

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ І ПСИХОЛОГІЇ
ІМЕНІ МИКОЛИ ЯРМАЧЕНКА

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

ЧЕРЕДА ОЛЕКСАНДР МИХАЙЛОВИЧ

УДК 378.091.3:376.015.31-051:331.102.24(043.5)

ДИСЕРТАЦІЯ
ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПСИХОЛОГІВ
ЗАКЛАДІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

05 Соціальні та поведінкові науки

053 Психологія

Подається на здобуття ступеня доктора філософії

Дисертація містить результати власних досліджень.

Використання ідей, результатів і текстів інших авторів

мають посилання на відповідне джерело



О. М. Череди

Науковий керівник: кандидат психологічних
наук, старший дослідник

Бабяк Ольга Олексіївна

Київ – 2026

АНОТАЦІЯ

Череда О. М. Формування професійної компетентності психологів закладів спеціальної освіти. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття ступеня доктора філософії з галузі знань 05 Соціальні та поведінкові науки за спеціальністю 053 Психологія. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, Київ, 2026.

У дисертації здійснено теоретичне обґрунтування та експериментальну перевірку програми психолого-педагогічного супроводу розвитку професійної компетентності психологів закладів спеціальної освіти. Актуальність дослідження зумовлена тим, що в спеціальній психології та спеціальній освіті якість психологічного супроводу дітей з особливими потребами безпосередньо залежить від рівня професійної компетентності психолога, який цей супровід забезпечує. Психологи закладів спеціальної освіти працюють в умовах підвищеної складності професійної діяльності: вона потребує спеціальних психолого-дефектологічних знань, постійної міждисциплінарної взаємодії з іншими фахівцями супроводу та пов'язана з підвищеним ризиком емоційного вигорання. Це актуалізує потребу в науковому обґрунтуванні цілісної моделі професійної компетентності психолога саме цього профілю та програми цілеспрямованого психолого-педагогічного супроводу її розвитку.

Незважаючи на значну кількість наукових розвідок із суміжної проблематики професійної компетентності фахівців психолого-педагогічного профілю, цілісна структурно-функціональна модель професійної компетентності психолога закладу спеціальної освіти, що враховувала б специфіку його діяльності, дотепер не була предметом окремого системного дослідження, а програма психолого-педагогічного супроводу її розвитку в системі професійного зростання фахівців залишалася недостатньо обґрунтованою.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити програму психолого-педагогічного супроводу розвитку професійної компетентності психологів закладів спеціальної освіти.

У роботі здійснено комплексний аналіз сучасних наукових підходів до розуміння сутності понять «компетенція» і «компетентність», обґрунтовано їх розмежування. На основі узагальнення вітчизняних і зарубіжних досліджень уточнено понятійний апарат дослідження, визначено сутність професійної компетентності психолога закладу спеціальної освіти як інтегративної професійно-особистісної характеристики фахівця, що відображає єдність теоретичної підготовленості, практичних умінь, професійно значущих особистісних якостей, мотиваційної спрямованості та здатності до самоаналізу.

Теоретичним підґрунтям дослідження стали системний, структурно-функціональний, акмеологічний, особистісно-діяльнісний та рефлексивно-діяльнісний підходи, концепція андрагогіки, теорія рефлексивної практики, концепція свідомої (усвідомленої) практики, теорія самодетермінації, а також методологія квазіекспериментального дослідження з нееквівалентними контрольною й експериментальною групами. Обґрунтовано, що професійна компетентність психолога закладу спеціальної освіти є цілісним, багатокомпонентним утворенням, компоненти якого перебувають у нелінійних, циркулярних функціональних зв'язках.

У ході емпіричного дослідження на вибірці 86 психологів закладів спеціальної освіти різних регіонів України, з використанням авторської анкети «Професійна компетентність психолога закладу спеціальної освіти» (58 тверджень, п'ять шкал, α -Кронбаха 0,78-0,84), комплексу стандартизованих психодіагностичних методик та методу експертної оцінки, досліджено стан сформованості кожного структурного компонента професійної компетентності. Встановлено статистично значущі додатні кореляційні зв'язки між усіма компонентами (r від 0,27 до 0,52), що емпірично підтвердило цілісність запропонованої моделі.

Установлено, що професійна компетентність досліджуваного контингенту сформована переважно на середньому рівні (57,0 % опитаних); частка фахівців із високим рівнем є порівняно невеликою (22,1 %). Виявлено суттєву нерівномірність сформованості структурних компонентів: найвищі показники зафіксовано за особистісним ($M = 3,51$) і мотиваційним ($M = 3,42$) компонентами, найнижчі – за рефлексивним ($M = 2,94$; низький рівень – у 34,9 % респондентів). Установлено статистично значущу розбіжність між самооцінкою психологами рівня сформованості операційно-діяльнісного компонента та незалежною експертною оцінкою ($t(85) = 4,87$; $p < 0,001$). На підставі отриманих показників визначено критерії, показники та обґрунтовано трирівневу типологію сформованості професійної компетентності (репродуктивний, адаптивний, продуктивний рівні).

Основним теоретичним результатом дослідження стало розроблення структурно-функціональної моделі професійної компетентності психолога закладу спеціальної освіти. Модель охоплює п'ять взаємопов'язаних структурних компонентів – мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний, особистісний і рефлексивний, кожен з яких виконує специфічну функцію і водночас перебуває у функціональній єдності з іншими компонентами; рефлексивний компонент виконує системоутворюючу роль, забезпечуючи зворотний зв'язок між усіма іншими складовими моделі.

На основі емпірично встановлених закономірностей обґрунтовано систему з чотирьох психолого-педагогічних умов розвитку професійної компетентності психологів закладів спеціальної освіти: розвиток рефлексивної позиції фахівця засобами супервізії й інтервізії; науково-методичний супровід когнітивного компонента; психолого-педагогічна підтримка професійної мотивації через систему наставництва; посилення практико-орієнтованої складової підготовки для розвитку операційно-діяльнісного компонента. На основі визначених умов розроблено, теоретично обґрунтовано та впроваджено програму психолого-педагогічного супроводу розвитку професійної компетентності «Професійне

зростання» загальним обсягом 116 академічних годин, структуровану у вигляді чотирьох модулів, кожен з яких реалізує відповідну психолого-педагогічну умову.

Ефективність запропонованої програми підтверджено результатами формувального експерименту, проведеного за участю статистично еквівалентних на вихідному етапі експериментальної ($n = 30$) та контрольної ($n = 28$) груп. Установлено статистично значущу позитивну динаміку всіх компонентів професійної компетентності учасників експериментальної групи ($p \leq 0,041$; за інтегральним показником $p < 0,001$), тоді як у контрольній групі статистично значущих змін не виявлено ($p > 0,3$). Частка учасників експериментальної групи з високим рівнем сформованості професійної компетентності зросла з 10,0 % до 53,3 % (у контрольній групі – з 10,7 % до 14,3 %; $r = 0,41$; $t(56) = 3,37$; $p = 0,001$), причому найбільший приріст показників зафіксовано саме за компонентами з найнижчими вихідними показниками.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що *вперше* теоретично обґрунтовано, розроблено та експериментально перевірено програму психолого-педагогічного супроводу розвитку професійної компетентності психологів закладів спеціальної освіти «Професійне зростання»; *вперше* розроблено структурно-функціональну модель професійної компетентності психолога закладу спеціальної освіти, яка інтегрує мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний, особистісний і рефлексивний компоненти та їхні функції; *вперше* досліджено стан сформованості, структурні особливості та чинники розвитку професійної компетентності психологів закладів спеціальної освіти; обґрунтовано систему психолого-педагогічних умов її розвитку та трирівневу типологію сформованості. Розширено й уточнено зміст поняття «професійна компетентність психолога закладу спеціальної освіти»; удосконалено діагностичний інструментарій оцінювання рівня її сформованості. Подальшого розвитку набули наукові уявлення про закономірності та чинники формування професійної компетентності фахівців психолого-педагогічного профілю в системі спеціальної освіти.

Практичне значення здобутих результатів полягає в можливості використання розробленого діагностичного інструментарію, системи психолого-педагогічних умов і програми «Професійне зростання» закладами післядипломної педагогічної освіти, методичними службами та керівниками закладів спеціальної освіти для організації системного психолого-педагогічного супроводу професійного розвитку психологів, а також у процесі підготовки та підвищення кваліфікації фахівців цього профілю.

Результати дослідження підтверджують ефективність розробленої програми та обґрунтованість запропонованих психолого-педагогічних умов, а також доцільність їх упровадження у практику діяльності закладів спеціальної освіти та системи післядипломної педагогічної освіти.

Ключові слова: спеціальна психологія, спеціальна освіта, діти з особливими потребами, діти з особливими освітніми потребами, професійний розвиток, компетентність, професійна компетентність, психолог закладу спеціальної освіти, мотиваційний компонент, когнітивний компонент, операційно-діяльнісний компонент, особистісний компонент, рефлексивний компонент, психолого-педагогічні умови, психологічна проблема, психологія, стрес, емпатія, психолого-педагогічний супровід, програма «Професійне зростання».

ABSTRACT

Chereda O. M. Formation of Professional Competence of Psychologists of Special Education Institutions. – Qualifying scientific work on the rights of a manuscript.

Thesis for the Doctor of Philosophy degree in the field of knowledge 05 Social and Behavioural Sciences, speciality 053 Psychology. – Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, 2026.

The dissertation provides a theoretical substantiation and an experimental verification of a programme of psychological and pedagogical support for the development of the professional competence of psychologists of special education institutions. The relevance of the study stems from the fact that, in special psychology and special education, the quality of psychological support for children with special needs depends directly on the level of professional competence of the psychologist who provides this support. Psychologists of special education institutions work under conditions of increased complexity of professional activity: it requires specialised psychological and defectological knowledge and constant interdisciplinary interaction with other support professionals, and it is associated with an elevated risk of emotional burnout. This actualises the need for a scientific substantiation of a holistic model of the professional competence of a psychologist of precisely this profile and of a programme of purposeful psychological and pedagogical support for its development.

Despite a considerable body of research on the related problem of the professional competence of psychological-pedagogical specialists, a holistic structural-functional model of the professional competence of a psychologist of a special education institution that would take into account the specifics of this activity has not yet been the subject of a separate systematic study, and a programme of psychological and pedagogical support for its development within the system of specialists' professional growth has remained insufficiently substantiated.

The aim of the study is to theoretically substantiate and experimentally verify a programme of psychological and pedagogical support for the development of the professional competence of psychologists of special education institutions.

The study provides a comprehensive analysis of contemporary scientific approaches to understanding the essence of the concepts of “competence” and “competency” and substantiates the distinction between them. Based on a synthesis of domestic and foreign research, the conceptual apparatus of the study has been clarified, and the essence of the professional competence of a psychologist of a special education institution has been defined as an integrative professional and personal characteristic of a specialist that reflects the unity of theoretical preparedness, practical skills, professionally significant personal qualities, motivational orientation and the capacity for self-analysis.

The theoretical foundation of the study comprises the systemic, structural-functional, acmeological, personality-activity and reflexive-activity approaches, the concept of andragogy, the theory of reflective practice, the concept of deliberate practice, self-determination theory, as well as the methodology of quasi-experimental research with non-equivalent control and experimental groups. It has been substantiated that the professional competence of a psychologist of a special education institution is a holistic, multi-component formation whose components are in non-linear, circular functional relationships.

In the course of the empirical study, conducted on a sample of 86 psychologists of special education institutions from different regions of Ukraine using the author's questionnaire “Professional Competence of a Psychologist of a Special Education Institution” (58 statements, five scales, Cronbach's α 0.78–0.84), a set of standardised psychodiagnostic methods and expert assessment, the state of formation of each structural component of professional competence was investigated. Statistically significant positive correlations were established between all components (r ranging from 0.27 to 0.52), which empirically confirmed the integrity of the proposed model.

It was established that the professional competence of the studied cohort is formed predominantly at a medium level (57.0% of respondents); the proportion of

specialists with a high level is comparatively small (22.1%). A substantial unevenness in the formation of the structural components was revealed: the highest indicators were recorded for the personal ($M = 3.51$) and motivational ($M = 3.42$) components, and the lowest for the reflexive component ($M = 2.94$; a low level in 34.9% of respondents). A statistically significant discrepancy was established between psychologists' self-assessment of the level of formation of the operational-activity component and the independent expert assessment ($t(85) = 4.87$; $p < 0.001$). On the basis of the indicators obtained, criteria and indicators were determined and a three-level typology of the formation of professional competence (reproductive, adaptive and productive levels) was substantiated.

The main theoretical result of the study is the development of a structural-functional model of the professional competence of a psychologist of a special education institution. The model comprises five interrelated structural components – motivational, cognitive, operational-activity, personal and reflexive – each of which performs a specific function while remaining in functional unity with the other components; the reflexive component performs a system-forming role, providing feedback among all the other constituents of the model.

On the basis of the empirically established regularities, a system of four psychological-pedagogical conditions for the development of the professional competence of psychologists of special education institutions was substantiated: the development of the specialist's reflexive position by means of supervision and intervention; scientific-methodological support of the cognitive component; psychological-pedagogical support of professional motivation through a mentoring system; and the strengthening of the practice-oriented component of training for the development of the operational-activity component. On the basis of these conditions, the programme of psychological and pedagogical support for the development of professional competence "Professional Growth" was developed, theoretically substantiated and implemented; it totals 116 academic hours and is structured into four modules, each of which implements the corresponding psychological-pedagogical condition.

The effectiveness of the proposed programme was confirmed by the results of a formative experiment conducted with an experimental group ($n = 30$) and a control group ($n = 28$) that were statistically equivalent at baseline. A statistically significant positive dynamic was established in all components of professional competence among the participants of the experimental group ($p \leq 0.041$; $p < 0.001$ for the integral indicator), whereas no statistically significant changes were found in the control group ($p > 0.3$). The proportion of experimental-group participants with a high level of professional competence increased from 10.0% to 53.3% (in the control group – from 10.7% to 14.3%; $r = 0.41$; $t(56) = 3.37$; $p = 0.001$), with the largest gains recorded precisely for the components with the lowest baseline indicators.

