настрій на успішне виконання діяльності, інтерес до неї;

II блок – когнітивний - визначає розуміння поставлених завдань, знання способів їх вирішення і засобів досягнення мети, аналіз ймовірних змін ситуації - фактично це когнітивний аналіз ситуації і пошук способів вирішення завдання;

III блок – емоційно-вольовий - діагностує почуття відповідальності, загальне ставлення до діяльності з точки зору емоцій, здатність управління собою і максимальна мобілізація власних сил для реалізації поставлених завдань;

IV блок – орієнтовно-операціональний – визначає особистісні якості і особливості психічних процесів, а також уміння і навички, необхідні для ефективного виконання діяльності і управління своїми діями в реальних умовах, які підкріплюються знаннями про особливості діяльності.

Обробка та інтерпретація даних складаються з підрахунку загальної суми отриманих даних по питанням опитувальника. Обробка проводиться відповідно до ключа. За кожну відповідь нараховується від 1 до 4 балів. Отримані результати розташовуються в інтервалі від 39-156 балів. Чим більший набраний бал, тим більш виражена ознака.

Наступним кроком нашої роботи було виявлення рівня емпатії серед студентів, для цього ми використали Методику діагностики рівня емпатичних здібностей В. В. Бойко (Додаток 2). Мета: оцінка вміння співпереживати і розуміти думки та почуття іншого. Методика складається з 36 питань і дозволяє визначити види емпатії:

Раціональний канал емпатії характеризує спрямованість уваги, сприйняття і мислення емпатуючого на сутність будь-якої іншої людини - на її стан, проблеми, поведінку. Це спонтанний інтерес до іншого, відкриває шляхи емоційного і інтуїтивного відображення партнера.

Емоційний канал емпатії показує здатність емпатуючого входити в емоційний контакт з оточуючими, співпереживати, бути партнером. Емоційна

чуйність в даному випадку є засобом «входження» у внутрішній світ іншої людини.

Інтуїтивний канал емпатії свідчить про здатність респондента бачити поведінку партнерів, діяти в умовах дефіциту вихідної інформації про них, спираючись на досвід, що зберігається в підсвідомості. На рівні інтуїції замикаються і узагальнюються різні відомості про партнерів. Інтуїція, мабуть, менш залежить від оціночних стереотипів, ніж осмислене сприйняття партнерів.

Установки, що сприяють або перешкоджають емпатії полегшують або ускладнюють дію всіх емпатичних каналів. Ефективність емпатії, ймовірно, знижується, якщо людина намагається уникати особистих контактів, вважає недоречним виявляти цікавість до іншої особистості, переконує себе спокійно ставитися до проблем і переживань оточуючих. Подібні умонастрої різко обмежують діапазон емоційної чуйності та емпатичного сприйняття. Навпаки, різні канали емпатії діють активніше і надійніше, якщо немає перешкод з боку установок особистості.

Проникаюча здатність в емпатії розцінюється як важлива комунікативна властивість людини, що дозволяє створювати атмосферу відкритості, довірливості, задушевності.

Ідентифікація - ще одна неодмінна умова успішної емпатії. Це вміння зрозуміти іншого на основі співпереживання, постановки себе на місце партнера. В основі ідентифікації легкість, рухливість і гнучкість емоцій, здатність до наслідування.

Обробка результатів: підраховується число відповідей, відповідних «ключу» кожної шкали (кожен співпав відповідь, з урахуванням знака, оцінюється одним балом), а потім визначається їх загальна сума. Бали за кожною шкалою можуть варіюватися від 0 до 6 і вказують на значимість конкретного параметра (каналу) в структурі емпатії. Вони виконують допоміжну роль в інтерпретації основного показника - рівня емпатії. Сумарний показник теоретично може змінюватися в межах від 0 до 36 балів.

Після проведення дослідження всі результати були зведені в спільні по групі таблиці.

Проведене опитування серед студентів за допомогою використаної нами методики на виявлення рівня сформованості психологічної готовності до професійної діяльності психолога в закладах інклюзивної освіти показали середній результат її сформованості серед студентів. Вище було зазначено, що отримані результати розташовуються в інтервалі від 39 до 156 балів. Чим більше набраний бал, тим більш виражена ознака.

Ми можемо умовно поділи результати за такою шкалою: від 39 до 77- низький рівень; від 78 до 116- середній рівень; від 117 до 156- високий рівень психологічної готовності до діяльності психолога в умовах інклюзії. Отже, опираючись ці данні, подаємо результати нашого дослідження у вигляді таблиці 2.1:

Таблиця 2.1

Результати дослідження психологічної готовності до діяльності психолога в інклюзивних освітніх закладах серед студентів

| № студента | Результати | Рівень психологічної готовності |
|-------------------|-------------------|--|
| 1 | 120 | високий |
| 2 | 98 | середній |
| 3 | 110 | середній |
| 4 | 71 | низький |
| 5 | 54 | низький |
| 6 | 109 | середній |
| 7 | 103 | середній |
| 8 | 111 | середній |
| 9 | 85 | середній |
| 10 | 144 | високий |
| 11 | 115 | середній |

Продовження таблиці 2.1

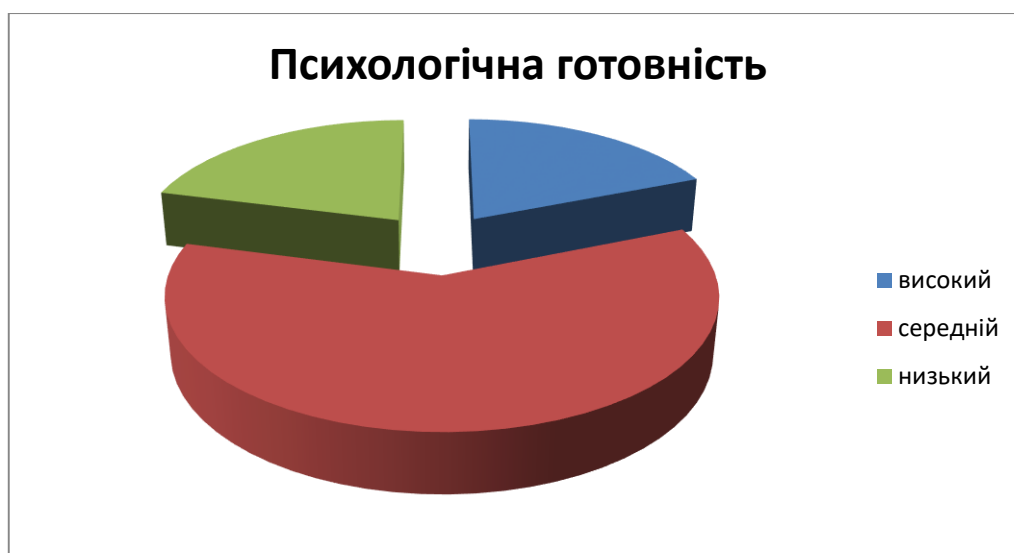
| | | |
|----|-----|----------|
| 12 | 98 | Середній |
| 13 | 60 | низький |
| 14 | 123 | високий |
| 15 | 99 | середній |
| 16 | 120 | високий |
| 17 | 93 | середній |
| 18 | 101 | середній |
| 19 | 136 | високий |
| 20 | 79 | середній |
| 21 | 86 | середній |
| 22 | 107 | середній |
| 23 | 102 | середній |
| 24 | 67 | низький |
| 25 | 115 | середній |
| 26 | 104 | середній |
| 27 | 70 | низький |
| 28 | 110 | низький |
| 29 | 129 | високий |
| 30 | 117 | високий |
| 31 | 115 | середній |
| 32 | 146 | високий |
| 33 | 52 | низький |
| 34 | 108 | середній |
| 35 | 101 | середній |
| 36 | 94 | середній |
| 37 | 77 | низький |
| 38 | 83 | середній |

Продовження таблиці 2.1

| | | |
|----|-----|----------|
| 39 | 79 | Середній |
| 40 | 57 | низький |
| 41 | 75 | низький |
| 42 | 102 | середній |
| 43 | 100 | середній |
| 44 | 138 | високий |
| 45 | 109 | середній |
| 46 | 81 | середній |
| 47 | 66 | низький |
| 48 | 94 | середній |
| 49 | 72 | низький |
| 50 | 142 | високий |
| 51 | 110 | середній |
| 52 | 121 | високий |
| 53 | 76 | низький |

Аналізуючи отримані дані, можемо підрахувати результати у відсотках. Отже, 18,87% студентів мають високий рівень психологічної готовності; 60,38% мають середній рівень, 20,75% - низький рівень.

Доречно проаналізувати, який саме структурний компонент психологічної готовності сформований найбільше (Додаток №3). Результати сформованості структурних компонентів: мотиваційний – 66% , когнітивний – 60%, емоційно-вольовий – 61%, орієнтовно-мобілізуєчий – 64%.



Діаграма 2.4. Результати дослідження психологічної готовності у відсотках

Наступним кроком нашого дослідження є виявлення рівня емпатичних здібностей за допомогою методики В. В. Бойко серед студентів, які прийняли участь у дослідженні. Для цього ми інтерпретуємо отримані результати другої методики. Як в попередній методиці, ми можемо умовно поділити результати на чотири шкали: 30-36 балів – високий рівень; від 22 до 29 балів – середній рівень; від 15 до 21 балів – занижений рівень; 0 – 14 балів – дуже низький рівень емпатії. Результати представлені у таблиці 2.2.:

Таблиця 2.2

Результати дослідження рівня емпатії

| № студента | Результат | Рівень емпатії |
|------------|-----------|----------------|
| 1 | 34 | високий |
| 2 | 23 | середній |
| 3 | 25 | середній |
| 4 | 21 | занижений |
| 5 | 17 | занижений |
| 6 | 23 | середній |

Продовження таблиці 2.2

| | | |
|----|----|-----------|
| 7 | 22 | Середній |
| 8 | 31 | високий |
| 9 | 20 | занижений |
| 10 | 35 | високий |
| 11 | 30 | високий |
| 12 | 24 | середній |
| 13 | 19 | занижений |
| 14 | 31 | високий |
| 15 | 29 | середній |
| 16 | 29 | середній |
| 17 | 26 | середній |
| 18 | 24 | середній |
| 19 | 34 | високий |
| 20 | 17 | занижений |
| 21 | 23 | середній |
| 22 | 22 | середній |
| 23 | 23 | середній |
| 24 | 15 | занижений |
| 25 | 28 | середній |

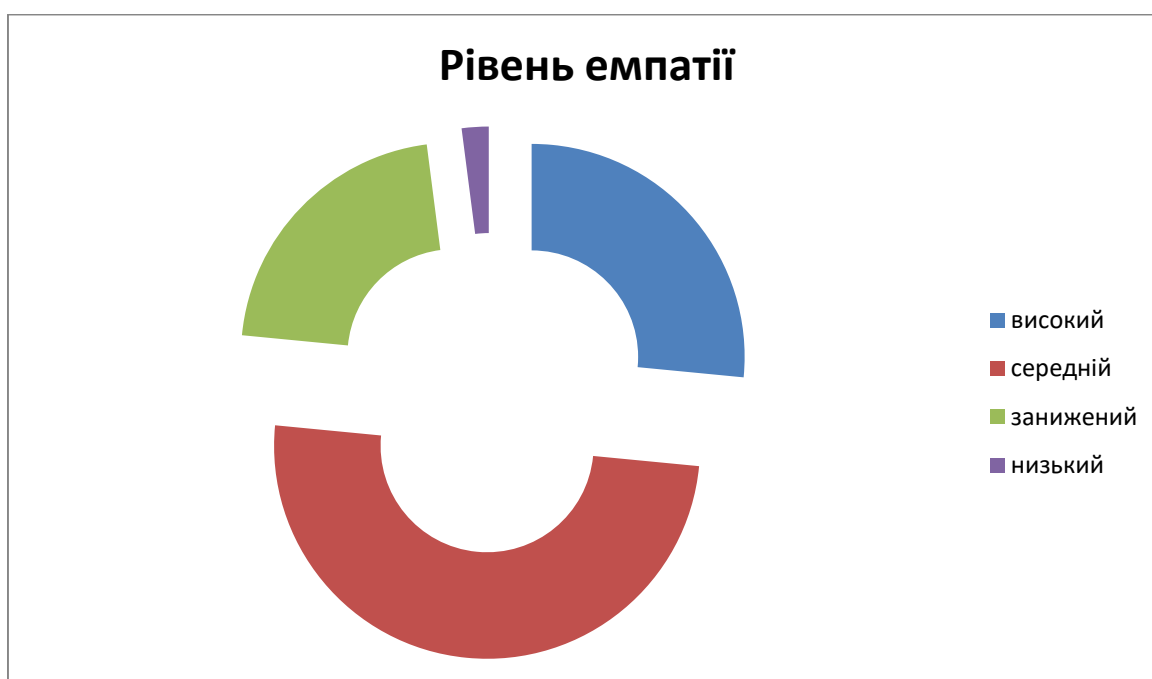
Продовження таблиці 2.2

| | | |
|----|----|-----------|
| 26 | 25 | Середній |
| 27 | 21 | занижений |
| 28 | 30 | високий |
| 29 | 34 | високий |
| 30 | 32 | високий |
| 31 | 30 | високий |
| 32 | 35 | високий |
| 33 | 13 | низький |
| 34 | 26 | Середній |
| 35 | 22 | середній |
| 36 | 22 | середній |
| 37 | 21 | занижений |
| 38 | 23 | середній |
| 39 | 25 | середній |
| 40 | 17 | занижений |
| 41 | 22 | середній |
| 42 | 28 | середній |
| 43 | 29 | середній |
| 44 | 33 | високий |

Продовження таблиці 2.2

| | | |
|----|----|-----------|
| 45 | 26 | Середній |
| 46 | 22 | середній |
| 47 | 20 | занижений |
| 48 | 23 | середній |
| 49 | 25 | середній |
| 50 | 35 | високий |
| 51 | 27 | середній |
| 52 | 31 | високий |
| 53 | 21 | занижений |

Проаналізувавши отримані дані, подаємо результати стосовно рівня емпатії у відсотках: 1,89% - дуже низький рівень емпатії, 20,75% - занижений; 49,06% - середній; 26,42% - високий рівень.



