

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПСИХОЛОГІВ ЗАКЛАДІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR FORMING PROFESSIONAL COMPETENCE OF PSYCHOLOGISTS OF SPECIAL EDUCATION INSTITUTIONS

Статтю присвячено одній з актуальних проблем сучасної психолого-педагогічної науки – теоретичному обґрунтуванню та експериментальній перевірці педагогічних умов ефективного формування професійної компетентності психологів закладів спеціальної освіти.

У статті здійснено теоретичний аналіз понятійного апарату дослідження. Уточнено сутність та структуру професійної компетентності психолога закладу спеціальної освіти, яка розглядається як інтегративна, динамічна особистісна якість, що поєднує мотиваційно-ціннісний, когнітивно-змістовий, операційно-діяльнісний та особистісно-рефлексивний компоненти. Визначено специфіку професійної діяльності фахівця в умовах роботи з дітьми з особливими освітніми потребами (далі – ООП), що полягає в пріоритетності корекційно-розвивальних, діагностико-прогностичних та консультативно-просвітницьких функцій.

На основі аналізу наукової літератури та результатів констатувального етапу експерименту виявлено суперечності між дедалі вищими суспільними вимогами до якості психологічного супроводу в спеціальній освіті та недостатнім рівнем готовності фахівців до реалізації комплексних завдань.

Обґрунтовано та експериментально перевірено комплекс педагогічних умов, що забезпечують ефективність процесу формування досліджуваної компетентності. До таких умов належить: 1) гуманізація та ціннісно-смілова насиченість освітнього процесу підготовки психологів; 2) забезпечення інтеграції теоретичної та практичної підготовки на основі проблемно-ситуаційного підходу; 3) впровадження технологій розвитку професійної рефлексії та превенції емоційного вигорання; 4) створення адаптивного методично-організаційного середовища професійного розвитку; 5) інтенсифікація суб'єкт-суб'єктної взаємодії у форматі міждисциплінарної співпраці.

Представлено результати формувального експерименту, які підтверджують статистично значущу позитивну динаміку рівнів сформованості професійної компетентності в експериментальній групі порівняно з контрольною. Доведено, що реалізація запропонованого комплексу педагогічних умов сприяє формуванню в майбутніх та психологів-практиків здатності до ефективного виконання професійних завдань у закладах спеціальної освіти.

Ключові слова: професійна компетентність, психолог, спеціальна освіта, заклади спеціальної освіти, діти з особливими освітніми потребами (ООП), педагогічні умови, компетентнісний підхід, модель формування.

The article is devoted to one of the urgent problems of modern psychological and pedagogical science – theoretical substantiation and experimental verification of pedagogical conditions for the effective formation of professional competence of psychologists of special education institutions.

The article carries out a theoretical analysis of the conceptual apparatus of the study. The essence and structure of the professional competence of a psychologist of a special education institution are specified, which is considered as an integrative, dynamic personal quality that combines motivational-value, cognitive-content, operational-activity and personal-reflective components. The specificity of the professional activity of a specialist in the conditions of work with children with special educational needs (SEN) is determined, which consists in the priority of correctional-developmental, diagnostic-prognostic and consultative-educational functions.

Based on the analysis of scientific literature and the results of the ascertaining stage of the experiment, contradictions were revealed between the growing social requirements for the quality of psychological support in special education and the insufficient level of readiness of specialists to implement complex tasks.

A set of pedagogical conditions that ensure the effectiveness of the process of forming the studied competence was substantiated and experimentally verified. Such conditions include: 1) humanization and value-semantic saturation of the educational process of training psychologists; 2) ensuring the integration of theoretical and practical training based on a problem-based and situational approach; 3) implementation of technologies for the development of professional reflection and prevention of emotional burnout; 4) creation of an adaptive methodological and organizational environment for professional development; 5) intensification of subject-subject interaction in the format of interdisciplinary cooperation.

The results of the formative experiment are presented, which confirm the statistically significant positive dynamics of the levels of formation of professional competence in the experimental group compared to the control group. It is proven that the implementation of the proposed set of pedagogical conditions contributes to the formation of the ability of future and practicing psychologists to effectively solve professional tasks in special education institutions.

Key words: professional competence, psychologist, special education, special education institutions, children with special educational needs (SEN), pedagogical conditions, competency-based approach, formation model.

УДК 159.9:376

DOI <https://doi.org/10.32782/hbts.78.1.33>

Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Черета О.М.