The scientific novelty of the results obtained lies in the fact that, for the first time, the programme of psychological and pedagogical support for the development of the professional competence of psychologists of special education institutions “Professional Growth” has been theoretically substantiated, developed and experimentally verified; for the first time, a structural-functional model of the professional competence of a psychologist of a special education institution has been developed, integrating the motivational, cognitive, operational-activity, personal and reflexive components and their functions; for the first time, the state of formation, the structural features and the factors of development of the professional competence of psychologists of special education institutions have been investigated; a system of psychological-pedagogical conditions for its development and a three-level typology of its formation have been substantiated. The content of the concept “professional competence of a psychologist of a special education institution” has been expanded and clarified; the diagnostic instrumentation for assessing the level of its formation has been improved. Scientific conceptions of the regularities and factors of the formation of the professional competence of psychological-pedagogical specialists in the system of special education have received further development.

The practical significance of the study lies in the possibility of using the developed diagnostic instrumentation, the system of psychological-pedagogical conditions and the “Professional Growth” programme by institutions of postgraduate

pedagogical education, methodological services and heads of special education institutions for organising systematic psychological and pedagogical support of psychologists' professional development, as well as in the training and advanced training of specialists of this profile.

The results of the study confirm the effectiveness of the developed programme and the validity of the proposed psychological-pedagogical conditions, as well as the feasibility of implementing them into the practice of special education institutions and the system of postgraduate pedagogical education.

Keywords: special psychology, special education, children with special needs, children with special educational needs, professional development, competence, professional competence, psychologist of a special education institution, motivational component, cognitive component, operational-activity component, personal component, reflexive component, psychological problem, psychology, stress, empathy, psychological-pedagogical conditions, psychological and pedagogical support, "Professional Growth" programme,

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА

Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації

Статті у наукових фахових виданнях України категорії «Б»

1. Череди, О. М. (2025). Професійна компетентність психолога закладів спеціальної освіти. *Габітус*, 72(1), 182–187. <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2025.72.1.31> https://habitus.od.ua/journals/2025/72-2025/part_1/72_2025.pdf
2. Череди, О. М. (2025). Структурно-змістова характеристика професійної компетентності психологів, які працюють у сфері спеціальної освіти. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*, (27), 199–212. <https://doi.org/10.33189/epsn.v1i27.302>
<https://spp.org.ua/index.php/journal/article/view/302>
3. Череди, О. М. (2025). Сучасні підходи до формування професійної компетентності психолога. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 120(4), 331–344. <https://doi.org/10.33189/ectu.v120i4.305>
https://ojs.csnukr.in.ua/index.php/Exceptional_child/article/view/305
4. Коломієць, Є., Череди, О. М., & Бабяк, О. О. (2025). Підтримка студентів з особливими освітніми потребами у закладах вищої освіти: формування інклюзивної культури та професійної компетентності фахівців. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 120(4), 51–64. <https://doi.org/10.33189/ectu.v120i4.287>
https://ojs.csnukr.in.ua/index.php/Exceptional_child/article/view/287/259
5. Череди, О. М. (2025). Педагогічні умови формування професійної компетентності психологів закладів спеціальної освіти. *Габітус*, 78(1), 193–198. <https://doi.org/10.32782/hbts.78.1.9> https://habitus.od.ua/journals/2025/78-2025/part_1/78-1_2025.pdf

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

6. Череди, О. М. (2023). Актуальні проблеми сучасної психології: професійна компетентність. У *Освіта осіб з особливими потребами в умовах миру і війни: матеріали IX Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки та психології* (с. 571–574). ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України.

<https://ispukr.org.ua/articles/23/2023%20%D0%97%D0%91%D0%86%D0%A0%D0%9D%D0%98%D0%9A%20%D0%A2%D0%95%D0%97.pdf>

7. Черета, О. М. (2024). Компоненти професійної компетентності психолога закладу спеціальної освіти. У *Освіта осіб з особливими потребами в дії: реалії в умовах війни: матеріали Всеукраїнської конференції молодих вчених* (с. 97–102). ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України. <https://ispukr.org.ua/?p=11697>

8. Черета, О. М. (2024). Професійна компетентність психологів у системі спеціальної освіти: виклики та перспективи. У *Безбар'єрність в освіті осіб з особливими потребами: досвід та інновації: матеріали X Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки та психології* (с. 431–434). ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/743112/>

9. Черета, О. М. (2025). Професійна компетентність психолога закладу спеціальної освіти в умовах мультидисциплінарної взаємодії. У *Сила підтримки: психологічна допомога особам з особливими потребами у період війни: матеріали Всеукраїнської конференції молодих вчених* (с. 76–80). ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/747378/1/%2B%D0%97%D0%B1%D1%96%D1%80%D0%BD%D0%B8%D0%BA%20%D0%BA%D0%BC%D0%B2%202025%20%281%29.pdf>

10. Черета, О. М. (2025). Професійна компетентність психолога в системі спеціальної освіти. У *Освіта без бар'єрів: євроінтеграційні виміри: матеріали XI Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки та психології* (с. 380–383). ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/747265/>

11. Черета, О. М. (2026). Психолого-педагогічні умови розвитку професійної компетентності психолога закладу спеціальної освіти. У *Збірник матеріалів конференції (сесії) молодих вчених Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України* (с. 104–107). ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/750198/1/%2B%D0%9C%D0%B0%D1%82%D0%B5%D1%80%D1%96%D0%B0%D0%BB%D0%B8%20%D0%92%D1%81%D0%B5%D>

[1%83%D0%BA%D1%80%D0%B0%D1%97%D0%BD%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%BE%D1%97%20%D0%BA%D0%BE%D0%BD%D1%84%D0%B5%D1%80%D0%B5%D0%BD%D1%86%D1%96%D1%97%20%D0%BC%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D1%85%20%D0%B2%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D1%85%202026.pdf](#)

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ	17
ВСТУП	18
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПСИХОЛОГІВ ЗАКЛАДІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ	29
1.1. Стан розробленості проблеми професійної компетентності психолога у психолого-педагогічній науці	29
1.2. Принципи формування професійної компетентності психолога закладу спеціальної освіти	43
1.3. Сучасні дослідження складових професійної компетентності психолога закладу спеціальної освіти	63
Висновки до розділу 1	83
РОЗДІЛ 2. ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПСИХОЛОГІВ ЗАКЛАДІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ	86
2.1. Обґрунтування змісту і методики констатувального етапу дослідження	86
2.2. Стан та особливості сформованості професійної компетентності психолога закладу спеціальної освіти	98
2.3. Психолого-педагогічні умови розвитку професійної компетентності психологів закладів спеціальної освіти	113
Висновки до розділу 2	129
РОЗДІЛ 3. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПСИХОЛОГІВ ЗАКЛАДІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ	133
3.1. Мета, завдання та організація формувального етапу дослідження	133
3.2. Зміст і структура програми розвитку професійної компетентності психологів закладів спеціальної освіти	141
3.3. Аналіз результатів формувального експерименту	154
Висновки до розділу 3	164
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	167

	16
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	169
ДОДАТКИ.....	190

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

ВМ – внутрішня мотивація

ЕГ – експериментальна група

ЗНМ – зовнішня негативна мотивація

ЗПМ – зовнішня позитивна мотивація

ІПР – індивідуальна програма розвитку

ІРЦ – інклюзивно-ресурсний центр

КГ – контрольна група

КК – когнітивний компонент

МК – мотиваційний компонент

ОДК – операційно-діяльнісний компонент

ОК – особистісний компонент

ООП – особливі освітні потреби

РК – рефлексивний компонент

ВСТУП

Актуальність дослідження. Ефективність психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами (ООП) у закладах спеціальної освіти прямо залежить від рівня професійної компетентності психолога, який цей супровід забезпечує. Діяльність психолога закладу спеціальної освіти має підвищену складність порівняно з діяльністю психолога закладу загальної освіти: вона вимагає спеціальних психологічних знань, постійної міждисциплінарної взаємодії з корекційними педагогами, логопедами, реабілітологами та педагогами, гнучкого володіння діагностичним і корекційно-розвивальним інструментарієм, а також підвищеної стресостійкості в умовах хронічного емоційного навантаження та ризику професійного вигорання.

Проблема професійної компетентності фахівця та її формування має тривалу традицію дослідження в психологічній науці. Теоретичні засади компетентнісного підходу закладено в працях зарубіжних учених: Р. Бояціс, Л. Спенсер і С. Спенсер розглядали компетентність як сукупність глибинних характеристик особистості, що зумовлюють ефективне виконання професійної діяльності; Г. Ле Ботерф – як здатність мобілізувати й комбінувати особистісні ресурси в конкретній професійній ситуації; М. Ераут – як єдність професійного знання, умінь і досвіду, що розвивається в процесі практики. У сучасних зарубіжних моделях компетентності психолога (N. Kaslow, E. Rodolfa та ін.) розмежовано базові й функціональні компетенції та наголошено на їх розвитку впродовж усієї професійної кар'єри; закономірності професійного розвитку психологів-практиків досліджено М. Н. Rønnestad і Т. М. Skovholt. У вітчизняній психології проблему професійного становлення та професійної компетентності фахівця розробляли О. Кокун, Л. Карамушка, С. Максименко; психологічні засади професійної підготовки та професійного мислення практичного психолога висвітлено в працях Н. Чепелевої, Н. Пов'якель, В. Панка, які наголошують на провідній ролі професійної рефлексії, супервізії та безперервного професійного розвитку у становленні компетентного фахівця.

У спеціальній психології та спеціальній освіті проблема професійної компетентності фахівців, які працюють з дітьми з особливими потребами, розглядається у зв'язку зі специфікою психолого-педагогічного супроводу цієї категорії дітей. Методологічні засади спеціальної психології та корекційно-розвивальної роботи закладено в працях В. Бондаря, В. Засенка, В. Синьова, О. Хохліної; особливості психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами та їхніх родин досліджували О. Бабяк, Н. Баташева, К. Бужинецька, І. Омельченко, О. Орлов, Л. Прохоренко, Т. Скрипник; проблему інклюзивної компетентності фахівців і їхньої готовності до роботи в інклюзивному освітньому середовищі – В. Засенко, А. Колупаєва, Л. Прохоренко, О. Нагорна, Н. Ярмола; теорію та практику професійної підготовки психологів у галузі спеціальної освіти – Д. Супрун; формування професійних компетентностей спеціального (клінічного) психолога в процесі навчання – Т. Григоренко. Зарубіжні дослідники (Т. Booth, М. Ainscow, Л. Florian, Т. Loreman) пов'язують якість інклюзивної освіти з професійною готовністю фахівців до роботи з різноманітністю освітніх потреб і з безперервним розвитком їхньої професійної компетентності. Водночас більшість праць присвячено підготовці майбутніх фахівців або професійній компетентності педагогічних працівників, тоді як професійна компетентність психолога, який уже працює в закладі спеціальної освіти, її структура, чинники й умови розвитку в системі післядипломного професійного зростання залишаються малодослідженими.

Чинна система професійної підготовки та підвищення кваліфікації психологів здебільшого орієнтована на узагальнену модель компетентності практичного психолога, без урахування специфіки діяльності саме в закладі спеціальної освіти. Це створює розрив між вимогами професійної діяльності та реальним рівнем готовності фахівців: частина психологів демонструє недостатній рівень сформованості окремих компонентів компетентності (передусім рефлексивного й операційно-діяльнісного), що негативно позначається на якості психологічного супроводу дітей з ООП. Цілісна структурно-функціональна модель професійної компетентності психолога закладу спеціальної освіти, а також

науково обґрунтована програма психолого-педагогічного супроводу її розвитку дотепер не були предметом окремого системного дослідження.

Актуальність дослідження зумовлена потребою розв'язання суперечностей між: дедалі вищими вимогами до якості психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами і недостатнім рівнем сформованості окремих компонентів професійної компетентності значної частини психологів закладів спеціальної освіти; наявністю окремих досліджень структури професійної компетентності фахівців психолого-педагогічного профілю та відсутністю цілісної моделі, що враховувала б специфіку діяльності психолога саме закладу спеціальної освіти; потребою практики в цілеспрямованому розвитку професійної компетентності психологів і браком науково обґрунтованої, експериментально перевіреної програми психолого-педагогічного супроводу такого розвитку. Необхідність розв'язання цих суперечностей зумовила вибір теми дисертаційного дослідження – **«Формування професійної компетентності психологів закладів спеціальної освіти»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційна робота виконана відповідно до тематичного плану досліджень Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України «Теоретичні та методичні засади освіти дітей з особливими освітніми потребами» та у контексті комплексної теми відділу психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами «Теоретико-методичні основи психолого-педагогічного супроводу осіб з когнітивними порушеннями» 2021-2023 рр. (державний реєстраційний номер теми 0121U108682); «Теоретико-методичні засади психологічного та психотерапевтичного супроводу ресоціалізації осіб з особливими освітніми потребами в умовах кризових викликів», 2024-2025 рр. (державний реєстраційний номер теми 0124U000496); «Психолого-педагогічні засади подолання психосоціального стресу у осіб з особливими освітніми потребами», 2026 – 2027 рр. (державний реєстраційний номер теми 0126U000444). Тему дисертації затверджено рішенням

вченої ради Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України (протокол № 10 від 13.11.2023 р.).

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити програму психолого-педагогічного супроводу розвитку професійної компетентності психологів закладів спеціальної освіти.

Відповідно до мети дослідження визначено такі **завдання**:

1. На основі теоретичного аналізу наукової літератури визначити стан розробленості проблеми та сутність професійної компетентності психолога закладу спеціальної освіти, обґрунтувати її структурно-функціональну модель.

2. Визначити критерії, показники та рівні сформованості професійної компетентності психологів закладів спеціальної освіти, дібрати діагностичний інструментарій і дослідити стан її сформованості та чинники, що її зумовлюють.

3. Обґрунтувати психолого-педагогічні умови розвитку професійної компетентності психологів закладів спеціальної освіти.

4. Розробити програму психолого-педагогічного супроводу розвитку професійної компетентності психологів закладів спеціальної освіти «Професійне зростання».

5. Впровадити та експериментально перевірити ефективність програми психолого-педагогічного супроводу розвитку професійної компетентності психологів закладів спеціальної освіти.

Об'єкт дослідження – професійна компетентність психолога закладу спеціальної освіти.

Предмет дослідження – психолого-педагогічний супровід формування професійної компетентності психологів закладів спеціальної освіти.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять положення загальної, педагогічної, вікової та спеціальної психології, психології праці та професійного розвитку особистості щодо закономірностей формування професійної компетентності фахівця, специфіки професійної діяльності психолога в системі освіти та особливостей психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами.

