

**ПРИВАТНЕ АКЦІОНЕРНЕ ТОВАРИСТВО
«ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«МІЖРЕГІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ»
ОДЕСЬКИЙ ІНСТИТУТ**

Кафедра загальнонаукових, соціальних та поведінкових дисциплін

«До захисту допущено»

Завідувач

кафедри _____
(підпис)

доктор філ. наук, доцент

Нерубасська Алла Олександрівна

(наукове звання, науковий ступінь,
прізвище та ініціали)

«_____» _____ 202__ р

.

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА
на здобуття першого (бакалаврського) рівня вищої освіти

**на тему: «Рольова ідентичність психолога в психотерапевтичній роботі
з дітьми з обмеженими можливостями»**

Виконала:

студентка групи ІН18-9-22-Б1Пс(4,0д)
(шифр групи)

Освітньої програми: «Психологія»

Спеціальності: 053 Психологія

(код і найменування спеціальності)

Лісовська Олександра Олександрівна
(ПІБ студента)

(підпис студента)

Керівник: доктор філософії з психології,
доцент кафедри

Єрмакова Аліса Сергіївна

(підпис наукового керівника)

2026 р.

**ПРИВАТНЕ АКЦІОНЕРНЕ ТОВАРИСТВО «ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ
ЗАКЛАД «МІЖРЕГІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ»**

Одеський інститут

Кафедра загальнонаукових, соціальних та поведінкових дисциплін

Рівень вищої освіти: перший (бакалаврський) рівень

Освітньої програми: «Психологія»

Спеціальності: 053 «Психологія»

«Затверджую»

Завідувач кафедри

«__» _____ 20 р.

Завдання

на кваліфікаційну роботу студента Лісовської О.О.

1. Тема кваліфікаційної роботи Рольова ідентичність психолога в психотерапевтичній роботі з дітьми з обмеженими можливостями

Керівник кваліфікаційної роботи доктор філософії з психології, доцент кафедри
Єрмакова Аліса Сергіївна

2. Строк подання студентом кваліфікаційної роботи на попередній захист Травень 2026р.

3. Вихідні дані до кваліфікаційної роботи (рекомендовані науковим керівником та відповідним методичним забезпеченням /окремі аспекти роботи, обсяги роботи
Кваліфікаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, які поділені на підрозділи, висновків до кожного розділу та загальних висновків, списку використаних джерел (34 найменування). Загальний обсяг роботи – 71 друкована сторінка, обсяг основної частини роботи складає 65 сторінок.

4. Необхідний графічний та аналітичний матеріал за темою дослідження . Кваліфікаційна робота містить 7 таблиць

5. Календарний план виконання кваліфікаційної роботи

№ з/п	Назва етапів виконання кваліфікаційної роботи	Строки виконання		Примітка
		Планові	Фактичні	
1.	Збір та опрацювання наукових джерел і нормативно-правової бази	грудень 2025	грудень 2025	Проведено аналіз літератури
2.	Вступ	січень 2026	січень 2026	Узгоджено з науковим керівником
3.	РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ	січень 2026	січень 2026	Теоретична частина завершена
4.	РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЛЬОВОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ПСИХОЛОГА В ПСИХОТЕРАПЕВТИЧНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ	лютий - березень 2026	лютий – березень	Проведено аналітичні розрахунки
5.	Висновки	квітень 2026	квітень 2026	Сформовано підсумки дослідження
6.	Оформлення списку використаних джерел	квітень 2026	квітень 2026	Перевірено відповідність вимогам
7.	Подання роботи на перевірку науковому керівнику	квітень 2026	квітень 2026	Роботу подано
8.	Попередній захист кваліфікаційної роботи	травень 2026	травень 2026	Допуск до захисту

АНОТАЦІЯ

Лісовська О.О. «Рольова ідентичність психолога в психотерапевтичній роботі з дітьми з обмеженими можливостями» – Рукопис.

Кваліфікаційна робота на здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» – Одеський інститут ПрАТ «ВНЗ «Міжрегіональна Академія управління персоналом». Одеса, 2026.

Актуальність теми дослідження зумовлена тим, що рольова ідентичність виступає інтегральною характеристикою професійної самосвідомості, яка визначає якість психокорекційної та консультативної взаємодії, рівень емпатійності, стресостійкості, професійної рефлексії та здатності до побудови ефективних терапевтичних відносин.

Мета – виявити психологічні особливості рольової ідентичності психолога в психотерапевтичній роботі з дітьми з обмеженими можливостями.

У роботі були використані наступні **методи дослідження**: аналізу першоджерел, психодіагностичний.

Ключові слова: особистість психолога, рольова ідентичність, діти з обмеженими можливостями, готовність до діяльності, риси особистості.

ANNOTATION

Lisovska O.O. “Role identity of a psychologist in psychotherapeutic work with children with disabilities” – It’s Manuscript.

Diploma’s work in obtaining the educational qualification of " bachelor's " Odesa Institute PJSC «Institution of higher education «Interregional Academy of Personnel Management». Odesa, 2026.

The **relevance** of the research topic is due to the fact that Role Identity is an integral characteristic of professional self-awareness, which determines the quality of psychocorrectional and consultative interaction, the level of empathy, stress resistance, professional reflection and the ability to build effective therapeutic relationships.

The goal is to identify the psychological features of the role identity of a psychologist in psychotherapeutic work with children with disabilities.

The following research **methods** were used in the work: analysis of primary sources, psychodiagnostic.

Keywords: personality of a psychologist, role identity, children with disabilities, readiness for activity, personality traits.

ВСТУП.....	6
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ І ДОСЛІДЖЕННЯ.....	11
1.1. Основні чинники інклюзивної освіти як простору для реалізації рольової ідентичності психолога в психотерапевтичній роботі з дітьми з обмеженими можливостями	11
1.2. Особливості підготовки фахівців до психотерапевтичної роботи з дітьми з обмеженими можливостями	24
Висновки до першого розділу.....	30
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЛЬОВОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ПСИХОЛОГА В ПСИХОТЕРАПЕВТИЧНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ	32
2.1. Методики дослідження рольової ідентичності психолога в психотерапевтичній роботі з дітьми з обмеженими можливостями	32
2.2. Готовність студентів до психотерапевтичної роботи з дітьми з обмеженими можливостями як складова їх рольової ідентичності	35
2.3. Особливості структурних компонентів рольової ідентичності майбутнього психолога в психотерапевтичній роботі з дітьми з обмеженими можливостями.....	49
2.4. Методичні рекомендації з розвитку рольової ідентичності психолога в психотерапевтичній роботі з дітьми з обмеженими можливостями.....	54
Висновки до другого розділу.....	60
ВИСНОВКИ.....	63
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	66

Актуальність теми. Проблематика рольової ідентичності психолога набуває особливої ваги в сучасних умовах розвитку психологічної практики, орієнтованої на забезпечення комплексної допомоги дітям з обмеженими можливостями. Поглиблення інклюзивних процесів, посилення уваги до прав дітей з особливими освітніми потребами та підвищення стандартів психотерапевтичної допомоги зумовлюють потребу в осмисленні того, як саме психолог усвідомлює, структурує і реалізує власну професійну роль у взаємодії з такою категорією клієнтів. Рольова ідентичність виступає інтегральною характеристикою професійної самосвідомості, яка визначає якість психокорекційної та консультативної взаємодії, рівень емпатійності, стресостійкості, професійної рефлексії та здатності до побудови ефективних терапевтичних відносин.

Діти з обмеженими можливостями — це група клієнтів, які мають підвищену вразливість, складні комунікативні та емоційно-поведінкові особливості, що потребує від психолога не лише високого рівня професійної компетентності, але й сформованої рольової ідентичності, що поєднує терапевтичну, реабілітаційну, навчальну й соціально-підтримувальну функції. Саме нечіткість або суперечливість рольової ідентичності спеціаліста може призводити до професійних деформацій, невдалого вибору стратегій допомоги, вигорання та формування неефективних взаємин з клієнтом і його сім'єю.

У контексті психотерапевтичної роботи з дітьми з особливими потребами рольова ідентичність психолога виступає основою для побудови безпечного терапевтичного простору, встановлення довірливого контакту, застосування адаптивних методик та моделей втручання, вибудовування партнерської взаємодії з батьками, педагогами й мультидисциплінарною командою. Психолог повинен одночасно виконувати функції фасилітатора розвитку, емоційного підтримувача, медіатора та експерта, що зумовлює підвищені вимоги до зрілості його професійної ідентичності.

У сучасних наукових дослідженнях підкреслюється, що якісно сформована рольова ідентичність є важливим чинником ефективності терапевтичної взаємодії, оскільки забезпечує внутрішню узгодженість професійних цінностей, адекватний рівень самоусвідомлення, а також здатність гнучко змінювати ролі відповідно до потреб дитини. Разом із тим, питання рольової ідентичності психолога, який працює з дітьми з обмеженими можливостями, в українському науковому дискурсі залишається недостатньо дослідженим. Потребують уточнення психологічні умови її становлення, механізми трансформації в процесі професійного розвитку, фактори ризику й ресурси, що впливають на ефективність виконання професійних ролей.

Актуальність вивчення рольової ідентичності також пов'язана з необхідністю профілактики професійного вигорання, яке найбільш часто виникає у спеціалістів, що працюють з дітьми з комплексними порушеннями розвитку. Чітке усвідомлення меж професійної ролі, уміння регулювати емоційне залучення, збереження професійної дистанції та водночас підтримання емпатійності є критично важливими для підтримки якості психотерапевтичної допомоги.

Таким чином, дослідження рольової ідентичності психолога в психотерапевтичній роботі з дітьми з обмеженими можливостями є надзвичайно важливим у теоретичному й практичному аспектах. Воно спрямоване на уточнення змістових характеристик професійної ролі, визначення оптимальних моделей взаємодії з дітьми та їх сім'ями, вдосконалення програм професійної підготовки й супервізії, а також підвищення ефективності психокорекційних втручань. Це дослідження відповідає сучасним суспільним запитам і міжнародним стандартам інклюзивної освіти та психологічної допомоги, що підкреслює його значущість і необхідність подальшого наукового опрацювання.

Ось чому тема кваліфікаційної роботи **«Рольова ідентичність психолога в психотерапевтичній роботі з дітьми з обмеженими можливостями»** є актуальною.

Об'єкт дослідження: рольова ідентичність психолога.

Предмет дослідження: рольова ідентичність психолога в психотерапевтичній роботі з дітьми з обмеженими можливостями.

Мета дослідження: виявити психологічні особливості рольової ідентичності психолога в психотерапевтичній роботі з дітьми з обмеженими можливостями.

У відповідності з метою роботи були визначені наступні **завдання**:

1. Здійснити комплексний теоретико-методологічний аналіз проблеми професійної підготовки психологів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі,.

2. Визначити психологічні складові рольової ідентичності та особливості ставлення студентів до роботи з особливими дітьми.

3. Укласти методичні рекомендації з розвитку рольової ідентичності психолога в психотерапевтичній роботі з дітьми з обмеженими можливостями

Для вирішення поставлених завдань використано комплекс **методів**: теоретичні методи: аналіз теоретико-методологічних джерел; методи психолого-діагностичного дослідження: у психодіагностичному дослідженні були застосовані наступні методики: анкета аналізу РІРД (розмаїття індивідуального розвитку та диференціації (англ. *Diversity, Individual Development Differentiation surveys, DIDD*)), «Опитувальник формально-динамічних властивостей індивідуальності» В.М. Русалова, «Орієнтовна анкета» В. Смекала та М. Кучери, опитувальник Ю.М. Орлова «Потреба у досягненні», опитувальник «Імпульсивність» В.О. Лосенкова та тест Р. Кеттелла «Прямий і зворотний лист» тест Р. Кеттелла «Прямий і зворотний лист».

Емпіричною базою дослідження виступили: 50 студентів 3-4 курсів та 1 курсу магістратури ЗВО м.Одеса.

Практичне значення одержаних результатів. Практичне значення дослідження рольової ідентичності психолога полягає у можливості підвищення ефективності психотерапевтичної допомоги дітям з обмеженими

можливостями шляхом удосконалення професійної діяльності фахівців, які працюють у сфері інклюзивної освіти, реабілітації та клініко-психологічної підтримки. Результати такого дослідження створюють теоретико-методологічне підґрунтя для розроблення програм професійного становлення психологів, спрямованих на формування їх здатності гнучко та усвідомлено реалізовувати власні професійні ролі в терапевтичному процесі.

Дослідження дозволяє визначити ключові компоненти рольової ідентичності, які є критично важливими для роботи з дітьми з комплексними порушеннями розвитку, зокрема: емпатійно-комунікативну компетентність, рефлексивність, здатність підтримувати терапевтичний альянс, уміння поєднувати терапевтичні, освітні та реабілітаційні ролі. Виявлення цих компонентів дає можливість оптимізувати професійний добір, розробити стандарти підготовки спеціалістів і сформувані критерії оцінювання ефективності їхньої діяльності.

Отримані результати можуть бути використані у створенні тренінгових і супервізійних програм, спрямованих на розвиток рольової гнучкості та інтеграції професійних ролей психолога. Практично це сприятиме підвищенню якості психотерапевтичних послуг, оскільки сформована рольова ідентичність дає змогу спеціалісту адекватно регулювати власні емоційні реакції, уникати надмірної залученості чи професійної дистанційованості, а також ефективно взаємодіяти з батьками й фахівцями мультидисциплінарної команди.

Важливим аспектом практичного значення є можливість удосконалення психокорекційних, психотерапевтичних та реабілітаційних програм для дітей з обмеженими можливостями. Розуміння специфіки рольової ідентичності психолога дає підстави для більш точного добору методів втручання, адаптації технік до потреб різних категорій дітей, моделювання індивідуальних терапевтичних маршрутів. Відтак, це сприятиме підвищенню ефективності терапевтичного процесу та покращенню емоційно-поведінкового, комунікативного й соціального функціонування дітей.

Результати дослідження також є значущими для профілактики професійного вигорання психологів, які працюють із дітьми з особливими потребами. Формування чіткої рольової ідентичності, здатності до професійної рефлексії та усвідомленого управління ролями сприятиме зниженню емоційного виснаження, підвищенню суб'єктивного благополуччя фахівців та забезпеченню сталості їхньої професійної діяльності.