Діаграма 2.5 Результати дослідження емпатії

Розраховуємо коефіцієнт кореляції Пірсона шкал емпатії та психологічної готовності за допомогою формули:

$$r_{xy} = \frac{n \times \sum (x_i \times y_i) - (\sum x_i \times \sum y_i)}{\sqrt{[n \times \sum x_i^2 - (\sum x_i)^2] \times [n \times \sum y_i^2 - (\sum y_i)^2]}}$$

Отримуємо таблицю:

Таблиця 2.3

Розрахунок кореляції Пірсона

| x | y | x ² | y ² | x • y |
|----|-----|----------------|----------------|-------|
| 34 | 120 | 1156 | 14400 | 4080 |
| 23 | 98 | 529 | 9604 | 2254 |
| 25 | 110 | 625 | 12100 | 2750 |
| 21 | 71 | 441 | 5041 | 1491 |
| 17 | 54 | 289 | 2916 | 918 |
| 23 | 109 | 529 | 11881 | 2507 |
| 22 | 103 | 484 | 10609 | 2266 |
| 31 | 111 | 961 | 12321 | 3441 |
| 20 | 85 | 400 | 7225 | 1700 |
| 35 | 144 | 1225 | 20736 | 5040 |
| 30 | 115 | 900 | 13225 | 3450 |
| 24 | 98 | 576 | 9604 | 2352 |
| 19 | 60 | 361 | 3600 | 1140 |
| 31 | 123 | 961 | 15129 | 3813 |
| 29 | 99 | 841 | 9801 | 2871 |

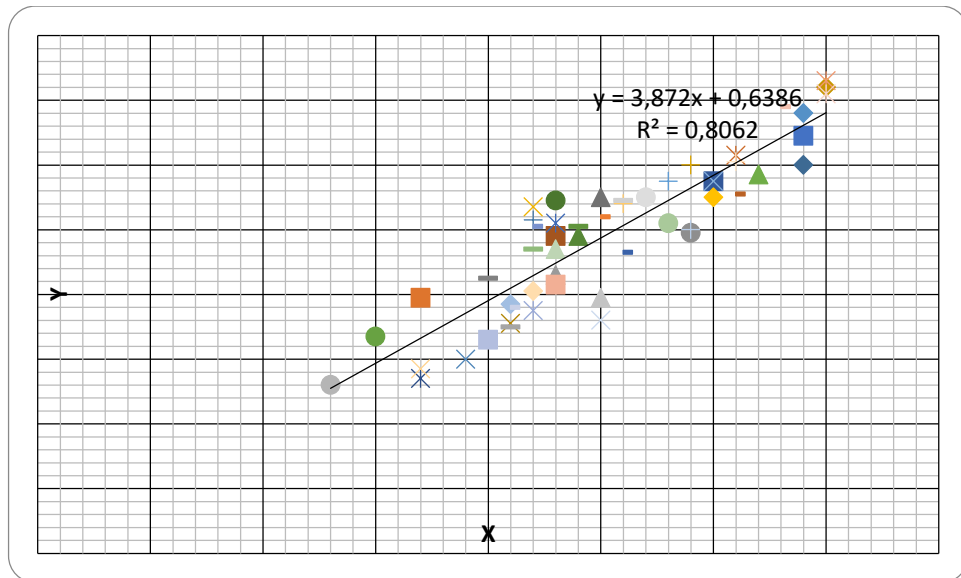
Продовження таблиці 2.3

| | | | | |
|----|-----|------|-------|------|
| 29 | 120 | 841 | 14400 | 3480 |
| 26 | 93 | 676 | 8649 | 2418 |
| 24 | 101 | 576 | 10201 | 2424 |
| 34 | 136 | 1156 | 18496 | 4624 |
| 17 | 79 | 289 | 6241 | 1343 |
| 23 | 86 | 529 | 7396 | 1978 |
| 22 | 107 | 484 | 11449 | 2354 |
| 23 | 102 | 529 | 10404 | 2346 |
| 15 | 67 | 225 | 4489 | 1005 |
| 28 | 115 | 784 | 13225 | 3220 |
| 25 | 104 | 625 | 10816 | 2600 |
| 21 | 70 | 441 | 4900 | 1470 |
| 30 | 110 | 900 | 12100 | 3300 |
| 34 | 129 | 1156 | 16641 | 4386 |
| 32 | 117 | 1024 | 13689 | 3744 |
| 30 | 115 | 900 | 13225 | 3450 |
| 35 | 146 | 1225 | 21316 | 5110 |
| 13 | 52 | 169 | 2704 | 676 |
| 26 | 108 | 676 | 11664 | 2808 |
| 22 | 101 | 484 | 10201 | 2222 |
| 22 | 94 | 484 | 8836 | 2068 |
| 21 | 77 | 441 | 5929 | 1617 |
| 23 | 83 | 529 | 6889 | 1909 |

Продовження таблиці 2.3

| | | | | |
|-------------|-------------|--------------|---------------|---------------|
| 25 | 79 | 625 | 6241 | 1975 |
| 17 | 57 | 289 | 3249 | 969 |
| 22 | 75 | 484 | 5625 | 1650 |
| 28 | 102 | 784 | 10404 | 2856 |
| 29 | 100 | 841 | 10000 | 2900 |
| 33 | 138 | 1089 | 19044 | 4554 |
| 26 | 109 | 676 | 11881 | 2834 |
| 22 | 81 | 484 | 6561 | 1782 |
| 20 | 66 | 400 | 4356 | 1320 |
| 23 | 94 | 529 | 8836 | 2162 |
| 25 | 72 | 625 | 5184 | 1800 |
| 35 | 142 | 1225 | 20164 | 4970 |
| 27 | 110 | 729 | 12100 | 2970 |
| 31 | 121 | 961 | 14641 | 3751 |
| 21 | 76 | 441 | 5776 | 1596 |
| 1343 | 5234 | 35603 | 546114 | 138714 |

Кореляційний зв'язок - це характеристика взаємозв'язку двох ознак, у нашому дослідженні емпатії та психологічної готовності, тобто при зміні одного показника змінюється й інший. За результатами статистичного аналізу коефіцієнт кореляції Пірсона = 0,897. Цей показник близький до 1, що говорить про функціональну (повну) лінійну позитивну кореляцію.



2.6. Діаграма розсіювання

Коефіцієнт кореляції ми розрахували за вибіркою $n=53$. Для розрахунку репрезентативності вибірки визначаємо довірчі інтервали, для цього користуємося формулою перетворення вибіркового коефіцієнта кореляції

Фішера: $z = 0,5 \ln \left(\frac{1+r}{1-r} \right)$. Середнє значення $z=1,46$. Стандартна помилка z

дорівнює: $se_z = \frac{1}{\sqrt{n-3}}$, $se=0,14$. Далі, враховуючи властивості нормального

розподілу, нескладно знайти верхню і нижню межі довірчого інтервалу для z .

Визначаємо квантиль стандартного нормального розподілу для заданої довірчої ймовірності, тобто кількість стандартних відхилень від центру розподілу.

В межах $\pm 1,96\sigma$ від середнього знаходиться 95% нормально розподілених величин.

Нижня межа $z = 1,18$, верхня межа $z = 1,73$. Нижня межа 95% -го довірчого

інтервалу коефіцієнта кореляції - 0,82, верхня межа - 0,94, в цих межах

знаходиться правдиве значення коефіцієнта кореляції по генеральній сукупності.

Результати наводимо в таблиці 2.4:

Значення коефіцієнта кореляції по генеральній сукупності

| Показатель | Значение |
|--------------------------------|--------------------|
| Коэффициент корреляции Пирсона | 0,897889871 |
| n (объем выборки) | 53 |
| z | 1,461223011 |
| se | 0,141421356 |
| c_95% | 1,959963985 |
| Нжня 95% грница zL | 1,184042246 |
| Верхня 95% граница zU | 1,738403776 |
| Нжня 95% граница rL | 0,828721972 |
| Верхня 95% граница rU | 0,940041242 |

Отже, за результатами статистичного аналізу ми отримали досить високі показники кореляційного зв'язку. Є підстави вважати, що наша гіпотеза про вплив емпатії, як психологічної якості особистості, на формування психологічної готовності до професійної діяльності в закладах інклюзивної освіти, підтверджена. Як свідчать дані, рівень емпатії впливає на швидкість процесу формування психологічної готовності. Так само, як і, психологічна готовність студентів-психологів до інклюзії, яка формується в процесі теоретичного та практичного навчання, підвищує рівень емпатійних здібностей. Відповідно до цього, робимо висновок, що ці показники є взаємозалежними.

Підтверджуємо достовірність результатів коефіцієнтом рангової кореляції Спірмена. Для цього ранжуємо ознаки по зростанню в Excel, визначаємо різницю рангів кожної пари, зіставляючи значення, $d = dx - dy$. Зводимо в квадрат різницю d_i і знаходимо загальну суму ($\sum d^2$), та обчислюємо коефіцієнт кореляції рангів. Результати наведені в таблиці:

Достовірність результатів коефіцієнтом рангової кореляції Спірмена

| Показатель | Значение |
|---------------------------------|-------------|
| Коэффициент корреляции Пирсона | 0,897889871 |
| Коэффициент корреляции Спирмена | 0,932132877 |

Робимо висновок, що даний кореляційний зв'язок є статистично значущим ($p < 0.01$)

2.2. Розробка та обґрунтування робочої програми формування психологічної готовності студентів-психологів до роботи в інклюзивних освітніх закладах з дітьми із затримкою психічного розвитку

Метою засвоєння дисципліни «Психологія інклюзивного навчання» є формування у майбутніх психологів системи наукових уявлень про психолого-педагогічні основи інклюзивної освіти осіб з обмеженими можливостями здоров'я (ОМЗ), здійснення їх особистісно-мотиваційної, когнітивної і практичної підготовки до реалізації інклюзивної моделі освіти на різних рівнях системи освіти.

Завдання вивчення дисципліни «Психологія інклюзивного навчання»:

- Поглиблення психолого-педагогічних знань студентів в актуальних питаннях інклюзивної освіти в Україні та за кордоном.
- Ознайомлення студентів з основними технологіями психолого-педагогічного супроводу суб'єктів інклюзивної практики.
- Розвиток у студентів професійно важливих якостей особистості.
- Формування і вдосконалення дослідницьких, конструктивних, проєктивних вмінь майбутніх спеціалістів в області педагогіки і психології інклюзивної освіти.

➤ Формування психологічної готовності до професійної діяльності студентів-психологів в закладах інклюзивної освіти.

У результаті вивчення дисципліни фахівець повинен *знати*:

- призначення і особливості реалізації методів, технологій і засобів навчання, розвитку з урахуванням індивідуальних особливостей і освітніх потреб студентів;
- теоретико-методологічні та нормативно-правові основи інклюзії як стратегії соціального розвитку;
- особливості становлення інклюзивної освіти в Україні;
- сутність процесів адаптації та модифікації навчального середовища, дидактичного матеріалу тощо;
- ефективні стратегії взаємодії з різнопрофільними фахівцями і батьками дітей з особливими потребами;
- основні принципи, методи спеціальної психології;
- моделі соціально-педагогічної корекції та реабілітації різних категорій дітей з особливими потребами.

вміти:

- діяти в нестандартних ситуаціях, нести соціальну і етичну відповідальність за прийняті рішення, критично аналізувати та оцінювати власну діяльність;
- організовувати інтерактивне і корекційно-розвиваюче середовище, яке відповідатиме освітнім потребам дітей з ОМЗ;
- розробляти індивідуальні програми корекційно-розвиваючої роботи;
- здійснювати корекційно-педагогічну діяльність в умовах інклюзивної освіти;
- консультувати батьків дітей з ОМЗ.

Програма навчальної дисципліни складається з двох розділів: «Теоретичні основи інклюзивної освіти» та «Психологічний супровід інклюзивної освіти». Кількість годин: усього 90 год = 14 лекційних + 12 практичних + 64 самостійна + волонтерська робота (Додаток №4).

Програма навчальної дисципліни

Розділ 1

Теоретичні основи інклюзивної освіти

Тема 1. Інклюзія: сутність поняття, основні принципи.

Категоріальний апарат педагогіки і психології інклюзивної освіти. Історичне підґрунтя виникнення і розвитку інклюзивних процесів. Поняття і критерії «норми» і «патології», класифікація порушень психофізичного розвитку у дітей. Умови і принципи організації інклюзивного освітнього середовища.

Тема 2. Науково-методичні та організаційно-педагогічні проблеми теорії і практики впровадження інклюзивної освіти.

Ідеологія інклюзії. Реформування інклюзивної освіти: зарубіжний досвід та спеціальна освіта в Україні. Соціальна інклюзія як альтернатива соціальній ізоляції. Система проблем на шляху реалізації інклюзивної освіти. Кадровий склад інклюзивного освітнього закладу.

Розділ 2

Психолого-педагогічний супровід інклюзивної освіти

Тема 3. Вимоги до професійної підготовки психологів інклюзивних навчальних закладів.

Розвиток інклюзивної психології. Навчання і виховання в цілісному психолого-педагогічному процесі в умовах інклюзивної освіти. Програми підготовки психологів для роботи в інклюзивних освітніх закладах. Професійна діяльність і особистість психолога інклюзивної освіти.

Тема 4. Психолого-педагогічний супровід інклюзивної практики: загальна характеристика.

Загальні поняття психолого-педагогічного супроводу. Структура і базові компоненти психолого-педагогічного супроводу. Основні етапи і особливості психолого-педагогічного супроводу інклюзивного процесу. Загальні підходи до технологій психолого-педагогічного супроводу в інклюзивній практиці.

Тема 5. Психолого-педагогічний супровід дітей з ОМЗ в інклюзивному освітньому середовищі.

Технологія виявлення дітей, які потребують розробки індивідуального освітнього маршруту. Технологія розробки індивідуальної освітньої програми. Особливості організації індивідуального супроводу дитини з ОМЗ педагогом-психологом. Роль тьютора в ППС дитини з ОМЗ.

Тема 6. Організація інклюзивного освітнього середовища у конкретному навчальному закладі.

Виявлення та підсилення ресурсу навчального закладу для створення інклюзивного освітнього простору. Робота з педагогічним колективом. Підготовка дітей до взаємодії з однолітками з особливими потребами. Робота з батьками класних колективів щодо позитивного сприйняття інклюзії. Аналіз чинників неефективності інклюзивної школи. Матеріально-технічне та інструментальне забезпечення інклюзивного навчання.

Тема 7. Напрямки роботи практичного психолога в інклюзивному освітньому середовищі.

Роль і завдання психологічної служби закладу освіти у забезпеченні інклюзивного навчання. Напрями роботи психолого-медико-педагогічної консультації у інклюзивній освіті. Алгоритм діяльності практичного психолога і соціального педагога в умовах інклюзивної освіти. Формування толерантності учасників навчально-виховного процесу до взаємодії з дитиною з особливими освітніми потребами.

Тема 8. Корекційно-розвивальна робота як складова інклюзивного навчання.

Основні поняття та категорії. Принципи корекційно-розвивальної роботи. Основні моделі корекції: загальна, типова, індивідуальна. Принципи побудови корекційно-розвивальних програм. Цілі та завдання психокорекційних заходів. Основні етапи психокорекційного впливу на дитину, підлітка, студента: діагностичний, корекційний, оціночний, прогностичний.

Тема 9. Технологій в інклюзивній освіті.

Технології інклюзивного навчання в системі загальної і вищої освіти. Особливості формування освітнього середовища і застосування інтерактивних технологій («кейс-метод», «портфоліо») в інклюзивному навчанні. Технологія психологічного супроводу ресоціалізації, адаптації, корекції в інклюзивній освіті. Технології колекційної роботи з дітьми з порушеннями у розвитку. Технології дистанційного та он-лайн навчання як інструмент реалізації інклюзивної освіти.

Тема 10. Роль сім'ї в процесі інтегрування дитини з особливими освітніми потребами в соціокультурне середовище.

Батьки та інклюзія. Сподівання та очікування батьків, які включають дітей в інклюзивне середовище. Роль батьків в оцінюванні розвитку своєї дитини. Завдання батьків як членів навчальної команди. Продуктивна взаємодія, обмін інформацією батьків з педагогами та психологом. Допомога громадських організацій та соціальних служб.

