

КРИВОРІЗЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

*Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису*

ГАПОЧКА ЯНА ОЛЕКСАНДРІВНА

УДК 159.922.76:373-056.2/.3(043.3)

ДИСЕРТАЦІЯ

**Суб'єктність як предиктор ефективної взаємодії учасників команди
супроводу дитини з ООП**

05 Соціальні та поведінкові науки
053 Психологія

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії.
Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,
результатів і текстів інших авторів мають покликання на відповідне джерело.



Яна Гапочка

Науковий керівник:
Токарева Наталя Миколаївна,
доктор психологічних наук,
професор

Кривий Ріг – 2024

АНОТАЦІЯ

Гапочка Я. О. Суб'єктність як предиктор ефективної взаємодії учасників команди супроводу дитини з ООП. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії у галузі «Соціальні та поведінкові науки» за спеціальністю 053 Психологія. – Криворізький державний педагогічний університет, Кривий Ріг, 2024.

У дисертації актуалізовано проблему суб'єктності учасників команди супроводу дитини з ООП у системі інклюзивної взаємодії. Здійснений теоретичний аналіз наукового дискурсу щодо феноменології взаємодії та її зв'язку із суб'єктністю. Визначені концептуальні підходи до вивчення генези суб'єктності. Обґрунтовано необхідність підтримки та розвитку суб'єктності фахівців команди для гармонізації взаємодії в інклюзивному освітньому просторі.

Здобувачем наголошено на необхідності об'єднання зусиль наукової спільноти і персоналу закладів освіти у напрямку пошуку інструментів, зокрема й психологічного змісту, здатних підвищити ефективність співпраці учасників команди психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП.

Мета дослідження втілюється в теоретичному та емпіричному дослідженні структури суб'єктності як предиктора ефективної взаємодії учасників в команді.

Наукова новизна дослідження полягає у тому, що *уперше*: визначено поняття суб'єктності учасників команди супроводу як предиктора ефективної взаємодії в команді, яка здійснює супровід дітей з ООП; виокремлено структуру суб'єктності фахівців, а саме: інтернальність, рефлексивність, самодетермінованість, самоорганізованість, самоефективність; розроблено та обґрунтовано авторську модель генези суб'єктності учасників команди як предиктора ефективної взаємодії в інклюзивній освіті. *Розширено і доповнено*

змістовні характеристики компонентів суб'єктності фахівців супроводу з урахуванням специфіки їхньої професійної діяльності в умовах інклюзії. *Удосконалено* систему психологічних засобів розвитку суб'єктності учасників команди супроводу за допомогою просвітницьких і корекційно-розвивальних методів. *Уточнено* роль, перспективи й обмеження батьків дітей з ООП як суб'єктів команди психолого-педагогічного супроводу. *Поглиблено наукові уявлення* про потенціал партнерства для реалізації ефективної взаємодії в інклюзивній практиці.

Практична значущість дослідження полягає у тому, що: відібрано методичний інструментарій та сформовано комплекс психодіагностичних методик для дослідження компонентів суб'єктності в команді психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП; створено та апробовано програму оптимізації суб'єктності учасників команди супроводу. Зміст та результати дослідження можуть бути впроваджені в інклюзивну практику закладів загальної середньої освіти та використовуватися ІРЦ для моніторингу якості інклюзивної освіти. Матеріали дослідження можуть стати науково-методичним підґрунтям для роботи над дисциплінами: «Педагогічна психологія», «Соціальна психологія», «Психологічні засади управління освітнім процесом», «Педагогічна та професійна психологія».

У **вступі** дисертації обґрунтовано актуальність теми дослідження; визначено його об'єкт, предмет, мету, завдання; схарактеризовані методи роботи; розкрито наукову новизну та практичну значущість дисертації; подано відомості щодо апробації та впровадження одержаних результатів; надано інформацію про загальну кількість публікацій; описано структуру дисертації.

Концептуальна ідея дослідження поетапно втілювалася у трьох розділах дисертації.

У *першому розділі* дисертації подано результати аналізу вітчизняної та зарубіжної наукової літератури з метою визначення змісту понять: взаємодія, суб'єкт, суб'єктність; обґрунтовано потенціал суб'єктності учасників команди дитини з особливими освітніми потребами; виокремлено компоненти

суб'єктності, які вважаємо елементом розвитку взаємодії в команді супроводу (інтернальність, рефлексивність, самодетермінованість, самоорганізованість, самоефективність); конкретизовано позицію батьків дитини з особливими освітніми потребами як суб'єктів команди супроводу; окреслено потенціал принципів партнерства для спільної діяльності фахівців супроводу і батьків дитини з особливими освітніми потребами.

У *другому розділі* представлено авторську концепцію генези суб'єктності учасників команди як предиктора ефективної взаємодії в інклюзивній освіті; деталізовані та розширені функціональні напрями супроводу команди, зокрема пропонується актуалізувати професійну підтримку батьків дитини з ООП як чинник розвитку їхньої суб'єктності; розроблено принципи взаємодії в команді зважаючи на контекст співпраці між суб'єктами супроводу (безперервність, відкритість, симетричність, горизонтальність, діалогічність); представлені результати емпіричного дослідження міри сформованості суб'єктності фахівців команди супроводу; виокремлені негативні закономірності прояву суб'єктності фахівців команди, що можуть ускладнювати ефективну взаємодію в команді; сформовано уявлення про кореляційні взаємозв'язки між показниками структурних компонентів суб'єктності; за результатами емпіричного дослідження визначені пріоритетні напрями гармонізації суб'єктності фахівців команди супроводу.

У *третьому розділі* представлено стратегію розвитку суб'єктності фахівців команди супроводу, спрямовану на оптимізацію показників інтернальності, рефлексивності, самоорганізованості та на розвиток самоефективності й самодетермінованості в діяльності фахівців команди; запропоновані концептуальні позиції авторського тренінгу «Розвиток суб'єктності фахівців КППС»; доведено статистичну значущість системи просвітніх і корекційно-розвивальних інтервенцій; підтверджено ефективність корекційно-розвивальної програми у роботі команд супроводу та визначені потенційні напрями її подальшого удосконалення; визначено необхідність апробації програми тренінгу в діяльності новостворених команд супроводу з

метою подальшої адаптації та вдосконалення підходів до розвитку компонентів суб'єктності фахівців з обмеженим досвідом інклюзивної практики.

Перспективи подальших досліджень передбачені вивченням проблеми становлення та розвитку суб'єктності батьків дитини з особливими освітніми потребами як учасників команди супроводу.

Ключові слова: суб'єктність, суб'єкт-суб'єктна взаємодія, команда психолого-педагогічного супроводу, фахівці супроводу, батьки дитини з особливими освітніми потребами, інклюзія, партнерство, співпраця, інтернальний локус контролю, рефлексія, самодетермінація, самоорганізація, самоефективність.

ABSTRACT

Hapochka Ya. O. Subjectness as a predictor of effective interaction of members of the team supporting a child with special educational needs

Dissertation for the degree of Doctor of Philosophy in Social and Behavioural Sciences, speciality 053 Psychology - Kryvyi Rih State Pedagogical University, Kryvyi Rih, 2024.

The dissertation actualises highlights the problem of the subjectivity of the members of the team supporting a child with special educational needs in the system of inclusive interaction. The theoretical analysis of the scientific discourse on the phenomenology of interaction and its relationship with subjectivity is carried out. The conceptual approaches to the study of the genesis of subjectivity are determined. The necessity of supporting and developing the subjectivity of team specialists to harmonize interaction in an inclusive educational space is substantiated.

The applicant emphasised the need to combine the efforts of the scientific community and the staff of educational institutions in the search for tools, including psychological content, that can increase the effectiveness of cooperation between members of the team of psychological and pedagogical support for a child with special educational needs.

The purpose of this study is embodied in the theoretical and empirical study of the structure of subjectivity as a predictor of effective interaction of participants in a team.

The scientific novelty of the study is that for the first time: the concept of subjectivity of support team members as a predictor of effective interaction in a team that supports children with SEN is defined; the structure of subjectivity of specialists is distinguished, namely: internality, reflexivity, self-determination, self-organization, self-efficacy; the author's model of the genesis of the subjectivity of team members as a predictor of effective interaction in inclusive education is developed and substantiated. The substantive characteristics of the components of the

subjectivity of support specialists have been expanded and supplemented, taking into account the specifics of their professional activities in the context of inclusion. The system of psychological means of developing the subjectivity of support team members through educational and correctional and developmental methods has been improved. The role, perspectives and limitations of parents of children with SEN as subjects of the psychological and pedagogical support team are clarified. The scientific understanding of the potential of partnership for the realization of effective interaction in inclusive practice is deepened.

The practical significance of the study is that: methodological tools have been selected and a set of psychodiagnostic methods has been formed to study the components of subjectivity in the team of psychological and pedagogical support for children with SEN; a program for optimizing the subjectivity of support team members has been created and tested. The content and results of the study can be implemented in the inclusive practice of general secondary education institutions and used by the IRC to monitor the quality of inclusive education. The research materials can become a scientific and methodological basis for work on the following disciplines: "Educational Psychology", "Social Psychology", "Psychological Principles of Educational Process Management", "Educational and Professional Psychology".

The introduction of the dissertation substantiates the relevance of the research topic; defines its object, subject, purpose, and objectives; describes the methods of work; reveals the scientific novelty and practical significance of the dissertation; provides information on the testing and implementation of the results obtained; provides information on the total number of publications; describes the structure of the dissertation.

The key objectives of the study are presented step by step in three chapters of the thesis.

The first chapter of the dissertation presents the analysis of scientific literature, analyses the genesis and interdisciplinary content of the concept of interaction presented in domestic and foreign scientific sources; the potential of subjectivity of

participants in the team of psychological and pedagogical support of a child with special educational needs is substantiated; the components of subjectivity, which are considered to be an element of the development of interaction in the support team (internality, reflexivity, self-determination, self-organisation, self-efficacy) are highlighted; the precarious position of parents of a child with special educational needs as subjects of the support team is substantiated; the potential of partnership principles for joint activities of support specialists and parents of a child with special educational needs is outlined.

The second chapter presents the author's concept of the genesis of the subjectivity development of team members as a predictor of effective interaction in inclusive education; detailed and expanded functional areas of support of the team, in particular, it is proposed to actualize the professional support of the parents of a child with SEN as a condition for the development of their subjectivity; the principles of interactions in the team have been developed, taking into account the context of cooperation between support subjects (continuity, openness, symmetry, horizontality, dialogicity); the results of an empirical study of the degree of formation of the subjectivity of support team specialists are presented; the negative patterns of subjectivity subjectness of team specialists, which can complicate effective interaction in the team, are singled out; the idea of correlated relationships between indicators of structural components of subjectivity is formed established; the priority areas of harmonization of the subjectivity of the support team specialists were determined in accordance with the results of the empirical study.

The third chapter presents a strategy for developing the subjectivity of support team specialists, aimed at optimising the indicators of internality, reflexivity, self-organisation and developing self-efficacy and self-determination in the activities of team specialists; the «Development of subjectivity of support team specialist» training; the proof of statistical significance of the system of educational and corrective and developmental measures of the training is provided; the need to test the training programme on the participants of the newly created support teams for further adaptation is determined established.

The prospects for further research include the study of the problem of formation and development of the subjectivity of parents of a child with special educational needs as members of the support team.

Keywords: subjectness (agency), subject-subject interaction, team of psychological and pedagogical support, support specialists, parents of a child with special educational needs, inclusion, principles of partnership, subjective locus of control, reflection, self-determination, self-organisation, self-efficacy.

**Список праць здобувача,
у яких опубліковані основні наукові результати дисертації**

1. Гапочка Я. О., Токарева Н. М. Інтеграція ідей ліберальної філософії толерантності у виміри сучасної інклюзивної освіти. *Integration of traditional and innovation processes of development of modern science: collective monograph / edited by authors.* – 1st ed. Riga, Latvia : «Baltija Publishing», 2020. P. 189 – 208. DOI: <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-021-6-11>

2. Гапочка Я. О. Соціально-психологічні чинники утруднення співпраці в команді психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами. *Київський науково-педагогічний вісник* : зб. наук. праць. Вип. 20. за ред. Багрєєв І. С. Київ: «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2020. С. 15–19.

3. Гапочка Я. О. Психологічні особливості ставлення майбутніх учителів до професійної діяльності в умовах інклюзії. *Матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції молодих вчених, аспірантів та студентів «Соціально-психологічні технології розвитку особистості».* Херсон, 14 травня 2020 року С. 77–80

4. Гапочка Я. О. Психологічні особливості партнерської взаємодії вчителя та батьків дитини з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти. *Актуальні проблеми психології в закладах освіти* : зб. наук. праць / відп. ред. Н. М. Токаревої та ін. Вип. 11. Кривий Ріг : ТОВ ВВП «Інтерсервіс», 2021. С. 131–139.

5. Гапочка Я. О. Особливості психологічного супроводу батьків дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища. *Міжнародна науково-практична конференція «Дослідження різних напрямків розвитку психології та педагогіки».* Одеса, 18–19 червня 2021 року. С. 56–58.

6. Гапочка Я. О. Психологічні аспекти становлення взаємодії суб'єктів психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами.

III Всеукраїнська науково-практична конференція: «Молодий вчений модерну – фундамент розвитку освіти, науки та бізнесу в Україні». Дніпро, 22 червня 2022 року. С.143–146.

7. Гапочка Я. О. Теоретико-методологічні засади концепції взаємодії учасників психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія*. Том 33 (72). № 6. 2022. С. 46–51. DOI: <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2022.6/09>

8. Гапочка Я. О. Психолого-педагогічні індикатори готовності фахівців освіти до здійснення професійної діяльності в умовах інклюзії. Поліmodalність особистісного розвитку суб'єктів освіти у сучасному: науково-метод. посібник / кол.авторів; ред. Н. М. Токаревої. Кривий Ріг, 2022. С. 143–151.

9. Гапочка Я. О. Суб'єктність у системі взаємодії фахівців команди супроводу дитини з особливими освітніми потребами. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія*. Том 34 (73). № 1. 2023. С.111–115. DOI: <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2023.1/18>

10. Гапочка Я. О. Потенціал суб'єктності фахівців команди психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП у воєнний і повоєнний періоди: збірник матеріалів *Міжнародної науково-практичної конференції «Розвиток національної свідомості та національної ідентичності особистості у воєнний та повоєнний періоди»*, 29–30 листопада 2023 року, м. Рівне. С. 36–38.

11. Гапочка Я. О. Дослідження особливостей структури суб'єктності фахівців команди супроводу в умовах інклюзивної практики. *Психологічні травелогі*, (1), 2024. С. 159–169. DOI: <https://doi.org/10.31891/PT-2024-1-15>

12. Гапочка Я. О., Токарева Н. М. Стратегія розвитку суб'єктності фахівців команди супроводу дитини з ООП. *Перспективи та інновації науки. Серія «Психологія»* Вип.м5 (39) Київ, 2024. С. 741–751. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-5\(39\)-741-751](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-5(39)-741-751)

ЗМІСТ

АНОТАЦІЯ.....	2
ABSTRACT.....	6
Список праць здобувача, у яких опубліковані основні наукові результати дисертації.....	10
ЗМІСТ	12
ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ.....	14
ВСТУП.....	15
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ СУБ'ЄКТНОСТІ У СИСТЕМІ ВЗАЄМОДІЇ УЧАСНИКІВ КОМАНДИ СУПРОВОДУ	22
1.1. Теоретичний аналіз трактування концепції взаємодії в міждисциплінарних дослідженнях	22
1.2. Структура суб'єктності у системі взаємодії учасників команди психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами.	37
1.3. Психологічна специфіка предметного поля суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників команди психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами	53
Висновки до розділу 1.....	66
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СУБ'ЄКТНОСТІ УЧАСНИКІВ КОМАНДИ СУПРОВОДУ	70
2.1. Концепція дослідження суб'єктності як предиктора ефективної взаємодії учасників команди психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами.	70
2.2. Інструменти та результати психодіагностичного вимірювання суб'єктності учасників команди психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами	77

Висновки до розділу 2.....	111
РОЗДІЛ 3. ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ РОЗВИТКУ СУБ'ЄКТНОСТІ УЧАСНИКІВ КОМАНДИ СУПРОВОДУ	116
3.1. Стратегія оптимізації синергетичного потенціалу суб'єктності як предиктора ефективної взаємодії учасників команди психолого- педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами	116
3.2. Оцінка ефективності заходів із оптимізації суб'єктності в системі взаємодії учасників команди психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами	128
Висновки до розділу 3.....	141
ВИСНОВКИ	145
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....	149
ДОДАТКИ	168
Додаток А	168
Додаток Б.....	187
Додаток В.....	188
Додаток Г	189
Додаток Д	190

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

ЗЗСО – заклад загальної середньої освіти

ІНП – індивідуальний навчальний план

ІПР – індивідуальна програма розвитку

ІРЦ – інклюзивно-ресурсний центр

ІС – інклюзивна система

КППС – команда психолого-педагогічного супроводу

МОН – Міністерство освіти і науки

ООП – особливі освітні потреби

ОП – освітня політика

ОПФР – особливості психофізичного розвитку

РЦПО – ресурсний центр з підтримки інклюзивної освіти

ВСТУП

Актуальність дослідження. В умовах гуманізації та інтенсивного реформування освітнього простору в Україні нагальною потребою сьогодення постає переосмислення підходів до розвитку інклюзивної освіти. Психолого-педагогічний супровід дітей, які потребують додаткової соціальної допомоги, особливих освітніх умов щодо навчання та виховання, розглядається світовою спільнотою як надважлива складова налаштування повноцінного життя дітей даної категорії. Особливо гостро перед освітянами стоїть проблема залучення дітей з особливими освітніми потребами (ООП) до освітнього середовища загальноосвітнього закладу. І найбільш продуктивним ресурсом у цьому контексті фахівцями визнано злагоджену взаємодію суб'єктів психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП.

Під суб'єктами супроводу у цьому дослідженні розглядаються постійні учасники (фахівці) команди, що здійснюють комплексну, різносторонню, професійну підтримку навчального, виховного й інтеграційного процесу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої освіти.

Вивчення різних аспектів проблеми налагодження взаємодії в умовах інклюзивного освітнього простору дозволяє нам констатувати, що здійснення професійної діяльності вчителів, асистентів вчителів, психологів, соціальних педагогів та інших у складі команди може супроводжуватися певними утрудненнями (як-от: нестача досвіду, перекладання відповідальності, ізоляція, відсутність взаєморозуміння, хибні переконання), які ускладнюють, а подекуди й унеможливають продуктивність здійснення співпраці суб'єктів супроводу на користь розвитку дитини з особливими освітніми потребами.

Особливої уваги у площині означеного потребує осмислення ролі батьків у системі психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами. Питання суб'єктності батьків дітей даної категорії

вимагає додаткового вивчення, зокрема через труднощі з її становленням, що обумовлено: психоемоційним станом батьків, обмеженою об'єктивністю відносно розвитку дитини, особливостями переконь щодо стратегії співпраці в команді, вибором стилю виховання дитини тощо.

Маючи на меті віднайти психологічні інструменти гармонізації взаємодії фахівців психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП в умовах інклюзивної освіти, ми запропонували на розгляд наукової спільноти ідею підтримання та розвитку суб'єктності фахівців команди супроводу. Під суб'єктністю у цьому дослідженні розуміється здатність учасника команди бути актором (діючим суб'єктом) власної професійної діяльності в інклюзії, а отже: *свідомо, цілеспрямовано і відносно незалежно вибудовувати траєкторію свого професійного розвитку, здійснюючи регуляцію системи взаємин у команді та взаємодії з собою, як фахівцем.*

Теоретичним підґрунтям дослідження суб'єктності учасників команди супроводу дітей з ООП стала сукупність методологічних підходів і концепцій, зокрема: положення суб'єкт-діяльнісного підходу С. Л. Рубінштейна; особистісно-орієнтованого підходу С. Д. Максименка; суб'єкт-вчинкового підходу В. О. Татенка; суб'єкт-системного підходу З. С. Карпенко, С. Б. Кузікової; концепція суб'єктної активності як чинника саморозвитку інтелектуальних метакогніцій М. Л. Смульсон.

Дослідження різних аспектів феномену взаємодії здійснювалося через призму наукових надбань таких вчених як-от: О. В. Вознюк, А. Н. Гірняк, П. П. Горностай, М. А. Єпіхіної, В. Л. Зливков, С. П. Кожушко, О. В. Матвієнко, В. В. Москаленко, С. В. Ситнік, Н. М. Токаревої, Ю. М. Швалб, Н. В. Шигонська.

Уточнення параметрів суб'єктності та суб'єктної активності реалізовано на основі наукових робіт таких дослідників як-от: О. В. Вовк, О. О. Лінник, О. А. Лукасевич, Г. К. Радчук, О. О. Сергієнко, О. А. Столярчук, В. В. Ягупов, В. М. Ямницький, А. Bandura, E. L. Deci, R. Frie, R. M. Ryan.

Вивчення специфіки співпраці в команді супроводу актуалізовано через науковий доробок таких науковців як-от: С. М. Бужинська, О. І. Вишневський, О. В. Мартинчук, С. А. Наход, Т. В. Скрипник, Г. В. Супрун, О. Ш. Тонне, З.І. Удич, Н. І. Черв'якової.

Оцінка потенціалу суб'єктності батьків дитини з особливими освітніми потребами була здійснена на основі робіт З. Т. Борисенко, О. І. Галян, Є. Е. Давоян, Л. О. Подкоритова, О. А. Тельної, О. В. Царькова.

Тож дане дослідження є спробою обґрунтувати ставлення до суб'єктності як предиктора ефективної взаємодії фахівців команди супроводу. У площині означеного кожен агент освітніх практик із розвиненою суб'єктністю розглядається крізь призму володіння позитивним перетворювальним потенціалом щодо діяльності команди та інклюзивного простору в цілому. Такий підхід сприятиме досягненню очікуваного ефекту від результату спільної діяльності учасників команди супроводу, а саме — інтеграції дитини з особливими освітніми потребами в освітнє середовище та у соціум, що власне й обумовлює актуальність дослідження.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційна робота пов'язана з комплексною науково-дослідницькою темою кафедри загальної та вікової психології Криворізького державного педагогічного університету «Індикативні маркери самоздійснення особистості в умовах діалогізації освітнього простору» (протягом 2022 - 2024 років). Державний реєстраційний номер: 0121U114206. Тема дослідження затверджена рішенням Вченої ради університету від 11.12.2021 р. (протокол № 5).

Мета дослідження полягає в теоретико-концептуальному обґрунтуванні й емпіричному вивченні структури суб'єктності учасника команди психолого-педагогічного супроводу як елемента розвитку системи взаємодії в умовах інклюзії.

Досягнення мети передбачає вирішення низки **завдань**:

- 1) інтегрувати загальні закономірності та тенденції феноменології взаємодії, виявлені у міждисциплінарній науковій думці, у систему співпраці в команді супроводу дитини з ООП;
- 2) виокремити структурні компоненти суб'єктності фахівців команди супроводу дитини з ООП, зважаючи на специфіку взаємодії в системі інклюзії;
- 3) визначити потенціал та обмеження суб'єкт-суб'єктної взаємодії в команді супроводу дитини з ООП;
- 4) розробити теоретичну концепцію генези суб'єктності, яка задає вектори ефективної взаємодії в команді супроводу дитини з ООП;
- 5) емпірично дослідити ступінь розвитку структурних компонентів суб'єктності, які слугують факторами організації ефективної взаємодії у команді супроводу дитини з ООП;
- б) з урахуванням результатів теоретичного та емпіричного досліджень, розробити систему заходів із розвитку суб'єктності учасників команди супроводу дитини з ООП;

Об'єкт дослідження: взаємодія суб'єктів освітнього процесу в умовах інклюзивної освіти.

Предмет дослідження: структурні компоненти суб'єктності учасників команди психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП.

Для розв'язання дослідницької проблеми було використано такі **методи**: *теоретичні* – теоретико-методологічний аналіз наукових джерел, психологічних підходів, суголосних проблематиці дослідження; їх систематизація, класифікація, узагальнення для розробки теоретичної концепції генези суб'єктності учасників команди супроводу дитини з ООП як предиктора ефективної взаємодії в інклюзивній системі.

емпіричні – опитування засобами інструментів Google-Forms; тестування з використанням стандартизованих психодіагностичних методик, які забезпечили комплексне вивчення особливостей прояву структурних компонентів суб'єктності учасників команди супроводу дитини з ООП;

статистичні: описова статистика (визначення середніх значень і відсоткових співвідношень досліджуваних показників суб'єктності), коефіцієнт рангової кореляції Спірмена (виявлення значущих залежностей між показниками суб'єктності), критерій Вілкоксона (перевірка достовірності зрушення показників після впровадження розробленої розвивальної програми). Статистичні розрахунки виконані з застосуванням програм Microsoft Excel і пакету статистичних програм SPSS Statistics 21.0.

Експериментальна база дослідження. Дослідницько-експериментальна робота здійснювалась на базі закладів загальної середньої освіти міста Кривого Рогу (Україна), які здійснюють інклюзивну практику. Вибірку склали 178 постійних суб'єктів супроводу, які забезпечують психолого-педагогічну підтримку дітей з ООП, згідно із функціональними обов'язками в команді.

Наукова новизна одержаних результатів дослідження:

- *вперше визначено* поняття суб'єктності учасників команди супроводу як предиктора ефективної взаємодії в команді супроводу дитини з ООП; виокремлено структуру суб'єктності фахівців команди, яка складається з взаємопов'язаних і логічно доповнюючих компонентів: інтернальність (як відповідальність, самостійність і відносна незалежність), рефлексивність (як осмислення власного професійного досвіду), самодетермінованість (як стала орієнтація на зміст діяльності), самоорганізованість (як координація дій), самоефективність (як віра в успіх діяльності).
- *розроблено та аргументовано* авторську модель генези суб'єктності учасників команди як *предиктора* ефективної взаємодії в інклюзивній освіті;
- *розширено і доповнено* змістовні характеристики компонентів суб'єктності фахівців супроводу, враховуючи специфіку їхньої професійної діяльності в умовах інклюзії;
- *удосконалено та поглиблено* систему психологічних засобів розвитку суб'єктності учасників команди супроводу за допомогою системи просвітницьких і корекційно-розвивальних методів;

- *уточнено* роль, перспективи й обмеження батьків дитини з ООП як суб'єктів команди психолого-педагогічного-супроводу;
- *подальшого розвитку набули* наукові уявлення щодо потенціалу партнерства для *реалізації* ефективної взаємодії в умовах інклюзивної практики.

Практичне значення отриманих результатів дослідження полягає у тому, що: *відібрано* методичний інструментарій і *сформовано* обґрунтований комплекс діагностичних методик, спрямованих на дослідження компонентів суб'єктності в команді психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП; *створено й апробовано* авторську програму оптимізації суб'єктності учасників команди супроводу. Зміст та результати дослідження можуть бути *впроваджені* в інклюзивну практику закладів загальної середньої освіти; окремі положення дослідження можуть бути *використані* ІРЦ для моніторингу якості інклюзивної освіти.

Матеріали дослідження стануть у нагоді викладачам і здобувачам вищої освіти в роботі над такими академічними дисциплінами як: «Педагогічна психологія», «Соціальна психологія», «Психологічні засади управління освітнім процесом», «Педагогічна та професійна психологія».

Апробація результатів дослідження. Основні положення дослідження було апробовано на *Міжнародних науково-практичних конференціях*: «Соціально-психологічні технології розвитку особистості» (Херсон, 2020), «Дослідження різних напрямків розвитку психології та педагогіки» (Одеса, 2021), «Розвиток національної свідомості та національної ідентичності особистості у воєнний та повоєнний періоди» (Рівне, 2023). *Всеукраїнській науково-практичній конференції* «Молодий вчений модерну — фундамент розвитку освіти, науки та бізнесу в Україні» (Дніпро, 2022).

Питання дисертаційного дослідження регулярно обговорювалися на засіданнях науково-методичного семінару кафедри загальної та вікової психології, а також на засіданнях Психологічної лабораторії особистісного розвитку (спільного проекту кафедри загальної та вікової психології КДПУ та

стейкхолдерів: відділу освіти виконкому Центрально-Міської районної у місті ради) протягом 2020 - 2024 років.

Матеріали дослідження доповідалися на методичних семінарах та педагогічних нарадах у закладах загальної середньої освіти міста Кривого Рогу.

Окремі аспекти дослідження були висвітлені на зустрічах зі здобувачами освіти Криворізького державного педагогічного університету в якості стейкхолдера з інклюзивної освіти.

Публікації. Зміст і результати дослідження викладено в 12 наукових публікаціях, серед яких: 4 – публікації у фахових виданнях України (категорія «Б»), серед них 3 публікації – одноосібні та 1 — у співавторстві; 1 публікація (у співавторстві) у періодичному науковому виданні держави, яка входить до Організації економічного співробітництва та розвитку та Європейського Союзу; 4 – матеріали міжнародних і всеукраїнських конференцій; 3 – у категорії «інше».

Структура роботи. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, списку використаних джерел і додатків.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ СУБ'ЄКТНОСТІ У СИСТЕМІ ВЗАЄМОДІЇ УЧАСНИКІВ КОМАНДИ СУПРОВОДУ

1.1. Теоретичний аналіз трактування концепції взаємодії в міждисциплінарних дослідженнях

Парадигмальні вектори взаємодії є одним із основоположних елементів для ґрунтового пізнання закономірностей організації і функціонування різних сфер буття. Особливе місце взаємодія посідає в межах системи людських відносин. Зародження цивілізації та розвиток такого суспільства, яким ми ідентифікуємо його сьогодні, є продуктом взаємодії людей між собою. А отже, взаємодію неможливо дослідити ізольовано від внутрішнього світу суб'єктів взаємодії, які зорганізуються через соціальні, психологічні, морально-естетичні та інші відносини.

У науковій літературі категорія взаємодії не має однозначного тлумачення. Проте існують різні підходи щодо сутності цього міждисциплінарного поняття як у вітчизняних, так і у зарубіжних авторів. Теоретико-методологічний аналіз феномену взаємодії може варіюватися залежно від предмету дослідження з яким ми стикаємося, наприклад, у філософії, психології, педагогіці, соціології, політології, економіці, юриспруденції, менеджменті, комп'ютерній інженерії тощо. Відповідно, для змістовної концептуалізації феноменології взаємодії необхідно вивчити й узагальнити систему знань, синтезованих у царині різних наукових дисциплін щодо однієї предметної сфери. Тому логічна схема цієї дисертаційної праці потребувала звуження поля наукового пошуку до тих наукових галузей, які наблизять нас до розкриття сутнісних характеристик предмету дослідження.

Зокрема, йдеться про засоби аналізу і синтезу концептуальних теоретичних надбань у галузі філософії, педагогіки, соціології і психології.

Обґрунтування взаємодії як самостійної філософської категорії за даними деяких дослідників (А. Н. Гірняк [28], С. П. Кожушко [57]), належить І. Канту. На думку цього філософа, вплив речей на людину породжує широкий спектр відчуттів, які позначаються на внутрішній активності та сприяють організації та формуванню знання. Тобто І. Кант говорить про взаємодію як про причину, умову виникнення та взаємозв'язку речей. Подальша розробка і уточнення феномену, дозволили мислителю чи не першим визначити категорію «спілкування» через взаємодію між тим, що впливає і тим, що піддається впливу [28].

В оказіоналізмі Н. Мальбранша проблематика взаємодії трактується через взаємовплив душі і тіла за допомогою втручання Бога як першоджерела буття. Вирішуючи проблему взаємодії матеріальної та ідеальної субстанцій, Н. Мальбранш сформулював тезу про неможливість впливу тіла не тільки на душу, а й на інші тіла. Таке метафізичне використання параметрів явища взаємодії дозволяє окреслити його сутність, як фундаментального і системоутворюючого явища [39].

Міркування Л. Фейєрбах знаходимо найбільш дотичними до нашого дослідження, зокрема філософ вбачав взаємодію основним способом усвідомлення себе людиною і одночасно — найважливішим механізмом розвитку її індивідуальності. Л. Фейєрбах підкреслював соціальну, діалогічну природу психічного: «Людська сутність виявляється виключно у взаємодії, у єдинстві людини з людиною» [81].

Далі наведено невичерпний перелік визначення поняття взаємодії:

- універсальна діалектична форма зв'язку між тілами і явищами, що реалізується в їх взаємній зміні;
- універсальна форма зв'язку між предметами, явищами об'єктивної дійсності;

– категорія, що відображає процеси впливу різних об'єктів один на одного, їх взаємну зумовленість, зміну стану, взаємний перехід, а також породження одного об'єкта іншим [128, с. 77-78].

Означене дозволяє констатувати, що у парадигмальних вимірах філософії взаємодія відображує універсальний сутнісний зв'язок усього живого, видимий у взаємовпливі об'єктів/суб'єктів один на одного та перетворенні стану елементів цієї взаємодії [51].

У ґрунтовному дослідженні онтологічних, гносеологічних, методологічних та логічних аспектів взаємодії І. І. Жбанкова описує взаємодію як процес, що відбувається у визначеному проміжку часу між двома (і більше) системами та характеризується взаємозалежністю [32, с. 53]. Відповідно до цієї теорії, авторка виділяє такі сутнісні ознаки взаємодії:

- загальна форма зв'язків будь-яких систем та одночасність існування об'єкта (суб'єкта);
- системність і двосторонність зв'язків;
- усвідомленість і доцільність;
- взаємозумовленість зміни сторін і внутрішню взаємоактивність суб'єктів;
- суб'єкт-суб'єктні та суб'єкт-об'єктні відносини всередині системи [32].

Уточнюючи методологічні положення категорії взаємодії, А. Г. Чусовітін апелює деяким тезами теорії І. І. Жбанкової. Зокрема, що стосується положення про одночасність і двосторонність зв'язків. Так автор зауважує, що уявлення про взаємодію в контексті одночасного відношення матеріальних об'єктів є неповним та значно ускладнює обґрунтування процесів розвитку, причинно-наслідкових зв'язків та розуміння часу як чогось зовнішнього по відношенню до матерії [21].

Нам імпонує позиція ця позиція дослідника, тому далі ми дотримуємося ідеї, що *одномоментність взаємодіючих сторін не є обов'язковою умовою такого типу зв'язку, який представлений у предметі цього дослідження.*

Вивчаючи взаємодію в межах системного підходу, А. М. Авер'янов визначає систему як обмежену множину взаємодіючих елементів. Тобто, застосовуючи поняття «взаємодія», необхідно передбачати певну систему, яка в найбільш позитивному сценарії функціонування (взаємодія як співпраця, а не боротьба) забезпечує самозбереження взаємодіючих об'єктів шляхом їх спільного зміцнення, збагачення, підтримки і, загалом, створення можливості для розвитку цієї системи [124, с. 6-7].

Нові погляди на властивості взаємодії знаходимо в комунікативній філософії (К. О. Апель, Ю. Гамберс, К. Г. Ридель). Зосередження на вивченні людини через призму її взаємодії з суспільством змістило фокус уваги дослідників на роль комунікації у сферах людського буття, людської діяльності і пізнання. Зокрема К. О. Апель вважав, що у комунікації між людьми важливий відкритий діалог, який переорієнтує взаємодію із системи жорстких – на більш збалансовані взаємини, засновані на загальних нормах і цінностях, визначених волею самостійних суб'єктів зі збереженням спільних інтересів [132, с. 106-111].

Сучасні філософські дослідження актуалізують парадигму суб'єкт-суб'єктної комунікації в системі нової освітньої взаємодії. Так Н. В. Камардаш розглядає проблему формування та детермінації індивідуальності суб'єкта в умовах цифрової культури, виділяючи деякі негативні закономірності: обмеженість рефлексії, знецінення Нового, схильність до шаблонного мислення, девіантні прояви, що, зі свого боку сприяють появі непорозумінь і конфліктів в освітньому просторі [49].

Отже, філософська традиція осмислення взаємодії, визначає цю категорію, як таку, що характеризує одночасно і загальний тип зв'язку явищ навколишньої дійсності (взаємна дія, взаємна зміна), і специфічний процес

обміну між ними (речовиною, енергією, інформацією), і динамічною системою відносин (боротьби і співпраці), і простір для розвитку комунікації (відкритий діалог на противагу конфлікту).

Оцінивши потенціал феномену взаємодії, більшість науковців надалі прагнуть продемонструвати полімодальність у трактуванні його загальної концепції та її окремих властивостей.

Підтримуючи думку дослідників, розглянемо більш детально специфіку окресленого поняття в контексті людських взаємин у різних сферах суспільного буття. Зважаючи на те, що людина від моменту народження є невід'ємною частиною взаємозалежних і взаємодіючих соціальних відносин між людьми та спільнотами, далі поняття «взаємодії» більшою мірою буде розглядатися в контексті соціальної взаємодії (процесу безпосереднього впливу людей один на одного, який породжує їх взаємозв'язок). Оскільки соціальна взаємодія за своєю сутністю є базовою для всіх соціальних і поведінкових наук, то вважаємо доречним звузити коло дослідницьких пошуків до уточнення та узагальнення основних напрямів розвитку теорії взаємодії в соціології, педагогіці та психології.

Значний внесок у визначення ключових аспектів теорії взаємодії зробили класики та сучасники американської соціології (Дж. Г. Мід, П. Сорокін, Г. Блумер, Т. Парсонс, Дж. К. Хоманс).

Ідеї Дж. Г. Міда щодо взаємодії знаходяться на межі філософії, соціології та психології і представлені з погляду символічного інтеракціонізму. У ньому взаємодія – це система взаємозалежних соціальних дій, за якої дії одного суб'єкта є одночасно причиною та наслідком дій інших суб'єктів. Саме сполученість дій, їх відновлюваність і закономірність відрізняють взаємодію від одиничних соціальних контактів, роблячи її основою суспільного життя. На думку науковця, у процесі взаємодії здійснюється не тільки механічне поповнення вже наявного досвіду людини,

а і його своєрідна перебудова, зміщення ціннісних і смислових акцентів [43; 59].

Інший представник символічного інтеракціонізму Г. Блумер підтримує Дж. Г. Міда щодо поглядів на символічну природу міжособистісної взаємодії як беззаперечну умову існування інтерналізованих суб'єктивних відображень об'єктивної реальності. Особливого значення для нашого дослідження набувають положення Г. Блумера про потенціал суб'єкта в міжособистісній взаємодії, де він «(суб'єкт) може змінювати не тільки конкретні обставини, а й організувати простір взаємодії таким чином, що неухильно веде до розвитку взаємодії і самого суб'єкта» [59].

Дж. К. Хоманс розглядає взаємодію, як субстанційний рівень поведінки, що визначатися з позицій теорії обміну. Відповідно до цієї теорії, суб'єкти формують очікування від взаємодії на підставі попереднього досвіду, що породжує певні закономірності взаємодії:

- 1) чим вище винагороджується певний тип поведінки, тим частіше він повторюватиметься;
- 2) якщо винагорода залежить від певних умов, суб'єкт прагне до їх відтворення;
- 3) якщо вигода приваблива, суб'єкт докладатиме більше зусиль, щоб її отримати;
- 4) коли потреби суб'єкта близькі до задоволення, він докладатиме менше зусиль для їх реалізації [45, с. 290].

Т. Парсонс розглядає соціальну систему як таку, що створена процедурами взаємодії індивідів, кожен із яких є фігурою, що переслідує власні цілі й одночасно є об'єктом орієнтації для інших фігур. У такій системі індивідуальні дії суб'єктів скеровуються взаємоузгодженими очікуваннями та підпорядковуються мотиваційній і ціннісній орієнтації. Мотиваційна орієнтація спрямована на бажання та плани індивіда, тобто на задоволення або незадоволення його потреб. Ціннісна складова належить до тих аспектів

орієнтації особи, що зв'язують її з дотриманням певних норм і стандартів, якими характеризується групова свідомість [45, с. 290-291].

Тобто в інтеракціоністських концепціях поява соціальності, що виникає під час взаємодії, не існує до і по за цими взаємодіями. Соціальні структури як сукупність типізаційних схем виявляються в інтеракції та спілкуванні і визначають ситуацію розвитку суб'єкта взаємодії через створення способів взаємовпливу між ним і соціальним світом. Надалі, за допомогою членів суспільства, інтеракції стають фундаментом побудови об'єктивних умов для спільної взаємодії.

Окремий вплив на формування загальнонаукової концепції взаємодії здійснили праці П. Сорокіна. Досліджуючи культурно-історичний розвиток суспільства, науковець визначає сферу соціального життя як систему органічних взаємних дій індивідів, а соціальне явище - як взаємодію, що має психічну природу та реалізується у свідомості індивідів, виступаючи водночас за змістом і тривалістю за її межі. Звідси П. Сорокін обґрунтовує поняття соціальної взаємодії через єдність компонентів: індивіди, їх спільні поведінкові акти, матеріальні та символічні провідники взаємодії [127].

Прогнозуючи різні сценарії соціальної взаємодії, дослідник об'єднує їх у такі типи:

- 1) організовано-антагоністична – система взаємодії заснована на примусі;
- 2) організовано-солідарна – система добровільного членства;
- 3) солідарно-антагоністична – система взаємодії, яка з одного боку керована зовнішнім примусом, а з іншого – підтримується узгодженою системою взаємин і цінностей [21].

Зважаючи на предмет цього дисертаційного дослідження, передбачаємо *найбільш сприятливим типом взаємодії той, що засновується на засадах добровільної співпраці*. Однак ми не виключаємо реалізацію взаємодії за

логікою змішаного типу, тобто такого, що не унеможлиблює зовнішній примус і контроль за суб'єктами взаємодії.

Особливою формою взаємодії науковою спільнотою визнано педагогічну взаємодію. Традиційна педагогіка тривалий час існувала в межах зведення концепту взаємодії до суб'єкт-об'єктного впливу педагога на учня. Однак неухильна тенденція до перебудови освітньої парадигми на всіх її рівнях змінила традицію педагогічного впливу на концепцію педагогічної взаємодії.

Тобто в гуманістичній педагогіці взаємодія побудована на суб'єкт-суб'єктних відносинах. На етапі сучасного розвитку педагогічних дисциплін актуальності набувають щонайменше три підходи до вивчення проблематики такої взаємодії, кожен із яких має вагоме значення для розуміння його сутності.

Деякі вітчизняні педагогині (І. В. Андрощук [1] О. А. Голюк [31], О. А. Дубасенюк [40], О. Ю. Комісарова [65], О. О. Ліннік [70], О. В. Матвієнко [75]) трактують педагогічну взаємодію як рівноправну й узгоджену діяльність педагога й учнів щодо досягнення спільних цілей у навчальній діяльності.

Зокрема, О. А. Голюк наводить таке визначення педагогічної взаємодії: «Цілеспрямований процес реалізації навчання, що відображає взаємну активність та взаємозумовленість дій як учителя, так і учнів у спільній діяльності з обов'язковим виникненням зворотного зв'язку і безпосереднім та опосередкованим взаємовпливом суб'єктів» [31, с. 246].

Серед методологічних умов, які сприяють педагогічній взаємодії, О. В. Матвієнко виокремлює: забезпечення учню статусу суб'єкта навчальної діяльності; організація гуманного педагогічного спілкування та взаємодії; розвиток різноманітних форм і методів управління навчальною діяльністю, прийомів внутрішнього контролю за набуттям знань та вмінь; дієва,

гуманістично спрямована й педагогічно доцільна допомога учневі під час розв'язання проблемних задач [75, с. 103].

У наукових надбаннях Г. О. Балла [4], Г. В. Дьяконова [41], Н. М. Токаревої [117], О. М. Троїцької [120;121] педагогічна взаємодія актуалізується через культуру діалогу. Механізмами діалогізації освітнього середовища зазвичай виступають комунікація та спілкування.