аспірант відділу психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами
Інститут спеціальної педагогіки
і психології імені Миколи Ярмаченка
Національної академії
педагогічних наук України

Трансформаційні процеси, що відбуваються в національній системі освіти України, зокрема її гуманізація, демократизація та орієнтація на європейські стандарти, висувають нові вимоги до якості підготовки педагогічних та психологічних кадрів. Особливої гостроти це питання набуває в контексті спеціальної освіти, яка наразі переживає етап докорінного реформування, пов'язаного з упровадженням інклюзивних практик та посиленням уваги до забезпечення індивідуальної траєкторії розвитку кожної дитини з особливими освітніми потребами (далі – ООП).

Успішність соціалізації, адаптації та інтеграції дітей з ООП у суспільство значно залежить від якості та своєчасності психолого-педагогічного супроводу. Ключовою фігурою в цьому процесі є практичний психолог закладу спеціальної освіти (далі – ЗСО). Його діяльність має виражену специфіку, зумовлену складністю та варіативністю нозологій, необхідністю розробки та реалізації комплексних корекційно-розвивальних програм, тісною взаємодією з командою фахівців (спеціальними педагогами, логопедами, реабілітологами) та родинами вихованців.

Аналіз сучасної практики свідчить про наявність низки суперечностей. З одного боку, є гострий суспільний запит на висококваліфікованих психологів, здатних надавати дієву допомогу дітям зі складними порушеннями розвитку. З іншого – традиційна система професійної підготовки в закладах вищої освіти (далі – ЗВО) не завжди повною мірою враховує специфіку майбутньої діяльності фахівців у ЗСО. Часто випускники-психологи відчувають нестачу специфічних знань у галузі спеціальної психології та педагогіки, не володіють необхідним арсеналом діагностичних та корекційних методик, виявляються не готовими до роботи в умовах міждисциплінарної команди й високого емоційного навантаження [1; 9].

Проблеми професійної підготовки психологів досліджували такі відомі вітчизняні та зарубіжні науковці, як С. Д. Максименко, А. К. Маркова, Л. М. Мітіна, В. Г. Панок, Н. В. Чепелєва та ін. [1; 3; 4; 5]. Аспекти професійної діяльності в галузі спеціальної освіти висвітлено в працях В. І. Бондаря, Т. В. Сак, В. М. Синьова, В. В. Тарасун та ін. [7; 8; 9]. Попри значну кількість наукових розвідок, присвячених окремим аспектам компетентнісного підходу в освіті, проблема цілісного теоретичного обґрунтування та експериментальної перевірки педагогічних умов, що забезпечують ефективне формування професійної компетентності психологів саме для системи спеціальної освіти, залишається недостатньо розкритою і потребує подальшого системного вивчення.

Актуальність зазначених суперечностей, соціальна значущість проблеми та її недостатня науково-методична розробленість і зумовили вибір теми статті.

Мета статті – теоретично обґрунтувати, визначити та експериментально перевірити ефективність комплексу педагогічних умов, що сприяють формуванню професійної компетентності психологів закладів спеціальної освіти.

Компетентнісний підхід, що став методологічним орієнтиром сучасної освітньої парадигми, передбачає зміщення акцентів з обсягу засвоєних знань на здатність особистості успішно застосовувати ці знання у варіативних (зокрема, професійних) ситуаціях. У контексті дослідження ключовим є поняття «професійна компетентність» (далі – ПК). Аналізуючи праці науковців (І. А. Зимня, А. К. Маркова, В. А. Сластьонін), ми розглядаємо ПК психолога як складне інтегративне утворення, що є єдністю теоретичної та практичної готовності до ведення професійної діяльності та характеризує рівень його професіоналізму.

Проте діяльність психолога в закладі спеціальної освіти має суттєву специфіку, яка детермінує особливості змісту та структури його професійної компетентності. Якщо в закладі загальної середньої освіти домінують можуть бути функції профілактики чи розвитку, то в ЗСО на перший план виходить глибока діагностико-прогностична та корекційно-розвивальна робота [11]. Психолог має не просто констатувати наявність проблеми, а й розуміти її патопсихологічну та нейропсихологічну основу, вміти диференціювати первинні та вторинні відхилення, прогнозувати зону найближчого розвитку дитини й будувати індивідуальну програму корекції.