Тема 11. Роль асистента вчителя в інклюзивному навчальному середовищі.

Асистент вчителя: функції, обов'язки. Особистіно-професійні характеристики асистента вчителя. Методи роботи асистента вчителя в інклюзивному класі. Документальне забезпечення роботи асистента. Особливості роботи асистента з дітьми з різними нозологіями. Основні напрями роботи асистента: організаційна; навчально-розвивальна; діагностична; прогностична; консультативна. Значення роботи асистента для дитини з особливими потребами.

Концепція програми полягає в теоретично-практичному викладанні, кожне лекційне заняття закріплюється практичним (нестандартним, тренінговим, волонтерським). На лекціях та практичних заняттях викладачі застосовують інтерактивні методи навчання, компетентнісні завдання, функціонально-системний підхід. Мета нестандартних, тренінгових занять та волонтерства – за допомогою аналізу та інтеграції, набутого практичного досвіду під час навчання, сформувати психологічну готовність до:

- взаємодії з людьми з ОМЗ;
- професійної діяльності в інклюзивних закладах;
- діяти в нестандартних ситуаціях, нести соціальну і етичну відповідальність за прийняті рішення, критично аналізувати та оцінювати власну діяльність;
- працювати в сфері своєї професійної діяльності, толерантно сприймаючи соціальні та фізичні відмінності;
- до саморозвитку, самореалізації, використання творчого потенціалу;
- підвищувати рівень емпатії.

2.3. Аналіз результатів проведення формуючого експерименту формування психологічної готовності майбутніх психологів до роботи в інклюзивних освітніх закладах з дітьми із затримкою психічного розвитку

З метою сформувати у контрольній групі нашого експерименту психологічну готовність до роботи в інклюзивному закладі освіти, ми розробили практичну програму направлену на підвищення психологічної готовності студентів-психологів до професійного становлення в інклюзивному середовищі. Ця програма є практичною частиною рекомендованої робочої програми навчальної дисципліни «Психологія інклюзивного навчання», і є найбільш ефективною як цілісно вибудований теоретично-практичний навчальний процес. Так як наше експериментальне дослідження є обмеженим у часі та можливостях, практична частина була адаптована під контрольну вибірку.

Пропонована програма спрямована на формування інклюзивної компетентності та психологічної готовності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки та трансформацію існуючої сфери загальних професійних цінностей. Рекомендовано для використання у ВНЗ практичними психологами та педагогами (Додаток №5).

Актуальність даної програми визначається тим, що формування готовності майбутніх психологів до професійної діяльності в інклюзивній освіті є досить складним процесом, оскільки немає належного програмно-методичного забезпечення. Формування психологічної готовності майбутніх психологів до професійної діяльності в інклюзивному просторі передбачає чітке визначення та усвідомлення викладачами ВНЗ компонентів готовності майбутніх спеціалістів, а також врахування факторів та психологічних умов підготовки, використання різних видів просвіти студентів.

Мета програми: створення системи підготовки висококваліфікованих, конкурентоспроможних психологів, здатних створити психологічно комфортні, розвивальні умови для дітей з особливими освітніми потребами.

Завдання:

1. формування психологічної готовності до професійної діяльності в закладах інклюзивної освіти
2. попередження і зниження дезадаптації до умов інклюзії
3. розвиток інклюзивної компетентності
4. формування позитивних моделей поведінки в соціумі
5. трансформація існуючої сфери загальних професійних цінностей.

Передбачуваний результат: сприятливий перебіг формування психологічної готовності до професійної діяльності в закладах інклюзивної освіти та формування інклюзивної компетентності.

Учасники занять: програма орієнтована на студентів спеціальності «Психологія». Група учасників формується за результатами діагностики, в показниках яких є труднощі формування психологічної готовності до професійної діяльності, інтолерантність та не сформована інклюзивна компетентність.

Особливості проведення занять: 12 занять тривалістю від 1.5 години до 2 год (3 місяці).

Форма і методи роботи: обговорення, дискусія, мозковий штурм, рольові ігри, робота у групах, волонтерство, компетентнісні завдання, тренінг, міні-дослідження.

На практичних заняттях, що проводилися у нестандартних формах навчання, використовувалися різні засоби активного психологічного навчання; розвитку професійно важливих якостей особистості через механізми установки, професійної мотивації, ідентифікації, емпатії, рефлексії, шляхом проектування образу професійного майбутнього, удосконалювання комунікативної компетентності, використання психодіагностичних методик для підвищення ефективності процесу самопізнання.

Діагностичний блок:

На початку і наприкінці практичних занять проводиться діагностика. За результатами проведеної тренінгової роботи виявляються кількісні та якісні зміни в показниках за повторно проведеними методиками констатувального і формувального етапу дослідження.

1. Опитувальник «Психологічна готовність психолога до професійної діяльності в закладах інклюзивної освіти».

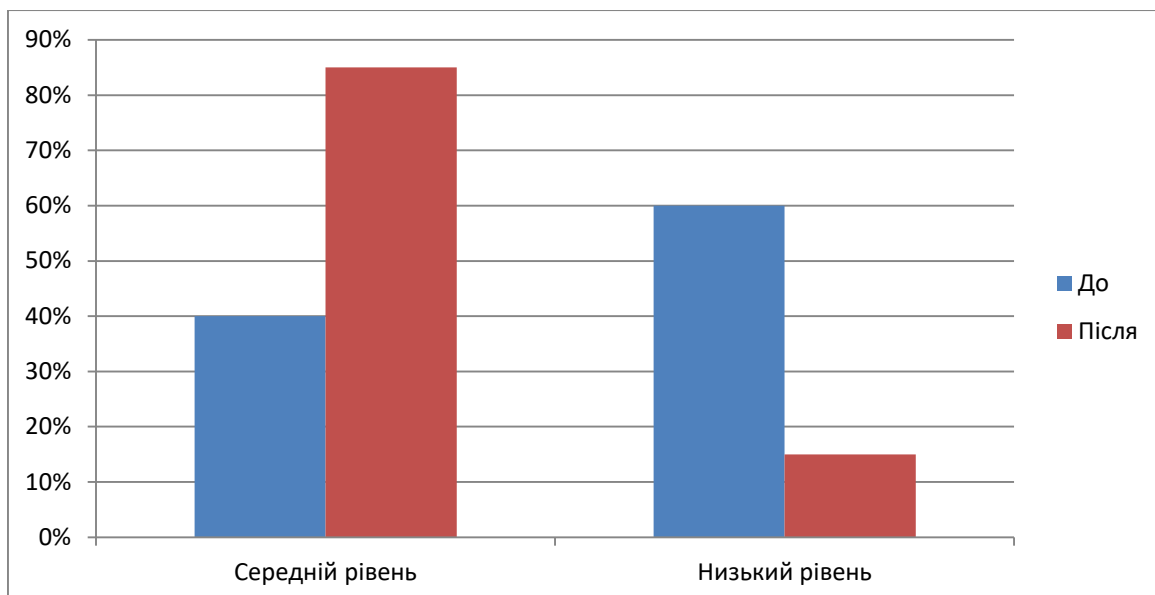
Контрольна вибірка – студенти у яких психологічна готовність до роботи в інклюзивних закладах освіти нижча 95% зі 156% можливих (20 студентів - 38%).

Повторно проведене опитування серед студентів за допомогою використаної нами методики на виявлення рівня сформованості психологічної готовності до професійної діяльності психолога в закладах інклюзивної освіти показало, що рівень психологічної готовності зріс. Після проведення дослідження всі результати були зведені в спільну по групі таблицю:

Результати контрольного дослідження рівня психологічної готовності

| № студента | Результати | | Рівень психологічної готовності |
|------------|------------|-------|---------------------------------|
| | До | Після | |
| 4 | 71 | 84 | середній |
| 5 | 54 | 78 | середній |
| 9 | 85 | 105 | середній |
| 13 | 60 | 77 | низький |
| 17 | 93 | 110 | середній |
| 20 | 79 | 100 | середній |
| 21 | 86 | 107 | середній |
| 24 | 67 | 79 | середній |
| 27 | 70 | 88 | середній |
| 33 | 52 | 75 | низький |
| 36 | 94 | 95 | середній |
| 37 | 77 | 92 | середній |
| 38 | 83 | 99 | середній |
| 39 | 79 | 90 | середній |
| 40 | 57 | 72 | Низький |
| 41 | 75 | 90 | середній |
| 46 | 81 | 90 | середній |
| 47 | 66 | 83 | середній |
| 49 | 72 | 89 | середній |
| 53 | 76 | 94 | середній |

Аналізуючи отримані дані, можемо підрахувати результати у відсотках. Отже, за результатами формуючого експерименту, середній рівень психологічної готовності - у 85% респондентів, низький рівень – у 15%.



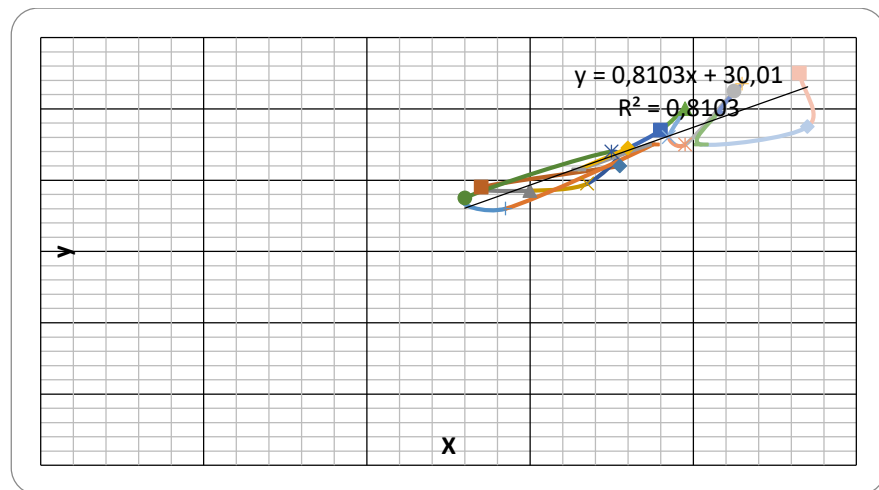
Діаграма 2.7 Порівняльна діаграма рівня психологічної готовності до та після формуючого експерименту

Розраховуємо коефіцієнт кореляції Пірсона шкал психологічної готовності до та після формуючого експерименту за допомогою формули:

$$r_x = \frac{n \times \sum (x_i \times y_i) - (\sum x_i \times \sum y_i)}{\sqrt{[n \times \sum x_i^2 - (\sum x_i)^2] \times [n \times \sum y_i^2 - (\sum y_i)^2]}}$$

Отримуємо таблицю №5 «Розрахунок кореляції Пірсона» (Додаток №6).

За результатами статистичного аналізу коефіцієнт кореляції Пірсона = 0,9001. Цей показник близький до 1, що говорить про функціональну (повну) лінійну позитивну кореляцію.



Діаграма 2.8. розсіювання

Коефіцієнт кореляції ми розрахували за вибіркою $n=20$. Для розрахунку репрезентативності вибірки визначаємо довірчі інтервали, для цього користуємося формулою перетворення вибіркового коефіцієнта кореляції

Фішера: $z = 0,5 \ln\left(\frac{1+r}{1-r}\right)$. Середнє значення $z=1,47$. Стандартна помилка z

дорівнює: $se_z = \frac{1}{\sqrt{n-3}}$, $se=0,24$. Далі, враховуючи властивості нормального розподілу, знаходимо верхню і нижню межі довірчого інтервалу для z .

Визначаємо квантиль стандартного нормального розподілу для заданої довірчої ймовірності, тобто кількість стандартних відхилень від центру розподілу. В межах $\pm 1,96\sigma$ від середнього знаходиться 95% нормально розподілених величин.

Нижня межа $z = 0,99$, верхня межа $z = 1,94$. Нижня межа 95% -го довірчого інтервалу коефіцієнта кореляції - 0,76, верхня межа - 0,96, в цих межах знаходиться правдиве значення коефіцієнта кореляції по генеральній сукупності.

Результати наводимо в таблиці:

Результати значення коефіцієнта кореляції по генеральній сукупності

| Показатель | Значение |
|-------------------------------|--------------------|
| Коефициент корреляции Пирсона | 0,900163668 |
| n (объем выборки) | 20 |
| z | 1,473081569 |
| se | 0,242535625 |
| c_95% | 1,959963985 |
| Нжня 95% грница zL | 0,997720479 |
| Верхняя 95% граница zU | 1,948442659 |
| Нижняя 95% граница rL | 0,760635152 |
| Верхняя 95% граница rU | 0,960198067 |

Отже, за результатами статистичного аналізу ми отримали досить високі показники кореляційного зв'язку, даний кореляційний зв'язок є статистично значущим ($p < 0.01$). Є підстави вважати, що наша гіпотеза «ефективність процесу формування психологічної готовності студентів-психологів до роботи в інклюзивних освітніх закладах забезпечується комплексним створенням сприятливих психолого-педагогічних умов в процесі навчання у ВНЗ» підтверджена. Можна констатувати, що після формувального експерименту у респондентів підвищився рівень психологічної готовності: зросла соціальна активність, інтерес до майбутньої професійної діяльності, зменшився особистісний психологічний бар'єр у спілкуванні з людьми з ОМЗ. Підвищився самоконтроль, саморозвиток, рефлексія.

Усе це свідчить про те, що спеціально організовані викладачем ВНЗ умови навчальної діяльності та взаємовідносин зі студентами, забезпечення можливості набуття ними практичного досвіду, актуалізують формування структурних

компонентів психологічної готовності, які при систематичній модернізації поступово переходять у динамічне особистісне новоутворення. Цілеспрямована робота з формування психологічної готовності, як складова навчального процесу, використання інтерактивних методів і форм навчання, які мотивують та зацікавлюють, закладають основу підготовки фахівців, здатних вирішувати професійні завдання в умовах постійних змін, з чітким розумінням цілей та завдань, здатних створити психологічно комфортні, розвивальні умови для дітей з особливими освітніми потребами, здатних регулювати свій емоційний стан.

ВИСНОВКИ

Впровадження інклюзивної освіти є вирішальним аспектом реформування освіти і переходу на нову ланку толерантного суспільства. Учні з особливими потребами в навчанні, які знаходяться в проблематичних умовах: важких фізіологічних станах, з низьким рівнем особистісної адаптивності та адаптаційних можливостей, не сформованої соціалізації мають потребу в індивідуальному психологічному супроводі в процесі навчання та поза ним. Тому, для системи вищої професійної освіти все нагальною стає потреба в проектуванні нової концепції компетентнісної моделі підготовки студентів-психологів, яка враховуватиме ключові компетенції майбутніх психологів, які включають психологічну готовність та мотивацію до професійної діяльності.

«Підготовка майбутніх психологів до роботи в інклюзивному просторі» - це динамічне особистісне новоутворення, що включає мотиваційні, когнітивні, емоційно-вольові, орієнтовно-операціональні характеристики особистості, яке дозволяє суб'єкту успішно здійснювати професійну діяльність.