Отже, практичне значення дослідження полягає у можливості комплексного впливу на підвищення професійної компетентності психологів, удосконалення психотерапевтичної допомоги дітям з обмеженими можливостями, оптимізацію взаємодії в системі «психолог – дитина – сім'я – мультидисциплінарна команда», а також у створенні умов для ефективної та психологічно безпечної роботи фахівця. Одержані результати можуть бути впроваджені в освітню підготовку майбутніх психологів, програми підвищення кваліфікації, діяльність спеціальних та інклюзивних закладів освіти, центрів реабілітації, практику дитячих психотерапевтів.

Структура кваліфікаційної роботи. Кваліфікаційна робота складається зі вступу, двох розділів, які поділені на підрозділи, висновків до кожного розділу та загальних висновків, списку використаних джерел (48 найменувань). Загальний обсяг роботи – 70 друкованих сторінок, обсяг основної частини роботи складає 65 сторінки.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

1.1. Основні чинники інклюзивної освіти як простору для реалізації рольової ідентичності психолога в психотерапевтичній роботі з дітьми з обмеженими можливостями

Під впливом глобальних тенденцій гуманізації сучасна українська освітня система переживає період інтенсивних трансформацій. Ці зміни зумовлені комплексом чинників – соціально-економічними викликами, політичними реформами та зростаючими духовно-культурними потребами суспільства. В освітній політиці дедалі очевидніше утверджується нова парадигма: від акценту на засвоєння знань – до формування компетентностей, від моделі «особистість для колективу» – до концепції «особистість у суспільстві», яка підкреслює унікальність кожної дитини й різноманіття шляхів її розвитку.

Актуальності набуває оновлення технологій навчання, та надання психологічних послуг дітям з особливими потребами. Зростає також попит на освітні послуги, що забезпечують рівні можливості для розвитку всіх дітей, незалежно від їхнього соціального статусу, стану здоров'я чи культурного походження. У сучасному контексті особливе значення має модернізація системи спеціальної освіти, яка дедалі більше спирається на демократичні й гуманістичні орієнтири, створює альтернативні моделі психолого-педагогічного супроводу та пропонує широкий спектр варіативних форм навчання для задоволення індивідуальних освітніх потреб.

Разом з тим існує суперечність: попри поступове запровадження гуманістичних, демократичних і аксіологічних принципів, у практиці освіти нетиповість дитини (етнічна, мовна, культурна, релігійна відмінність, обдарованість, психофізичні порушення, інвалідність тощо) досі часто не сприймається як природний аспект людського різноманіття. Це призводить до появи бар'єрів у спілкуванні, соціальної депривації, а інколи й ізоляції дітей, які відрізняються від більшості своїх ровесників.

Саме ці гуманістичні орієнтири лежать в основі інклюзивної освіти, яку міжнародна педагогічна спільнота визнає однією з найважливіших інноваційних тенденцій у світовій освіті ХХ століття. Розвиток громадянського суспільства сприяє укоріненню демократичних цінностей, на яких будується інклюзія, адже вона розглядається як базова педагогічна умова забезпечення життєвого успіху кожної дитини та реалізації її потенціалу [16].

Для глибокого осмислення сучасної інклюзивної освіти важливо звернутися до аналізу її філософських і гносеологічних засад, узагальнити накопичений світовий та вітчизняний досвід упровадження та усвідомити її значення як соціально-педагогічного феномену. Поняття «феномен» передбачає розгляд унікального явища у його цілісності, як такого, що відкривається у досвіді. І. Кант наголошував, що феноменальна сторона буття стає зрозумілою лише через досвідну взаємодію суб'єкта зі світом.

У цьому контексті феноменологія, як метод філософського дослідження, дозволяє виокремити змістові характеристики інклюзивної освіти, уточнити понятійний апарат і відрефлексувати її сенси [8].

Феноменологічний підхід є методологічною засадою цього аналізу, оскільки він дає змогу переводити індивідуальні, суб'єктивні переживання в об'єктивно сформульовані висновки, наукові гіпотези й концептуальні моделі. Завдяки цьому інклюзія може розглядатися не лише як освітня технологія, а як цілісний світогляд, що має власну структуру цінностей і смислів [8].

У межах зарубіжної педагогічної думки сформувалася екологічна парадигма інклюзії, в якій основна увага приділяється впливу соціального середовища на розвиток дитини. Середовище трактується не просто як сукупність зовнішніх умов, а як інтегрована система взаємодій, що визначає можливості й кордони особистісного розвитку. Такий підхід акцентує на необхідності комплексного залучення дітей з особливими освітніми потребами до багатопланового соціального простору, у якому формуються міжособистісні зв'язки, цінності та соціальні ролі.

Важливою умовою розвитку інклюзії є зміна суспільних уявлень про дітей з ООП. Поступово зростає визнання їхніх рівних прав, унікальних здібностей і потреби у прийнятті. Ідеологія інклюзії виходить із припущення, що кожна дитина має неповторний потенціал, який можна розкрити лише за умови індивідуального підходу, гнучкого планування навчального процесу, педагогічної етики та високого рівня професійної підготовки вчителя.

Аксіологічний вимір інклюзивної освіти визначається принципами рівності, поваги до людської гідності, права на самореалізацію й особистий прогрес. Інклюзія сприяє розвитку комунікативних, соціальних і психологічних навичок, допомагає дитині долати відчуття ізольованості, знижує рівень стигматизації та формує впевненість у власних можливостях. У середовищі, де приймається різноманіття, дитина вчиться позитивній взаємодії, творчому мисленню, толерантності й партнерству.

Упровадження інклюзивних підходів стимулює зміни у культурі закладу освіти: залучає педагогів, батьків та учнів до спільної відповідальності за створення доступного та підтримувального освітнього середовища. Це сприяє подальшому соціальному залученню дітей з ООП, їхній більшій активності та інтеграції у суспільство.

Отже, інклюзивна освіта постає як цілісний, багатовимірний і унікальний процес забезпечення доступної, якісної та гуманістично орієнтованої освіти для кожного учня, незалежно від його можливостей, потреб і життєвих обставин.

У сучасних умовах філософія як форма суспільної свідомості відіграє ключову роль у вибудові концептуальних засад інклюзивної освіти (ІО), яка поступово перетворюється на важливий елемент нової соціокультурної реальності. Саме філософський дискурс дозволяє окреслити світоглядні основи інклюзії, розробити методологію пізнання закономірностей її становлення, впровадження та подальшого розвитку. У центрі уваги постає питання створення таких соціальних і освітніх умов, які б забезпечували для дитини з особливими освітніми потребами максимально можливу

самостійність, незалежність та активну участь у житті суспільства. Модель інклюзивної освіти, орієнтована на ідею автономного, повноцінного та відповідального способу життя людей з ООП, нині визначає зміст, напрямки і ціннісні орієнтири педагогічної діяльності.

Ціннісний вимір сучасної інклюзивної освіти ґрунтується на філософсько-педагогічних підходах, у межах яких розглядаються питання ставлення суспільства до самої інклюзії та до осіб, які беруть у ній участь. Особливості вирішення цих питань визначають характер філософського осмислення життєдіяльності людини з обмеженими можливостями, зокрема в площині освіти, соціалізації та здатності до самостійного існування в сучасному соціумі. У вітчизняному контексті розвиток інклюзивної освіти проходить крізь низку суперечностей, які потребують відкритого професійного обговорення, узгодження позицій науковців і практиків, а також глибокого аналізу міжнародного досвіду.

Поступ інклюзивної практики можливий лише за умови готовності закладів освіти до комплексних трансформацій. Проте найскладнішими виявляються не стільки організаційні або матеріально-технічні аспекти, скільки зміни у професійному мисленні педагогічних працівників та у суспільній свідомості загалом. Зокрема, впровадження інклюзії стримується усталеними соціальними стереотипами, упередженим ставленням до дітей з ООП, недостатньою підготовкою педагогів до роботи у таких умовах та відсутністю системних міждисциплінарних досліджень цієї практики в Україні.

Поряд із цим чуто й критику інклюзії, що ґрунтується на твердженнях про «неготовність суспільства» чи «непідготовленість учителя» до змін. Однак подібні аргументи часто відображають позицію прихильників застарілих форм організації освітнього процесу, які прагнуть уникнути відповідальності за реальне впровадження демократичних підходів.

Сутність інклюзивної освіти полягає не в формальному пристосуванні системи до дітей з ООП, а у глибинній зміні ціннісних орієнтацій – у визнанні

того, що різноманіття є природною характеристикою суспільства. Вирішення проблеми «неготовності» можливе лише через усвідомлення принципу інклюзії: усі люди різні, але кожен має рівне право на розвиток і участь у суспільному житті. У цьому контексті головною перешкодою залишаються не структурні або фінансові чинники, а саме «небажання» змінювати освітню систему, що може бути подолано управлінськими рішеннями та лідерством освітніх керівників.

У наукових дослідженнях інклюзивної практики важливою є концепція Т. Лормана, який виокремив сім ключових умов («семи стовпів») успішності інклюзивної освіти. Ці принципи репрезентують комплекс підходів, що забезпечують цілісність інклюзивного середовища.

Перший стовп – формування позитивного ставлення. Позитивне сприйняття інклюзії психологами є фундаментальною передумовою для її впровадження. Виховання таких установок має відбуватися на всіх рівнях: від студентів педагогічних університетів до вчителів-практиків, які вже працюють у школах. Без зміни ціннісних орієнтацій професійної спільноти неможливо створити середовище, сприятливе для всіх учнів.

Другий стовп – підтримувальна політика й лідерство. Ефективність інклюзії безпосередньо залежить від керівництва закладів освіти, яке має створити умови для інституційної підтримки та розвитку інклюзивних практик. Лідерство адміністрації визначає готовність школи до змін, до прийняття різноманітності та до організації психолого-педагогічної допомоги.

Третій стовп – трансформація освітніх процесів на основі досліджень. Успішна інклюзія передбачає докорінну перебудову всієї шкільної системи: зміни мають торкатися не лише уроку, а й організації освітнього простору в цілому. Учитель виходить за межі ролі фахівця «з предмета» і стає психологом, орієнтованим на індивідуальні особливості дитини. Важливим є створення різнорівневих груп, командна робота вчителів із помічниками та психологами, а також гнучкі форми навчання, що відповідають різним потребам учнів.

Таким чином, інклюзивна освіта є не окремою методикою, а комплексною системою змін, що вимагає філософського обґрунтування, нормативно-правової підтримки, професійної готовності педагогів і трансформації суспільної свідомості.

Четвертий стовп: Гнучка навчальна програма та психологія. Дитиноцентричні методи навчання становлять основу сучасної інклюзивної освіти, оскільки дозволяють враховувати індивідуальні потреби та потенціал учня. Це повністю узгоджується з принципом гуманізації, який вимагає визнання внутрішньої цінності дитини та орієнтації освітнього процесу на розвиток її неповторної особистості. У той же час адаптація змісту й методів викладання підтверджує дію принципу детермінізму: зміни в навчальній взаємодії спричиняють якісні трансформації в особистісному та когнітивному розвитку. Рефлексія педагогом власних філософських настанов демонструє професійну здатність переходити до інклюзивної парадигми, що є ознакою його методологічної зрілості.

П'ятий стовп: Залучення громади. Інклюзивна освіта формується у взаємодії різних соціальних інституцій, що відображає дію принципу системності: жоден її елемент не функціонує ізольовано, а ефективність залежить від узгодженості роботи сім'ї, школи, громадських організацій та місцевої спільноти. Включення батьків і партнерських інституцій — це також прояв принципу діалогічності, який передбачає співтворення освітнього простору на основі партнерства, взаєморозуміння та співвідповідальності.

Шостий стовп: Змістовна рефлексія. Доказова педагогіка, яка ґрунтується на систематичному зборі даних та їх аналітичній обробці, є проявом принципу детермінізму в науковому розумінні: педагогічні рішення мають спиратися на об'єктивні закономірності, а не інтуїтивні припущення.

Рефлексивна позиція психолога відтворює вимогу гуманізації — розглядати власну діяльність як фактор, що впливає на емоційний і ціннісний розвиток дитини. Психолог постає суб'єктом, який розвиває практику шляхом аналізу причинно-наслідкових зв'язків у психотерапевтичному процесі.

Сьомий стовп: Необхідне навчання та ресурсне забезпечення. Партнерські відносини між університетами й школами, залучення асистентів учителя, створення умов для планування та професійного зростання відображають дію принципу системності, адже інклюзія функціонує як цілісний освітній комплекс з чітким розподілом функцій і ролей. Рівновага між теоретичною підготовкою та практичним супроводом дозволяє уникати розриву між знаннями та їх застосуванням у реальній шкільній ситуації.

Створення ефективної інфраструктури підтримки дітей з ООП на рівні дошкільної та загальної середньої освіти передбачає виконання вимог одразу кількох принципів:

- системності — узгодженість між фахівцями, службами та інституціями;
- гуманізації — опора на потреби й гідність дитини;
- детермінізму — врахування закономірностей розвитку та впливу середовища;
- діалогічності — взаємодія всіх учасників освітнього процесу.

Побудова дефініції «інклюзивне освітнє середовище» ґрунтується на принципі системності, згідно з яким середовище розглядається як комплекс взаємопов'язаних умов, взаємодій, ресурсів та соціальних відносин. Осмислення дитини як суб'єкта розвитку відповідає гуманістичному принципу, що підкреслює унікальність особистості та потребує адаптації впливів до її можливостей.

Ідеї Л. Виготського про компенсаційний розвиток і визначальну роль соціального контексту демонструють дію принципу детермінізму: зміна умов взаємодії створює підстави для нових форм розвитку, а дефект не є остаточною детермінантою особистісної неповноцінності. Сам процес компенсації функцій має соціальне підґрунтя, що збігається з вимогами діалогічності, оскільки розвиток відбувається у взаємодії з «іншим» — педагогом, однолітками, значущими дорослими.

Розглянемо основні філософські підходи до цієї проблеми.

Філософсько-антропологічний підхід

Він забезпечує цілісне розуміння природи дитини, узгоджується з принципами:

- гуманізації — розгляд дитини як унікальної особистості;
- діалогічності — розвиток через взаємодію з іншим;
- системності — цілісний аналіз структури людського «Я» в освітньому контексті.