Методологічними орієнтирами дослідження є системний, структурно-функціональний, компетентнісний, акмеологічний, особистісно-діяльнісний та рефлексивно-діяльнісний підходи. Їх поєднання дало змогу розглядати професійну компетентність психолога закладу спеціальної освіти як цілісне, багатокомпонентне, динамічне утворення, компоненти якого перебувають у функціональних взаємозв'язках і розвиваються в процесі професійної діяльності та цілеспрямованого психолого-педагогічного супроводу.

Теоретичне підґрунтя дослідження становлять концептуальні положення компетентнісного підходу та теорії професійної компетентності (Р. Бояціс, Л. Спенсер і С. Спенсер, Г. Ле Ботерф, М. Ераут); положення про психологічні закономірності професійного становлення фахівця (С. Максименко, О. Кокун, Л. Карамушка) та професійного розвитку й професійного мислення практичного психолога (Н. Чепелєва, Н. Пов'якель, В. Панок).

Важливим теоретичним орієнтиром є положення спеціальної психології щодо закономірностей розвитку дітей з порушеннями психофізичного розвитку та змісту їхнього психолого-педагогічного супроводу (О. Бабяк, Н. Баташева, В. Засенко, І. Омельченко, О. Орлов, Л. Прохоренко, Т. Скрипник, В. Синьов, О. Хохліна), положення інклюзивної освіти про готовність фахівців до роботи з різноманітністю освітніх потреб (А. Колупаєва, Т. Booth, М. Ainscow), дослідження професійної підготовки психологів у галузі спеціальної освіти (Т. Григоренко, Д. Супрун), а також нормативні засади діяльності психолога системи освіти, визначені професійним стандартом «Практичний психолог закладу освіти».

Засади побудови програми психолого-педагогічного супроводу розвитку професійної компетентності утворюють положення андрагогіки (М. Ноулз), теорії досвідного навчання (Д. Колб), теорії рефлексивної практики (Д. Шон), концепції свідомої (усвідомленої) практики (К. Еріксон), теорії самодетермінації (Е. Дечі, Р. Раян) та концепції наставництва (К. Крам). Методологію формувального етапу дослідження визначають положення про планування квазіекспериментальних

досліджень з нееквівалентними контрольною та експериментальною групами (Д. Кемпбелл, Дж. Стенлі, В. Шадіш, Т. Кук).

Сукупність зазначених положень стала підґрунтям для авторського розуміння професійної компетентності психолога закладу спеціальної освіти як інтегративної професійно-особистісної характеристики, представлені мотиваційним, когнітивним, операційно-діяльним, особистісним і рефлексивним компонентами, а також для розроблення структурно-функціональної моделі, діагностичного інструментарію та програми психолого-педагогічного супроводу розвитку професійної компетентності.

Методи дослідження: *теоретичні* – аналіз, синтез, порівняння, узагальнення й систематизація наукових джерел (для визначення стану розробленості проблеми та уточнення понятійного апарату дослідження), структурно-функціональний аналіз і моделювання (для побудови структурно-функціональної моделі професійної компетентності психолога закладу спеціальної освіти); *емпіричні* – анкетування (авторська анкета «Професійна компетентність психолога закладу спеціальної освіти»), психодіагностичні методики (методика вивчення мотивації професійної діяльності К. Замфір в адаптації Н. Пов'якель, авторський тест професійних знань, Гронінгенська шкала рефлексивності (GRAS), візуально-аналогове шкалювання самооцінки за R. C. B. Aitken), метод експертної оцінки, психолого-педагогічний експеримент у єдності констатувального й формувального етапів (для вивчення стану сформованості компетентності та перевірки ефективності програми); *методи математичної статистики* – коефіцієнт внутрішньої узгодженості α -Кронбаха (для перевірки надійності шкал анкети), кореляційний аналіз r-Пірсона та t-критерій Стюдента для залежних і незалежних вибірок (для опрацювання результатів і перевірки їх статистичної значущості).

Вірогідність здобутих результатів забезпечується теоретико-методологічним обґрунтуванням вихідних положень дослідження; відповідністю комплексу теоретичних, емпіричних і математично-статистичних методів меті, об'єкту, предмету та завданням дослідження; застосуванням комплексу

взаємодоповнювальних діагностичних методик і поєднанням самооцінних та експертних процедур; достатнім обсягом вибірки; поєднанням кількісного та якісного аналізу емпіричних даних; використанням методів математичної статистики для встановлення значущості виявлених взаємозв'язків, відмінностей і динаміки досліджуваних показників; узгодженістю результатів теоретичного, констатувального та формувального етапів дослідження.

Експериментальна база дослідження. Дослідження здійснювалося впродовж 2023–2026 років на базі закладів спеціальної освіти, інклюзивно-ресурсних центрів і закладів освіти м. Києва, Полтавської, Дніпропетровської та Одеської областей, зокрема: Полтавського навчально-реабілітаційного центру Полтавської обласної ради, спеціальної школи I–II ступенів № 12 Дарницької районної в місті Києві державної адміністрації, Інклюзивно-ресурсного центру № 3 Деснянського району м. Києва, Комунального закладу освіти «Дніпропетровський обласний методичний ресурсний центр» Дніпропетровської обласної ради, Навчально-наукового інституту фізичної культури, спорту та спеціальної освіти Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». На констатувальному етапі (2024–2025 н. р.) дослідженням охоплено 86 психологів; у формувальному етапі (2025–2026 н. р.) взяли участь 58 психологів, з яких сформовано експериментальну (30 осіб) і контрольну (28 осіб) групи.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що в роботі:

вперше:

– теоретично обґрунтовано, розроблено та експериментально перевірено програму психолого-педагогічного супроводу розвитку професійної компетентності психологів закладів спеціальної освіти «Професійне зростання», що реалізує систему психолого-педагогічних умов через модулі рефлексивної практики, науково-методичного розвитку, наставництва та практичної майстерності;

– розроблено та теоретично обґрунтовано структурно-функціональну модель професійної компетентності психолога закладу спеціальної освіти, що

інтегрує мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний, особистісний і рефлексивний компоненти та їхні функції (спонукальну, гностичну, регулятивну, ціннісно-смыслову, контрольну-корегувальну), з визначенням системоутворювальної ролі рефлексивного компонента;

– досліджено стан сформованості та структурні особливості професійної компетентності психологів закладів спеціальної освіти, встановлено нерівномірність сформованості її компонентів і тенденцію до завищення психологами самооцінки власних практичних умінь порівняно з незалежною експертною оцінкою;

– досліджено зв'язок компонентів професійної компетентності психологів закладів спеціальної освіти зі стажем професійної діяльності, кваліфікаційною категорією та типом закладу;

– обґрунтовано систему психолого-педагогічних умов розвитку професійної компетентності психологів закладів спеціальної освіти та трирівневу типологію її сформованості (репродуктивний, адаптивний, продуктивний рівні);

розширено й уточнено:

– зміст поняття «професійна компетентність психолога закладу спеціальної освіти» як інтегративної професійно-особистісної характеристики фахівця;

– наукові уявлення про роль професійної рефлексії, супервізії, інтервізії та наставництва в розвитку професійної компетентності психологів системи спеціальної освіти;

удосконалено:

– діагностичний інструментарій оцінювання рівня сформованості професійної компетентності психологів закладів спеціальної освіти, критерії та показники її сформованості;

подальшого розвитку набули:

– наукові уявлення про закономірності та чинники формування професійної компетентності фахівців психолого-педагогічного профілю в системі спеціальної освіти;

– андрагогічні засади психолого-педагогічного супроводу професійного розвитку психологів у системі післядипломної освіти.

Практичне значення одержаних результатів полягає в розробленні та можливості практичного використання:

– програми психолого-педагогічного супроводу розвитку професійної компетентності психологів закладів спеціальної освіти «Професійне зростання» (116 академічних годин, чотири модулі), яка може бути використана закладами післядипломної педагогічної освіти, методичними службами та керівниками закладів спеціальної освіти й інклюзивно-ресурсних центрів для організації системного психолого-педагогічного супроводу професійного розвитку психологів;

– діагностичного інструментарію (авторська анкета «Професійна компетентність психолога закладу спеціальної освіти», тест професійних знань, карта експертного оцінювання) для оцінювання рівня сформованості професійної компетентності та побудови індивідуальних траєкторій професійного розвитку;

– методичних матеріалів супервізійної та інтервізійної практики і наставництва (бланк рефлексивного щоденника, інструктаж для наставника, анкета оцінювання задоволеності);

– одержаних результатів у процесі підготовки та підвищення кваліфікації фахівців спеціальностей «Психологія» і «Спеціальна освіта».

Результати дослідження впроваджено в практику роботи: Полтавського навчально-реабілітаційного центру Полтавської обласної ради (довідка № 396 від 23.07.2026 р.); Навчально-наукового інституту фізичної культури, спорту та спеціальної освіти Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (довідка № 60/3 від 01.07.2026 р.); спеціальної школи I–II ступенів № 12 Дарницької районної в місті Києві державної адміністрації (довідка № 297 від 11.08.2026 р.); Інклюзивно-ресурсного центру № 3 Деснянського району м. Києва (довідка № 36 від 09.09.2026 р.); Комунального закладу освіти «Дніпропетровський обласний методичний

ресурсний центр» Дніпропетровської обласної ради (довідка № 01-04/129 від 31.07.2026 р.). Копії довідок про впровадження наведено в додатку И.

Особистий внесок здобувача у працях, опублікованих у співавторстві. Наукові результати, представлені у фахових статтях [1; 2; 3; 5] (нумерацію подано за списком публікацій здобувача), одержані здобувачем самостійно. У статті, підготовленій у співавторстві з Є. Коломієць та науковим керівником О. О. Бабяк [4], внесок кожного зі співавторів такий: Є. Коломієць – аналіз проблеми підтримки студентів з особливими освітніми потребами в закладах вищої освіти та чинників формування інклюзивної культури освітнього середовища; О. М. Черета – обґрунтування ролі професійної компетентності фахівців психолого-педагогічного супроводу в підтримці здобувачів з особливими освітніми потребами та характеристика її складових; О. О. Бабяк – постановка проблеми, науково-методологічний супровід дослідження, узагальнення висновків і наукове редагування тексту статті.

Апробація результатів дисертації. Основні положення й результати дослідження оприлюднено та обговорено на міжнародних наукових заходах: IX Міжнародному конгресі зі спеціальної педагогіки та психології «Освіта осіб з особливими потребами в умовах миру і війни» (Київ, 2023), X Міжнародному конгресі зі спеціальної педагогіки та психології «Безбар'єрність в освіті осіб з особливими потребами: досвід та інновації» (Київ, 2024), XI Міжнародному конгресі зі спеціальної педагогіки та психології «Освіта без бар'єрів: євроінтеграційні виміри» (Київ, 2025); *всєукраїнських наукових заходах*: Всеукраїнських конференціях молодих вчених Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України «Діти з особливими освітніми потребами в умовах сьогодення: вектори психолого-педагогічної та соціально-реабілітаційної допомоги» (Київ, 2023), «Освіта осіб з особливими потребами в дії: реалії в умовах війни» (Київ, 2024), «Сила підтримки: психологічна допомога особам з особливими потребами у період війни» (Київ, 2025), конференції (сесії) молодих вчених Інституту (Київ, 2026), Всеукраїнському науково-практичному семінарі «Інноваційні технології у

спеціальній та інклюзивній освіті: шляхи розвитку та впровадження» (Суми, 2024); *регіональних і методологічних заходах*: психологічному хабі «Допомога дітям з ООП та їхнім родинам» (Київ, 2024); засіданнях відділу психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України (2023–2026 рр.). Відомості про апробацію наведено в додатку Б.

Публікації. Результати дисертаційного дослідження висвітлено в 11 наукових публікаціях, із них: 5 статей у наукових фахових виданнях України категорії «Б» (4 одноосібні та 1 у співавторстві); 6 публікацій апробаційного характеру у збірниках матеріалів міжнародних і всеукраїнських наукових заходів. Список публікацій здобувача наведено в додатку А.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається з анотацій, вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (208 найменувань, з них 71 – іноземними мовами) та 8 додатків. Загальний обсяг дисертації становить 219 сторінок, основний текст викладено на 151 сторінках. Робота містить 41 таблицю (31 – в основному тексті) та 10 рисунків.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПСИХОЛОГІВ ЗАКЛАДІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

1.1. Стан розробленості проблеми професійної компетентності психолога у психолого-педагогічній науці

Проблема формування професійної компетентності фахівця є однією з найбільш затребуваних у сучасній психолого-педагогічній науці, оскільки саме рівень компетентності визначає якість надання психологічної допомоги, ефективність супроводу освітнього процесу та, зрештою, реалізацію права кожної дитини на якісну освіту незалежно від стану її здоров'я чи особливостей розвитку [16; 63; 125]. Особливої гостроти ця проблема набуває стосовно діяльності психолога закладу спеціальної освіти, який працює з дітьми, що мають особливі освітні потреби, і повинен поєднувати класичні психологічні компетенції зі спеціальними знаннями корекційної педагогіки, спеціальної психології та реабілітології [112; 132]. Водночас аналіз наукових джерел засвідчує, що, попри значну кількість досліджень із суміжної проблематики, професійна компетентність психолога саме цієї категорії закладів освіти залишається недостатньо розробленою, що й зумовлює актуальність теоретичного осмислення означеної проблеми.

Термінологічний аналіз наукової літератури показує, що поняття «компетентність» увійшло до психолого-педагогічного дискурсу порівняно нещодавно, запозичивши методологічний апарат з менеджменту та організаційної психології, де воно спершу розглядалося як сукупність характеристик особистості, що зумовлюють ефективне виконання роботи [5; 6; 146; 199; 208]. Основоположною для розвитку компетентнісного підходу вважається праця Р. Бояціса, у якій компетентність визначено як базову характеристику особистості, причинно пов'язану з ефективним або високоякісним виконанням роботи [62; 146]. Подальшого розвитку ця ідея набула в дослідженнях Л. Спенсера та С. Спенсер, які запропонували «айсберг-модель» компетентності,

розмежувавши видимі (знання, уміння) та приховані (мотиви, риси особистості, Я-концепція) її складові [201], що згодом стало методологічним підґрунтям для виокремлення мотиваційного та особистісного компонентів у структурі професійної компетентності психолога.

У європейській традиції, на відміну від американської парадигми, склався функціональний підхід до розуміння компетентності, представлений передусім у працях Г. Ле Ботерфа, який трактує компетентність не як статичний набір якостей, а як здатність особи мобілізувати та інтегрувати наявні ресурси для розв'язання професійних завдань у конкретному контексті [74; 178; 180; 189]. Подібної позиції дотримується й М. Ераут, який наголошує на діяльній, ситуативній природі професійної компетентності та її нерозривному зв'язку з практичним досвідом і рефлексією фахівця над власною діяльністю [155]. Ця лінія міркувань є принципово важливою для нашого дослідження, оскільки саме рефлексивний компонент розглядається нами як системоутворювальний елемент структурно-функціональної моделі професійної компетентності психолога закладу спеціальної освіти.