Підводячи підсумки теоретичного аналізу структурних компонентів психологічної готовності до професійної діяльності, і узагальнюючи існуючі підходи до її розуміння, на наш погляд, доцільно зупинитись на наступних складових:

а) мотиваційний компонент - включає мотиви діяльності - фактично це є загальний настрій на успішне виконання діяльності, інтерес до неї;

б) пізнавальний (когнітивний) компонент - включає розуміння поставлених завдань, знання способів їх вирішення і засобів досягнення мети, аналіз ймовірних змін ситуації - фактично це когнітивний аналіз ситуації і пошук способів вирішення завдання;

в) емоційно-вольовий компонент - включає почуття відповідальності, впевненість в успіху, насага - фактично це загальне ставлення до діяльності з

точки зору емоцій, здатність управління собою і максимальна мобілізація власних сил для реалізації поставлених завдань;

г) орієнтовно-операціональний - включає особистісні якості і особливості психічних процесів, а також уміння і навички, необхідні для ефективного виконання діяльності і управління своїми діями в реальних умовах, які підкріплюються знаннями про особливості діяльності.

В основу кваліфікаційної роботи магістра лягло соціологічне дослідження в рамках міжнародного конкурсу студентських ініціатив «Мій інклюзивний простір» на базі кафедри психології Запорізького Національного університету. Метою даного дослідження було визначення тенденції розвитку інклюзивної освіти в Запорізькому Національному університеті. В рамках дослідження було проведено соціологічне опитування та анкетування, в ході якого зроблений аналіз розповсюдження стереотипів і міфів, пов'язаних з інклюзивною освітою і аналіз реального відношення зі студентами з ОМЗ в умовах їх інтеграції у вищу школу. Результати проведеного дослідження демонструють, що психологічно готовими до професійної діяльності було лише 19% студентів-психологів, не виключали можливості професійної діяльності в закладах інклюзивної освіти в подальшому – 39% студентів, не готовими були – 42%. Сформувалась перспектива в подальшому моніторингу проблем, пов'язаних з інклюзією, з якими можуть зіткнутися студенти психологи в процесі професійного становлення і розробці програм психологічної підтримки учасників освітнього середовища. Тому, метою нашої роботи стало дослідження психологічної готовності студентів-психологів до професійної діяльності в умовах інклюзивного простору, визначення взаємозалежності емпатії та психологічної готовності, та розробка робочої програми «Психологія інклюзивного середовища» з врахуванням вихідних даних дослідження.

Гіпотезою в дослідженні виступило припущення про те, що ефективність процесу формування психологічної готовності студентів-психологів до роботи в інклюзивних освітніх закладах забезпечується комплексним створенням сприятливих психолого-педагогічних умов в процесі навчання у ВНЗ; існує

зв'язок між сформованою психологічною готовністю та емпатією, як психологічною якістю особистості і друга змінна впливає на першу.

Для того, щоб визначити рівень психологічної готовності нами було розроблено діагностичну методику «Опитувальник психологічної готовності до діяльності психолога в інклюзивних освітніх закладах», яка дозволила здійснити системне дослідження даного феномену, а саме діагностувати рівень психологічної готовності студента та повпливати на неї, через її головні компоненти, виявити специфічну форму поведінки, професійної позиції і відповідної особистісної орієнтації. Для визначення рівня емпатії ми використали Методику діагностики рівня емпатичних здібностей В. В. Бойко. За даними експериментального дослідження ми отримали результати, що більшість студентів-психологів мають середній та низький рівень психологічної готовності до професійної діяльності в закладах інклюзивної освіти, при цьому рівень емпатичних здібностей є більш сформованим. Співставивши отримані результати за методиками ми отримали певні індивідуально — типологічні особливості, для визначення ступеня зв'язку між цими двома параметрами ми використали Кореляційний аналіз Пірсона та Спірмена. За його допомогою ми визначили що існує тісний зв'язок між емпатією та психологічною готовністю. Як свідчать дані, рівень емпатії впливає на швидкість процесу формування психологічної готовності. Так само, як і, психологічна готовність студентів-психологів до інклюзії, яка формується в процесі теоретичного та практичного навчання, підвищує рівень емпатійних здібностей. Відповідно до цього, робимо висновок, що ці показники є взаємозалежними.

З врахуванням вихідних даних нами була розроблена робоча програма навчальної дисципліни «Психологія інклюзивного навчання», метою якої є формування у майбутніх психологів системи наукових уявлень про психолого-педагогічні основи інклюзивної освіти осіб з обмеженими можливостями здоров'я (ОМЗ), здійснення їх особистісно-мотиваційної, когнітивної і практичної підготовки до реалізації інклюзивної моделі освіти на різних рівнях системи освіти.

Концепція програми полягає в теоретично-практичному викладанні, кожне лекційне заняття закріплюється практичним (нестандартним, тренінговим, волонтерським). На лекціях та практичних заняттях викладачі застосовують інтерактивні методи навчання, компетентнісні завдання, функціонально-системний підхід, психологічний тренінг. Для формуючого експерименту ми використали практичну частину робочої програми, яка була адаптована під вибірку. Контрольна вибірка формувалася з респондентів у яких рівень психологічної готовності був нижчим 95% зі 156% можливих. В результаті практичної роботи ми очікували отримати сприятливий перебіг формування психологічної готовності до професійної діяльності в закладах інклюзивної освіти та формування інклюзивної компетентності. На практичних заняттях, що проводилися у нестандартних формах навчання, використовувалися різні засоби активного психологічного навчання; розвитку професійно важливих якостей особистості через механізми установки, професійної мотивації, ідентифікації, емпатії, рефлексії, шляхом проектування образу професійного майбутнього, удосконалювання комунікативної компетентності, використання психодіагностичних методик для підвищення ефективності процесу самопізнання. За результатами тренінгової роботи повторно проведено діагностичне дослідження методикою «Опитувальник психологічної готовності психолога до професійної діяльності в закладах інклюзивної освіти». Співставивши отримані результати формувального експерименту ми побачили зростання показників рівня психологічної готовності. Для підтвердження нашої гіпотези ми використали Кореляційний аналіз Пірсона.

Отже, за результатами статистичного аналізу ми отримали досить високі показники кореляційного зв'язку і є підстави вважати, що наша гіпотеза підтверджена. Це свідчить про те, що спеціально організовані викладачем ВНЗ умови навчальної діяльності та взаємовідносин зі студентами, забезпечення можливості набуття ними практичного досвіду, актуалізують формування структурних компонентів психологічної готовності, які при систематичній модернізації поступово переходять у динамічне особистісне новоутворення.

За результатами проведеного дослідження, ми можемо констатувати, що існує зв'язок між швидкістю формування психологічної готовності та емпатією, як психологічною якістю особистості і ці показники є взаємозалежними; ефективність процесу формування психологічної готовності студентів-психологів до роботи в інклюзивних освітніх закладах забезпечується комплексним створенням сприятливих психолого-педагогічних умов у процесі навчання у ВНЗ. Таким чином, оптимізація особистісного розвитку студентів-психологів може бути забезпечена шляхом реалізації комплексної інтегрованої системи як фундаментальної, теоретичної підготовки, так і за допомогою формування практичних умінь, навичок у різних напрямках, що сприяють психологічному саморозвитку, самовдосконаленню й самопізнанню майбутніх фахівців. При цьому розвиток професійних умінь, навичок, ціннісних орієнтирів і професійно важливих якостей відбувається успішніше при дотриманні та врахуванні комплексу психологічних та соціально-психологічних умов.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абилова Э. Н. Совершенствование двигательной сферы глухих детей младшего школьного возраста на музыкально-ритмических занятиях : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.03 «Коррекционная педагогика (сурдопедагогика и тифлопедагогика, олигофренопедагогика и логопедия)» / Абилова Эльмира Кабиевна ; НИИ дефектологии АПН СССР. Москва, 1992. 18 с.
2. Александрова Н. Г. Ритмическое воспитание : докл., принятый на Всесоюз. совещ. советов физ. культуры / Нина Георгиевна Александрова. Москва, 1924. 16 с.
3. Ананьев Б. Г. Избранные труды по психологии : в 2-х т. Т. 1 : Очерки психологии. История русской психологии / Борис Герасимович Ананьев. — Санкт-Петербург: Изд-во СанктПетербургского ун-та, 2007. 409 с.
4. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании: Учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / Е. А. Медведева, И. Ю. Левченко, Л. Н. Комиссарова, Т. А. Добровольская. Москва: Академия, 2001. 248 с. ;
5. Белкин А.С. Нравственное воспитание учащихся вспомогательной школы. Москва: Просвещение, 1977. 112 с.
6. Буфетов Н.М. Нравственное воспитание во вспомогательной школе. — Алма-Ата: Мектеп, 1988. 88 с.
7. Ващенко Г. Виховний ідеал / Г. Ващенко. Полтава: Полтавський вісник, 1994. С. 168.
8. Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе / Под ред. В.В. Воронковой. Москва: Школа-Пресс, 2009. 416 с.
9. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Основы дефектологии / Под ред. Т.А. Власовой. Москва: Педагогика, 1983. Т. 5. 368 с.
10. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Проблемы развития психики / Под ред. Матюшкина. Москва: Педагогика, 1983. Т.3. 368с.

11. Гекало Л. Розвиток творчого потенціалу педагога / Л. Гекало. Початкова освіта. 2014. №10. С. 16-18.
12. Головчиц Л.А. Дошкольная сурдопедагогика: Воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха: [учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений] / Л. А. Головчиц. Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. С. 170-178.
13. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. Київ : Либідь, 1997. С. 326.
14. Дефектологія: Словник-довідник. Під редакцією Б. П. Пузанова - Москва, Нова школа, 1996 р.
15. Дошкольное воспитание аномальных детей : кн. для учителя и воспитателя / Л. П. Носкова, Н. Д. Соколова, О. П. Гаврилушкина и др. ; под ред. Л. П. Носковой. Москва: Просвещение, 2013. 223 с.
16. Дульнев Г.М. Учебно-воспитательная работа во вспомогательной школе. Москва: Просвещение, 1981. 176 с.
17. Дьяченко М.М., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск: Изд-во «Университетское», 1976.
18. Евсеев С. П. Адаптивная физическая культура : учеб. пособие для высш. и сред. проф. учеб. заведений / С. П. Евсеев, Л. В. Шапкова. Москва: Сов. спорт, 2009. 238, с. (Физическая культура и спорт инвалидов и лиц с отклонениями в состоянии здоровья).
19. Екжанова Є.А. Системний підхід до розробки програми корекційно - розвивального навчання дітей з порушенням інтелекту. Дефектологія. 2011 р. № 6. с.25.
20. Еременко И.Г. Познавательные возможности учащихся вспомогательной школы. Київ: Рад. шк., 1972. 130 с.
21. Завражин С.А. Адаптация детей с ограниченными возможностями: Учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений / С.А.Завражин, Л.К.Фортова. Москва: Академический Проект: Трикста, 2005. 400 с.;

22. Исаев Д.Н. Умственная отсталость у детей и подростков. СПб.: Речь, 2013. 391 с.
23. Истратова О. Н. Справочник психолога начальной школы / О. Н. Истратова, Т. В. Эксакусто. Ростов н/Д : Феникс, 2003. 442 с.
24. Кабанов Ю. М. Методика развития равновесия у детей школьного возраста : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры» / Юрий Михайлович Кабанов. Минск : 2012. 23 с
25. Катаева А.А., Стребелева Е.А. Дошкольная олигофрено-педагогика. Москва: Гуманит. изд. центр "ВЛАДОС", 2011. 208 с.
26. Ковальська /. Формування психологічної готовності членів громадських формувань до охорони державного кордону: автореф. Дис.. на здобуття наук. Ступеня канд.. псих. Наук.: спец. 19.00.09 «Психологія діяльності в особливих умовах». Хмельницький, 2009. 23с.
27. Ковшова И. В. Коррекционное значение дыхательной гимнастики для детей-инвалидов с нарушениями слуха и патологией органов дыхания : дис... канд. пед. наук : 13.00.03; Запорожский гос. ун-т. Запорожье, 1997. 187 с.
28. Кожалієва Ч.Б. Особливості змісту освіти у молодших розумово відсталих учнів шкільного віку. Дефектологія. 1995р. № 1. с.42.
29. Козленко Н.А. Фізичне виховання в системі корекційно - виховної роботи допоміжної школи. Дефектологія. 1991р. № 2. с.33.
30. Козлов А. И. Возрастные особенности развития координации движений у детей школьного возраста и пути ее совершенствования в процессе физического воспитания : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук / А. И. Козлов. Москва, 2005. 21 с.
31. Козырнов Г. Ф. Исследование особенностей методики физического воспитания глухих школьников (на материале фехтования) : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : 13.00.04 „Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и

адаптивной физической культуры» / Геннадий Фадеевич Козырнов ; ГЦОЛИФК. Москва, 1972. 26с.

32. Коларова В. И. Физиологические методики в педагогических исследованиях / В. И. Коларова, А. М. Фонарев. Ташкент : Укитувчи, 1969. 78 с.

33. Колісніченко О. Формування психологічної готовності працівників МВС України до професійної діяльності в екстремальних умовах : автореферат дис. На здобуття наук. Ступеня канд.. псих. Наук: спец. 19.00.09 «Психологія діяльності в особливих умовах» / О.С. Колісніченко. Харків, 2011 24с.

34. Коломинский Н.Л. Развитие личности учащихся вспомогательной школы. Київ: Рад. шк., 1978. 88 с.

35. Коновальчук М. Педагогічна творчість учителя в роботі з обдарованими молодшими школярами : навчально-методичний посібник / М. Коновальчук. Київ : ТОВ «СІТІПРІНТ», 2013. С. 16-17.

36. Концепція «Нова школа. Простір освітніх можливостей» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/>. – 40 с.

37. Корекційна роль навчання в допоміжній школі. Під редакцією Г. М. Дульнєва. Москва, Педагогіка, 1971р.

38. Корекційне навчання як основа особистісного розвитку аномальних дошкільнят. Під редакцією Л. П. Носкової. Москва, Педагогіка, 1989.

39. Кривоніс М.Л. Ейдетика як засіб підготовки дитини до школи / М.Л. Кривоніс, О.Л. Дроботій. Харків: Ранок, 2012. 176с.;

40. Лапшин В.А., Пузанов Б.П. Основы дефектологии. Москва, Просвещение, 1990.

41. Левитов Н.Д. О психических состояниях человека / Н.Д. Левитов. Москва: Наука, 1964. 344 с.

42. Липа В.А. Психологические основы педагогической коррекции. Славянск, 2001. 232 с.

43. Лубовский В.И. Психологические проблемы аномального развития детей. Москва: Педагогика, 1989. 104 с.