Особистісно-соціально-діяльнісний підхід.

Цей підхід інтегрує принципи:

- детермінізму — соціальні умови визначають траєкторію розвитку;
- системності — освітнє середовище функціонує як багатовимірний простір відносин;
- діалогічності — розвиток дитячої суб'єктності можливий лише у взаємодії;
- гуманізації — кожна дитина розглядається як активний творець власного досвіду.

Розбудова демократичної парадигми інклюзивної освіти має глибокі інтелектуальні витоки, що сягають праць філософів і педагогів минулих століть. Ідеї Дж. Дьюї, Г. Філдора та інших мислителів суттєво вплинули на розуміння того, що демократія у суспільстві неможлива без визнання права кожної дитини на залучення до прийняття рішень, які стосуються її життя та освітнього шляху. Якщо базовим сенсом демократії є забезпечення людині можливості діяти свідомо й відповідально, то в освітній сфері це означає створення умов, у яких діти отримують шанс реалізувати власний вибір і поступово входити в позицію суб'єкта освітнього процесу.

У цьому контексті А. Маллер виділив три базові форми дитячих прав, що відображають демократичний підхід до освіти: право на власне рішення, право на спробу та право на дію.

Перше право означає, що педагог упродовж усього навчального дня надає дитині можливість робити вибір у тих ситуаціях, де це не суперечить її безпеці та логіці освітнього процесу.

Друге – право на спробу – пов’язане із підтримкою дитячих ініціатив та заохоченням самостійності, навіть якщо виконання дії є для неї складним.

Третє право – право на дію – передбачає опанування вміннями, які дозволяють дитині вільно застосовувати їх у різних ситуаціях і відчувати гордість за власні досягнення. Для дітей з особливими освітніми потребами реалізація цих трьох прав стає важливим чинником зростання самоповаги та зміцнення почуття власної компетентності.

Помітний внесок у становлення демократичних принципів сучасної інклюзивної освіти зробив Г. Фігдор. Він наполягав, що школа повинна не пристосовувати дитину до себе, а трансформувати освітнє середовище так, щоб воно сприяло розкриттю унікальних можливостей кожного учня. Його підхід ґрунтувався на переконанні, що діти мають бути повноцінними учасниками освітньої взаємодії, у якій розвивається уява, дослідницька активність і соціально-комунікативні здібності.

У ширшому філософсько-методологічному контексті персоналістський підхід до інклюзивних процесів об’єднує традиції гуманістичної психології (Г. Олпорт, Г. Мюррей, К. Роджерс, А. Маслоу та ін.) та концепції аутопоезу (У. Матурана, Ф. Варела). Гуманістична школа наголошує на безумовній цінності кожної особистості, її здатності до саморозвитку та потребі в самореалізації.

Соціальна теорія аутопоезу доповнює це бачення твердженням про те, що дитина як саморегульована та самовідтворювана система вибудовує свої стратегії навчання через активну комунікацію з оточенням. Відповідно, інклюзивна освіта повинна забезпечити індивідуальний освітній маршрут, що дозволяє дитині перевіряти, уточнювати і розвивати власний досвід у взаємодії з соціальним середовищем.

Принцип діалогічності, якого дотримуються сучасні освітні концепції, вимагає перетворення педагогічного процесу на партнерську взаємодію. Це зумовлює підвищення ролі професійної компетентності педагога, адже інклюзивне середовище потребує фахівця, здатного не лише викладати матеріал, а й підтримувати складні комунікативні процеси в різнорівневій

групі. Саме тому компетентнісний підхід, що активно розвивається у вітчизняній педагогічній науці (В. Байденко, І. Радигіна, Л. Савчук), стає одним із ключових орієнтирів модернізації інклюзивної освіти. Він дозволяє розглядати результати освіти як системно інтегровані властивості особистості, які проявляються в реальній здатності педагога здійснювати ефективну професійну діяльність [34].

Поліфундаментальний підхід, запропонований Н. Назаровою, розширює можливості аналізу інклюзивних процесів завдяки синтезу різних методологічних перспектив. Це забезпечує бачення інклюзії як багатовимірного явища, що потребує одночасного врахування соціальних, психологічних, педагогічних, етичних і правових чинників. З позиції методологічного принципу системності інклюзивна освіта розглядається як цілісна соціально-педагогічна система, де зміни в одному компоненті (ставлення суспільства, зміст освіти, рівень підготовки педагога, сімейна взаємодія) впливають на функціонування всієї моделі.

Гуманістична парадигма, яка значною мірою визначає ціннісні засади сучасної інклюзії, спирається на ідеї А. Швейцера, Е. Левінаса, О. Шпека та інших мислителів. Етика благоговіння перед життям, запропонована А. Швейцером, стверджує: кожне життя є безумовною цінністю, незалежно від рівня розвитку, здібностей чи наявності порушень.

З позиції методологічного принципу гуманізації будь-який освітній процес повинен бути спрямований на підтримку розвитку дитини, охорону її внутрішнього світу, збереження гідності та створення умов для розкриття потенціалу.

Принцип детермінізму у цьому контексті проявляється у визнанні того, що розвиток особистості зумовлюється як індивідуальними характеристиками, так і соціальними умовами. Тому створення інклюзивного середовища стає не приватною педагогічною ініціативою, а необхідною умовою забезпечення рівних можливостей.

Узагальнюючи наведені концепції, можна стверджувати: сучасна інклюзивна освіта спирається на комплекс філософських і психологічних ідей, у яких поєднуються демократія, гуманізм, діалогічність, системність та антропоцентризм. Ця парадигма визнає унікальність кожної дитини, забезпечує її право на участь, підтримує розвиток власного голосу в освітньому просторі та гарантує право на освіту, що відповідає її особливим потребам.

У сучасному дискурсі інклюзивної освіти особливе місце посідають підходи, які розглядають її не лише як педагогічну технологію, а як феномен культури та спосіб організації соціального буття. Представники культурологічної парадигми — Дж. Корбет, М. Нинд та інші — виходять із того, що освіта завжди функціонує в контексті культури та водночас сама є її формою, механізмом і середовищем відтворення. На їхню думку, культурні смисли в освіті не передаються як усталені схеми й не засвоюються у вигляді статичних «культурних норм».

Навпаки, процес навчання — це творча взаємодія, у якій кожен учасник освітнього середовища самостійно вибудовує власний культурний простір.

Таким чином, освіта постає як поле співтворчості, де кожен учень чи учениця є не споживачем культури, а співтворцем її нових варіантів. У контексті інклюзії цей підхід має надзвичайно вагоме значення, оскільки підкреслює суб'єктність дитини з особливими освітніми потребами, визнає цінність її досвіду та культурної своєрідності, а також формує гуманістичну основу для рівноправної взаємодії.

Паралельно з цим у західній теоретичній літературі представлений і більш радикальний підхід — соціально-конструктивістський, сформований працями П. Бергера та Т. Лукмана. У межах цього погляду ключові поняття, що стосуються інвалідності («обмежені можливості», «норма», «функціональна неспроможність» тощо), розглядаються не як об'єктивні характеристики людини, а як результат процесу «соціального конструювання реальності».

Це означає, що суспільство шляхом мовних практик, стереотипів, інституційних норм і соціальних очікувань створює певні категорії, за допомогою яких воно описує окремих осіб і груп. Соціально-конструктивістський підхід вказує на небезпеку того, що такі категорії можуть набувати стигматизуючого значення та використовуватися як інструмент соціального контролю або навіть пригнічення. У цьому контексті інвалідність постає не лише як медико-біологічний факт, а як складне соціальне утворення, у якому значну роль відіграє оцінка суспільства.

Таким чином, дитина «стає» інвалідом лише тоді, коли суспільство трактує її стан як такий, що «відхиляється» від певної нормативності. Такий ракурс дозволяє по-новому осмислити необхідність інклюзії — не як компенсаторну допомогу, а як трансформацію суспільних відносин, спрямовану на подолання штучно створених бар'єрів.

В українській науковій традиції питання методології інклюзивної освіти отримало системний розвиток завдяки працям А. Колупаєвої, яка однією з перших окреслила підвалини інтеграції дітей з особливими потребами в загальноосвітній простір.

Подальший науковий поступ у цьому напрямі пов'язаний із розробленням системно-синергетичного бачення інклюзії, яке пропонують М. Семаго, Н. Семаго, М. Семенович та інші науковці. Вони інтерпретують інклюзивну освіту як складну, відкриту, динамічну систему, що перебуває в стані постійного розвитку й самоналаштування. Її функціонування підпорядковується логіці синергетики — науки про процеси самоорганізації в складних системах [цит. за 2]. Синергетичний підхід дозволяє пояснити, чому інклюзія не може бути впроваджена лише адміністративними рішеннями чи впорядкованими інструкціями: вона виникає там, де існує відповідна взаємодія ключових елементів системи — учнів, педагогів, батьків, фахівців, освітнього середовища та суспільних умов.

З цієї позиції «керуючими параметрами», що визначають напрямок розвитку інклюзивної освіти, є:

- гуманістична еволюція суспільства та нормативно-правове закріплення інклюзії як фундаментальної цінності;
- зростання суперечностей між застарілою освітньою парадигмою і викликами часу, які потребують глибоких структурних трансформацій.

Додатково на інклюзивну систему діють «параметри порядку», які відображають новий рівень організації освітнього середовища:

- злагоджена міжфахова взаємодія,
- педагогічне лідерство,
- культура співпраці,
- відкритість до змін,
- гнучкість навчальних програм,
- адаптивність інфраструктури тощо.

У моменти кризових змін (точки біфуркації) освітня система може або повернутися до традиційної моделі, або перейти на якісно новий рівень розвитку — інклюзивний.

Синергетичні принципи, сформульовані Г. Хакеном, В. Будановим, органічно інтегруються в інклюзивну парадигму. Їхня реалізація проявляється у визнанні унікальності кожної дитини, формуванні полілогу між фахівцями різних галузей, орієнтації на сам процес навчання як цінність, а не лише на кінцевий результат. Важливе місце займає довіра до пізнавальних можливостей учнів, віра в їхню здатність до творчого розвитку, а також гуманістична позиція педагога, який приймає дитину не за її «нормативністю», а за її внутрішніми потенціалами. На рівні організації освітнього простору це передбачає гнучкість, адаптивність, різноманітність форм підтримки, а також активну участь дітей у власному навчанні.

Суттєвим є й феномен «інклюзивної синергії», коли спільна діяльність педагогів, психологів, логопедів, соціальних працівників, сім'ї та самої дитини створює ефект, який значно перевищує вплив кожного чинника окремо. Така

синергія забезпечує якісно новий рівень розвитку як для окремих учнів, так і для всієї школи.

Узагальнення впливу синергетичного підходу дає змогу виділити три ключові системотвірні напрями розвитку інклюзивної освіти:

1. Зміст освіти має бути гнучко зорієнтований на індивідуальні потреби й можливості дітей з ООП, включаючи їхню зону найближчого розвитку.
2. Організація освітнього процесу повинна сприяти формуванню здатності до саморозвитку, саморефлексії та самовдосконалення.
3. Психолого-педагогічна підтримка має здійснюватися на принципах міжгалузевої співпраці, комплексності та взаємної професійної підтримки всіх учасників.

У розширеному розумінні інклюзивна освіта постає як культурно-соціальний простір, у якому принципи гуманізму, відкритості, варіативності та співтворчості поєднуються з науковими підходами до самоорганізації складних систем. Вона передбачає не лише педагогічні інновації, а й глибинне переосмислення відносин «суспільство — дитина», «норма — різноманіття», «підтримка — взаємодія». Саме тому інклюзія функціонує як інтегральна частина сучасного культурного розвитку й водночас як модель соціальної еволюції, в центрі якої — визнання гідності, потенціалу й унікальності кожної особистості.

1.2. Особливості підготовки фахівців до психотерапевтичної роботи з дітьми з обмеженими можливостями

Зміст професійної компетентності психолога є визначальною засадою формування якісної інклюзії, оскільки саме рівень підготовленості психолога забезпечує можливість гармонійного включення дітей з особливими освітніми потребами до спільного освітнього простору. Цей підхід підтримують американські дослідники Дж. Оноско та К. Джоргенсен, які розглядають

компетентнісну складову психотерапевтичної діяльності в інклюзивному класі як інтеграцію професійних знань, умінь і навичок, що забезпечують ефективну взаємодію з кожним учнем. У центрі уваги — безперервний професійний розвиток психолога, пошук нових, нерідко нестандартних, освітніх рішень і методик, особливо щодо навчання дітей з ООП [17].

С. Месік, К. Хеллер та В. Хольцман також наголошували на необхідності удосконалення професійних практик психолога, який працює в інклюзивному класі, адже це дозволяє повноцінно задовольняти потреби дітей з різними типами порушень розвитку [цит. за 28]. В американській освітній практиці тривалий час важливу роль відігравали методика мейнстрімінгу [23] та модель адаптивних навчальних середовищ [12].

Мейнстрімінг, як освітня технологія, передбачав надання кожній дитині — незалежно від її діагнозу — рівного доступу до якісних освітніх та психологічних послуг у середовищі, максимально адаптованому до індивідуальних потреб учня [18].

Такий підхід дозволяв синтезувати здобутки загальної та спеціальної психології з метою створення єдиної інклюзивної системи, у якій кожен учень має право на повноцінну участь у навчальному житті [13]. Учені підкреслювали, що це сприяє інтеграції двох відокремлених систем освіти — масової та спеціальної — в єдиний освітній простір, де діти з ООП є повноправними учасниками навчального процесу [12].

Модель адаптивних навчальних середовищ ґрунтувалася на створенні функціональних зв'язків між усіма учасниками освітнього процесу: дітьми з типовим розвитком та учнями з ООП, педагогами, асистентами, психологами та дефектологами, які здійснювали психолого-педагогічний супровід і формували безпечні та сприятливі умови для освіти [4]. Особливе місце тут займав психолог, який забезпечував професійну консультацію для педагогів та інших фахівців мультидисциплінарної команди.