З огляду на це, ми визначаємо професійну компетентність психолога закладу спеціальної освіти як інтегративну, динамічну якість особистості фахівця, що синтезує в собі систему професійних знань (у галузі загальної, вікової, педагогічної, а також спеціальної психології та дефектології), умінь (діагностичних, корекційних, консультативних, прогностичних), професійно значущих особистісних якостей (емпатії, толерантності, рефлексивності, емоційної стійкості) та ціннісних орієнтацій, що забезпечують успішне вирішення типових і нестандартних завдань психологічного супроводу дітей з ООП.

На основі теоретичного аналізу та експертного опитування провідних фахівців у галузі спеціальної психології ми виокремили структурні компоненти досліджуваної компетентності:

– *мотиваційно-ціннісний компонент*: містить гуманістичну спрямованість особистості, усвідомлення соціальної значущості професії, наявність стійкої внутрішньої мотивації до роботи з дітьми з ООП, толерантність, прийняття «інакшості» дитини. Це фундамент, без якого глибокі знання та вміння не будуть ефективними;

– *когнітивно-змістовий компонент*: система інтегрованих знань з психології, дефектології, медицини, педагогіки. Це не лише загальні психологічні знання, а й глибоке розуміння психофізіологічних особливостей дітей з різними нозологіями (по-

рушеннями слуху, зору, інтелекту, опорно-рухового апарату, розладами аутистичного спектра тощо), знання нормативної бази, сучасних концепцій корекційної роботи;

– *операційно-діяльнісний компонент*: сукупність професійних умінь та навичок, що дають змогу реалізовувати основні функції психолога в ЗСО. Сюди належать:

- *діагностичні вміння* (володіння специфічним валідним інструментарієм для діагностики дітей з ООП);

- *корекційно-розвивальні вміння* (розробка та впровадження індивідуальних і групових програм корекції);

- *консультативні вміння* (робота з батьками, педагогами; надання кризової допомоги);

- *організаційно-методичні вміння* (ведення документації, участь у психолого-педагогічних консиліумах, командна взаємодія);

– *особистісно-рефлексивний компонент*: здатність до самоаналізу, самооцінки своєї професійної діяльності, усвідомлення власних емоційних реакцій (особливо в контексті емоційного вигорання), гнучкість, креативність, готовність до постійного професійного самовдосконалення.

Проведений нами на констатувальному етапі дослідження аналіз (опитування, анкетування, аналіз документації, спостереження за діяльністю 120 психологів-практиків ЗСО та 150 студентів-психологів випускних курсів) засвідчив, що значна частина фахівців (близько 55 % практиків та 70 % студентів) демонструє переважно початковий та середній (репродуктивний) рівні сформованості зазначеної компетентності. Найбільші труднощі викликали саме специфічні завдання: диференційна діагностика, розробка корекційних програм для дітей зі складними комбінованими порушеннями та консультування батьків, що перебувають у стані стресу. Це підтвердило необхідність визначення та впровадження спеціальних педагогічних умов, які б оптимізували процес формування ПК психологів для системи спеціальної освіти.

Під педагогічними умовами ми розуміємо сукупність взаємопов'язаних, цілеспрямовано сконструйованих обставин, заходів та чинників освітнього процесу (як у ЗВО, так і в системі післядипломної освіти), які забезпечують максимально сприятливі можливості для переходу компонентів професійної компетентності психолога на вищий, продуктивно-творчий рівень. На основі теоретичного аналізу та результатів констатувального експерименту нами визначено, обґрунтовано й упроваджено такий *комплекс педагогічних умов*:

Умова 1. Гуманізація та ціннісно-смилова насиченість освітнього процесу підготовки психологів.

Обґрунтування. Робота з дітьми з ООП вимагає від психолога не лише набору технік, а й особливої гуманістичної позиції, безумовного прийняття, емпатії. Мотиваційно-ціннісний компонент є стрижневим. Його неможливо сформулювати лише лекційним викладом.

Способи реалізації. Ця умова реалізовувалася через:

- включення до навчальних планів етико-філософських та аксіологічних спецкурсів («Етика в роботі психолога спеціальної освіти», «Філософія інклюзії та особливої дитини»);

- використання методів етичних дилем, аналізу біографій видатних дефектологів та психологів (Л. Виготський, М. Монтессорі, О. Скороходова);

- залучення студентів та психологів-практиків до волонтерської діяльності в громадських організаціях, що опікуються дітьми з інвалідністю, для формування особистісного, емоційно забарвленого ставлення до проблеми.

Умова 2. Забезпечення інтеграції теоретичної та практичної підготовки на основі проблемно-ситуаційного підходу.