Ці поняття вживаються науковцями паралельно, нерідко перетинаються у сенсовому плані, оскільки і спілкування, і комунікація служать для обміну та передачі інформації. Однак простежуємо суттєві відмінності у співвіднесенні змістовно-інформаційного та ціннісного пріоритетів в означених категоріях. Зокрема, комунікація забезпечує цілеспрямовану передачу та сприйняття інформації у процесі педагогічної взаємодії. Натомість спілкування наповнює обмін навчальною та іншою інформацією людськими цінностями та смислами [121].

До того ж дослідники єдині у висновках: розвиток діалогічного стилю взаємин між суб'єктами педагогічної взаємодії створює умови для задоволення потреби у взаєморозумінні, співчутті, співпереживанні.

Інтеграція спільних зусиль педагогів, учнів, батьків, громадськості для досягнення ключових цілей у навчанні і вихованні – ще один простір для розвитку педагогічної взаємодії. Такий підхід до вивчення потенціалу взаємодії є найбільш дотичним до проблематики порушеної даним дослідженням, та об'єднує ідеї попередніх двох підходів у концепцію педагогіки партнерства [5].

Педагогіка партнерства відносно нове надбання педагогічної науки. Воно вибудовувалося на основі концепції педагогіки співробітництва. Зокрема О. В. Вознюк [18] наголошує, що гуманна педагогіка використовує співробітництво як провідний принцип діяльності суб'єктів освітнього процесу, сприяє досягненню індивідуальних і загальних цілей у спільній

діяльності, реалізації творчих здібностей і задовольняє потреби в обміні досвідом та ідеями.

Настанова на партнерство у школі міцно вкорінена у національній педагогічній традиції. За системою В. О. Сухомлинського, виховання особистості має здійснюватися через взаємодію у триаді «школа – сім'я – громадськість». Ефективність цієї взаємодії, на думку педагога, можливо досягти за умови розвитку нової педагогічної етики, визначальними рисами якої є взаєморозуміння, взаємоповага і творча співпраця всіх суб'єктів взаємодії [7].

Зміст партнерства в освітньому просторі деталізується у сучасних дослідженнях М. А. Єпіхіної [44] (розкриття потенціалу партнерської взаємодії в умовах реформації освіти); С. П. Кожушко [56;58] (розробка системного підходу до вивчення професійної взаємодії в освітньому середовищі та умов її розвитку); Т. Д. Федірчик, В. В. Дідух [126] (формування ефективної взаємодії учасників освітнього процесу на засадах педагогіки партнерства); С. М. Бужинської, Д. С. Супрун (обґрунтування важливості впровадження принципів педагогіки партнерства в інклюзивний освітній простір з метою актуалізації ідей навчання без примусу) [10]; О. Ш. Тонне (актуалізація теоретичних розвідок щодо особливостей взаємодії команди фахівців та батьків дитини з ООП) [118].

Ідеї та розробки цих науковців актуалізували стратегічне значення та створили умови для розвитку сучасного бачення педагогіки партнерства, в основі якого – спілкування, взаємодія і співпраця між учителем, учнем і батьками, які об'єднані спільними цілями та прагненнями, є добровільними й зацікавленими партнерами, рівноправними учасниками освітнього процесу, відповідальними за його ключові цілі і результат. Основними характеристиками такої взаємодії, в контексті *педагогіки партнерства*, виступають *взаєморозуміння, взаємопізнання, взаємодія, взаємовплив між суб'єктами освітнього процесу* [17].

Особливий інтерес викликає проблема взаємодії у психології. Зрозуміло, що тією чи тією мірою на неї екстраполуються вищезгадані властивості взаємодії загалом. Широкий спектр досліджень взаємодії у психологічній та інших наукових галузях, на думку Н. В. Шигонської [136], потребують узагальнення його результатів засобами виділення категоріальних ознак, що характеризують сутність досліджуваного поняття (рис. 1.1):

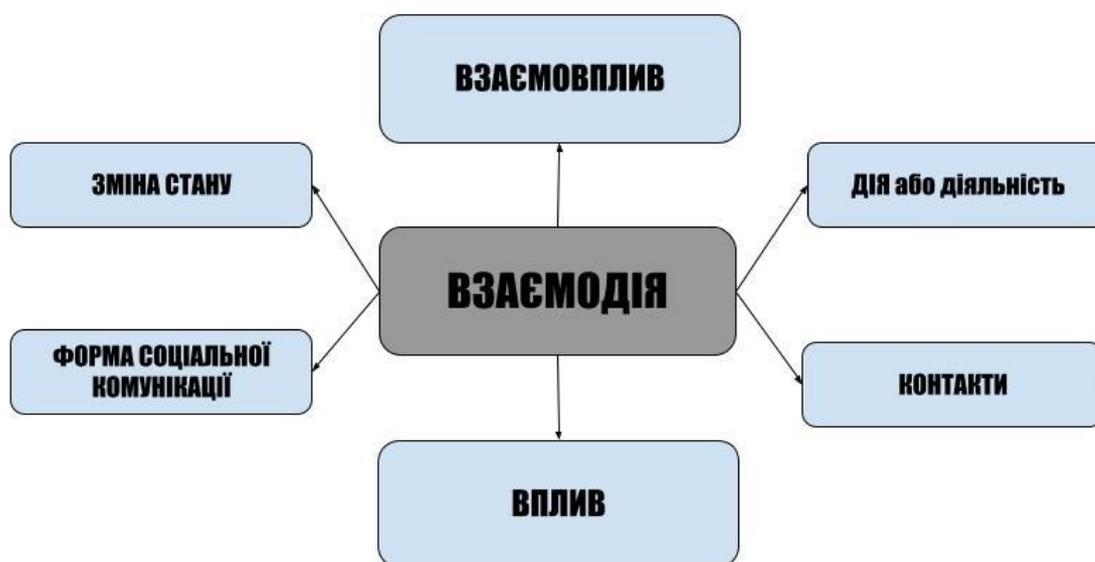


Рис. 1.1. Аналіз змісту поняття взаємодія у міждисциплінарних дослідженнях за Н. В. Шигонською

Систематизувавши найбільш розповсюджені міждисциплінарні умовиводи науковців щодо поняття взаємодії засобами контент-аналізу, дослідниця виявила такі закономірності: більшість (50%) із досліджуваних наукових доробок трактують зміст поняття «взаємодія» як процес впливу або взаємовпливу; низка авторів (23%) визначають взаємодію через дію, діяльність або систему дій; інтерпретація взаємодії як зміни стану зафіксована у 17,6% робіт; як форма соціальної комунікації – представлена в 11,8%. Деякі науковці (8,8%) визначають взаємодію як контакти і процес взаємодії. До того

ж авторка дослідження зауважує, що, крім окреслених і найбільш поширених характеристик взаємодії, зустрічаються й інші, зокрема: систематичність, циклічнопричинна залежність, опосередкованість процесу, гуманізм, структурна організація та полікультурність [136, с. 160-162].

Узагальнюючи поняттєвий апарат взаємодії як психологічної категорії, А. Н. Гірняк фіксує тенденцію до дослідження цього явища у тандемі з феноменом спілкування. Зокрема, автор зазначає, що спілкування розглядається як особливий вид взаємодії, що служить засобом налагодження взаємин для досягнення результату. Водночас міжсуб'єктна взаємодія зароджується у просторі спілкування, де здійснюється обмін інтересами, переконаннями, намірами й установками, що значно розширює досвід суб'єктів взаємодії [29, с. 23].

Водночас низка дослідників (Гірняк [29;30], Москаленко [78], Ситник [104]) погоджуються щодо самообмежувального напрямку для дослідницьких пошуків, за якого спілкування розглядається як вид взаємодії або його умова. Оскільки, незважаючи на взаємопов'язаність цих понять, все ж вони імовірніше існують самостійно один від одного: спілкування як комунікація, а взаємодія як інтеракція.

А отже взаємодія тлумачиться як процес, що з одного боку фіксує обмін інформацією, а з іншого – забезпечує організацію узгоджених певними нормами взаємних дій, які дозволяють партнерам здійснювати спільну для них діяльність [30].

За даними В. О. Татенка, застосовуючи суб'єкт-вчинковий підхід необхідно враховувати, що спілкування як діалогова суб'єктно-суб'єктна взаємодія доповнюється уявленням про вчинково-вчинкову взаємодію, взаємну суб'єктну готовність вчинку самоперевершення та вчинку самопожертви заради значущих інших, що надає такій взаємодії ознак моральної творчості й відповідальності [112].

У такому контексті змінюється погляд на природу явища спілкування: «Спілкування – це завжди добровільний, відкритий, взаємозацікавлений та емоційно насичений діалог двох і більше учасників, у ході якого відбуваються невимушений обмін інформацією, думками, мріями, почуттями, станами, вміннями тощо, а також спонтанне нарощування суб'єктно-вчинкового потенціалу їхнього індивідуального і спільного буття» [112, с. 120].

Цей підхід найбільш точно передає змістовне наповнення та функціональне значення процесу спілкування, що не зводиться до функції обслуговування спільної діяльності, проте виступає потужним інструментом для налагодження суб'єкт-суб'єктної взаємодії в діалогічному контексті.

Погляд на взаємодію через призму спілкування та з акцентом на спільну діяльність знаходимо й у роботах вітчизняних представників сучасної наукової психологічної думки. До прикладу, П. П. Горностай визначає взаємодію, «як форму спілкування принаймні двох осіб або спільнот, при якій систематично здійснюється їх вплив один на одного, реалізується соціальна дія кожного з партнерів, адаптація досягається за рахунок дії одного до дій іншого, визначається спільність у розумінні ситуації, значенні дій, ступеня солідарності чи згоди між ними» [93, с. 34].

Дотично розкриває сутність взаємодії В. Л. Зливков: «Це процес спільної діяльності людей по виконанню загального завдання, наслідком якого є не тільки досягнення мети, але і будь-які взаємні зміни учасників даного процесу». На думку цього автора, спочатку виникає взаємодія, а вже потім, як її наслідок, інші відносини між людьми (громадські, психологічні, дискурсивні) [95].

Вивчаючи соціалізацію особистості в умовах суб'єкт-суб'єктної взаємодії, В. В. Москаленко узагальнює досвід міждисциплінарних досліджень у напрямі визначення особливостей взаємодіяльності. Авторка фіксує, що для ряду експертів із цього питання принциповим є поділ взаємодіяльності на індивідуальну діяльність (за формулою «мета – засоби –

результат») і спільну діяльність (власне взаємодіяльність). За даними В. В. Москаленко, послідовники цього підходу наголошують на єдності взаємодіяльності зі спілкуванням, водночас спілкування входить у взаємодіяльність як його сторона. Активна взаємодія між людьми виникає як функція діяльності (предметно спрямованої активності) та поведінки (пасивної взаємодії між людьми) [78, с. 124-125].

Однак, у межах цього дослідження, ми зосереджуємо увагу сутнісних відмінностях взаємодії та діяльності. Взаємодія виявляє суб'єкт-суб'єктні відносини продуктом яких стає не видозмінений предмет (як у процесі діяльності), а взаємини з іншою людиною та спільнотами. Цей підхід з одного боку уникає спрощення обох явищ, а з іншого – розширює змістовний аналіз їхніх суттєвих відмінностей.

Тобто ми критично оцінюємо спроби ототожнення взаємодії із спілкуванням і діяльністю, зокрема й професійною, однак визнаємо, що *взаємодія породжує обидва процеси і створює умови для їхнього розвитку та взаємовпливу.*

У роботі О. Ю. Булгакової знаходимо аналіз окремих аспектів соціальної взаємодії та психологічних закономірностей, які вона породжує. Дослідниця наголошує, що потреби, інтереси, ставлення та схильності особистості залежать від особливостей перебігу взаємодії суб'єкта з навколишнім середовищем і від того, чи стає це середовище осередком для прояву і розвитку його індивідуальності – і у провідній діяльності, і у стосунках з оточенням [12, с. 20].

С. В. Ситнік акцентує увагу на властивості взаємодії призводити до ієрархізації простору, який вона породжує і формує для її учасників. Зокрема, на закономірності появи різних форм взаємодії, заснованих на визначенні статусу, влади та розподілу соціальних ролей між партнерами взаємодії. Ці процеси неухильно призводять до поляризації взаємодії в напрямі співпраці та суперництва. Співпраця передбачає спільні цілі, проявляється в різноманітних

специфічних сферах відносин між людьми та будується на основі взаємопідтримки, взаємодопомоги, поваги, бажанні брати до уваги інтереси партнера. Суперництво передбачає наявність єдиного неподільного об'єкта домагань суб'єктів взаємодії, боротьба за об'єкт спільного інтересу може зводитись до конфлікту [104].

Розмірковуючи про методологічні принципи розбудови екологічного простору для взаємодії людей, Ю. М. Швалб доходить наступних висновків: оцінювати як екологічну слід таку взаємодію, яка створює двосторонні умови для розвитку всіх значущих компонентів системи. За даними науковця, якщо характеристики середовища поліпшують умови розвитку людини, то можна говорити про екологічно позитивний зв'язок. Ще одним маркером екологічної взаємодії є активність людини, спрямована на поліпшення умов функціонування та розвитку компонентів самого середовища. Однак про реалізацію принципу екологічності буде свідчити така діяльність людини, яка завдяки розвитку елементів її оточення створює середовище для власного розвитку [133;134].

Усвідомлюючи фундаментальність обраної для вивчення категорії, маємо окреслити подальші пріоритети в дослідженні психологічного змісту концепту взаємодії. У полі наших пошукових інтересів взаємодія між людьми розглядається як окреме явище і не зводиться до спілкування або діяльності, а володіє системоутворювальним потенціалом відносно інших сторін життєдіяльності.

Водночас взаємодія виражає безпосередній та опосередкований характер і зміст взаємин між людьми та соціальними групами, які є постійними носіями якісно відмінних сфер діяльності, зокрема і професійних. Ці взаємини потенційно відрізняються за соціальними положеннями (статусами) і ролями (функціями).

Суперечності, які породжуються в результаті взаємодії, існують у вигляді відмінностей особистісних інтересів, домагань її суб'єктів. Пошук

стимулів психологічної генези для регуляції й управління їх положенням у системі суспільних відносин забезпечують розв'язання протиріч у процесі взаємодії: узгодження соціальних інтересів, задоволення потреб, розвиток соціальних якостей суб'єктів взаємодії [34].

Також звернення до психологічного змісту поняття взаємодії повсякчас демонструє, що більшість науковців визначають її в контексті взаємовпливу. Основною характеристикою цього взаємовпливу є реактивність — наявність прямого та зворотного зв'язків, на відміну від впливу, який є односпрямованим.

Під час цього взаємовпливу за допомогою спілкування та спільної діяльності відбувається обмін специфічними індивідуальними параметрами: груповими нормами, інтересами і цінностями. Результатом такого обміну виступає зміна установок і поведінки членів групи, досягнення ними певного ступеня співпереживання, взаєморозуміння, згоди і створення екологічного простору для розвитку суб'єктів взаємодії та продукту їх спільної діяльності. Тобто взаємодія володіє взаємоперетворювальним стимулом для її учасників.

1.2. Структура суб'єктності у системі взаємодії учасників команди психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами.

Дослідивши загальні тенденції та закономірності явища взаємодії, ми дійшли згоди, що суб'єкти взаємодії здатні впливати один на одного, змінюючи систему, в якій вона розгортається. Однак необхідно визначити якими саме властивостями має володіти суб'єкт аби бути активним учасником перетворювального взаємовпливу.

Оскільки наше дослідження концентрується навколо проблематики взаємодії в інклюзивному освітньому середовищі, то надалі доцільно рухатися в напрямі виокремлення показників суб'єктності учасників команди

психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП та їхнього потенційно-якісного впливу на професійну діяльність і на результати співпраці.

Більшість сучасних наукових розвідок (А. Я. Бондар та Ю. В. Журат [8], З. С. Карпенко [50], С. Б. Кузікова [61], С. Д. Максименко [97], М. Л. Смульсон [98], В. О. Татенко [113], О. Ш. Тонне [118], А. В. Шамне [131], Я. О. Фаріна [125]), які мали на меті визначення міри суб'єктного компоненту у розвитку особистості, покликаються на С. Л. Рубінштейна, як фундатора ідей суб'єктності у системі психологічних поглядів.

За даними С. Л. Рубінштейна, суб'єкт – це активний, соціально визначений індивід, який взаємодіє з оточуючим світом, формує своє сприйняття реальності, створюється, розвивається і визначається в актах власної творчої самодіяльності. На думку вченого, суб'єкта діяльності характеризують активність, здатність до розвитку й інтеграції, самодетермінації, саморегуляції, саморуху та самовдосконалення. Водночас, використовуючи поняття «суб'єкт», С. Л. Рубінштейн виходить за межі конкретних видів діяльності, розглядаючи особистість у просторі її життєдіяльності [118, с. 92].

Загалом, проблема суб'єкта в контексті діяльнісного підходу широко досліджувалася у першій половині ХХ століття. Вченими констатовано, що суб'єкт діяльності – це сукупність індивідних та особистісних властивостей, що розвиваються в людських відносинах за таким механізмом: якщо суб'єкт здійснює діяльність як вияв власної іманентної властивості, то у структурі суб'єкта домінують індивідні характеристики; якщо ж суб'єкт долучений до діяльності у способі існування дійсності, то у структурі суб'єкта домінують властивості особистості [131].

На відміну від концепції С. Л. Рубінштейна, де категорії «суб'єкт» і «особистість» не мають чіткого поділу та подекуди тісно співіснують як різні сторони буття носія активності і джерела діяльності, у психології також визнається твердження, згідно з яким співпадіння особистості і суб'єкта

відносно навіть за умови максимального зближення їхніх властивостей, оскільки суб'єкт характеризується сукупністю діяльностей і мірою їх продуктивності, а особистість – сукупністю суспільних відносин [131, с. 16].

Зазначений підхід щодо дослідження суб'єкта дозволив науковцям вважати доведеним існування двох рівнів розвитку суб'єктності: на нижчому рівні вона визначається мотивами, на вищому — ставленням до своїх мотивів, визначенням життєвої мети і життєвого сенсу [9].

С. Д. Максименко зазначає, що особистість як цілісна структура, реалізує функцію саморозвитку, яка полягає в організації та інтегруванні людиною свого внутрішнього світу. Усвідомлюючи власні особливості та рефлексуючи свій досвід, людина стає суб'єктом власного життя та розвитку [73]

А. В. Шамне розвиває та уточнює ці спостереження. На думку дослідниці, розуміння особистості як суб'єкта виявляється тією мірою, у якій вона використовує свій інтелект, здібності, підпорядковує нижчі потреби вищим, будує своє життя відповідно до власних цінностей і принципів [131].

У психологічному вимірі даного дисертаційного дослідження ми спираємося на принцип єдності діяльності і свідомості, зокрема ключового значення тут набуває система процесів суб'єктивного відображення дійсності у професійній діяльності учасника команди психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП. Тож психологічний аналіз діяльності є необхідним етапом виявлення характеристик суб'єкта діяльності. Згідно з означеними твердженнями діяльність характеризується насамперед тим, що:

- вона не може розглядатися безвідносно до суб'єкта, оскільки втрачає психологічний зміст;
- вона предметна і змістовна, оскільки втілюється у взаємодії суб'єкта з об'єктом;
- вона здійснюється суб'єктом самостійно та володіє творчим потенціалом [112].

Отже, становлення учасника команди супроводу як суб'єкта відбувається за умови його участі в конкретних (відповідно до професійних завдань і функцій) формах діяльності, кожна з яких опосередковується професійними й особистісними особливостями учасників взаємодії. У зв'язку з цим міра суб'єктності учасників команди психолого-педагогічного супроводу визначається мірою авторства (участі) в її виконанні (С. Л. Рубінштейн, С. Д. Максименко та ін.) і втіленні особистісних мотивів і сенсів у цій діяльності.

У своїх спробах розширити наукове розуміння щодо проблемного поля становлення суб'єктності фахівців команди супроводу дитини з ООП, ми спиралися на методологічну парадигму обґрунтування поняття «суб'єкт».

Згідно із науковими напрацюваннями З. С. Карпенко, особистість як інтегральний суб'єкт духовно-психічної активності розгортається в п'яти втіленнях:

- 1) відносний суб'єкт, який може бути охарактеризований різновидами інстинктивної активності (індивід);
- 2) моносуб'єкт виявляється в цілеспрямованій предметній активності індивіда з досягнення бажаного результату (суб'єкт як діяч);
- 3) полісуб'єкт (особистість у значенні «соціальний індивід»);
- 4) метасуб'єкт втілюється у неповторному комплексі анатомо-фізіологічних, морфологічних і набутих змістово-функціональних ознак конкретної людини (індивідуальність);
- 5) абсолютний суб'єкт поєднує попередні рівні суб'єктності й осмислюється як найвищий ступінь духовного розвитку людини (універсальність) [50, с.133-135].

Водночас дослідниця визнає, що такий принцип інтегральної суб'єктності доцільно розглядати, як засіб виявлення аксіопсихологічних атрибуцій особистості та для синтезування ціннісних проєкцій її буття.

Здійснивши аналіз суб'єктності у філософсько-психологічному вимірі наукової думки, З. С. Карпенко дійшла такого висновку: «Суб'єктність найчастіше представлена набутою якістю індивіда, нерозривно пов'язаною зі свідомістю і можливістю здійснювати соціально значущі перетворення дійсності» [50, с. 123]. Однак відповідно до аксіологічного підходу, зауважує сама авторка, «суб'єктність – це скоріше спосіб реалізації людиною свого духовного потенціалу, що виявляється у її здатності до саморозвитку і самовизначення у просторі мотиваційно-ціннісних ставлень» [50, с. 132].

У межах методології суб'єкт-вчинкового підходу В. О. Татенко наголошує: «Суб'єкт психічної активності є утворенням єдиним, цілісним і неподільним, таким, що в онтологічному сенсі не підлягає подвоєнню, роздвоєнню і тиражуванню» [112, с. 255]. Звідси його критичні оцінки аналізу концепції З. С. Карпенко щодо необхідності конвертувати психологію суб'єкта у психологію особистості.

Натомість науковець пропонує поєднання сутнісних диспозицій, які притаманні людській природі, зокрема з позицій суб'єктного підходу – самостійність, самодостатність, авторське начало людини; з погляду вчинкового підходу – стосунки з іншими людьми, із соціумом та його культурними цінностями [112, с. 5].

Ідея суб'єктності, на думку дослідника, полягає у взаємозв'язку суб'єктів перетворень. Ними є навколишня дійсність, сама людина, її внутрішній (суб'єктивний) світ. В. О. Татенко зазначає, що під суб'єктивним може розумітися все те, що задає якісну визначеність життя конкретного суб'єкта, належить суб'єкту, продукується суб'єктом або виявляється з нього, і в цьому не суперечить уявленню про об'єктивну реальність. Поняття «суб'єктивний» відображає насамперед авторський характер активності людини як суб'єкта і розкривається в таких поняттях, як «вільний, самостійний, автономний, ініціативний, творчий, оригінальний» [113, с. 223].

Тобто, згідно з концепцією В. О. Татенко, «суб'єкт виступає ініціатором, автором-творцем, творчим виконавцем своїх життєвих проєктів, він перетворює дійсність, а не тільки пристосовуватися до умов існування» [112, с. 4]

Аналіз теоретичних поглядів на психологічну сутність категорій суб'єкта і суб'єктності та їх співвідношення із вчинковою діяльністю, представлений О. А. Лукасевичем, дозволяє зробити наступні узагальнення: суб'єкт – це вищий прояв особистості, що виявляється в «розподілі особистісного і психічного потенціалу за видами активності через зміну міри прояву себе як суб'єкта тієї чи іншої діяльності». Суб'єктність – це важлива функція особистості, яка полягає у «здатності організовувати в єдину дієздатну систему всі внутрішні ресурси людини і всі зовнішні обставини й умови життя в кожному моменті вчинку» [71, с. 49].

Суголосними для розуміння проблематики нашого дослідження стають ідеї М. Л. Смульсон щодо необхідності постійного розвитку та підтримки суб'єктності. Дослідниця дотримується ідеї мінливості суб'єктності в онтогенезі, зокрема й на етапі дорослості. Оскільки під час життєдіяльності, суб'єктність обумовлена механізмами різної етіології, то відповідно може зникати та відроджуватися, взаємодоповнюючи процеси буття [107].

В. М. Ямницький розкриває потенціал суб'єктності в системі життєтворчої активності особистості в соціумі. За даними дослідника, суб'єктність створює умови для саморуху особистості на адаптивному (пристосування) і продуктивному (творчість) рівнях самовтілення в житті [138, с.171].

Суб'єктність як чинник становлення особистості майбутнього фахівця створює умови для втілення себе в ролі самостійного та відповідального «будівника власного життєвого шляху» [102, с. 88]. Цей процес, за даними О. П. Серегєєнкової та О. А. Столярчук, бере свій початок у юності та реалізується на етапі дорослості.

Через призму саморозвитку розглядається концепт суб'єктності в наукових здобутках С. Б. Кузікової. На думку дослідниці, суб'єктність особистості проявляється через активно-творчу роль у процесі життєдіяльності та досягається засобами самореалізації, самовизначення, самоврядування. Принцип суб'єктності дозволяє розглядати людину в цілності з усіма її індивідуальними особливостями і проявами, оскільки вона сама (як суб'єкт) розвиває, організовує і контролює свою активність [61, с. 54].

Відповідно до висновків Ю. М. Косенко, терміном суб'єктність у психологічній науковій традиції позначають описові складові суб'єктних властивостей, серед яких: здатність використовувати психічний потенціал для досягнення мети, займати авторську позицію відносно своєї предметної діяльності, виявляти ініціативу та готовність до відповідальності [67].

Г. Є. Грибенко звертає увагу на особливу властивість суб'єктності у процесах життєтворення особистості. Вона полягає в гармонізації індивідуально-особистісних властивостей суб'єкта через специфіку сприйняття. За даними автора, сприйняття суб'єкта суб'єктивно, а діяльність обумовлена соціально. Відтак суб'єкт може розвивати варіативність поведінки в різних сферах буття, зберігаючи при цьому власну індивідуальність [33, с. 5].

Професіогенез виступає найбільш сприятливою умовою для вияву та розвитку суб'єктності. Цей цілісний і безперервний процес становлення особистості фахівця бере свій початок у юності та досягає активної стадії реалізації на етапі дорослості [102].

Тому важливими для розуміння сутнісних ознак суб'єктності, знаходимо узагальнення В. В. Ягупова щодо деяких провідних характеристик професійної суб'єктності фахівців:

- 1) управління внутрішніми мотивами, цілями, переконаннями у діяльності;
- 2) усвідомлення необхідних зусиль для досягнення цілей у діяльності;

- 3) схильність до регулярного оцінювання результатів власної діяльності, зокрема й у порівнянні з іншими суб'єктами;
- 4) виявлення можливостей до вдосконалення та росту у професійній діяльності;
- 5) здатність адаптуватися до змін у професійному середовищі, швидко впроваджувати нові методи та технології у діяльності [40, с. 228-229].

Серед особистісних і професійних якостей педагога, які сприяють фаховому самовдосконаленню та утворюють його суб'єктність, О. О. Лінник виокремлює такі: відповідальність, ініціативність, активність, здатність до прийняття самостійних рішень. Водночас розвиток професійної самостійності й автономності фахівця освіти у сфері предметної діяльності сприяє формуванню його суб'єктної позиції. Суб'єктна позиція, за висновками дослідниці, є проєкцією суб'єктності в діяльності, спілкуванні та стосунках, у які вступає особистість [70, с. 52-53].

Узагальнюючи смислове навантаження понять «суб'єкт», «суб'єктність» і «суб'єктна позиція», О. В. Вовк концентрується на перспективах дослідження суб'єктної позиції майбутнього фахівця як системи особистісно-значущих ставлень до себе в майбутній професійній діяльності. Дослідниця встановила, що для суб'єктної позиції центральним є активне, ініціативне, незалежне, діяльне, відповідальне ставлення особистості до себе, до дійсності, до навколишнього світу та життя загалом. На думку О. В. Вовк, ініціюючи дослідження суб'єктної позиції майбутніх фахівців, можна наблизитися до вивчення особливостей вияву авторства, самостійності, рефлексивності, свободи вибору та здатності до вчинкової активності особистості в діяльності [15].

За даними Г. К. Радчук, фундаментом для суб'єктної позиції особистості виступає її світоглядна концепція, життєвий і професійний досвід і комплекс набутих знань, умінь та навичок. До того ж авторка зазначає, що серед сфер реалізації суб'єктної позиції в окресленому контексті професійна діяльність є

найпоширенішою. На думку дослідниці, сформованість суб'єктної позиції ще на етапі навчання дозволяє фахівцю, в майбутньому, уникнути кризи ідентичності у професійній діяльності [83, с. 340-341].

Узагальнені результати теоретичного аналізу щодо визначення основних характеристик суб'єктності у вітчизняних наукових дослідження представимо у зведеній таблиці 1.1.

Таблиця 1.1

**Ключові характеристики суб'єктності
в сучасній психолого-педагогічній науковій думці**

Автор	Підхід	Розуміння суб'єктності	Складові суб'єктності
З. Карпенко	системно-суб'єктний	Інструмент для втілення духовного потенціалу людини, що виявляється у вродженій здатності до саморозвитку і самовизначення в просторі мотиваційно-ціннісних ставлень [50].	<i>Інстинктивна активність, цілеспрямована предмета та соціальна активність, індивідуальність, універсальність.</i>
С. Кузікова	системно-суб'єктний	Функціональна утворення особистості, що забезпечує: узгодження особистісних потреб, здібностей, очікувань з умовами та вимогами діяльності; побудову життя відповідно до власних цілей і цінностей; постійне прагнення до досконалості через вирішення суперечностей [61, 47-48].	<i>Самоактивність, рефлексивність, надситуативність, саморегуляція, самодетермінація, саморозвиток.</i>
О. Лінник	суб'єкт-діяльнісний	Усвідомлене сприйняття себе, як суб'єкта діяльності та взаємодії, в межах яких відбувається самовдосконалення [70].	<i>Відповідальність, ініціативність, активність, самостійність у прийнятті рішень.</i>
О. Лукасевич	суб'єкт-діяльнісний	Якісна характеристика особистості, що функціонально виявляється у здатності поєднувати власні психічні якості та властивості з метою перетворення життєдіяльної сфери, відповідно до актуальних умов та обставин життя [71, с. 48].	<i>Вчинкова активність, інтегративність, саморегуляція.</i>

Прошовження таблиці 1.1

Автор	Підхід	Розуміння суб'єктності	Складові суб'єктності
О.Сергеєнкова О.Столярчук	суб'єкт- діяльнісний	Предиктор становлення особистості в умовах професіогенезу [102, с. 91-92].	<i>Активність, рефлексивність, відповідальність, гнучкість.</i>
В. Татенко	суб'єкт- вчинковий	Здатність людини бути автором свого життя, починати причинний ряд із самої себе і нести персональну відповідальність за вдієне [112].	<i>Суб'єктивність, автономність, самодетермінованість, відповідальність, інтегративність, креативність.</i>
В. Ямницький	суб'єкт- буттєвий	Системна характеристика особистості, що втілюється у цілісній, активній взаємодії зі світом, усвідомленій діяльності та свободі вибору [138, с.171].	<i>Активність, адаптивність, креативність, рефлексія, відповідальність.</i>

У західній науковій думці ідея суб'єктності, найближче за смисловим навантаженням, розкривається через термін «агентство» (agency). Зокрема, знаходимо цікавими положення концепції про продуктивну суб'єктність (productive agency) Д. Шварца [152]. Він пов'язує продуктивність і суб'єктність, через прагнення особистості до залучення у спільну діяльність, як засіб для самовираження і самоствердження. У такій концептуальній парадигмі спілкування та комунікаційний стиль суб'єкта є другорядним порівняно з фіксацією на власному внеску в роботу.

Модель агентності Х. Р. Маркуса і С. Кітаями [144] розриває сутність суб'єктності через дихотомію роз'єднаної суб'єктності, що виявляється в особистісній автономії, локалізованій в самому індивіді, й об'єднаної суб'єктності як взаємозв'язку індивідуальних суб'єктів через засвоєння певних культурних моделей.

Тож агентство переважно пов'язане зі здатністю людини до власного вибору, ініціативи, самовизначення та вияву «свобода волі» [106]. Відповідно до такого поділу властивостей суб'єктності (агентства) в зарубіжній

літературі, необхідно актуалізувати розгляд теорій, пов'язаних вивченням самодетермінації та автономії.

Ідеї самодетермінації, які розглядаються в теорії Е. Десі та Р. Раяна, визначаємо дотичними до концептуальної парадигми суб'єктності, оскільки вони розкривають механізми прояву активності суб'єкта. Особливого значення в теорії самодетермінації для нас набувають положення про внутрішню мотивацію суб'єкта, що виступає стимулом у процесах самопроєктування та формування ідентичності, зокрема і професійної. За даними Е. Десі, внутрішня мотивація є системоутворюючим чинником розвитку людини в діяльності. Процес опанування нової діяльнісної сфери, вирішення складних виробничих завдань, розширення професійного досвіду та підвищення власної компетентності є критеріями добровільної та зацікавленої участі в діяльності [143;149;150;151].

У феноменологічному підході Р. Фрі знаходимо деякі цінні ідеї, які стосуються значення свободи волі та відповідальності як інструментів становлення суб'єкта. Основними параметри психічної реальності, що стосуються суб'єктності, на думку науковця, є: активність, тілесність індивіда, емоційна саморегуляція, рефлексія, інтелект, творча уява. До того ж автор підкреслює, що суб'єктність трактується не як даність, а як здатність людини, що розвивається протягом життя [148].

Поглиблюючи ідею суб'єктності в нашому дослідженні, звертаємо увагу на сучасне переосмислення теорії символічного інтеракціонізму в роботах Дж. Мартіна й А. Гіллеспі. У спробах вирішити дилему між свободою волі та детермінізмом автори відстоюють ідею самовизначення та самодетермінованості особистості, а саме: соціальні взаємодії виступають факторами розвитку суб'єктності людини в онтогенезі; розуміння своїх соціальних позицій та обмін ролями у процесі взаємодії з іншими обумовлюють виникнення обставин для появи більш складних соціально-психологічних процесів. Серед них науковці виокремлюють: наслідування,

диференціацію себе від інших, інтеріоризацію в соціальних та інших відносинах [146].

У теорії суб'єктності Р. Харре [145] центральним поняття є автономія. Автономія надає можливість суб'єкту робити вибір між рівнозначними альтернативами, протистояти спокусам та уникати відволікання в різних сферах діяльності. Глибинний прояв самоінтервенції, за даними вченого, виявляється в контролі над впливом зовнішніх і внутрішніх чинників, серед яких мотиви та почуття суб'єкта, які повсякчас керують діяльністю несвідомо. Передумовами суб'єктності у цій теорії є: здатність репрезентувати спектр дій у значно ширшому діапазоні за той, що реально може бути виконаний; здатність і готовність реалізувати будь-яку дію із репрезентативної множини; здатність припинити виконання будь-якої дії в разі її неуспішності.

Цей підхід близький до запропонованого А. Бандурою [141] концепту «самоефективності» (self-efficacy), що виявляється у здатності суб'єкта сприймати себе ефективним агентом дій із позитивним результатом. Науковець виділяє чотири аспекти, за допомогою яких уявлення про ефективність визначають поведінку особистості, зокрема і в діяльності:

- віра у досягнення успіху в діяльності мотивує до наполегливості у досягненні мети, стимулює до подолання можливих труднощів;
- віра у власну успішність забезпечує оптимальний психологічний стан людини у процесі діяльності, що слугує підґрунтям до попередження невпевненості і розчарування за можливих невдач;
- почуття самоефективності полегшує вирішення складних когнітивних завдань у діяльності;
- віра в успіх попереджає психологічні самообмеження людини [140].

Слід зазначити, що самоефективність є цілісним станом суб'єкта, що має як когнітивну, так і мотиваційну природу та підтримується рядом специфічних поведінкових дій. Ця здатність дозволяє суб'єкту легко та конструктивно

увяляти спектр можливостей відносно наслідків своїх дій, а отже, отримувати досить потужні стимули для активної мотивації дії [72].

Моделюючи становлення суб'єкта в онтогенезі, поняття суб'єкта та суб'єктності об'єднується через категорію самоорганізації. У цьому контексті суб'єкт виступає якісним способом самоорганізації, саморегуляції особистості та центром координації всіх психічних процесів, станів, властивостей, можливостей, а також обмежень особистості відносно до об'єктивних і суб'єктивних цілей, домагань і задач діяльності [135, с. 86].

Аналіз умов і напрямів розвитку суб'єктної-суб'єктної взаємодії як необхідної умови підвищення якості освіти, на думку А. Л. Стеблецького, стає можливим за умови синхронізації самоорганізованості діяльності його учасників. Науковець зауважує, що оптимізація самоорганізації діяльності суб'єктів освіти веде до досягнення поставлених цілей і є однією з основ їхньої взаємодії [109, с. 64].

З. І. Удич пропонує об'єднати вирішальні напрями розвитку інклюзивної компетентності фахівця освіти, серед яких самоідентифікація, самореалізація, саморозвиток, самоактуалізація, самопрезентація в єдину цілісну систему – самоорганізацію. У цьому контексті етапи самоорганізації споріднені з окремими стадіями всіх вищезазначених технологій розвитку професійної діяльності педагога в умовах інклюзії, які, за даними авторки, полягають у «сукупності операцій, способів, визначеної послідовності дій, що забезпечують реалізацію функцій і досягнення поставленої мети» [122, с. 193]:

- мотиваційний етап самоорганізації актуалізується через формування внутрішніх спонукальних мотивів до якісних змін та через свідоме прагнення до здійснення самоуправління власною життєдіяльністю;
- діагностичний етап самоорганізації полягає у визначенні актуальних суперечностей між домаганнями особистості із зовнішніми обставинами;

- цілепокладальний етап самоорганізації передбачає прогнозування проміжних і кінцевих результатів самоорганізації, визначення пріоритетних технологій для досягнення цілі;
- програмувальний етап самоорганізації обумовлений укладанням програми, яка може забезпечити самореалізацію;
- діяльнісний етап самоорганізації забезпечує поетапну реалізацію запланованої діяльності, самоуправління і самокоригування дій відповідно до змін чи ситуацій;
- рефлексивний етап самоорганізації слугує для самооцінки отриманих результатів і їх співмірності з витраченими зусиллями і ресурсами; визначення наступних цілей самоорганізації [122, с.197].

Тобто під самоорганізованістю ми розуміємо процес координації суб'єктом власної поведінки на всіх етапах діяльності, починаючи з мотивації та завершуючи оцінкою результатів. Для здійснення свідомої та регулярної самоорганізації суб'єкт має усвідомлювати її необхідність.

Отже, суб'єктність розуміється як інтегративна якість, що включає різні властивості суб'єкта, як-от: самоперетворювальна активність, автономність, свобода, самодетермінація, самоефективність, самоорганізованість, відповідальність, самостійність. Крім цього, окремого значення набуває вмотивованість суб'єкта до активності відносно змісту в діяльності [82].

У межах цього дослідження ми розглядаємо суб'єкта як на носія активного, діяльнісного, перетворювального начала. Звідси суб'єктність вбачається як властивість індивіда бути суб'єктом цієї активності. Водночас суб'єктна позиція реалізується через самоставлення до себе як до агента (суб'єкта) дії [22].

Взаємозв'язок між суб'єктом, суб'єктністю та суб'єктною позицією в діяльності унаочнено на рисунку 1.2.



Рис. 1.2. Особливості вияву суб'єктності у взаємозв'язку і діяльністю

У цій схемі роль суб'єктності є ключовою, оскільки розглядається як особливий режим індивідуальної реалізації (вищий рівень), що має дискретний характер та обумовлений, по-перше, особистісним вибором стратегії поведінки в конкретній ситуації, по-друге, готовністю особи до суб'єктивних зусиль. Суб'єктний режим індивідуальної активності є визначальною умовою для провадження професійної діяльності. Діяльність, яка здійснюється з позицій суб'єктності, втілює внутрішні властивості суб'єкта, що впливають на характер його діяльності і сприйняття зовнішнього світу.

Щодо учасника команди супроводу дитини з ООП ми визначаємо суб'єктність як професійну властивість суб'єкта взаємодії, яка виявляється у здатності ініціювати, втілювати, видозмінювати професійні дії відповідно до ситуації у професійній діяльності, усвідомлюючи відповідальність за ці дії [22].

Під «ситуацією» ми розуміємо конкретний випадок, завдання або обставини з якими учасник команди повинен впоратися в межах інклюзивної практики.

Отже, категорія «суб'єкт» і принцип організації цього дослідження, заснований на ідеї *суб'єктності*, загалом означає, що *учасник команди супроводу дитини з ООП свідомо, цілеспрямовано та відносно незалежно вибудовує траєкторію свого професійного розвитку, здійснюючи регуляцію системи взаємин у команді і взаємодії з собою як фахівцем* [22].

У структурі суб'єктності учасника команди психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП виділяємо наступні компоненти:

1) відносна незалежність і самостійність у визначенні способів реалізації професійних завдань і дотримання відповідальності за її результати – **інтернальність**;

2) схильність підтримувати діяльність засновуючись на інтересі до її змісту – **самодетермінація**;

3) вміння планувати, координувати і втілювати професійні задачі – **самоорганізація**;

4) переконання щодо потенційної здатності досягати мети у професійній діяльності – **самоефективність**;

5) схильність до систематичного аналізу й оцінки своєї діяльності вдосконалення навичок, розвитку компетентностей і покращення результатів – **рефлексія**.

1.3. Психологічна специфіка предметного поля суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників команди психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами

Вивчення взаємодій суб'єктів у системах «суб'єкт-суб'єкт», «суб'єкт-група», «суб'єкт-організація», «суб'єкт-соціум» виявляє закономірну тенденцію до розширення кількості умов, що визначають ефекти таких взаємодій.

Ці тенденції пов'язані з розвитком та уточненням понятійного апарату, адекватного новому баченню полісуб'єктної реальності, і визначенням адекватних «одиниць» для аналізу означених феноменів. Під «одиницями» розуміються не окремі суб'єкти, а соціальні групи: мікрогрупи (діади, тріади), малі групи, середні, великі. У сфері інклюзивної освіти взаємодії розгортаються як у мікрогрупах, так і у групах утворених різною кількістю людей. Деякі приклади таких взаємодій представлені на рисунку 1.3.

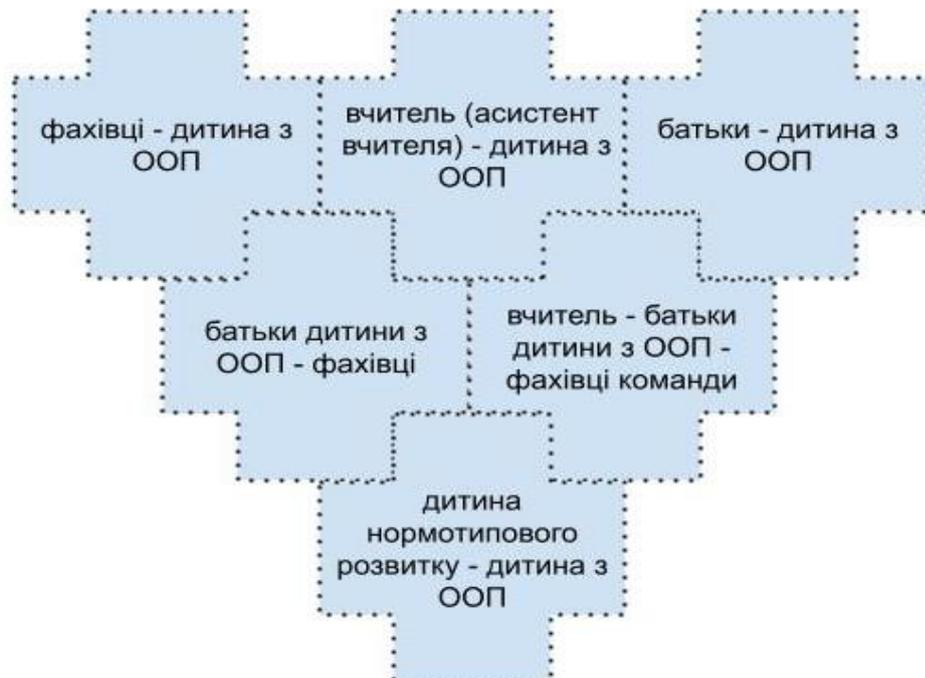


Рис. 1.3. Варіативність взаємодій між суб'єктами інклюзивної освітньої системи

Безперечно, потенційна безмежність комбінацій у таких малих групах утворює свою специфічну динамічну систему взаємовпливів. У полі нашого наукового інтересу знаходиться взаємодія в команді психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП із потенційною рівністю активності всіх партнерів.