44. Максименко С Д., Бондарь В.И., Бех ИД. Психология формирования трудовых умений школьников (Сравнительный анализ деятельности учащихся массовой и вспомогательной школ). Київ: Рад. шк., 2010. 110 с.
45. Маллер А.Р. Стан і тенденції розвивального навчання і виховання глибоко розумово відсталих дітей. Дефектологія. 1994р. № 3 28 с.
46. Маллер А.Р., Цікото Г.В. Навчання, виховання і трудова підготовка дітей з глибокими порушеннями інтелекту. Москва, Педагогіка, 1999, с. 23-35.
47. Малофєєв М.М. Стратегія і тактика перехідного періоду у розвитку вітчизняної системи спеціальної освіти та державної допомоги дітям з особливими проблемами. Дефектологія. 2006 р. № 6. с.3-18.
48. Матвеева М.П., Миронова С.П. Корекційна робота у системі освіти дітей з вадами розумового розвитку. Кам'янець-Поділ.: Інформ.-вид. відділ Кам'янець-Подільськ. держ. ун-ту, 2005. 164 с.
49. Мачихіна В.Ф. Організаційно - педагогічні аспекти навчання і виховання розумово відсталих дітей - сиріт та дітей, які залишилися без піклування батьків. Дефектологія. 1992р. № 4. с.19
50. Мерсиянова ГЛ. Выполнение практических заданий учащимися вспомогательной школы. Київ: Рад. шк., 2005. 81 с.
51. Миронова С.П. Методика корекційної роботи при порушеннях пізнавальної діяльності : підручник / С.П. Миронова. - Кам'янець- Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2014. 260 с.
52. Морозова Н.Г. Формирование познавательных интересов у аномальных детей. Москва: Просвещение, 1999. 351 с
53. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / Нац. акад. пед. наук України ; [редкол.: В. Г. Кремень (голова), В. І. Луговий (заст. голови), А. М. Гуржій (заст. голови), О. Я. Савченко (заст. голови)] ; за заг. ред. В. Г. Кременя. Київ : Педагогічна думка, 2016. с. 122.
54. Нова українська школа: порадник для вчителя / під заг. ред. Бібік Н.М. Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. с. 126

55. Освітні стандарти для спеціальних шкіл: відповідаємо на питання практиків. Дефектологія. 2017 р. № 4 с.43.
56. Основы специальной психологии / Под ред. Л.В. Кузнецовой. Москва: Издат. центр: "Академия", 2002. 480 с.
57. Певзнер М.С., Лубовский В.И. Динамика развития детей-олигофренов. Москва: АПН РСФСР, 1963
58. Петрова В.Г., Белякова И.В. Психология умственно отсталого школьника. Москва: Академия, 2002. 160 с.
59. Пинский Б.И. Психология трудовой деятельности учащихся вспомогательной школы. Москва: Просвещение, 1985. 127 с.
60. Пінський Б.І. Корекційно - виховне значення праці для психічного розвитку. Мінск, Педагогіка, 2005 р.
61. Плахова Н.С. Школа - підприємство: нові підходи до корекційної роботи з розумово відсталими школярами. Дефектологія. 2015 р. № 5. с.39.
62. Поваляева М.А. Коррекционная педагогика. Взаимодействие специалистов. Коллективная монография / Под общ. ред. М.А.Поваляевой. Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. 352 с.
63. Положення про спеціальних загальноосвітніх школах - інтернатах (школах, класах) для дітей з вадами у фізичному і розумовому розвитку. Дефектологія. 2001. № 1. с.3.
64. Програма виховання та навчання розумово відсталих дітей дошкільного віку. Київ.: ТОВ "ЛДЛ", 2000. 120 с
65. Психологічні питання корекційної роботи в допоміжній школі. Під редакцією Ж. І. Шиф. Москва, Педагогіка, 1999 р.
66. Реан А.А., Бордовська Н.В., Розум С.И. Психология и педагогика. Спб.: Питер, 2000.
67. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс. Москва: Прогрес, 1994.
68. Рубинштейн, С. Л. Проблемы общей психологии / Сергей Леонидович Рубинштейн. Москва: Педагогика, 1997. 416 с.

69. Рубінштейн С.Я. Психологія розумово відсталого школяра. Москва, Просвещение, 1999 р.
70. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Проблемные дети: Основы диагностической и коррекционной работы психолога. Москва: АРКТИ, 2000. 208 с.
71. Сидоренко, О. Б. Самооцінка як фактор психічного здоров'я та емоційного благополуччя молодшого школяра / О. Б. Сидоренко /Актуальні проблеми збереження психологічного здоров'я підростаючого покоління : матеріали Всеукраїнських психолого-педагогічних Демиденківських читань. Бердянськ: БДПУ, 2013. С. 43–45.
72. Социальная психология в современном мире / Под ред. Г.М. Андреевой, А.И. Донцова. Москва, 2002. 335 с.
73. Социальная психология личности в вопросах и ответах / Под ред. В.А. Лабунской. Москва: Гардарики, 2004. 397 с.
74. Социальная психология: Учебное пособие / Отв. ред. А.Л. Журавлев. Москва, 2006. 351 с.
75. Специальная педагогика: Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л.И.Аксенова, Б.А.Архипов, Л.И.Белякова и др.; Под ред. Н.М.Назаровой. Москва: Академия, 2000. 400 с.
76. Спиркин А.Г. Сознание и самосознание. Москва, 1972.
77. Старшенбаум, Г.В. Психосоматика и психотерапия: Исцеление души и тела. Д: Феникс, 2013. 350 с.
78. Тупаногов Б.К. Корекційно-педагогічна робота в системі освіти дітей з порушеннями розумового і фізичного розвитку. Дефектологія. 2004 р. № 4. с.9.
79. УДК: 159.9 Перегончук Н.В. Проектування професійної компетентності майбутніх психологів в умовах сучасного суспільства
80. Франкль, В.Э. Страдания от бессмысленности жизни. Актуальная психотерапия / В.Э. Франкль; Пер. с С.С. Панков. Новоси�.: Сиб. унив. изд., 2013. 95 с.
81. Хрестоматия по социальной психологии / Сост. Т.В. Кутасова. Москва, 2004. 222 с.

82. Черноствистов Е.В. Личность и ее окружение. Москва: Крон, 2006 р 462 с.
83. Шарова И. Учебные заведения Великой Британии // Освіта України. 2017. №15.
84. Шашло Т. Воспитывать мужественное поколение // Нар. образов. 1988. №10.
85. Шибутани Т. Социальная психология. Ростов н/Д., 2008. 544 с.
86. Шульженко Д.І. Корекційний розвиток аутичної дитини: (книга для батьків та педагогів) / Д.І.Шульженко, Н.С.Андрєєва. Київ: Д.М.Кейдун, 2011. 344 с.
87. Ялом, И.Д. Дар психотерапии / И.Д. Ялом; Пер. с англ. Ф. Прокофьев. Москва: Эксмо, 2012. 352 с.
88. Ярмаченко М.Д Педагогічна діяльність і творча спадщина А.С. Макаренка: Книга для учителя. Київ, 1989.
89. Ярмачеяко М.Д. Розвиток освіти і педагогічної думки в Україні. Київ, 1991. Школогознавство (156-177)
90. Pawlik K. Concepts in human cognition and aptitudes / K. Pawlik // Cattell R. B. Handbook of multivariate experimental psychology / R. B. Cattell, J. R. Nesselroade. Chicago, 1966. P. 535-562.
91. Pintner R. The psychology of the physically handicapped / Rudolf Pintner, Jon Eisenson, Mildred Bacon Stanton. New York : FS Crofts & Co., 1941. 391 p.

ОПРОСНИК ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГА В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧЕРЕЖДЕНИИ

Психологическая готовность психолога к деятельности – это динамичное личностное новообразование, включающее мотивационные, когнитивные, эмоционально-волевые, ориентировочно-мобилизационные характеристики личности, которое позволяет субъекту осуществлять профессиональную деятельность.

Цель методики: изучить сформированность психологической готовности к профессиональной деятельности психолога в инклюзивном образовательном учреждении.

Оснащение: опросник для изучения психологической готовности к профессиональной деятельности психолога в инклюзивном образовательном учреждении и бланк ответов.

Инструкция: «Предлагаемый опросник состоит из прямых вопросов и утверждений, необходимо выбрать наиболее подходящий для вас вариант ответа и отметить его в бланке ответов. Будьте внимательны: для каждого утверждения должен быть выбран и помечен только один ответ. Отвечая на вопросы, не стремитесь произвести заведомо приятное впечатление. Нам важен не конкретный ответ, а суммарный балл по серии вопросов».

Текст опросника

| № | Вопрос-утверждение | Ответ | | | |
|-----|---|-------|--------------------|--------------------------|-----|
| | | ДА | Скорее согласен | Скорее не согласен | Нет |
| 1. | Профессия психолога позволяет быть полезным социуму, помогать другим | | | | |
| 2. | Профессия психолог дает возможность достичь социального уважения | | | | |
| 3. | Успешным в профессиональной деятельности может быть даже тот человек, который не имеет способностей и интереса к профессии | | | | |
| 4. | Главным мотивом обучения будущих психологов является желание иметь гарантию стабильности | | | | |
| 5. | Главным мотивом образования психолога является желание самосовершенствования | | | | |
| 6. | Я испытываю потребность расти и развиваться как личность | | | | |
| 7. | Одной из главных задач деятельности психологов является содействие государственным, общественным организациям в эффективном использовании психологического фактора при решении практических задач | | | | |
| 8. | Психолог осуществляет оптимизацию психологической работы и повышение профессиональной компетентности | | | | |
| 9. | Я допускаю, что работа в инклюзивном пространстве требует более высоких технических и профессиональных навыков, чем есть у меня в данный момент | | | | |
| 10. | Роль психолога – создать целостную систему поддержки, которая акцентирует на возможностях, а не на ограничениях | | | | |

| | | | | | |
|-----|---|--|--|--|--|
| 11. | Психолог обязан владеть знаниями, умениями и навыками работы с детьми и взрослыми с ОВЗ | | | | |
| 12. | Особенности развития учеников не определяют формы и содержание работы психолога в инклюзивных учебных заведениях | | | | |
| 13. | Психолог обязан владеть знаниями, умениями и навыками работы с детьми и взрослыми с ОВЗ | | | | |
| 14. | Согласны ли вы с утверждением, что психолого-педагогическое сопровождение в концепции инклюзивного образования – это особая система методов, форм и технологий психологизации образовательного пространства | | | | |
| 15. | Единственным субъектом инклюзивной практики в образовательном учреждении является ребенок с ОВЗ | | | | |
| 16. | Должен ли, психолог в образовательной среде сопровождать изменение школьной корпоративной культуры и помогать учителям, адаптироваться к новым вызовам профессии? | | | | |
| 17. | Вы часто завершаете работу вопреки неблагоприятным условиям, нехватки времени или потере к ней интереса? | | | | |
| 18. | Ваши знакомые считают вас дисциплинированным человеком? | | | | |
| 19. | Вам трудно что-то делать с медлительными и неторопливыми людьми? | | | | |
| 20. | Иногда за мои поступки и обязанности отвечают другие | | | | |
| 21. | Исчезает ли у вас желание продолжать заниматься деятельностью, если вы часто сталкиваетесь с трудностями? | | | | |
| 22. | Мне не удастся скрыть свою тревогу и страх в работе с людьми с ограниченными физиологическими возможностями | | | | |

| | | | | | |
|-----|--|--|--|--|--|
| 23. | Овладевает ли вами раздражение и гнев, если вас не понимают? | | | | |
| 24. | Я растеряюсь, если мне придется работать с человеком, который не слышит или не видит | | | | |
| 25. | Мне подходят профессии, которые требуют большой ответственности и терпения | | | | |
| 26. | Я считаю, что все люди, не зависимо от их особенностей здоровья или взглядов, имеют право на уважение, общение и принятие | | | | |
| 27. | Я анализирую свои действия для того, чтобы в дальнейшем избежать ошибок | | | | |
| 28. | Приступая к выполнению сложной задачи, я обдумываю возможные трудности и пути их преодоления | | | | |
| 29. | В сложных жизненных ситуациях я чувствую растерянность и страх | | | | |
| 30. | Если я вижу человека, который нуждается в моей помощи, я непременно постараюсь помочь | | | | |
| 31. | Я быстро нахожу контакт с незнакомыми людьми, хорошо ориентируюсь в незнакомой обстановке | | | | |
| 32. | Я испытываю жалость по отношению к людям с инвалидностью | | | | |
| 33. | Попадая в конфликтную ситуацию, можете ли вы взглянуть на ситуацию со стороны, с максимальной объективностью? | | | | |
| 34. | Я могу легко отбросить негативные чувства, когда необходимо действовать | | | | |
| 35. | Я адекватно реагирую на настроения, особенности и потребности других людей | | | | |
| 36. | В жизни я придерживаюсь принципа: «Нужно приобретать больше знаний, чтобы понять причины и сущность того, что происходит вокруг» | | | | |

| | | | | | |
|-----|---|--|--|--|--|
| 37. | Считаете ли вы, что владеете необходимыми профессиональными умениями и способностями для реализации концепции инклюзивного образования? | | | | |
| 38. | Я охотно принимаю участие в благотворительных, волонтерских мероприятиях | | | | |
| 39. | Кажется ли вам, что в будущем работа с людьми будет приносить вам больше трудностей, чем удовольствия? | | | | |

Обработка результатов

Для обработки результатов удобно воспользоваться бланком подсчета результатов. Обработка проводится в соответствии с ключем. За каждый ответ насчитывается от 1 до 4 баллов.

| Номер утверждения, вопроса | Ответ (в баллах) | | | |
|----------------------------|------------------|-----------------|--------------------|-----|
| | Да | Скорее согласен | Скорее не согласен | Нет |
| 1 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 2 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5 | 3 | 4 | 2 | 1 |
| 6 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 7 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 8 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 9 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 10 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 11 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 12 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 13 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 14 | 4 | 3 | 2 | 1 |

| | | | | |
|----|---|---|---|---|
| 15 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 16 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 17 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 18 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 19 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 20 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 21 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 22 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 23 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 24 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 25 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 26 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 27 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 28 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 29 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 30 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 31 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 32 | 3 | 4 | 2 | 1 |
| 33 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 34 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 35 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 36 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 37 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 38 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 39 | 1 | 2 | 3 | 4 |

Анализ и интерпретация результатов: (по компонентам)

Мотивационный – 24-18 – высокий уровень

17-12 – средний уровень

11-6 - низкий уровень

Когнитивный – 40-30 – высокий уровень

29-20 – средний уровень

19-10 – низкий уровень

Эмоционально-волевой – 40-30 – высокий уровень

29-20 – средний уровень

19-10 – низкий уровень

Ориентировочно-мобилизационный – 52-39 – высокий уровень

38-26 – средний уровень

25-13 – низкий уровень

Уровень психологической готовности к профессиональной деятельности психолога:

- 156-117 – высокий уровень
- 116-78 – средний уровень
- 77-39 – низкий уровень.

Методика диагностики эмпатических способностей**(В.В. Бойко)**

Цель: выявление общего уровня эмпатии и определение доминирующего канала эмпатии.

Инструкция. Опросник теста содержит 36 пунктов. Если вы согласны с утверждением, поставьте рядом с его номером знак «+» («да»), если не согласны – знак «-» («нет»). Помните, что в тесте нет «плохих» и «хороших» ответов. Предпочтителен тот ответ, который первым пришёл вам в голову.