У вітчизняній психолого-педагогічній науці компетентнісний підхід почав активно розроблятися на межі 1990–2000-х років у зв'язку із загальноєвропейськими тенденціями реформування освіти. С. Максименко та Т. Ільїна, розробляючи освітньо-кваліфікаційну характеристику сучасного психолога, визначають професійну компетентність фахівця як інтегративну особистісну властивість, що синтезує систему професійних знань, умінь, цінностей та особистісного досвіду і виявляється в готовності й здатності ефективно розв'язувати професійні завдання [50; 49; 118]. Подібне багатокомпонентне розуміння компетентності підтримує і О. Кокун, який розглядає професійне становлення фахівця як послідовний процес формування компетентності через накопичення досвіду, розвиток професійно важливих якостей та професійної ідентичності [37]. Л. Подшивайлова та М. Подшивайлов, розглядаючи компетентнісні виміри професії психолога, наголошують на взаємозумовленості когнітивних, операційних, мотиваційних та особистісних

складових і динамічному характері їх формування впродовж професійного шляху фахівця [80; 205].

Заслуговує на увагу функціонально-діяльнісний підхід, у межах якого В. Семиченко описує структуру професійно-педагогічної діяльності через гностичний, конструктивний, комунікативний та організаторський компоненти, доповнювані рефлексивною складовою [95; 96]. Близькою за логікою є позиція Т. Дуткевич та О. Савицької, які досліджують психологічні особливості професійної діяльності практичного психолога закладу освіти крізь призму специфічних вимог освітнього середовища до особистості та професійних якостей фахівця [9; 30]. Водночас А. Борисюк акцентує увагу на процесуальному аспекті проблеми, розглядаючи становлення професійної ідентичності майбутніх психологів як динамічний процес, що є передумовою й водночас результатом становлення професійної компетентності [12].

Значний внесок у розробку методологічних засад дослідження професійної діяльності психолога зробили В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелева та співавтори, які визначили загальнотеоретичні принципи практичної психології як науки та професійної діяльності, окресливши етичні, організаційні та змістові аспекти роботи практичного психолога в системі освіти [70; 75; 121]. У межах цієї методологічної традиції В. Панок розглядає прикладну психологію як окрему галузь психологічної науки зі специфічним предметом, завданнями та критеріями професіоналізму, що не зводяться до академічної психологічної підготовки, а передбачають розвинену практичну компетентність [72]. Л. Долинська, аналізуючи підготовку вчителя-психолога, наголошує на важливості професійного самовизначення та усвідомленого вибору фахівцем моделі власної професійної діяльності вже на етапі фахової підготовки [27; 34].

Окремий пласт досліджень присвячено психологічній готовності фахівця до професійної діяльності. О. Затворнюк розглядає психологічну готовність майбутніх психологів до професійного самовдосконалення як складне особистісне утворення, що інтегрує мотиваційний, когнітивний, операційний та емоційно-вольовий компоненти й забезпечує успішність адаптації та подальшого

професійного розвитку фахівця [17; 32]. Дослідниця підкреслює, що готовність є передумовою, своєрідним «стартовим станом» компетентності, тоді як сама компетентність формується поступово, у процесі накопичення практичного досвіду професійної діяльності [32]. Це розмежування є методологічно важливим для нашого дослідження, оскільки дає змогу розглядати професійну компетентність не як статичну характеристику, а як результат тривалого процесу формування, що піддається цілеспрямованому психолого-педагогічному впливу.

Рефлексивний вимір професійної компетентності психолога розкрито в дослідженнях О. Черепехіної, яка визначає рефлексію як механізм усвідомлення фахівцем власної діяльності, що забезпечує корекцію та вдосконалення професійних дій [126]. Подібної позиції дотримуються Н. Чепелева та Н. Пов'якель, які розглядають рефлексію як структурний елемент моделі особистості практичного психолога, що опосередковує зв'язок між когнітивним і операційно-діяльним компонентами [79; 121]. Н. Пов'якель у дослідженні професіогенезу саморегуляції мислення практичного психолога доводить, що розвинена професійна рефлексія є чинником запобігання професійним деформаціям та запорукою стійкого професійного розвитку особистості впродовж кар'єри [79; 85].

У західній науковій традиції рефлексивний вимір професіоналізму найповніше розкрито в концепції Д. Шона про «рефлексивного практика» (reflective practitioner), згідно з якою професійна майстерність формується не стільки шляхом застосування формалізованого знання, скільки через рефлексію-в-дії (reflection-in-action) та рефлексію-після-дії (reflection-on-action), що дає змогу фахівцю гнучко реагувати на унікальність кожної професійної ситуації [91; 195]. Концептуально близькою є теорія набуття експертності К. Ерікссона, Р. Крампе та К. Теш-Ремера, які довели, що високий рівень професіоналізму формується не стільки внаслідок тривалості практики, скільки завдяки цілеспрямованій, свідомо організованій практиці із постійним отриманням зворотного зв'язку [156]. Обидві концепції істотно вплинули на розуміння операційно-діяльного та

рефлексивного компонентів професійної компетентності, закладене в основу структурно-функціональної моделі, яка пропонується в цьому дослідженні.

Мотиваційний вимір професійної компетентності психолога тісно пов'язаний із теорією самодетермінації Е. Дечі та Р. Раяна, згідно з якою стійка внутрішня мотивація професійної діяльності формується за умови задоволення трьох базових психологічних потреб особистості – в автономії, компетентності та зв'язку з іншими людьми [151; 194]. Г. Афузова, аналізуючи професійну спрямованість психолога на корекційну підтримку дітей з психофізичними порушеннями, підкреслює, що саме внутрішня професійна мотивація, на відміну від зовнішньої (матеріальної, статусної), корелює з високим рівнем сформованості інших компонентів компетентності та є прогностичним чинником успішності професійної діяльності [1; 60].

Специфіку професійної діяльності психолога саме в умовах закладу спеціальної освіти розкрито в дослідженнях з корекційної педагогіки. В. Синьов, М. Матвєєва та О. Хохліна обґрунтовують, що психологічний супровід дітей з порушеннями інтелектуального розвитку вимагає від фахівця не лише загальнопсихологічної, а й спеціальної психологічної компетентності, здатності враховувати особливості та потенціал компенсаторного розвитку дитини [53; 98; 99]. О. Хохліна деталізує психолого-педагогічні засади корекційної спрямованості навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, наголошуючи на необхідності індивідуалізації психологічного супроводу відповідно до структури порушення [99]. Є. Синьова висвітлює специфіку тифлопсихологічного супроводу дітей з порушеннями зору [101; 102], а Т. Скрипник – особливості психологічної допомоги дітям із розладами аутистичного спектра, підкреслюючи, що робота з різними нозологічними групами вимагає від психолога спеціалізованого розширення професійної компетентності [67; 104].

В. Тарасун у межах логодидактичного підходу обґрунтовує необхідність міждисциплінарної компетентності психолога, що працює з дітьми з порушеннями мовлення, здатності до координованої взаємодії з логопедами, корекційними педагогами та психологами закладу освіти [10; 115]. Це

підтверджує й Н. Пахомова, яка обґрунтовує інтеграцію медико-психологічної та педагогічної складових професійної підготовки фахівців спеціальної освіти, наголошуючи на командному, міждисциплінарному характері психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами [54; 76; 90].

І. Кузава розглядає індивідуалізацію навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного середовища як провідний принцип, що визначає зміст професійної діяльності психолога закладу освіти [45; 87; 137], а З. Шевців обґрунтовує теоретичні засади інклюзивної педагогіки, які визначають нормативний контекст професійної діяльності психолога [82; 129].

Значення міжнародного контексту для розуміння інклюзивної парадигми освіти підкреслюють зарубіжні дослідники. М. Ейнскоу визначає розвиток інклюзивної освітньої системи як безперервний процес трансформації школи, спрямований на усунення бар'єрів для навчання й участі всіх дітей, що потребує від фахівців супроводу відповідної професійної готовності [138; 145; 206; 207]. Т. Бут та М. Ейнскоу пропонують індекс інклюзії як інструмент оцінювання готовності закладу освіти (і опосередковано – фахівців психологічної служби) до реалізації інклюзивних практик [145; 163; 164], а Т. Лорман, Дж. Деппелер та Д. Гарві систематизують міжнародний досвід підтримки розмаїття в інклюзивному класі, наголошуючи на ключовій ролі психолога в супроводі педагогічного колективу [179].

Узагальнюючи результати аналізу наукових джерел, можна констатувати, що в сучасній психолого-педагогічній науці склалося кілька відносно самостійних напрямів дослідження професійної компетентності, кожен з яких спирається на власну методологічну традицію та по-різному визначає структуру й механізми становлення цього феномену.

1) **Особистісний напрям** (Р. Бояціс, Л. Спенсер та С. Спенсер) [146; 201] акцентує увагу на глибинних, часто прихованих характеристиках особистості – мотивах, рисах, Я-концепції, – які, за твердженням авторів «айсберг-моделі», є менш очевидними, ніж знання та вміння, проте саме вони визначають стабільність і перенесення компетентної поведінки в різні професійні ситуації. У межах цього

підходу компетентність розглядається не як сума окремих умінь, а як інтегральна властивість особистості, що формується протягом тривалого часу і слабо піддається короткостроковому тренінговому впливу. Водночас критики цього напряму зазначають, що акцент на «глибинних» і важко вимірюваних характеристиках ускладнює операціоналізацію компетентності для потреб емпіричної діагностики та практичної атестації фахівців.

2) **Функціонально-діяльнісний напрям** (Г. Ле Ботерф, М. Ераут) [154; 178] розглядає компетентність передусім як здатність мобілізувати наявні ресурси – знання, уміння, контакти, зовнішні засоби – для розв’язання конкретної професійної ситуації, що постійно змінюється. На відміну від особистісного підходу, тут компетентність не «належить» суб’єкту як стала якість, а конструюється щоразу заново в самій діяльності й може бути оцінена лише через її результат. Це дозволяє прив’язати дослідження компетентності до реальних робочих завдань і посадових функцій психолога, однак залишає відкритим питання про внутрішні (мотиваційні, рефлексивні) передумови, що уможлиблюють таку мобілізацію ресурсів.

3) **Інтегративний підхід** (С. Максименко, О. Кокун, Л. Подшивайлова) [38; 48; 80] поєднує когнітивні, операційні, мотиваційні та особистісні складові в цілісну багатокomпонентну структуру, знімаючи протиставлення «особистість – діяльність», характерне для двох попередніх напрямів. Прибічники цього підходу наголошують, що жоден окремий компонент – ні глибинні риси особистості, ні операційні вміння – не може самостійно пояснити варіативність професійної успішності психолога; компетентність постає як динамічна система взаємопов’язаних складових, що компенсують і посилюють одна одну. Саме цей підхід є методологічно найближчим до завдань нашого дослідження, оскільки він дозволяє побудувати багатокomпонентну модель, придатну для подальшої емпіричної операціоналізації.

4) **Рефлексивно-акмеологічний напрям** (Д. Шон, Н. Пов’якель, О. Черепехіна) [79; 126; 196] виокремлює рефлексію як центральний механізм безперервного професійного вдосконалення, завдяки якому фахівець здатний

аналізувати власний досвід, виявляти суперечності між нормативними вимогами й реальною практикою та свідомо коригувати свою діяльність. У межах цього напряму компетентність розглядається не як статичний «набір», досягнутий одноразово, а як процес постійного руху до акме – вершини професійної й особистісної зрілості, який ніколи не завершується остаточно. Обмеженням підходу є те, що він переважно описує механізм розвитку компетентності, залишаючи менш розробленим питання про її змістову структуру.

Порівняльний аналіз розглянутих напрямів засвідчує, що кожен із них розкриває окремий, теоретично значущий аспект проблеми: особистісний – глибинні детермінанти, функціонально-діяльнісний – ситуативний вияв компетентності в дії, інтегративний – її багатокомпонентну будову, рефлексивно-акмеологічний – механізм і вектор розвитку. Водночас жоден з них окремо не пропонує цілісної моделі, яка б інтегровано враховувала специфіку професійної діяльності психолога саме закладу спеціальної освіти – діяльності, що поєднує психодіагностичну, корекційно-розвивальну, консультативну та міждисциплінарну взаємодію з корекційними педагогами, логопедами й лікарями в умовах роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Це зумовлює необхідність подальшого термінологічного та змістового уточнення самого поняття професійної компетентності психолога, перш ніж переходити до розкриття його структури.

Окремої уваги заслуговує термінологічне розмежування понять «компетенція» і «компетентність», яке в україномовній науковій літературі не завжди проводиться послідовно.

С. Гончаренко у педагогічному енциклопедичному словнику визначає компетенцію як коло повноважень, коло питань, у яких особа обізнана, тоді як компетентність трактується як властивість особистості, що ґрунтується на компетенції та виявляється в успішній діяльності [13; 20].

Услід за цим розмежуванням у межах нашого дослідження компетенція розглядається як нормативно задана вимога (наприклад, посадова інструкція, кваліфікаційна характеристика психолога), а компетентність – як інтегрована

особистісна якість, що формується в процесі оволодіння відповідними компетенціями та практичної діяльності.

Подібне розрізнення простежується і в зарубіжній традиції дослідження професіоналізму. Зокрема, М. Ераут наполягає на тому, що компетенція (competence) описує потенційну здатність фахівця виконувати певне коло професійних завдань відповідно до встановленого стандарту, тоді як компетентність (competency) є ширшою характеристикою, яка охоплює реальну якість виконання діяльності в конкретних, часто непередбачуваних умовах практики [83; 155].

Г. Ле Ботерф пропонує розглядати компетентність не як статичний перелік знань, умінь і навичок, а як здатність фахівця мобілізувати й комбінувати наявні ресурси – знання, досвід, особистісні якості – для розв’язання конкретної професійної ситуації, що виникає в реальному часі й не має наперед заданого алгоритму розв’язання [105; 178].

Р. Бояціс, розробляючи компетентнісну модель управлінської та професійної діяльності, підкреслює поведінковий вимір компетентності, визначаючи її як сукупність характеристик особистості, причиново пов’язаних з ефективним чи високим рівнем виконання роботи [33; 146].