Згідно з нормативно-правовими актами [90;91], обов'язок держави щодо реалізації інклюзивної моделі освіти полягає у сприянні створенню предметно-просторового спеціального середовища (інклюзивного освітнього середовища), що виключає дискримінацію в освіті та забезпечує право дітей бути повноцінними, рівними учасниками навчального процесу в єдиному освітньому просторі відповідно до їхніх особливостей, потреб і можливостей.

З метою забезпечення ефективності освітнього процесу дітей з ООП, які здобувають освіту в умовах інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти, утворюється команда психолого-педагогічного супроводу.

Психолого-педагогічний супровід дитини з особливими освітніми потребами в закладі освіти з інклюзивним навчанням передбачає взаємоузгоджену комплексну діяльність команди фахівців і батьків дитини, спрямовану на створення необхідних умов, які сприяють розвитку особистості дитини, засвоєнню нею знань, умінь і навичок, успішній адаптації, реабілітації, самореалізації та інтеграції в соціум [89, с. 125].

Відповідно до положення МОН про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП № 609 від 2018, до постійного складу КППС входять: директор або заступник директора з навчально-виховної роботи, учитель початкових класів (класний керівник), учителі, асистент учителя, практичний психолог, соціальний педагог, учитель-дефектолог, учитель-реабілітолог (відповідно до освітніх потреб дитини) і батьки або законні представники дитини [92].

З урахуванням освітніх потреб дитини до команди супроводу можуть бути залучені й інші фахівці, зокрема: медичний працівник закладу освіти,

лікар, асистент дитини, спеціалісти соціального захисту населення та служби у справах дітей, фахівець ІРЦ.

Наведемо узагальнені функції учасників постійного складу команди супроводу [89, с. 119], які входять до штатного розпису (або на підставі трудової угоди) закладу загальної середньої освіти і здійснюють регулярний вплив на дитину з ООП (табл. 1.2).

Таблиця 1.2.

Функції постійних учасників команди супроводу

Учасники постійного складу КППС	Функції і завдання учасників КППС
Адміністрації ЗЗСО (директор або заступник директора)	<ul style="list-style-type: none"> – взаємодія з ІРЦ; – формування складу команди супроводу; – координація і моніторинг діяльності КППС; – участь у розробці індивідуального навчального плану.
Учитель початкових класів, асистент учителя), учителі-предметники ЗЗСО	<ul style="list-style-type: none"> – забезпечення освітнього процесу, відповідно до потреб дитини; – участь у розробці ІПР; – укладання індивідуальної навчальної програми та індивідуального навчального плану; – моніторинг динаміки розвитку дитини; – відповідно до визначених пріоритетів у ІПР; – співпраця з іншими учасниками КППС.
Практичний психолог	<ul style="list-style-type: none"> – оцінка психологічного стану дитини; – надання комплексу психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових послуг; – психологічний супровід дитини; – консультування батьків і вчителів; – співпраця з іншими учасниками КППС.
Соціальний педагог	<ul style="list-style-type: none"> – соціально-педагогічний патронаж дитини і батьків; – медіаторство у сфері захисту прав та інтересів дитини; – сприяння соціалізації дитини через залучення до різних форм дозвілля; – співпраця з іншими учасниками КППС.

Продовження таблиці 1.2.

Учасники постійного складу КППС	Функції і завдання учасників КППС
Учитель дефектолог (корекційний педагог, логопед)	<ul style="list-style-type: none"> – участь у розробці індивідуального навчального плану відповідно до ІПР; – надання корекційно-розвиткових послуг; – консультування батьків дитини; – співпраця з іншими учасниками КППС.
Батьки дитини	<ul style="list-style-type: none"> – координування роботи КППС, відповідно до особливостей індивідуального розвитку дитини; – створення і підтримання доцільних умов для навчання, виховання і розвитку дитини; – участь у розробці/затвердженні ІПР; – співпраця з іншими учасниками КППС.

Безумовно, кожен із учасників КППС має свої спеціальні професійні завдання, які повинні реалізовуватись відповідно до напрямку компетентності того чи того фахівця, однак зауважимо, що всі вищезазначені учасники супроводу:

- звітують про результати своєї діяльності і динаміку розвитку дитини з ООП, що дозволяє координувати форми взаємодії у КППС;
- беруть участь у розробці, виконанні та моніторингу ІПР учня з ООП у різних форматах;
- виступають у ролі гаранта освітнього процесу дитини з ООП;
- гарантують фізичну та психологічну безпеку, успішність адаптації і соціалізації дитини з ООП у шкільне середовище.

Як бачимо, коло повноважень та основних функцій команди супроводу чітко окреслені деякими законодавчими актами про освіту, а отже, їх виконання регулюються і контролюється державою, однак проблемне поле інклюзивної освіти росте зі швидкістю її впровадження.

Поруч із нагальними питаннями: у необхідності вдосконалення нормативно-правової бази, пристосованої до реалій життя; поліпшенням матеріально-технічного забезпечення закладів освіти; збереженням сталого

освітнього простору від дошкільного до загальноосвітнього рівня та проведення просвітницької роботи серед населення, — загострюється не менш складний аспект, що стосується психолого-педагогічних механізмів забезпечення ефективної співпраці в команді на засадах суб'єктності для всіх учасників КППС [64, с. 17].

На заваді розвитку суб'єктності в системі взаємодії учасників команди супроводу досі залишається проблема *психологічної неготовності* вчителів до роботи в умовах інклюзивної освіти. Деякі дослідження підтверджують стійку тенденцію до небажання працювати з дітьми цієї категорії в більшості вчителів і майбутніх фахівців у сфері освіти через інформаційну необізнаність, страх за фізичний стан і здоров'я таких учнів і через відсутність напрацьованого алгоритму складання індивідуальної програми розвитку для дітей з ООП [52;84].

Ще однією перешкодою на шляху взаємодії в команді супроводу може стати наявність *негативних соціальних установок*, що виявляються в інтолерантній позиції сприйняття дітей з ООП як не спроможних до навчання на базі закладу загальної середньої освіти [69].

Також для розвитку суб'єктності учасників команди супроводу гострою є проблема *нестачі досвіду* в роботі з дітьми з ООП, відсутності практичних умінь і навичок їх навчання, виховання та інтеграції в учнівських колектив. Із подібними складнощами стикаються не тільки вчителі та асистенти вчителів, часто такого досвіду не вистачає шкільним психологам, соціальним педагогам, спеціалістам корекційної освіти через обмеженість знань про специфіку роботи з дітьми з ООП у закладах загальної середньої освіти [55, с. 71].

Аналізуючи перспективи професійної взаємодії фахівців соціономічних професій в інклюзії, С. А. Наход зауважує на необхідності організації різних форм співпраці майбутніх фахівців цих спеціальностей ще на етапі навчання. Так, за даними дослідження авторки, майбутнім спеціалістам вдасться більш ефективно визначати спільну мету, розподіляти професійні завдання,

окреслювати шляхи їх досягнення й узгоджувати поетапну реалізацію дій, а також уникати односторонності в діагностиці індивідуальних особливостей дитини [80].

Ще одним аспектом, що ускладнює взаємодію між учасниками команди супроводу на засадах суб'єктності, є характерний для групової взаємодії ефект соціальної лінії (M. Ringelmann) [123, с.100]. Цей феномен, у фокусі порушеної проблематики, пояснює закономірності перекладання відповідальності від одного фахівця до іншого (та/або на батьків дитини) за досягнення результатів, передбачених індивідуальною програмою розвитку дитини з ООП. У такий спосіб фахівці намагаються звужити сферу свого впливу та підтримати сталість внутрішнього і професійного ресурсу.

Але фундаментальним бар'єром розвитку взаємодії в команді все ж залишається *проблема залучення батьків дитини з ООП до співпраці на засадах суб'єктності*.

Деякі фахівці переконані, що батьки дітей з ООП як учасники команди супроводу повсякчас й самі потребують підтримки. Зокрема, у напрямі підвищення їх компетентності, формуванні адекватної оцінки стану дитини, набутті нового досвіду, осмисленні сімейної ситуації і сприянні самоприйняттю батьків, враховуючи особливі освітні потреби їхніх дітей [11, с. 123-124].

О. В. Царькова попереджає, що феномен втрати образу дитини без проблем зі здоров'ям веде до формування сталого негативного психологічного клімату в родині. Деструктивні емоції батьків дитини з ООП розгортаються в діапазоні: від розчарування, розпачу, сорому до відрази і злості. До того ж складний психологічний стан батьків, обумовлений інвалідністю дитини, загострюється через почуття провини, додаткові стреси, фрустрацію, фізичне виснаження і разом призводять до загального психологічного виснаження. Ці обставини унеможливають створення сприятливих умов навчання дитини як вдома, так і у школі [129, с. 687-691].

У ґрунтовному дослідженні Є. Е. Давоян доведено взаємозв'язок негативного психоемоційного стану батьків дітей із розладами аутичного спектру та його вплив на вторинну аутизацію дитини. Тому своєчасно надана допомога батькам у попередженні розвитку негативних станів (нейротизм, психотизм, тривожність, депресія), викликаних аутизмом дітей, є шляхом оптимізації розвитку дитини з РАС і сприяє зняттю психологічних проблем, власне, і в батьків [37].

Про зв'язок між емоційними, поведінковими патернами батьків і психоемоційними станами дітей з ООП повідомляють О. І. Галян і З. Т. Борисенко. А тому задля ефективного здійснення інклюзивної практики закладу освіти та ІРЦ доцільно розробити систему заходів комплексної підтримки батьків дитини з ООП. Психологічний супровід, за висновками дослідниць, може втілюватися через: психологічну діагностику батьків для визначення проблемних зон їхнього стану, моніторинг перспектив розвитку сімейної історії для адекватного життєздійснення кожного члена родини і формування навичок самодопомоги у батьків дитини з ООП [19, с. 47].

Л. О. Подкоритова вважає, що однією з ключових проблем цих сімей є патологічні форми виховання (гіперопіка) і ставлення до дитини, обумовлені особливостями психофізичного розвитку. Це створює складнощі у взаємодії між фахівцями супроводу і батьками, що обмежує плідну співпрацю на користь дитини. У зв'язку з цим авторка виокремлює основну мету психологічної роботи з батьками, а саме «надання кваліфікованої допомоги в оволодінні засобами виявлення та самостійного вирішення власних психологічних проблем» [88, с. 127].

Тобто специфіка психоемоційного благополуччя родини та патологічні форми виховання дитини можуть обмежувати повноцінне включення батьків дитини з ООП до співпраці, а отже, перешкоджати розвитку суб'єкт-суб'єктної взаємодії у КППС.

В Україні досвід рівноправної співпраці родини дитини з ООП з фахівцями супроводу, за даними емпіричного дослідження Т. В. Скрипник, О. В. Мартинчук, Г. В. Супрун, досі залишається декларативним і позбавленим практичного алгоритму реалізації. Результати цього дослідження виявили розбіжності в оцінках підсумків взаємодії між фахівцями та батьками. Зокрема, педагоги схильні до значної переоцінки власної активності щодо співпраці з батьками дитини з ООП. За висновками учених, такі результати свідчать про відсутність між педагогами і батьками реального діалогу та зворотного зв'язку, позбавлення батьків права вибору, відсутність чіткого алгоритму налагодження партнерських стосунків [105].

У дослідженні ставлення батьків дитини з ООП до інклюзивної освіти в Україні О. А. Тельна дійшла наступних висновків: опитані виявляють невдоволення щодо обсягу фінансуванням інклюзії в закладах освіти, зокрема матеріально-технічним і методичним забезпеченням учнів з ООП в ЗЗСО, а також звертають увагу на недостатню фахову компетентність педагогів, відповідно до освітніх і корекційних потреб їхніх дітей. Більшість опитаних родин занепокоєні низьким рівнем поінформованості населення щодо філософії інклюзивної освіти, неготовності суспільства прийняти дитину з ООП на засадах рівноправності поваги та взаєморозуміння. Окрім цього, нестабільна ситуація у країні, на думку науковиці, могла внести додаткові негативні чинники, що позначаються на інклюзивному освітньому процесі та на ставленні батьків дітей з ООП до організації цього процесу [115, с. 31-32].

Деякі зарубіжні дослідження також підтверджують тенденцію обмеженої співпраці між спеціалістами та родиною учня з ООП. Канадський досвід інтерв'ювання батьків дитини з ООП дозволив встановити, що більшість з них не підтвердили будь-які регулярні безпосередні контакти зі шкільним персоналом, медичними чи соціальними спеціалістами. До найбільш розповсюджених практик співпраці між сім'єю та закладом освіти

батьки віднесли лише розробку планів втручання. А свій вплив на реальну інклюзивну практику чи співпрацю вони оцінили як мінімальний [154].

Порівнюючи досвід навчання дитини з ООП у спеціальних і загальноосвітніх школах Великої Британії, Е. Шоу не знаходить переконливих підтверджень того, що будь-яка з цих систем призводить до кращих результатів соціалізації й адаптації учня. Однак вона наголошує на необхідності створення якісного інклюзивного середовища, незалежно від типу закладу освіти. Дослідниця вважає, що домогтися вагомих результатів у навчанні дитини з ООП допоможе злагоджена робота персоналу закладів обох типів, а також взаємообмін знаннями та досвідом між ними [153].

Означені положення підтверджують ще один аспект ускладнення стовнення суб'єкт-суб'єктної взаємодії у КППС. А саме: *недооцінення фахівцями значущості ролі та внеску батьків дитини з ООП у діяльність команди*. З боку фахівців це може проявлятися у формі ігнорування думок і побажань батьків, неінформування їх про прийняті рішення, обмеження участі батьків у професійних дискусіях та формалізація взаємодії.

У цьому контексті особливого значення набуває цілеспрямоване втілення принципів педагогіки партнерства на рівні філософії закладу освіти. Це дасть можливість актуалізувати спільну діяльність родини і школи задля гармонійного та послідовного розвитку особистості дитини в умовах інклюзивного навчання.

Як вважає О. І. Вишневський, психологічний аспект педагогіки партнерства включає в себе демократичний спосіб гармонійної суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників освітнього процесу, що передбачає безумовну рівність у праві на довіру, співпереживання, порозуміння, позитивне доброзичливе ставлення одне до одного та взаємну вимогливість [13, с.38]. Принципово важливим критерієм функціонування педагогіки партнерства є взаємини, організовані на принципах добровільності, рівнозначності кожного, спільної відповідальності за результат.

Основними механізмами реалізації партнерства в освітній діяльності, на думку Н. І. Черв'якової, є ініціювання та здійснення комунікативних подій, продуктивного особистісного діалогу (полілогу) і дискусій, обговорення різних поглядів з питань практики навчання й виховання дітей [130, с. 290].

До основних принципів педагогічного партнерства слід відносити: повагу до особистості, доброзичливість і позитивне ставлення один до одного всіх учасників освітнього процесу; діалог, взаємодію, взаємоповагу та довіру у відносинах; розподілене лідерство, проактивність або інтернальність, право вибору і відповідальність за нього; різносторонність, добровільність прийняття зобов'язань, обов'язковість виконання домовленостей [130, с. 289].

Узагальнюючи концептуальні принципи педагогіки партнерства, спробуємо актуалізувати їх через призму інклюзивної практики взаємодії учасників КППС (рис. 1.4.).



Рис. 1.4. Принципи взаємодії фахівців і батьків дитини з ООП на засадах партнерства

Також варто деталізувати психологічні чинники, що сприяють або протидіють втіленню даних положень в інклюзивну практику [24; 156].

Повага до особистості, доброзичливість і позитивне ставлення один до одного всіх учасників освітнього процесу. Результативність реалізації ідей педагогіки партнерства пов'язана з чітким усвідомленням психологічних основ наполегливої співпраці між фахівцями супроводу, учнями і батьками, яких об'єднують спільні цілі та прагнення. Фундаментом для реалізації партнерства має стати толерантність як суспільний феномен, який включає в себе визнання рівності особистісних позицій, формування колективної відповідальності та зацікавленості в розвитку комфортних психологічних умов, що дозволяє всім учасникам освітнього процесу почувати себе його невід'ємною складовою. Створення атмосфери відкритості й поваги до багатогранності в культурному, психологічному та фізичному різноманітті людей набуває особливої актуальності в умовах інклюзії [20]. Розвиток активної толерантної позиції в суб'єктів педагогічного процесу стимулює налагодження партнерської взаємодії та передбачає готовність до співпереживання, розуміння, доброзичливого і тактовного ставлення до сімей, що виховують дитину з ООП.

Діалог, взаємодія, взаємоповага та довіра у відносинах. Діалогічний тип комунікативної стратегії суб'єктів взаємодії визначається на підставі внутрішньоособистісної позиції людини у спілкуванні [116, с. 188]. Відкритий та активний діалог сприяє кращому розумінню потреб і вподобань учнів з особливими освітніми потребами, а рефлексивне слухання передбачає оперативне реагування на актуальні виклики та проблеми, через моніторинг батьками та вчителем змін у поведінці дитини в процесі адаптації до шкільного середовища. Регулярне надання повної та доступної інформації про динаміку опанування індивідуального навчального плану дитиною продукує передумови для появи довіри у двосторонньому контакті. Психологічна сумісність батьків дитини та інших суб'єктів супроводу повсякчас стає

вирішальним компонентом для формування взаємоповаги та прихильності у взаєминах, оскільки передбачає взаємні оцінні ставлення і реалізується на практиці в поодиноких випадках збігу ціннісних і світоглядних орієнтирів батьків і фахівців команди.

Розподілене лідерство. Проактивність або інтернальність, право вибору і відповідальність за нього. Розподілене лідерство в інклюзивному освітньому просторі вимагає від фахівців супроводу нового формату професійної готовності та компетентності, що включає дидактичні знання (обізнаність в особливостях побудови процесу навчання і виховання дітей та комунікативних зв'язків із суб'єктами інклюзивної освіти) та методичні уміння (здатність планувати роботу в команді фахівців). У структурі особистості сучасного спеціаліста інклюзії мають виокремлюватись: ціннісна орієнтація суб'єкта, мотивація, толерантність, емпатія та педагогічний оптимізм [27, с. 7]. Тож вагомим компонентом, що суттєво впливає на якісні характеристики співпраці школи та родини в умовах інклюзії, є сформованість комплексу особистісно значущих якостей та професійних компетенцій фахівців команди, які забезпечують пошук та втілення стійкого алгоритму спільних дій з батьками дитини на умовах стимулювання партнерства, а не його очолювання.

Ще одним необхідним психологічним складником, що сприяє налагодженню розподілу відповідальності між батьками дитини з ООП та іншими учасниками команди є врахування обома сторонами взаємодії *беззаперечної присутності батьків у команді* психолого-педагогічного супроводу, що обумовлюється наступними чинниками: батьки задають ключові вектори роботи усієї команди, надаючи розгорнуту та детальну інформацію про поетапність психічного розвитку дитини; між матір'ю та дитиною формується унікальний досвід прихильності, що впливає на подальшу соціалізацію останньої; батьки розуміють потреби власної дитини; батьки сприяють забезпеченню та розвитку загальної сприятливої атмосфери

шкільного життя дитини. Тобто усвідомлення цінності батьківського досвіду та ресурсу розкриває можливості для спільної, скоординованої співпраці сім'ї та педагогів над корекцією та компенсацією порушень у розвитку дитини [156].

Різносторонність, добровільність прийняття зобов'язань, обов'язковість виконання домовленостей. Розвиток спільної позиції та прийняття зобов'язань щодо усталених домовленостей за основними напрямками індивідуальної програми розвитку дитини може реалізовуватись за рахунок сформованої стійкої мотивації батьків і фахівців супроводу до спільної діяльності в умовах інклюзії. Задля ефективного функціонування означеного положення необхідно розвивати в батьків культуру запиту на кваліфіковану допомогу від фахівців команди супроводу відповідно до потреб і можливостей дитини. Відповідальність за результати спільної діяльності батьки та фахівці приймають на добровільній основі, за умови присутності взаємної зацікавленості у залученні до самого процесу співпраці. Формування та підтримання інтересу до взаємодії ймовірно за рахунок дотримання суб'єктами співпраці ідеї «важкої мети» (адаптації й інтеграції дитини з ООП в суспільство), досягнення якої можливо лише не засадах рівнозначного партнерства.

Отже, дотримання положень педагогіки партнерства всіма учасниками команди психолого-педагогічного супроводу створює сприятливий простір для взаємодії. У цьому просторі відповідальність, рівність, добровільність, відкритий діалог і взаємна повага є беззаперечними цінностями та ключовими принципами, згідно з якими здійснюється співпраця. Такий простір взаємодії мотивує, організовує і спрямовує всіх його учасників, зокрема і батьків дитини з ООП, докладати зусилля для досягнення спільної мети, а саме: всебічного й гармонійного розвитку дитини, її здібностей, компетентностей, самостійності й допитливості, формування загальнолюдських цінностей і пріоритетів.

Висновки до розділу 1

1. Найважливіші процеси й умови взаємодії між людьми, зокрема інформаційно-комунікативні, нормативні, психологічні та соціальні вивчаються у різних наукових галузях, що дозволяє найбільш вичерпно описати і пояснити феноменологію взаємодії у всіх її сутнісних проявах і суспільних втіленнях. Встановлення системних зв'язків в окресленому явищі, дозволило здійснити теоретичне обґрунтування концепції суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників команди супроводу дитини з особливими освітніми потребами у філософському, соціальному, педагогічному та психологічному вимірах наукового знання.

Аналіз філософської традиції осмислення взаємодії сприяв конкретизації її спільних рис, зокрема: спрямованість суб'єктів взаємодії один на одного і на спільну ціль; необов'язковість одномоментності взаємодіючих сторін; перетворення системи взаємодії шляхом взаємовпливу суб'єктів (взаємна дія, взаємна зміна); результат взаємовпливу суб'єктів може нести продуктивний (співпраця, діалог) і деструктивний характер (боротьба, конфлікт).

Соціальний вимір взаємодії акцентує увагу на ціннісних, нормативних смислоутворювальних компонентах комунікації та спільної діяльності. На підставі цих релевантних значущостей ми дійшли згоди щодо здатності суб'єктів взаємодії інтерпретувати дії один одного та впливати на них, керуючись прагненням одержати вигоду від такого впливу. Ефективність взаємодії в цьому контексті залежить від здатності суб'єкта поставити себе на місце іншого учасника взаємодії та враховувати його позицію у власній і спільній діяльності.

Педагогічне осмислення суб'єкт-суб'єктної взаємодії звернуло нашу увагу на необхідності діалогізації освітнього простору як необхідної умови становлення сприятливого середовища для розвитку всіх учасників взаємодії.

Окремого значення також набуває концепція взаємодії в педагогіці співробітництва та похідного від неї – педагогіці партнерства.

Звернення до психологічного змісту цього поняття дозволило підтвердити взаємоперетворювальний потенціал взаємодії для її учасників, які є постійними носіями якісно відмінних сфер діяльності, зокрема і професійних. Було встановлено, що під час взаємовпливу, за допомогою спілкування і спільної діяльності, відбувається обмін специфічними індивідуальними параметрами: груповими нормами, інтересами і цінностями. Результатом такого обміну виступає зміна установок і поведінки членів групи, досягнення ними певного ступеня співпереживання, взаєморозуміння, згоди і створення екологічного простору для розвитку суб'єктів взаємодії та продукту їх спільної діяльності.

2. Концепція суб'єкт-суб'єктної взаємодії в інклюзії припускає потенційну суб'єктність кожного індивіда, який прагне до її втілення, через визнання активності та рівноправності в дитині з ООП, у батьках дитини з ООП, в інших учасниках команди супроводу. Жоден з учасників взаємодії не є пасивним об'єктом. Кожен учасник – суб'єкт у цій системі.

Актуалізація означеної проблематики дослідження через призму суб'єкт-суб'єктної взаємодії полягає в тому, що вона дозволяє вивчати діяльність учасників команди супроводу дитини з ООП через їх активне втручання в побудову особистісної та професійної траєкторії розвитку. Суб'єкт команди супроводу є носієм психічних явищ, тим, хто створює і змінює власну практичну діяльність залежно від професійної ситуації та її соціального контексту; перетворює або зберігає своє становище в системі взаємодії; впливає на інших суб'єктів інклюзивної системи.

Суб'єктність розглядається як особливий режим індивідуальної реалізації суб'єкта (вищий рівень), що має дискретний характер та обумовлений як особистісним вибором стратегії поведінки в конкретній ситуації, так і готовністю особи до суб'єктивних зусиль. Суб'єктний режим

індивідуальної активності є визначальною умовою провадження професійної діяльності учасника команди супроводу в умовах інклюзії.

Діяльність, що здійснюється з позицій суб'єктності, утворена органічно доповнюючими між собою компонентами, а саме: інтернальність (як відповідальність, самостійність та відносна незалежність), рефлексивність (як осмислення власного професійного досвіду), самодетермінованість (як стала орієнтація на зміст діяльності), самоорганізованість (як координація дій), самоефективність (як віра в успіх діяльності). Виокремлені компоненти структури суб'єктності вбачаються необхідними елементами розвитку суб'єкт-суб'єктної взаємодії між учасниками команди супроводу дитини з ООП.

3. Ми переконані, що задля ефективної співпраці в команді необхідно забезпечити умови для становлення та/або оптимізації суб'єктності кожного учасника супроводу дитини з особливими освітніми потребами. Під час теоретичного дослідження заявленої проблематики було встановлено хитку суб'єктну орієнтацію батьків дитини з особливими освітніми потребами в команді. Тож із метою їх повноцінного до співпраці на засадах суб'єктності фахівцям команди необхідно забезпечити функціонування додаткового інклюзивного простору для супроводу батьків. Цей супровід має сприяти підвищенню їхньої компетентності, формуванню адекватної оцінки стану дитини, набуттю нового досвіду та здобуттю навичок емоційної саморегуляції. Окрім цього, варто зосередитися на упередженнях у ставленні фахівців супроводу до батьків дитини з ООП як суб'єктів команди.

4. Специфічні закономірності суб'єкт-суб'єктної взаємодії між учасниками команди супроводу були розглянуті через призму індивідуальної активності, спільної діяльності й комунікації учасників психолого-педагогічного супроводу, що характеризуються особистісними (професійно-рольовими) позиціями та функціями, які у власному розвивальному потенціалі призводять до професійного самоздійснення на засадах суб'єктності, а отже,

сприятимуть процесу інтеграції дитини з особливими освітніми потребами в освітній простір.

Ефективність і баланс співпраці між фахівцями та батьками дитини з ООП залежить від успішності інтеграції ключових положень педагогіки партнерства у простір їх взаємодії, що передбачає проактивність, безумовну рівність, взаємодовіру, взаємоповагу, взаємну вимогливість і доброзичливе ставлення одне до одного.

5. Принцип організації цього дослідження заснований на ідеї суб'єктності як предиктора ефективності взаємодії в команді супроводу дитини з ООП. Загалом це означає, що учасник команди свідомо, цілеспрямовано та відносно незалежно вибудовує траєкторію свого професійного розвитку, здійснюючи регуляцію системи взаємин у команді і взаємодії з собою як фахівцем.

Отже, суб'єкт-суб'єктний вимір взаємодії в інклюзії полягає у рівності психологічних позицій її учасників, їх взаємній гуманістичній спрямованості, активності, взаємопроникненні у світ почуттів і переживань один одного, готовності прийняти і розуміти співрозмовника, взаємодіяти з ним.

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СУБ'ЄКТНОСТІ УЧАСНИКІВ КОМАНДИ СУПРОВОДУ

2.1. Концепція дослідження суб'єктності як предиктора ефективної взаємодії учасників команди психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами.

Теоретичний аналіз ідей суголосних проблематиці нашого дослідження переконливо свідчить, що розвиток суб'єкт-суб'єктної взаємодії в освіті, зокрема і в інклюзивній, сприяє формуванню гармонійного простору для самоздійснення всіх його учасників [2;3;9;62;63;103]. У ньому розгортається діалог, формуються сприятливі взаємини між сторонами взаємодії, відбуваються якісні зміни як окремого суб'єкта освітнього процесу, так й інших осіб, які вступають у контакт на основі партнерства і співробітництва [36, с.43].

У полі нашого наукового пошуку особливий інтерес представляють суб'єкти інклюзивного освітнього середовища, які здійснюють професійний супровід дітей з особливими освітніми потребами. Від узгодженості професійної діяльності фахівців команди і батьків дитини з ООП залежить успішність функціонування інклюзивної практики. Однак у ході теоретичних розвідок, щодо пошуку шляхів налагодження взаємодії в команді супроводу, було виявлено, що така співпраця може бути ускладнена та порушена через вплив деяких негативних чинників, зокрема: деструктивних соціальних установок щодо інклюзивної практики в школах, нестачі практичного досвіду роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, перекладання відповідальності між учасниками команди тощо.

До того ж було визначено, що батьки дитини з особливими освітніми потребами можуть мати додаткові труднощі зі становленням суб'єктності в

межах взаємодії в команді. Зокрема, через: психоемоційне виснаження та/або нестабільність, що обумовлено особливостями розвитку і спектром потреб дитини; обмежену здатність до об'єктивної оцінки стану дитини; недовіру до професійної компетентності фахівців супроводу, що може породжувати ворожу або інфантильну поведінку батьків.

Ще однією не менш значущою першкодою для становлення суб'єкт-суб'єктної взаємодії в команді було визначено негативні соціальні стереотипи та упередження фахівців щодо співпраці з батьками дитини з ООП. Такий підхід породжує ізоляцію батьків та унеможливорює партнерство між родиною та школою, а отже, негативно позначається на розвитку суб'єктності батьків дитини з ООП.

Ці міркування наштовхнули на думку, щодо необхідності розширення векторів взаємодії у команді супроводу в таких формах (табл. 2.1).

Таблиця 2.1.

**Форми взаємодії учасників психолого-педагогічного супроводу
дитини з ООП**

Форми взаємодії	Суб'єкти взаємодії	Результат взаємодії
Командна	<i>Постійні фахівці команди супроводу і батьки дитини з ООП</i>	<i>Постановка плану спільної роботи, виконання та моніторинг його ефективності</i>
Інтегрувальна	<i>Постійні фахівці команди супроводу і батьки дитини з ООП</i>	<i>Створення сприятливих умов для соціалізації та інтеграції дитини з особливими освітніми потребами</i>
Підтримувальна	<i>Фахівці команди супроводу дитини з ООП</i>	<i>Стабілізація психологічного стану і сприяння підвищення компетенції батьків дитини з особливими освітніми потребами</i>

Ефективність співпраці суб'єктів супроводу з різним професійним і компетентнісним бекграундом, можливо реалізувати через розвиток суб'єктності учасників цієї команди.

Суб'єктність важлива для співпраці в умовах інклюзії з кількох причин [23]:

1. *Суб'єктність сприяє діалогу.* Учасник команди з суб'єктною позицією є носієм власного активного бачення щодо визначення пріоритетних напрямків роботи, які стосуються кожного конкретного кейсу. Це включає в себе відкриту комунікацію, обговорення ідей і спільні зусилля у вирішенні завдань, що може сприяти кращому розумінню потенційних труднощів у розвитку дитини з ООП і пошуку шляхів їх вирішення або попередження з погляду експертної оцінки учасників команди.

2. *Суб'єкт визнає суб'єктність в інших.* Учасник команди з суб'єктною позицією здатен враховувати і чути голоси інших членів команди, визнаючи важливість кожного учасника і його унікального внеску в успіх роботи команди. Це не дозволяє домінуючим або авторитетним голосам об'єктивізувати інших учасників, а допомагає у створенні більш інклюзивного та демократичного середовища взаємодії між членами команди супроводу.

3. *Суб'єктність спонукає до розвитку відповідальності.* Суб'єктність учасника команди супроводу сприяє утриманню індивідуального контролю за своїми своїми діями і результатами роботи. Це означає, що кожен учасник команди відчуває відповідальність за виконання власної частини завдань і за внесок у загальний успіх команди супроводу. У такий спосіб взаємодія набуває ознак безперервності.

4. *Суб'єктивність дозволяє членам команди вчитися один в одного.* Суб'єктність в команді допомагає розвитку навичок, умінь і здібностей кожного її члена. Обговорюючи різні погляди та ділячись знаннями у різних професійних сферах, учасники команди можуть розширити світогляд зростати як особисто, так і професійно.

5. *Суб'єктність є каталізатором творчості та інновацій.* Суб'єктність фахівців супроводу створює умови для співпраці за якої голоси всіх членів команди будуть почуті і враховані в процесі прийняття рішень. Синтез підходів і методів роботи із різних сфер професійних нових викликів, а також започатковувати нововведення. Це сприяє більш творчим та інноваційним рішенням проблем, які виникають на шляху діяльності допомагає команді бути більш гнучкою, адаптуватися до змін і соціалізації дитини з ООП.

6. *Суб'єктність володіє потенціалом для покращення емоційного зв'язку.* Визнання цінності кожного учасника команди супроводу, врахування його професійної думки та унікального досвіду створюють умови для довіри у відносинах. Наявність спільної ідеї та мети, що полягає у сприянні інтеграції дитини з ООП в соціум, сприяє формуванню згуртованості учасників команди супроводу. Спільні цінності і цілі, довіра між учасниками зміцнюють емоційний зв'язок у команді. Це уможлиблює забезпечення внутрішньої єдності та підвищення продуктивності взаємодії.

Такий логічний підсумок міркувань дозволив синтезувати авторський підхід до розуміння суб'єктності як предиктора удосконалення взаємодії у команді супроводу дітей з особливими освітніми потребами. Однак, за нашими висновками, потенціал суб'єкт-суб'єктної взаємодії у команді супроводу насамперед необхідно актуалізувати **в межах розвитку суб'єктності фахівців супроводу** дитини з ООП. Це не спростовує суб'єктність батьків дитини з ООП, однак у площині наведених аргументів, дозволяє створити більш сприятливі передумови для подальшого залучення батьків до співпраці на засадах суб'єктності.

Становлення фахівця команди супроводу як суб'єкта відбувається за умови його участі у конкретних (відповідно до професійних завдань і функціональних обов'язків) формах діяльності, кожна з яких опосередковується його професійними та особистісними особливостями.

Натомість міра суб'єктності фахівця команди психолого-педагогічного супроводу визначається мірою авторства (участі) у виконанні спільної діяльності та розкривається через взаємовплив таких **компонентів суб'єктності**:

1) *самодетермінованість* виявляється у внутрішній мотивації й особистісному інтересі фахівця команди до змісту власної діяльності (установка на збагачення професійного досвіду, задоволення від процесу супроводу, радість за досягнення спільної мети), що дозволяє усвідомлювати причетність до реалізації інклюзивної політики в сфері освіти і сприймати цей вклад як цінність, отримуючи задоволення від реалізації функціональних обов'язків учасника команди супроводу;

2) *самоефективність* дозволяє фахівцю команди конструктивно управляти спектром можливостей згідно з оцінкою результатів своїх дій, а отже, отримувати досить потужні стимули для активної мотивації; це створює позитивне психологічне поле для уникнення стану пасивності, який може бути інтерпретований і як недостатність мотивації, і як відсутність образу позитивного і успішного рішення професійних викликів, що виникають в умовах інклюзивної практики;

3) *самоорганізованість* виявляється у розвиненій здатності фахівця команди супроводу самостійно планувати та керувати власною діяльністю; вміти ефективно втілювати завдання визначені індивідуальною програмою розвитку дитини з ООП; досягати поставлених цілей без постійного нагляду та контролю інших учасників команди супроводу або інших суб'єктів впливу;

4) *рефлексивність* дозволяє фахівцю команди супроводу вивчати свій саморух в умовах командної роботи; усвідомлювати ступінь залученості у співпрацю; фіксувати чинники успішності / неуспішності індивідуальних і спільних результатів роботи, спрямованих на сприяння соціалізації дитини з ООП;

5) *інтернальність* фахівця супроводу створює передумови для сприйняття себе як самостійного і відносно незалежного суб'єкта впливу, що несе відповідальність за становлення співпраці в команді зокрема і розвитку інклюзивного освітнього середовища загалом.

Усвідомлюючи синергетичний потенціал суб'єктності, ми узагальнили результати теоретичного дослідження і втілили його ключові аспекти у концептуальну модель, що унаочнює генезу суб'єктності як предиктора ефективної взаємодії учасників команди психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП (рис.2.1.).

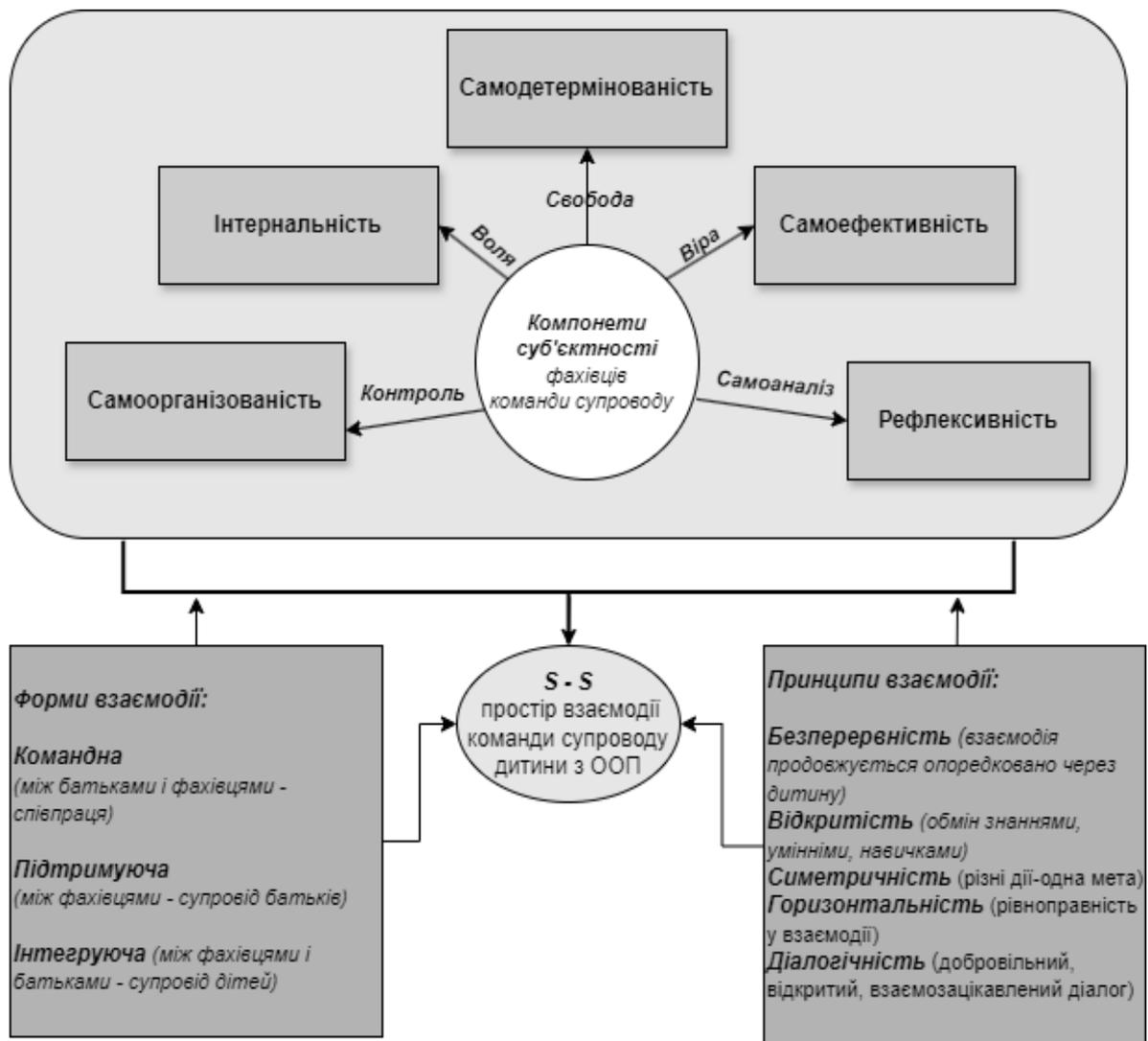


Рис. 2.1. Генеза суб'єктності як предиктор ефективної взаємодії в команді психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП

У процесі розробки концепції суб'єкт-суб'єктної взаємодії фахівців команди супроводу в умовах інклюзивного освітнього середовища перед нами постали такі **завдання**:

1. Сформувати вибірку досліджуваних, що включатиме фахівців із постійного складу команди психолого-педагогічного супроводу, які провадять інклюзивну практику в закладах загальної середньої освіти.

2. На основі виокремлених, у теоретичному розрізі дослідження компонентів суб'єктності, дібрати валідні та надійні психологічні методи діагностики цих показників.

3. Встановити рівень розвиненості показників суб'єктності у фахівців команди супроводу згідно з інтерпретаційним ресурсом обраного діагностичного інструментарію.

4. Розробити стратегії розвитку суб'єктності фахівців команди супроводу як засобу оптимізації взаємодії в інклюзивному освітньому середовищі засобами просвітницької, психокорекційної та розвивальної роботи.

Логікою цього дослідження передбачено поетапну реалізацію окреслених завдань: у розділ 2 будуть вирішені перші три завдання емпіричного дослідження, у розділі 3 передбачено реалізацію четвертого завдання емпіричного дослідження.

2.2. Інструменти та результати психодіагностичного вимірювання суб'єктності учасників команди психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами

Відповідно до поставлених завдань і концептуальної основи дослідження, емпірико-діагностичне вивчення суб'єкт-суб'єктної взаємодії фахівців у команді супроводу було побудовано у **три програмні етапи**:

- 1) психодіагностичне вимірювання, що мало на меті виявлення особливостей сформованості компонентів суб'єктності фахівців КППС;
- 2) дослідження статистично достовірних зв'язків між показниками суб'єктності фахівців КППС;
- 3) методологічний аналіз отриманих результатів емпіричного дослідження задля визначення пріоритетних напрямів розробки програми розвитку суб'єктності учасників КППС.

Для розв'язання поставлених завдань емпіричного дослідження і досягнення мети нашого дисертаційного проекту нами були відібрані методики психологічної діагностики, які спрямовані на вивчення особливостей прояву компонентів суб'єктності (самодетермінованість, самоефективність, самоорганізованість, інтернальність, рефлексивність), встановлення закономірних зв'язків і міри розвитку цих показників. Обраний психодіагностичний інструмент володіє високим рівнем валідності і надійності.

Інтернальність як складник суб'єктності фахівців команди супроводу досліджувалася засобами методики «Локус контролю» О. Г. Ксенофонтової [42, с.101] (модифікований варіант методики «Рівень суб'єктивного контролю» О. Ф. Бажиної, О. А. Голинкіної та А. М. Еткінда). Ця методика дозволяє діагностувати загальну локалізацію контролю фахівців команди супроводу та виявити її специфіку в окремих сферах життя: 1) інтернальність у сфері досягнень; 2) інтернальність у сфері невдач;

3) схильність до самозвинувачення; 4) інтернальність у професійній діяльності; 5) інтернальність у міжособистісному спілкуванні; 6) інтернальність у сфері сімейних стосунків; 7) інтернальність у сфері здоров'я.