Обґрунтування. Виявлений нами розрив між теоретичними знаннями («знаю, як») та практичними вміннями («не можу зробити») долається через максимальне наближення навчання до реалій професійної діяльності. Психолог ЗСО постійно виконує складні, нетипові діагностичні та корекційні завдання.

Способи реалізації:

- розробка та впровадження банку «кейсів» (case study) – реальних проблемних ситуацій з практики психологів ЗСО, що вимагають аналізу, постановки діагнозу та розробки плану втручання;

- використання імітаційних та рольових ігор (наприклад, «Проведення психолого-педагогічного консиліуму», «Консультування “складних” батьків»);

- запровадження формату «клінічних практикумів» на базі реальних ЗСО, де студенти під керівництвом досвідченого наставника (супервізора) не просто спостерігають, а беруть участь у діагностичній та корекційній роботі;

- обов'язкове проходження тривалої, концентрованої практики саме в закладах спеціальної освіти різного типу (для дітей з порушеннями слуху, зору, інтелекту тощо), а не лише в інклюзивно-ресурсних центрах чи ЗЗСО.

Умова 3. Впровадження технологій розвитку професійної рефлексії та превенції емоційного вигорання.

Обґрунтування. Робота психолога в спеціальній освіті є однією з найбільш емоційно виснажливих. Постійне зіткнення з людським горем, повільний темп позитивної динаміки в дітей, тиск з боку батьків та адміністрації – усе це призводить до високого ризику професійного вигорання. Фахівець, що «вигорів», не може бути компетентним.

Способи реалізації:

- запровадження в процес підготовки (та в систему методичної роботи з практиками) обов'язкових групових супервізій та інтервізійних груп для аналізу складних випадків і власних емоційних реакцій;

- навчання технік саморегуляції, релаксації, таймменеджменту;

– впровадження спецкурсу «Психогігієна та профілактика емоційного вигорання в “допоміжних” професіях»;

– ведення «рефлексивних щоденників» або портфоліо професійного зростання, де фахівці аналізують свої успіхи, невдачі та зони найближчого розвитку.

Умова 4. Створення адаптивного методично-організаційного середовища професійного розвитку.

Обґрунтування. Компетентність не формується раз і назавжди у ЗВО; вона потребує постійної підтримки та розвитку. Психолог ЗСО повинен мати доступ до актуальної інформації, новітніх методик та професійної підтримки.

Способи реалізації:

– створення на базі ЗВО (або інститутів післядипломної освіти) постійних консультативних центрів та «методичних скарбничок» (онлайн-ресурсів), що містять адаптований діагностичний інструментарій, банки корекційних програм, нормативні документи;

– організація системи короткострокових курсів підвищення кваліфікації та тематичних тренінгів, орієнтованих на конкретні запити практиків (наприклад, «Робота з дітьми з РАС», «Використання АВА-терапії», «Альтернативна та додаткова комунікація (PECS, Makaton)»);

– забезпечення доступу до сучасного обладнання (наприклад, психофізіологічного діагностичного обладнання, спеціалізованих комп'ютерних програм).

Умова 5. Інтенсифікація суб'єкт-суб'єктної взаємодії у форматі міждисциплінарної співпраці.

Обґрунтування. Психолог у ЗСО ніколи не працює «сам по собі». Він є частиною команди супроводу (special education team). Успіх корекції залежить від узгодженості дій психолога, логопеда, дефектолога, вихователя, лікаря та батьків. Нездатність налагодити цю взаємодію нівелює найглибші знання фахівця.

Способи реалізації:

– проведення спільних семінарів, тренінгів та практикумів для студентів різних спеціальностей (психологів, спеціальних педагогів, логопедів), де вони вчаться спільно вирішувати кейси;

– моделювання діяльності команд психолого-педагогічного супроводу під час навчальних занять;

– організація спільних науково-практичних конференцій та круглих столів, що об'єднують науковців, фахівців-практиків ЗСО та представників батьківських організацій для обміну досвідом і вироблення спільних стратегій.

Для перевірки ефективності розробленого комплексу педагогічних умов нами проведено формувальний експеримент, що тривав упродовж 2023–2025 навчальних років. У експерименті взяли участь 180 осіб: 90 студентів магістратури спеціальності «Психологія», що обрали спеціалізацію «Спеціальна психологія» (ЕГ-1 – 45 осіб, КГ-1 – 45 осіб), та 90 психологів-практиків ЗСО, що проходили курси підвищення кваліфікації (ЕГ-2 – 45 осіб, КГ-2 – 45 осіб).