. Хоббс і Д. Вестлінг довели, що ефективність колективної діяльності в інклюзивному середовищі залежить не лише від наявності професійних умінь,

а й від сформованого позитивного ставлення психологів до співпраці та здатності брати активну участь у спільному плануванні й реалізації освітнього процесу [30]. Ці компоненти професійної готовності формуються на етапі фахової підготовки й удосконалюються завдяки системному підвищенню кваліфікації. Саме тому у процесі підготовки психологів для інклюзивної освіти увага приділяється роботі з міжособистісними та груповими проблемами, формуванню інноваційного стилю діяльності, модифікації професійних установок і цінностей, розвитку мотивації до командної взаємодії [6].

В Україні аналогічні тенденції стали інтенсивно розвиватися після ухвалення Закону «Про освіту» (2017), Закону «Про повну загальну середню освіту» (2020) та низки підзаконних актів щодо організації інклюзивного навчання.

Важливим кроком стало створення інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ), які забезпечують комплексну оцінку розвитку дитини та надають професійну підтримку педагогам, психологам та батькам.

Українська система поступово переходить від медичної моделі до психологічно-орієнтованої, у якій ключовим показником є не діагноз, а освітні потреби учня — що концептуально співзвучно з американськими моделями мейнстрімінгу та адаптивних навчальних середовищ.

Вітчизняні виші також впровадили обов'язкові інклюзивні модулі, дисципліни з корекційної педагогіки, спеціальної психології, асистивних технологій, командної взаємодії.

Як і в американських практиках, в українському контексті дедалі більшої ваги набуває компетентність у питаннях індивідуалізації освітнього процесу, створення ІНП (індивідуальної програми розвитку), ефективної міждисциплінарної співпраці [цит. за 27].

Сучасна українська модель інклюзивної освіти виразно орієнтована на європейські стандарти, водночас адаптуючи американський досвід у частині

професійної кооперації, роботи мультидисциплінарної команди, інтеграції різних освітніх систем та форм підтримки.

Загальні закономірності підготовки психологів до інклюзивної освіти узагальнив М. Рейнолдс [10], який окреслив широкий спектр компетентностей, необхідних психологів.

До них належать:

- ґрунтовна педагогічна підготовка;
- володіння методами навчання й виховання;
- навички розроблення ІНП;
- здатність проводити педагогічну діагностику;
- використання технічних засобів підтримки;
- дотримання правових і етичних норм;
- позитивне ставлення до дітей з ООП;
- уміння співпрацювати з батьками;
- комунікативна гнучкість;
- готовність до командної роботи;
- володіння інтерактивними технологіями навчання.

Ці вимоги повністю корелюють із сучасними українськими стандартами підготовки психолога, що передбачають сформованість інклюзивної компетентності як базового елемента професійного профілю педагога Нової української школи.

У своїх працях А. Крафт окреслив ключові напрями психологічної та соціально-педагогічної діяльності фахівців, які працюють з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного класу.

Серед пріоритетних завдань дослідник називає:

- відновлення повноцінного статусу школяра,
- створення підтримувального та безпечного освітнього середовища,
- уважне виявлення індивідуальних здібностей і ресурсів дитини,
- формування відповідального ставлення до соціальної взаємодії,

- забезпечення умов для гармонійного особистісного зростання, а також
- розуміння специфіки пізнавальних процесів, що лежать в основі успішного засвоєння навчального матеріалу [9].

Сукупність цих рекомендацій формує комплексне уявлення про діяльність соціального педагога та практичного психолога в роботі з учнями з ООП та підкреслює важливість соціальної підтримки як чинника ефективної інтеграції в освітній простір.

Підготовка майбутніх педагогів і психологів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі у США нині здійснюється за двома основними траєкторіями.

Перша, ключова, передбачає оновлення та адаптацію традиційних програм професійної освіти відповідно до цінностей і принципів соціальної інклюзії.

Друга пов'язана з удосконаленням системи післядипломної підготовки та підвищення кваліфікації педагогів у напрямі інклюзивної практики.

У дослідженні Дж.-Р. Кіма [7] проаналізовано різні моделі професійної підготовки фахівців до роботи з дітьми з ООП. Автор, зіставивши характеристики десяти програм у сфері вищої освіти, виокремлює три типи навчальних моделей: комбіновану, роздільну та загальнопрофесійну.

Комбінована модель інтегрує курси загальної й спеціальної психології, забезпечуючи випускникам право працювати як у звичайних школах, так і в спеціалізованих закладах. Роздільний формат передбачає існування незалежних програм загальної й спеціальної освіти, але дозволяє студентам здобути подвійний диплом за умови опанування додаткових навчальних модулів.

Університети США значну увагу приділяють засвоєнню студентами методів інтерактивного навчання, оскільки вони забезпечують можливість наблизити освітній процес до реальних життєвих ситуацій, де наявні соціальні, емоційні та комунікативні труднощі. Науковці наголошують, що професійна підготовка майбутніх педагогів і психологів повинна ґрунтуватися на

поєднанні системного теоретико-методичного підґрунтя, практичного досвіду, творчого пошуку інновацій у сфері інклюзивного навчання та формуванні навичок ефективної міжпрофесійної взаємодії.

Канадська модель підготовки психологів до роботи в умовах інклюзії починається вже на рівні бакалаврату. Навчальні програми включають обов'язкові дисципліни, що забезпечують готовність студентів працювати з дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку, які мають особливі освітні потреби. До таких дисциплін належать курси з виняткових станів розвитку, оцінювання та індивідуалізації навчання, інклюзивної освіти, педагогічного консультування й міжвідомчої співпраці.

Друга спеціалізація — «спеціальна освіта» — передбачає виконання студентами окремої курсової роботи. Випускники бакалаврату можуть продовжити фахову підготовку за спеціальними програмами обсягом 24 кредити, які надають можливість спеціалізуватися у сфері початкової або середньої освіти [цит. за 32].

Як зазначає А. Колупаєва, канадські університети, зокрема Університет Альберти, вибудовують професійну підготовку майбутніх фахівців на основі п'яти наскрізних курсів. Ці курси охоплюють ключові аспекти інклюзивної освіти: введення до інклюзії, індивідуальне оцінювання результатів навчання дітей з ООП, диференційоване викладання, професійну взаємодію в інклюзивному колективі та лідерство в умовах інклюзивного освітнього середовища. Така система навчання формує в студентів комплексне бачення завдань сучасної інклюзивної педагогіки та забезпечує готовність до роботи з дітьми з різними потребами.

У першому розділі було здійснено комплексний теоретико-методологічний аналіз проблеми професійної підготовки педагогів і психологів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі, що дозволило узагальнити ключові концепції, підходи та моделі, представлені у світовій та вітчизняній науковій традиції.

1. Інклюзивна освіта розглядається як цілісна соціокультурна система, що ґрунтується на принципах рівності, недискримінації, поваги до людської гідності та врахування індивідуальних освітніх потреб. Її впровадження передбачає не лише модернізацію навчальних закладів, а й глибоке переосмислення професійної ролі педагога та психолога.
2. Теоретичний аналіз досліджень А. Крафта, J.-R. Kim та інших науковців показав, що успішність інклюзивної практики значною мірою визначається якістю професійної підготовки фахівців, що включає розвиток компетентностей у сфері психолого-педагогічної підтримки дітей з ООП, уміння працювати в мультипрофесійних командах та здатність застосовувати інклюзивні технології навчання.
3. У світовій практиці визначилися різні моделі фахової підготовки (комбінована, роздільна, спеціалізована, загальна), які відрізняються глибиною інтеграції курсів загальної й спеціальної психології. Їх аналіз дає підстави стверджувати, що найбільш ефективними є ті моделі, які забезпечують поступове формування інклюзивної компетентності через поєднання теоретичних, практичних та рефлексивних компонентів.
4. Методологічні підходи до підготовки психологів в ІОС ґрунтуються на принципах системності, гуманізації, детермінізму та діалогічності.
 - Принцип системності забезпечує розгляд інклюзивної освіти як багаторівневої структури — від індивідуальних освітніх траєкторій до соціальних механізмів інтеграції.
 - Гуманізація гарантує орієнтацію на унікальність та гідність дитини.

- Детермінізм дозволяє враховувати взаємозв'язки між соціальними умовами, психічним розвитком та освітніми результатами.
 - Діалогічність підкреслює значення взаємодії, співпраці та партнерства між усіма учасниками освітнього процесу.
5. Досвід США та Канади засвідчує важливість наскрізної інтеграції інклюзивної тематики в освітні програми, де особливий акцент робиться на методах диференційованого навчання, індивідуального оцінювання, розвитку лідерства та міжпрофесійної взаємодії.
6. Український контекст інклюзивної освіти демонструє активне впровадження світових тенденцій, проте потребує подальшого посилення практичного компонента професійної підготовки, удосконалення інституційної підтримки та формування в психологів стійкої рольової ідентичності.

Отже, теоретичний аналіз дав змогу визначити, що якісна професійна підготовка фахівців до роботи в умовах інклюзії повинна бути комплексною, науково обґрунтованою та інтегрованою у ширший контекст гуманістичної трансформації освіти.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЛЬОВОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ПСИХОЛОГА В ПСИХОТЕРАПЕВТИЧНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ

2.1. Методики дослідження рольової ідентичності психолога в психотерапевтичній роботі з дітьми з обмеженими можливостями

Аналіз зарубіжного і вітчизняного досвіду засвідчує, що підготовка психологічних кадрів завжди є рушійною силою у розвитку рольової ідентичності. Основу соціального опитування склала оригінальна анкета аналізу РІРД (розмаїття індивідуального розвитку та диференціації (англ. *Diversity, Individual Development Differentiation surveys, DIDD*)), розроблена й апробована у 2006 р. канадськими фахівцями в галузі інклюзивної освіти.

Анкета для студентів

Нині існує нагальна потреба забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами. Такий підхід передбачає вивчення стану готовності майбутніх психолого-педагогічних кадрів загальноосвітніх закладів до роботи з такими дітьми. Ваші відповіді та коментарі дозволять визначити рівень загальної обізнаності у питаннях інклюзивної освіти, організації інклюзивного навчання, сприятимуть розробці навчально-методичних матеріалів для підготовки висококваліфікованих фахівців до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Анкетування є анонімним, а його результати будуть використані в узагальненому вигляді. Просимо взяти участь у нашому дослідженні.

Навчальний заклад

Факультет

Спеціальність

Спеціалізація

1. Обізнаність та мотивація до роботи у галузі інклюзивної освіти.
2. Впровадження інклюзивних підходів.
3. Орієнтація на професійний розвиток.
4. Поведінка у навчальному закладі та дисципліна.
5. Надання підтримки та визнання досягнень
6. Співпраця психолого-педагогічного персоналу.
7. Особиста готовність до командної роботи в умовах інклюзії

Для більшості анкетних запитань використано п'ятирівневу шкалу Лайкерта, де

- «1» – «повністю не погоджуюсь»,
- «2» – «не погоджуюсь»,
- «3» – «не можу відповісти»,
- «4» – «погоджуюсь» і
- «5» – «повністю погоджуюсь».

Відповіді, сформульовані у формі негативного твердження, кодувались у зворотному порядку, щоб не порушувати кількісний аналіз отриманих даних при оцінюванні інклюзії. Чим вищий отриманий бал, тим кращою була відповідь респондента, незалежно від того, як було сформульоване питання – у формі негативного чи позитивного твердження.

Для дослідження імпульсивності було застосовано опитувальник «Імпульсивність», один із тестів для оцінювання імпульсивної поведінки, а також рівня імпульсивності, розроблений В.О. Лосенковим. Зазначений

інструмент дозволяли отримати багатовимірне уявлення про швидкість реагування, недостатність самоконтролю та схильність до спонтанних рішень.

Для оцінки ригідності використовувався тест Р. Кеттелла «Прямий і зворотний лист», на основі якого обчислювався спеціальний коефіцієнт ригідності.

Він розраховувався як $p = A - rB + C$, де:

A — кількість символів, написаних у режимі прямого листа;

B — кількість символів, відтворених у зворотному листі;

r — кореляція між кількістю букв у прямому та зворотному листі для всієї вибірки;

C — коригуюча константа, величина якої дорівнює максимальній різниці між B і A, якщо хоча б у одного учасника B перевищує A.

Такий підхід дозволяв кількісно зафіксувати ступінь інертності психічних процесів та складність переключення з одного способу дії на інший.

Для дослідження спрямованості особистості застосовувалася «Орієнтовна анкета» В. Смекала та М. Кучери. Вона ґрунтується на аналізі вербальних реакцій учасників на змодельовані робочі ситуації, пов'язані зі взаємодією з іншими людьми. Методика дозволяла визначити домінантний тип життєвої орієнтації: концентрацію на власних інтересах, орієнтацію на міжособистісну взаємодію або спрямованість на виконання завдання.

Для оцінки потреби у досягненні був використаний опитувальник Ю.М. Орлова «Потреба у досягненні», спрямований на виявлення інтенсивності мотивації досягнення успіху. Підсумковий рівень потреби визначався за сумарною кількістю балів, набраних кожним учасником.

Для дослідження формально-динамічних характеристик індивідуальності був застосований «Опитувальник формально-динамічних властивостей індивідуальності» В.М. Русалова. Цей інструмент дозволяє комплексно оцінити такі параметри, як ергічність, пластичність, темп (швидкість) та емоційність у трьох основних сферах функціонування: психомоторній, інтелектуальній та комунікативній. Окрім базових шкал, на

основі отриманих даних розраховувалися узагальнені індекси активності, емоційності та адаптивності, що забезпечувало більш повне уявлення про індивідуально-типологічні властивості досліджуваних.

Таким чином, у психодіагностичному дослідженні були застосовані наступні методики: анкета аналізу РІРД (розмаїття індивідуального розвитку та диференціації (англ. *Diversity, Individual Development Differentiation surveys, DIDD*)), «Опитувальник формально-динамічних властивостей індивідуальності» В.М. Русалова, «Орієнтовна анкета» В. Смекала та М. Кучери, опитувальник Ю.М. Орлова «Потреба у досягненні», опитувальник «Імпульсивність» В.О. Лосенкова та тест Р. Кеттелла «Прямий і зворотний лист» тест Р. Кеттелла «Прямий і зворотний лист».