Ці особливості вияву інтернальності дозволять нам встановити чи схильні суб'єкти супроводу орієнтуватися на свої зусилля у ключових аспектах життя (самостійність), бути відповідальними за професійні рішення та дії (відповідальність), а також пов'язувати власну міру наполегливості з досягненнями у життєдіяльності (незалежність).

Високий рівень інтернальності буде свідчити про розвинену відповідальність суб'єктів супроводу, їх схильність до незалежності від зовнішніх обставин та орієнтації на себе у прийнятті рішень.

Середній рівень інтернальності більшою мірою підтвердить тенденцію орієнтуватися на себе у діяльності, однак міра відповідальності за її результати може залежати від професійної ситуації в якій опинилася особа.

Низький рівень інтернальності свідчитиме про схильність до уникнення відповідальності за перебіг подій у власному житті та діяльності, пошуку зовнішніх обставин, як першопричин можливих успіхів і невдач.

Вимірювання рефлексивності як складника суб'єктності фахівців команди супроводу було здійснено засобами методики «Значення індивідуальної міри рефлексивності» А. В. Карпова, В. В. Пономарьової [94, с. 240]. Цей тест-опитувальник містить субшкали для визначення деяких видів рефлексів: ретроспективної, ситуативної (актуальної), проспективної, а також дозволяє виявити особливості рефлексії спілкування і взаємодії з іншими. Окреслена методика передбачає встановлення розвиненості інтегрального показника рефлексивності як здатності особистості усвідомлювати і здійснювати довільну регуляцію власної діяльності і поведінки. Діагностичний та інтерпретаційний ресурс методики було використано з

метою дослідження процесів особистісного і діяльнісного самоаналізу у фахівців команди супроводу.

Низький рівень рефлексивності вказуватиме на обмежену готовність до самоосмислення у професійній діяльності учасників команди супроводу, що може спричинити втрату можливостей для особистісного розвитку і вдосконалення, а також схильності до вибору шаблонних стратегій у вирішенні проблемних ситуацій в інклюзивній практиці.

Середній рівень рефлексивності учасників команди супроводу свідчатиме про її сформованість, однак з тенденцією до ситуативного та несистемного самоаналізу у практичній діяльності. Це може значно ускладнити формування комплексного розуміння власного професійного досвіду, обмеженої готовності до переосмислення переконань пов'язаних із інклюзивною діяльністю.

Високий рівень рефлексивності учасників команди супроводу свідчатиме про готовність до самовдосконалення та здатності до глибокого розуміння власного професійного досвіду, який може бути впроваджений у діяльність для більш ефективного вирішення завдань, пов'язаних з інклюзивною практикою.

Для визначення особливостей *самодетермінованості як складника суб'єктності фахівців команди супроводу* було обрано методику «Мотивація професійної діяльності» К. Замфір (модифікація А. О. Реана) [60, с. 156]. В основу цієї методики покладена концепція внутрішньої та зовнішньої мотивації. На підставі отриманих результатів опитування визначається мотиваційний комплекс особистості.

Мотиваційний комплекс являє собою тип співвідношення трьох видів мотивації: ВМ, ЗПМ, ЗНМ, де:

ВМ – внутрішня мотивація;

ЗПМ – зовнішня позитивна мотивація;

ЗНМ – зовнішня негативна мотивація.

Для визначення мотиваційного комплексу фахівців команди супроводу, ми внесли корективи в інструкцію опитувальника, та попросили оцінити ступінь вираженості запропонованих мотивів професійної діяльності, в інклюзивній практиці.

Найбільш оптимальним мотиваційним комплексом у цьому дослідженні вважаємо такий тип мотиваційних сполучень, де $BM > ЗПМ > ЗНМ$. Тип мотиваційних сполучень, де $BM = ЗПМ > ЗНМ$, за даними методики також вважається сприятливим, *однак у логіці нашого дослідження не підтвердить самодетермінацію* у діяльності фахівців супроводу. Найменш ефективним мотиваційним комплексом вважатимемо тип, де $ЗНМ > ЗПМ > BM$.

Внутрішньо мотивована поведінка заснована на відчутті самопричинності власних дій, що виявляється у професійному інтересі до своєї сфери компетентності. Тож фахівці супроводу із домінуючою внутрішньою мотивацією частіше обиратимуть ті дії, які відповідають їхнім особистісним цінностям, інтересам і уподобанням. Цей вибір допомагає формувати професійну ідентичність і визначати, хто вони є в контексті власної діяльності. До того ж внутрішньо мотивований фахівець супроводу вільний від зовнішніх тисків і різних форм підкріплень, натомість — виявляє більшу стійкість у досягненні своїх цілей, оскільки керується внутрішніми стимулами і бажаннями, а отже діє вільно [151].

Дослідження самоефективності як складника суб'єктності фахівців команди супроводу було реалізовано за допомогою методики «Шкала самоефективності» Р. Шварцер, М. Єрусалем (в адаптації І. І. Галецької) [60, с. 142]. Ця методика була застосована за такою схемою: випробувані отримали модифікований варіант інструкції до опитування, який полягав у самооцінюванні власної ефективності у *два кроки*:

1) оцінювання впевненості у тому, як набутий раніше досвід і сформовані компетенції дозволяють бути ефективним у фаховій діяльності;

2) оцінювання впевненості у тому, як набутий раніше досвід і сформовані компетенції дозволяють бути ефективним у провадженні фахової діяльності в умовах інклюзії.

Такий підхід до збору даних дозволив нам наблизитися до вивчення здатності організувати і здійснювати власну діяльність, необхідну для досягнення певної мети, спираючись на віру у свій потенційний успіх. А також встановити закономірності в переконаннях щодо оцінки власної ефективності у діяльності в умовах інклюзивної практики.

Низький рівень самоефективності в учасників команди супроводу свідчатиме про низьку віру у свої здібності, нестійку мотивацію в умовах невизначеності, а також відсутність образу успішного рішення завдання у професійній діяльності в умовах інклюзії.

Для учасників команди супроводу з *середнім рівнем самоефективності* характерна здатність підтримувати базовий рівень продуктивності в умовах інклюзії, однак їх віра у власні здібності може коливатися залежно від ситуації. В умовах невизначеності суб'єкти з середнім рівнем самоефективності будуть схильні до внутрішнього конфлікту між впевненістю і сумнівами.

Високий рівень самоефективності в учасників команди супроводу свідчатиме про стійку впевненість у своїх можливостях досягати поставлених цілей. Це створюватиме позитивне психологічне поле для уникнення стану пасивності у діяльності в умовах інклюзії.

Самоорганізованість як складник суб'єктності фахівців команди супроводу було визначено засобами опитувальника самоорганізації діяльності «Time Structure Questionnaire», TSQ (в обробці О. Ю. Мандрикової) [42, с. 21-26].

Окремі шкали даної методики мають широкий інтерпретаційний ресурс для найбільш точного опису змісту самоорганізації у діяльності, а саме: планованість, цілеспрямованість, наполегливість, фіксація, засоби самоорганізації та орієнтація на теперішнє. До того ж вона дозволяє визначити

загальний рівень самоорганізованості професійної діяльності. Особливості вияву усіх цих показників дозволять нам встановити, яким потенціалом самоорганізації володіють фахівці супроводу та чи доречно ним розпоряджаються.

Низький рівень самоорганізації свідчатиме про труднощі у щоденному плануванні активності у діяльності, а також про низький рівень наполегливості у напрямку завершення розпочатих справ. Однак така обмеженість самоорганізації може сприяти гнучкості, що дозволяє швидше перебудовуватися на нові види задач у діяльності.

Середній рівень цього опитувальника не містить описової характеристики. Тому на основі теоретичного аналізу ми передбачаємо, що він свідчатиме про достатньо розвинену навичку самоорганізації, яка створюватиме можливості для чіткого визначення і втілення цілей засобами структурування та організації щоденних професійних задач, зокрема й за допомогою зовнішніх засобів. За логікою інших методик, припускаємо коливання середньо розвинутої самоорганізації. Наприклад, в умовах невизначеності або нововведень, самоорганізації може знижуватися.

Високий рівень самоорганізації свідчатиме, що суб'єкт супроводу здатний самостійно планувати, координувати і виконувати роботу без постійного зовнішнього контролю чи примусу. Розвинутість самоорганізації позитивно впливатиме на залучення зовнішніх засобів управління часом, ресурсами та завданнями. Проте високий рівень самоорганізації може супроводжуватися надмірною фіксацією на завершенні кожного завдання, що призводить до втрати гнучкості у плануванні діяльності.

Для емпіричного підтвердження теоретичних положень, викладених у програмі дослідження, було проведено онлайн-опитування фахівців команди супроводу із залучення інструментів Google-Forms у травні, жовтні 2023 року. Воно охопило заклади загальної середньої освіти, які виявили бажання взяти участь у дослідженні.

Загальна вибірка досліджуваних склала – 178 осіб, серед яких: заступники директора з виховної роботи – 16 осіб, вчителі початкових класів – 30 осіб, асистенти вчителя – 40 осіб, вчителі-предметники – 37 осіб, соціальні педагоги – 18 осіб, практичні психологи – 24 особи та вчителі-дефектологи (корекційні педагоги, логопеди) – 13 осіб.

Далі наводимо зведені дані щодо кількісного розподілу опитаних фахівців команди супроводу, відповідно до освітніх потреб дитини з ООП в закладі загальної середньої освіти, де сформована команда (табл. 2.2.).

Таблиця 2.2.

Розподіл фахівців команди супроводу, відповідно до освітніх потреб дитини в ЗЗСО, де створені КПСС

Фахівці КПСС у ЗЗСО	Кількість осіб	Відсоткове значення, %
<i>Заступники директора</i>	16	9
<i>Вчителі початкових класів</i>	30	17
<i>Асистенти вчителя</i>	40	23
<i>Вчителі-предметники</i>	37	21
<i>Соціальні педагоги</i>	18	10
<i>Практичні психологи</i>	24	13
<i>Вчителі-дефектологи</i>	13	7
<i>Разом по вибірці</i>	178	100

Як бачимо, найбільша кількість опитаних фахівців супроводу представлена групою асистентів вчителів (23%) і вчителів окремих дисциплін (21%), а найменша сукупність опитаних — категорією вчителів-дефектологів (7%). Ми вважаємо цей розподіл типовим для закладів загальної середньої освіти, оскільки логопеди та корекційні педагоги долучаються до команди за умови потреб дитини з ООП і не завжди присутні у кожній школі.

Слід зазначити, що вибірка в дослідженні формувалась відповідно до принципу добровільної участі у комплексному опитуванні, а отже має нерівномірний розподіл щодо кількості залучених фахівців різних категорій супроводу. Тож висновки дослідження можуть мати певні обмеження у випадку перенесення на генеральну сукупність, однак дозволяють виявити загальні закономірності та тенденції в особливостях вияву окремих показників суб'єктності у сформованій вибірці.

Результати діагностики особливостей внутрішнього контролю та незалежності в особистісній і професійній сферах фахівців команди супроводу представлені на рисунку 2.2.

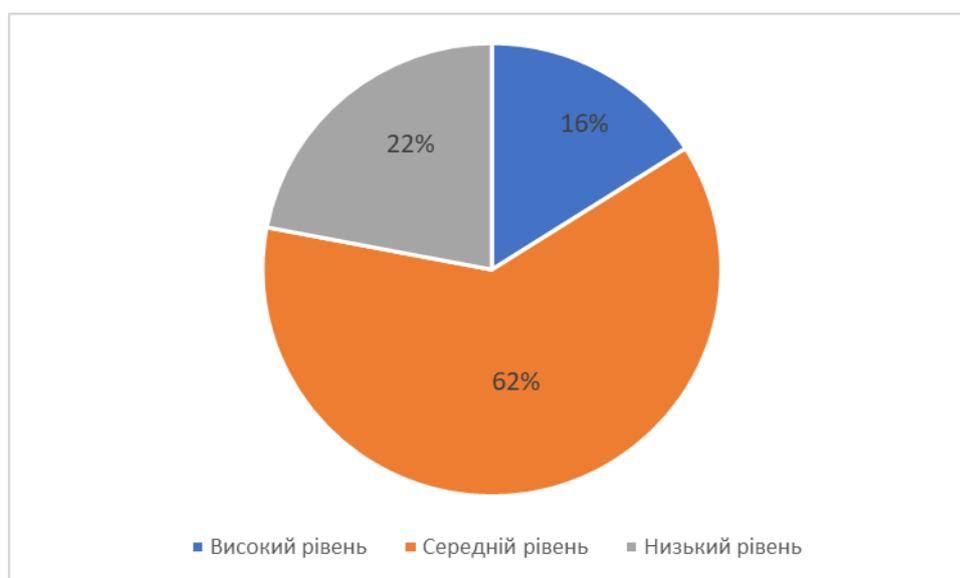


Рис. 2.2. Загальний показник інтернальності у фахівців команди супроводу (n=178)

Згідно з отриманими даними можна зазначити, що більшість суб'єктів супроводу (62%) мають середній рівень інтернальності. Для цієї групи фахівців характерно оцінювати ступінь інтенсивності власного впливу на життя, а отже й на діяльність, залежно від ситуації в якій вони опинилися. Зона відповідальності за причини своїх успіхів чи невдач також може коливатися залежно від того, наскільки професійна ситуація здається їм складною чи

простою, приємною чи неприємною тощо. Високий рівень незалежності від зовнішніх обставин та орієнтацію на себе у прийнятті рішень зафіксовано у 16% опитаних, натомість низький рівень, що характеризується слабкою здатністю встановлювати зв'язки між діями та їх наслідками у вагомих аспектах діяльності, встановлено у 22% опитаних. Для суб'єктів супроводу з низьким рівнем інтернальності притаманно уникати контролю за подіями у власному житті та діяльності, зосереджуючись на зовнішніх обставинах ретельніше, ніж на власних зусиллях.

Для більш детального вивчення специфіки локалізації контролю фахівців супроводу розглянемо особливості його вияву в окремих сферах життя на рисунку 2.3.

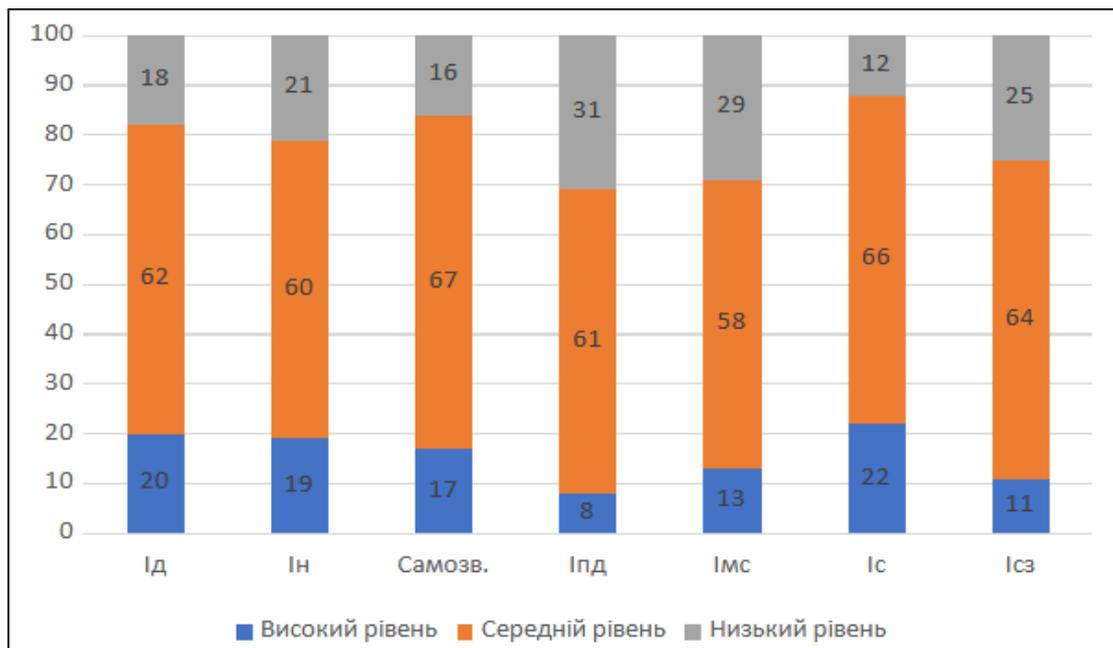


Рис. 2.3. Рівень розвитку інтернальності фахівців супроводу за окремими шкалами (n=178)

У сфері досягнень (*Id*) домінує середній рівень інтернальності. Це свідчить, що більшість з опитаних фахівців (62%) схильні демонструвати віру у свої можливості залежно від специфіки ситуацій чи обставин, які виникають

в житті. Високий рівень встановлено у 18% суб'єктів супроводу. Для них характерно інтерпретувати власні досягнення, як результат докладених зусиль, що підтримує сталу тенденцію до відчуття самопричинності в успіхах і невдачах. Водночас 20% суб'єктів супроводу демонструють низькі показники у сфері інтернальності досягнень, тобто для них притаманна нестійкість у переконаннях щодо успішності як зони власного контролю.

Інтернальність у сфері невдач (*In*) також знаходиться на середньому рівні. Тобто більшість фахівців супроводу (60%) визначають походження причин своїх невдач залежно від професійних ситуацій та обставин, які варіюються від зовнішніх до внутрішніх. Високий рівень інтернальності невдач притаманний 21% опитаних, що свідчить про їх переконаність у виключно особистій відповідальності за невдачі, які були або відбудуться у професійній діяльності. Низькі значення за цією шкалою властиві 19%, тобто серед опитаних фахівців є й такі, що схильні перекладати відповідальність за власні невдачі на інших учасників супроводу, зовнішні сили або невезіння.

Слід зазначити, що результати за двома попередніми шкалами загалом узгоджуються: переконлива більшість фахівців може вбачати причину своїх успіхів чи невдач як у наслідках власних виборів і докладених зусиль, так і у обставинах, що не повністю залежать від них і визначаються силою зовнішніх умов.

За шкалою «Схильність до самозвинувачення» (*Самозв.*) було встановлено, що 67% опитаних отримали середній результат за цим складником інтернальності, а отже, для переконливої більшості фахівців супроводу не характерно виявляти конкретні ознаки самозвинувачувальної поведінки.

Деякі зміни в тенденціях до середніх показників фіксуємо за шкалою «Інтернальність у професійних досягненнях» (*Ind*). Як бачимо, третина опитаних (31%) має схильність уникати відповідальності у професійній діяльності. Респонденти можуть обирати стратегію поведінки, за якої схильні

нехтувати виконанням обов'язків і відповідальністю за свої дії. Орієнтація прояву суб'єктивного контролю у професійних досягненнях іншої частина фахівців, що складає більшість (61%), наближена до середнього рівня, а отже, залежить від професійних ситуацій, обставин або спрацьованості команди. Високий рівень за цією шкалою зафіксовано лише у 8% опитаних, однак саме вони готові визначати свої дії та вчинки важливим чинником у досягненні результату у фаховій діяльності.

Щодо особливостей інтернальності у міжособистісному спілкуванні (*Iмс*) були виявлені наступні закономірності. Більшість опитаних (58%) володіють середнім рівнем інтернальності. Для цієї категорії фахівців характерно виявляти непослідовну позицію у прийнятті відповідальності за якість і результати комунікації з іншими учасниками команди. Низькі показники інтернальності у міжособистісному спілкуванні свідчать про те, що 29% респондентів вважають себе не здатними здійснювати перетворювальний вплив на характер міжособистісних взаємин з іншими суб'єктами супроводу. Високий рівень за цією шкалою встановлено у 13% суб'єктів супроводу, що демонструє їх переконаність у особистісному впливі на характер і якість спілкування.

Шкали «Інтернальність у сфері здоров'я» (*Iсз*) та «Інтернальність у сфері сім'ї» (*Iс*) підтверджують загальну тенденцію до домінування середнього рівня суб'єктивного контролю – 64% та 66% відповідно. Інтерпретаційний ресурс цих шкал не представляє вагомого інтересу для предмета нашого дослідження, оскільки не ілюструє особливостей вияву самостійності, відповідальності і незалежності у професійній діяльності.

Вивчення особливостей вияву рефлексивності у структурі суб'єктності фахівців команди супроводу дозволили виявити такі закономірності (рис. 2.4.). Середній рівень розвитку рефлексії демонструють більшість (58%) опитаних фахівців супроводу. Це свідчить про їх здатність до адекватного аналізу практичної діяльності, а отже можливості адаптуватися до нових

ситуацій. Водночас суб'єкти супроводу з середнім рівнем рефлексії не схильні надто заглиблюватися у деталі виробничої ситуації, що може ускладнювати розуміння аспектів власного професійного досвіду.

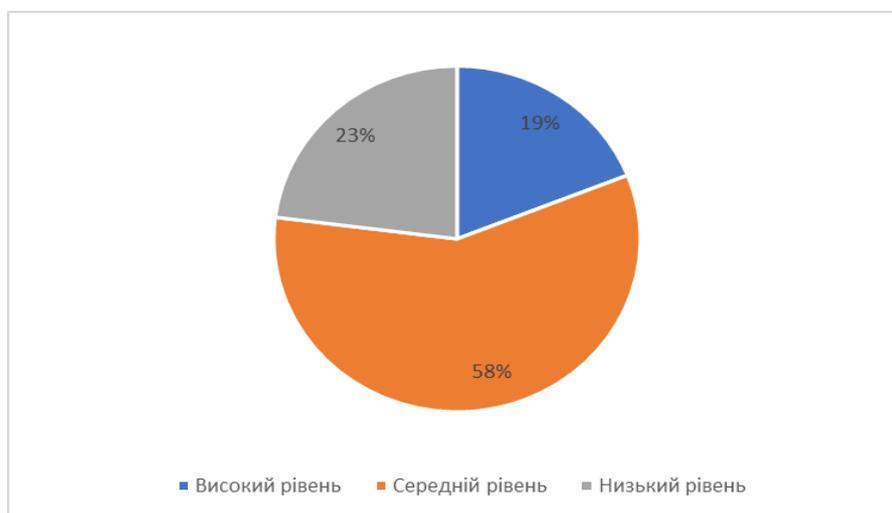


Рис. 2.4. Міра розвитку рефлексивності фахівців команди супроводу (n=178)

Низький рівень рефлексії притаманний 23% опитаних, що характеризує їх швидку здатність реагувати на виробничі ситуації, без системного і змістовного аналізу її суті. Це може призвести до непродуманих рішень і недостатнього усвідомлення власних дій у професійній діяльності. Високий рівень рефлексії зафіксовано у 19% опитаних фахівців супроводу. Вони схильні критично оцінювати свої вчинки та приймати зважені рішення. Фахівці супроводу з високим рівнем рефлексії ймовірніше виявлятимуть тенденцію до системного самоаналізу з метою цілеспрямованого самовдосконалення. Однак надмірна рефлексія, зі свого боку, може спровокувати сумніви і невпевненість у професійній діяльності.

Для визначення сутнісних особливостей самоаналізу необхідно більш детально вивчити міру вираженості деяких видів рефлексії (ретроспективної, проспективної, ситуативної та рефлексії у спілкуванні) у досліджуваних фахівців команди супроводу (рис. 2.5).

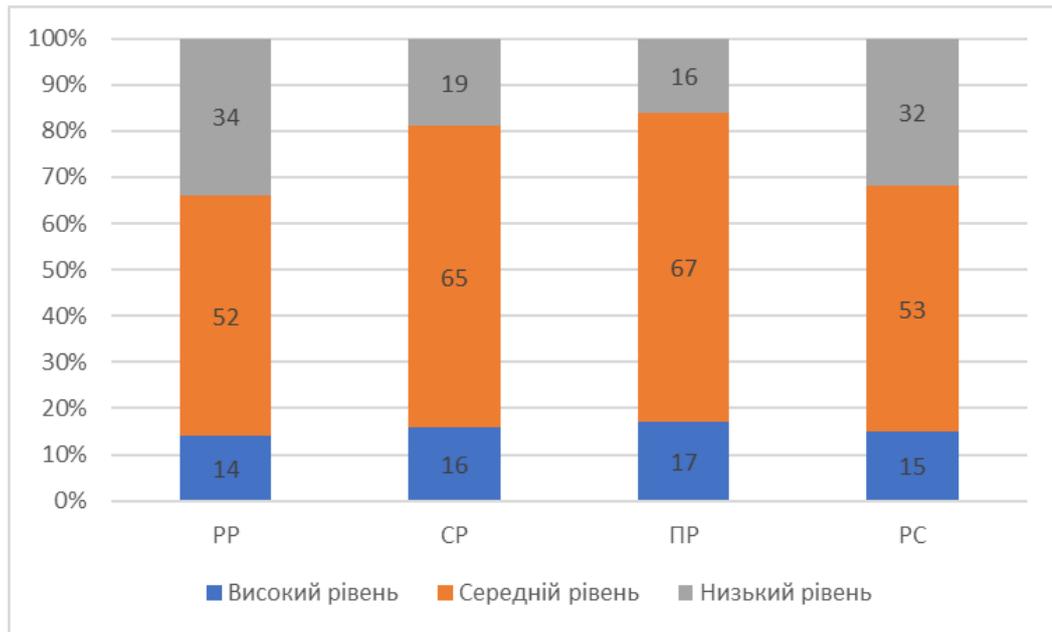


Рис. 2.5. Вираженість різних видів рефлексії у фахівців команди супроводу (n=178)

Отже, як видно з представленого графіку, серед усіх шкал домінуючими є середні показники вираженості рефлексії. Зокрема, результати за шкалою «Ситуативна рефлексія» (CP) у 65% свідчать про сформовану здатність суб'єкта супроводу до співвіднесення і координації своїх дій відповідно до актуальної професійної ситуації. Водночас слід зазначити, що для фахівців з середнім рівнем ситуативної рефлексії саме специфіка виробничої ситуації може впливати на те, як часто вони вдаються до аналізу того, що відбувається.

За шкалою «Прспективна рефлексія» (PP) також переважає середній рівень – 67%, тобто більшість опитаних фахівців супроводу володіють функцією аналізу майбутньої діяльності. Вони схильні планувати і прогнозувати ймовірні результати, однак ретельність планування деталей своєї поведінки, частота звернення до майбутніх подій, орієнтація на майбутнє також може залежати від актуальної професійної ситуації.

Натомість понад третини опитаних (34%) демонструють низький рівень ретроспективної рефлексії (PP), що може свідчити про тенденцію до поверхневого аналізу вже виконаної в минулому діяльності. Уникнення

пошуку передумов, мотивів і причин у допущених помилках. Водночас зберігається стала орієнтованість опитаних (52%) до аналізу й оцінки подій у минулому і себе в ньому.

За шкалою «Рефлексія у спілкуванні і взаємодії з іншими людьми» (*РС*) також зберігаються середні показники вираженості рефлексії – 53%. Це свідчить про мінливу позицію в осмисленні власних дій і реакцій під час спілкування. Низький рівень за цією шкалою встановлено у 32% опитаних, що вказує на труднощі фахівців супроводу у визначенні власного стилю інтеракції з іншими та необхідності у вдосконаленні навичок комунікації у формальних і неформальних формах взаємодії.

Результати діагностики внутрішньої мотивації як індикатора самодетермінації фахівців супроводу у діяльності, представлено на рисунку 2.6.

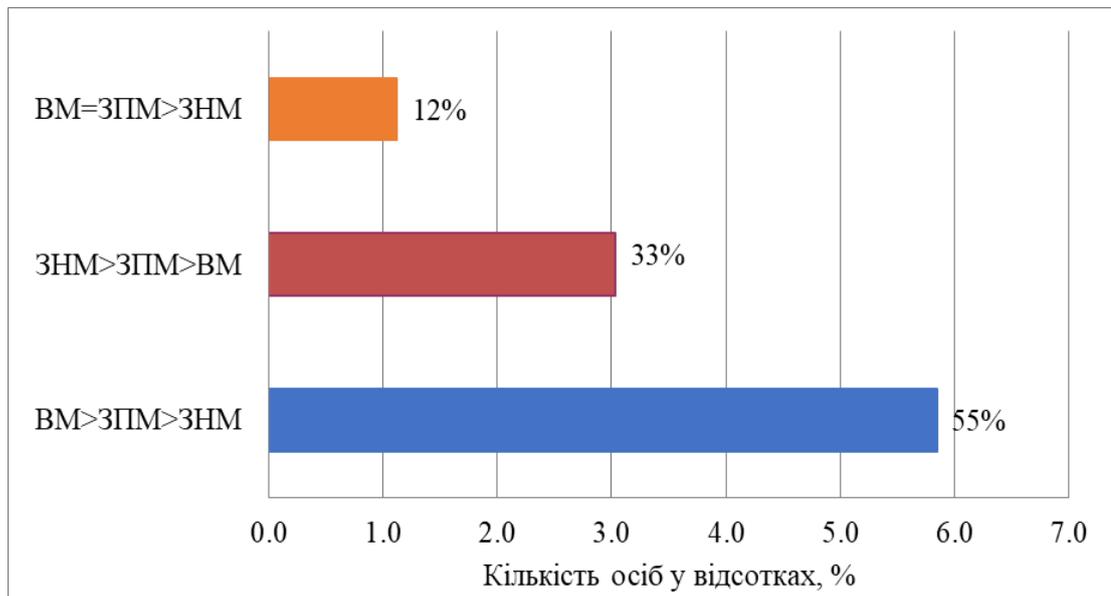


Рис. 2.6. Розподіл фахівців команди супроводу за домінуючим мотиваційним комплексом (n=178)

За даними опитування, 55% суб'єктів супроводу володіють сприятливим мотиваційним комплексом, за якого внутрішня мотивація є домінуючою у структурі діяльності: $ВМ > ЗПМ > ЗНМ$. Звідси можна припустити, що значна

кількість фахівців команди реалізує професійну діяльність, спираючись на внутрішні стимули, інтереси та цінності. Для них характерно відчувати задоволення від процесу реалізації власної діяльності та демонструвати сталий інтерес до її результату.

Не менш значущим за кількісним розподілом у досліджуваній групі є негативний мотиваційний комплекс: $ZNM > ZPM > VM$. Домінування зовнішньої негативної мотивації у більш ніж третини опитаних (33%) свідчить про їх схильність здійснювати професійну діяльність регулюючись зовнішнім тиском та / або прагненням уникнути покарання (втрата доплат і привілеїв, негативна оцінка від керівництва).

Тип мотиваційних сполучень, де $VM = ZPM > ZNM$, встановлено у 12% досліджуваних. Це мотиваційний комплекс констатує узгодженість між внутрішньою і зовнішньою позитивною мотивацією, як рівнозначними стимулами професійної діяльності. Слід зауважити, що зовнішня позитивна мотивація ґрунтується на зовнішніх факторах: соціальне визнання або схвалення від інших людей, конкуренція, матеріальні вигоди та інші бонуси. Тобто цей мотиваційний комплекс може сприяти виробленню ефективної стратегії в низці ситуацій, зокрема в тих, де конкретні стимули можуть стимулювати бажану поведінку. Однак для цього дослідження він є менш стійким та ефективним порівняно із домінуючою внутрішньою мотивацією.

Для дослідження самоефективності як складника суб'єктності фахівців супроводу було запропоновано оцінити власну ефективність у фаховій діяльності загалом і в інклюзивній практиці, зокрема. Результати цього самооцінювання подано на рисунку 2.7.

На відміну від самооцінки ефективності у практичній діяльності, самоефективність в інклюзії вирізняється негативною динамікою. Зокрема, лише для 14% опитаних характерна стійка впевненість у можливостях досягати поставлених цілей в інклюзивній діяльності, на противагу загальній самоефективності – 32%.

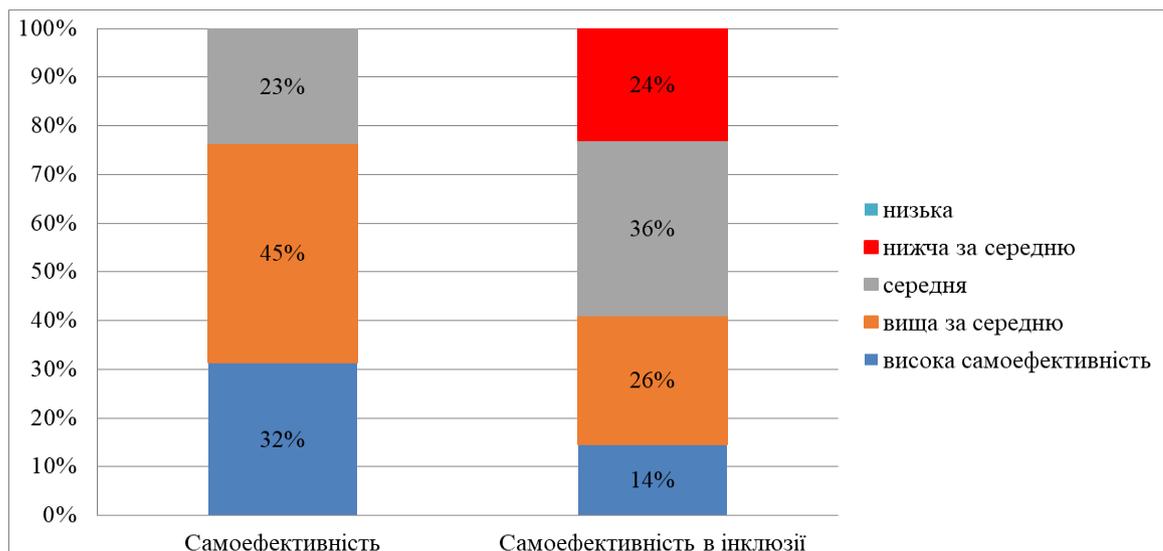


Рис. 2.7. Відмінність між оцінкою загальної та інклюзивної самоефективності у фахівців команди супроводу (n=178)

Вищим за середній рівень загальної самоефективності володіють 45%, порівняно з інклюзивною – 26%. Середній рівень самоефективності в інклюзії встановлено у 36%, що вказує на здатність суб'єктів супроводу підтримувати базовий рівень продуктивності в умовах інклюзії, однак їх віра у свої здібності може коливатися залежно від ситуації. Тобто в умовах невизначеності фахівці супроводу схильні до сумнівів щодо власної ефективності. Натомість середній рівень за загальною самоефективністю, виявлено у меншій кількості осіб – 23%.

До того ж на відміну від загальної самоефективності в інклюзивній встановлені особи, які володіють тенденцією до низької самоефективності – 24%. Припускаємо, що ці фахівці супроводу характеризуються низькою вірою у свої здібності, нестійкою мотивацією, а також відсутністю образу успішного рішення професійної задачі в умовах інклюзії.

Специфіку самоорганізованості у структурі суб'єктності фахівців команди супроводу представлено на рисунку 2.8.

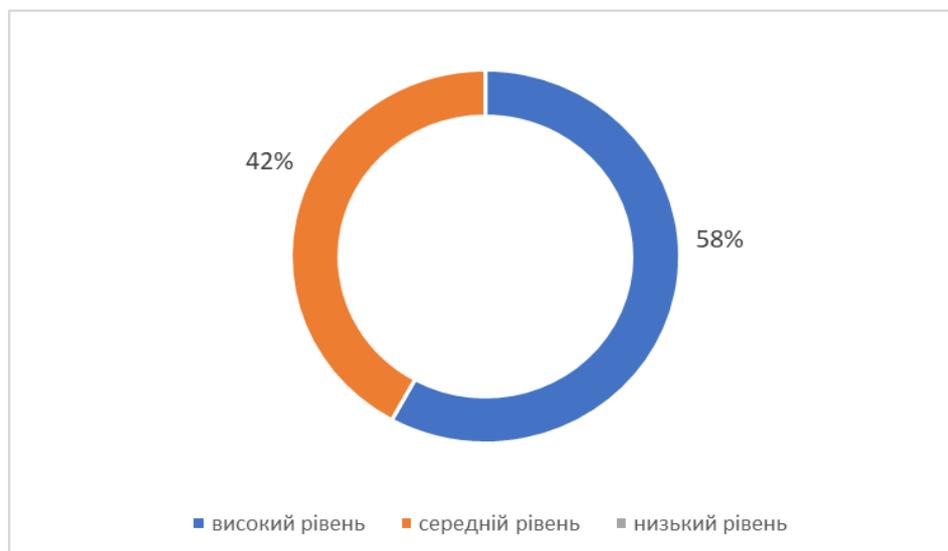


Рис. 2.8. Міра розвинутості самоорганізації у фахівців команди супроводу (n=178)

Тож у випробуваних суб'єктів супроводу зафіксовані високий і середній рівні самоорганізації. Низький рівень самоорганізації не було виявлено під час опитування.

Звідси більшість суб'єктів супроводу (58%), схильні до високої самоорганізації у діяльності. Це значить, що вони чітко визначають цілі, а також демонструють значні вольові зусилля у їх втіленні, опираючись на розвинену навичку організації та структурування діяльності. Варто зауважити, що надмірна орієнтація на виробленій системі самоорганізації подекуди створює передумови до появи ригідності у діяльності. Тобто неухильне дотримання обраної стратегії самоорганізації може негативно позначатися на загальній продуктивності.

Середній рівень встановлено у 42% опитаних, що є більш оптимальним показником розвитку самоорганізації. Середній показник свідчить про розвинену здатність до самоорганізації та саморегуляції, оскільки забезпечує певну варіативність у визначенні пріоритетності тих чи тих завдань, зважаючи на професійну ситуацію.

Цікавим, на наш погляд, є дослідження вияву окремих властивостей самоорганізації. Його результати представлені на рисунку 2.9.

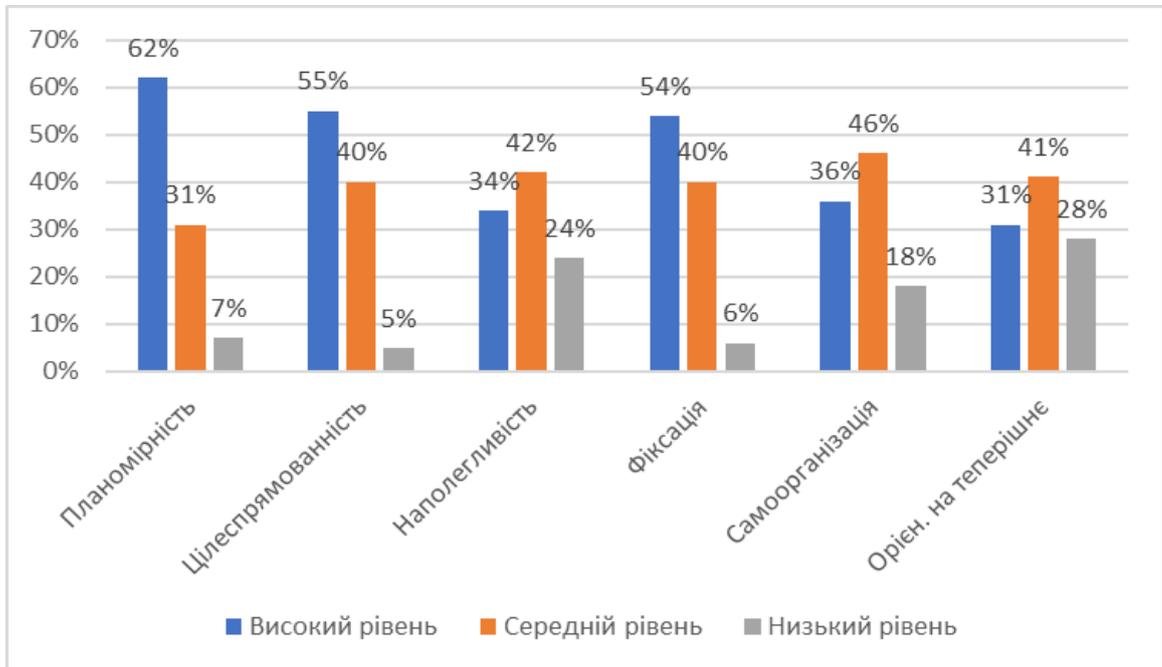


Рис. 2.9. Рівень розвитку властивостей самоорганізації фахівців команди супроводу (n=178)

Отже, фіксуємо виражену планомірність у більш ніж половини (62%) фахівців команди супроводу. Вони схильні послідовно реалізовувати поставлену мету та володіють розвинутими навичками стратегічного планування. Так 31% опитаних демонструє помірну схильність розробляти і слідувати чіткому плану на шляху досягнення визначеної цілі. Труднощі із дотриманням накресленого плану зафіксовано у 7%.

Високі показники цілеспрямованості та ясності у визначенні ключових прагнень щодо діяльності характерні для 55% опитаних. Водночас 40% суб'єктів супроводу володіють досить розвинутою здатністю до цілеспрямованості, що не включає періоди, коли діяльність суб'єкта не спрямована на досягнення будь-яких ясних цілей. Недостатню чіткість у визначенні цілей та обмежену схильність докладати зусилля для їх реалізації зафіксовано у 5% опитаних.

Натомість показники наполегливості мають дещо інший розподіл за рівнями, зокрема високі значення встановлені у 34% суб'єктів супроводу. Вони володіють розвинутою організованістю та схильні до значних вольових зусиль у процесі виконання професійних задач. Середній рівень наполегливості притаманний 42% фахівців команди, що свідчить про їх достатній рівень організованості та вольової саморегуляції поведінки. Фахівці супроводу з середнім рівнем наполегливості ймовірніше демонструватимуть схильність до переключення у діяльності на пріоритетні задачі. Зі значними труднощами при доведенні розпочатої справи до логічного завершення зіштовхуються 24% досліджуваних.

Зауважимо, що для 54% фахівців команди характерна висока виконавча дисципліна та обов'язковість у виконанні професійних задач всіма можливими способами. Це створює передумови до ригідної поведінки у професійній діяльності і відносинах. Так 40% суб'єктів супроводу здатні до адекватної фіксації на плануванні в діяльності, водночас зберігаючи гнучкість та відповідальність у роботі і відносинах. Недостатню обов'язковість і відповідальність схильні демонструвати 6% досліджуваних, однак вони зберігають високу гнучкість до нових видів діяльності.

Тільки 36% фахівців мають підвищену потребу до залучення допоміжних інструментів у самоорганізації діяльності (щоденник, планінг, записник), натомість більшість (46%) ладні користуватися, як зовнішніми засобами самоорганізації, так і покладатися на власну організованість. Звертаємо увагу на, що 18% опитаних не схильні використовувати допоміжні інструменти для управління робочим часом.

Високі показники в орієнтації на теперішнє властиві 31% опитаних. Їм притаманно концентруватися на задачах в реальному часі. Так 41% досліджуваних суб'єктів супроводу здатні враховувати минулий досвід, думати про майбутнє, водночас актуалізуючись на теперішньому стані справ.

Заразом 28% фахівців команди демонструють схильність фокусуватися на минулому чи майбутньому, уникаючи викликів актуального моменту.

Аналіз сформованості виокремлених показників суб'єктності потребує більш детального вивчення у розрізі фахової діяльності учасників команди супроводу. З цією метою загальна вибірка була розділена на такі групи (табл.2.3.).

Таблиця 2.3.

Розподіл фахівців команди супроводу на групи відповідно до змісту діяльності у команді

№ групи	Умовне позначення	Фахівці, які ввійшли в групу
1	Адміністрація	заступники директора з виховної роботи
2	Учителі	учителів початкових класів, учителі-предметники
3	Асистенти	асистенти вчителя
4	Дефектологи	логопеди, корекційні педагоги
5	Психологи	практичні психологи
6	Соціальні педагоги	соціальні педагоги

З метою визначення відмінностей у мірі сформованості запропонованих у цьому дослідженні показників суб'єктності серед різних категорій фахівців команди супроводу, було проведено вимірювання середніх значень розвиненості цих компонентів у кожній групі (табл. 2.4).