1. У меня есть привычка внимательно изучать лица и поведение людей, чтобы понять их характер, наклонности, способности.
2. Если окружение проявляет признаки нервозности, я обычно остаюсь спокойным.
3. Я больше верю доводам своего рассудка, чем интуиции.
4. Я считаю вполне уместным для себя интересоваться домашними проблемами сослуживцев.
5. Я могу легко войти в доверие к человеку, если потребуется.
6. Обычно я с первой же встречи угадываю «родственную душу» в новом человеке.
7. Я из любопытства обычно завожу разговор о жизни, работе, политике со случайными попутчиками в поезде, самолёте.
8. Я теряю душевное равновесие, если окружающие чем-то огорчены.
9. Моя интуиция – более надёжное средство понимания окружающих, чем знания или опыт.
10. Проявлять любопытство к внутреннему миру другой личности бестактно.
11. Часто своими словами я обижаю близких мне людей, не замечая этого.
12. Я легко могу представить себя каким-либо животным, ощутить его повадки и состояние.

13. Я редко рассуждаю о причинах поступков людей, которые имеют ко мне непосредственное отношение.
14. Я редко принимаю близко к сердцу проблемы своих друзей.
15. Обычно за несколько дней я чувствую: что-то должно случиться с близким мне человеком, и ожидания оправдываются.
16. В общении с деловыми партнерами обычно стараюсь избегать разговоров о личном.
17. Иногда близкие упрекают меня в чѐрствости, невнимании к ним.
18. Мне легко удаѐтся копировать интонацию, мимику людей, подражая им.
19. Мой любопытный взгляд часто смущает новых партнеров.
20. Чужой смех обычно заражает меня.
21. Часто действуя наугад, я, тем не менее, нахожу правильный подход к человеку.
22. Плакать от счастья глупо.
23. Я способен полностью слиться с любимым человеком, как бы растворившись в нём.
24. Мне редко встречались люди, которых я понимал бы без лишних слов.
25. Я невольно или из любопытства часто подслушиваю разговоры посторонних людей.
26. Я могу оставаться спокойным, даже если все вокруг меня волнуются.
27. Мне проще подсознательно почувствовать сущность человека, чем понять его.
28. Я спокойно отношусь к мелким неприятностям, которые случаются у кого-либо из членов семьи.
29. Мне было бы трудно задушевно, доверительно беседовать с настороженным, замкнутым человеком.
30. У меня творческая натура – поэтическая, художественная, артистическая.

31. Я без особого любопытства выслушиваю исповеди новых знакомых.
32. Я раскаиваюсь, если вижу плачущего человека.
33. Моё мышление больше отличается конкретностью, строгостью, последовательностью, чем интуицией.
34. Когда друзья начинают говорить о своих неприятностях, я предпочитаю перевести разговор на другую тему.
35. Если я вижу, что у кого-то из близких плохо на душе, то обычно воздерживаюсь от расспросов.
36. Мне трудно понять, почему пустяки могут так сильно огорчать людей.

Обработка результатов. Подсчитайте количество совпавших ответов по каждой шкале (количество совпадений по шкале равняется количеству баллов по ней):

1. **Рациональный канал эмпатии:** «+»: 1, 7, 19, 25 и «-»: 13, 31.
2. **Эмоциональный канал эмпатии:** «+»: 8, 20, 32 и «-»: 2; 14; 26.
3. **Интуитивный канал эмпатии:** «+»: 9, 15, 21, 27 и «-»: 3, 33.
4. **Установки, способствующие эмпатии:** «+»: 4 и «-»: 10, 16, 22, 28, 34.
5. **Проникающая способность в эмпатии:** «+»: 5 и «-»: 11, 17, 23, 29, 35.
6. **Идентификация в эмпатии:** «+»: 6, 12, 18, 30 и «-»: 24, 36.
7. **Суммарная оценка уровня эмпатии:** суммируйте количество баллов по всем шкалам.

Эмпатия (от греч. *empathia* – сопереживание) – эмоциональная отзывчивость человека на переживания другого человека, а также сопереживание – переживание человеком тех же эмоциональных состояний, которые испытывает другой, на основе полного отождествления. Развитие эмпатических способностей личности способствует повышению продуктивности деятельности, повышению компетентности в общении и развитию эффективных контактов с другими людьми. Особо важное значение,

имеют эмпатические способности для людей, чья профессия связана с общением с людьми.

Оценки по шкалам № 1-6 могут варьировать от 0 до 6 баллов и указывают на значимость конкретного параметра в структуре эмпатии. Шкальные оценки выполняют вспомогательную роль в интерпретации основного показателя – уровня эмпатии. Суммарный показатель теоретически может изменяться в пределах от 0 до 36 баллов. При этом: **30-36 баллов** – очень высокий уровень эмпатии; **22-29 баллов** – средний уровень эмпатии; **15-21 баллов** – заниженный уровень эмпатии; **0-14 баллов** – очень низкий уровень эмпатии.

1. **Рациональный канал эмпатии** характеризует направленность внимания, восприятия и мышления субъекта на сущность любого другого человека – на его состояние, проблемы, поведение. Это спонтанный интерес к другому, открывающий шлюзы эмоционального и интуитивного отражения партнера. В рациональном компоненте эмпатии не следует искать логику или мотивацию интереса к другому. Партнер привлекает внимание своей бытийностью, что позволяет эмпатирующему непредвзято выявлять его сущность.

2. **Эмоциональный канал эмпатии.** Фиксируется способность эмпатирующего входить в эмоциональный резонанс с окружающими – сопереживать, соучаствовать. Эмоциональная отзывчивость в данном случае становится средством «вхождения» в энергетическое поле партнера. Понять его внутренний мир, прогнозировать поведение и эффективно воздействовать на него возможно только в том случае, если произошла энергетическая подстройка к эмпатируемому. Соучастие и сопереживание выполняют роль связующего звена, проводника от эмпатирующего к эмпатируемому и обратно.

3. **Интуитивный канал эмпатии.** Бальная оценка свидетельствует о способности респондента видеть поведение партнеров, действовать в условиях дефицита исходной информации о них, опираясь на опыт, хранящийся в подсознании. На уровне интуиции замыкаются и обобщаются различные

сведения о партнерах. Интуиция, надо полагать, менее зависит от оценочных стереотипов, чем осмысленное восприятие партнеров.

4. **Установки, способствующие или препятствующие эмпатии**, соответственно, облегчают или затрудняют действие всех эмпатических каналов. Эффективность эмпатии, вероятно, снижается, если человек старается избегать личных контактов, считает неуместным проявлять любопытство к другой личности, убедил себя спокойно относиться к переживаниям и проблемам окружающих. Подобные умозаключения резко ограничивают диапазон эмоциональной отзывчивости и эмпатического восприятия. Напротив, различные каналы эмпатии действуют активнее и надежнее, если нет препятствий со стороны установок личности.

5. **Проникающая способность в эмпатии** расценивается как важное коммуникативное свойство человека, позволяющее создавать атмосферу открытости, задушевности. Каждый из нас своим поведением и отношением к партнерам способствует информационно-энергетическому обмену (или препятствует ему). Расслабление партнера содействует эмпатии, а атмосфера напряженности, неестественности, подозрительности препятствует раскрытию и эмпатическому постижению.

6. **Идентификация** – ещё одно неперемное условие успешной эмпатии. Это умение понять другого на основе сопереживаний, постановки себя на место партнера. В основе идентификации легкость, подвижность и гибкость эмоций, способность к подражанию.

**Результати сформованості структурних компонентів психологічної
готовності до професійної діяльності в закладах інклюзивної освіти**

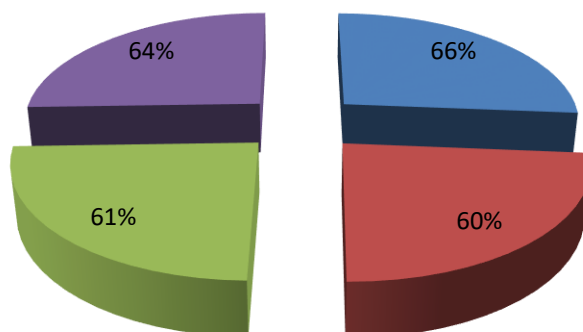
| Мотиваційний | Когнітивний | Емоційно-вольовий | Орієнтовно-мобілізуючий |
|---------------------|--------------------|--------------------------|--------------------------------|
| 18 | 34 | 32 | 36 |
| 16 | 21 | 23 | 38 |
| 26 | 27 | 22 | 35 |
| 8 | 14 | 19 | 30 |
| 7 | 17 | 15 | 15 |
| 15 | 26 | 31 | 37 |
| 17 | 31 | 24 | 31 |
| 19 | 21 | 35 | 36 |
| 15 | 23 | 20 | 27 |
| 23 | 37 | 39 | 45 |
| 20 | 31 | 28 | 36 |
| 18 | 24 | 19 | 37 |
| 16 | 12 | 15 | 17 |
| 19 | 26 | 32 | 46 |
| 17 | 23 | 15 | 44 |
| 21 | 34 | 28 | 37 |
| 15 | 22 | 25 | 31 |
| 14 | 24 | 26 | 37 |
| 22 | 33 | 34 | 47 |
| 15 | 21 | 19 | 24 |
| 17 | 21 | 20 | 28 |
| 18 | 23 | 27 | 39 |

| | | | |
|----|----|----|----|
| 16 | 22 | 24 | 40 |
| 12 | 14 | 13 | 28 |
| 17 | 24 | 25 | 49 |
| 15 | 23 | 26 | 40 |
| 10 | 13 | 17 | 30 |
| 18 | 23 | 28 | 41 |
| 21 | 25 | 38 | 45 |
| 17 | 25 | 35 | 40 |
| 18 | 34 | 33 | 30 |
| 24 | 37 | 38 | 47 |
| 11 | 16 | 12 | 13 |
| 18 | 26 | 27 | 37 |
| 16 | 27 | 22 | 36 |
| 14 | 26 | 24 | 30 |
| 16 | 21 | 19 | 21 |
| 15 | 24 | 19 | 25 |
| 13 | 17 | 21 | 28 |
| 11 | 16 | 12 | 18 |
| 15 | 19 | 18 | 23 |
| 20 | 23 | 24 | 35 |
| 16 | 23 | 24 | 37 |
| 21 | 33 | 37 | 47 |
| 15 | 29 | 29 | 36 |
| 14 | 23 | 19 | 25 |
| 12 | 15 | 19 | 20 |
| 16 | 22 | 22 | 34 |
| 13 | 14 | 16 | 29 |

| | | | |
|-----------------|----------------|-----------------|-----------------|
| 24 | 36 | 37 | 45 |
| 18 | 29 | 29 | 34 |
| 17 | 31 | 29 | 44 |
| 13 | 20 | 20 | 23 |
| 16,45283 | 24,0566 | 24,60377 | 33,64151 |
| 66% | 60% | 61% | 64% |

Результати сформованості структурних компонентів психологічної готовності

■ Мотиваційний ■ Когнітивний ■ Емоційно-вольовий ■ Орієнтовно-мобілізуючий



ПСИХОЛОГІЯ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

РОБОЧА ПРОГРАМА НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ

підготовки магістрів

спеціальності 053 - психологія

освітньо-професійна програма «Спеціальна психологія»

Підготувала: студентка 1 курсу магістратури

гр. 8.0538-з

факультету соціальної педагогіки і психології

Дарія Полякова-Сташків

1. Опис навчальної дисципліни

| | | | |
|---------------------------|--|--|------------------------------|
| Найменування показників | Галузь знань, спеціальність, освітня програма, рівень вищої освіти | Характеристика навчальної дисципліни | |
| | | денна форма навчання | заочна форма навчання |
| Кількість кредитів - 3 | Галузь знань: 053 - «Психологія» | Цикл професійної підготовки Дисципліни за вибором студента | |
| | Спеціальність | Рік підготовки: | |

| | | | |
|---|---|---------------------------|---------|
| Загальна кількість годин - 90 | 053 – «Психологія» | 1-й | 1-й |
| | Освітня програма «Спеціальна психологія» | Лекції: | |
| Тижневих аудиторних годин для денної форми навчання: –2 | Рівень вищої освіти: магістерський | 10 год. | 2 год. |
| | | Практичні: | |
| | | 10 год. | - |
| | | Лабораторні: | |
| | | - | - |
| | | Самостійна робота: | |
| | | 64 год. | 88 год. |
| Вид контролю: залік | | | |

2. Мета і завдання навчальної дисципліни

Метою засвоєння дисципліни «Педагогіка і психологія інклюзивного навчання» є формування у майбутніх магістрів системи наукових уявлень про психолого-педагогічні основи інклюзивної освіти осіб з обмеженими можливостями здоров'я (ОМЗ), здійснення їх особистісно-мотиваційної, когнітивної і практичної підготовки до реалізації інклюзивної моделі освіти на різних рівнях системи освіти.

Завдання вивчення дисципліни «Психологія інклюзивного навчання»:

- Поглиблення психолого-педагогічних знань студентів в актуальних питаннях інклюзивної освіти в Україні та закордоном.
- Ознайомлення студентів з основними технологіями психолого-педагогічного супроводу суб'єктів інклюзивної практики.
- Розвиток у студентів професійно важливих якостей особистості.

➤ Формування і вдосконалення дослідницьких, конструктивних, проєктивних вмінь майбутніх спеціалістів в області педагогіки і психології інклюзивної освіти.

У результаті вивчення дисципліни фахівець повинен **знати**:

- призначення і особливості реалізації методів, технологій і засобів навчання, розвитку з урахуванням індивідуальних особливостей і освітніх потреб студентів;
- теоретико-методологічні та нормативно-правові основи інклюзії як стратегії соціального розвитку;
- особливості становлення інклюзивної освіти в Україні;
- сутність процесів адаптації та модифікації навчального середовища, дидактичного матеріалу тощо;
- ефективні стратегії взаємодії з різнопрофільними фахівцями і батьками дітей з особливими потребами;
- основні принципи, методи спеціальної психології;
- моделі соціально-педагогічної корекції та реабілітації різних категорій дітей з особливими потребами.

вміти:

- проєктувати процеси навчання і розвитку, розробляти варіативні педагогічні маршрути з урахуванням індивідуальних особливостей;
- організовувати інтерактивне і корекційно-розвиваюче середовище, яка відповідатиме освітнім потребам дітей з ОМЗ;
- розробляти індивідуальні програми корекційно-розвиваючої роботи;
- здійснювати корекційно-педагогічну діяльність в умовах інклюзивної освіти;
- консультувати батьків дітей з ОМЗ.

Міждисциплінарні зв'язки: проблематика курсу «Психологія і педагогіка інклюзивного навчання» пов'язана з курсами «Вступ до спеціальності», «Спеціальна психологія», «Патопсихологія», «Соціальна педагогіка», «Основи інклюзії», «Соціальна робота з людьми з особливими потребами».

3. Програма навчальної дисципліни

Розділ 1

Теоретичні основи інклюзивної освіти

Тема 1. Інклюзія: сутність поняття, основні принципи.

Категоріальний апарат педагогіки і психології інклюзивної освіти. Історичне підґрунтя виникнення і розвитку інклюзивних процесів. Поняття і критерії «норми» і «патології», класифікація порушень психофізичного розвитку у дітей. Умови і принципи організації інклюзивного освітнього середовища.

Тема 2. Науково-методичні та організаційно-педагогічні проблеми теорії і практики впровадження інклюзивної освіти.

Ідеологія інклюзії. Реформування інклюзивної освіти: зарубіжний досвід та спеціальна освіта в Україні. Соціальна інклюзія як альтернатива соціальній ізоляції. Система проблем на шляху реалізації інклюзивної освіти. Кадровий склад інклюзивного освітнього закладу.