2.2. Готовність студентів до психотерапевтичної роботи з дітьми з обмеженими можливостями як складова їх рольової ідентичності

Висвітливо результати проведеного опитування.

1. Обізнаність у галузі інклюзивної освіти.

Таблица 2.1.

Відповіді	Студенти старших курсів
Повністю погоджуюсь	22,3
Погоджуюсь	49,0
Не можу відповісти	9,2
Не погоджуюсь	13,7
Повністю не погоджуюсь	6,2

Таблиця 2.1 подає дані щодо рівня суб'єктивної обізнаності студентів старших курсів у галузі інклюзивної освіти. Респонденти оцінювали власне

розуміння ключових засад, принципів, нормативно-правового забезпечення та практичних аспектів роботи в інклюзивному освітньому середовищі.

Усього було виділено п'ять варіантів відповідей, які демонструють ступінь згоди студентів із твердженням про їхню обізнаність у сфері інклюзії:

- «Повністю погоджуюсь» — 22,3 %,
- «Погоджуюсь» — 49,0 %,
- «Не можу відповісти» — 9,2 %,
- «Не погоджуюсь» — 13,7 %,
- «Повністю не погоджуюсь» — 6,2 %.

1. Загальна тенденція: домінування середнього та високого рівнів впевненості

Сумарно майже 71,3 % студентів (22,3 % + 49,0 %) вважають себе достатньо обізнаними в питаннях інклюзивної освіти. Це свідчить про те, що у професійній підготовці студентів старших курсів тематика інклюзії вже займає вагоме місце, інтегруючись як у теоретичні курси, так і в практичні модулі.

З методологічної точки зору, така тенденція узгоджується з принципом детермінізму, адже рівень сформованості обізнаності виступає наслідком цілеспрямованих освітніх впливів: зміст навчальних програм, кількість практики, робота викладачів, досвід участі в інклюзивних заходах тощо.

2. «Повністю погоджуюсь»: 22,3 %

Понад п'ята частина студентів демонструє *високий рівень впевненості* у власних знаннях щодо інклюзії. Ця група, імовірно, має глибші теоретичні уявлення або практичний досвід роботи з дітьми з ООП (участь у практиці, волонтерстві, курсових проєктах). Такий показник узгоджується з принципом гуманізації, адже високий рівень залучення студентів до інклюзивної тематики сприяє формуванню емпатійного, толерантного, орієнтованого на особистість підходу.

3. «Погоджуюсь»: 49,0 %

Майже половина опитаних оцінює свою обізнаність як достатню, але без абсолютної впевненості. Це типова ситуація для студентів старших курсів, які вже отримали базові знання, але ще не інтегрували їх у системну професійну позицію. Такий показник свідчить про потребу у подальшому поглибленні практичного блоку підготовки, що відповідає принципу системності, де знання повинні перетворюватися на компетентності лише внаслідок включення у комплексну діяльність.

4. «Не можу відповісти»: 9,2 %

Близько десятої частини студентів відчують невизначеність. Це може бути пов'язано з недостатньою кількістю практичних ситуацій, суперечливістю особистого досвіду або фрагментарністю інформації. На рівні методології це підкреслює необхідність застосування принципу діалогічності, коли студент отримує можливість взаємодіяти, ставити запитання, обговорювати складні випадки, співпрацювати з фахівцями. 5. «Не погоджуюсь» та «Повністю не погоджуюсь»: 19,9 %

Майже п'ята частина респондентів відкрито визнає недостатність знань. Такий результат підкреслює низку важливих висновків:

- Певні прогалини існують у засвоєнні нормативних, організаційних та практичних основ інклюзії.
- Можливе нерівномірне навантаження викладачів або несистемне охоплення інклюзивної тематики у різних академічних програмах.
- Частина студентів не мала реальних умов для вироблення професійної впевненості, що свідчить про потребу посилення практико-орієнтованих модулів.

Це співвідноситься з методологічним принципом детермінізму, де недостатній рівень педагогічного впливу закономірно зумовлює низьку суб'єктивну обізнаність.

Отримані дані показують, що обізнаність студентів старших курсів з питань інклюзивної освіти формується як результат системного впливу навчальної програми та освітнього середовища. Емпіричні результати

підтверджують важливість реалізації чотирьох ключових методологічних принципів:

- Системність — знання мають бути інтегровані в цілісну професійно-ціннісну модель;
- Детермінізм — рівень обізнаності прямо залежить від змісту та якості освітньої підготовки;
- Гуманізація — орієнтація освіти на прийняття різноманітності підсилює мотивацію студентів вивчати інклюзивні технології;
- Діалогічність — ефективність підготовки зростає через міжособистісну взаємодію, обговорення випадків, командне навчання.

. Зв'язок обізнаності з мотивацією студентів.

Високі та середні показники обізнаності (71,3 %) можуть бути інтерпретовані як прояв *внутрішньої професійної мотивації*.

Студенти, які обрали психологічний фах, здебільшого орієнтовані на роботу з різними категоріями дітей, тому прагнуть:

- оволодіти сучасними інклюзивними технологіями;
- сформувати професійну компетентність;
- відповідати соціальному запиту суспільства й держави, що особливо актуально в українських умовах (воєнний час, зростання кількості дітей з ООП, підвищення потреби в доступній освіті).

Для групи студентів, які «повністю погоджуються» (22,3 %), характерним є високий рівень навчальної мотивації, орієнтація на професійну самореалізацію, прагнення працювати з дітьми з ООП.

Для групи, що «погоджується» (49 %), мотивація носить *стабільний, але не максимальний характер*: вони приймають важливість інклюзії, але ще не завжди мають чітку професійну позицію.

Ті, хто не погоджується або вагається (26,1 % загалом), імовірно мають зовнішню мотивацію (навчаються, бо це необхідно за програмою), або проходять етап переосмислення професійних цінностей.

Зв'язок обізнаності зі ставленням до інклюзивної освіти

Дані таблиці дозволяють припустити пряму залежність між рівнем знань та формуванням позитивного ставлення до інклюзії:

- Студенти, що мають високий рівень поінформованості, як правило, підтримують ідею інклюзії, усвідомлюють її гуманістичні та соціальні цінності, бачать її ефективність у реальних освітніх практиках.
- Ті, хто перебуває у групі «погоджуюсь», найчастіше демонструють *функціональну лояльність*: тобто вони не заперечують інклюзію, але потребують реальних кейсів, спостереження педагогічної взаємодії та аналізу складних ситуацій.
- Група студентів, які не погоджуються (19,9 %), може характеризуватися: недостатньою поінформованістю, впливом стереотипів, страхом перед складністю роботи в інклюзивному класі, негативним або нейтральним ставленням до інклюзивної політики.

Це особливо помітно в українському контексті, де інклюзія впроваджується інтенсивно, але нерівномірно, а рівень ресурсного забезпечення закладів освіти все ще різниться.

Зв'язок обізнаності з досвідом педагогічної практики

Показники таблиці вказують на те, що ключовим фактором формування впевненості у знаннях виступає безпосередній практичний досвід:

Група «Повністю погоджуюсь» (22,3 %)

Ймовірно має досвід:

- участі у практиці в інклюзивних класах,
- взаємодії з дітьми з ООП,
- спостереження за роботою команди супроводу,
- виконання індивідуальних освітніх планів (ІОП),
- участі у тренінгах з інклюзивної компетентності.

Такі студенти вже пройшли етап ціннісного прийняття, коли абстрактні знання перетворюються на реальні навички.

Група «Погоджуюсь» (49 %)

Ймовірно має:

- теоретичні знання,
- окремі епізоди практики, але без системного досвіду,
- розуміння термінології, але без глибоких навичок її застосування.

Ця група найчутливіша до якісного посилення практико-орієнтованих модулів.

Групи «Не можу відповісти» та «Не погоджуюсь» (26,1 %)

Ці студенти:

- або ще не проходили практику,
- або їхня практика не містила компонентів роботи в інклюзивних умовах,
- або вони не отримали достатньої методичної підтримки.

Психологічно це пов'язано з тим, що відсутність досвіду підвищує тривожність, невпевненість і сумніви у професійній готовності.

Взаємозв'язок між трьома змінними дозволяє зробити узагальнений висновок:

Чим вищий рівень теоретичної обізнаності студентів, тим позитивнішим є їхнє ставлення до інклюзивної освіти і тим вищою є їхня професійна мотивація; а найбільш значущим фактором формування впевненості виступає реальний досвід роботи в інклюзивному середовищі.

Практика відіграє роль «моста» між мотивацією та позитивним ставленням, забезпечуючи перехід від знань до компетентностей.

Для України цей взаємозв'язок має особливе значення:

- кількість дітей з ООП зростає (зокрема через військові травми, порушення розвитку, ПТСР),
- інклюзія є вимогою державної політики,
- психологи мають бути готовими працювати в умовах, де цінність підтримки, прийняття та емпатії виходить на перший план,
- студенти, які вже взаємодіяли з дітьми з ООП, здебільшого демонструють вищу професійну мотивацію та позитивне ставлення до інклюзії.

Таким чином, українська система освіти потребує подальшого розширення практик, стажувань, волонтерських проєктів та супровідних програм підготовки кадрів.

2. Готовність студентів до впровадження інклюзивних підходів.

Таблиця 2.2.

Відповіді	Студенти старших курсів
Повністю погоджуюсь	21,3
Погоджуюсь	52,2
Не можу відповісти	11,5
Не погоджуюсь	11,5
Повністю не погоджуюсь	3,6

Таблиця 2.2 відображає результати опитування студентів старших курсів щодо їхньої готовності впроваджувати інклюзивні підходи у професійній діяльності. Респонденти оцінювали власну готовність за п'ятьма варіантами відповідей – від «повністю погоджуюсь» до «повністю не погоджуюсь».

Найбільшою є частка тих, хто погоджується з твердженням про власну готовність (52,2 %), дещо менша частка учасників обрала варіант «повністю погоджуюсь» (21,3 %). Близько 11,5 % висловили невизначеність («не можу відповісти»), та така ж частка — 11,5 % — виявила незгоду. Лише 3,6 % повністю заперечили наявність готовності.

Переважання відповідей «погоджуюсь» та «повністю погоджуюсь» (разом 73,5 %) демонструє, що більшість студентів старших курсів відчують достатній рівень сформованості професійної та особистісної готовності працювати в інклюзивному середовищі. Це свідчить про дієвість освітніх програм, спрямованих на формування у майбутніх фахівців компетентностей у сфері інклюзивної освіти.

Високий рівень задекларованої готовності може бути пов'язаний з такими чинниками:

- Підвищенням обізнаності щодо ідей інклюзії в освітньому процесі.
- Наявністю мотивації до роботи з дітьми з ООП, зокрема інтересом до нових педагогічних технологій та соціально значущих професійних завдань.
- Зниженням значення практичного досвіду, адже студенти старших курсів зазвичай мають певний обсяг педагогічної практики, що формує початкові навички реалізації інклюзивних підходів.

Таким чином, позитивні показники готовності логічно узгоджуються з попередніми змінними: зростанням обізнаності, сформованістю професійної мотивації та реальним залученням до освітнього процесу.

Група невизначених респондентів (11,5 %)

Досить велика частка невизначених відповідей може пояснюватися:

- недостатністю практичного досвіду;
- невпевненістю у власних компетентностях, особливо коли практична взаємодія з дітьми з ООП була обмеженою або фрагментарною;
- відсутністю чіткої уяви про реальні виклики інклюзивного класу.

Ця група студентів є потенційною «цільовою аудиторією» для удосконалення практикоорієнтованих елементів освітніх програм.

Частка тих, хто не готовий (15,1 % разом)

Сукупність відповідей «не погоджуюсь» та «повністю не погоджуюсь» становить 15,1 %, що є доволі помітним показником. Наявність цієї групи свідчить про:

- збереження стереотипів щодо інклюзивного навчання;
- недостатню інтеграцію практик інклюзивної освіти у навчальні курси;
- можливу відсутність позитивного досвіду взаємодії з дітьми з ООП;
- занижений рівень суб'єктивної впевненості у власних професійних навичках.

Цей показник також може бути індикатором потреби у системнішій психолого-педагогічній підготовці, розвитку емпатії, толерантності та соціальних умінь студентів.

Інтерпретація отриманих результатів у зв'язку з мотивацією, ставленням та досвідом

Мотивація. Студенти з високою внутрішньою професійною мотивацією частіше демонструють готовність до роботи в інклюзивному класі. Мотивація досягнення, мотивація допомоги іншим та соціально-ціннісні орієнтації є важливими регуляторами такої готовності.

Ставлення до інклюзивної освіти. Позитивне ставлення корелює з високими рівнями згоди. Студенти, які сприймають інклюзію як сучасний цивілізаційний стандарт і гуманістичну цінність, частіше декларують готовність до її впровадження.

Практичний досвід. Досвід практики є ключовим чинником: ті, хто проходили стажування у закладах з інклюзивним навчанням, як правило, демонструють вищу впевненість у власній готовності.

Дані свідчать про загалом високий рівень декларованої готовності, що підтверджує ефективність сучасних програм фахової підготовки.

Існує помітний сегмент студентів із недостатньою впевненістю або критичним ставленням, що вказує на потребу в поглибленні практичної складової.

Результати потребують подальшого аналізу у взаємозв'язку з іншими змінними дослідження — рівнем знань, мотивацією, ставленням до дітей з ООП, досвідом навчальної практики.

3. Надання підтримки та визнання досягнень. До цієї тематичної категорії належало ряд питань, спрямованих на аналіз того, яку підтримку респонденти надають дітям.

У контексті оцінювання інклюзивного середовища важливо з'ясувати, наскільки вільно та безперешкодно діти можуть звертатися по підтримку до

працівників психологічної та педагогічної служб, як вибудовується їхня взаємодія з учителями, а також якою мірою самі педагоги усвідомлюють власну роль і відповідальність у створенні по-справжньому інклюзивної школи.

Отримані результати свідчать, що значна частина опитаних демонструє відкритість до учнів і готовність надавати їм необхідну допомогу як у навчальних, так і в побутових ситуаціях. Частка таких відповідей становила 84,6 %, що вказує на високий рівень залученості педагогів. Водночас у 8,2 % респондентів простежується байдужість до труднощів дітей, що є тривожним показником. Серед цієї групи 75,8 % становлять учителі, які працюють у початковій школі, а 82,8 % — педагоги вікової категорії понад 35 років. Такі дані підкреслюють потребу в додатковій професійній підтримці й розвитку компетентностей саме у цих підгрупах педагогічних працівників.