Вважаємо доцільним розглянути більш детально кожен компонент суб'єктності фахівців супроводу у розрізі їхньої професійної діяльності в команді, уточнивши результати середніх значень за кожною властивістю на графіках (рис. 2.10-2.15).

Таблиця 2.4.

**Зведені дані середніх значень
компонентів суб'єктності за групами фахівців супроводу**

Компоненти S	Середні значення розвинутості компонентів S за групами фахівців команди						Статистичні параметри аналізу взаємозв'язків між даними			
	1	2	3	4	5	6	\bar{X}	σ^2	δ^2	η
Інтернальність	32,5	27,5	27,3	30,9	28,2	26,1	28,1	32,8	0,0	0,000
Рефлексія	134,8	123,7	124,5	129,1	127,8	123,4	125,8	187,3	11,1	0,059
Самодетермінація	4,2	3,4	3,9	4,4	4,1	3,6	3,7	1,4	0,1	0,089
Самоорганізація	124,6	125,0	118,2	122,8	124,1	118,8	122,5	93,6	8,5	0,091
Самоефективність	28,2	28,8	28,4	28,9	27,6	29,3	28,6	23,5	0,2	0,011

Порівняльний аналіз середніх значень (рис. 2.10) дозволив визначити чи існують відмінності у мірі сформованості інтернальності у представників виокремлених груп.

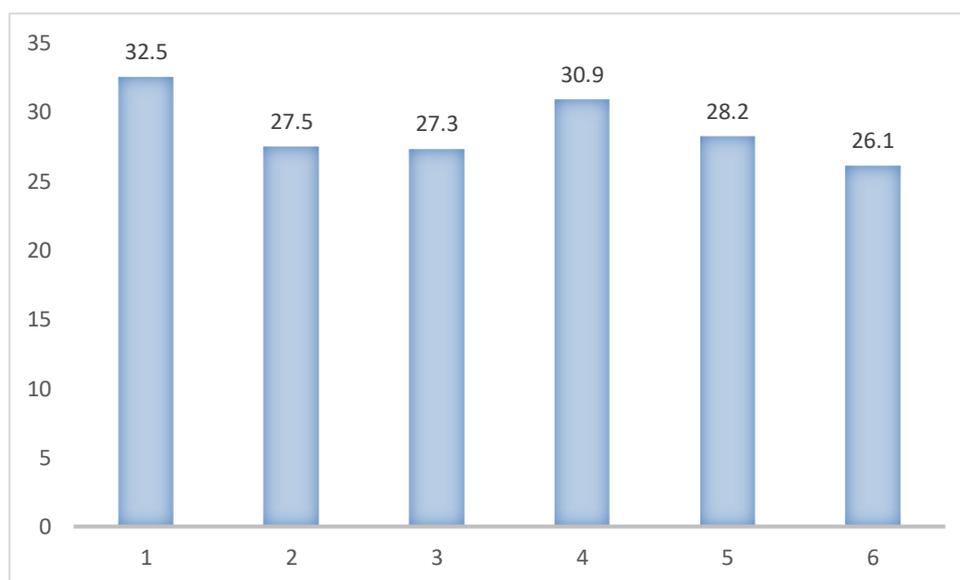


Рис. 2.10 Розподіл середніх показників розвитку інтернальності у суб'єктів супроводу відповідно до функціональних обов'язків у команді

Аналізуючи графік, можемо констатувати середній рівень інтернальності для кожної із виділених груп фахівців у КПСС, а саме: найвищий показник розвиненості інтернальності (32,5) встановлено у *групи 1 (адміністрація)*; найнижчий, у межах середнього рівня (26,1), – у *групи 6 (соціальні педагоги)*.

Середні значення розвиненості рефлексивності за окресленими групами в команді супроводу представлено на рисунку 2.11.

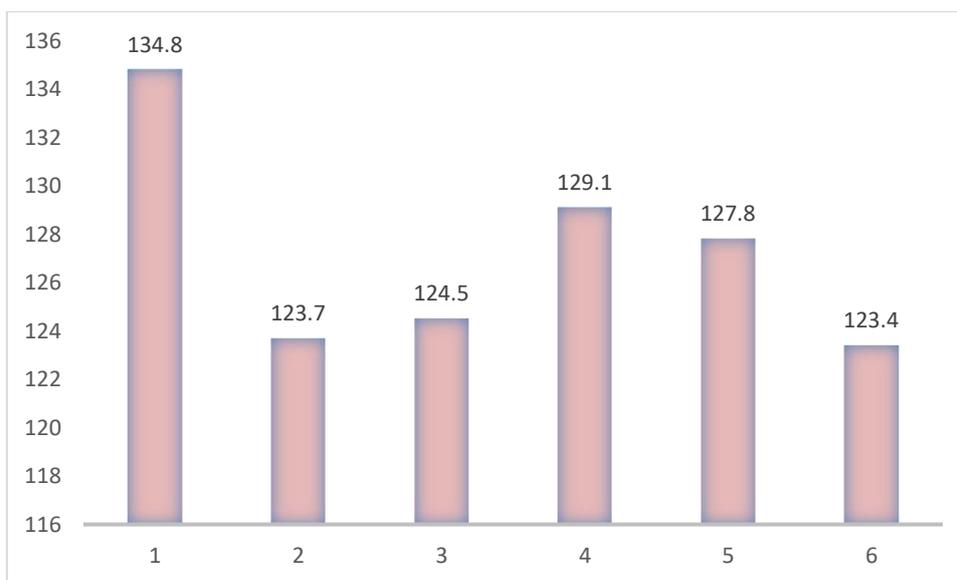


Рис. 2.11. Розподіл середніх показників розвитку рефлексивності у суб'єктів супроводу відповідно до функціональних обов'язків у команді

Із цього графіку стає зрозумілим, що всі досліджувані групи демонструють індикатор середнього рівня розвитку рефлексії. Натомість результати *групи 1 (адміністрація)* переконують у тенденції до зростання цього показника – 134,8 порівняно з результатами *групи 2 (вчителі)* і *групи 6 (соціальні педагоги)* – 123,7 і 123,4 відповідно.

Особливості самодетермінації діяльності в різних категоріях фахівців супроводу, були встановлені за допомогою дослідження розподілу середніх значень за внутрішньою мотивацією (рис. 2.12).

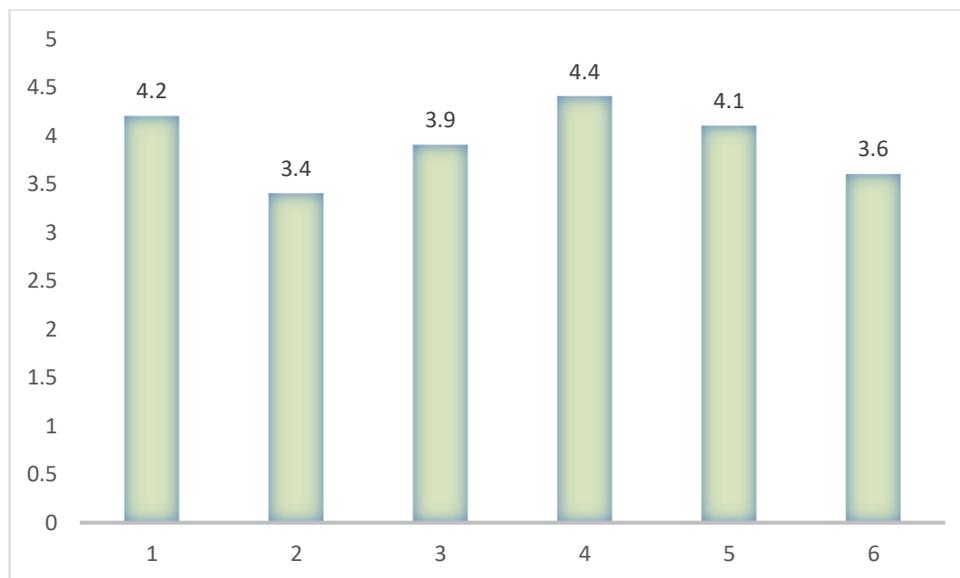


Рис. 2.12. Розподіл середніх показників розвитку внутрішньої мотивації у суб'єктів супроводу відповідно до функціональних обов'язків у команді

Тож дані з графіку переконливо засвідчують, що найвищі показники внутрішньої мотивації у даній вибірці встановлені у *групі 1 (адміністрація)* – 4,2; у *групі 4 (дефектологи)* – 4,4 та у *групі 5 (психологи)* – 4,1. Зниження середнього показника за внутрішньою мотивацією спостерігається у *групі 2 (вчителі)* – 3,4.

Окремого аналізу потребує вивчення розподілу мотиваційних комплексів серед груп фахівців КПСС (рис. 2.13.). Значна перевага сприятливого мотиваційного комплексу, де $BM > ЗПМ > ЗНМ$, встановлена у *групі 4 (дефектологи)* – 68%; *групі 5 (психологи)* – 70% і *групі 6 (соціальні педагоги)* – 65%. Тобто ці категорії фахівців демонструють стійкість мотивації, оскільки керуються внутрішнім інтересом до змісту діяльності в інклюзії. Для *групі 1 (адміністрація ЗЗСО)* і *групі 3 (асистенти вчителів)* також переважно характерний оптимальний тип мотиваційних сполучень – 56% і 60% відповідно, однак 25% у кожній з цих груп, все ж відрізняються зовнішньою негативною мотивацією. Найнижча орієнтація на зміст професійної діяльності зафіксована у *групі 2 (вчителі)* – 49%. У цій категорії суб'єктів супроводу

кожен другий фахівець підтримує активність в інклюзії переважно через страх перед санкціями з боку керівництва.

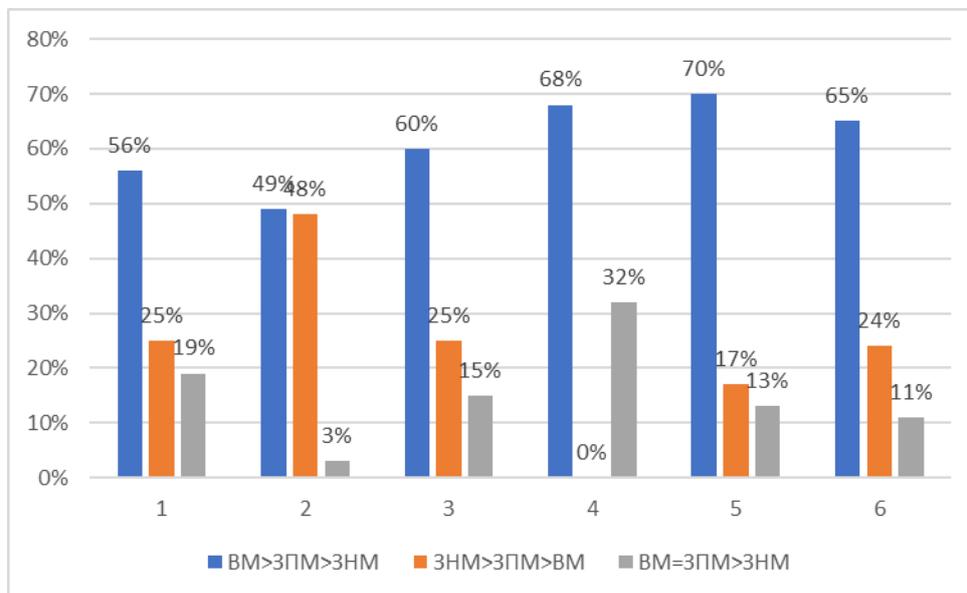


Рис. 2.13. Розподіл мотиваційних комплексів у суб'єктів супроводу відповідно до функціональних обов'язків у команді

Особливості розподілу розвиненості самоорганізації, представлені на рисунку 2.14., засвідчують домінування середнього рівня у досліджуваних групах.

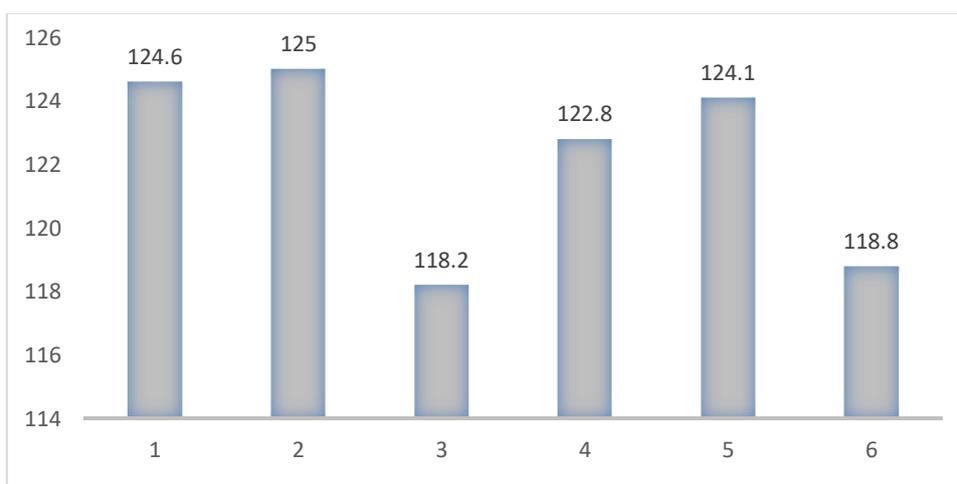


Рис. 2.14. Розподіл середніх показників розвитку самоорганізованості у суб'єктів супроводу відповідно до функціональних обов'язків у команді

Найвищий показник середнього значення, що стосується самоорганізації встановлено у групі 2 (вчителі) – 125. Тенденцію до зниження означеної властивості спостерігаємо у групі 3 (асистенти вчителя) – 118,2 та у групі 6 (соціальні педагоги) – 118,8.

Оцінивши середні значення розвиненості самоефективності в інклюзії (рис. 2.15.), слід зазначити, що цей показник також знаходиться на середньому рівні розвитку у кожній групі дослідження.

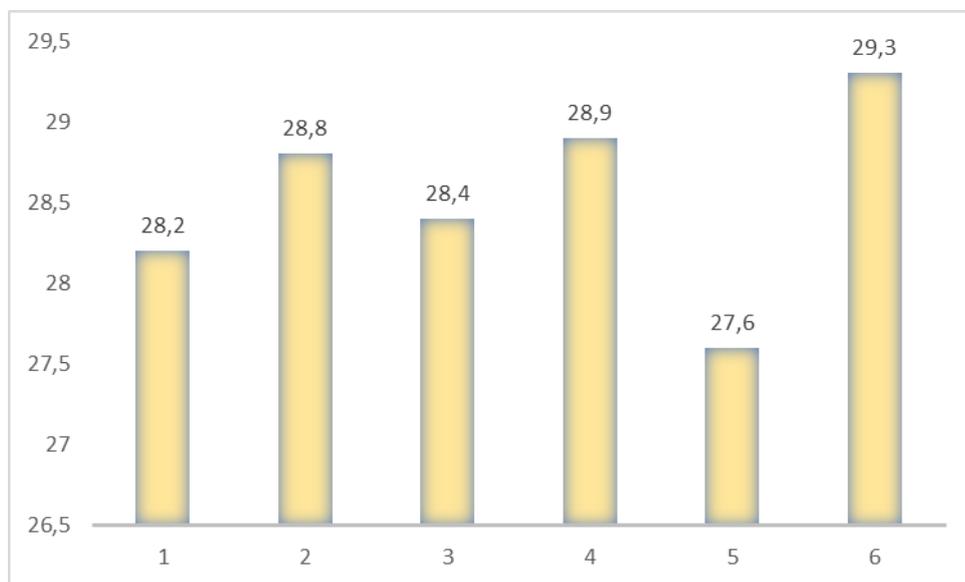


Рис. 2.15. Розподіл середніх показників розвитку самоефективності в інклюзії у суб'єктів супроводу, відповідно до функціональних обов'язків у команді

Цікавим знаходимо той факт, що середні значення за самоефективністю зростають у групі 6 (соціальні педагоги) – 29,3. Припускаємо, що специфіка професійного досвіду дозволяє соціальним педагогам відчувати себе більш впевнено, оскільки їх робота спрямована на супровід незахищених категорій осіб і поза інклюзивною практикою. Зниження середніх показників самоефективності спостерігається у групі 5 (психологи) – 27,6.

Наступним етапом дослідження було проведення кореляційного аналізу та виявлення зв'язків між шкалами обраних методик. Для оцінки сили

взаємозв'язку між обраними величинами – компонентами суб'єктності фахівців команди супроводу, вважаємо доцільним застосувати непараметричний метод рангової кореляції Спірмена. Цей варіант коефіцієнта кореляції працює, коли вибіркові дані не розподілені за нормальним законом, як у нашому випадку.

Значущі кореляційні зв'язки всіх задіяних у дослідженні показників, при $n=178$ визначалися на рівні $p \leq 0,05$ та $p \geq 0,001$.

Під час аналізу виявлених взаємозв'язків між складовими суб'єктності фахівців команди супроводу були встановлені прямі (позитивні) та обернені (негативні) кореляційні зв'язки між складовими інтернальності та рефлексії (табл. 2.5).

Таблиця 2.5.

Взаємозв'язок показників рефлексивності та інтернальності

Складові рефлексивності	Складові інтернальності					
	<i>Ізаг.</i>	<i>Ід</i>	<i>Ін</i>	<i>Самозв.</i>	<i>Інд</i>	<i>Імс</i>
<i>Рзаг.</i>	0,805**	0,647**	0,685**	-0,595**	0,620**	0,457**
<i>РР</i>	-	-	0,622**	0,318**	-	-
<i>СР</i>	0,523**	-	-	-	0,502**	-
<i>ПР</i>	0,634**	0,505**	-	-	-	-
<i>РС</i>	-	-	-	-	-	0,341**

Примітка: * – на рівні значущості $p < 0,05$; ** – на рівні значущості $p < 0,01$

Дані таблиці 2.5 засвідчують наявність взаємозв'язків між сферами інтернального локусу контролю та рефлексивними процесами. Однак статистична значущість між ними встановлена лише для окремих показників.

Прямий кореляційний зв'язок із вираженою силою ($r=0,805$, при $p<0,01$) встановлено між загальним показником інтернальності (*Izag.*) і рефлексії (*Pzag.*). Зокрема, встановлено пряму залежність помірної сили між рефлексією та сферами локусу контролю: (*Id*) інтернальність досягнень ($r=0,647$, при $p<0,01$), (*In*) інтернальність невдач ($r=0,685$, при $p<0,01$) та (*Ind*) інтернальність професійної діяльності ($r=0,620$, при $p<0,01$). Окреслені двосторонні прямі залежності між вказаними шкалами свідчать про наступні закономірності: фахівці команди супроводу демонструють розвинену відповідальність, схильність до незалежності від зовнішніх обставин та орієнтацію на себе у прийнятті рішень у взаємозв'язку із зростанням у них схильності до самоаналізу та внутрішнього самопізнання. Тобто сформована здатність до глибокого розуміння професійного досвіду у фахівців команди супроводу взаємозумовлена переконаністю, що саме їхні власні зусилля та дії є вирішальними чинниками успіху чи невдачі, як результату професійної діяльності.

Також був встановлений помірний прямий зв'язок між (*Pzag.*) рефлексією та (*Imc*) інтернальністю у міжособистісному спілкуванні ($r=0,457$, при $p<0,01$). Така взаємозалежність є свідченням того, що зі збільшенням міри зосередження на аналізі чинників якості комунікації у фахівців супроводу – зростає й їх особистісна відповідальність за результат міжособистісної взаємодії.

Окремо слід зазначити, що зі зростанням рефлексії знижується схильність до самозвинувачення. Про це свідчить обернений помірний кореляційний зв'язок між (*Pzag.*) рефлексією та (*Самозв.*) схильністю до самозвинувачення ($r=-0,595$, при $p<0,01$). Припускаємо, що вміння фахівців супроводу розглядати ситуації об'єктивно і без надмірної самокритичності сприяє зниженню їхньої схильності до самозвинувачення та навпаки – підвищення показників самозвинувачення обмежує потенціал фахівців супроводу до рефлексії.

Прямий помірний кореляційний зв'язок ($r=0,622$, при $p<0,01$) фіксуємо між (*PP*) ретроспективною рефлексією та (*Ін*) інтернальністю невдач. Виявлений взаємозв'язок дозволяє встановити таку закономірність: зі зростанням схильності фахівців супроводу до аналізу минулих дій, мотивів, причин допущених помилок зростає і їхня переконаність у виключно особистій відповідальності за невдачі, які були або відбудуться у професійній діяльності.

Водночас прямий кореляційний зв'язок слабкої сили між (*PP*) ретроспективною рефлексією та (*Самозв.*) схильністю до самозвинувачення ($r=0,318$, при $p<0,01$) демонструє тенденцію, за якої підвищення показника самозвинувачення залежне від зростання міри заглибленості у аналіз минулих подій та вчинків, зокрема й в професійній діяльності.

Ще один прямий кореляційний зв'язок помірної сили ($r=0,523$, при $p<0,01$) встановлено між (*CP*) ситуативною рефлексією та (*Ізаг.*) загальним показником інтернальності. Тобто існує взаємозв'язок між схильністю фахівців команди до самоаналізу власних дій і реакцій в актуальній ситуації та їхньою здатністю встановлювати зв'язки між діями та їх наслідками у вагомих аспектах діяльності.

Ці закономірності знаходять свої уточнення у прямій залежності помірної сили ($r=0,502$, при $p<0,01$) між (*CP*) ситуативною рефлексією та (*Інд*) інтернальністю в професійній діяльності. Виходячи з цього, можемо зазначити, що вираженість міри відповідальності за результати власної діяльності у фахівців супроводу узгоджується із схильністю до самоосмислення у реальному часі.

Наступний прямий кореляційний зв'язок помірної сили ($r=0,534$, при $p<0,01$) було виявлено між (*PP*) проспективною рефлексією та (*Ізаг.*) загальною інтернальністю. Тобто зі зростанням схильності до планування майбутніх дій та антиципації їх наслідків у фахівців супроводу зростає й рівень особистої відповідальності за результати цієї діяльності. Зокрема, ця

властивість виявляється у прямій залежності помірної сили ($r=0,505$, при $p<0,01$) між (*PP*) проспективною рефлексією та (*Id*) інтернальністю у досягненнях у професійній діяльності.

Окремого значення набуває виявлений прямий кореляційний зв'язок слабкої сили ($r=0,341$, при $p<0,01$) між (*PC*) рефлексією спілкування та (*Imc*) інтернальністю у міжособистісному спілкуванні. Тобто існує тенденція до взаємозв'язку між зростанням схильності до аналізу власного комунікаційного досвіду під час взаємодії з іншими учасниками команди та відповідальністю за особистісний вклад у цю співпрацю.

Ще одну серію кореляційних зв'язків було виявлено між складниками рефлексивності і самоорганізованості. Результати встановлених взаємозв'язків представлені у таблиці 2.6.

Таблиця 2.6.

Взаємозв'язок показників рефлексивності та самоорганізованості

Складові рефлексивності	Складові самоорганізованості						
	<i>Сзаг.</i>	<i>План.</i>	<i>Цілесп.</i>	<i>Наполег.</i>	<i>Фіксац.</i>	<i>Самоорг.</i>	<i>Орієнт. на тепер.</i>
<i>Рзаг.</i>	0,390**	-	-	-	-	-	
<i>PP</i>	-	-	-	-	-	-	-0,344**
<i>CP</i>	-	-	-	-	-	-	-
<i>PP</i>	-	0,328**	0,265**	-	-	-	-
<i>PC</i>	-	-	-	-	-	-	-

Примітка: * – на рівні значущості $p<0,05$; ** – на рівні значущості $p<0,01$

Відповідно до отриманих даних можемо припустити наявність зв'язку між сферами самоорганізованості і рефлексивності. Як бачимо з табл. 2.6, статистична значущість між ними встановлена для окремих показників.

Зокрема виявлено прямий кореляційний зв'язок слабкої сили ($r=0,390$, при $p<0,01$) між (*P.заг.*) рефлексивністю і (*Сзаг.*) самоорганізованістю. Тож можемо припустити, що зі збільшенням схильності суб'єктів супроводу до самоаналізу у процесах визначення конкретних цілей і засобів для їх досягнення та зростанням самоосмислення власної ролі в системі діяльності зростає і їхня здатність до організації та структурування діяльності без зовнішнього втручання.

До того ж був зафіксований обернений кореляційний зв'язок слабкої сили між (*PP*) ретроспективною рефлексією та орієнтацією на теперішнє ($r= -0,344$, при $p<0,01$). Ця закономірність дозволяє нам зробити логічне припущення: зі зростанням фіксації у фахівців супроводу на аналізі й оцінці подій з минулого знижується їхня здатність концентруватися на професійних задачах в реальному часі.

Наступний прямий кореляційний зв'язок слабкої сили ($r=0,328$, при $p<0,01$) встановлено між (*ПП*) проспективною рефлексією та планомірністю. Тож існує пряма залежність між зростанням функції аналізу майбутньої діяльності у фахівців команди супроводу та підвищенням їхньої здатності розробляти особисту адаптивну стратегію планування щодо особливостей реалізації професійних завдань.

Також був виявлений прямий кореляційний зв'язок слабкої сили ($r=0,265$, при $p<0,01$) між (*ПП*) проспективною рефлексією та цілеспрямованістю. Цей зв'язок може свідчити про тенденцію взаємообумовленості зростання обох показників, що проявляється у такий спосіб: зі зростанням функції аналізу майбутньої діяльності у фахівців команди супроводу зростає здатність визначати конкретні прагнення щодо діяльності.

Не менш значущими нам видаються виявлені взаємозалежності між деякими показниками інтернальності та самоорганізованості подані у таблиці 2.7.

Таблиця 2.7.

Взаємозв'язок показників інтернальності та самоорганізованості

Складові інтернальності	Складові самоорганізованості						
	<i>Сзаг.</i>	<i>План.</i>	<i>Цілесп.</i>	<i>Наполег.</i>	<i>Фіксац.</i>	<i>Самоорг.</i>	<i>Орієнт. на тепер.</i>
<i>Ізаг.</i>	0,428**	-	-	-	-	-	-
<i>Ід</i>	-	-	-	-	-	-	-
<i>Ін</i>	-	-	-	-	-	-	-
<i>Інд</i>	-	-	0,265**	0,323**	-	-	-
<i>Самозв.</i>	-	-	-	-	-	-	-
<i>Імс</i>							

Примітка: * – на рівні значущості $p < 0,05$; ** – на рівні значущості $p < 0,01$

Спираючись на наведені дані в таблиці 2.7. можна припустити наявність деяких закономірностей: прямий кореляційний зв'язок помірної сили ($r=0,428$, при $p < 0,01$) виявлено між загальним показником інтернальності (*Ізаг.*) і самоорганізації (*Сзаг.*). Зокрема встановлено пряму залежність помірної сили між інтернальністю в професійній діяльності (*Інд*) та окремими сферами вияву самоорганізованості: цілеспрямованістю та наполегливістю.

Пряма залежність слабкої сили ($r=0,265$, при $p < 0,01$) між інтернальністю у професійній діяльності та цілеспрямованістю може свідчити, що підвищення ступеня відповідальності за результати власної практичної діяльності у суб'єктів супроводу узгоджується з підвищенням їх здатності до ефективного контролю за своїми діями, виправленням цих дій у випадку відхилень від поставлених цілей, умінням пристосовувати стратегії та змінювати підходи для досягнення мети.

Пряма залежність слабкої сили ($r=0,323$, при $p < 0,01$) між інтернальністю у професійній діяльності та наполегливістю ілюструє тенденцію до

взаємозв'язку між схильністю сприймати себе як контролюючу силу у сфері професійних досягнень та схильністю до значних вольових зусиль під час виконання професійних задач, незважаючи на можливі ускладнення та виклики у діяльності. Тобто зі зростанням суб'єктивного контролю у професійній сфері зростає й вольова саморегуляція практичної діяльності суб'єктів супроводу.

У процесі дослідження істотних залежностей між компонентами суб'єктності фахівців команди супроводу ми також зафіксували окремі кореляційні взаємозв'язки між такими показниками:

1) прямий кореляційний зв'язок слабкої сили ($r=0,282$, при $p<0,01$) між показником самодетермінації (зовнішня негативна мотивація) та показником інтернальності (самозвинувачення). Тож можемо припустити, що суб'єкти супроводу, які виявляють активність у діяльності за умови зовнішнього тиску (критика, санкції, покарання) з боку керівництва характеризуються схильністю до внутрішньої відповідальності за негативні ситуації та навпаки – схильність до самозвинувачення суб'єктів супроводу може актуалізувати зовнішню негативну мотивацію у діяльності;

2) прямий кореляційний зв'язок слабкої сили ($r=0,256$, при $p<0,01$) між показниками загальної та інклюзивної самоефективності дозволяє припустити наступну закономірність: із підвищенням впевненості фахівців супроводу у своїх можливостях досягати поставлених цілей у професійній діяльності – зростає їхня віра у власні здібності в умовах інклюзивної практики.

Для системного аналізу розрізнених за силою зв'язків між досліджуваними показниками суб'єктності фахівців команди супроводу був застосований метод кореляційних плеяд. Кореляційна плеяда залежностей між компонентами суб'єктності допоможе отримати більше інформації про взаємозв'язки між змінними, спираючись на силу вираженості зв'язків між найбільш значущими складниками її компонентів.

Для побудови кореляційної плеяди були враховані наступні закономірності: сила зв'язку визначається за показником кореляції, що варіює від 0 до +/-1. Чим ближче показник до 1, тим тіснішим є лінійний зв'язок.

Враховуючи обсяг вибірки ($n=178$) окреслимо значення коефіцієнту для кореляційної плеяди. Значення коефіцієнта менше за 0,39 – зв'язок між показниками суб'єктності дуже слабкий; від 0,40 до 0,69 – зв'язок між показниками суб'єктності помірний; від 0,70 до 0,89 – зв'язок між показниками суб'єктності тісний; 0,90 і більше – зв'язок між показниками суб'єктності дуже тісний [87].

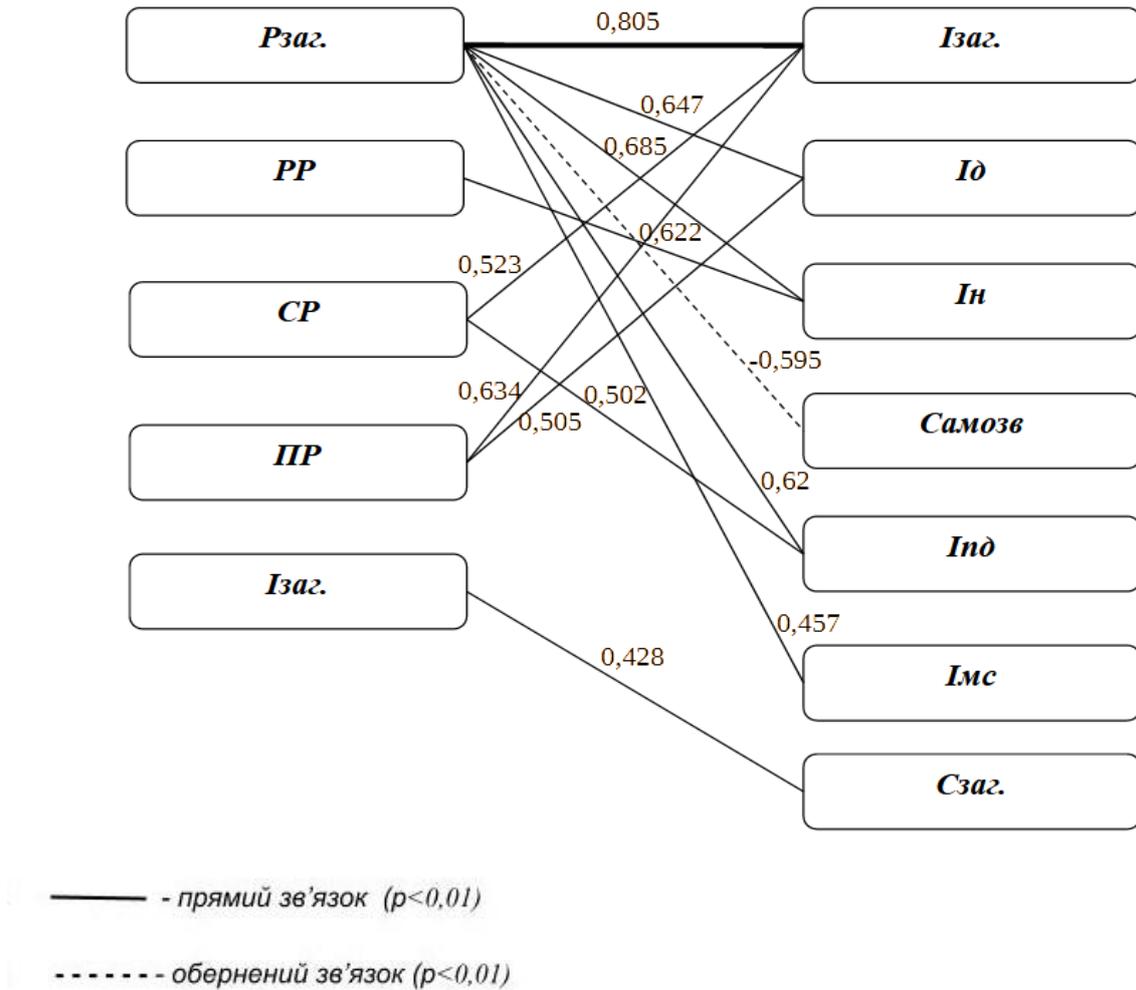


Рис. 2.16. Кореляційна плеяда залежностей між компонентами суб'єктності фахівців команди супроводу

Отже, як видно з рисунку 2.16., найбільш значущі зв'язки констатуємо між показниками інтернальності, рефлексії та самоорганізації. Виявлені закономірності не обмежують структуру суб'єктності фахівців команди супроводу, а розширюють можливості для розробки стратегії її розвитку.

У цьому контексті визначимо пріоритетні напрямки розвитку суб'єктності фахівців команди психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП у таблиці 2.8.

Таблиця 2.8.

Пріоритетні напрями гармонізації суб'єктності фахівців КППС

Компоненти суб'єктності	Складники компонентів, що потребують корекції	Напрями роботи	Категорія фахівців
Інтернальність	інтернальність у сфері досягнень і міжособистого спілкування	оптимізація суб'єктивного контролю	усі фахівці
Рефлексивність	рефлексія, ретроспективна рефлексія, рефлексія спілкування і взаємодії	розвиток системного аналізу професійного досвіду в умовах інклюзії	усі фахівці, зокрема вчителі та соціальні педагоги
Самодетермінованість	внутрішня мотивація	розвиток стійкого інтересу до змісту власної роботи в інклюзії	усі фахівці, зокрема вчителі
Самоорганізованість	наполегливість, орієнтація на теперішнє, зовнішні інструменти самоорганізації	розвиток наполегливості та гнучкості у сфері досягнення запланованого результату в командній роботі; орієнтація на актуальні задачі; розширення арсеналу організаційних інструментів для планування та структурування професійних завдань	усі фахівці, зокрема асистенти вчителів та соціальні педагоги
Самоефективність	самоефективність в інклюзивній практиці	створення умов для розвитку ситуації успіху в інклюзії як сфері професійної діяльності	усі фахівці, зокрема практичні психологи

Висновки до розділу 2

1. На основі узагальнення результатів теоретичного дослідження було розроблено та обґрунтовано концептуальну модель, що унаочнює генезу суб'єктності як предиктора ефективної взаємодії учасників команди психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП.

Серед ключових компонентів суб'єктності, що сприяють оптимальній взаємодії між учасниками в команді супроводу, були виокремлені: інтернальність, рефлексивність, самодетермінованість, самоефективність, самоорганізованість.

Цінність суб'єктності для взаємодії в інклюзії вбачаємо в наступному: вона збагачує процес співпраці проактивним підходом до вирішення професійних задач; стимулює творчість та інновації в команді; уможливорює адаптивність суб'єктів супроводу до нових викликів; допомагає ефективно вирішувати складні запити в реаліях інклюзивної практики; сприяє діалогу між учасника команди: підкріплює емоційні зв'язки та зміцнює довіру.

Задля збалансованої взаємодії між учасниками команди супроводу запропоновано дотримуватися таких принципів: безперервності (взаємодія триває опосередковано, через дитину); відкритості (обмін знаннями, уміннями, досвідом між фахівцями і батьками дитини); симетричності (реалізація єдиної мети через різні дії учасників команди); горизонтальності (рівність між учасниками команди); діалогічності (добровільний і відкритий діалог між його учасниками).

2. Оскільки батьки дитини з ООП можуть мати додаткові труднощі (психоемоційне виснаження, обмежена здатність до об'єктивної оцінки стану дитини, недовіра до професійної компетентності фахівців супроводу, стигматизація й ізоляція з боку інших учасників команди) зі становленням суб'єктності в команді, було запропоновано зосередитися на дослідженні

особливостей прояву структурних компонентів суб'єктності фахівців супроводу.

Від розвинутості суб'єктності фахівців супроводу залежить і міра їх залученості у спільну діяльність, і здатність здійснювати професійну підтримку батьків дитини, і загалом успішність кінцевого результату взаємодії, що полягає в активному сприянні соціалізації й інтеграції учня з ООП в освітній процес.

3. Емпіричне дослідження було організоване і проведено засобами онлайн-опитування серед фахівців супроводу. Загальна вибірка склала 178 осіб і володіла репрезентативною здатністю, оскільки була представлена усіма категоріями постійних учасників КППС: заступники директорів з виховної роботи, вчителі початкових класів, асистенти вчителя, вчителі-предметники, соціальні педагоги, практичні психологи, вчителі-дефектологи (корекційні педагоги, логопеди). Для діагностики особливостей прояву компонентів суб'єктності у фахівців супроводу було підібрано комплекс взаємодоповнюючих методик.

4. Оцінюючи міру сформованості структурних компонентів суб'єктності у фахівців команди супроводу, було виявлено усталену тенденцію до середнього рівня, а отже, певної ситуативності вияву окреслених показників. За винятком деяких негативних закономірностей, зокрема:

1) зниження показників інтернальності у професійній діяльності та міжособистому спілкуванні суб'єктів супроводу свідчить про схильність до уникнення відповідальності за професійні дії та рішення, а також про обмеженість здатності або зацікавленості у здійсненні перетворювального впливу на характер взаємин з іншими учасниками команди;

2) низькі показники за ретроспективною рефлексією вказують на тенденцію до поверхневого аналізу вже виконаних у минулому дій і прийнятих рішень, уникнення пошуку причин допущених помилок; зниження показників рефлексії у спілкуванні і взаємодії з іншими людьми акцентує на

труднощах у визначенні продуктивного стилю інтеракції з іншими та на необхідність вдосконалення навичок комунікації у формальній і неформальній взаємодіях;

3) переважання зовнішньої негативної мотивація у більш ніж третини опитаних демонструє їхню схильність здійснювати професійну діяльність в інклюзії, регулюючись зовнішнім тиском та/або прагненням уникнути покарання (втрата доплат і привілеїв, негативна оцінка від керівництва, осуд з боку суспільства);

4) зниження самоефективності в інклюзії, порівняно із загальною самоефективністю підкреслює певну зневіру у власних здібностях, нестійку мотивацію, а також відсутність образу успішного рішення професійної задачі в умовах інклюзії;

5) вразливі сторони самоорганізованості представлені зниженням наполегливості й обмеженою здатністю орієнтуватися на теперішнє у професійній діяльності, що може супроводжуватися значними труднощами у процесі доведення розпочатої справи до логічного завершення, а також схильності фокусуватися на минулому чи майбутньому, уникаючи викликів актуального моменту.

Аналіз зрізу середніх значень за групами фахівців супроводу, залежно від змісту їх діяльності, дозволив констатувати дотичну тенденцію до ситуативності (залежно від особливостей професійної ситуації) вияву суб'єктності в умовах інклюзивної практики.

Діапазон рівня розвитку інтернальності зберігається в межах середнього рівня. Найвищі показники інтернальності встановлено у представників адміністрації – 32,5, найнижчі – у соціальних педагогів (26,1). Тобто для фахівців команди характерно оцінювати ступінь інтенсивності власного впливу на життя, а отже і на діяльність, залежно від ситуації в якій вони опинилися. Відповідальність за успіхи чи невдачі також може коливатися

залежно від специфіки професійної ситуації (складна/проста, приємна/неприємна тощо).

Щодо рефлексивності варто зазначити, що загалом представники команди здатні здійснювати адекватний аналіз практичної діяльності, однак для них також не характерно надто заглиблюватися у деталі виробничої ситуації, що може ускладнювати розуміння аспектів власного професійного досвіду в інклюзії. Зростання показників рефлексії встановлено в адміністрації – 134,8, зниження спостерігається у вчителів, асистентів і соціальних педагогів 123,7, 124,5 і 123,4 відповідно.

Найвищий показник внутрішньої мотивації як маркер самодетермінованості у діяльності встановлено у представників адміністрації – 4,2, дефектологів – 4,4 і психологів – 4,1. Тобто ці категорії фахівців супроводу демонструють стійкість мотивації, оскільки керуються внутрішніми інтересом до змісту діяльності в інклюзії. Суттєве зниження середнього показника, що стосується внутрішньої мотивації спостерігається у вчителів – 3,4 і соціальних педагогів – 3,6. Припускаємо, що діяльність цих суб'єктів супроводу в умовах інклюзії може бути обумовлена переважно страхом перед санкціями.

Найвищий показник по самоорганізації встановлено у вчителів – 125. Тенденцію до зниження означеної властивості спостерігаємо в асистентів вчителя – 118,2 та серед соціальних педагогів – 118,8. Особливості розподілу середніх значень за самоорганізацією засвідчують домінування середнього рівня у досліджуваних групах. Це свідчить про розвинену здатність команди до самоорганізації та варіативність у визначенні пріоритетності тих чи тих завдань, зважаючи на професійну ситуацію.

Цікавим знаходимо той факт, що середні значення за самоефективністю зростають у соціальних педагогів – 29,3. Імовірно, специфіка їхнього професійного досвіду дозволяє відчувати себе більш впевнено, оскільки робота соціальних педагогів спрямована на супровід незахищених категорій

осіб і поза інклюзивною практикою. Зниження середніх показників самоефективності спостерігається серед психологів – 27,6.

Кореляційний аналіз між структурними компонентами показників суб'єктності фахівців команди підтвердив наявність прямих та обернених взаємозв'язків. Найбільш висока статистична значущість, зокрема, встановлена для окремих її компонентів: інтернальність, рефлексивність і самоорганізованість. Інтерпретаційний ресурс кореляційних зв'язків і закономірності, які за ними криються, розширили можливості для визначення пріоритетних напрямів розвитку суб'єктності фахівців КППС. Особливого значення ці процеси набувають у новостворених командах супроводу.

Отже, результати емпіричного дослідження не спростовують сформованість суб'єктності, як комплексного утворення в структурі особистості фахівця команди супроводу, однак переконливо підтверджують необхідність розробки системи психологічних заходів із підтримки і розвитку визначених компонентів суб'єктності, зважаючи на специфіку професійної діяльності в умовах інклюзії.

РОЗДІЛ 3. ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ РОЗВИТКУ СУБ'ЄКТНОСТІ УЧАСНИКІВ КОМАНДИ СУПРОВОДУ

3.1. Стратегія оптимізації синергетичного потенціалу суб'єктності як предиктора ефективної взаємодії учасників команди психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами

Феномен суб'єктності стало знаходитися в полі уваги наукової спільноти, а з урахуванням реформаційних тенденцій у сучасній освіті – продуктивно актуалізується в роботах дослідників, які послідовно і цілеспрямовано переймаються пошуками шляхів гуманізації освітнього простору. Фокус інтересу більшості науковців зосереджений передусім на проблемах, пов'язаних із формуванням і розвитком суб'єктності у здобувачів освіти на різних рівнях. Натомість суб'єктність фахівців освіти повсякчас не піддається сумніву. У більшості проаналізованих досліджень подібної тематики лише простежується стала наукова думка щодо потреби розвитку цього утворення на етапі навчання, тобто в умовах професіоналізації [14;67;70;74;76;99;110].