В. Синьов і Д. Супрун, аналізуючи проблему професійної підготовки психологів у галузі спеціальної освіти, зазначають, що компетентність психолога, який працює з дітьми з особливими освітніми потребами, не може бути зведена до формального переліку компетенцій, оскільки передбачає здатність до гнучкого, індивідуалізованого реагування на кожен окремий випадок порушення розвитку, що істотно відрізняє її від компетентності психолога, який працює в умовах типового освітнього середовища [8; 100; 204].

А. І. Кузьмінський, аналізуючи педагогіку вищої школи, підкреслює, що саме етап професійної підготовки закладає підвалини майбутньої компетентності, проте остаточне її формування відбувається лише в реальній практичній діяльності фахівця [46; 131], що методологічно узгоджується з нашим

припущенням про необхідність емпіричного вивчення компетентності саме в практикуючих фахівців, а не лише студентів.

Узагальнюючи наведені позиції, у межах цього дослідження професійна компетентність психолога закладу спеціальної освіти визначається як інтегративна, динамічна особистісно-професійна властивість фахівця, що синтезує мотиваційну спрямованість на роботу з дітьми з особливими освітніми потребами, систему спеціальних психологічних і корекційно-педагогічних знань, практичну здатність гнучко застосовувати психодіагностичний, корекційно-розвивальний та консультативний інструментарій в умовах міждисциплінарної взаємодії, стійкі особистісні якості, що забезпечують емоційну витривалість і толерантність до невизначеності, а також розвинену здатність до рефлексивного осмислення й корекції власної професійної діяльності. На відміну від компетентності психолога, що працює в умовах типового освітнього середовища, компетентність психолога закладу спеціальної освіти набуває специфічного змісту за рахунок необхідності постійної адаптації діагностичного й корекційного інструментарію до різноманітних нозологічних груп дітей та тісної, по суті командної, взаємодії з корекційними педагогами, логопедами, реабілітологами й лікарями в межах єдиного психолого-педагогічного супроводу дитини.

У контексті професійної підготовки психологів важливого значення набуває акмеологічний підхід, представлений у дослідженні О. А. Дубасенюк, яка обґрунтовує акме-синергетичну модель професійної педагогічної освіти, що розглядає професійне становлення фахівця як нелінійний, самоорганізовуваний процес руху до «акме» – вершини професійної та особистісної зрілості [28; 84; 130]. Ця ідея є продуктивною для розуміння того, чому традиційні лінійні моделі формування компетентності (від новачка до експерта) не завжди адекватно описують реальну траєкторію професійного розвитку психолога закладу спеціальної освіти, чия діяльність характеризується високою емоційною напруженістю, різноманітністю нозологічних груп дітей та частою потребою в оперативному прийнятті нестандартних рішень.

В. Гриньова, досліджуючи формування педагогічної культури майбутнього вчителя, наголошує на єдності теоретичного та методичного аспектів професійної підготовки фахівця, підкреслюючи, що компетентність не може бути зведена лише до системи знань, а обов'язково включає ціннісно-смисловий, культурний вимір професійної діяльності [24; 133].

У межах цього ціннісно-культурного виміру особливого значення для психолога закладу спеціальної освіти набуває поняття культури інклюзії – сукупності професійних цінностей, установок і способів діяльності, що визначають готовність фахівця сприймати дитину з особливими освітніми потребами не як об'єкт корекції, а як рівноправного учасника освітнього процесу. О. В. Нагорна, досліджуючи формування технологічної культури майбутніх фахівців інклюзивних навчальних закладів, розкриває організаційно-педагогічні умови її становлення в процесі професійної підготовки та виокремлює критерії готовності фахівця до діяльності саме в умовах інклюзії [51; 59; 165]. Хоча дослідження О. В. Нагорної зосереджене передусім на технологічному аспекті підготовки педагогічних кадрів, запропоновані нею критерії готовності до роботи в інклюзивному середовищі є методологічно продуктивними і для розуміння культурного виміру компетентності психолога: культура інклюзії постає тут не окремим, шостим компонентом моделі, а наскрізною ціннісною основою, яка пронизує мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний, особистісний і рефлексивний компоненти професійної компетентності психолога закладу спеціальної освіти [59; 61].

Подібний погляд поділяє й С. Вітвицька, яка в межах модульно-рейтингової системи навчання у вищій школі обґрунтовує необхідність поетапного, контрольованого формування професійних компетентностей ще на етапі фахової підготовки психолога, що створює підґрунтя для подальшого професійного вдосконалення [18; 94; 116].

Психотерапевтичний вимір професійної компетентності психолога висвітлено в роботі М. Мушкевича, який обґрунтовує, що операційно-діяльнісний компонент компетентності практичного психолога включає володіння широким

спектром психотерапевтичних технік і здатність гнучко добирати адекватний ситуації клієнта інструментарій психологічної допомоги [57; 88].

Т. Дуткевич та О. Савицька, розглядаючи вступ до спеціальності практичної психології, підкреслюють, що становлення професійної компетентності починається вже на етапі формування професійної спрямованості особистості під час навчання у закладі вищої освіти й триває впродовж усієї професійної кар'єри у форматі безперервної професійної освіти [30; 120; 127].

Важливим є й компаративний аналіз зарубіжного досвіду концептуалізації професійної компетентності в галузі психологічних та суміжних соціономічних професій. Дж. Мезіроу у теорії трансформативного навчання дорослих обґрунтовує, що якісні зміни в професійній компетентності фахівця відбуваються не стільки шляхом накопичення нових знань, скільки через критичну рефлексію фахівцем власних смислових перспектив і базових професійних переконань [128; 186], що перегукується з наведеною вище позицією Д. Шона щодо рефлексивної природи професіоналізму [196].

М. Ноулз, основоположник андрагогіки, наголошує на специфічних принципах навчання дорослих фахівців – орієнтації на практичний досвід, проблемноорієнтованості та внутрішній мотивації до навчання, – які мають враховуватися при проектуванні програм підвищення кваліфікації психологів [19; 174].

Д. Колб пропонує модель досвідного навчання через цикл «конкретний досвід – рефлексивне спостереження – абстрактна концептуалізація – активне експериментування», яка є методологічно продуктивною для проектування системи безперервного професійного розвитку психолога [73; 175].

Проблему емоційного вигорання як чинника, що деструктивно впливає на професійну компетентність фахівців соціономічних професій, ґрунтовно досліджено К. Маслач, С. Джексон та М. Лейтером, які розробили класичний тривимірний опитувальник вигорання (емоційне виснаження, деперсоналізація, редукція професійних досягнень), що й нині залишається одним із найбільш валідних інструментів діагностики цього феномену [181; 182; 183].

У подальшій праці К. Маслач, В. Шауфелі та М. Лейтер розширюють розуміння вигорання, розглядаючи його не лише як індивідуальну психологічну проблему, а й як наслідок дисфункціональної організації професійного середовища, що є особливо релевантним для закладів спеціальної освіти з їхнім специфічним, емоційно навантаженим контингентом дітей [135; 181; 183].

Наставницький та супервізійний вимір формування професійної компетентності розкрито в дослідженнях П. Хокінса та Р. Шохета, які визначають супервізію в допоміжних професіях як структуровану форму професійної рефлексії за участю досвідченого колеги, що забезпечує як розвиток професійних умінь, так і психологічну підтримку фахівця [144; 170].

У своїх працях К. Крам досліджує наставництво на робочому місці як систему розвивальних стосунків, що охоплює як інструментальну (кар'єрну), так і психосоціальну функції, обидві з яких є значущими для становлення молодого психолога в колективі закладу спеціальної освіти [177; 191].

Ці концепції безпосередньо узгоджуються з визначеними в емпіричній частині нашого дослідження психолого-педагогічними умовами формування професійної компетентності психолога, що передбачають розвиток супервізійно-інтервізійної підтримки та наставництва.

Не менш важливим для розуміння структури професійної компетентності є звернення до досліджень із психології праці та організаційної психології, які розглядають компетентність крізь призму відповідності фахівця вимогам конкретної професійної позиції.

Так, Н. Каслоу у своїх працях з розробки компетентнісних рамок у професійній психології підкреслює, що ефективна модель компетентності повинна поєднувати універсальні, наскрізні для професії характеристики з варіативними, контекстно-специфічними складовими, які відображають особливості конкретного місця роботи фахівця [160; 172]. Це положення є методологічно значущим для нашого дослідження, оскільки дає підстави поєднувати в подальшому аналізі загальнопсихологічне ядро, притаманне

професії психолога загалом, з варіативними складовими, зумовленими специфікою роботи саме в закладі спеціальної освіти.

М. Ераут, аналізуючи оцінювання професійних знань і компетентності фахівців, наголошує на необхідності поєднання самооцінних і експертних методів діагностики компетентності, оскільки жоден із цих методів окремо не забезпечує повної та об'єктивної картини сформованості професійних якостей фахівця [7; 154]. Це методологічне положення безпосередньо реалізовано в емпіричній частині цього дослідження, де поряд із авторською анкетною самооцінкою застосовано процедуру експертного оцінювання керівниками закладів освіти.

К. Маслач, В. Шауфелі та М. Лейтер, аналізуючи професійне вигорання, розглядають зниження відчуття професійної ефективності як один із його вимірів [162; 183], що додатково обґрунтовує доцільність розгляду психологічного благополуччя фахівця як індикатора, супутнього рівню сформованості його професійної компетентності.

Узагальнюючи викладене, слід підкреслити, що еволюція наукових уявлень про професійну компетентність відбувалася від вузько-функціонального розуміння як переліку посадових вимог до цілісного, багатовимірного конструкту, що інтегрує когнітивні, операційні, мотиваційні, особистісні та рефлексивні складові особистості фахівця. Водночас застосування цього загальнонаукового доробку до аналізу професійної діяльності психолога закладу спеціальної освіти потребує суттєвого уточнення й конкретизації, оскільки специфіка роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби, накладає додаткові вимоги на кожен із зазначених компонентів компетентності – від необхідності спеціальних психологічних знань (когнітивний компонент) до підвищеної стійкості до емоційного навантаження (особистісний компонент) та розвиненої здатності до міждисциплінарної рефлексивної взаємодії з іншими фахівцями психолого-педагогічного супроводу (рефлексивний компонент).

Варто також враховувати, що ефективність програм професійного розвитку фахівців допоміжних професій суттєво зростає за умови їх побудови на засадах рефлексивної практики та зворотного зв'язку від колег [170; 195], а також те, що,

як зазначають Е. Родольфа та співавтори, навіть універсальні, на перший погляд, компоненти компетентності (наприклад, рефлексивність) можуть по-різному операціоналізуватися залежно від освітньої традиції та культурного контексту країни [168; 190]. Це застереження є методологічно важливим при адаптації зарубіжних теоретичних моделей до вітчизняного контексту дослідження, оскільки вимагає не механічного перенесення, а критичного осмислення й узгодження з реаліями української системи спеціальної освіти.

Підсумовуючи розгляд зарубіжних і вітчизняних теоретичних джерел, доцільно також звернути увагу на положення М. Ноулза, який аналізує теорію навчання дорослих у контексті безперервного професійного розвитку та доводить, що ефективність програм підвищення кваліфікації психологів визначається не стільки обсягом отриманої інформації, скільки ступенем її практичного застосування у щоденній професійній діяльності [81; 152; 174].

Д. Гоулман, досліджуючи роль емоційного інтелекту в професійній діяльності, обґрунтовує зв'язок між рівнем розвитку емоційного інтелекту фахівця та якістю його взаємодії з клієнтами, колегами й керівництвом закладу освіти [15; 167], що додатково підтверджує доцільність розгляду емоційно-особистісних характеристик у структурі особистісного компонента професійної компетентності психолога. Наведені результати зарубіжних досліджень, зіставлені з напрацюваннями вітчизняних науковців, створюють цілісну емпіричну та теоретичну базу для розробки авторської структурно-функціональної моделі, яка враховуватиме як універсальні, загальнопсихологічні закономірності формування професійної компетентності, так і специфічні вимоги, зумовлені особливостями діяльності психолога в закладі спеціальної освіти.

1.2. Принципи формування професійної компетентності психолога закладу спеціальної освіти

Здійснений у попередньому підрозділі аналіз наукових джерел засвідчив, що, попри значний теоретичний доробок із проблеми професійної компетентності фахівця, цілісна модель, яка б інтегровано відображала специфіку професійної

діяльності психолога саме закладу спеціальної освіти, у психолого-педагогічній науці розроблена недостатньо. Це зумовлює необхідність побудови авторської структурно-функціональної моделі, яка б, з одного боку, спиралася на визнані загальнопсихологічні закономірності формування компетентності, а з іншого – враховувала специфічні вимоги, що висуваються до фахівця, який працює з дітьми з особливими освітніми потребами.

Усвідомлення й послідовне дотримання науково обґрунтованих принципів формування професійної компетентності психолога закладу спеціальної освіти уможливорює цілеспрямовану, системну організацію цього процесу як на етапі фахової підготовки, так і впродовж усієї подальшої професійної діяльності. Добір принципів здійснювався на основі трьох критеріїв:

а) загальнонаукової значущості принципу для розуміння природи професійної компетентності;

б) відповідності принципу специфіці діяльності психолога закладу спеціальної освіти;

в) можливості операціоналізації принципу в конкретних показниках структурно-функціональної моделі, представленої далі в цьому підрозділі. Відповідно до цих критеріїв у структурі принципів формування професійної компетентності психолога закладу спеціальної освіти виокремлено дві групи: загальнометодологічні та спеціальні (професійно-специфічні).

До загальнометодологічних належать принципи, що визначають загальнонаукові засади побудови структурно-функціональної моделі: системний принцип, який передбачає розгляд професійної компетентності як цілісного, внутрішньо взаємопов'язаного утворення, компоненти якого не існують ізольовано, а перебувають у постійній функціональній взаємодії [124]; структурно-функціональний принцип, услід за Г. Ле Ботерфом та М. Ераутом, який орієнтує на виокремлення не лише структурних елементів компетентності, а й функціональних зв'язків між ними, що забезпечують цілісне функціонування системи в реальній професійній діяльності [155; 178]; акмеологічний принцип, обґрунтований О. Дубасенюк, який передбачає розгляд моделі не як статичного

«зрізу», а як динамічної системи, здатної до саморозвитку в напрямі професійного «акме» [28]; особистісно-діяльнісний принцип, представлений у працях С. Максименка, який вимагає розглядати компетентність через призму єдності свідомості та діяльності, тобто як таку, що формується й виявляється виключно в процесі реальної професійної практики [50]; принцип безперервності професійного розвитку, обґрунтований у концепції андрагогіки М. Ноулза та теорії трансформативного навчання Дж. Мезіроу, який орієнтує на розгляд формування компетентності як процесу, що не завершується здобуттям фахової освіти, а триває впродовж усього професійного шляху фахівця [174; 186]; аксіологічний принцип, що спирається на положення В. Гриньової про ціннісно-культурний вимір професійної компетентності [24] та концепцію культури інклюзії, розкриту в дослідженні О. Нагорної [39; 59], відповідно до якого культурно-ціннісна складова діяльності психолога – зокрема сформованість культури інклюзії – розглядається не як окремий, шостий структурний компонент моделі, а як наскрізна аксіологічна основа, що пронизує зміст усіх п'яти компонентів професійної компетентності.