Особиста готовність студента до командної роботи в умовах інклюзії

Таблиця 2.3

Відповіді	Студенти старших курсів
Повністю погоджуюсь	20,5
Погоджуюсь	60,0
Не можу відповісти	10,1
Не погоджуюсь	4,2
Повністю не погоджуюсь	5,4

Таблиця 2.3 відображає самооцінку студентами старших курсів власної готовності працювати в команді в умовах інклюзивної освіти. Використано

п'ятибальну шкалу згоди: від «повністю погоджуюсь» до «повністю не погоджуюсь».

Розподіл відповідей виглядає так:

- «Повністю погоджуюсь» — 20,5 %
- «Погоджуюсь» — 60,0 %
- «Не можу відповісти» — 10,1 %
- «Не погоджуюсь» — 4,2 %
- «Повністю не погоджуюсь» — 5,4 %

Отже, понад три чверті студентів (80,5 %) продемонстрували позитивне ставлення до командної роботи в умовах інклюзії. З них помірно позитивні відповіді («погоджуюсь») становлять найбільшу частку — 60 %, а ще 20,5 % повністю впевнені у своїй готовності.

Це вказує на те, що старшокурсники загалом розглядають командну взаємодію як природну та необхідну передумову інклюзивного процесу. Значення є позитивним індикатором формування професійної компетентності у сфері співпраці міжвідомчих команд (учителів, психологів, соціальних педагогів, асистентів учителя тощо).

2. Наявність невизначеної позиції

Близько 10,1 % опитаних не змогли однозначно оцінити власну готовність. Це свідчить про:

- недостатній практичний досвід спільної роботи в інклюзивних командах;
- відсутність глибокого розуміння ролей та функцій учасників командного підходу;
- можливий страх перед відповідальністю та складністю інклюзивних випадків.

Такі студенти потребують більше практичних ситуацій, тренінгів на командоутворення, спостереження за роботою реальних психолого-педагогічних команд у школах.

3. Критично малий, але важливий відсоток негативних відповідей

У сумі 9,6 % (4,2 % — «не погоджуюсь», 5,4 % — «повністю не погоджуюсь») висловили неготовність до такої форми роботи.

Причини цього можуть бути різними:

- недостатня сформованість комунікативних і конфліктологічних навичок;
- труднощі в роботі з дітьми з ООП та небажання брати участь у міжпрофесійній взаємодії;
- стрес і невпевненість щодо власної компетентності;
- відсутність позитивного досвіду в командних проєктах.

Хоча частка незначна, саме ці студенти можуть у майбутньому становити групу ризику у професійній адаптації до інклюзивного середовища.

4. Співвіднесення з іншими змінними (за даними результатів попередніх таблиць)

- Висока обізнаність студентів про інклюзивну освіту (понад 70 % позитивних відповідей) узгоджується з їхнім позитивним ставленням до командної взаємодії — чим краще студенти розуміють інклюзію, тим охочіше вони визнають необхідність командної роботи.
 - Мотиваційні показники (орієнтація на професійне зростання, прагнення допомагати дітям з ООП) також підтримують сформованість командних настанов.
 - Практичний досвід залишається критичним чинником — студенти з більшою кількістю практики, як правило, частіше відповідали «повністю погоджуюсь», тоді як відсутність досвіду корелює з відповідями «не можу відповісти».
- Дані таблиці 2.3 демонструють загалом високий рівень особистої готовності старшокурсників до командної роботи в інклюзивних умовах. Це свідчить про сформованість професійних цінностей, розуміння необхідності співпраці та відкритість до міждисциплінарної взаємодії.
- Разом з тим, близько 20 % опитаних (невизначені та негативні відповіді) потребують подальшої інституційної підтримки — практичних тренінгів, супервізій, інклюзивних модулів, що формуватимуть упевненість у командних ролях та навички ефективної взаємодії з усіма учасниками інклюзивного процесу.

4. Орієнтація студентів на роботу в умовах інклюзії.

Таблиця 2. 4

Перелік потреб студентів у науково-методичних консультаціях, (у %)

Тема	Всього
Інклюзивна освіта: сутність, реалії та перспективи	46,6
Діти з ООП: навчання та виховання	86,3
Міжнародний досвід запровадження інклюзивного навчання	64,3
Законодавча база інклюзивної освіти	20,9
Проблеми у роботі з дітьми з ООП	62,8
Підготовка педагога до роботи з ООП	74,9
Професійна співпраця різнопрофільних фахівців для успішного інклюзивного навчання	6,6
Створення інклюзивного освітнього середовища для дітей з ООП	70,5

Таблиця 2.4 містить дані щодо того, які напрями науково-методичних консультацій є найбільш затребуваними студентами, що орієнтуються на роботу в умовах інклюзії. Показники відображають частку студентів старших курсів (у відсотках), які висловили потребу в додатковому фаховому супроводі за визначеними темами.

Найбільший інтерес виявлено до теми «Діти з особливими освітніми потребами: навчання та виховання», яку обрали 86,3 % опитаних.

Далі за значущістю йдуть напрями, пов'язані з підготовкою педагога до роботи з дітьми з ООП (74,9 %), створенням інклюзивного середовища (70,5 %) та міжнародним досвідом запровадження інклюзії (64,3 %). Значна частка студентів (62,8 %) також вказала на актуальність теми «Проблеми у роботі з дітьми з ООП».

Помірний інтерес спостерігається до теми «Інклюзивна освіта: сутність, реалії та перспективи» (46,6 %). Помітно менше студентів зацікавлені у

питаннях законодавчої бази інклюзивної освіти (20,9 %) та співпраці з іншими фахівцями (6,6 %).

Узагальнений аналіз дозволив нам зробити такі висновки.

1. Домінування запиту на практикоорієнтовану інформацію

Висока частка студентів (понад 70 %) наголошує на необхідності отримання знань і навичок, безпосередньо пов'язаних із роботою з дітьми з ООП. Особливо значущими є теми:

- специфіка навчання й виховання дітей з ООП (86,3 %);
- професійна готовність педагога (74,9 %);
- створення інклюзивного середовища (70,5 %).

Це свідчить про те, що студенти чітко усвідомлюють практичні виклики інклюзії та прагнуть оволодіти інструментами, необхідними для реальної роботи в інклюзивному класі. Така тенденція є показником зміщення фокусу підготовки майбутнього педагога від теоретичного інформування до набуття реального практичного досвіду.

2. Інтерес до міжнародного контексту як показник потреби у порівняльному аналізі (64,3 %)

Помітна кількість студентів зацікавлена у вивченні світових моделей інклюзії. Це відображає прагнення порівнювати українські підходи з глобальними, а також потребу в розумінні ефективних освітніх стратегій, перевірених практикою інших держав. Такий інтерес може бути пов'язаний із активним розвитком інклюзивної освіти в Україні та необхідністю запозичувати успішні моделі підтримки.

3. Високий показник запиту на вивчення реальних проблем інклюзивної практики (62,8 %)

Цей показник демонструє, що студенти не лише прагнуть теоретично зрозуміти особливості дітей з ООП, а й орієнтуються на пошук рішень для типових викликів: поведінкових труднощів, комунікативних бар'єрів, організації диференційованого навчання, залучення асистента тощо.

Ймовірно, такі потреби сформовані як під впливом навчальних модулів, так і в результаті стажування в освітніх закладах.

4. Недостатній інтерес до юридичних аспектів (20,9 %)

Низька зацікавленість у вивченні нормативно-правової бази інклюзії сигналізує про потенційні професійні ризики. Адже саме правове забезпечення визначає:

- обов'язки психологів,
- права дітей з ООП,
- механізми роботи команди психолого-педагогічного супроводу,
- можливості залучення ресурсів.

Це свідчить про потребу корекції освітніх програм: важливо робити юридичний блок більш інтегрованим у практичні завдання та кейси, щоб він не сприймався як формальність.

5. Дуже низький інтерес до теми професійної взаємодії фахівців (6,6 %)

Такий результат може мати декілька причин:

- недостатнє розуміння студентами ролі команди супроводу;
- відсутність досвіду реальної міждисциплінарної взаємодії;
- недооцінювання важливості взаємодії психолога, логопеда, асистента вчителя, соціального педагога, реабілітолога тощо.

Однак саме командна модель є ключовою для ефективної інклюзії. Це означає, що навчальні програми потребують посилення блоку командної роботи, тренінгів співпраці, моделювання міжфахових ситуацій.

6. Баланс між теоретичною і практичною підготовкою

Показник інтересу до теми «Інклюзивна освіта: сутність, реалії та перспективи» (46,6 %) демонструє, що майже половина студентів прагне мати більш цілісне бачення розвитку інклюзивної освіти. Така тема формує світоглядну рамку професійної діяльності, дозволяє осмислити інклюзію як систему та соціокультурний процес.

Таким чином, студенти переважно орієнтовані на практику, що свідчить про готовність працювати з дітьми з ООП, але потребує посилення практичних

модулів у навчальних програмах; суттєво недооцінюється юридичний та міжпрофесійний аспекти інклюзії, що може створити розрив між освітньою підготовкою та реальними умовами роботи в школі; у студентів сформований запит на компетентнісну підготовку, зокрема в галузі педагогічної взаємодії, моделювання ситуацій, роботи з батьками та командної співпраці. Дані дослідження відображають реальну професійну траєкторію майбутніх психологів, які прагнуть отримати ті знання, що справді підвищать їхню готовність до роботи з особливими дітьми.

2.3. Особливості структурних компонентів рольової ідентичності майбутнього психолога в психотерапевтичній роботі з дітьми з обмеженими можливостями

Таблиця 2.5

Результати кореляційного аналізу показників розвиненості рольової ідентичності студентів-психологів

№ п/п	показники	Рік навчання			
		3-4 курс		магістри	
		$r^{*}(>=)$	$p^{**}(=<)$	$r(>=)$	$p(=<)$
1	Схильність до професії	0,915	0,02	0,912	0,05
2	Емпатія	0,816	0,06	0,809	0,05
3	Комунікативні схильності	0,903	0,01	0,943	0,01
4	Організаційні схильності	0,789	0,05	0,953	0,01
6	Педагогічна культура	0,961	0,01	0,981	0,01
9	Рівень розвитку психологічних здібностей	0,761	0,05	0,767	0,05
10	Психологічне прогнозування	0,694	0,05	0,645	0,05
11	Об'єктивно-цілісне уявлення особистості	0,702	0,05	0,723	0,05
12	Психологічне бачення людини	0,711	0,05	0,682	0,05
13	Психологічна мова	0,734	0,05	0,6534	0,05
14	Успішність з психології	0,978	0,01	0,718	0,05

Примітка: * r -коефіцієнт кореляції, p^{**} - рівень статистичної значущості.

Таблиця 2.5 містить результати кореляційного аналізу між рівнем розвиненості рольової ідентичності студентів-психологів та низкою професійно важливих якостей. Порівнюються дві групи: студенти 3–4 курсів та магістранти. Для кожного показника наведено коефіцієнт кореляції r та рівень статистичної значущості p .

Уся вибірка демонструє позитивні кореляції середньої та високої сили, що свідчить: чим краще сформована рольова ідентичність майбутнього психолога, тим вищими є його професійно важливі риси — емпатія, педагогічна культура, комунікативні та організаційні схильності, здатність до прогнозування, цілісне бачення людини тощо.

У всіх без винятку показниках спостерігається високий ступінь взаємозв'язку з рольовою ідентичністю (в більшості випадків $r > 0,70$). Це означає, що становлення професійної ролі психолога — мислення у категоріях професії, прийняття її норм та функцій — тісно пов'язане з розвитком ключових здібностей, необхідних для фахової діяльності.

У двох групах студентів коефіцієнти кореляції дещо відрізняються, що дозволяє простежити динаміку професійного становлення.

У студентів старших курсів переважають дуже високі кореляції з такими змінними:

Педагогічна культура ($r = 0,961$; $p = 0,01$) – найвища кореляція у групі. Це свідчить, що вже на етапі бакалаврату для студентів важливо не лише розуміння психологічних процесів, а й уміння будувати педагогічну взаємодію, що є основою консультативної та тренінгової роботи.

Успішність з психології ($r = 0,978$; $p = 0,01$) – друга за силою кореляція. Висока рольова ідентичність супроводжується систематичним поглибленням знань із базових і професійних дисциплін.

Схильність до професії ($r = 0,915$; $p = 0,02$) та комунікативні схильності ($r = 0,903$; $p = 0,01$) – студенти, які вже достатньо визначились із професійним шляхом, демонструють збалансовану особистісну ідентифікацію з професією.

Емпатія ($r = 0,816$; $p = 0,06$) – кореляція висока, але рівень значущості дещо нижчий, що може свідчити про більшу варіативність емпатійних проявів у молодших за віком студентів.

Середні, але все ж значущі кореляції спостерігаються для:

- психологічного прогнозування,
- об'єктивно-цілісного бачення особистості,
- психологічної мови.

Ці показники мають кореляції на рівні $r \approx 0,70$, що говорить про їх поступовий розвиток у міру професійного зростання.

На рівні магістратури кореляційні зв'язки здебільшого залишаються високими, але мають свою специфіку:

Педагогічна культура ($r = 0,981$; $p = 0,01$) — найсильніший показник для магістрів. Дедалі більше підкреслюється здатність вибудовувати професійний контакт, організовувати навчальні й корекційні процеси.

Організаційні схильності ($r = 0,953$; $p = 0,01$) — різко зростає значущість умінь організовувати роботу, планувати процеси та управляти груповою взаємодією. Це закономірно, оскільки магістранти частіше залучені до практики, стажування та проєктної діяльності.

Комунікативні схильності ($r = 0,943$; $p = 0,01$) — ще вищий показник порівняно зі студентами 3–4 курсів, що відображає зрілість комунікативної компетентності.

Схильність до професії ($r = 0,912$; $p = 0,05$) — високий показник стабільності професійної мотивації.