Важливо зазначити, що нами не спростовується суб'єктність фахівців освіти. Навпаки, результати емпіричного дослідження підтверджують сталий вияв деяких із запропонованих компонентів суб'єктності. Однак, в умовах інклюзивної освіти, передбачаємо необхідність цілеспрямованої підтримки і розвитку суб'єктності фахівців команди супроводу. Це важливо з декількох причин:

- 1) недостатня підготовка та обізнаність у сфері інклюзивної практики: фахівці можуть не мати достатньої професійної та психологічної готовності для роботи з дітьми з ООП, що призводить до невпевненості у власних діях і зниження загальної активності в діяльності;

2) соціально-психологічні бар'єри у взаємодії з батьками дитини з ООП: неузгодженість поглядів щодо актуальних потреб дитини; стигматизація та ізоляція батьків в усовх командної роботи; недовіра між батьками і фахівцями супроводу можуть стати перешкодою у взаєморозумінні, що призводить до дестабілізації роботи команди;

3) відсутність єдиної стратегії розвитку дитини з ООП: іноді фахівці, батьки та інші учасники супроводу не мають спільної стратегії щодо виховання, навчання та підтримки дитини з ООП, що може призвести до конфліктів, труднощів у взаємодії та перекладання відповідальності [25].

Водночас учаснику супроводу із розвинутою суб'єктністю притаманна впевненість у своїх діях, розуміння цілей і способів їх досягнення, а отже, усвідомлення функціональної ролі в команді. Такий фахівець вміє враховувати інтереси і потреби інших, а також знаходити способи спільного розв'язання проблем. До того ж розвинута суб'єктність представника команди дозволяє ефективно співпрацювати з колегами і батьками, забезпечувати особистий внесок у результат співпраці, усвідомлювати цінність цього внеску.

У цьому контексті, визначимо найбільш актуальні напрями роботи з розвитку запропонованих компонентів суб'єктності учасників команди супроводу.

Інтернальність. Інтернальний локус контролю у фахівців команди супроводу свідчить про те, що вони чітко пов'язують власні зусилля з успіхом чи невдачею в інклюзивній практиці, а отже, для них характерно брати відповідальність за свої дії і бути більш незалежними від впливу інших людей. Суб'єкти супроводу з високим рівнем інтернального суб'єктивного контролю вірять у свою здатність впливати на обставини у професійній сфері і досягати поставлених цілей.

Відповідно до умовиводів О. Г. Мирошник, форма суб'єктивного контролю залежить від типу соціальної ситуації, зокрема, від її значення для конкретного суб'єкта, а також від ступеню його обізнаності у цій ситуації [77,

с. 239]. Авторка акцентує увагу на взаємозв'язку інтернального локусу контролю та рефлексії. За її даними, схильність людини до пояснення ефективності своїх дій через оцінку власного внеску у діяльність сприяє активізації рефлексивних процесів. Зі свого боку рефлексія посилює процеси планування, контролю й урахування можливих наслідків діяльності. Ці дані підтверджують наявність виявлених закономірностей у нашому дослідженні: сформована здатність до глибокого розуміння професійного досвіду у фахівців команди супроводу взаємозумовлена переконаністю, що саме їхні власні зусилля та дії є вирішальними чинниками успіху чи невдачі, як результату професійної діяльності.

Враховуючи той факт, що форма локусу контролю може змінюватися відповідно до специфіки соціальної ситуації [77], зокрема й професійної, вважаємо за необхідне зосередитися на розвитку рефлексії. У такий спосіб можна скорегувати форму вияву локусу контролю фахівців супроводу, зважаючи на несприятливі умови професійної ситуації.

Рефлексивність. Розглядаючи ймовірні шляхи розвитку рефлексивності педагогів в умовах післядипломної освіти, Т. В. Палько відзначила інтерактивні форми і методи навчання, як найбільш оптимальні у процесі спеціально організованого навчання. На думку дослідниці, при розробці таких форм навчання, необхідно спиратися на професійний досвід учителів, створювати ситуації групової взаємодії та забезпечувати надання безоцінного зворотного зв'язку [86, с.167].

У роботі О. М. Третяк і О. М. Міщені, педагогічна рефлексія визначена структурним компонентом професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи та фахівця з інклюзивної освіти. Аналізуючи зміст діяльності в умовах інклюзивної практики, дослідниці пропонують зосередитися на деяких ефективних напрямках розвитку рефлексивних здібностей, серед них: бесіди, рольові ігри, диспути, перегляди відеороликів, ауторелакс тощо. Ключовим завданням як окремих вправ рефлексивного

характеру, так і тренінгів є створення ситуації осмислення і розуміння педагогами емоційного та особистісного стану дітей з ООП, пошуку шляхів їх включення в освітній процес [119, с. 148-149].

Для цілеспрямованого розвитку рефлексії педагогічної діяльності, Т. В. Кравчина пропонує використовувати рефлексивний щоденник. Цей інструмент сприятиме закріпленню рефлексивної позиції педагога, забезпечить регулярний письмовий діалог з собою, унаочнить професійне спостереження і самоспостереження, допоможе у фіксації помилок, дозволить закріпити ефективні стратегії діяльності [68, с. 41].

Н. М. Деньга розглядає психологічний тренінг одним із заходів для розвитку професійної рефлексії педагога. Однак його ефективність буде залежати від чіткості мети, надійності прийомів розвитку рефлексії, врахування і дотримання вимог до групової роботи. Серед деяких ефективних технік розвитку рефлексії в умовах тренінгу, дослідниця виокремлює: індивідуальне консультування, рефлексивна бесіда, рефлексивна гра, методи групової дискусії та рефлексивного супроводу, рефлеінтерв'ю тощо [38].

Самоорганізованість. Робота в команді супроводу потребує від її учасників сформованих навичок самоорганізації. Так наприклад, розвинена самоорганізованість суттєво впливає на ефективність діяльності вчителя. Вона допомагає розподілити ресурси в умовах розширення спектру завдань і обов'язків вчителя в інклюзивному класі.

Не менш важливою самоорганізованість є й для інших учасників команди. Т. О. Сазонова визначає самоорганізацію як передумову результативного професійного та особистого життя та підвищення рівня резильєнтності в сучасних умовах. Вона пропонує систему методів для розвитку самоорганізованості. Серед них, дотичними до нашого дослідження, є такі:

- планування дня та визначення чітких часових меж на те чи те завдання; інтегрування засобів самоорганізації у щоденну рутину;

- розробка плану і розпорядку справ на тиждень;
- навчання ефективним методам самоорганізації інших членів команди;
- формування культури мислення; самомотивація і самоконтроль [100, с. 141].

Більшість дослідників особливостей розгортання процесів самоорганізації у представників соціономічних професій рекомендують зосередитися на опануванні технологій тайм-менеджменту психологам [35], соціальним педагогам [108], учителям [122]. Тож обираючи стратегію ефективного управління часом для суб'єктів супроводу, варто опиратися на загальноновизнані методи тайм-менеджменту: матриця пріоритетів Ейзенхауера, техніка «Eat That Frog», прийом декомпозиції завдань, методи розподілу часу за цикломта ін.

Самодетермінованість. У цій роботі самодетермінація фахівців команди розглядається через призму професійної діяльності в інклюзії. Тобто як процес внутрішнього мотивування і контролю, коли суб'єкт супроводу відчуває себе пов'язаним зі своїми діями в інклюзивній практиці, виявляючи сталий інтерес до сфери власної компетентності. Домінування внутрішньої мотивації у структурі діяльності фахівця команди сприяє набуттю свободи від зовнішніх тисків і різних форм підкріплень, що дозволяє йому гармонійно розвиватися в інклюзивній системі як практику.

Про необхідність запровадження системи своєчасних і сучасних засобів розвитку мотиваційних джерел фахівців освіти, що сприяють їхньому професійному розвитку у сфері інклюзії, наголошено у дослідженні Л. О. Корнеєвой. Підкріпленню внутрішньої мотивації фахівців, за даними психологинь, буде сприяти: долучення до міжнародних проєктів, як мають на меті розвиток інклюзивної філософії в освіті. Заохочення до ініціативи, дотримання регламенту роботи в проєктах, знайомство з успішними інклюзивними практиками інших країн вбачається дослідницям: «інструментом, який сприяє усвідомленню чинників результативної роботи та

закріплює їх для подальшої роботи, змінюючи підходи до неї неформально і назавжди» [66, с. 270].

Одним із способів самостійного оцінювання якості своєї діяльності та сприяння розвитку мотивації фахівців освіти є розробка і ведення Карти самодіагностики професійної діяльності за такими критеріями: діагностика, розвиток, корекція, робота з документацією, взаємодія з фахівцями, консультації батьків, самовдосконалення. Ведення цієї карти дозволяє визначити проблемні сфери у власній роботі і своєчасно вирішувати їх за допомогою аналізу, переосмислення та реальних дій [66].

За даними В. О. Климчука, формування елементів внутрішньої мотивації – це тривалий процес, що потребує спеціально створених умов для продукування активності учасників. Така активність має бути спрямована на розвиток самопізнання, ціннісного аналізу та реальних дій у зовнішньому світі. В межах розробленого підходу, науковець спирається на систему тренінгів розвитку внутрішньої мотивації. Серед логічно взаємодоповнювальних інструментів тренінгу, зокрема, виділено: бесіди, дискусії, ігри, розв'язування проблемних задач, міні-лекції, рольове програвання ситуацій, елементи каузометрії, метод фіксованих ролей, вихід учасників програми за межі тренінгової ситуації [53, с. 80]

Самоефективність. Професійна діяльність в інклюзивній системі повсякчас перевантажена потенційними викликами для її суб'єктів: обмеженість ресурсів, необхідність у додаткових знаннях і вміннях, потреба у розробці нових навчальних методик, залежність від інших учасників команди тощо. У таких умовах закономірним є зниження продуктивності та втрати віри у власні здібності серед учасників команди. Тому важливо забезпечити цілеспрямований розвиток самоефективності фахівців супроводу.

До сприятливих чинників розвитку самоефективності у фахівців супроводу варто віднести:

- орієнтованість фахівців на підвищення інклюзивної компетентності, за допомогою тематичних навчальних курсів, програм, проєктів;
- залученість фахівців до процесу прийняття рішень (активна участь в укладанні ІПР, профільна консультація щодо розробки ІНП);
- моделювання умов професійної ситуації, за якої можливо досягти позитивного результату в ІС;
- спрямованість на досягнення успіху, принаймні у простих професійних задачах в інклюзії;
- здатність до саморегуляції емоційного стану, рефлексивних і прогностичних здібностей;
- розуміння можливостей і умов розвитку самоефективності в ІС;
- сприяння розвитку співпраці в команді, підтримка інших фахівців і батьків дитини з ООП;
- прагнення до саморозвитку.

Серед деяких методів розвитку самоефективності у фахівців соціономічних професій [47, с. 322-327], можна виокремити: психологічний тренінг із особистісного розвитку (розвиток саморефлексії, навичок слухання, взаємодії та управління стресом), методи тимблдингу, мозковий штурм у групах, техніки SWOT-аналізу для прийняття ефективних рішень.

Всебічне дослідження механізмів становлення суб'єктності дорослих у віртуальному просторі (М. Л. Смульсон, П. П. Дітюк, І. Г. Коваленко-Кобилянська, Д. С. Мещеряков, М. М. Назар) актуалізує значення розвитку цього утворення в умовах групової роботи, коли спільна діяльність, спілкування, ефекти групової динаміки посилюють навчальний і розвивальний вплив [107, с. 70]. Не менш значущою вбачається перспектива інтеграції розвивального впливу через технології дистанційного навчання і психологічного консультування, до таких засобів можна віднести: дистанційні навчальні курси (інтернет-тренінги), інтернет-конференції, тематичні вебінари, групові чати, проєктні заняття [54;79].

Тож гнучкі підходи до організації розвитку суб'єктності технологіями групової дистанційної роботи дозволять залучити більшу кількість учасників команди супроводу до розвивального впливу та розширюють можливості залучення до співпраці профільних експертів (залучених фахівців, стейкхолдерів).

У процесі теоретичного аналізу та емпіричного дослідження суб'єктності фахівців команди супроводу було встановлено, що ця властивість має певні обмеження в умовах інклюзії. Тому перед нами постало завдання розробити систему заходів, що буде сприяти оптимізації прояву суб'єктності фахівців і створить передумови для більш збалансованої взаємодії в команді.

У межах цього дослідження, актуальності набуває цілеспрямований і різносторонній вплив на особистість фахівця інклюзії з метою підвищення міри суб'єктності у таких напрямках:

- 1) сприяння актуалізації інтернального локусу контролю, зокрема у сфері професійних дій, рішень і міжособистісних контактів;
- 2) оптимізація рефлексії професійної діяльності, зокрема, через поглиблення аналізу минулого досвіду та сприяння осмисленню різних аспектів комунікації;
- 3) розвиток внутрішньої мотивації у професійній діяльності;
- 4) розвиток самоефективності як впевненості у здатності досягати цілей і справлятися з професійними викликами;
- 5) оптимізація процесів самоорганізації, зокрема, через розширення спектру інструментів планування, підвищення наполегливості, сприяння орієнтації на актуальні задачі.

З метою вирішення поставлених завдань і забезпечення повноцінного залучення суб'єктів супроводу до системи розвивального впливу був розроблений, організований і впроваджений тренінг **«Розвиток суб'єктності фахівців КППС»**.

В основу концепції тренінгу покладено ідею синергетичного взаємовпливу між фахівцями команди супроводу, за умови їхнього включення у взаємодію з позицій суб'єктності. Діяльність, що здійснюється з позицій суб'єктності утворена взаємодоповнюючими компонентами, а саме: *інтернальність* (як відносна свобода, незалежність і самостійність), *рефлексивність* (як осмислення власного професійного досвіду), *самодетермінованість* (як стала орієнтація на зміст діяльності), *самоорганізованість* (як координація дій), *самоефективність* (як віра в успіх діяльності). Виокремлені компоненти складають структуру суб'єктності учасників супроводу і вбачаються необхідними елементами для розвитку суб'єкт-суб'єктної взаємодії в інклюзивній системі. Очікуваний ефект від цієї взаємодії полягає у сприянні досягненню спільної мети команди, а саме – інтеграції дитини з особливими освітніми потребами в освітнє середовище та соціум.

Метою тренінгу є підтримка та розвиток потенціалу суб'єктності фахівців команди супроводу як необхідної умови для здійснення ефективної взаємодії в інклюзивній практиці.

Зasadничими орієнтирами розробки програми тренінгу стали:

- актуалізація прагнення до самоаналізу та змін у фаховій діяльності;
- прагнення до партнерства у взаємодії;
- активна участь у власному навчанні і розвитку;
- творчість у вирішенні завдань;
- гнучкість у визначенні стратегій поведінки і діяльності.

Структура тренінгу передбачає три взаємодоповнюючі змістовні блоки, які спрямовані на гармонізацію взаємодії між учасниками команди через розвиток компонентів суб'єктності фахівців супроводу [26].

Перший блок «*Я – частина команди*» спрямований на підвищення групової суб'єктності, поглиблення розуміння учасниками того, як їхня команда може функціонувати як єдине ціле, де кожен член виконує важливу

роль у досягненні спільних цілей. Основні елементи цього блоку передбачають просвітницьку і розвивальну діяльність.

Другий блок «*Я – джерело руху в команді*» передбачає підтримку та розвиток окремих компонентів суб'єктності (інтернальності, рефлексивності, самоефективності, самоорганізованості) фахівців команди супроводу. Основні елементи цього блоку скеровані на психокорекційну і розвивальну діяльність.

Третій блок «*Я – джерело змін у команді*» спрямований на розвиток внутрішньої мотивації та самоефективності у професійній сфері. Він є завершальним етапом тренінгу та передбачає підбиття його підсумків. Основні елементи цього блоку спрямовані на розвивальну діяльність.

При розробці та впровадженні тренінгу були враховані такі *принципи*:

- добровільність – будь-яка активність здійснюється учасником за власним бажанням, зокрема й участь у тренінгу;
- гуманізм – взаємоповага і взаємодовіра між усіма учасниками тренінгу;
- компетентність – кожен учасник є експертом своєї професійної сфери і має право голосу та впливу на процес роботи;
- партнерство – рівність між усіма учасниками тренінгу; визнання інтересів, думок і цінностей учасників тренінгу;
- відповідальність – успіх тренінгу залежить від ступеню залученості, докладених зусиль і вмотивованості кожного учасника;
- розвиток – спрямованість на розвиток особистості учасника, його самопізнання, самовдосконалення та самореалізацію.

Узагальнений план оптимізації суб'єктності фахівців команди супроводу представлено у таблиці 3.1.

Таблиця 3.1.

**Стратегія оптимізації суб'єктності фахівців КППС
у межах структури програми тренінгу**

К-сть занять у блоці	Завдання блоку	Компоненти суб'єктності, які піддаються впливу
Блок 1 «Я – частина команди»		
3	1) системний аналіз особливостей роботи в команді; 2) визначення функціональних ролей, професійних обов'язків і зони відповідальності в команді; 3) усвідомлення свого перетворювального впливу на характер відносин в команді; 4) усвідомлення цінності та ефективності кожного учасника супроводу, зокрема батьків дитини з особливими освітніми потребами; 5) розгортання процесу прийняття спільних рішень у команді.	– рефлексивність; – інтернальність; – самоефективність; – самодетермінованість.
Блок 2 «Я – джерело руху в команді»		
4	1) актуалізація контролю за подіями (діями, рішеннями) та орієнтація на власні зусилля у професійній діяльності; 2) системний аналіз тих аспектів професійного досвіду, що стосуються інклюзії; 3) оцінка стратегії власної професійної діяльності в умовах інклюзії; 4) пошук шляхів вдосконалення в інклюзивній практиці; 5) отримання досвіду перебування в ситуації успіху щодо практичної діяльності в інклюзії; 6) опанування ефективних інструментів самоорганізації.	– рефлексивність; – інтернальність; – самоефективність; – самоорганізованість.
Блок 3 «Я – джерело змін у команді»		
2	1) пошук точок дотику в особистісних інтересах і цінностях з професійними; 2) постановку чітких і досяжних цілей, усвідомлення сили «малих кроків» у професійній діяльності; 3) підтримку автономності; 4) розвиток пошукової діяльності, що спрямована на підвищення інклюзивної компетентності; 5) створення стимулюючого середовища співпраці; 7) сприяння ефективному фітбеку.	– самодетермінованість; – самоефективність; – рефлексивність.

Зазначені блоки програми «Розвиток суб'єктності фахівців КППС» охоплюють 9 взаємопов'язаних занять (*додаток А*), що проводяться в очно-дистанційному форматі.

Кожне заняття упорядковане за такою логікою:

1. *Привітання та налаштування на роботу.* Цей етап передбачає знайомство з цілями заняття і планом роботи; з'ясування очікувань від заняття; створення сприятливого психологічного простору для взаємодовіри та співпраці.

Методи і прийоми: вправи-криголами, розминочні вправи, вправи на висловлювання очікувань.

2. *Корекційно-розвивальний етап* спрямований на реалізацію завдань заняття, слугує корекції та розвитку в учасників певних індивідуальних особливостей, вмінь і навичок. Він передбачає набуття нових знань; відпрацювання умінь і навичок; розробку та корегування стратегії поведінки; вивчення і перегляд своїх переконань.

Методи і прийоми: психологічні вправи, техніки і прийоми; міні-лекції та тематичні семінари в режимі онлайн; методи ситуаційних вправ (кейс-метод) і SWOT-аналіз; групові дискусії та мозковий штурм; окремі техніки когнітивно-поведінкової терапії (КПТ); рольові ігри, тайм-менеджмент; рефлексивний щоденник.

3. *Завершальний етап* передбачає підведення підсумків заняття, налагодження зворотного зв'язку й осмислення отриманого досвіду.

Методи і прийоми: релаксаційні вправи, підсумкові дискусії, кругова-рефлексія.

Також тренінгом було передбачено включення вправ для стабілізації емоційного стану учасників тренінгу (вправи для зниження занепокоєння, стресу і тривоги). Даний компонент не пов'язаний із метою програми тренінгу, однак необхідний в умовах складної безпекової ситуації в країні. Ці вправи

інтегрувалися у кожен окремий блок за необхідності, зважаючи на запит і психологічний стан учасників (додаток Б).

Очікувані результати від тренінгу «Розвиток суб'єктності фахівців КППС»:

- мотивація до постановки більш складних цілей у професійній діяльності та демонстрація проактивної позиції фахівця;
- набуття фахівцем досвіду ефективних рішень у командній роботі;
- позитивна оцінка потенціалу КППС в інклюзивній практиці;
- визнання значущості ролі батьків дитини з ООП у команді; готовність до співпраці з батьками дитини з ООП;
- розширення соціальних і професійних зв'язків у системі інклюзії (нетворкінг);
- отримання фахівцем підтримки і розуміння у професійному колі суб'єктів супроду дитини з ООП.

3.2. Оцінка ефективності заходів із оптимізації суб'єктності в системі взаємодії учасників команди психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами

Задля дотримання загальної логіки дослідження та перевірки ефективності впровадження тренінгу «Розвиток суб'єктності фахівців КППС» було проаналізовано результати діагностики компонентів суб'єктності *до* та *після* апробації просвітницьких, розвивальних і психокорекційних заходів, передбачених програмою тренінгу.

Діагностичний матеріал відтворював сукупність методик запропонованих для вимірювання сформованості компонентів суб'єктності у другому розділі.

В умовах складної безпекової ситуації в країні, загальна кількість учасників тренінгу склала 24 особи, серед них: заступники директора з

виховної роботи – 1 особа, вчителі початкових класів – 6 осіб, асистенти вчителя – 5 осіб, вчителі-предметники – 4 особи, соціальні педагоги – 3 особи, практичні психологи – 3 особи та вчителі-дефектологи – 2 особи.

Усі фахівці долучилися до тренінгу добровільно і самостійно, були налаштовані на роботу і демонстрували готовність до змін. Зважаючи на вибіркочуву сукупність учасників, можна стверджувати, що нам вдалося залучити всіх постійних представників команди психолого-педагогічного супроводу.

Задля перевірки ефективності запропонованої стратегії розвитку суб'єктності фахівців команди супроводу був застосований критерій *T*-Вілкоксона. Цей метод математичної статистики допоможе встановити статистичну значущість змін у компонентах суб'єктності до та після реалізації програми тренінгу. А також дозволить визначити напрямок зрушень (збільшення чи зменшення) у вимірюваних показниках суб'єктності. Висновок робиться на основі критичних значень *T*-критерію (у межах цього дослідження $T_{0,05}=81$, $T_{0,01}=61$). Якщо $T_{емп} < T_{0,05}$ приймається рішення про наявність типового зсуву показників у певному напрямку на рівні значущості $p < 0,05$, якщо $T_{емп} < T_{0,01}$ – на рівні значущості $p < 0,01$.

Інтернальність як складова суб'єктності виявляється у схильності фахівців команди супроводу орієнтуватися на власні зусилля в ключових аспектах життя, бути відповідальними за професійні рішення та дії, а також пов'язувати власну міру наполегливості з досягненнями у життєдіяльності. Результати повторної діагностики особливостей орієнтації суб'єктивного локусу контролю (методика «Локус контролю» О. Г. Ксенофонтової) у фахівців команди представлено на рисунку 3.1.

Графічне відображення результатів повторного опитування демонструє фактичну зміну розрахованих показників інтернальності після проведення тренінгу. Зростання середніх значень фіксуємо по загальному показнику інтернальності (*Iз*) – з 27,5 до 29 та за окремими його проявам: у сфері

досягень (*I_d*) – з 5,79 до 6,13; невдач (*I_n*) – з 5,38 до 5,79; професійній діяльності (*I_{nd}*) – з 10,13 до 11,7 і міжособистому спілкуванню (*I_{mc}*) – з 10,83 до 12,04. Водночас показник схильності до самозвинувачення (*Самозв.*) знизився – з -2,13 до -1.

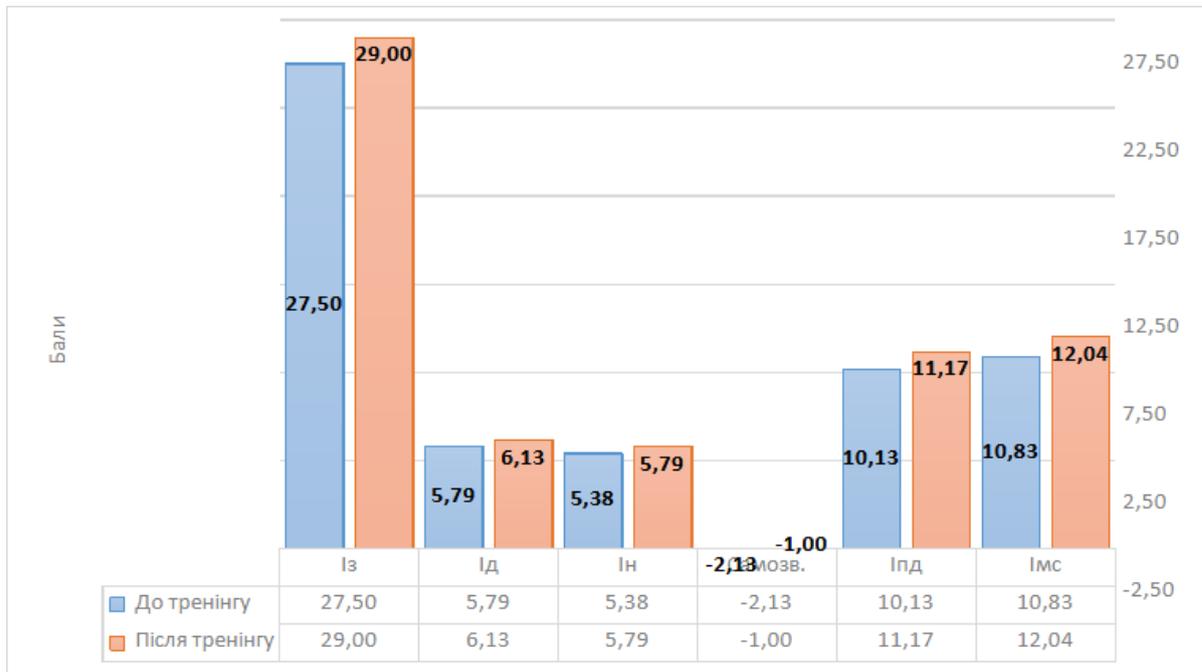


Рис. 3.1. Динаміка змін показників інтернальності за результатами тренінгу

Слід зазначити, що суб'єктивний локус контролю доволі стійка властивість особистості, яка формується на етапі набуття раннього досвіду та не піддається суттєвим змінам протягом життя.

Діапазон динаміки змін середніх значень за показниками інтернальності, незважаючи на напрямок (зростання чи зниження) хоча і демонструє позитивні зрушення, однак залишаються в межах середнього рівня і після впровадження системи розвивальних заходів.

Перевірка значущості змін за показниками інтернальності представлена у таблиці 3.2.

Результати обчислень, представлені у таблиці 3.2, переконливо свідчать про наявність достовірних типових зсувів за всіма досліджуваними показниками інтернальності. Особливого значення набувають підтверджені

статистичні зміни у виявлених проблемних зонах інтернальності, а саме: у сфері професійних досягнень (*Ind*) і міжособистісного спілкування (*Iмс*). Так вдалося досягти достовірних типових зсувів у напрямку збільшення цих показників.

Таблиця 3.2.

Оцінка значущості змін показників інтернальності

Показник	<i>T_{emp}</i>	p	Напрямок типового зсуву
Загальний показник інтернальності (Ізаг.)	31,00**	0,001932	збільшення
Інтернальність у сфері досягнень (Ід)	0,00**	0,011719	збільшення
Інтернальність у сфері невдач (Ін)	19,50**	0,038301	збільшення
Схильність до самозвинувачення (Самозв.)	42,00**	0,006082	зменшення
Інтернальність у професійній діяльності (Іпд)	4,50**	0,000654	збільшення
Інтернальність у міжособистісному спілкуванні (Імс)	13,00**	0,000229	збільшення

Примітка: * – на рівні значущості $p < 0,05$, ** – на рівні значущості $p < 0,01$.

Отже, запропонована система психологічних заходів має потенціал для розвитку: відповідальності у професійній діяльності; схильності до незалежності від зовнішніх обставин при оцінці результатів діяльності; орієнтації на себе у прийнятті рішень; контролю за власним впливом на якість міжособистісної взаємодії. Підвищення цих складників інтернальності, як компонента суб'єктності фахівців супроводу, безперечно підсилюють ефективність співпраці між учасниками команди в умовах інклюзії.

Рефлексивність як компонент суб'єктності передбачає схильність фахівця команди супроводу до системного аналізу практичної діяльності з метою цілеспрямованої самокорекції та саморозвитку. Результати повторної діагностики особливостей прояву рефлексії унаочнено на рисунку 3.2.

Вивчаючи зміну середніх значень за показниками рефлексії, можемо констатувати певну тенденцію до зростання цього компонента суб'єктності. Зокрема фіксуємо зростання загального показника рефлексивності – з 125,21 до 127,88; ретроспективної рефлексії – з 33,92 до 35,96 і рефлексії спілкування та взаємодії з іншими – з 33,71 до 32,25. Заразом ситуативна і проспективна рефлексія також збільшилися, однак порівняно з іншими показниками (рис. 3.2.) ці зміни виглядають дещо не переконливо.

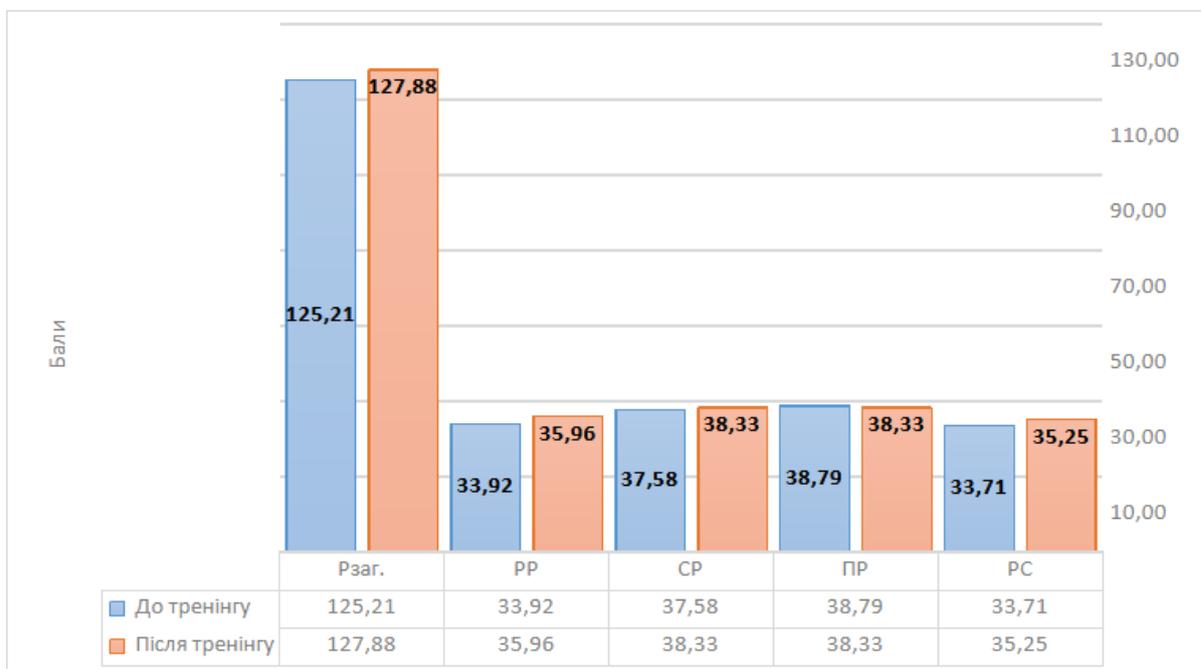


Рис. 3.2. Динаміка змін показників рефлексивності за результатами тренінгу

Оцінивши діапазон розподілу середніх значень за показником рефлексивності переконуємося, що для більшості фахівців супроводу цей компонент суб'єктності залишається на середньому рівні розвитку. Однак за даними деяких досліджень [86], така міра сформованості рефлексії вважається оптимальною. Оскільки високий рівень рефлексивності може призводити до емоційного вигорання, втрати відчуття присутності, постійних сумнівів і самообмежень, зокрема і в діяльності.

Далі було здійснено перевірку достовірності змін за показниками рефлексивності. Результати статистичного аналізу представлені у таблиці 3.3.

Таблиця 3.3.

Оцінка значущості змін показників рефлексивності

Показник	<i>T_{emp}</i>	p	Напрямок типового зсуву
Загальний показник рефлексивності (Pзаг.)	27,50**	0,000777	збільшення
Ретроспективна рефлексія (PP)	6,00**	0,000536	збільшення
Ситуативна рефлексія (CP)	71,00**	0,527727	-
Проспективна рефлексія (PP)	82,00*	0,244270	-
Рефлексія спілкування (PC)	20,00**	0,000332	збільшення

Примітка: * – на рівні значущості $p < 0,05$, ** – на рівні значущості $p < 0,01$.

Згідно з отриманими результатами статистичного аналізу можемо засвідчити наявність достовірних типових зсувів у напрямку збільшення за загальним показником рефлексивності (*Pзаг.*) та окремими його проявами: ретроспективною рефлексією (*PP*) і рефлексією спілкування та взаємодії з іншими людьми (*PC*).

Щодо ситуативної та проспективної рефлексії слід зазначити, що передбачений розвивальний вплив на ці показники, за даними статистичного аналізу, не підтвердив свої значущості (табл. 3.3.). Ймовірно, такі результати свідчать про достатню сформованість системного аналізу актуальної та майбутньої професійної ситуації ще до впровадження тренінгу, що частково підтверджується попередньою діагностикою (рис. 3.2.).

Тож апробована стратегія розвитку рефлексивності як компонента суб'єктності фахівців команди супроводу більшою мірою сприяла: осмисленню вже сформованого досвіду на основі аналізу минулих дій з метою

самовдосконалення, усвідомленню ступеню залученості до співпраці та визначення шляхів розвитку міжособистісної взаємодії в команді.

Самодетермінованість як компонент суб'єктності проявляється у перевазі внутрішньої мотивації над іншими видами мотивації. Тобто фахівець супроводу схильний підтримувати свою активність, керуючись відчуттям самопричинності власних дій і сталим інтересом до змісту діяльності в інклюзії.

Сформованість цього компоненту вимірювалась за допомогою методики «Мотивація професійної діяльності» К. Замфір (модифікація А. О. Реана). На констатувальному етапі дослідження було зафіксовано необхідність підтримки та розвитку внутрішньої мотивації.

Графічне відображення зміни динаміки середніх значень за видами мотивації після тренінгу представлено на рисунку 3.3.

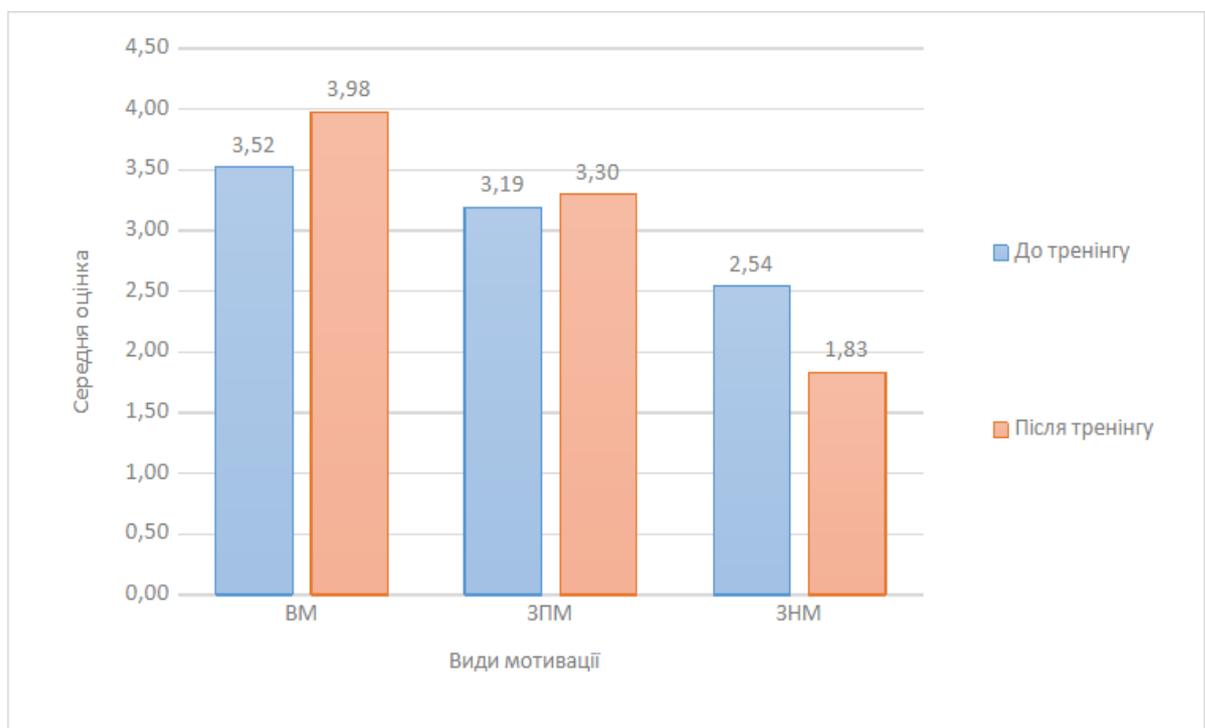


Рис. 3.3. Динаміка змін показників самодетермінованості за результатами тренінгу

Аналізуючи дані графіку можна зазначити, що передбачена тренінгом стратегія розвитку внутрішньої мотивації показала позитивний результат. Так середні значення за внутрішньою мотивацією (*ВМ*) зросли після тренінгу – з 3,52 до 3,98. Водночас фіксуємо зниження середніх значень за зовнішньою негативною мотивацією (*ЗНМ*) – з 2,54 до 1,83. Середній показник за зовнішньою позитивною мотивацією (*ЗПМ*) не зазнав суттєвих змін після корекційно-розвивальних заходів.

За допомогою вторинних методів математичної статистики, було досліджено статистичну значущість виявлених відмінностей між показниками мотивації до та після реалізації програми тренінгу (табл. 3.4).

Таблиця 3.4.

Оцінка значущості змін показників самодетермінованості

Показник	<i>T_{емп}</i>	<i>p</i>	Напрямок зсуву
Внутрішня мотивація	0,00**	0,000655	збільшення
Зовнішня позитивна мотивація	81,5*	0,380315	-
Зовнішня негативна мотивація	12,00**	0,000517	зменшення

Примітка: * – на рівні значущості $p < 0,05$, ** – на рівні значущості $p < 0,01$.

Результати обчислень (табл. 3.4.) демонструють наявність достовірних типових зсувів за показниками внутрішньої мотивації (*ВМ*) і зовнішньої негативною мотивації (*ЗНМ*). При цьому закономірним є збільшення внутрішньої мотивації та зменшення зовнішньої негативною мотивації.

Такого результату вдалося досягти завдяки комплексними заходами психологічного впливу:

- робота з внутрішньою відповідальністю;

- активізація інтересу до виконання тих професійних задач, що сприяють самоствердженню;
- створення умов для самостійного вибору;
- стимулювання відчуття компетентності;
- переживання ситуації успішного вирішення професійних задач.

Однак основним чинником зростання внутрішньої мотивації, за відгуками самих фахівців супроводу, стала відмова від «хибних» цілей в інклюзивній практиці (фіксація на навчальній успішності/нормалізація образу дитини з ООП) і перегляд переконань щодо безперспективності досягнення вагомих результатів в інклюзивній практиці.

Зовнішня позитивна мотивація (*ЗПМ*) не зазнала суттєвих змін (табл.3.4.), оскільки програма тренінгу не передбачала системного впливу на цей показник і була спрямована на розвиток сприятливого мотиваційного комплексу, де $VM > ЗПМ > ЗНМ$.

Представлені результати дослідження розвивального впливу на внутрішню мотивацію фахівців команди супроводу загалом засвідчують його ефективність.

Самоефективність передбачає оцінку фахівцем команди супроводу свого досвіду і сформованих компетенцій, як ресурсу, що дозволяє бути більш ефективним у здійсненні професійної діяльності в умовах інклюзії. На діагностичному етапі дослідження було виявлено зниження самоефективності в інклюзії порівняно із загальною самоефективністю.

Повторне опитування продемонструвало позитивні зміни у самооцінюванні ефективності після тренінгу (рис. 3.4.).

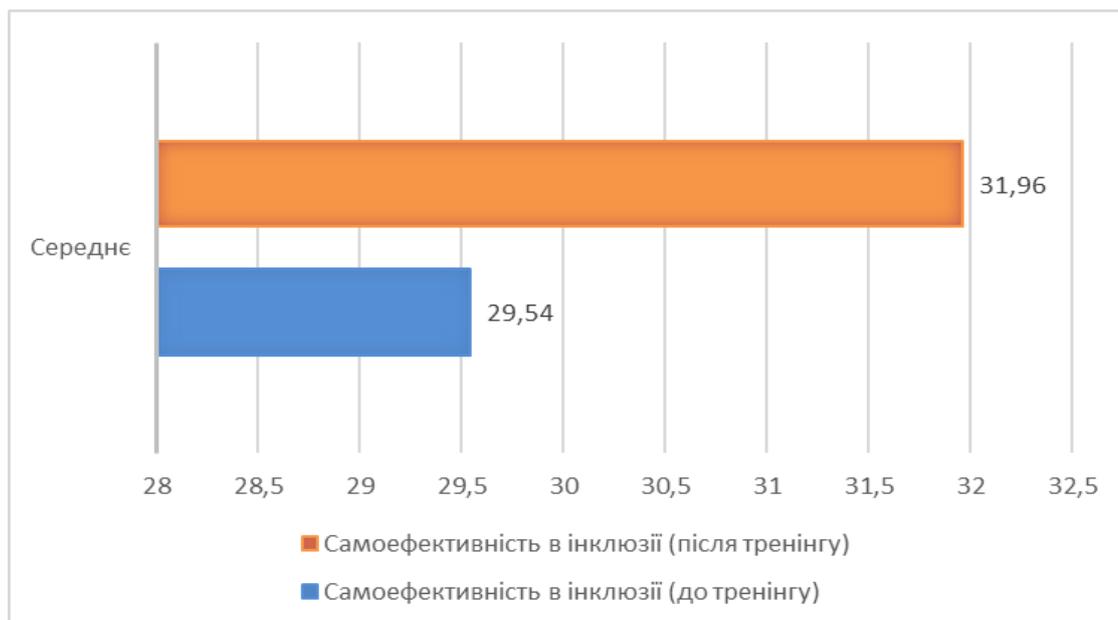


Рис. 3.4. Динаміка змін самоефективності за результатами тренінгу

Графічне відображення результатів опитування показує фактичне зростання середнього значення за самоефективністю у фахівців команди супроводу з 29,54 до 31,96 після впровадження програми тренінгу. Спираючись на інтерпретаційні дані методики «Шкала самоефективності» Р. Шварцер, М. Єрусалем, можемо стверджувати, що показник самоефективності після розвивального впливу зріс до рівня – вище за середній.

Перевірка значущості змін самоефективності представлена у таблиці 3.5.

Табл.3.5.