До спеціальних (професійно-специфічних) належать принципи, що відображають безпосередню специфіку діяльності психолога саме закладу спеціальної освіти: принцип діагностико-корекційної спрямованості, який вимагає орієнтації змісту професійної компетентності на завдання своєчасного виявлення та корекції порушень розвитку дитини з урахуванням особливостей розвитку [40; 136]; принцип міждисциплінарної взаємодії, обґрунтований у дослідженнях В. Тарасун та Н. Пахомової, який передбачає здатність психолога до координованої співпраці з корекційними педагогами, логопедами та іншими фахівцями психолого-педагогічного супроводу [77; 78; 115]; принцип рефлексивності професійного розвитку, услід за концепцією Д. Шона про «рефлексивного практика» та дослідженнями О. Черепехіної, які утверджують рефлексію фахівця над власною діяльністю як обов'язкову умову подальшого професійного вдосконалення [126; 195]; принцип індивідуалізації психолого-педагогічного супроводу, обґрунтований у працях І. Кузави та З. Шевців, який

орієнтує на врахування унікальних освітніх потреб кожної дитини під час планування психологічної допомоги [45; 129]; принцип культуровідповідності інклюзивного середовища, обґрунтований у дослідженні О. Нагорної щодо формування технологічної культури майбутніх фахівців інклюзивних навчальних закладів [59; 86], який вимагає від психолога закладу спеціальної освіти постійного узгодження власної професійної діяльності з цінностями та нормами культури інклюзії, тобто сприйняття дитини з особливими освітніми потребами як рівноправного суб'єкта освітнього процесу, а не лише як об'єкта корекційного впливу.

Виокремлені принципи не є ізольованими одне від одного, а утворюють цілісну, внутрішньо узгоджену систему: їх взаємне доповнення та спільна реалізація підвищують якість процесу формування професійної компетентності психолога закладу спеціальної освіти й забезпечують єдність функціонування цього процесу на всіх етапах – від фахової підготовки до безперервного професійного вдосконалення. Водночас кожен принцип має власну сферу переважної реалізації: якщо загальнометодологічні принципи визначають загальну логіку побудови структурно-функціональної моделі як такої, то спеціальні принципи безпосередньо задають змістове наповнення її компонентів з урахуванням специфіки професійної діяльності психолога саме закладу спеціальної освіти. Послідовна реалізація зазначених принципів у процесі професійної підготовки й подальшого професійного розвитку психолога уможливорює систематизацію цього процесу відповідно до його закономірностей, свідоме визначення його цілей та обґрунтований добір форм і методів психолого-педагогічного супроводу, відповідних цим цілям. Таким чином, сукупність визначених принципів, як загальнометодологічних, так і спеціальних, утворює цілісну систему вимог, яким повинна відповідати теоретична модель професійної компетентності психолога закладу спеціальної освіти: вимог до її системності й циркулярності зв'язків між компонентами, до врахування культурно-ціннісного, зокрема інклюзивно-культурного, виміру діяльності фахівця та до специфічного, орієнтованого на спеціальну освіту змістового наповнення кожного компонента.

Саме ці вимоги безпосередньо визначають логіку побудови авторської структурно–функціональної моделі, представлені нижче.

Під структурно–функціональною моделлю професійної компетентності психолога закладу спеціальної освіти в межах цього дослідження розуміється теоретичний конструкт, що відображає склад, ієрархію та функціональні взаємозв'язки компонентів професійної компетентності, кожен з яких виконує специфічну функцію в забезпеченні ефективної професійної діяльності фахівця з психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами. Модель включає п'ять взаємопов'язаних структурних компонентів: мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний, особистісний та рефлексивний, кожен з яких має власний зміст, критерії та показники сформованості, водночас перебуваючи у стійких функціональних зв'язках з іншими компонентами.

Мотиваційний компонент відображає систему спонукальних чинників, що визначають спрямованість, інтенсивність та стійкість професійної діяльності психолога. Услід за теорією самодетермінації Е. Дечі та Р. Раяна, у структурі мотиваційного компонента виокремлено внутрішню (пов'язану із задоволенням від самого процесу допомоги дитині, професійним покликанням) та зовнішню (матеріальну, статусну) мотивацію, при цьому саме переважання внутрішньої мотивації розглядається як показник високого рівня сформованості цього компонента [151; 166; 194]. Г. Афузова слушно зазначає, що структура мотивації професійної діяльності психолога є динамічною й може змінюватися залежно від етапу професійного шляху, тому діагностика цього компонента повинна враховувати не лише актуальний стан, а й тенденцію до зміни співвідношення внутрішніх і зовнішніх мотивів [1; 2]. Показниками сформованості мотиваційного компонента є: переважання внутрішньої професійної мотивації над зовнішньою; наявність стійкого професійного інтересу до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами; орієнтація на професійне самовдосконалення.

Емпіричне вивчення мотиваційного компонента, здійснене в межах констатувального етапу дослідження (підрозділ 2.2), спирається на розроблену В. Панком концепцію професійної спрямованості практичного психолога системи

освіти, згідно з якою стійкість професійної мотивації є одним із головних індикаторів готовності фахівця до тривалої роботи в емоційно напруженому середовищі, яким є заклад спеціальної освіти [68; 69; 171]. Це методологічне положення додатково підтверджує доцільність виокремлення мотиваційного компонента як самостійної структурної одиниці моделі, а не як похідної характеристики особистісного компонента.

Когнітивний компонент охоплює систему професійних знань психолога як загальнопсихологічних, так і спеціальних, необхідних для кваліфікованого супроводу дітей з особливими освітніми потребами. Л. Подшивайлова визначає когнітивний компонент як «ядро» професійної компетентності, оскільки саме обсяг та якість професійних знань обумовлюють можливості фахівця щодо адекватного аналізу конкретної психолого-педагогічної ситуації та вибору оптимальної стратегії допомоги [80]. В. Синьов, М. Матвєєва та О. Хохліна наголошують, що для психолога закладу спеціальної освіти когнітивний компонент обов'язково включає знання про структуру порушень, закономірності патогенного розвитку та потенціал компенсаторних механізмів дитини [99]. Показниками сформованості когнітивного компонента є: повнота й системність психологічних знань; здатність до аналізу складних психолого-педагогічних ситуацій; обізнаність із сучасними науковими підходами до супроводу дітей з особливими освітніми потребами.

О. Кокун, аналізуючи проблему професійного становлення фахівця в системі «людина–людина», наголошує, що обсяг суто теоретичних знань сам собою не гарантує високої якості професійної діяльності, якщо ці знання не трансформовані у психологічну готовність до їх практичного застосування [37]. У межах запропонованої моделі це положення враховано через розмежування когнітивного компонента (власне знання) та операційно–діяльнісного компонента (уміння застосовувати ці знання), що дає змогу емпірично перевіряти, наскільки узгодженим чи, навпаки, розбалансованим є профіль конкретного фахівця за цими двома компонентами.

Операційно-діяльнісний компонент відображає систему практичних умінь і навичок, що забезпечують безпосередню реалізацію професійних знань у конкретних діях психолога: від проведення психодіагностичного обстеження до реалізації корекційно-розвивальних та консультативних заходів. К. Ерікссон, Р. Крампе та К. Теш–Ремер довели, що високий рівень володіння практичними професійними вміннями формується виключно завдяки цілеспрямованій, свідомо організованій практиці з постійним отриманням зворотного зв'язку щодо якості виконання дій, а не просто внаслідок тривалості професійного стажу [119; 157]. М. Мушкевич підкреслює, що операційно-діяльнісний компонент компетентності практичного психолога передбачає гнучке володіння широким спектром психотерапевтичних та корекційних технік, адекватних потребам конкретної дитини [57]. Показниками сформованості цього компонента є: володіння психодіагностичним інструментарієм; практичні уміння проведення корекційно-розвивальної та консультативної роботи; здатність адаптувати методи роботи до індивідуальних особливостей дитини.

А. Бандура у своїй концепції самоефективності підкреслює, що впевненість фахівця у власній здатності успішно виконати конкретну професійну дію є самостійним чинником якості виконання цієї дії, не тотожним самому рівню володіння відповідною навичкою [55; 141; 142; 198]. Відповідно до цього положення, емпіричне дослідження операційно-діяльнісного компонента передбачає вимірювання не лише об'єктивного рівня практичних умінь психолога (шляхом експертного оцінювання), а й суб'єктивної впевненості фахівця у власній професійній ефективності (шляхом самооцінки), що дає змогу додатково проаналізувати співвідношення цих двох показників.

Особистісний компонент охоплює сукупність професійно значущих особистісних якостей психолога: емпатію, стресостійкість, толерантність, комунікативну гнучкість, а також розвинений емоційний інтелект, які забезпечують ефективність міжособистісної взаємодії фахівця з дітьми, батьками та педагогічним колективом [64; 65; 66]. Д. Гоулман обґрунтовує зв'язок між рівнем розвитку емоційного інтелекту фахівця та якістю його професійної

взаємодії [3; 167], а К. Маслач, В. Шауфелі та М. Лейтер пов'язують недостатність особистісних ресурсів фахівця з підвищеним ризиком емоційного вигорання [182; 183]. Т. Титаренко, аналізуючи життєвий світ особистості, підкреслює, що професійно значущі якості не є вродженими, а формуються й розвиваються протягом усього професійного шляху фахівця під впливом цілеспрямованих психолого-педагогічних впливів [117]. Показниками сформованості особистісного компонента є: розвинена емпатія та комунікативна гнучкість; стресостійкість і психологічна стійкість до емоційного навантаження; розвинений емоційний інтелект.

Л. Карамушка, досліджуючи психологію організаційного розвитку та профілактику професійного вигорання в закладах освіти, наголошує, що особистісні ресурси фахівця (стресостійкість, психологічна гнучкість) є не статичною, вродженою характеристикою, а піддаються цілеспрямованому розвитку засобами спеціально організованих психолого-педагогічних впливів: тренінгів стресостійкості, супервізійних груп, програм профілактики вигорання [35; 52]. Це положення є методологічно значущим для цього дослідження, оскільки обґрунтовує принципову можливість цілеспрямованого розвитку особистісного компонента в межах формувального етапу експерименту, а не лише його констатацію на етапі діагностики.

Рефлексивний компонент, услід за концепцією Д. Шона про «рефлексивного практика», розглядається як здатність фахівця до усвідомлення, аналізу та коригування власної професійної діяльності як у процесі її здійснення (рефлексія в дії), так і після завершення конкретної професійної ситуації (рефлексія після дії) [195]. О. Черепехіна визначає рефлексію як механізм, що забезпечує безперервне самовдосконалення фахівця через усвідомлення власних сильних і слабких сторін [126; 159], а Н. Пов'якель доводить, що розвинена професійна рефлексія виступає чинником запобігання професійним деформаціям [79]. У межах запропонованої моделі рефлексивний компонент розглядається як системоутворюючий, оскільки саме він забезпечує зворотний зв'язок між усіма іншими компонентами, уможливлючи їх подальший розвиток. Показниками

сформованості рефлексивного компонента є: здатність до адекватної самооцінки власної професійної діяльності; готовність до конструктивного сприйняття зворотного зв'язку від колег; орієнтація на безперервне професійне самовдосконалення.

Важливо зазначити, що рефлексивний компонент у запропонованій моделі виконує подвійну методологічну функцію: з одного боку, він є самостійним структурним компонентом зі своїми критеріями та показниками, а з іншого – механізмом, що забезпечує функціональний зв'язок між усіма іншими компонентами моделі (детальніше цей аспект розкрито нижче, при розгляді функціональних зв'язків моделі). Подвійна природа рефлексивного компонента узгоджується з наведеною вище концепцією Д. Шона, який розрізняв рефлексію як окрему професійну здатність і рефлексію як наскрізний механізм, що супроводжує будь-яку професійну дію фахівця [195].

Узагальнене представлення критеріїв та показників сформованості кожного з п'яти компонентів моделі наведено в таблиці 1.1.

Таблиця 1.1

Критерії та показники сформованості компонентів професійної компетентності психолога закладу спеціальної освіти

Компонент	Критерій сформованості	Основні показники
Мотиваційний (МК)	Спрямованість та стійкість професійної мотивації	Переважаючі внутрішньої мотивації; професійний інтерес; орієнтація на самовдосконалення
Когнітивний (КК)	Повнота й системність професійних знань	Спеціально-психологічні знання; аналітичні уміння;

Компонент	Критерій сформованості	Основні показники
		обізнаність із сучасними підходами
Операційно–діяльнісний (ОДК)	Сформованість практичних умінь і навичок	Володіння психодіагностичним інструментарієм; корекційно-розвивальні уміння; адаптивність методів
Особистісний (ОК)	Розвиненість професійно значущих якостей	Емпатія; стресостійкість; емоційний інтелект; комунікативна гнучкість
Рефлексивний (РК)	Здатність до професійної самооцінки й саморозвитку	Адекватна самооцінка; сприйняття зворотного зв'язку; орієнтація на самовдосконалення

Функціональні зв'язки між компонентами моделі мають нелінійний, циркулярний характер. Мотиваційний компонент виступає енергетичною основою, що спонукає фахівця до поглиблення когнітивного компонента (набуття нових знань) та вдосконалення операційно-діялісного компонента (опанування нових практичних умінь). Когнітивний та операційно-діялісний компоненти перебувають у відношенні взаємної обумовленості: знання без практичного застосування залишаються формальними, тоді як практичні дії без достатньої

теоретичної бази ризикують бути неефективними або навіть шкідливими для дитини [123]. Особистісний компонент виступає своєрідним «модератором», що визначає стиль та якість реалізації операційно-діяльнісного компонента в реальній взаємодії з дитиною, батьками й колегами. Рефлексивний компонент, своєю чергою, забезпечує зворотний зв'язок від результатів практичної діяльності до всіх інших компонентів моделі, ініціюючи цикл подальшого розвитку: усвідомлення прогалин у знаннях стимулює розвиток когнітивного компонента, усвідомлення недостатньої ефективності конкретних технік – розвиток операційно-діяльнісного компонента, а усвідомлення емоційних труднощів у взаємодії – розвиток особистісного компонента. Такий циркулярний механізм узгоджується з моделлю досвідного навчання Д. Колба, згідно з якою розвиток компетентності відбувається через послідовне проходження циклу «досвід – рефлексія – концептуалізація – нове експериментування» [176].