Водночас у магістрів дещо знижуються кореляції за такими показниками:

- психологічне прогнозування ($r = 0,645$),
- психологічна мова ($r = 0,653$),

- психологічне бачення людини ($r = 0,682$).

Це може означати, що у магістратурі ці навички залежать не лише від рольової ідентичності, а й від інших факторів: клінічної практики, наукового досвіду, участі у проєктах, навчання в реальних кейсах.

Порівняльний аналіз двох груп показав наступні тенденції:

- у магістрів кореляції пов'язані з організаційними, комунікативними та педагогічними навичками є вищими, ніж у молодших студентів.
- у студентів 3–4 курсів сильніше виражений зв'язок між успішністю з психології та рольовою ідентичністю — магістри вже вирівняли рівень успішності та диференціюються за іншими критеріями.

Це свідчить про закономірне професійне дорослішання: зі зростанням досвіду провідними стають практичні уміння, а не лише академічні досягнення.

Таким чином:

1. Рольова ідентичність є системоутворювальним фактором професійного становлення психолога. Усі показники професійної компетентності демонструють високі позитивні кореляції з її розвитком.
2. Для різних етапів навчання характерні різні акценти:
 - на 3–4 курсах провідними є академічна успішність, схильність до професії та базові комунікативні якості;
 - у магістрантів — комунікативна, організаційна та педагогічна компетентності, що відповідає вимогам практичної професійної діяльності.
3. Емпатія, психологічне бачення людини та прогностичні здібності мають високі, але менш стабільні зв'язки з рольовою ідентичністю, що відображає їхню складну динамічну природу.
4. Дані підтверджують, що розвиток ключових психологічних компетентностей і зміцнення професійної ідентичності відбуваються паралельно, взаємно підсилюючи один одного.

2.4. Методичні рекомендації з розвитку рольової ідентичності психолога в психотерапевтичній роботі з дітьми з обмеженими можливостями

Рольова ідентичність психолога в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами (ООП) є ключовим чинником професійної ефективності, емоційної стабільності та якості терапевтичного контакту. Її формування потребує спеціально організованої підготовки, систематичного саморозвитку та критичного осмислення власної професійної позиції. Рекомендації спрямовані на підтримку становлення гнучкої, гуманістично орієнтованої й етично виваженої професійної «Я-ролі» фахівця.

Психологічні основи формування рольової ідентичності

1. Усвідомлення професійних ролей. Психолог у роботі з дітьми з ООП виконує функції діагноста, консультанта, фасилітатора розвитку, посередника між сім'єю та освітнім середовищем, а також терапевта. Формування ідентичності передбачає чітке усвідомлення меж, цілей та етичних принципів кожної ролі.
2. Розвиток емпатійності та рефлексивності. Робота з дітьми з ООП потребує глибоко розвиненої здатності до співпереживання, толерантності до різноманіття, чутливості до невербальних сигналів. Водночас рефлексія забезпечує усвідомлення власних реакцій, емоцій і меж.
3. Опанування спеціальних знань. Психолог має володіти сучасними підходами до психотерапії дітей з різними формами порушень розвитку: інтелектуальними, сенсорними, моторними, поведінковими та емоційними розладами.

Методичні рекомендації з розвитку рольової ідентичності

1. Розвиток професійного саморозуміння

- Проводити регулярну професійну самооцінку, аналізуючи власні ролі в терапевтичному процесі (діагност, фасилітатор, терапевт, консультант).

- Застосовувати щоденники професійної рефлексії, де фіксуються складні випадки, реакції на поведінку дітей, власні переживання та думки.
- Використовувати методи професійного лайф-коучингу для уточнення цінностей, мотивації та довгострокових професійних цілей.

2. Розвиток емоційної компетентності

- Регулярно проходити тренінги з емоційної саморегуляції (дихальні практики, техніки тілесної терапії, методи швидкого відновлення).
- Підвищувати толерантність до фрустрації, що особливо важливо при роботі з дітьми, які мають труднощі в поведінці або спілкуванні.
- Розвивати навички контейнерування та утримання емоцій клієнта, що є базовим елементом терапевтичної ролі.

3. Професійно-рольове моделювання та супервізія

- Залучатися до групових та індивідуальних супервізій, де аналізуються рольові конфлікти, труднощі у взаємодії, випадки порушення професійних кордонів.
- Використовувати методи рольового моделювання, програвання терапевтичних ситуацій, кейс-метод.
- Працювати над чітким встановленням професійних меж у взаємодії з батьками, адміністрацією, іншими спеціалістами.

4. Поглиблення комунікативних та фасилітуючих навичок

- Практикувати ненасильницьке спілкування (NVC) у взаємодії з дитиною та сім'єю.
- Освоювати техніки побудови підтримувального середовища: створення безпечного терапевтичного простору, підтримка самовираження, врахування сенсорних та когнітивних особливостей дитини.
- Вивчати підходи до партнерської взаємодії з батьками, формування командного стилю роботи в інклюзивному середовищі.

5. Професійне навчання та підвищення кваліфікації

- Поглиблювати знання з дитячої психотерапії (ігрової, арт-терапії, когнітивно-поведінкової терапії, сенсорної інтеграції, нейропсихологічної корекції).
- Відвідувати спеціалізовані курси щодо роботи з дітьми з обмеженими можливостями:
 порушення інтелектуального розвитку;
 РАС;
 складні порушення поведінки;
 порушення слуху, зору, моторики.
- Підтримувати професійну ідентичність через участь у фахових спільнотах, конференціях, тренінгах.

Спеціальні рекомендації щодо роботи з дітьми різних нозологічних груп

1. Діти з інтелектуальними порушеннями
 - акцент на простих, структурованих інструкціях;
 - використання наочних та сенсорних засобів;
 - роль психолога — фасилітатор розвитку, наставник, мотиваційний підтримувач.
2. Діти з аутизмом (РАС)
 - поступове формування довіри, передбачуваність;
 - ясні кордони й ритуалізовані правила взаємодії;
 - роль психолога — медіатор між дитиною та світом соціальних сигналів.
3. Діти з порушеннями комунікації
 - опора на невербальні канали, альтернативні системи комунікації;
 - формування безпечного середовища;
 - роль психолога — партнер у спілкуванні, «перекладач» емоцій.
4. Діти з руховими порушеннями
 - адаптація простору, темпу і форм діяльності;
 - співпраця з фізичними терапевтами;
 - роль психолога — координатор і мотиватор.

Організаційно-методичні умови формування рольової ідентичності

- Забезпечення доступу до супервізій та інтервізій.
- Розробка індивідуальних планів професійного розвитку.
- Наявність системи наставництва для молодих спеціалістів.
- Створення психологічно безпечного робочого середовища.
- Підтримка емоційного благополуччя персоналу.

Таким чином, формування рольової ідентичності психолога, який працює з дітьми з обмеженими можливостями, є тривалим і багаторівневим процесом, що вимагає поєднання професійних знань, емоційної чутливості, рефлексивності та етичної зрілості. Систематична робота над цими компонентами сприяє підвищенню ефективності психотерапевтичної допомоги, формуванню стабільного терапевтичного контакту та забезпеченню психологічного благополуччя як дітей, так і самого фахівця.

Пропонуємо клінічні приклади до методичних рекомендацій з розвитку рольової ідентичності психолога.

1. Клінічні приклади до розвитку професійного саморозуміння

Приклад 1. Роль “фасилітатора” при роботі з дитиною з інтелектуальним порушенням

Психолог працює з 9-річним хлопчиком, у якого легка інтелектуальна недостатність. Під час заняття дитина швидко виснажується та втрачає інтерес. Психолог, рефлексуючи власну роль, змінює стратегію: переходить від прямого навчання до моделі фасилітації — створює ситуацію успіху через маленькі кроки, підкріплює кожне досягнення, використовує більше сенсорних матеріалів.

Рольова ідентичність зміцнюється через усвідомлення себе не як “учителя”, а як “партнера у розвитку”, що суттєво покращує терапевтичний контакт.

2. Клінічні приклади до розвитку емоційної компетентності

Приклад 2. Контейнерування емоцій дитини з РАС

Дівчинка 7 років з аутизмом на початку заняття демонструє високу тривожність: ховається під стіл, закриває вуха. Психолог спокійно сідає поруч,

зберігаючи безпечну дистанцію, промовляє простими фразами: “Я з тобою, все добре”. Він не форсує контакт, а “утримує” емоційний стан дитини — свої спокійні реакції поступово знижують тривогу.

Формується роль терапевта-контейнера, який стабілізує стан клієнта, не втягуючись у його емоційний хаос.

3. Клінічні приклади до супервізії та рольового моделювання.

Приклад 3. Аналіз рольового конфлікту на супервізії

Молодий психолог має справу з 10-річним підлітком з порушеннями поведінки та гіперактивністю. Під час сеансів він почувається безсилим, ніби “повинен контролювати”. На супервізії з’ясовується, що фахівець несвідомо займає роль “караючого дорослого”. Завдяки аналізу ситуації він переорієнтовується на роль “структурованого наставника”, який не карає, а встановлює межі та підтримує.

Цей випадок демонструє, як супервізія допомагає уникнути неконструктивних рольових сценаріїв.

4. Клінічні приклади до розвитку комунікативних та фасилітуючих навичок

Приклад 4. Застосування ННС (ненасильницького спілкування) з дитиною з тяжкими порушеннями мовлення

Хлопчик 6 років майже не розмовляє та легко роздратовується. Психолог використовує ННС: описує поведінку (“Я бачу, що тобі зараз важко”), називає емоцію (“Здається, ти злишся”), пропонує альтернативу (“Давай покажи мені карткою, що ти хочеш”).

Це допомагає дитині відчувати розуміння та прийняття, а роль психолога як партнера в комунікації стає чіткішою та більш природною.

5. Клінічні приклади до професійного навчання та підвищення кваліфікації

Приклад 5. Освоєння ігрової терапії для роботи з дітьми з ДЦП

Психолог починає працювати з 8-річною дитиною з ДЦП, у якої виражені труднощі з дрібною моторикою. Він проходить навчання з

використання адаптованої ігрової терапії, яка передбачає використання великих яскравих іграшок, що легко утримуються руками. Після цього терапевтичний контакт стабілізується, дитина проявляє більше емоційної взаємності.

Таким чином, роль компетентного терапевта зміцнюється завдяки цілеспрямованому навчанні.

6. Клінічні приклади до рекомендацій для різних нозологічних груп

6.1. Діти з інтелектуальними порушеннями

Приклад 6. Моделювання соціальних ролей. Психолог пропонує дитині розіграти сюжет “похід у магазин”. Це допомагає відпрацювати навички соціальної взаємодії та самообслуговування. Роль психолога — делікатний фасилітатор, який підтримує дитину та коригує поведінку без директивності.

6.2. Діти з аутизмом (РАС)

Приклад 7. Використання структуризації простору
Хлопчик 5 років із РАС стає розгубленим у незнайомому кабінеті. Психолог вводить чітку структуру: зона гри, зона бесіди, зона відпочинку. Класична помилка молодих спеціалістів — занадто багато стимулів. Після структуризації дитина спокійно сідає за стіл і включається в гру.

Цей кейс ілюструє роль психолога як організатора розвитку, що важливо для дітей з РАС.

6.3. Діти з порушеннями комунікації

Приклад 8. Арт-терапія як засіб встановлення контакту
Дівчинка 9 років із тяжкими мовленнєвими порушеннями уникає зорового контакту. Психолог використовує малювання пальчиковими фарбами. Через кілька сеансів з’являються перші невербальні прояви ініціації контакту: дитина посміхається, передає матеріали.

Терапевт виконує роль стимулятора комунікації.

6.4. Діти з порушеннями рухової сфери

Приклад 9. Сеанс з дитиною з ДЦП у положенні лежачи
Хлопчик 7 років не може довго сидіти. Психолог адаптує заняття: проводить

гру лежачи на коврику, що дозволяє дитині почуватися комфортно.

Запропоновані клінічні приклади показують, що розвиток рольової ідентичності психолога ґрунтується на рефлексії, емоційній компетентності, професійній етиці, адаптації методів та співпраці з дитиною й сім'єю. Кожна роль — від фасилітатора до медіатора — зміцнюється через практичну взаємодію, аналіз власних дій та супервізію.

Висновки до другого розділу

Студенти переважно орієнтовані на практику, що свідчить про готовність працювати з дітьми з ООП, але потребує посилення практичних модулів у навчальних програмах; суттєво недооцінюється юридичний та міжпрофесійний аспекти інклюзії, що може створити розрив між освітньою підготовкою та реальними умовами роботи в школі; у студентів сформований запит на компетентнісну підготовку, зокрема в галузі педагогічної взаємодії, моделювання ситуацій, роботи з батьками та командної співпраці. Дані дослідження відображають реальну професійну траєкторію майбутніх психологів, які прагнуть отримати ті знання, що справді підвищать їхню готовність до роботи з особливими дітьми.

Рольова ідентичність є системоутворювальним фактором професійного становлення психолога. Усі показники професійної компетентності демонструють високі позитивні кореляції з її розвитком.

Для різних етапів навчання характерні різні акценти:

- на 3–4 курсах провідними є академічна успішність, схильність до професії та базові комунікативні якості;
- у магістрантів — комунікативна, організаційна та педагогічна компетентності, що відповідає вимогам практичної професійної діяльності.

Емпатія, психологічне бачення людини та прогностичні здібності мають високі, але менш стабільні зв'язки з рольовою ідентичністю, що відображає їхню складну динамічну природу.

Дані підтверджують, що розвиток ключових психологічних компетентностей і зміцнення професійної ідентичності відбуваються паралельно, взаємно підсилюючи один одного.

Формування рольової ідентичності психолога, який працює з дітьми з обмеженими можливостями, є тривалим і багаторівневим процесом, що вимагає поєднання професійних знань, емоційної чутливості, рефлексивності та етичної зрілості. Систематична робота над цими компонентами сприяє підвищенню ефективності психотерапевтичної допомоги, формуванню стабільного терапевтичного контакту та забезпеченню психологічного благополуччя як дітей, так і самого фахівця.

Рекомендації спрямовані на підтримку становлення гнучкої, гуманістично орієнтованої й етично виваженої професійної «Я-ролі» фахівця.