Оцінка значущості змін самоефективності в інклюзії

Показник	T_{emp}	p	Напрямок типового зсуву
Самоефективність в інклюзії	0,00**	0,00006	збільшення

Примітка: * – на рівні значущості $p < 0,05$, ** – на рівні значущості $p < 0,01$.

У межах перевірки статистичної значущості у відмінностях показників за самоефективністю до та після розвивального втручання, вдалося зафіксувати наявність типових достовірних зсувів за цим компонентом. Результати статистичного аналізу (табл. 3.5.) свідчать про значуще підвищення самоефективності в інклюзії після тренінгу.

Отже, отримані результати дозволяють констатувати ефективність розробленої програми як інструменту для: розвитку впевненості суб'єктів супроводу у власних здібностях; формування готовності долати виклики в інклюзивній практиці; розробки стратегії успішного рішення професійної задачі в умовах інклюзії.

Самоорганізованість як складова суб'єктності фахівців команди супроводу виявляється в їхній розвиненій здатності до ефективного управління професійною діяльністю, тобто планомірному виконанню професійних задач і досягнення поставлених цілей. Результати повторної діагностики особливостей прояву самоорганізованості (опитувальник самоорганізації діяльності «Time Structure Questionnaire», TSQ) у фахівців команди представлено на рисунках 3.5. і 3.6.

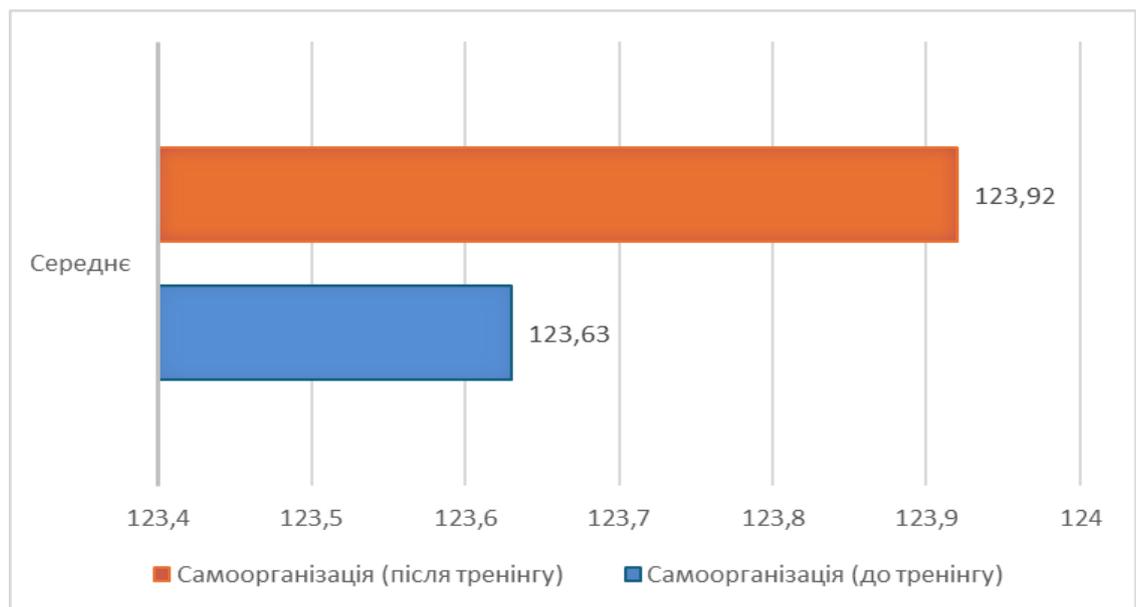


Рис. 3.5. Динаміка змін самоорганізації за результатами тренінгу

Дані з графіку (рис.3.5.) відображають фактичне зростання загального показника самоорганізації в діяльності після тренінгу з 120,63 до 123,92

Аналізуючи окремі показники самоорганізації діяльності (рис.3.6.), спостерігаємо нерівномірність корекційно-розвивального впливу.

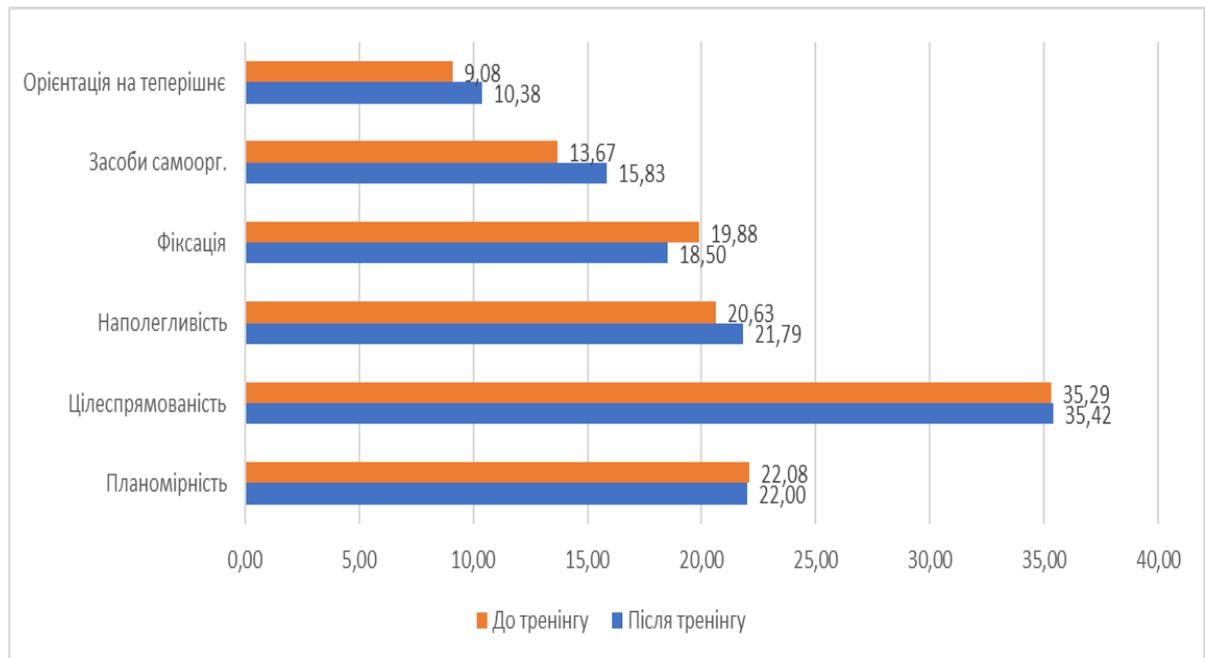


Рис. 3.6. Динаміка змін показників самоорганізованості за результатами тренінгу

Так зростання середніх значень характерне для: наполегливості – з 20,63 до 21,79; самоорганізації з застосуванням зовнішніх засобів планування – з 13,67 до 15,83; орієнтації на теперішнє – з 9,08 до 10,38.

Зниження середніх значень після тренінгу констатоване за показником фіксації – з 19,88 до 18,50. Тобто вдалося досягти позитивних змін у напрямку більш гнучкого підходу до планування із збереженням відповідальності у роботі і відносинах. Водночас показники цілеспрямованості та планомірності не зазнали суттєвих змін після тренінгу.

З метою визначення достовірності змін за показниками самоорганізованості було здійснено статистичну перевірку їх значущості (табл. 3.6).

Табл. 3.6.

Оцінка значущості змін показників самоорганізованості

Показник	<i>T_{емп}</i>	<i>p</i>	Напрямок типового зсуву
Загальний показник самоорганізації	11,50**	0,000301	збільшення
Планомірність	71,50**	0,812897	-
Цілеспрямованість	55,00**	0,776425	-
Наполегливість	32,00**	0,003705	зменшення
Фіксація	12,00**	0,000517	зменшення
Самоорганізація (зовн.засоби)	7,00**	0,000398	збільшення
Орієнтація на теперішнє	7,00**	0,000398	збільшення

Примітка: * – на рівні значущості $p < 0,05$, ** – на рівні значущості $p < 0,01$.

Отримані результати обчислень засвідчують наявність достовірних типових зсувів за показниками: наполегливість, фіксація, самоорганізація з застосуванням зовнішніх засобів, орієнтація на теперішнє. На констатувальному етапі дослідження саме ці показники були визначені пріоритетними для корекційно-розвивального впливу.

За загальним показником самоорганізації також виявлено достовірні типові зсуви у напрямку збільшення (табл. 3.6.). Варто зауважити, що самоорганізацію часто відносять до категорія м'яких навичок [6]. Тобто саме самоорганізованість є тим виявом суб'єктності, який можливо швидше за інші адаптувати та вдосконалювати відповідно до вимог інклюзивної практики.

Однак у межах тренінгу не вдалося досягти значущих змін за показниками планомірності і цілеспрямованості. Імовірно, ці аспекти самоорганізації виявилися менш чутливими до впливу тренінгу або потребувати більш інтенсивної роботи для досягнення якісних змін.

Представлені результати дослідження розвивального впливу на самоорганізованість фахівців команди супроводу загалом засвідчують його ефективність. Після впровадження тренінгу вдалося досягти таких позитивних зрушень: підвищення наполегливості у вирішенні пріоритетних завдань; орієнтація на актуальні задачі в інклюзивній практиці; оптимізація виконавчої дисципліни та попередження ригідної поведінки у плануванні; впровадження допоміжних організаційних інструментів для планування і структурування професійних завдань.

Висновки до розділу 3

1. Необхідність пошуку психологічних механізмів, які сприяють ефективній взаємодії між учасниками команди супроводу обумовлена як результатами емпіричного дослідження, так і об'єктивними чинниками, як-от: обмеженість професійних знань, умінь та навичок фахівців в інклюзивній практиці; проблемні аспекти психологічної готовності фахівців до інклюзивного супроводу; соціально-психологічні бар'єри у взаємодії з батьками дитини з ООП; відсутність взаєморозуміння між учасниками команди.

2. У контексті розробки стратегії розвитку суб'єктності фахівців команди супроводу ми спиралися на ідею перетворювального взаємовпливу між фахівцями команди супроводу, за умови їхнього включення у взаємодію з позицій суб'єктності.

Фахівець супроводу із розвиненою суб'єктивністю здатен до більш адаптивних моделей поведінки, схильний ініціювати зміни у діяльності та протистояти труднощам в інклюзії. У цьому дослідженні суб'єктність передствлена конкретними компонентами (інтернальність, самодетермінованість, самоорганізованість, рефлексивність,

самоефективність), тому було запропоновано систему психологічних заходів для їх підтримки і розвитку.

Запропонована програма тренінгу «Розвиток суб'єктності фахівців КППС» містила три блоки, які у єдності зумовили здійснення цілеспрямованого просвітницького, корекційного і розвивального впливу з метою гармонізації вияву показників суб'єктності у фахівців супроводу. Стимулювання до змін було розраховане на 10 тренінгових занять, які проводилися в змішаному режимі (у форматі поєднання очних і дистанційних занять).

Під час реалізації тренінгової програми ми намагалися актуалізувати: прагнення до самоаналізу та змін у фаховій діяльності фахівців супроводу; партнерство між учасниками команди; активну участь фахівців у власному навчанні і розвитку; творчість у вирішенні завдань; гнучкість у визначенні стратегій поведінки і діяльності.

3. Загальна вибірка учасників тренінгу була представлена усіма категоріями фахівців із постійного складу КППС і склала 24 особи. Задля визначення ефективності програми тренінгу було проаналізовано результати діагностичного обстеження до і після впровадження усіх занять. Підтвердження значущості змін було здійснено на основі первинних і вторинних методів математичного аналізу.

4. У процесі оцінки ефективності заходів із розвитку суб'єктності фахівців команди супроводу було виявлено статистично значущі позитивні зміни після реалізації тренінгу. Результати кількісного та якісного аналізу загалом підтвердили тенденцію до зростання окремих показників суб'єктності: інтернальності, рефлексивності, самоорганізованості, самоефективності та самодетермінованості у діяльності.

Апробована програма тренінгу продемонструвала свою ефективність та сприяла, зокрема:

1) оптимізації суб'єктивного локусу контролю (володіє потенціалом до підвищення відповідальності, незалежності та самостійності у професійній діяльності; посилює контроль за власним впливом на якість міжособистісної взаємодії);

2) розвитку системного аналізу професійного досвіду в умовах інклюзії (стимулює аналіз минулої діяльності, зокрема помилок, які її ускладнювали; актуалізує усвідомлення ступеню залученості до співпраці та визначення шляхів розвитку міжособистісної взаємодії в команді;

3) оптимізації самоорганізованості (володіє потенціалом до підвищення наполегливості та розвитку гнучкості у сфері досягнення запланованого результату; посилює орієнтацію на актуальні задачі; сприяє оволодінню ефективними інструментами для планування та структурування професійних завдань;

4) розвитку самоефективності: допомагає розробити індивідуальну стратегію успішного вирішення професійних задач в умовах інклюзії, що слугує підвищенню впевненості у власних здібностях і готовності долати виклики в інклюзивній практиці;

5) розвитку самодетермінованості у діяльності: посилює інтерес до змісту власної роботи в інклюзії; сприяє підвищенню впевненості в інклюзивній компетентності.

У процесі впровадження стратегії розвитку суб'єктності фахівців супроводу також було виявлено потребу у вдосконаленні тренінгової програми. Так, наприклад, задля забезпечення її ефективності та актуальності у новостворених командах необхідно ввести додаткові заходи для розвитку деяких виявів рефлексивності (ситуативна та перспективна), самоорганізованості (цілеспрямованість і планованість). До того ж варто розробити більш збалансований підхід до розвитку самодетермінованості у діяльності, з метою розвитку оптимального мотиваційного комплексу фахівців супроводу.

Припускаємо, що за умови сприятливої безпекової ситуації в країні, а також забезпечення офлайн-формату для усіх занять тренінгу – ефективність програми тренінгу «Розвиток суб'єктності фахівців КППС» буде зростати.

ВИСНОВКИ

Ця дисертація відображує результати теоретико-емпіричного опрацювання проблеми суб'єктності учасників команди психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП як сталого елементу, що здатний підтримувати та гармонізувати взаємодію в інклюзивній освітній системі. Узагальнення та систематизація отриманих дослідницьких даних дозволили сформулювати висновки.

1. Категорія суб'єктності є важливим маркером ефективної взаємодії учасників команди супроводу, оскільки вона збагачує процес співпраці фахівців різноманітними перспективами: сприяє інклюзивному прийняттю рішень, зміцнює довіру, заохочує до навчання і зростання, стимулює творчість й інновації, сприяє адаптивності, підкріплює емоційні зв'язки, допомагає ефективно вирішувати складні запити в реаліях інклюзивної практики.

2. У процесі теоретичного аналізу було визначено обмежувальні складові для розгортання суб'єктності учасників команди супроводу. У діяльності фахівців серед таких складових варто виокремити: нестачу досвіду в інклюзивній практиці; перекладання відповідальності між учасниками команди; ізоляцію батьків дитини з ООП від співпраці; відсутність взаєморозуміння між учасниками в команді; хибні переконання щодо інклюзії як освітньої філософії. Для батьків дитини з ООП становлення суб'єктної орієнтації також має певні обмеження, зокрема це пояснюється: психоемоційним станом батьків; обмеженою об'єктивністю відносно розвитку дитини; особливостями переконь щодо стратегії співпраці у команді; вибором стилю виховання дитини та ін.

У цьому контексті фокус уваги дослідження був спрямований на підтримку і розвиток суб'єктності фахівців супроводу дитини з ООП. Такий підхід вважаємо виправданим, оскільки фахівці команди супроводу володіють

більш стійким потенціалом до розгортання процесів пов'язаних із суб'єт-суб'єктною взаємодією, зокрема через: фахову компетентність (загальний професійний досвід і знання) та здатність зберігати нейтральність та об'єктивність в інклюзивній практиці. Важливо зауважити, що окреслений напрям дослідження не спростовує суб'єктність батьків дитини з ООП, натомість створює передумови для розгортання ефективної взаємодії на засадах взаємопорозуміння, взаємодовіри та рівності між батьками та фахівцями команди.

Цей логічний підсумок міркувань дозволив синтезувати авторський підхід до розуміння генези суб'єктності, як предиктора удосконалення взаємодії у команді супроводу дітей з особливими освітніми потребами.

3. До змістовного ядра суб'єктності учасників команди супроводу було запропоновано віднести такі компоненти: *інтернальність* (як відповідальність, самостійність і відносна незалежність), *рефлексивність* (як осмислення власного професійного досвіду), *самодетермінованість* (як стала орієнтація на зміст діяльності), *самоорганізованість* (як координація дій), *самоефективність* (як віра в успіх діяльності).

У межах розробленої моделі суб'єктності фахівців супроводу важливого значення набули принципи партнерської взаємодії у команді. Зважаючи на контекст інклюзії, до таких принципів взаємодії були віднесені: безперервність (взаємодія продовжується опосередковано через дитину); відкритість (обмін знаннями, уміннями, навичками); симетричність (різні дії – одна мета); горизонтальність (рівноправність у взаємодії); діалогічність (добровільний, відкритий, взаємозацікавлений діалог).

4. Емпіричне дослідження особливостей прояву суб'єктності фахівців супроводу показало усталену тенденцію до середнього рівня сформованості. В умовах інклюзивної практики це може вказувати на певну ситуативність суб'єктності як комплексного утворення у команді. Про це свідчать деякі негативні закономірності у вияві окремих показників. Так було зафіксовано

тенденцію до уникнення відповідальності фахівців у професійній діяльності й обмеженість контролю за характером відносин з іншими учасниками команди. Поверхневий аналіз дій і прийнятих рішень у минулому, що може ускладнювати усвідомлення причин допущених помилок. Тенденція до обмеженості аналізу процесів комунікації свідчить необхідність актуалізації усвідомлення шляхів оптимізації формальної та неформальної взаємодії. Присутність зовнішньої негативної мотивації у мотиваційному комплексі професійної діяльності може негативно позначатися на продуктивності професійної діяльності команди в інклюзії. Зафіксоване зниження самоефективності в інклюзії порівняно із загальною самоефективністю переконує у певній зневірі у власних здібностях та нестійкій мотивації фахівців команди. Також виявлена обмежена здатність орієнтуватися на теперішнє у професійній діяльності та обмеження наполегливості фахівців команди.

Кореляційний аналіз між показниками суб'єктності фахівців супроводу продемонстрував значущі зв'язки між складовими інтернальності, рефлексії та самоорганізації. Ці дані було використано для розробки стратегії розвитку суб'єктності фахівців КППС.

5. З урахуванням результатів емпіричного дослідження був розроблений, організований і впроваджений тренінг для суб'єктів супроводу дитини з ООП «Розвиток суб'єктності фахівців КППС». Три логічно пов'язані та взаємодоповнюючі змістовні блоки тренінгу були спрямовані на гармонізацію взаємодії між учасниками команди через розвиток, запропонованих у цьому дослідженні, структурних компонентів суб'єктності фахівців супроводу.

До участі у тренінгу були долучені постійні представники команди супроводу. Вибіркова сукупність учасників тренінгу повноцінно відтворила необхідне різноманіття категорій фахівців КППС.

Для оцінки значущості впливу тренінгу були застосовані методи первинної та вторинної математичної статистики. Результати розрахунків підтвердили ефективність впровадження корекційно-розвивальних заходів, зокрема для: оптимізації інтернальності, самоорганізованості та рефлексивності; розвитку самоефективності; актуалізації внутрішньої мотивації як показника самодетермінованості у діяльності.

У процесі апробації програми розвитку суб'єктності фахівців команди супроводу було визначено, що для більш збалансованого ефекту від тренінгу необхідно адаптувати його функціональні можливості для новостворених команд.

6. Ефективність співпраці суб'єктів супроводу з різним професійним і компетентнісним бекграундом можливо реалізувати через підтримку і розвиток їхньої суб'єктності. Розвинена суб'єктність учасників команди супроводу сприятиме більш цілісним та ефективним результатам у напрямку створення необхідних умов в освітньому середовищі для розвитку особистості дитини дитини з ООП.

7. Перспективи подальшої роботи вбачаємо в дослідженні суб'єктності батьків дитини з ООП як учасника команди супроводу. Серед передбачених напрямів дослідницької діяльності важливо зосередитися на: уточненні структури суб'єктності батьків; визначенні міри сформованості суб'єктності батьків порівняно з результатами фахівців команди; розробці інтервенцій спрямованих на підтримку та розвиток суб'єктності батьків.

Не менш важливим кроком для актуалізації проблеми суб'єктності батьків дитини з ООП є впровадження соціальних ініціатив, що сприяють залученню родини до активної участі в житті громади та освітнього закладу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Андрощук І. В. Взаємодія як педагогічна категорія. Педагогічний дискурс. 2013. № 14. С. 15–19.
2. Адамська З. М. Суб'єктність у системі професійно значущих якостей особистості майбутніх психологів. Психологія особистості. 2011. № 1. С. 51–58.
3. Балакірева О. М., Левін Р. Я. Концептуалізація нової суб'єктності та її прояви в освітній сфері України. Вісник ХНУ імені В. Н. Каразіна. Серія «Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи», 2020. Вип. 44. С. 66-73.
4. Балл Г. О. Волинець А. В. Діалого-культурологічний підхід як напрям гуманізації освіти. Психологія в школі. К., 1997. С. 76-82.
5. Басюк Н. А. Партнерська взаємодія вчителя Нової української школи з батьками молодших школярів. Актуальні проблеми та перспективи дошкільної освіти в сучасному освітньому просторі: збірник науково-методичних праць / за заг. ред. О.О. Максимової, М.А. Федорової. – Житомир: ФОП Левковець, 2019. С. 7 – 10.
6. Безлюдна Н. В., Дудник Н. В. Формування soft skills у майбутніх педагогів як умова реалізації професійного стандарту вчителя. Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи, 2022. Вип. 2 (6), 137–143.
7. Білецька І. О., Коберник О. М. Педагогіка партнерства та її реалізація в творчій спадщині В.Сухомлинського. Наукові записки. Випуск 171. Серія: Педагогічні науки. Кропивницький: РВЦ ЦДПУ, 2018. С. 34–39.
8. Боднар А. Я., Журат Ю. В. Психолого-педагогічний аналіз проблеми суб'єкта та суб'єктності в процесі становлення професійної суб'єктності майбутнього вчителя. Наукові записки НаУКМА. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. 2013. Т. 149. С. 37-43.

9. Боришевський М. Й. Дорога до себе: Від основ суб'єктності до вершин духовності: монографія. К. : Академвидав, 2010. 416 с.
10. Бужинська С. М., Супрун Д. С. Психолого-педагогічний аналіз педагогіки партнерства та особливості її впровадження в інклюзивному просторі. Теорія і практика сучасної психології, 2019. № 4. Т. 2. С. 16–20.
11. Бужинська С. М., Тома А. С. Психологічний супровід батьків, що виховують дітей з особливими освітніми потребами. Сучасні аспекти модернізації науки: стан, проблеми, тенденції розвитку: матеріали XII Міжнародної науково-практичної конференції, м. Київ; Лісабон, 07 серпня 2021 р. С.120-124.
12. Булгакова О. Ю. Психологічна основа соціальної взаємодії. Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського : зб. наук. пр. 2014. № 1-2. С. 17-25.
13. Вишневецький О. І. Теоретичні основи сучасної української педагогіки : Посібник для студентів вищих навчальних закладів. Дрогобич : Коло, 2006. 326 с.
14. Вовк В. О. Критерії та показники розвитку суб'єктної позиції особистості у студентському віці. Психологія особистості. Т. 8. № 1. С. 228-235.
15. Вовк В. О. Суб'єктна позиція студента як проблема психолого-педагогічних досліджень. Становлення культури життєвого самовизначення сучасної молоді: психологічна теорія і практика: монографія / за ред. Г. К. Радчук. Тернопіль, 2016. С. 316-336.
16. Вознюк О. В. Педагогічна синергетика: генеза, теорія і практика : монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2012. 708 с.
17. Вознюк О. В. Розвиток особистості педагога в умовах цивілізаційних змін : теорія і практика : Монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. 614 с.

18. Вознюк О. В. Аналіз співробітництва і партнерства як орієнтирів концепції "Нова українська школа" // Підготовка фахівців у контексті становлення Нової української школи / за заг. ред. В.Є.Литнєва, Н.Є. Колесник, Т.В.Завязун. Житомир: ФОП "НМ Левковець", 2018. у 2-х ч. Ч. 1. С. 29-37.

19. Галян О. І., Борисенко З. Т. Психологічні аспекти супроводу батьків дітей з особливими освітніми потребами. Теорія і практика сучасної психології : зб. наук. праць. 2019. № 2, т. 2. С. 44–49.

20. Гапочка Я. О., Токарева Н. М. Інтеграція ідей ліберальної філософії толерантності у виміри сучасної інклюзивної освіти. *Integration of traditional and innovation processes of development of modern science: collective monograph* / edited by authors. – 1st ed. Riga, Latvia : “Baltija Publishing”, 2020. P. 189 – 208. DOI: <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-021-6-11>

21. Гапочка Я. О. Теоретико-методологічні засади концепції взаємодії учасників психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами. Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія. Том 33 (72). № 6. 2022. С. 46-51. DOI: <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2022.6/09>

22. Гапочка Я. О. Суб'єктність у системі взаємодії фахівців команди супроводу дитини з особливими освітніми потребами. Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія. Том 34 (73). № 1. 2023. С.111-115. DOI: <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2023.1/18>

23. Гапочка Я. О. Потенціал суб'єктності фахівців команди психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП у воєнний і повоєнний періоди: збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції «Розвиток національної свідомості та національної ідентичності особистості у воєнний та повоєнний періоди», 29-30 листопада 2023 року, м. Рівне. С. 36-38.

24. Гапочка Я. О. Психологічні особливості партнерської взаємодії вчителя та батьків дитини з особливими освітніми потребами в умовах

інклюзивної освіти. Актуальні проблеми психології в закладах освіти : зб. наук. праць / відп. ред. Н. М. Токаревої та ін. Вип. 11. Кривий Ріг : ТОВ ВНП «Інтерсервіс», 2021. С. 131–139.

25. Гапочка Я. О. Соціально-психологічні чинники утруднення співпраці в команді психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами. Київський науково-педагогічний вісник : зб. наук. праць. Вип. 20. за ред. Багреєв І. С. Київ: «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2020. С. 15–19.

26. Гапочка Я. О., Токарева Н. М. Стратегія розвитку суб'єктності фахівців психолого-педагогічного супроводу. Перспективи та інновації науки. Серія «Психологія» Вип.5 (39) Київ, 2024. С. 741–751.
[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-5\(39\)-741-751](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-5(39)-741-751)

27. Гаяш О. В. Співпраця фахівців у інклюзивному навчанні як необхідна передумова забезпечення корекційної спрямованості педагогічної роботи. Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами : зб. наук. праць / відп. ред. П.М. Таланчук. Випуск 12 (14). Київ, 2015 С. 99-113.

28. Гірняк А. Н. Поняттєво-категорійне поле і наукові підходи до розуміння взаємодії у психології / Психологія і суспільство. 2017. № 3. С. 112-126.

29. Гірняк А. Н. Психологія модульно-розвивальної взаємодії: монографія. Тернопіль: ВПЦ «Університетська думка, 2020. 376 с.

30. Гірняк А. Н. Різновиди міжсуб'єктної взаємодії та їх психологічний аналіз. Психологія і суспільство. 2017. № 4. С. 82-86.

31. Голюк О. А. Теоретико-методологічні засади формування діалогічної культури в майбутніх вчителів у процесі вивчення педагогічних дисциплін. Вісник Глухівського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. Вип. 13. Глухів : ГДПУ, 2009. С. 244-252

32. Гончар О. В. Умови організації педагогічної взаємодії учасників навчального процесу в системі вищої школи другої половини ХХ століття. Педагогічні науки. 2010. №. 2. С. 52-60.

33. Грибенко Г. Є. Суб'єктна позиція як основа гуманістичної освіти. Педагогіка вищої та середньої школи: Збірник наукових праць. Кривий Ріг: КДГТУ, 2008. Вип. 20. 448 с.

34. Грішко-Дунаєвська В. А. Основні підходи до вивчення проблеми взаємодії в науково-психологічній літературі. Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Психологічні науки, 2015. С.56-69

35. Гуляс І. А. Функції самоуправління у професійному становленні майбутнього практичного психолога. Наука і освіта : наук.-практ. журнал. 2006. № 1-2. С. 14-17.

36. Гурлева Т. С. Суб'єктність як основа особистісного розвитку взаємодіючих учасників освітнього процесу Освітній простір в контексті гуманістичної парадигми: психологічні пріоритети сучасності : збірник наукових праць / за ред. С.Д. Максименка. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2020. С. 40–52.

37. Давоян Є. Е. Рекомендації для батьків, що виховують дітей з розладами аутистичного спектру. Психоедукаційні нотатки. Пам'ятка-дорадник / кол. авт., упор. О.С. Шило. Видавничий дім «Гельветика», 2020. 102 с. С. 94–99.

38. Деньга Н. М. Тренінг як засіб розвитку професійної рефлексії педагога. Витоки педагогічної майстерності. Серія: Педагогічні науки. Випуск 18, 2016. С. 79-85.

39. Довгань А. Н. Мальбранш і Аристотель (проблема істини). Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія : Теорія культури і філософія науки. 2011. № 958(1), Вип. 44. С. 59-65.

40. Дубасенюк О. А. Теорія і практика професійної виховної діяльності педагога: [монографія]. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2005. 367 с.
41. Дьяконов Г. В. Діалогічна концепція гуманітарно-культурної освіти на психолого-педагогічному факультеті. Педагогіка вищої та середньої школи. 2013. Вип. 37. С. 32-37.
42. Євдокімова О. О., Кобилко Н. А. Психодіагностичні матеріали. У допомогу психологу поліції. Ч. 1. Харків, 2023. 112 с.
43. Єпіхіна М. А. Дефініційний аналіз поняття «взаємодія» у філософському та соціологічному вимірі. Теорія та методика навчання та виховання. 2020. № 48. С. 53–63
44. Єпіхіна М. А. Педагогіка партнерства: аналіз зарубіжного досвіду. Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка № 1 (324), Ч. II, 2019. С. 226-234
45. Ібрагімова К. О. Дефініція поняття соціальна взаємодія, її види та основні теорії. Проблеми інженерно-педагогічної теорії освіти. 2013. № 40–41. С. 289–293.
46. Інклюзивна освіта в Україні: шляхи від теорії до практики : реком. бібліогр. покажч. / Харк. нац.пед. ун-т імені Г. С. Сковороди, наукова бібліотека ; уклад. Л. Г. Айдарова ; відп. ред. О. Г. Коробкіна Харків : ХНПУ, 2017. 57 с.
47. Інноваційні освітні технології: світовий і вітчизняний досвід використання в системі неперервної освіти: монографія / відповідальні редактори Барановська Л.В. (Київ, Україна), Морська Л.І. (Жешув, Республіка Польща). Біла Церква : ТОВ«Білоцерківдрук». 2022. 341 с.
48. Інформаційні матеріали Всеукраїнської програми ментального здоров'я «Ти як?». Ти як. URL: <https://howareu.com/> (дата звернення: 02.02.2024).
49. Камардаш Н. В. Освіта в патернах дигітальної культури: індивідуальність детермінованого суб'єкту. Вісник Харківського

національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «Філософія. Філософські перипетії». 2020. Вип. 63. С. 235–241.

50. Карпенко З. С. Аксіологічна психологія особистості : монографія. 2-ге вид., перероб., доповн. Івано-Франківськ, 2018. 720 с.

51. Кваша О. О. Зміст і значення понять «взаємодія» та «система» у філософських і правових дослідженнях. Держава і право. 2012. Вип. 56. С. 32-38.

52. Кипиченко Н. С., Гурська А. Л. Дослідження психологічної готовності вчителів початкової школи до інклюзивного навчання. Освітологічний дискурс № 1-2 (20-21). 2018. С. 77-86.

53. Климчук В. О., Горбунова В. В. Внутрішня мотивація учбової діяльності молоді: теорія, методика, програма розвитку. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. 110 с.

54. Коваленко-Кобилянська І. Г. Суб'єктна активність людини в період геронтогенезу в умовах освітнього простору інтернет. Технології розвитку інтелекту. 2016. Т. 2, № 2. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/tri_2016_2_2_5

55. Кобильченко В. В. Теоретико-методологічна криза концептуальної спеціальної психології. Вісник Науково-дослідної лабораторії інклюзивної педагогіки за В 80 матеріалами УІ Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю: «Спеціальна та інклюзивна освіта: теорія, методика, практика» (10-11 квітня 2020 р.) . Умань: ВПЦ «Візаві», 2020 р. Вип. УІ. 223 с.

56. Кожушко С. П. Сутність та структура феномену "компетентність майбутнього фахівця у здійсненні професійної взаємодії". Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія : Педагогіка, психологія, філософія. 2014. Вип. 199(2). С. 150-157.

57. Кожушко С. П. Взаємодія як філософське й психологічне поняття. Освіта регіону: політологія, психологія, комунікації 4 (2013). URL: <https://social-science.uu.edu.ua/article/1221> (дата зверення 11.11.2020)
58. Кожушко С. П. Професійна взаємодія та її характеристики. Проблеми інженерно-педагогічної освіти, № 38-39. Харків : Українська інженерно-педагогічна академія, 2013. С. 247-252.
59. Кожушко С. П. Соціологічні аспекти проблеми взаємодії, Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 2013, № 1 (27). 2013. С.373-379
60. Кокун О. М., Пішко І. О., Лозінська Н. С. Збірник методик для діагностики психологічної готовності військовослужбовців військової служби за контрактом до діяльності у складі миротворчих підрозділів: Методичний посібник. К.: НДЦ ГП ЗСУ, 2011. 281 с.
61. Кузікова С. Б. Психологічні основи становлення суб'єктності юнацькому віці: Монографія. Суми : Видавництво СумДПУ, 2020. 324 с.
62. Колупаєва А. А. Психолого-педагогічна підтримка дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання в європейських країнах // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами. – К.: Університет «Україна». 2013. С. 174-175.
63. Колупаєва А. А., Таранченко О.М. «Інклюзивна освіта: від основ до практики»: [монографія]. К. : ТОВ «АТОПОЛ», 2016. 152 с. (Серія «Інклюзивна освіта»).
64. Калініченко І. О. Понятійна термінологія інклюзивної освіти в Україні Постметодика, № 1 (98). 2011 С. 12-17.
65. Комісарова, О. Ю. Реалізація психологічних механізмів навчання через діалогову взаємодію. Актуальні проблеми психології : Психологічна теорія і технологія навчання. Київ, 2019. Т.VIII, вип. 10, С. 152-166.
66. Корнеєва Л. О. Науково-методичний супровід професійного розвитку фахівців освіти у інклюзивному просторі. Проектування

індивідуальної траєкторії професійного розвитку педагога в контексті Концепції «Освіта впродовж життя»: збірник тез доповідей науково-практичної конференції з міжнародною участю, м. Краматорськ, 10 грудня 2020 р. / відп. ред. Д. В. Малєєв. Вінниця : Європейська наукова платформа, 2020. С. 268-271.

67. Косенко Ю. М. Особистісний інтерес у формуванні суб'єктної позиції майбутніх вихователів. Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. Випуск 2 (131). Одеса, 2020. С. 159–165.

68. Кравчина Т. В. Рефлексивна позиція педагога: методи і прийоми рефлексії педагогічної діяльності. Освіта. Інноватика. Практика, 2022. 10 (7), 39–43.

69. Кундас В. М., Дроздова Д. С. Психологічна готовність педагогічних працівників до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Гуманітарний і інноваційний ракурс професійної майстерності: пошуки молодих вчених : матеріали VIII Всеукраїнської науково-практичної конференції студентів, аспірантів та молодих учених, 18 листопада 2022 р., м. Одеса. Львів – Торунь : Liha-Pres, 2022. С. 295-298.

70. Ліннік О. О. Майбутній учитель як суб'єкт педагогічної взаємодії : підготовка до співробітництва з молодшими школярами : монографія /О. О. Ліннік. К. : Слово, 2014. 304 с.

71. Лукасевич О. А. Суб'єкт, суб'єктність і вчинкова активність. Проблеми сучасної психології. 2013. № 1. С. 44-49.

72. Макаренко І. Є. Феномен самоефективності сучасного вчителя у світлі теорії синергії. ScienceRise: Pedagogical Education, (1 (28), 2019. С. 17–21.

73. Максименко С. Д. Структура та особистісні детермінанти професійної самореалізації суб'єкта / С. Д. Максименко, В. І. Осьодло // Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець

Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої.– Кам'янець Подільський: Аксіома, 2010. Вип. 8. С. 3-19.

74. Мартинчук О. В. Підготовка фахівця зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі: монографія. К : "Центр учбової літератури", 2018. 430 С.

75. Матвієнко О. В. Педагогічна взаємодія суб'єктів навчально-виховного середовища школи як складова соціально-педагогічної системи. Topical issues of social pedagogy: collective monograph. Caricom, Barbados, 2017. 212 p.

76. Мешко, О. І., Мешко, Г. М. Суб'єктність майбутнього вчителя як важлива складова його професійної позиції. Освіта регіону. Політологія, психологія, комунікації, 2010. No 2, 69–75.

77. Мирошник О. Г. Локус контролю та рефлексивність. Габітус. Вип. 45. 2023. С. 238-242.

78. Москаленко В. В. Соціалізація особистості: монографія. Київ: Фенікс, 2013. 540 с.

79. Назар, М. М., Мещеряков, Д. С. Перспективи застосування інтернет - тренінгів для розвитку суб'єктної активності та становлення суб'єктності. Vzdelávanie a Spoločnosť: Medzinárodný nekonferenčný zborník, Vol.4, 310-317. Prešov: Univerzitná knižnica Prešovskej university, 2019. URL: <http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Bernatova13> (дата звернення 12.04.2022).

80. Наход С. А. Особливості професійної взаємодії майбутніх фахівців соціономічних професій в умовах інклюзивного середовища: SWOT-аналіз Освітологічний дискурс, 2020, No 4 (31) С. 69–84.

81. Нестеренко Г. О. Особистість у нелінійному суспільстві : монографія. Запоріжжя : Просвіта, 2004. 140 с.

82. Новик Л. М. Провідні психологічні чинники розвитку суб'єктності в юнацькому віці. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія Психологічні науки: збірник наукових праць. К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. № 4(49). С. 170-177

83. Особистість як суб'єкт подолання кризових ситуацій: психологічна теорія і практика : монографія / за ред. С. Д. Максименка, С. Б. Кузікової, В. Л. Зливкова. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2017. с. 540.

84. Остапчук Я. Є., Хворова Г. М. Суперечності інклюзивної освіти в Україні. Актуальні проблеми сучасної психологічної науки: виклики сучасності: Збірник наукових праць за матеріалами Всеукраїнської студентської інтернетконференції (м. Житомир, 10 жовтня 2022р.) С. 190-192.

85. Островська К. О. Психологічні особливості ставлення матерів до їх здорових дітей та дітей з обмеженими можливостями. Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова : збірник наукових праць ; за ред. В. М. Синьова. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2015. Вип. 29. Сер. № 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. С. 213–219.

86. Палько Т. В. Особливості розвитку рефлексивності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів в умовах післядипломної педагогічної освіти. Наука і освіта. 2014. № 12. С. 164-170.

87. Перегуда О. В., Капустян О. А., Курилко О. Б. Статистична обробка даних: навчальний посібник. - Електронне видання, 2022. 103с.

88. Подкоритова Л. О. Зміст психологічної роботи з батьками дітей з особливими освітніми потребами. теорія і практика сучасної психології : зб. наук. праць Класичного приватного університету 2020. № 1, Т.2 С.125-129.

89. Порошенко М. А. Інклюзивна освіта: навч. посіб. Київ : ТОВ «Агенство-Україна», 2019. 300 с.

90. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. No 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 02.11.2020).

91. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах» : Постанова Кабінету Міністрів України від 15 серпня 2011 року № 872. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/872-2011-%D0%BF> (дата звернення 02.02.2020).

92. Про затвердження Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України від 08.06.2018 № 609. URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/61107/ (дата звернення 02.02.2020)

93. Проблемна взаємодія в групах: феноменологія, чинники, профілактика: монографія [Л. Г. Чорна, П. П. Горностай, О. В. Яремчук, В. І. Вус, О. Л. Коробанова, О. Т. Плетка] / за наук. ред. Л. Г. Чорної; Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології, 2021. 125 с.

94. Педагогічна майстерність: розвиток професійно-педагогічної адаптивності та соціальної рефлексії майбутнього вчителя: навчальний посібник / О. М. Топузов, О. В. Малихін, Т. Л. Опалюк. Київ: Педагогічна думка, 2018. 292 с.

95. Психологія педагогічної взаємодії: інтегративний підхід: монографія / В.Л. Зливков, О.В. Завгородня, С.О. Лукомська, С.О. Копилов, О.В. Котух; за ред. В. Л. Зливкова, С.О. Лукомської. К.: 2019. 259 с.

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

97. Психологічні виміри особистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору в контексті гуманістичної парадигми: Монографія / за науковою редакцією академіка НАПН України С.Д. Максименка. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2020.

98. Розвиток суб'єктної активності дорослих у віртуальному просторі: монографія / М.Л. Смульсон, П.П. Дітюк, І.Г. Коваленко-Кобилянська, Д.С. Мещеряков, М. М. Назар [та ін.]; за ред. М. Л. Смульсон. К. : Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2018. – 180 с.

99. Рябець І. В. Науково-теоретичний аналіз категорій «суб'єктність» та «суб'єктність майбутнього фахівця». Філософія та психологія освіти. 2012. С. 130 – 136.

100. Сазонова Т. О. Методи управління командою: аспект самоорганізації. Економічний простір. 2022. № 181. С. 138-142.

101. Сеньовська Н. Л. Професійна саморегуляція вчителя: проблеми і шляхи розвитку. Монографія. Тернопіль: КІЦ «ПРІНТ-ОФІС», 2014. 260 с.

102. Сергеєнкова О. П., Столярчук О. А. Суб'єктність як чинник становлення особистості майбутнього фахівця. Humanitarium : зб. наук. пр. ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Переяслав-Хмельницький (Київ. обл.); Ніжин (Чернігів. обл.) : Лисенко М. М., 2018. Т. 40, Вип. 1 : Психологія. С. 86– 93.

103. Синергетика і освіта: монографія / ред. Кремень В. Г. Київ: Інститут обдарованої дитини, 2014. 348 с.

104. Ситнік С. В. Психологія міжособистісної взаємодії: монографія. Одеса : ФОП Бондаренко М.О., 2020. 350 с.

105. Скрипник Т. В., Мартинчук О. В., Супрун Г. В. Особливості партнерства між фахівцями закладу освіти та батьками дитини з особливими освітніми потребами Наукові перспективи N 6 (24), 2022. С. 514-526.

106. Смульсон М. Л., Мещеряков Д. С. Суб'єкт і суб'єктність у зарубіжній психології: нюанси термінології та перекладу. Технології розвитку інтелекту, Т.5, 1 (29). 2021

107. Смульсон, М. Л., Мещеряков, Д. С., Назар, М. М. Розвиток інтелекту і суб'єктності дорослих у віртуальному просторі. Професійна педагогіка і андрагогіка: актуальні питання, досягнення та інновації. Кривий

Ріг, 20-21 листопада 2017 року: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. С. 113-115.

108. Сорока О. В. Тайм-менеджмент як фактор професійного успіху фахівців соціальної сфери // Актуальні проблеми соціальної роботи та соціального забезпечення: європейський та національний вимір : матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції (27–29 травня 2021 року). Луцьк : ФОП Іванюк В. П., 2021. С. 143-146.

109. Стеблицький А. Л. Взаємодія суб'єктів освітнього процесу - запорука якості освіти. Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка: збірник наукових праць. № 30, 2018 р. С.61-65.