Розділ 2

Психолого-педагогічний супровід інклюзивної освіти

Тема 3. Вимоги до професійної підготовки психологів інклюзивних навчальних закладів.

Розвиток інклюзивної психології. Навчання і виховання в цілісному психолого-педагогічному процесі в умовах інклюзивної освіти. Програми підготовки психологів для роботи в інклюзивних освітніх закладах. Професійна діяльність і особистість психолога інклюзивної освіти.

Тема 4. Психолого-педагогічний супровід інклюзивної практики: загальна характеристика.

Загальні поняття психолого-педагогічного супроводу. Структура і базові компоненти психолого-педагогічного супроводу. Основні етапи і особливості психолого-педагогічного супроводу інклюзивного процесу. Загальні підходи до технологій психолого-педагогічного супроводу в інклюзивній практиці.

Тема 5. Психолого-педагогічний супровід дітей з ОМЗ в інклюзивному освітньому середовищі.

Технологія виявлення дітей, які потребують розробки індивідуального освітнього маршруту. Технологія розробки індивідуальної освітньої програми. Особливості організації індивідуального супроводу дитини з ОМЗ педагогом-психологом. Роль тьютора в ППС дитини з ОМЗ.

Тема 6. Організація інклюзивного освітнього середовища у конкретному навчальному закладі.

Виявлення та підсилення ресурсу навчального закладу для створення інклюзивного освітнього простору. Робота з педагогічним колективом. Підготовка дітей до взаємодії з однолітками з особливими потребами. Робота з батьками класних колективів щодо позитивного сприйняття інклюзії. Аналіз чинників неефективності інклюзивної школи. Матеріально-технічне та інструментальне забезпечення інклюзивного навчання.

Тема 7. Напрямки роботи практичного психолога в інклюзивному освітньому середовищі.

Роль і завдання психологічної служби закладу освіти у забезпеченні інклюзивного навчання. Напрями роботи психолого-медико-педагогічної консультації у інклюзивній освіті. Алгоритм діяльності практичного психолога і соціального педагога в умовах інклюзивної освіти. Формування толерантності учасників навчально-виховного процесу до взаємодії з дитиною з особливими освітніми потребами.

Тема 8. Корекційно-розвивальна робота як складова інклюзивного навчання.

Основні поняття та категорії. Принципи корекційно-розвивальної роботи. Основні моделі корекції: загальна, типова, індивідуальна. Принципи побудови корекційно-розвивальних програм. Цілі та завдання психокорекційних заходів. Основні етапи психокорекційного впливу на дитину, підлітка, студента: діагностичний, корекційний, оціночний, прогностичний.

Тема 9. Технологій в інклюзивній освіті.

Технології інклюзивного навчання в системі загальної і вищої освіти. Особливості формування освітнього середовища і застосування інтерактивних технологій («кейс-метод», «портфоліо») в інклюзивному навчанні. Технологія психологічного супроводу ресоціалізації, адаптації, корекції в інклюзивній освіті. Технології колекційної роботи з дітьми з порушеннями у розвитку. Технології дистанційного та он-лайн навчання як інструмент реалізації інклюзивної освіти.

Тема 10. Роль сім'ї в процесі інтегрування дитини з особливими освітніми потребами в соціокультурне середовище.

Батьки та інклюзія. Сподівання та очікування батьків, які включають дітей в інклюзивне середовище. Роль батьків в оцінюванні розвитку своєї дитини. Завдання батьків як членів навчальної команди. Продуктивна взаємодія, обмін інформацією батьків з педагогами та психологом. Допомога громадських організацій та соціальних служб.

Тема 11. Роль асистента вчителя в інклюзивному навчальному середовищі.

Асистент вчителя: функції, обов'язки. Особистіно-професійні характеристики асистента вчителя. Методи роботи асистента вчителя в інклюзивному класі. Документальне забезпечення роботи асистента. Особливості роботи асистента з дітьми з різними нозологіями. Основні напрями роботи асистента: організаційна; навчально-розвивальна; діагностична; прогностична; консультативна. Значення роботи асистента для дитини з особливими потребами.

4. Структура навчальної дисципліни

| Назви змістових модулів і тем | Кількість годин | | | | | | | | | | | |
|---|-----------------|--------------|-----|-----|-----|--------------|--------|--------------|-----|-----|-----|------|
| | денна форма | | | | | заочна форма | | | | | | |
| | усього | у тому числі | | | | | Усього | у тому числі | | | | |
| | | Л | с/п | лаб | інд | с.р. | | Л | с/п | лаб | інд | с.р. |
| Змістовий модуль 1. Теоретичні основи інклюзивної освіти | | | | | | | | | | | | |
| Тема 1. Інклюзія: сутність поняття, основні принципи | 8 | 2 | | | | 6 | 10 | 2 | | | | 8 |
| Тема 2. Науково-методичні та організаційно-педагогічні проблеми теорії і практики впровадження інклюзивної освіти | 9 | 2 | 2 | | | 5 | 8 | | | | | 8 |
| Разом за модулем 1. | 17 | 4 | 2 | | | 11 | 18 | 2 | | | | 16 |
| Змістовий модуль 2. | | | | | | | | | | | | |
| Психолого-педагогічний супровід інклюзивної освіти | | | | | | | | | | | | |
| Тема 3. Вимоги до професійної підготовки психологів інклюзивних навчальних закладів | 9 | 2 | 2 | | | 5 | 8 | | | | | 8 |
| Тема 4. Психолого-педагогічний супровід інклюзивної практики: загальна характеристика | 10 | 2 | 2 | | | 6 | 8 | | | | | 8 |
| Тема 5. Психолого-педагогічний супровід дітей з | 10 | 2 | 2 | | | 6 | 8 | | | | | 8 |

| | | | | | | | | | | | | |
|--|----|---|---|--|--|---|---|--|--|--|--|---|
| ОМЗ в інклюзивному освітньому середовищі | | | | | | | | | | | | |
| Тема 6. Організація інклюзивного освітнього середовища у конкретному навчальному закладі | 10 | 2 | 2 | | | 6 | 8 | | | | | 8 |
| Тема 7. Напрямки роботи практичного психолога в інклюзивному освітньому середовищі | 10 | 2 | 2 | | | 6 | 8 | | | | | 8 |
| Тема 8. Корекційно-розвивальна робота як складова інклюзивного навчання | 6 | | | | | 6 | 8 | | | | | 8 |
| Тема 9. Технологій в інклюзивній освіті | 6 | | | | | 6 | 8 | | | | | 8 |
| Тема 10. Роль сім'ї в процесі інтегрування дитини з особливими освітніми потребами в соціокультурне середовище | 6 | | | | | 6 | 8 | | | | | 8 |
| Тема 11. Роль асистента вчителя в інклюзивному | 6 | | | | | 6 | 8 | | | | | 8 |

| | | | | | | | | | | | | |
|-----------------------------|-----------|-----------|-----------|--|--|-----------|-----------|----------|--|--|--|-----------|
| навчальному середовищі | | | | | | | | | | | | |
| Усього за модулем II | 73 | 10 | 10 | | | 53 | 72 | | | | | 72 |
| Усього годин | 90 | 14 | 12 | | | 64 | 90 | 2 | | | | 88 |

5. Теми лекційних занять

| № з/п | Назва теми | Кількість годин для денної форми навчання | Кількість годин для заочної форми навчання |
|---------------|---|---|--|
| 1. | Інклюзія: сутність поняття, основні принципи | 2 | 2 |
| 2. | Науково-методичні та організаційно-педагогічні проблеми теорії і практики впровадження інклюзивної освіти | 2 | |
| 3. | Вимоги до професійної підготовки педагогів інклюзивних навчальних закладів | 2 | |
| 4. | Психолого-педагогічний супровід інклюзивної практики: загальна характеристика | 2 | |
| 5. | Психолого-педагогічний супровід дітей з ОМЗ в інклюзивному освітньому середовищі | 2 | |
| 6. | Організація інклюзивного освітнього середовища у конкретному навчальному закладі | 2 | |
| 7. | Напрямки роботи практичного психолога в інклюзивному освітньому середовищі | 2 | |
| Разом: | | 14 | 2 |

6. Теми практичних занять

| № з/п | Назва теми | Кількість годин |
|--------|---|-----------------|
| 1. | Науково-методичні та організаційно-педагогічні проблеми теорії і практики впровадження інклюзивної освіти | 2 |
| 2. | Науково-методичні та організаційно-педагогічні проблеми теорії і практики впровадження інклюзивної освіти | 2 |
| 3. | Психолого-педагогічний супровід інклюзивної практики: загальна характеристика | 2 |
| 4. | Психолого-педагогічний супровід дітей з ОМЗ в інклюзивному освітньому середовищі | 2 |
| 5. | Організація інклюзивного освітнього середовища у конкретному навчальному закладі | 2 |
| 6. | Напрямки роботи практичного психолога в інклюзивному освітньому середовищі | 2 |
| Разом: | | 12 |

7. Самостійна робота

| № з/п | Назва теми | Кількість годин для денної форми навчання | Кількість годин для заочної форми навчання |
|-------|--|---|--|
| 1. | Інклюзія: сутність поняття, основні принципи | 6 | 8 |

| | | | |
|----|---|---|---|
| | <i>Перерахуйте основні ознаки сегрегативного та інклюзивного навчання (конспект)</i> | | |
| 2. | <p>Науково-методичні та організаційно-педагогічні проблеми теорії і практики впровадження інклюзивної освіти</p> <p><i>Скласти анотації нормативно-правових документів, які лежать в основі інклюзивної практики</i></p> | 5 | 8 |
| 3. | <p>Вимоги до професійної підготовки педагогів інклюзивних навчальних закладів</p> <p><i>1. Скласти програму самоосвіти і самовиховання у відповідності з вимогами до професійної компетентності педагога-психолога ІОЗ</i></p> | 5 | 8 |
| 4. | <p>Психолого-педагогічний супровід інклюзивної практики: загальна характеристика</p> <p><i>1. Скласти таблицю «Технологічна послідовність психологічного супроводу в інклюзивному навчанні»</i></p> <p><i>2. Представити у графічному вигляді модель психологічного супроводу</i></p> | 6 | 8 |

| | | | |
|----|--|---|---|
| | <i>інклюзивного навчання осіб з ОМЗ</i> | | |
| 5. | <p>Психолого-педагогічний супровід дітей з ОМЗ в інклюзивному освітньому середовищі</p> <p><i>1. Вивчити індивідуальні освітні програми (Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики:</i></p> <p><i>методическое пособие / под общ. ред. С.В. Алехиной, М.М. Семаго. –М.: МГППУ, 2012. –С. 111–130. –Режим доступа:</i></p> <p><i>http://psychlib.ru/resource.php/pdf/documents/SIa-2012.pdf.)</i></p> <p><i>2. Скласти програму індивідуального супроводу дитини з ОМЗ педагогом-психологом</i></p> | 6 | 8 |
| 6. | <p>Організація інклюзивного освітнього середовища у конкретному навчальному закладі</p> <p><i>Розробити презентацію закладу в якому впроваджена інклюзивна освіта</i></p> | 6 | 8 |
| 7. | <p>Напрямки роботи практичного психолога в інклюзивному освітньому середовищі</p> | 6 | 8 |

| | | | |
|----|---|---|---|
| | <p><i>Скласти перелік діагностичних методик для моніторингу всіх компонентів інклюзивного освітнього середовища (конспект)</i></p> | | |
| 8. | <p>Корекційно-розвивальна робота як складова інклюзивного навчання</p> <p><i>Опрацювати та законспектувати для доповіді відповідні теми з посібників:</i></p> <p>1. <i>Поваляева М.А. Коррекционная педагогика. Взаимодействие специалистов. Коллективная монография /Под общ. ред. М.А. Поваляевой. Серия «Учебники, учебные пособия». – Ростов-на-Дону: «Феникс», 2002. – 352 с.</i></p> <p>2. <i>Психолого-педагогічний супровід дітей з порушеннями зору та інтелекту – К.: 2008. – с. 284</i></p> <p>3. <i>Психолого-педагогічний супровід дітей з порушеннями слуху та інтелекту. – ТОВ «Поліпром», 2007. – 171 с.</i></p> <p>4. <i>Психолого-педагогічний супровід дітей шкільного віку з помірною та тяжкою розумовою відсталістю – К.: ТОВ «Поліпром», 2006. – 156 с.</i></p> | 6 | 8 |
| 9. | <p>Технологій в інклюзивній освіті</p> <p><i>1.Розробити кейс-метод, який ви могли б застосувати в інклюзивному навчанні</i></p> | 6 | 8 |

| | | | |
|--------|---|----|----|
| | <i>2. Вивчити критерії оцінювання роботи з кейс-задачами</i> | | |
| 10. | 1 Роль сім'ї в процесі інтегрування дитини з особливими освітніми потребами в соціокультурне середовище <i>Чому саме батьки повинні мати визначальне право у виборі освітніх послуг для своєї дитини, контролювати, стежити за процесом навчання, брати в ньому участь?(письмово)</i> | 6 | 8 |
| 1. | 1 Роль асистента вчителя в інклюзивному навчальному середовищі <i>Якими є основні завдання й функції асистента вчителя в навчально-виховному процесі?(есе)</i> | 6 | 8 |
| Разом: | | 64 | 88 |

8. Методи контролю

Під час вивчення дисципліни реалізується поточний, періодичний, підсумковий, взаємоконтроль, самоконтроль. Поточний контроль спрямовується на визначення рівню підготовки студентів на планових заняттях шляхом опитування програмного матеріалу, виставлення відповідних оцінок за усні відповіді. Під час занять застосовується індивідуальна, фронтальна і групова перевірки. Результати навчання студентів контролюються на практичних заняттях. Самоконтроль використовується для розвитку активності й свідомості, міцності знань, навичок і вмінь студентів. Періодичний контроль полягає у

визначенні рівня та обсягу оволодіння знаннями, навичками і вміннями наприкінці модулю. Підсумковий контроль охоплює і теоретичну і практичну підготовку студентів, проводиться наприкінці періоду навчання, під час заліку.

9. Розподіл балів

| Змістовий модуль №1 | | Змістовий модуль № 2 | | | | | | | Сума |
|---------------------|----|----------------------|----|----|----|----|----|----|------|
| T1 | T2 | T3 | T4 | T5 | T6 | T7 | T8 | T9 | |
| | | | | | | | | | 100 |

Шкала оцінювання: національна та ECTS

| Сума балів за всі види навчальної діяльності | Оцінка ECTS | Оцінка за національною шкалою | |
|--|-------------|--|---|
| | | для екзамену, курсового проєкту (роботи), практики | для заліку |
| 90 - 100 | A | відмінно | Зараховано |
| 82-89 | B | добре | |
| 75-81 | C | | |
| 64-74 | D | задовільно | |
| 60-63 | E | | |
| 0-59 | FX | незадовільно з можливістю повторного складання | не зараховано з можливістю повторного складання |
| | F* | незадовільно з обов'язковим повторним вивченням дисципліни | не зараховано з обов'язковим повторним вивченням дисципліни |

оцінка F виставляється тільки за результатами складання заборгованості комісії

«ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ЗАКЛАДАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ»

(Просвітницька, психотренінгова програма для студентів спеціальності «Психологія»)

Пояснювальна записка

Пропонована програма спрямована на формування інклюзивної компетентності та психологічної готовності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки та трансформацію існуючої сфери загальних професійних цінностей. Рекомендовано для використання у ВНЗ практичними психологами та педагогами.