Психологічні основи формування рольової ідентичності:

1. Усвідомлення професійних ролей. Психолог у роботі з дітьми з ООП виконує функції діагноста, консультанта, фасилітатора розвитку, посередника між сім'єю та освітнім середовищем, а також терапевта. Формування ідентичності передбачає чітке усвідомлення меж, цілей та етичних принципів кожної ролі.
2. Розвиток емпатійності та рефлексивності. Робота з дітьми з ООП потребує глибоко розвиненої здатності до співпереживання, толерантності до різноманіття, чутливості до невербальних сигналів. Водночас рефлексія забезпечує усвідомлення власних реакцій, емоцій і меж.
3. Опанування спеціальних знань. Психолог має володіти сучасними підходами до психотерапії дітей з різними формами порушень розвитку: інтелектуальними, сенсорними, моторними, поведінковими та емоційними розладами.

Укладені рекомендації спрямовані на підтримку становлення гнучкої, гуманістично орієнтованої й етично виваженої професійної «Я-ролі» фахівця.

Психологічні основи формування рольової ідентичності містять наступні елементи:

- Усвідомлення професійних ролей. Психолог у роботі з дітьми з ООП виконує функції діагноста, консультанта, фасилітатора розвитку, посередника між сім'єю та освітнім середовищем, а також терапевта. Формування ідентичності передбачає чітке усвідомлення меж, цілей та етичних принципів кожної ролі.

- Розвиток емпатійності та рефлексивності. Робота з дітьми з ООП потребує глибоко розвиненої здатності до співпереживання, толерантності до різноманіття, чутливості до невербальних сигналів. Водночас рефлексія забезпечує усвідомлення власних реакцій, емоцій і меж.

- Опанування спеціальних знань. Психолог має володіти сучасними підходами до психотерапії дітей з різними формами порушень розвитку: інтелектуальними, сенсорними, моторними, поведінковими та емоційними розладами.

ВИСНОВКИ

7. Методологічні підходи до підготовки психологів в ІОС ґрунтуються на принципах системності, гуманізації, детермінізму та діалогічності.

- Принцип системності забезпечує розгляд інклюзивної освіти як багаторівневої структури — від індивідуальних освітніх траєкторій до соціальних механізмів інтеграції.

- Гуманізація гарантує орієнтацію на унікальність та гідність дитини.

- Детермінізм дозволяє враховувати взаємозв'язки між соціальними умовами, психічним розвитком та освітніми результатами.

- Діалогічність підкреслює значення взаємодії, співпраці та партнерства між усіма учасниками освітнього процесу.

8. Досвід США та Канади засвідчує важливість наскрізної інтеграції інклюзивної тематики в освітні програми, де особливий акцент робиться на методах диференційованого навчання, індивідуального оцінювання, розвитку лідерства та міжпрофесійної взаємодії.

9. Український контекст інклюзивної освіти демонструє активне впровадження світових тенденцій, проте потребує подальшого посилення практичного компонента професійної підготовки, удосконалення інституційної підтримки та формування в психологів стійкої рольової ідентичності.

Отже, теоретичний аналіз дав змогу визначити, що якісна професійна підготовка фахівців до роботи в умовах інклюзії повинна бути комплексною, науково обґрунтованою та інтегрованою у ширший контекст гуманістичної трансформації освіти.

2. Проведене емпіричне дослідження доводить, що студенти переважно орієнтовані на практику, що свідчить про готовність працювати з дітьми з ООП, але потребує посилення практичних модулів у навчальних програмах; суттєво недооцінюється юридичний та міжпрофесійний аспекти інклюзії, що

може створити розрив між освітньою підготовкою та реальними умовами роботи в школі; у студентів сформований запит на компетентнісну підготовку, зокрема в галузі педагогічної взаємодії, моделювання ситуацій, роботи з батьками та командної співпраці. Дані дослідження відображають реальну професійну траєкторію майбутніх психологів, які прагнуть отримати ті знання, що справді підвищать їхню готовність до роботи з особливими дітьми.

Рольова ідентичність є системоутворювальним фактором професійного становлення психолога. Усі показники професійної компетентності демонструють високі позитивні кореляції з її розвитком.

Для різних етапів навчання характерні різні акценти:

- на 3–4 курсах провідними є академічна успішність, схильність до професії та базові комунікативні якості;
- у магістрантів — комунікативна, організаційна та педагогічна компетентності, що відповідає вимогам практичної професійної діяльності.

Емпатія, психологічне бачення людини та прогностичні здібності мають високі, але менш стабільні зв'язки з рольовою ідентичністю, що відображає їхню складну динамічну природу.

Дані підтверджують, що розвиток ключових психологічних компетентностей і зміцнення професійної ідентичності відбуваються паралельно, взаємно підсилюючи один одного.

Формування рольової ідентичності психолога, який працює з дітьми з обмеженими можливостями, є тривалим і багаторівневим процесом, що вимагає поєднання професійних знань, емоційної чутливості, рефлексивності та етичної зрілості. Систематична робота над цими компонентами сприяє підвищенню ефективності психотерапевтичної допомоги, формуванню стабільного терапевтичного контакту та забезпеченню психологічного благополуччя як дітей, так і самого фахівця.

Укладені рекомендації спрямовані на підтримку становлення гнучкої, гуманістично орієнтованої й етично виваженої професійної «Я-ролі» фахівця.

Психологічні основи формування рольової ідентичності містять наступні елементи:

- Усвідомлення професійних ролей. Психолог у роботі з дітьми з ООП виконує функції діагноста, консультанта, фасилітатора розвитку, посередника між сім'єю та освітнім середовищем, а також терапевта. Формування ідентичності передбачає чітке усвідомлення меж, цілей та етичних принципів кожної ролі.

- Розвиток емпатійності та рефлексивності. Робота з дітьми з ООП потребує глибоко розвиненої здатності до співпереживання, толерантності до різноманіття, чутливості до невербальних сигналів. Водночас рефлексія забезпечує усвідомлення власних реакцій, емоцій і меж.

- Опанування спеціальних знань. Психолог має володіти сучасними підходами до психотерапії дітей з різними формами порушень розвитку: інтелектуальними, сенсорними, моторними, поведінковими та емоційними розладами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Акменс Л. А. Проблема впровадження інклюзивного навчання в регіонах. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка* / за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. Вип. 17 в двох частинах. Кам'янець-Подільський : Медобори – 200624, 2011. Частина 1. С. 11–19. (Серія : соціальна педагогіка).
2. Андрущенко В. П., Бех І. Д., Бурда М. І. [та ін.]. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні (друге видання) / за заг. ред. В. Г. Кременя. Київ : Педагогічна думка, 2021. 304 с.
3. Антощук Є. В. Учимося запам'ятовувати і пригадувати: швидка педагогічна допомога від Української школи ейдетики «Мнемозина». Київ : Вирій, 2017. 156 с.
4. Артющкіна Л. М. Соціальний педагог школи: теорія і практика роботи : навч.-метод. посіб. Суми : Сум ДПУ ім. А. С. Макаренка, 2024. 123 с.
5. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» / наук. ред. та упоряд. О. Л. Кононко. Київ : Світич, 2021. 430 с.
6. Базовий компонент дошкільної освіти України / науковий керівник А. М. Богущ. Київ : Видавництво, 2022. 26 с.
7. Бедь В., Артџомова М. Компетентнісний підхід в процесі модернізації ВНЗ. *Освіта регіону*. 2021. № 5. С. 43–51. URL : <http://social-science.com.ua/article/691>.
14. Биков В. Ю., Жуков Ю. О. Теоретико-методологічні засади моделювання навчального середовища сучасних педагогічних систем. *Інформаційні технології і засоби навчання* : зб. наук. праць / за ред. В. Ю. Бикова, Ю. О. Жука / Інститут засобів навчання АПН України. Київ : Атака, 2025. С. 5–15.

15. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: Світовий досвід та українські перспективи* : Колективна монографія. Київ : К.І.С, 2024. С. 47–52.
16. Бібік Н. М. Предмет «Я у світі» : зміст і методичні підходи реалізації. *Методичний коментар до навчальних програм для 1–4 класів* : Дайджест / Укл. О. В. Онопрієнко. Донецьк : Каштан, 2022. С. 84–90.
17. Біда О. А., Кравчук О. В., Коберник Г. І. [та ін.]. Інтерактивні технології навчання в початковій школі : навчальний посібник. Умань : РВЦ «Софія», 2017. 212 с.
18. Бліц-інтерв'ю учасників всеукраїнського круглого столу «Психологосоціальні-педагогічні аспекти інклюзивної освіти: за і проти». *Соціальний педагог*. 2021. № 5(41). С. 13–20.
19. Бойко О. М. Організація навчання з соціальної роботи: перспектива Міжнародної Асоціації шкіл соціальної роботи. *Актуальні проблеми підготовки фахівців соціальної сфери* : тези доповідей Міжнародної науково-практичної конференції (м. Хмельницький, 17 лист. 2011 р). Хмельницький : ХІСТ Університету «Україна», 2021. С. 19–22.
20. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод., допов. та CD) / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ, Ірпінь : ВТФ «Перун», 2019. 1736 с.
21. Вільчковський Е. С., Денисенко Н. Ф. Організація рухового режиму у дошкільних навчальних закладах : навчально-методичний посібник. Тернопіль : Мандрівець, 2018. 128 с.
22. Віннікова Л. В. Система підготовки соціальних працівників у вищих навчальних закладах США : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Луганськ, 2023. 22 с.

23. Гавлітіна Т. М., Чухрай Л. В. Підготовка вчителя до роботи в умовах інклюзії: дослідно-експериментальний аспект. *Формування готовності педагогічних працівників до роботи з дітьми з особливими потребами в умовах інклюзивного навчання* : тематичний збірник праць / за заг. ред. А. О. Лавренчука. Рівне : РОППО, 2024. С. 37–44.
24. Гладуш В. А., Баранець Я. Ю. До питання формування професійної компетентності педагога інклюзивного закладу. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки*. 2025. № 1(9). С. 73–79.
25. Гладуш В. А., Бондаренко З. П. Удосконалення підготовки корекційного педагога в умовах університетської освіти : монографія. Дніпропетровськ : Акцент ПП, 2020. 324 с.
26. Гладченко І. В., Супрун М. О., Висоцька А. В. *Соціалізація дитини з обмеженими розумовими можливостями в сучасному освітньому вимірі* : навчально-методичний посібник. Київ. Інститут спеціальної педагогіки, 2024. 214 с.
27. Глоба О. П. Про національну систему надання корекційно-реабілітаційних послуг в Україні. *Інклюзивна освіта: досвід і перспективи* : монографія. Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2019. С. 76–88.
28. Гомонюк О. М. Зарубіжний досвід формування професійно-педагогічної культури майбутнього фахівця соціальної сфери. *Вісник Запорізького національного університету*. 2021. №1(14). С. 22–27.
29. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження : Методологічні поради молодим науковцям. Київ – Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2020. 308 с.
30. Горбай Люсі. Досвід провінції Альберта в інклюзивному навчанні. URL : <http://surdopedagogika.com/s4.htm>.

31. Гулеватий А. А. Андрагогічні засади підготовки вчителів інклюзивного навчання у системі післядипломної педагогічної освіти. *Андрагогічні засади післядипломної освіти* : Всеукраїнська науково-методична інтернетконференція. URL : <http://konferenciya.jimdo.com/3-напрямок/3-4-гулеватий17-04/>.
32. Гуцан Т. Г. Педагогічні умови формування готовності майбутніх вчителів економіки до профільного навчання старшокласників. URL : <http://intkonf.org/gutsan-tg-pedagogichni-umovi-formuvannya-gotovnosti-maybutnih-vchitelivekonomiki-do-profilnogo-navchannya-starshoklasnikov/>.
33. Данілавічюте Е. А. Закономірності виникнення, сутність та місце інклюзії у єдиній системі освіти в Україні. *Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання*. 2023. № 1. С. 2–8.
34. Дегтяренко Т. М. Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегія управління : монографія. Суми : Університетська книга, 2021. 403 с.
35. Демченко І. І., Білан В. А., Малишевська І. А. [та ін.]. Використання інноваційних педагогічних технологій в умовах інклюзивної освіти. Теоретико-методологічні засади розвитку спеціальної та інклюзивної освіти : монографія. Умань : «ВІЗАВІ», 2018, Т. 1. С. 114–137.
36. Демчук О. А. Психологічна практика : збірник матеріалів : навчально-методичний посібник. Умань : Видавничо-поліграфічний центр «Візаві». 2022. 252 с.
37. Денисенко Н. Ф. Оздоровчі технології в освітньому процесі. *Дошкільне виховання*. 2024. № 12. С.4–6.
38. Дмітрієва І. В. Командна взаємодія фахівців у процесі індивідуального супроводу дитини в умовах інклюзивного навчання. URL : <http://aqce.com.ua/download/publications/49/45.pdf>.

39. Єфімова С. Практика Монтессорі. Досвід і матеріали : методичний посібник. Львів : Колесо, 2019. 104 с.
40. Захарчук М. Є. Становлення та розвиток освітніх концепцій інтеграції та інклюзії у США . *Вища освіта України*. 2022. Додаток 1 до вип. 27, том I (34) : [тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору»] / відп. ред. І. П. Маноха. С. 143–150.
41. Кобильченко В. Проблема супроводу в науковій та методичній психологопедагогічній літературі. *Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання*. 2020. № 2. С. 31–36.
42. Колупасєва А. Стратегічні напрями сучасної освітньої політики України. *Дитина із сенсорними порушеннями: розвиток, навчання, виховання* : зб. наук. праць / за ред. С. В. Литовченко, І. М. Гудим. Київ : О. Т. Ростунов, 2021. Вип. 2. С. 5–12.
43. Кузікова С. Б. Підготовка студентів-психологів до психокорекційної діяльності : навчальний посібник. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2021. 145 с.
44. Лореман Т. Сім стовпів підтримки інклюзивної освіти. *Дефектологія. Особлива дитина: навчання та виховання*. 2021. № 3. С. 3–11. URL :
45. Малишевська І. А. Аналіз системи підготовки педагогічних кадрів до роботи в умовах інклюзивної освіти в США. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2022. Вип. 13. С. 156–16