Професійна компетентність психолога закладу спеціальної освіти

(інтегративна професійно-особистісна характеристика фахівця)



Суцільні стрілки – прямі та зворотні зв'язки з рефлексивним компонентом; пунктирні – циркулярні міжкомпонентні зв'язки

Рис. 1.1. Структурно-функціональна модель професійної компетентності психолога закладу спеціальної освіти

Запропонована модель виконує кілька взаємопов'язаних функцій. Діагностична функція забезпечує можливість емпіричного вимірювання рівня сформованості кожного компонента за допомогою відповідного психодіагностичного інструментарію, що й реалізовано в емпіричній частині цього дослідження. Розвивальна функція орієнтує на використання моделі як основи для проектування цілеспрямованих психолого-педагогічних впливів (тренінгів, супервізій, наставницьких програм), спрямованих на підвищення рівня сформованості окремих компонентів. Регулятивна функція полягає в тому, що модель слугує орієнтиром для самостійної професійної рефлексії фахівця, дозволяючи йому усвідомлено визначати напрями власного професійного вдосконалення. Прогностична функція уможливорює передбачення успішності професійної адаптації та подальшого професійного розвитку фахівця на основі профілю сформованості компонентів компетентності [21; 93].

Важливо підкреслити, що запропонована модель не є ієрархічною в сенсі домінування якогось одного компонента над іншими: усі п'ять компонентів розглядаються як рівнозначні, водночас функціонально різні складові єдиної системи. Разом із тим емпіричні дані, отримані в межах констатувального етапу дослідження, дадуть змогу перевірити гіпотезу про системоутворюючу роль рефлексивного компонента, зокрема через аналіз кореляційних зв'язків між усіма п'ятьма компонентами моделі.

Таким чином, розроблена структурно-функціональна модель професійної компетентності психолога закладу спеціальної освіти є цілісним теоретичним конструктом, що відображає п'ять взаємопов'язаних структурних компонентів (мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний, особистісний, рефлексивний), кожен з яких має власний зміст, критерії та показники сформованості, а також специфічні функціональні зв'язки з іншими компонентами. Ця модель слугуватиме теоретичною основою для розробки психодіагностичного інструментарію та проведення емпіричного дослідження, представлених у наступних розділах роботи.

Доцільно детальніше зупинитися на теоретичному обґрунтуванні вибору саме цих п'яти компонентів, а не інших можливих варіантів структурування професійної компетентності. Аналіз низки альтернативних моделей, представлених у науковій літературі, показує, що дослідники, як правило, виокремлюють від трьох до семи структурних компонентів компетентності залежно від профілю професійної діяльності та методологічних засад дослідження. Так, В. Семиченко описує багатокомпонентну структуру (гностичний, конструктивний, комунікативний, організаторський, рефлексивний компоненти), побудовану на основі функціонально-діяльнісного аналізу праці психолога [95], тоді як Р. Бояціс і Л. Спенсер та С. Спенсер оперують більш узагальненою «айсберг–моделлю», що не деталізує структуру на рівні окремих професійно-специфічних компонентів [146; 201]. Порівняльний аналіз цих підходів дав змогу дійти висновку, що для завдань цього дослідження оптимальною є структура, яка, з одного боку, достатньо деталізована для операціоналізації в психодіагностичному інструментарії, а з іншого – не є надмірно дробленою, що ускладнювало б інтерпретацію емпіричних результатів. Саме тому в межах авторської моделі комунікативні та організаторські аспекти діяльності психолога інтегровано в межах особистісного та операційно-діяльнісного компонентів відповідно, а гностичний компонент термінологічно уточнено як когнітивний, що більш точно відображає його психологічний, а не суто гносеологічний зміст.

Принципового значення набуває питання про співвідношення розробленої моделі із загальновідомою в зарубіжній літературі моделлю компетентності Р. Бояціса, побудованою за принципом «айсберга»: видимі елементи (знання, уміння) знаходяться на поверхні, тоді як приховані (мотиви, риси особистості, Я–концепція, соціальна роль) – у глибших, менш усвідомлюваних шарах особистості [146]. У запропонованій моделі ця логіка збережена: когнітивний і операційно-діяльнісний компоненти відповідають «видимій» частині айсберга, тоді як мотиваційний, особистісний та рефлексивний компоненти – його «прихованій», глибинній частині. Водночас, на відміну від класичної моделі Р. Бояціса, у нашій

моделі рефлексивний компонент виокремлено в самостійну структурну одиницю, а не розчинено в межах особистісного компонента, оскільки, як показав аналіз джерел у підрозділі 1.1, саме рефлексивність відіграє особливу, системоутворюючу роль у неперервному професійному розвитку фахівця соціономічної професії [146].

Специфіка діяльності психолога закладу спеціальної освіти зумовлює й особливе змістове наповнення кожного з п'яти компонентів порівняно з узагальненою моделлю компетентності психолога системи освіти загалом. Так, якщо в загальноосвітньому закладі когнітивний компонент психолога переважно охоплює вікову та педагогічну психологію, то в закладі спеціальної освіти він обов'язково розширюється за рахунок спеціальної психології та корекційної педагогіки: тифлопсихології [101], сурдопсихології, олігофренопсихології [97; 99], психології дітей із розладами аутистичного спектра [104; 134] та логопсихології [41]. Аналогічно операційно-діяльнісний компонент психолога закладу спеціальної освіти передбачає володіння специфічним корекційно-розвивальним інструментарієм, адаптованим під конкретну нозологічну групу дітей, тоді як особистісний компонент набуває особливої ваги через підвищене емоційне навантаження, пов'язане з роботою з дітьми, чий розвиток характеризується стійкими порушеннями [21; 44].

З методологічної точки зору важливо розрізняти статичний і динамічний аспекти моделі. У статичному аспекті модель описує «зріз» – фіксований на певний момент часу профіль сформованості п'яти компонентів у конкретного фахівця чи вибірки фахівців, що й буде емпірично досліджено в розділі 2 роботи. У динамічному аспекті модель описує траєкторію професійного розвитку – послідовність якісних змін у співвідношенні компонентів упродовж професійного шляху психолога, від молодого спеціаліста до досвідченого професіонала. М. Г. Реннестад і Т. М. Сковгольт, аналізуючи етапи професійного розвитку фахівців допоміжних професій, показують, що на різних стадіях професійного шляху провідну роль відіграють різні компоненти: на початковому етапі мотиваційний і когнітивний, на етапі стабілізації – операційно-діяльнісний, а на

етапі майстерності – особистісний і рефлексивний [192; 193]. Це положення враховано при проектуванні формульовального етапу дослідження (розділ 3), де психолого-педагогічні умови диференційовано залежно від стажу професійної діяльності учасників.

Наостанок слід зазначити, що запропонована модель, попри свою теоретичну обґрунтованість, потребує емпіричної верифікації, яка передбачає розв'язання декількох дослідницьких завдань: по-перше, розробку валідного та надійного психодіагностичного інструментарію, здатного диференційовано вимірювати рівень сформованості кожного з п'яти компонентів; по-друге, перевірку гіпотези про наявність значущих кореляційних зв'язків між компонентами моделі, що підтверджувало б її системний характер; по-третє, перевірку можливості цілеспрямованого розвитку окремих компонентів засобами спеціально організованого психолого-педагогічного впливу. Розв'язанню цих завдань присвячено наступні розділи дисертаційного дослідження.

Розглянемо детальніше методологічне обґрунтування циркулярного, а не лінійного характеру зв'язків у моделі. У класичних лінійних моделях професіоналізації (наприклад, у моделі Д. Сьюпера) професійний розвиток описується як послідовність фіксованих стадій від дослідження й становлення до підтримання й завершення кар'єри, кожна з яких змінює попередню в строго визначеному порядку [153; 202]. Натомість запропонована в цьому дослідженні модель виходить із того, що в реальній професійній діяльності психолога закладу спеціальної освіти розвиток компонентів компетентності не підпорядковується жорсткій стадійності, а радше нагадує спіраль, у якій кожен новий цикл професійного досвіду (зіткнення зі складним випадком, отримання зворотного зв'язку від супервізора, участь у програмі підвищення кваліфікації) одночасно активізує кілька компонентів моделі. Така циркулярність узгоджується з висновками П. Хокінса та Р. Шохета щодо ролі супервізії як механізму, що одночасно розвиває і практичні уміння (операційно-діяльнісний компонент), і здатність до професійної рефлексії (рефлексивний компонент) [170].

Практична цінність розробленої моделі полягає в тому, що вона задає чітку операціональну основу для побудови діагностичного інструментарію: кожному з п'яти компонентів відповідає окрема шкала авторської анкети, доповнена стандартизованими психодіагностичними методиками, що уможлиблює як цілісну, так і диференційовану оцінку профілю професійної компетентності конкретного фахівця (детально психодіагностичний інструментарій описано в підрозділі 2.1). Крім того, модель слугує теоретичною основою для проектування психолого-педагогічних умов формувального етапу дослідження: кожна з чотирьох умов, обґрунтованих у підрозділі 2.3, спрямована на розвиток одного або кількох конкретних компонентів моделі, що забезпечує цілісність і внутрішню узгодженість усього дисертаційного дослідження – від теоретичного обґрунтування через констатувальну діагностику до формувального впливу.

Розроблена модель потребує також співвіднесення з чинними нормативними документами, що регламентують професійну діяльність психолога системи освіти в Україні. В. Панок, аналізуючи розвиток психологічної служби системи освіти, зазначає, що кваліфікаційна характеристика практичного психолога традиційно окреслює вимоги до фахівця переважно через перелік посадових обов'язків і функцій, залишаючи поза увагою цілісний, особистісно-професійний вимір компетентності [71; 158]. Запропонована структурно-функціональна модель не суперечить нормативним вимогам, а радше поглиблює їх: кожен структурний компонент моделі може бути співвіднесений із відповідним блоком посадових обов'язків психолога закладу спеціальної освіти (діагностична, корекційно-розвивальна, консультативна, просвітницька, організаційно-методична робота), водночас розкриваючи особистісно-психологічні передумови ефективного виконання цих обов'язків, які нормативний документ, за своєю природою, описати не може.

Для унаочнення того, як виокремлені компоненти моделі функціонують у реальній професійній діяльності, доцільно розглянути узагальнений, гіпотетичний випадок, що не відтворює жодного конкретного фахівця чи заклад, а слугує виключно ілюстративним прикладом. Уявімо ситуацію: психолог, який

нещодавно розпочав роботу в закладі спеціальної освіти, стикається з дитиною, у якої на тлі розладу аутистичного спектра спостерігаються виражені поведінкові труднощі під час групових занять. На рівні когнітивного компонента фахівець застосовує наявні знання про особливості сенсорної інтеграції та комунікації дітей з розладами аутистичного спектра для попереднього аналізу ситуації. На рівні операційно-діяльнісного компонента він добирає й адаптує конкретний корекційно-розвивальний інструментарій (наприклад, елементи прикладного поведінкового аналізу та засоби альтернативної комунікації), водночас усвідомлюючи обмеженість власного досвіду в цій конкретній нозологічній підгрупі.

Саме в цей момент у дію вступає рефлексивний компонент: усвідомлення психологом браку специфічних знань і умінь ініціює звернення по супервізійну підтримку до досвідченішого колеги або корекційного педагога закладу, що є прямою реалізацією принципу міждисциплінарної взаємодії, розглянутого вище. Особистісний компонент виявляється в здатності фахівця зберігати емоційну стійкість у ситуації невизначеності й можливої фрустрації від першої невдалої спроби корекційного втручання, не переносячи цю фрустрацію на подальшу взаємодію з дитиною. Мотиваційний компонент, своєю чергою, виявляється в тому, що саме внутрішня професійна зацікавленість (а не формальне виконання посадової інструкції) спонукає фахівця самостійно опрацювати додаткову літературу з проблеми та пройти відповідне короткострокове підвищення кваліфікації. Описаний приклад демонструє, що жоден із п'яти компонентів моделі не функціонує в реальній професійній ситуації ізольовано: ефективне розв'язання конкретного професійного випадку завжди є результатом їх злагодженої, циркулярної взаємодії, а не простої суми окремих складових.

Об'єктивність наукового аналізу вимагає окреслити й певні обмеження запропонованої структурно-функціональної моделі. По-перше, модель, як і будь-яка теоретична конструкція, є спрощенням реальної, значно складнішої професійної діяльності психолога, і виокремлення саме п'яти компонентів є результатом дослідницького вибору, а не єдином можливим варіантом

структурування (що визнається й вище, при порівнянні з альтернативними моделями). По-друге, модель побудована переважно на аналізі діяльності психолога в умовах інституційної, стаціонарної спеціальної освіти, тому її застосовність до суміжних контекстів (наприклад, домашнього навчання чи закладів охорони здоров'я) потребує окремої емпіричної перевірки, що виходить за межі завдань цього дослідження. По-третє, запропоновані критерії та показники сформованості компонентів, хоча й ґрунтуються на теоретичному аналізі, потребують емпіричної валідазації, якій присвячено розділ 2 роботи; відтак модель у своєму поточному вигляді слід розглядати як обґрунтовану дослідницьку гіпотезу, а не остаточно верифіковану систему.

Додаткової методологічної переконливості запропонованій моделі надає її зіставлення з міжнародними професійними рамками, що регламентують підготовку фахівців до роботи в умовах інклюзії. Т. Лорман зі співавторами, аналізуючи структуру професійної готовності педагогічних працівників до інклюзивного навчання, виокремлюють когнітивний (знання про особливі освітні потреби), афективний (ставлення до інклюзії) та поведінковий (практичні уміння) виміри готовності [14; 179]. Ця тривимірна структура методологічно узгоджується із запропонованою п'ятикомпонентною моделлю: когнітивний вимір Т. Лормана відповідає когнітивному компоненту нашої моделі, поведінковий – операційно-діяльнісному, а афективний вимір, на відміну від моделі Т. Лормана, у нашому дослідженні деталізовано через розмежування мотиваційного й особистісного компонентів, що дає змогу окремо аналізувати спрямованість діяльності фахівця (мотивація) і його стійкі особистісні якості (особистісний компонент) [179].