Актуальність даної програми визначається тим, що формування готовності майбутніх психологів до професійної діяльності в інклюзивній освіті є досить складним процесом, оскільки немає належного програмно-методичного забезпечення. Формування психологічної готовності майбутніх психологів до професійної діяльності в інклюзивному просторі передбачає чітке визначення та усвідомлення викладачами ВНЗ компонентів готовності майбутніх спеціалістів, а також врахування факторів та психологічних умов підготовки, використання різних видів просвіти студентів.

Мета програми: створення системи підготовки висококваліфікованих, конкурентних психологів, здатних створити психологічно комфортні, розвивальні умови для дітей з особливими освітніми потребами.

Завдання:

6. формування психологічної готовності до професійної діяльності в закладах інклюзивної освіти
7. попередження і зниження дезадаптації до умов інклюзії

8. розвиток інклюзивної компетентності
9. формування позитивних моделей поведінки в соціумі
10. трансформація існуючої сфери загальних професійних цінностей.

Діагностичний блок:

На початку і наприкінці тренінгу проводиться діагностика. За результатами проведеної тренінгової роботи виявляються кількісні та якісні зміни в показниках за повторно проведеними методиками констатувального і формувального етапу дослідження.

2. Опитувальник «Психологічна готовність психолога до професійної діяльності в закладах інклюзивної освіти».

Передбачуваний результат: сприятливий перебіг формування психологічної готовності до професійної діяльності в закладах інклюзивної освіти та формування інклюзивної компетентності.

Учасники занять: програма орієнтована на студентів спеціальності «Психологія». Група учасників формується за результатами діагностики, в показниках яких є труднощі формування психологічної готовності до професійної діяльності, інтолерантність та не сформована інклюзивна компетентність.

Особливості проведення занять: 12 занять тривалістю від 1.5 години до 2 год (3 місяці).

Форма і методи роботи: обговорення, дискусія, мозковий штурм, рольові ігри, робота у групах, волонтерство, компетентнісні завдання, тренінг, міні-дослідження.

Структурно-змістова програма заходів «ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ЗАКЛАДАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ»

| № | Тема | Кіль-ть годин |
|-----|---|---------------|
| 1. | Вступ. | 2 години |
| 2. | Установки і стереотипи інклюзивної освіти. Механізми особистісної саморегуляції. | 2 години |
| 3. | Психологічний портрет психолога. | 2 години |
| 4. | Волонтерство. | 2 години |
| 5. | Всі різні – всі рівні! | 4 години |
| 6. | Соціальне міні-дослідження: «Мій інклюзивний простір» | 2 години |
| 7. | Толерантне спілкування. Навчаємося розумінню та емпатії. | 2 години |
| 8. | Сходинки психологічної готовності. | 2 години |
| 9. | Компетентнісне завдання: «ПроАктивнийЯ» | 2 години |
| 10. | Тренування професійно значущих якостей особистості психолога» | 2 години |
| 11. | Волонтерство. Написання есе на тему: «Психолого-педагогічний супровід дитини з ОМЗ моїми очима» | 4 години |

Заняття 1.

Тема: Вступ.

Мета: створити доброзичливу атмосферу. Задати тематичний і структурний зміст роботи групи та її мету. Ознайомити учасників з правилами роботи в групі. Сформувати уявлення студентів про інклюзивну освіту, розвивати інклюзивну компетентність та психологічну готовність до середовища інклюзії.

Форма роботи: психологічний тренінг.

Тривалість: 2 години

Заняття 2.

Тема: Установки та стереотипи інклюзивної освіти. Механізми особистісної саморегуляції.

Мета: сприяти самопізнанню, допомогти студентам оволодіти вміннями довірливої саморегуляції, власної поведінки та вироблення впевненості в собі.

Форма роботи: психологічний тренінг.

Тривалість: 2 год.

Заняття 3.

Тема: Психологічний портрет психолога.

Мета: визначити психологічні особливості особистості психолога, сформуванати модель ефективного психолога.

Форма роботи: міні-дослідження.

Тривалість: 2 години

Заняття 4.

Тема: Волонтерство.

Мета: сприяти підвищенню мотивації до волонтерської діяльності, оволодінню основними знаннями та вміннями, необхідними для здійснення волонтерської роботи, а також розвитку соціальної активності, навичок усвідомленого та активного вибудовування власного життя. Розвиток інклюзивної компетентності.

Форма роботи: волонтерська діяльність у спеціалізованих закладах соціального обслуговування людей з інвалідністю.

Тривалість: 4 години.

Заняття 5.

Тема: «Всі різні – всі рівні!»

Мета: сформуванати толерантне ставлення до людей та її прав, розкрити поняття цінності та самоцінності. Сприяти усвідомленню процесу супроводу дитини з ОФП. Навчити пошуку ресурсів у складних ситуаціях.

Форма роботи: психологічний тренінг.

Тривалість: 2 години.

Заняття 6.

Тема: Соціальне міні-дослідження: «Мій інклюзивний простір»

Мета: дослідити та проаналізувати інклюзивне середовище в ВНЗ, розробити алгоритм розвитку інклюзивної освіти в ВНЗ.

Форма роботи: міні-дослідження.

Тривалість: 2 години

Заняття 7.

Тема: Толерантне спілкування. Вчимося розумінню та емпатії.

Мета: розвиток у студентів здатності до розуміння, прийняття, співпереживання та співчуття. Допомогти зрозуміти і відчувати межі толерантної поведінки; знайти критерії, що визначають допустимість толерантної поведінки в тому чи іншому випадку; розвивати здатність до критичного аналізу, самостійність мислення; розвивати соціальне сприйняття. Розвиток навичок міжособистісної взаємодії.

Форма роботи: психологічний тренінг.

Тривалість: 2 год.

Заняття 8.

Тема: Сходишки психологічної готовності

Мета: підтримати процес формування та розвитку у студентів психологічної готовності; дати можливість студенту усвідомити свої здібності, особистісні риси і порівняти свій портрет із тим, як його бачать оточуючі; показати, якими способами можна підвищити свій рівень особистісних компетентностей.

Форма роботи: міні-дослідження.

Тривалість: 2 години

Заняття 9.

Тема: Компетентнісне завдання: «ПроАктивнийЯ».

Мета: практично ознайомитися з інтерактивними технологіями, які застосовуються в інклюзивній освіті, формування універсальних компетентностей, формування вміння вирішувати проблемні питання.

Форма роботи: компетентнісне завдання.

Тривалість: 2 години

Заняття 10.

Тема: Тренування професійно значущих якостей особистості психолога.

Мета: допомогти учасникам тренінгу краще пізнати себе, побачити свої сильні і слабкі сторони, намітити шляхи найближчого розвитку, навчитися краще розуміти інших людей, простіше домовлятися з ними.

Форма роботи: психологічний тренінг.

Тривалість: 2 години

Заняття 11.

Тема: Волонтерство. Написання есе на тему: «Психолого-педагогічний супровід дитини з ОМЗ моїми очима».

Мета: сприяти розвитку соціальної активності, навичок усвідомленого та активного вибудовування професійного спілкування. Розвиток інклюзивної компетентності. Отримання зворотного зв'язку.

Форма роботи: волонтерська діяльність у спеціалізованих закладах соціального обслуговування людей з інвалідністю; написання есе після відвідування міроприємств.

Тривалість: 4 години

Фрагмент заняття №9

Компетентнісне завдання: «ПроАктивнийЯ»

Для студентів магістрів спеціальності «Психологія»

Розробила: Полякова-Сташків Д.М.

Тема: «Формування вміння користуватися технологіями в інклюзивній освіті.
Створення «Портфоліо» студента з ОМЗ»

Мета: формування універсальних компетентностей. Формування вміння створювати «Портфоліо» студента з ОМЗ.

Завдання: створити реальне портфоліо студента з ОМЗ (кінцевий результат).

| Універсальна компетенція | Дієслова | Кінцевий результат | Критерії оцінювання |
|--------------------------|--|--|---|
| Організаційна | <p>Студент визначає мету.</p> <p>Планує діяльність в часі.</p> <p>Знаходить і прописує ресурси по досягненню мети.</p> <p>Працює за інструкцією.</p> | <p>Складено алгоритм створення портфоліо або його структура.</p> <p>Зібрані дані про студента.</p> <p>Проведена психологічна діагностика зі студентом.</p> <p>Інтерпретовані результати діагностики.</p> <p>Сформоване портфоліо студента з ОМЗ.</p> | <p>1-3 бали – не зміг скласти структуру портфоліо, не провів психологічну діагностику, а тільки зібрав дані респондента.</p> <p>4-6 балів – правильно склав структуру портфоліо, не володіє методами психодіагностики, сформував портфоліо без діагностичного дослідження.</p> <p>7-9 балів – правильно склав структуру портфоліо, мав складнощі при діагностичному дослідженні або при узагальненні та аналізі даних.</p> <p>10-12 балів – вміє самостійно знайти необхідну інформацію, добре володіє психодіагностичними методиками, показує хороші навички аналізу та систематизації інформації.</p> |

| | | | |
|---------------|--|--|--|
| Інформаційна | <p>Студент користується різноманітними джерелами інформації INTERNET-ресурсами.</p> <p>Аналізує систематизує отриману інформацію.</p> | <p>Прописано алгоритм створення портфоліо або його структура.</p> <p>Результати діагностичного дослідження перетворено в діаграми або таблиці.</p> | <p>1-3 бали – не зміг знайти необхідну інформацію, не вміє створювати таблиці та діаграми.</p> <p>4-6 бали – знайшов не повну інформацію, не зміг скласти алгоритм створення портфоліо.</p> <p>7-9 – добре володіє інформаційними технологіями, правильно склав структуру портфоліо, мав труднощі в перетворенні отриманих даних в графічний вигляд.</p> <p>10-12 балів – отримано якісний кінцевий результат.</p> |
| Комунікаційна | <p>Студент знаходить студента з ОМЗ.</p> <p>Аргументує необхідність створення портфоліо.</p> <p>Домовляється з ним про діагностичне дослідження.</p> | <p>Зібрані необхідні для портфоліо дані про студента з ОМЗ.</p> <p>Проведено діагностичне дослідження.</p> | <p>1-3 бали – не вміє домовлятися, не володіє методиками діагностики.</p> <p>4-6 бали – мав складнощі в комунікації з респондентом, на діагностичному етапі не знав як пояснити завдання.</p> <p>7-9 балів – з деякими складнощами виконав усі завдання</p> <p>10-12 балів – вміє аргументувати важливість завдання для респондента, вільно володіє медиками психодіагностики. Портфоліо відповідає нормативним критеріям.</p> |
| Критичність | <p>Студент аналізує і інтерпретує отриману інформацію.</p> | <p>Інтерпретовані результати діагностичного дослідження.</p> <p>Оформлено портфоліо студента з ОМЗ.</p> | <p>1-3 бали – не вміє узагальнювати та структурувати інформацію</p> <p>4-6 бали – оформлено портфоліо без висновків</p> <p>7-9 балів – мав складнощі в інтерпретації результатів дослідження, в портфоліо відсутній один структурний компонент</p> <p>10-12 балів - вміє аргументувати важливість завдання для респондента, вільно володіє медиками</p> |

| | | | |
|------------------------|--|--|---|
| | | | психодіагностики. Портфоліо відповідає нормативним критеріям. |
| Творча | Студент переносить набуті знання в реальне життя (професійну діяльність). | Розроблено психологічне портфоліо студента з ОМЗ. Результати діагностичного дослідження перетворено в діаграми або таблиці. | 1-3 бали – не вміє розробляти проекти 4-6 бали – психологічне портфоліо не відповідає структурі 7-9 балів – у психологічному портфоліо відсутній один структурний компонент 10-12 балів - вміє аргументувати важливість завдання для респондента, вільно володіє медиками психодіагностики. Портфоліо відповідає нормативним критеріям. |
| Інтелектуально-логічна | Студент систематизує структуру портфоліо. Аналізує результати діагностичного дослідження. Узагальнює отриману інформацію та робить висновки. | Складено алгоритм створення портфоліо (структура). Зібрана інформація систематизована в графічному вигляді. Зроблені висновки. | 1-3 бали – не правильно складено алгоритм створення портфоліо, портфоліо не відповідає нормативним нормам 4-6 бали – зібрана інформація не проаналізована та не систематизована, не перетворена в графічний вигляд, відсутні висновки. 7-9 балів – мав труднощі під час оформлення портфоліо 10-12 балів - вміє аргументувати важливість завдання для респондента, вільно володіє медиками психодіагностики. Портфоліо відповідає нормативним критеріям. |

Міжпредметні зв'язки: психодіагностика, загальна психологія, інформатика.

Час виконання: 2 години.

«ПроАктивнийЯ»

Ти прийнятий на роботу на вакансію «практичний психолог» до інклюзивного навчального закладу. Сьогодні твій перший робочий день і твоє завдання - познайомитися з тими, хто тут навчається. Подумай, як та де ти можеш знайти всю необхідну для психолога інформацію з мінімальними витратами часу.



Ти ознайомився з інформацією і розумієш, що є студент, який має ОМЗ і про нього відсутня будь-яка інформація. Збери дані про нього та проведи необхідне діагностичне дослідження, узагальнюючи результати, сформууй портфолію.

Як відомо, не один нормативний документ не обходиться без алгоритму створення чи структури з відповідними даними.

1. _____.
2. _____.
3. _____.
4. _____.
5. _____.

*Офіційні документи оформлюються на державній мові.

Що важливо продіагностувати на початку формування портфолію і яку методику ти для цього використаєш?

Для зручності, узагальни результати дослідження в графічному вигляді.

Таблиця №5 Розрахунок кореляції Пірсона

| x | y | x ² | y ² | x • y |
|-------------|-------------|----------------|----------------|---------------|
| 71 | 84 | 5041 | 7056 | 5964 |
| 54 | 78 | 2916 | 6084 | 4212 |
| 85 | 105 | 7225 | 11025 | 8925 |
| 60 | 77 | 3600 | 5929 | 4620 |
| 93 | 110 | 8649 | 12100 | 10230 |
| 79 | 100 | 6241 | 10000 | 7900 |
| 86 | 107 | 7396 | 11449 | 9202 |
| 67 | 79 | 4489 | 6241 | 5293 |
| 70 | 88 | 4900 | 7744 | 6160 |
| 52 | 75 | 2704 | 5625 | 3900 |
| 94 | 95 | 8836 | 9025 | 8930 |
| 77 | 92 | 5929 | 8464 | 7084 |
| 83 | 99 | 6889 | 9801 | 8271 |
| 79 | 90 | 6241 | 8100 | 7110 |
| 57 | 72 | 3249 | 5184 | 4104 |
| 75 | 90 | 5625 | 8100 | 6750 |
| 81 | 90 | 6561 | 8100 | 7290 |
| 66 | 83 | 4356 | 6889 | 5478 |
| 72 | 89 | 5184 | 7921 | 6408 |
| 76 | 94 | 5776 | 8836 | 7144 |
| 1477 | 1797 | 111807 | 147573 | 128545 |