110. Стратегії підготовки фахівців у вищих навчальних закладах до роботи з дітьми в сучасному освітньому просторі : колективна монографія / Н. Г. Пахомова, О. О. Ліннік, О. В. Ревуцька [та ін.]; за ред. Г. О. Лопатіної. Бердянськ : Видавець Ткачук О. В., 2016. 436 с.

111. Сяба М. О. Співпраця батьків дітей з особливими потребами та вчителів в американській освітній системі. Духовність особистості: методологія, теорія і практика. 2015. № 4 (67). С. 160–169.

112. Татенко В. О. Методологія суб'єктно-вчинкового підходу: соціально-психологічний вимір : монографія / Віталій Татенко. К. : Міленіум, 2017. 184 с.

113. Татенко В. А. Психология в субъективном измерении: Монография. – К. : Видавничий центр «Просвіта», 1996. –404 с.

114. Татенко В. О. Суб'єктно-вчинкова парадигма освіти: філософсько-психологічне обґрунтування. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. Т. XII, 2010. Ч. 5, С. 310–313.

115. Тельна О. А. Ставлення батьків дітей з особливими освітніми потребами до інклюзивної освіти в Україні. Науково-педагогічний журнал "Освітні обрії". Том 52 № 1 (2021). С. 28-32.

116. Токарева Н. М. Моделювання особистісних конструктів підлітків у вимірах освітнього простору: монографія / Н. М. Токарева. Кривий Ріг, 2015. 446 с.

117. Токарева Н. М. Психологічні виміри діалогізації сучасного освітнього простору. Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / за наук. ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. 2018. С. 373–384.

118. Тонне О. Ш. Теоретичний аналіз поняття педагогічна взаємодія учасників освітнього процесу в умовах інклюзивної освіти. Освіта. Інноватика. Практика, 2023. Том 11, N 5. С. 88-94.

119. Третьяк О. М., Міщенья О. М. Педагогічна рефлексія у контексті професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи, фахівця з інклюзивної освіти. Інноватика у вихованні: зб. наук. пр. / упоряд. О. Петренко; ред. кол.: Н.Коляда, Н.Грицай, Т. Ціпан та ін. Рівне: РДГУ, 2020. Вип. 11. Т.1. С. 144-152.

120. Троїцька О. М. Діалог і толерантність у культурно-освітньому просторі вищої школи [монографія] / О. М. Троїцька. – Мелітополь: Вид-во МДПУ імені Б. Хмельницького, 2016. – 312 с.

121. Троїцька О. М. Діалог у комунікативній взаємодії: концептуальні пошуки інтеркультурності. Versus: науково-теоретичний часопис; Мелітопольський державний педагогічний університет ім. Б. Хмельницького. 2016. № 1 (7). С. 31–35.

122. Удич З. І. Самоорганізація учителя як складова його інклюзивної компетентності. Міжнародний науковий журнал «ОСВІТА І НАУКА» / ред. кол.: Т.Д. Щербан (гол. ред.); заст. гол. ред.: Jerzy Piwowarski; В.В. Гоблик.- Мукачево-Ченстохова: РВВ МДУ; Гуманістично-природничий університет ім. Яна Длугоша в місті Ченстохові, 2019. Вип. 1(26). С. 192-199.

123. Удич З. І. Міжособистісна сумісність та спрацьованість членів команди психолого-педагогічного супроводу учня з особливими освітніми потребами. *Інклюзія і суспільство*. 2023. № 1. С. 96-106.

124. Устенко А. О., Малинка О. Я. Теорія систем і системний аналіз в менеджменті: навчальний посібник. Івано-Франківськ : Фоліант, 2012. 328 с.

125. Фаріна Я. О. Суб'єкт і суб'єктність як соціальні феномени: наукові інтерпретації. *Наукові праці [Чорноморського державного університету імені Петра Могили]*. Сер. : Соціологія. 2012. Т. 184, Вип. 172. С. 42-46

126. Федірчик Т. Д., Дідух В. В. Педагогіка партнерства як чинник формування ефективної взаємодії учасників освітнього процесу в умовах Нової української школи. *Гірська школа Українських Карпат*. 2019. № 21. С. 50-54.

127. Філософія: хрестоматія (від витоків до сьогодення): навч. посібник. / за ред. акад. НАН України Л. В. Губерського. К.: Знання, 2009. 624 с.

128. Філософський енциклопедичний словник / НАН України, Ін-т філософії ім. Г.С. Сковороди; голов. ред. В.І. Шинкарук. Київ: Абрис, 2002. 742 с.

129. Царькова О. В. Особливості допомоги батькам, які виховують дітей з особливими потребами. *Проблеми сучасної психології*: зб. наук. паць. К-ПНУ імені І. Огієнка, Інституту психології імені Г. Костюка НАПН України. Вип. 23. Кам'янець-Подільський: «Аксиома», 2014. С. 687 – 695.

130. Черв'якова Н. І. Педагогіка партнерства як основа формування інноваційного освітнього середовища Нової української школи. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки*. №1. 2019. С. 287-294.

131. Шамне А. В. "Особистість" та "суб'єкт" у вітчизняній психології: проблема співвідношення понятійного поля. *НПУ імені МП Драгоманова*. 2013. С. 14-20.

132. Шашкова Л. О., Злочевська М. В. Діалогічний вимір гуманітарного знання. Монографія. К.: Видавничий дім «Професіонал», 2011. 176 с.

133. Швалб Ю. М. К проблеме определения экопсихологических систем. Актуальні проблеми психології: Зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г.С.Костюка. К., 2003. Т.7, ч.1. С. 426-433.

134. Швалб Ю. М. Соціально-психологічні засади становлення екологічно орієнтованого способу життя особистості : монографія / Ю.М. Швалб, О.Л. Вернік, О.О. Вовчик Блакитна, О.В. Рудоміно-Дусятська [та ін.]; за ред. Ю.М. Швалба. К.: Педагогічна думка, 2015. 216 с.

135. Шехавцова С. О. Суб'єктність у педагогічному аспекті: теорія і практика : монографія. Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». Старобільськ, ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2016. 414 с.

136. Шигонська Н. В. Філософський, психологічний, соціологічний та педагогічний аспекти сутності категорії "професійна взаємодія". Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка. 2008. Вип. 42. С. 160-164.

137. Ягупов В. В. Суб'єктність як основна детермінанта неперервної професійної освіти людини / В. Ягупов / Проблеми освіти: науково-метод. зб. - Київ: Науково-методичний центр вищої освіти, 2002. Вип. 27. С. 160–170.

138. Ямницький В. М. Суб'єктність та відповідальність як системоутворювальні параметри життєтворчої активності особистості. Психологічний часопис. 2016. № 2(4). С. 163–174.

139. Ярмак О. М. Поняття, сутність взаємодії та її роль у розвитку соціальної системи. Право і Безпека. 2006. Т. 5, № 5. С. 46-49.

140. Bandura, A. Self-efficacy: The exercise of control. N. Y.: W.H. Freeman and Company, 1997. 604 p.

141. Bandura, A. Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective // Annual Review of Psychology. 2001. Vol. 52, Issue 1. P. 1–26.

142. Barr, A., Hilliard, P. Realising and building partnership with parents and families Leading Inclusion from the Inside Out: A Handbook for Parents and Early

Childhood Teachers in Early Learning and Care, Primary and Special School Settings, 2021. P. 123-150.

143. Deci, E. L., & Ryan, R. M. The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 2000. P. 227-268.

144. Markus, H. R., & Kitayama, S. Models of agency: Sociocultural diversity in the construction of action. In V. Murphy-Berman & J. Berman (Eds.), *Cross-cultural differences in perspectives on the self*. Lincoln, NE: University of Nebraska Press. 2003. P. 18-74.

145. Harre, R. *Social being*. Oxford: Blackwell, 1979. 190 p.

146. Martin J., Gillespie A. Neo-Meadian Approach to Human Agency: Relating the Social and the Psychological in the Ontogenesis of Perspective-Coordinating Persons // *Integrative Psychological & Behavioral Science*. 2010. Vol. 44. Issue 3. P. 252-272.

147. Matviienko Olena. *Pedagogy of partnership in the process of setting new Ukrainian school // Challenges and opportunities of scientific thought development: Collection of scientific articles*. GPG Publishing Group, Pretoria, South Africa, 2017.

148. *Psychological agency: theory, practice, and culture* / ed. by Roger Frie. – Massachusetts: A Bradford Book. The MIT Press. Cambridge, 2008. 190 p.

149. Ryan R. M., Connell J. P, Deci E. L. A motivational analysis of selfdetermination in education // Ames C., Ames R.E. (eds.) *Research on motivation in education: The classroom*. N.Y.: Acad. Press, 1985. P. 13 — 52.

150. Ryan R., Deci E., Grolnick W. *Autonomy, relatedness, and the self: Their relation to development and psycho-pathology //Developmental psychopathology* / Eds. D. Cicchetti, D. Cohen. N. Y.: Wilev, 1995. V. 1. P. 618-655.

151. Ryan, R. M., & Deci, E. L. Avoiding death or engaging life as accounts of meaning and culture: A comment on Pyszczynski, Greenberg, Solomon, Arndt, and Schimel (2004). *Psychological Bulletin*, 130, P. 473-477.

152. Schwartz, D. L. The productive agency that drives collaborative learning // In P. Dillenbourg (ed.), *Collaborative learning: Cognitive and computational approaches*. : NY: Elsevier Science/Permagon, 1999. P. 197—218.

153. Shaw, A. Inclusion: the role of special and mainstream schools (2017) *British Journal of Special Education*, 44 (3), P. 292-312.

154. Tétréault, S., Freeman, A., Carrière, M., Beaupré, P., Gascon, H., Marier Deschênes, P. Understanding the parents of children with special needs: Collaboration between health, social and education networks (2014) *Child: Care, Health and Development*, 40 (6), P. 825-83.

155. Todd, L. *Partnerships for inclusive education: A critical approach to collaborative working*, London : Routledge. 2007. 200 p.

156. Waitoller, F. R., Kozleski, E. B. Working in boundary practices: Identity development and learning in partnerships for inclusive education. *Teaching and Teacher Education*. Volume 31, April 2013, P. 35-45.

157. *Wired to connect : The Brain Science of Teams and a New Model for Creating Collaboration and Inclusion* by Britt Andreatta, PhD. – 7th Mind Publishing, 2018. 188 p.

ДОДАТКИ

Додаток А

План-конспект тренінгу «Розвиток суб'єктності фахівців КППС» [17;46;48;63;101;142;155;157]

Блок 1 «Я — частина команди»			
Заняття 1 (у форматі онлайн) – 2 год.			
Методи та прийоми	Мета	Зміст роботи	Прим.
1. Презентація програми тренінгу.	Ознайомити з розкладом та основними етапами тренінгу.	Презентація (демонстрація слайдів з основними пунктами програми: структура тренінгу, розклад, тривалість кожного етапу та правила безпеки). Обговорення очікуваних результатів.	Робота на платформі Zoom; створення групи в Viber для подальшої координації роботи.
1.1. Вправа «Моя роль у команді».	Визначити бачення своїх ролей та внеску в спільну діяльність.	Презентація учасниками своєї ролі у команді. Учасники по чергові відповідають на питання: «моя функціональна роль у команді?»; «головні навички та як я їх використовую?»; «що я можу зробити, для покращення роботи команди?».	
2. Міні-лекція на тему «Психолого-педагогічні засади партнерства у КППС».	Висвітлити основні аспекти та переваги командної роботи.	Презентація лекційного матеріалу за структурою: - значення партнерства для діяльності команди; - вплив командної роботи на якість супроводу та результати для дитини;	

		<ul style="list-style-type: none"> - основні принципи партнерства; - етичні засади партнерства; - моделі та методи ефективної командної роботи; - методи ефективної комунікації та співпраці; - практичні поради щодо організації роботи команди. <p>Відповіді на запитання.</p>	
3. Вправа «Моє відкриття».	Сприяти рефлексії й обміну знаннями між учасниками.	Обговорення засвоєного у процесі роботи матеріалу (знання, ідеї, досвід) на занятті. Визначення того, як окреслені відкриття можуть бути інтегровані в інклюзивну практику.	
Заняття 2 (у форматі офлайн) – 2 год.			
1. Вправа «Розкажи мені про себе».	Налагодити взаємодію між учасниками.	Розповідь про себе по колу: назвати ім'я, посаду та свою відмінну рису в роботі.	Робота на базі закладів освіти.
1.1. Вправа «Мої очікування від заняття».	Визначити очікування учасників, адаптувати план роботи відповідно до їхніх потреб.	Унаочнення очікувань від тренінгу кожного учасника на папері, прикріплення записів на фліпчарт. Обговорення очікувань, побоювань та виділення основних тем.	
2. Вправа «Вимоги та практика інклюзії».	Актуалізувати аналіз вимог, обмежень і шляхів покращення	Складання списку вимог до інклюзивної освіти (наприклад: доступність, адаптовані навчальні	

	інклюзивної освіти.	матеріали, підготовка фахівців тощо) та реалій, з якими вони стикаються у своїй практиці або які спостерігають у ЗЗСО (наприклад: відсутність ресурсів, недостатня підготовка персоналу, негативне ставлення тощо). Обговорення складених списків. Пропозиції щодо вирішення проблемних аспектів від інших учасників.	
2.1. Групова робота: дискусія та мозковий штурм.	Проаналізувати положення про КППС дитини з ООП та особливості його впровадження в закладі освіти.	Робота у групах. Обговорення основних положень документу. Визначення відмінностей у положеннях різних закладів. Виокремлення алгоритму впровадження ключових тез положення у практику. Визначення потенційних перешкод для здійснення функціональних обов'язків учасників команди.	
3. Вправа «М'язова релаксація».	Покращити (фізичне та емоційне) самопочуття учасників.	Почергове напруження і розслаблення різних груп м'язів, починаючи з ніг і закінчуючи головою.	
Заняття 3 (у форматі онлайн) — 2 год.			
1. Вправа «Я сьогодні тут, щоб...».	Актуалізувати мотивацію, сприяти	Зосередження на особистому інтересі (вигоді) від заняття	Робота на платформі Zoom,

	розвитку самопізнання.	<p>шляхом продовження речення. Наприклад: «Я сьогодні тут, щоб опанувати нові підходи...».</p> <p>Зосередження на різноманітні причин залучення до участі. Наголошення на цінності присутності кожного учасника в команді.</p>	зокрема через функцію Breakout room (Кімната обговор.)
2. Міні-лекція на тему: «Особливості взаємодії фахівців освіти з батьками дитини з ООП».	Сприяти усвідомленню цінності залучення батьків дитини з ООП до активної співпраці.	<p>Презентація лекційного матеріалу за структурою:</p> <ul style="list-style-type: none"> - функціональна та смислова роль батьків у команді; - важливість залучення батьків; - внесок батьків у процес супроводу; - співпраця з батьками як рівними партнерами; - підходи до налагодження співпраці з батьками. <p>Відповіді на запитання.</p>	
2.1. Групова робота. Спільні рішення в команді: кейс-метод, SWOT-аналіз; групові дискусії.	Зміцнити взаємодію між учасниками (сприяти співпраці, ухваленню групових рішень, розвивати навички комунікації).	<p>Вирішення проблемних ситуацій в інклюзивній практиці (проп. тренером та/або учасниками):</p> <ul style="list-style-type: none"> - групове дослідження ситуації; визначення суті проблеми; - пропозиції можливих рішень; - визначення найбільш ефективних рішень; - розробка спільної стратегії вирішення проблемних ситуацій. 	

3. Вправа «Мій наступний крок».	Допомогти учасникам визначити конкретні дії для впровадження отриманих знань. Підвищити мотивацію до подальшого розвитку. Конкретизувати зону відповідальності.	Визначення конкретних кроків, які учасники зроблять після заняття для застосування отриманих знань та навичок. Учасники по чергово озвучують дві-три дії, які вони в найближчий час реалізують в інклюзивній практиці, зважаючи на здобуті знання та навички. Заохочення групи до підтримки та взаємного підбадьорювання.	
Блок 2 «Я — джерело руху в команді»			
Заняття 1 (у форматі офлайн) – 2 год.			
1. Вступ: коротка теоретична довідка про інтернальність як орієнтацію суб'єктивного локусу контролю в професійній діяльності.	Сприяти набуттю знань про важливість розвитку інтернальності для досягнення успіху в інклюзивній практиці.	Виступ тренера. Поняття про інтернальність та екстернальність. Переваги інтернальності. Недоліки надмірної інтернальності. Відповіді на питання аудиторії.	Робота на базі закладів освіти.
1.1. Вправа «Чотири кути».	Виявити спільні інтереси учасників, сприяти їхньому знайомству в інтерактивній формі.	Утворення мікрогруп за інтересами (наприклад, в кутах кімнати визначити осередок різних професійних інтересів та попросити зайняти учасників місце, що відповідає їхнім інтересам). В утворених групах учасники знайомляться та обговорюють спільні інтереси.	

<p>2. Вправа «Коло контролю».</p>	<p>Сприяти усвідомленню зон відповідальності в інклюзивній практиці</p>	<p>Визначення тих аспектів роботи, на які учасники мають або не мають вплив. Учасники малюють два кола. В зовнішньому колі наводиться перелік того, що вони не можуть контролювати (наприклад, сповіщення про повітряну тривогу, емоції колег та батьків). У внутрішньому колі перераховується те, що належить до зони контролю (наприклад: свої дії, реакції, ставлення до подій). Обговорення змісту зображень відбувається в парах.</p>	
<p>2.1. Техніка «Рефреймінг в інклюзії».</p>	<p>Сприяти перегляду негативних чи обмежуючих уявлень про інклюзивну освіту. Розвиток особистої відповідальності за вклад у спільну діяльність.</p>	<p>Робота з самообмежуючими переконаннями. Тренер пропонує тези, які унаочнюють проблему. Учасники мають змінити негативний зміст тези на позитивний. Наприклад, від обмежень до перспектив. Проблема: «Інклюзивні класи можуть сповільнювати освітній процес для інших учнів». Рефреймінг: «Інклюзивні класи сприяють розвитку емпатії, терпимості та взаємодопомоги серед учнів. Ці соціальні навички є важливими</p>	

		для успіху в житті та роботі, а також сприяють згуртованості класу». Обговорення змін у рамках сприйняття між учасниками	
3. Техніка «4-7-8».	Знизити напругу учасників, покращити їхній загальний психоемоційний стан.	Релаксація через дихання (вдих через ніс протягом 4 секунд, затримку дихання на 7 секунд і видих через рот протягом 8 секунд). Повторення протягом 2 хв. для заспокоєння та зняття напруги.	
Заняття 2 (у форматі офлайн) – 2 год.			
1. Вступ: коротка теоретична довідка про рефлексивність як властивість фахівця команди.	Сприяти набуттю знань про важливість розвитку рефлексії для ефективної діяльності в інклюзії.	Виступ тренера. Визначення рефлексії. Види рефлексії, її значення в професійному та особистісному розвитку. Обговорення моделей рефлексії (модель Гіббса). Відповіді на запитання аудиторії.	Робота на базі закладів освіти.
1.1. Вправа «Інтерв'ю в парах».	Сприяти знайомству та взаємодії між учасниками.	Інтерв'ювання в парах: учасники опитують один одного протягом 5 хв. Далі кожен учасник має коротко представити свого партнера групі (імя, улюблений колір тощо).	
2. Вправа «Мій день».	Актуалізація рефлексивних процесів. Розвиток навичок самопостереження і самоаналізу в	Опис робочого дня. Учасники описують свій робочий день (дії, емоцій, думки). Обговорення відбувається у парах:	

	конкретних ситуаціях.	поділитися написаним з партнером та обговорити: що було зроблено, до чого це привело, що можна було зробити по-іншому? Загальне обговорення: виявлення спільних проблем.	
2.1. Групова рефлексія: Кейс-метод, SWOT-аналіз, групові дискусії.	Сприяти розумінню своїх дій та їх впливу на оточуючих. Розвиток відповідальності. Розвиток навичок аналізу професійних ситуацій.	Аналіз конкретної (або запроп. тренером) ситуації з інклюзивної практики. Рефлексія відбувається за планом: 1. Детальний опис ситуації. 2. Висвітлення фактів: безоцінне тлумачення ситуації. 3. Аналіз почуттів: визначення емоцій, які викликає ситуація, дослідження їхнього впливу на сприйняття ситуації. 4. Дослідження цінностей і переконань: визначення впливу особистих цінностей і переконь на дії та реакції. 5. Усвідомлення: загальний рівень аналізу, визначення логіки взаємовпливу між діями, реакціями та результатами. 6. Визначення тих учасників команди, які можуть сприяти вирішенню проблеми. 7. Розробка плану дій: визначення альтернативних дій і стратегій, які	

		слід застосувати в подібних ситуаціях у майбутньому.	
2.2. Щоденник рефлексії	Стимулювати до систематичного осмислення досвіду роботи в команді.	Запис у щоденнику за формою: дата; професійна ситуація; мій внесок у вирішення; внесок інших учасників; мої емоції під час співпраці; моя зона успіху; моя зона труднощів; визначення нової стратегії.	
3. Вправа «Торба вражень».	Сприяти структуруванню отриманого досвіду.	Осмислення отриманого досвіду. Учасники по чергово діляться враженнями від заняття. Наприклад: «Сьогодні мене особливо вразило...» Заохочення групи до підтримки та взаємного підбадьорювання.	
Заняття 3 (у форматі офлайн) – 2 год.			
1. Вступ: коротка теоретична довідка про самоефективність як властивість фахівця команди.	Сприяти набуттю знань про важливість розвитку самоефективності для діяльності в інклюзії.	Виступ тренера. Визначення самоефективності. Джерела формування самоефективності. Відмінність самоефективності від самооцінки. Відповіді на запитання аудиторії.	Робота на базі закладів освіти
1.1. Вправа «Дзеркало».	Сприяти розвитку позитивного самосприйняття.	Усвідомлення власних позитивних якостей та досягнень (учасники	

		називають кілька своїх сильних особистісних сторін, дивлячись у дзеркало або фронтальну камеру телефону).	
2. Вправа «Мій успіх в інклюзії».	Виявити та відзначити успіхи в роботі в інклюзивному середовищі. Розвиток мотивації до успіху.	Учасники мають пригадати та описати принаймні одне досягнення в інклюзивній практиці. Виокремити чинники, що сприяли цьому результату. Назвати почуття, що супроводжували ситуацію успіху. Обговорення досвіду успіху з іншими учасниками.	
2.1. Групова робота: «Сценарій вирішення проблем». Мозковий штурм та групові дискусії.	Сприяти набуттю досвіду перебування в ситуації успіху щодо практичної діяльності в інклюзії.	Практика розв'язання потенційної проблеми в інклюзії (розгляд уявної проблеми, наприклад: труднощі із залученням учнів з ООП до взаємодії). Розробка стратегії вирішення проблемної ситуації: <ul style="list-style-type: none"> - опис проблеми; - причини проблеми; - альтернативні варіанти дій та реакцій; - вибір найбільш прийняттого варіанту групою. Презентація успішного рішення.	
2.2. Вправа «Портрет	Визначити якості та навички фахівця,	Розробка колективного портрету ідеального	

<p>ефективного фахівця команди».</p>	<p>які команда вважає ефективними.</p>	<p>фахівця супроводу КППС. Кожен учасник пропонує 3 якості або навички, які роблять фахівця ефективним. Обговорення і виділення спільних рис. Визначення кроків для розвитку цих якостей.</p>	
<p>2.3. Вправа «Баланс між прагненням та реаліями».</p>	<p>Розвинути здатність оцінювати свої можливості та встановлювати реалістичні цілі.</p>	<p>Розробка плану дій у професійній ситуації, де важливо зберегти баланс між прагненнями та реальною оцінкою ситуації. Наприклад: учитель прагне залучити учня з аутизмом до взаємодії з іншими дітьми, однак реалії свідчать, що спроби можуть не мати успіху або бути обмеженими. План досягнення реальних цілей: аналіз ситуації; визначення потенційних обмежень; пошук оптимальних рішень; обговорення з іншими фахівцями; стратегія досягнення реальних цілей.</p>	
<p>3. Вправа «Лист у майбутнє».</p>	<p>Розвиток емоційної самопідтримки.</p>	<p>Написання листа собі в майбутнє. Лист може містити поради, слова підтримки та натхнення, які учасники хотіли б почути в складних ситуаціях.</p>	

		На листі необхідно вказати дату або умову відкриття.	
Заняття 4 (у форматі офлайн) – 2 год.			
1. Вступ: коротка теоретична довідка про самоорганізованість як властивість фахівця команди.	Сприяти набуттю знань про важливість розвитку самоорганізації для діяльності в інклюзії.	Виступ тренера. Пояснення концепції самоорганізації. Визначення основних складових самоорганізації (планування, пріоритизація, управління часом, робота з відволіканнями). Огляд ефективних цифрових інструментів планування (Trello, Todoist, Google Calendar). Відповіді на питання аудиторії.	Робота на базі закладів освіти.
2. Рольова гра «Управління часом».	Розвивати навички визначення пріоритетних завдань та ефективного планування.	Програвання ролей фахівців, які мають обмежений час для вирішення проблеми в інклюзивному класі. Наприклад, фахівець має обмежений час для підготовки і проведення індивідуального заняття для учня з ООП. Завдання: визначити порядок дій та розподіл часу на виконання згідно із запропонованим дедлайном.	
2.1. Техніка «Список завдань (Getting Things Done)»	Розвивати навички організації діяльності в інклюзії.	Учасникам пропонується список актуальних професійних завдань, які необхідно ієрархізувати за пріоритетністю	

		<p>виконання та терміном виконання. Наприклад, розтавити пріорітети між завданнями:</p> <ul style="list-style-type: none"> - пропозиції до ІПР; - розробка ІНП; - підготовка адаптованих матеріалів та ресурсів для супроводу дитини з ООП; - розробка та впровадження індивідуальних стратегій навчання; - надання рекомендацій батькам дитини з ООП. <p>Оформлені списки порівнюються й обговорюються в групі.</p>	
2.2. Вправа «Збери речення».	Актуалізувати зосередженість та вольові зусилля. Розвиток наполегливості.	<p>Складання змістовного речення з набору не пов'язаних за смыслом слів.</p> <p>Наприклад: країна, оцінка, зростати, представники, в тобто, мирні, дії, розглянути, повідомлення, арабські, із, налагодити, експерти, напруга, допомагати, персонал.</p> <p>Учасникам пропонується зібрати слова у логічне речення.</p>	
2.3. Вправа «Гнучкий план».	Розвивати гнучкість у плануванні.	Внесення несподіваних змін (наприклад, зміна у розкладі, поява невідкладного завдання) у розроблений план роботи. Учасники адаптують свій план до	

		нових умов: зміна пріоритетів, перерозподіл завдань, пошук альтернативних шляхів досягнення цілей.	
3. Вправа «П'ять добрих слів».	Сприяти позитивній атмосфері в команді. Отримати фідбек від учасників.	Обговорення вражень від заняття. Учасники по чергово називають п'ять слів-асоціацій пов'язаних з заняттям. Визначення позитивних аспектів, які найчастіше повторювалися. Заохочення групи до підтримки та взаємного підбадьорювання.	
Блок 3 «Я – джерело змін у команді»			
Заняття 1 (у форматі офлайн) – 2 год.			
1. Вступ: коротка теоретична довідка про особливості вияву внутрішньої мотивації в професійній діяльності.	Сприяти набуттю нових знань про важливість розвитку внутрішньої мотивації для діяльності в інклюзії.	Виступ тренера. Пояснення концепції внутрішньої мотивації. Переваги внутрішньої мотивації для здійснення професійної діяльності в умовах інклюзії (продуктивність, стійкість інтересу, задоволеність роботою, сталість залучення). Відповіді на запитання аудиторії.	Робота на базі закладів освіти.
1.1. Вправа «Мої цінності».	Виявити спільні та відмінні цінності учасників, сприяти їхньому знайомству в інтерактивній формі.	Учасникам пропонується написати 3-5 цінностей, якими керуються в професійній діяльності. Обговорення в групі: визначити як цінності впливають на мотивацію	

		та поведінку в професійній діяльності.	
2. Техніка «Рефреймінг в інклюзії».	Актуалізувати інтерес до діяльності в інклюзії. Сприяти перегляду негативних чи обмежуючих уявлень про навички і можливості учасників в інклюзивній практиці.	Робота з самообмежуючими переконаннями. Проблемні тези пропонує тренер. Учасникам необхідно знайти перспективу у проблемному твердженні. Наприклад, від додаткового навантаження до спільного зростання 1. Проблема: «Мені доводиться витратити більше часу на підготовку та індивідуальну роботу з учнями з ООП». 1. Рефреймінг: «Підготовка до роботи в інклюзивних класах розвиває мої професійні навички, що сприяє гнучкості та креативності. Цей досвід збагачує мою професійну практику та допомагає стати більш ефективними та затребуваним фахівцем». 2. Проблема: «Мене не цікавить робота в інклюзії. Це здається надто складним і виснажливим, я не бачу в цьому сенсу». 2. Рефреймінг: «Робота в інклюзії може бути викликом, але це також можливість зробити	

		щось важливе і корисне. Я можу допомогти учню з ООП досягти успіхів і розвивати свої власні навички в процесі».	
2.2. Вправа «SMART-цілі».	Актуалізувати інтерес до керованості процесу постановки цілей та моніторингу прогресу їх втілення.	Постановка учасниками професійної цілі в інклюзії за принципом SMART, наприклад: 1.Конкретна (організувати додаткові інтерактивні заняття для учнів з ООП); 2.Вимірювана (провести не менше 8 інтерактивних занять); 3.Досяжна (використовувати інформаційні ресурси школи, залучити асистента вчителя); 4. Знаюча (залученість учнів з ООП сприятиме їхньому академічному і соціальному розвитку); 5.Обмежена в часі (реалізація протягом двох місяців).	
3. Вправа «Мене мотивує до дії...».	Допомогти учасникам усвідомити джерела своєї внутрішньої мотивації.	Учасниками пропонується відповісти на три питання: 1) Які аспекти моєї роботи приносять мені найбільше задоволення? 2) Що мотивує мене продовжувати працювати навіть у складні моменти? 3) Які особисті цінності я реалізую через свою роботу?	

		Обговорення висловлювань. Заохочення групи до підтримки та взаємного підбадьорювання.	
Заняття 2 (у форматі офлайн) – 2 год.			
1. Вправа «Нетрадиційне привітання».	Налагодити взаємодію між учасниками.	Учасники рухаються по кімнаті. За командою тренера при зустрічі вітаються долонями, ліктями, боком, чолом.	Робота на базі закладів освіти.
2. Вправа «Я успішний фахівець супроводу».	Виявити особистісні та професійні характеристики, які сприяють досягненню цілі в інклюзії.	Вибір позитивних висловлювань, які окреслюють сильні сторони учасників як фахівців КППС. Наприклад: «Я – відовідальний», «Я – адаптивний», «Я – співчутливий» та ін. Важливо уникати негативних оцінок бути щирим у формулюваннях. Групове обговорення й аналіз значення кожної характеристики для діяльності в інклюзії. Заохочення групи до підтримки та взаємного підбадьорювання.	
2.1. Вправа «Бонуси від співпраці з батьками дитини з ООП».	Сприяти розвитку мотивації учасників до активної взаємодії з батьками.	Заповнення таблиці учасниками за визначеною формою: 1. переваги від співпраці для фахівців; 2. переваги від співпраці для батьків; 3. вплив співпраці на дитину.	

		Групове обговорення переваг від співпраці з батьками. Заохочення групи до підтримки та взаємного підбадьорювання.	
2.2. Вправа «Резюме фахівця».	Актуалізувати інтрес до змісту діяльності в інклюзії.	Написання резюме фахівця команди супроводу. Мета резюме – підкреслити професійний досвід, навички та сферу інтересу в інклюзивній практиці.	
2.3. Техніка «Рефреймінг в інклюзії».	Сприяти перегляду негативних чи обмежуючих уявлень співпрацю з батьками дитини з ООП.	Робота з самообмежуючими переконаннями. Проблемні тези пропонує тренер. Учасникам необхідно знайти перспективу у проблемному твердженні. Наприклад, переваги командної роботи: 1. Проблема: «Батьки не розуміють наших професійних методів». 1. Рефреймінг: «Батьки є важливими членами команди, які можуть надати цінну інформацію про свою дитину. Це допоможе нам краще адаптувати методики навчання». 2. Проблема: «Співпраця з батьками – це додаткова робота». 2. Рефреймінг: «Ми всі маємо спільну мету –	

		успіх та розвиток дитини. Батьки підсилять спільні зусилля та допоможуть досягти найкращих результатів».	
3. Вправа «Прощальне коло».	Сприяти осмисленню отриманого досвіду. Налагодити зворотній зв'язок.	Обговорення учасниками набутих знання, умінь і навичок у межах програми тренінгу. Осмислення набутого та перспектив його інтеграції в інклюзивну практику. Обмін контактами між учасниками.	

** Організація та проведення тренінгу потребує стабільного інтернет-з'єднання від усіх учасників, а також деяких матеріалів: фліпчарт або дошка; маркери, стікерні нотатки, ручки та папір для кожного учасника.*

*** У разі ввімкнення сигналу «Повітряна тривога» заняття може бути проведене в укриттях закладу освіти.*

Додаток Б

Методи емоційного розвантаження, управління стресом і тривогою [48]

1. Техніка релаксації (повільне дихання): при тривозі, стресі та відчутті перенапруження.

Особливості виконання. Зробіть вдих через ніс, рахуючи до трьох. Опустіть плечі і впустіть повітря до низу легень, а потім **повільно видихніть** повітря через рот, рахуючи до шести. Готові? Рахуйте на вдику і видиху, повторіть щонайменше 4 рази.

2. Вправа «Сокира»: для безпечного вивільнення деструктивних емоцій.

Особливості виконання. Станьте прямо (ноги на ширині пліч). **Уявіть важку сокиру в руках, підніміть її над головою.** Глибоко вдихніть, потім **різко опустіть руки вниз.** Продовжуйте «рубати повітря» та інтенсивно видихати. Повторюйте рухи 10-15 разів, доки не відчуєте, що напруга зникла.

3. Техніка «Заземлення 5-4-3-2-1»: сприяє зниженою стресу та тривоги, орієнтує на актуальний момент.

Особливості виконання. Оберіть комфортне і спокійне місце. У зручному положенні (сидячи чи лежачи) знайдіть і назвіть **5 речей, які ви бачите навколо себе.** Потім **торкніться 4 речей,** відчуваючи їх текстуру. **Прислухайтеся до 3 звуків і розпізнайте їх.** **Зосередьтеся на 2 запахах,** які ви можете відчути. Нарешті, зверніть увагу на **1 річ, яку можете розпізнати на смак.** Завершіть вправу, заклавши очі та зробивши кілька глибоких вдихів і видихів. Стежте за змінами у своєму емоційному стані.

4. Техніка «Хмара» (уважна усвідомленість): допомагає перемикає увагу від нав'язливих, небажаних думок і спогадів.

Особливості виконання. Знайдіть спокійне місце, прийміть зручну позу і закрийте очі. **Уявіть себе на відкритому просторі, споглядаючи небо, де кожна думка – це хмара.** Спостерігайте, як **хмари-думки пливають по небу,** не затримуйте їх. **Дозволяйте їм зникати** за горизонтом. Зосередьтеся на диханні, роблячи повільні, глибокі вдихи та видихи, підтримуючи стан спокою і розслабленості. Продовжуйте виконання до відчуття внутрішнього спокою.

5. Вправа «Дихання по квадрату»: сприяє відновленню внутрішньої рівноваги

Особливості виконання. Спробуйте дихати, **рухаючись сторонами уявного квадрату.** Повільно вдихайте продовж 4 с, рухаючись по одній із сторін квадрату. Прямуйте вздовж наступної сторони квадрата, затримуючи дихання упродовж 4 с. Повільно видихайте і продовжуйте уявний рух по іншій стороні упродовж 4 с. Знову затримайте дихання на 4 с, пересуваючись по четвертій стороні квадрату. Повторіть цей процес кілька разів, фокусуючись на ритмі дихання і відчуттях у тілі.

Додаток В



ВІДДІЛ ОСВІТИ ВИКОНКОМУ ТЕРНІВСЬКОЇ РАЙОННОЇ У МІСТІ РАДИ КРИВОРІЗЬКИЙ ЛІЦЕЙ № 77 КРИВОРІЗЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ

50089, Дніпропетровська обл., м. Кривий Ріг, вул. Героїв Маріуполя, 45а, e-mail: ktg.kolo@gmail.com
Ідентифікаційний код: 25840053

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційної праці
на тему «Суб'єктність як предиктор ефективної взаємодії учасників
команди супроводу дитини з ООП»
здобувачки ступеню доктора філософії зі спеціальностей 053 Психологія
Гапочки Яни Олександрівни

На базі КЛ №77 КМР упродовж лютого-квітня 2024 року здійснювалася апробація результатів дослідження Гапочки Я. О., яке присвячене проблемі розгортання суб'єктності учасників команди психолого-педагогічного супроводу (КППС) дитини з особливими освітніми потребами.

У межах дослідження Гапочкою Я. О. було впроваджено в практичну діяльність закладу серію просвітницьких, корекційних і розвивальних заходів, які об'єднані в тренінг «Розвиток суб'єктності фахівців КППС». До програми тренінгу були залучені фахівці закладу освіти, які здійснюють професійний супровід учня з особливими освітніми потребами. Метою тренінгу є підтримка та розвиток потенціалу суб'єктності фахівців команди супроводу, як необхідної умови для здійснення ефективної взаємодії в інклюзивній практиці. Структура тренінгу передбачала три взаємодоповнюючі змістовні блоки («Я — частина команди», «Я — джерело руху в команді», «Я — джерело змін у команді»), що втілювалися у дев'яти заняттях спрямованих на гармонізацію взаємодії між учасниками команди через розвиток компонентів суб'єктності фахівців супроводу. Для досягнення поставленої мети та завдань тренінгу Гапочкою Я. О. були використані такі методи: міні-лекції та тематичні семінари; методи ситуаційних вправ (кейс-метод) і SWOT-аналіз; групові дискусії та мозковий штурм; окремі техніки когнітивно-поведінкової терапії (КПТ); рольові ігри, тайм-менеджмент; рефлексивний щоденник. Заняття тренінгу були проведені у змішаному (очно-дистанційному) форматі.

Результати оцінки ефективності впровадженої програми тренінгу наданої Гапочкою Я. О. та позитивні відгуки залучених учасників підтверджують істотні позитивні зрушення у напрямку розвитку суб'єктності фахівців команди та можуть бути рекомендовані для впровадження у практику закладів загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням.

Директор



Вікторія ДЕГТЯРЕНКО

Додаток Г

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
 ДЕПАРТАМЕНТ ОСВІТИ І НАУКИ ВИКОНКОМУ КРИВОРІЗЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ
 ВІДДІЛ ОСВІТИ ВИКОНКОМУ ЦЕНТРАЛЬНО-МІСЬКОЇ РАЙОННОЇ У МІСТІ РАДИ
 Криворізький ліцей «Кредо» Криворізької міської ради
 Україна, 50000, м. Кривий Ріг, Дніпропетровська область, вул. Великого Кобзаря, 16
 ідентифікаційний код: 26237685 e-mail: kcmg@ukr.net

№ 01-16/287 від 19.06.2024

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційної праці
 на тему «Суб'єктність як предиктор ефективної взаємодії учасників
 команди супроводу дитини з ООП»
 здобувачки ступеню доктора філософії зі спеціальностей 053 Психологія
Гапочки Яни Олександрівни

На базі Криворізького ліцею «Кредо» Криворізької міської ради упродовж лютого-квітня 2024 року здійснювалася апробація результатів дослідження Гапочки Я. О., яке присвячене проблемі розгортання суб'єктності учасників команди психолого-педагогічного супроводу (КППС) дитини з особливими освітніми потребами.

У межах дослідження Гапочкою Я. О. було впроваджено в практичну діяльність закладу серію просвітницьких, корекційних і розвивальних заходів, які об'єднані в тренінг «**Розвиток суб'єктності фахівців КППС**». До програми тренінгу були залучені фахівці закладу освіти, які здійснюють професійний супровід учня з особливими освітніми потребами. Метою тренінгу є підтримка та розвиток потенціалу суб'єктності фахівців команди супроводу, як необхідної умови для здійснення ефективної взаємодії в інклюзивній практиці. Структура тренінгу передбачала три взаємодоповнюючі змістовні блоки («Я — частина команди», «Я — джерело руху в команді», «Я — джерело змін у команді»), що втілювалися у дев'яти заняттях спрямованих на гармонізацію взаємодії між учасниками команди через розвиток компонентів суб'єктності фахівців супроводу. Для досягнення поставленої мети та завдань тренінгу Гапочкою Я. О. були використані такі методи: міні-лекції та тематичні семінари; методи ситуаційних вправ (кейс-метод) і SWOT-аналіз; групові дискусії та мозковий штурм; окремі техніки когнітивно-поведінкової терапії (КПТ); рольові ігри, тайм-менеджмент; рефлексивний щоденник. Заняття тренінгу були проведені у змішаному (очно-дистанційному) форматі.

Результати оцінки ефективності впровадженої програми тренінгу наданої Гапочкою Я. О. та позитивні відгуки залучених учасників підтверджують істотні позитивні зрушення у напрямку розвитку суб'єктності фахівців команди та можуть бути рекомендовані для впровадження у практику закладів загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням.

В.о. директора ліцею



Надія ШАПАРЄВА

Додаток Д

Криворізька гімназія №22 Криворізької міської ради

вул. Стрельцова, 4 «В» м. Кривий Ріг, Центрально-Міський район, Дніпропетровська область, 50002,
телефон: (+380) 97 554 10 65, e-mail: krsh22@ukr.net Код ЄДРПОУ 33453562

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційної праці
на тему «Суб'єктність як предиктор ефективної взаємодії учасників команди супроводу дитини з ООП»
здобувачки ступеню доктора філософії зі спеціальностей 053 Психологія
Гапочки Яни Олександрівни

На базі Криворізької гімназії №22 Криворізької міської ради упродовж лютого-квітня 2024 року здійснювалася апробація результатів дослідження Гапочки Я. О., яке присвячене проблемі розгортання суб'єктності учасників команди психолого-педагогічного супроводу (КППС) дитини з особливими освітніми потребами.

У межах дослідження Гапочкою Я. О. було впроваджено в практичну діяльність закладу серію просвітницьких, корекційних і розвивальних заходів, які об'єднані в тренінг «**Розвиток суб'єктності фахівців КППС**». До програми тренінгу були залучені фахівці закладу освіти, які здійснюють професійний супровід учня з особливими освітніми потребами. Метою тренінгу є підтримка та розвиток потенціалу суб'єктності фахівців команди супроводу, як необхідної умови для здійснення ефективної взаємодії в інклюзивній практиці. Структура тренінгу передбачала три взаємодоповнюючі змістовні блоки («Я — частина команди», «Я — джерело руху в команді», «Я — джерело змін у команді»), що втілювалися у дев'яти заняттях спрямованих на гармонізацію взаємодії між учасниками команди через розвиток компонентів суб'єктності фахівців супроводу. Для досягнення поставленої мети та завдань тренінгу Гапочкою Я. О. були використані такі методи: міні-лекції та тематичні семінари; методи ситуативних вправ (кейс-метод) і SWOT-аналіз; групові дискусії та мозковий штурм; окремі техніки когнітивно-поведінкової терапії (КПТ); рольові ігри, тайм-менеджмент; рефлексивний щоденник. Заняття тренінгу були проведені у змішаному (очно-дистанційному) форматі.

Результати оцінки ефективності впровадженої програми тренінгу наданої Гапочкою Я. О. та позитивні відгуки залучених учасників підтверджують істотні позитивні зрушення у напрямку розвитку суб'єктності фахівців команди та можуть бути рекомендовані для впровадження у практику закладів загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням.

В.о. директора Людмила МЕДВЕДЄВА