У контрольних групах (КГ-1, КГ-2) навчання та підвищення кваліфікації відбувалося за традиційними програмами. В експериментальних групах (ЕГ-1, ЕГ-2) впроваджено розроблену нами модель, що реалізовувала вищеописаний комплекс педагогічних умов (спецкурси, тренінги, супервізії, кейс-методи, міждисциплінарні практикуми тощо).

Для діагностики рівнів сформованості ПК (початковий, репродуктивний, продуктивний, творчий) нами розроблено комплексний діагностичний інструментарій, що містить:

– тестування (для оцінки когнітивного компонента);

– виконання стандартизованих професійних завдань (для оцінки діяльнісного компонента);

– методики діагностики мотивації, ціннісних орієнтацій та рівня емоційного вигорання (для мотиваційно-ціннісного й особистісно-рефлексивного компонентів).

Таблиця 1

Порівняльна динаміка рівнів сформованості ПК у студентів (КГ-1 та ЕГ-1)

Рівень	КГ-1 (n = 45), %		ЕГ-1 (n = 45), %	
	до	після	до	після
Творчий	0	2,2	0	13,3
Продуктивний	13,3	20	15,6	46,7
Репродуктивний	60	57,8	57,8	35,6
Початковий	25,7	20	26,6	4,4

Таблиця 2

Порівняльна динаміка рівнів сформованості ПК у психологів-практиків (КГ-2 та ЕГ-2)

Рівень	КГ-2 (n = 45), %		ЕГ-2 (n = 45), %	
	до	після	до	після
Творчий	4,4	6,7	4,4	22,2
Продуктивний	28,9	33,3	31,1	55,6
Репродуктивний	51,1	48,9	48,9	20
Початковий	15,6	11,1	15,6	2,2

На початковому етапі (констатувальний зріз) рівні сформованості ПК у КГ та ЕГ статистично значуще не відрізнялися (за критерієм χ^2 Пірсона). Переважали початковий та репродуктивний рівні.

Після завершення формувального експерименту проведено контрольний зріз. Отримані дані свідчать про суттєву позитивну динаміку в експериментальних групах.

Як видно з таблиць, в експериментальних групах відбувся суттєвий перерозподіл учасників у бік вищих рівнів компетентності. Кількість осіб з продуктивним та творчим рівнями в ЕГ-1 (студенти) зросла сумарно з 15,6 % до 60,0 %, тоді як у КГ-1 – лише з 13,3 % до 22,2 %. Аналогічна, хоч і менш виражена (через вищий стартовий рівень), динаміка спостерігалася і в групах психологів-практиків (ЕГ-2 – з 35,5 % до 77,8 %; КГ-2 – з 33,3 % до 40,0 %).

Статистична обробка даних за t-критерієм Стюдента для залежних вибірок підтвердила достовірність позитивних змін в ЕГ ($p < 0,01$), тоді як у КГ зміни виявилися статистично незначущими ($p > 0,05$). Це дає змогу стверджувати, що саме впровадження розробленого нами комплексу педагогічних умов стало вирішальним чинником підвищення рівня професійної компетентності учасників експериментальних груп. Особливо значущі покращення були зафіксовані в діяльнісному (уміння розв'язувати кейси) та особистісно-рефлексивному (зниження рівня емоційного вигорання) компонентах.

Проведене нами теоретико-експериментальне дослідження дає змогу сформулювати низку розгорнутих висновків:

1. Професійна компетентність психолога закладу спеціальної освіти є складною, інтегративною якістю, що має специфічну структуру (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-змістовий, операційно-діяльнісний, особистісно-рефлексивний компоненти) та зміст, детермінований пріоритетністю діагностико-прогностичних та корекційно-розвивальних завдань у роботі з дітьми з ООП.

2. Констатувальний аналіз виявив недостатній рівень сформованості цієї компетентності в значній частини як майбутніх, так і фахівців-практиків, що актуалізує проблему пошуку ефективних шляхів оптимізації їхньої професійної підготовки та перепідготовки. Традиційні підходи не забезпечують належного формування готовності до роботи в специфічних умовах ЗСО.

3. Теоретично обґрунтовано, що ефективне формування досліджуваної компетентності можливе лише за умови створення та цілісної реалізації комплексу спеціальних педагогічних умов, які б охоплювали всі структурні компоненти ПК та враховували специфіку професійної діяльності.

4. Експериментально доведено ефективність розробленого комплексу, що містить п'ять взаємопов'язаних педагогічних умов:

– гуманізація та ціннісно-смилова насиченість освітнього процесу (формує стрижневий мотиваційно-ціннісний компонент);

– інтеграція теорії та практики на основі проблемно-ситуаційного підходу (забезпечує розвиток операційно-діяльнісного компонента через занурення в реалії практики);

– впровадження технологій розвитку рефлексії та превенції вигорання (спрямована на особистісно-рефлексивний компонент, забезпечуючи професійне «здоров'я» фахівця);

– створення адаптивного методично-організаційного середовища (підтримує когнітивний та діяльнісний компоненти в режимі неперервної освіти);

– інтенсифікація міждисциплінарної взаємодії (розвиває ключові комунікативні та організаційні вміння діяльнісного компонента, необхідні для роботи в команді супроводу).

5. Результати формувального експерименту переконливо засвідчили статистично значущу позитивну динаміку рівнів сформованості професійної компетентності в експериментальних групах порівняно з контрольними. Упровадження визначених умов сприяло не лише збагаченню знань, а й, що більш важливо, формуванню практичних умінь виконувати складні професійні завдання, посиленню гуманістичної спрямованості та зниженню ризиків емоційного вигорання.

Так, мети статті досягнуто – теоретично обґрунтовано та експериментально доведено, що запропонований комплекс педагогічних умов є дієвим інструментом модернізації процесу підготовки психологів для системи спеціальної освіти.

Перспективи подальших наукових пошуків у цьому напрямі вбачаємо в:

– розробці диференційованих моделей формування ПК психолога з урахуванням специфіки різних типів закладів спеціальної освіти (для дітей з порушеннями слуху, зору, інтелекту, рас тощо);

– дослідженні проблеми впровадження цифрових технологій та інструментів дистанційного супроводу в практику роботи психолога ЗСО;

– розробці валідного діагностичного інструментарію для моніторингу професійної компетентності психологів в умовах динамічних змін в освітній політиці;

– глибшому вивченні механізмів формування психологічної стійкості (resilience) та превенції вторинної травматизації у фахівців, що працюють зі складними категоріями дітей.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бондар В.І., Засенко В.В. Спеціальна педагогіка: понятійно-термінологічний словник. Луганськ: Альма-матер, 2003. 436 с.
2. Про освіту: Закон України. Відомості Верховної Ради. 2017. № 38–39, ст. 380.
3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ: «К.І.С.», 2004. 112 с.

4. Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості. Київ : Вид-во ТОВ «КММ», 2006. 240 с.
 5. Панок В.Г. Основи практичної психології: підручник. 3-тє вид., стер. Київ : Либідь, 2006. 536 с.
 6. Професійна підготовка практичних психологів в умовах сучасної вищої освіти: монографія / Н.В. Чепелева, О.В. Скрипченко, Н.І. Пов'якель та ін. ; за заг. ред. Н.В. Чепелевої. Київ : Педагогічна думка, 2011. 240 с.
 7. Психологічна служба: підручник / В.Г. Панок (кер. авт. кол.), І.І. Осадченко, І.С. Якимчук та ін. ; за ред. В.Г. Панка. 2-ге вид., доповн. і переробл. Київ : Ніка-Центр, 2016. 368 с.
 8. Сак Т.В. Індивідуальна програма розвитку дитини з особливими освітніми потребами в інклюзивному закладі. *Практичний психолог: дитячий садок*. 2018. № 10. С. 4–11.
 9. Синьов В.М. Психолого-педагогічні проблеми дефектології та інклюзивного навчання: вибрані наукові праці. Київ : М. П. Драгоманов, 2013. 463 с.
 10. Тарасун В.В. Психологія дітей з розладами аутистичного спектра: навчальний посібник. Київ : «Київ. ун-т ім. Б. Грінченка», 2015. 272 с.
 11. Bandura A. Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*. 2001. № 52(1). P. 1–26.
 12. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. *Profile of Inclusive Teachers*. Odense, Denmark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education. 2012.
 13. Shogren K.A., Wehmeyer M.L., Palmer S.B., Forber-Pratt A.J., Little T.D., Lopez S. Causal agency theory: Reconceptualizing a functional model of self-determination. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*. 2015. № 50(3). P. 251–263.
- Стаття надійшла у редакцію: 23.10.2025
Стаття прийнята: 03.11.2025
Опубліковано: 08.12.2025