Т. Бут і М. Ейнскоу, розробники широко визнаного індексу інклюзії, наголошують, що готовність фахівця до роботи в інклюзивному середовищі не може бути зведена до індивідуального набору знань і умінь, а обов'язково передбачає врахування культури, політики й практики закладу освіти в цілому [31; 145]. Це положення пояснює, чому в запропонованій моделі аксіологічний принцип культурно-ціннісної зумовленості (розглянутий вище) визначено не як

окремий, шостий структурний компонент, а як наскрізну основу, що пронизує всі п'ять компонентів: індивідуальна компетентність психолога, за логікою Т. Бута і М. Ейнскоу, завжди реалізується в межах ширшого культурного контексту закладу спеціальної освіти, а не існує автономно від нього [145].

Окремої уваги заслуговує питання про співвідношення розробленої моделі з поширеною в українській психологічній науці традицією виокремлення готовності фахівця до професійної діяльності як інтегрального психологічного утворення. А. Колупаєва, аналізуючи проблему готовності педагогічних працівників до роботи в умовах інклюзії, визначає таку готовність через єдність мотиваційного, теоретичного, практичного та особистісного компонентів [40; 138], що структурно суголосно запропонованій моделі, проте не виокремлює рефлексивний компонент як самостійну одиницю аналізу. Порівняння цих двох підходів дає підстави стверджувати, що додавання рефлексивного компонента до класичної чотирикомпонентної структури готовності є не довільним теоретичним ускладненням, а обґрунтованою відповіддю на специфіку діяльності саме психолога (на відміну від педагога), для якого здатність до професійної рефлексії є визнаною в психологічній науці професійно значущою якістю.

Н. Пов'якель, досліджуючи професіогенез практичного психолога, окремо наголошує на ролі професійної рефлексії як механізму запобігання професійним деформаціям особистості фахівця, які виникають унаслідок тривалої роботи в емоційно навантажених умовах [79]. Це положення додатково обґрунтовує системоутворюючу роль рефлексивного компонента в запропонованій моделі: саме розвинена професійна рефлексія розглядається як чинник, що дає змогу фахівцю своєчасно виявляти ознаки емоційного виснаження чи професійної деформації та вчасно звертатися по супервізійну підтримку, попереджуючи тим самим негативні наслідки для якості психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами.

Насамкінець доцільно наголосити на зв'язку запропонованої моделі з логікою побудови подальших розділів дисертаційного дослідження. Кожен із п'яти компонентів моделі та виокремлені для нього критерії й показники

сформованості (табл. 1.1) безпосередньо визначають структуру психодіагностичного інструментарію, розробленого й описаного в підрозділі 2.1: п'ять шкал авторської анкети та підібрані стандартизовані методики відповідають саме цим п'яти компонентам. Так само й чотири психолого-педагогічні умови формування професійної компетентності, обґрунтовані в підрозділі 2.3 на основі емпіричних даних, безпосередньо спрямовані на розвиток конкретних компонентів моделі, а програма формувального етапу дослідження (підрозділ 3.2) структурована відповідно до цих же чотирьох умов. Таким чином, розроблена в цьому підрозділі теоретична модель виконує роль наскрізного методологічного стрижня всього дисертаційного дослідження – від теоретичного обґрунтування через емпіричну діагностику до формувального впливу та оцінки його ефективності.

Варто також зазначити, що запропонована модель, попри її розробку для потреб конкретного дисертаційного дослідження, має й ширше прикладне значення для системи післядипломної освіти та підвищення кваліфікації психологів закладів спеціальної освіти в Україні. Виокремлені критерії та показники сформованості п'яти компонентів компетентності можуть слугувати основою для розробки програм атестації практичних психологів, індивідуальних планів професійного розвитку молодих фахівців, а також критеріїв самооцінки психолога на різних етапах його професійного шляху – від початківця до досвідченого практика. У такому прикладному застосуванні модель виконує функцію не лише дослідницького інструменту, а й практичного орієнтира для системи неперервної професійної освіти психологів, що набуває особливої актуальності в умовах реформування системи спеціальної та інклюзивної освіти в Україні.

Таким чином, розроблена й теоретично обґрунтована в цьому підрозділі система принципів і структурно-функціональна модель професійної компетентності психолога закладу спеціальної освіти утворюють цілісний методологічний інструментарій, що, з одного боку, узгоджується з визнаними вітчизняними та зарубіжними теоретичними традиціями дослідження професійної

компетентності (розглянутими в підрозділі 1.1), а з іншого – враховує специфічні вимоги, зумовлені особливостями діяльності фахівця в умовах спеціальної та інклюзивної освіти. Подальшого обґрунтування потребують вибір саме п'яти компонентів у зіставленні з альтернативними підходами, а також рівні їх сформованості, чому присвячено наступний підрозділ 1.3.

1.3. Сучасні дослідження складових професійної компетентності психолога закладу спеціальної освіти

Обґрунтована в підрозділі 1.2 авторська структурно-функціональна модель постулює п'ятикомпонентну будову професійної компетентності психолога закладу спеціальної освіти. Проте сам добір саме цих п'яти компонентів: мотиваційного, когнітивного, операційно-діяльнісного, особистісного та рефлексивного, потребує додаткового обґрунтування через зіставлення з альтернативними варіантами компонентної структури, представленими в сучасній вітчизняній і зарубіжній психолого-педагогічній науці. Питання про те, скільки й саме яких структурних складових достатньо для адекватного, теоретично повного й водночас практично операціоналізованого опису професійної компетентності фахівця, залишається дискусійним: дослідники по-різному відповідають на нього залежно від обраної методологічної традиції, предметної галузі та завдань конкретного дослідження. Метою цього підрозділу є систематизація наявних підходів до виокремлення структурних компонентів професійної компетентності та обґрунтування на цій основі доцільності саме п'ятикомпонентної авторської моделі.

Сама постановка питання про «складові» чи «компоненти» компетентності передбачає прийняття певної методологічної позиції: компетентність розглядається не як неподільна, гомогенна властивість особистості, а як складноорганізована системна якість, що піддається аналітичному розчленуванню на відносно самостійні, хоча й функціонально пов'язані між собою елементи. Таке структурування має подвійне значення, а саме: теоретичне, оскільки дає змогу

глибше зрозуміти внутрішню організацію феномену компетентності, і практичне, оскільки саме компонентна структура задає логіку побудови психодіагностичного інструментарію та критеріїв оцінювання, застосованих у розділі 2 цього дослідження. Водночас надмірна деталізація компонентної структури, як буде показано нижче на прикладі окремих підходів, суперечить вимозі емпіричної операціоналізованості моделі, а надмірне узагальнення – вимозі змістової повноти, що й зумовлює необхідність зваженого, обґрунтованого вибору кількості та найменувань структурних складових.

Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчує, що кількість виокремлюваних компонентів професійної компетентності в різних дослідників коливається від трьох до понад десяти, причому ця варіативність пояснюється не стільки суперечністю наукових позицій, скільки різним ступенем деталізації та різними підставами класифікації: функціональною, генетичною чи змістовою. Ґрунтовний узагальнюючий огляд підходів вітчизняних дослідників до структурування професійної компетентності фахівців допоміжних професій здійснила у своєму дисертаційному дослідженні Т. Григоренко, і подальший виклад спирається значною мірою на це узагальнення, доповнене власним аналізом застосовності розглянутих підходів до специфіки діяльності психолога саме закладу спеціальної освіти [21].

Так, за узагальненням Т. Григоренко, в окремих дослідженнях структуру компетентності фахівця представлено трьома компонентами: рефлексивним, а це уміння застосовувати набуті знання, уміння й навички практичної роботи в реальній діяльності; інтегративним – здатність залучати ресурси різних галузей знань до розв’язання професійних завдань і прагнення до професійного зростання; концептуальним, що містить систему психологічних, методичних і дослідницьких знань, що становлять теоретичне підґрунтя професійної діяльності [21]. Ця тричленна структура, попри свою лаконічність, залишає поза увагою мотиваційну складову компетентності, яка розглядається радше як передумову, ніж як самостійний структурний елемент.

Натомість інші дослідники, за тим самим узагальненням, наголошують на системоутворювальній ролі саме мотиваційно-ціннісного компонента, що охоплює усвідомлене спонукання до діяльності, комплекс психічних утворень, які визначають поведінку фахівця, а також цінності й мотиви, пов'язані з майбутньою професією [23]. Подібною логіки дотримується й Л. Руденко, яка на підставі аналізу практики підготовки психологів виокремлює ціннісно-цільовий, змістовний, діяльнісно-творчий та особистісно-позиційний компоненти, прямо вводячи особистісну складову як самостійний, відмінний від суто діяльнісного, елемент структури [93]. Це рішення методологічно суголосне з позицією, обстоюваною в межах цього дослідження: особистісні якості фахівця (стресостійкість, емоційна стійкість, толерантність до невизначеності) є якісно іншим феноменом, ніж операційні вміння застосовувати конкретний психодіагностичний чи корекційно-розвивальний інструментарій, а тому не повинні редукуватися до одного, спільного з операційним, компонента.

Г. Афузова пропонує складнішу, ієрархічну структуру: шість взаємопов'язаних складових, а саме: мотиваційна, цільова, емоційна, когнітивна, контрольно-оцінна та вольова, які об'єднуються в три укрупнені компоненти: мотиваційно-цільовий, емотивно-гностичний і регулятивний, що утворюється контрольно-оцінною та вольовою складовими [1]. Показово, що вольовий і емоційний аспекти, які в межах цього дослідження віднесено до особистісного компонента, у Г. Афузової входять до різних укрупнених компонентів, що ілюструє відсутність усталеного консенсусу щодо статусу емоційно-вольової сфери фахівця в структурі компетентності: вона розглядається то як самостійний компонент, то як складова регулятивного механізму, то як наскрізна характеристика [1].

Дещо іншу, суто когнітивно-операційну логіку побудови структури, за узагальненням Т. Григоренко, мають моделі, у яких виокремлюють когнітивний компонент як складну систему пізнавальних розумових складових та операційний компонент, що, своєю чергою, поділяється на змістовно-операційні (організаційні, інтелектуальні, комунікативні здібності й уміння) та операційно-діяльнісні

складові як досвід практичного застосування знань, здобутих у межах когнітивного компонента [21]. Термін «операційно-діяльнісний», застосований у цих моделях для позначення суто практичного, прикладного аспекту компетентності, безпосередньо перегукується з назвою відповідного компонента авторської моделі цього дослідження, що засвідчує певну термінологічну усталеність у розумінні цієї складової серед дослідників компетентнісної проблематики.

Г. Копил у власному дисертаційному дослідженні визначає три компоненти професійної компетентності фахівця: мотиваційно-ціннісний (наявність інтересу до глибинного вивчення фахових дисциплін, розуміння значущості компетенцій для майбутньої діяльності, прагнення до конкурентоспроможних умінь), інформаційно-перцептивний (здатність до компетентного сприйняття й аналізу професійно важливої інформації) та операційно-дієвий (уміння використовувати здобуті знання в майбутній професійній діяльності з оптимальною користю) [42; 143]. Ця тричленна структура є однією з найбільш економних серед розглянутих, проте вона, як і розглянута вище тричленна структура, залишає поза явним структуруванням рефлексивний вимір компетентності, розчиняючи його в інформаційно-перцептивному компоненті.

С. Івашньова (за узагальненням Т. Григоренко), розглядаючи структуру методичної компетентності фахівця, виокремлює технологічний компонент (дидактичні навички та вміння, здатність до психологічного й педагогічного прогнозування освітньої взаємодії), когнітивний компонент (знання психологічних і педагогічних особливостей вікової групи, з якою працює фахівець) та особистісно-мотиваційний компонент (бажання, емоційне ставлення, зацікавленість у роботі, орієнтація на підвищення кваліфікації й самоосвіту) [21]. Показово, що останній компонент об'єднує в собі одразу дві складові, які в моделі, обґрунтованій у цьому дослідженні, розведені як самостійні: мотиваційну й особистісну, що зайвий раз ілюструє відсутність усталеної традиції їх розрізнення в науковій літературі та підкреслює методологічну значущість окремого обґрунтування цього розведення.

О. Гура пропонує функціональну класифікацію складових професійної діяльності фахівця, виокремлюючи термінальну (розвивальну, виховну), інструментальну (ілюстративну, науково-дослідницьку, діагностичну, стимулювальну, прогностичну) та операційну (методичну, управлінську, організаторську, коригувальну, констатувальну) функції, вважаючи комунікативну функцію наскрізною, тобто такою, що реалізується на всіх етапах професійної діяльності [25; 58]. Функціональний, а не суто структурний ракурс аналізу, застосований О. Гурую, цінний тим, що акцентує увагу не лише на тому, чим володіє фахівець (знаннями, вміннями, якостями), а й на тому, які функції він виконує в реальній професійній діяльності, що методологічно узгоджується з діяльнісним принципом, обґрунтованим у підрозділі 1.2 цього дослідження [25].

Особливо показовою для порівняння з моделлю, запропонованою в цьому дослідженні, є позиція Д. Супрун, яка, досліджуючи динаміку професійної компетентності психологів саме в галузі спеціальної освіти, виокремлює чотири компоненти: професійно-мотиваційний (сформованість ціннісних орієнтацій і мотиваційного ставлення до професійної діяльності), когнітивно-компетентнісний (системність, усвідомленість і стійкість знань), операційно-діяльнісний (сформованість діагностичних, змістово-процесуальних і прогностичних умінь) та результативно-рефлексивний (здатність до самоаналізу, орієнтація на самовдосконалення) [109; 112]. Термінологічна й змістова близькість цієї структури до авторської моделі цього дослідження, зокрема дослівний збіг назви операційно-діяльнісного компонента, пояснюється спільністю предметної галузі (професійна компетентність психолога саме закладу спеціальної освіти) і слугує додатковим емпіричним підтвердженням обґрунтованості виокремлення саме цих складових. Водночас структура Д. Супрун, як і структура Т. Григоренко, розглянута нижче докладніше, не виокремлює особистісний компонент як самостійний, обмежуючись чотирма складовими [21; 112].

На протилежному, максимально деталізованому полюсі перебуває підхід О. Біляковської (за узагальненням Т. Григоренко), яка описує структуру професійної компетентності фахівця через тринадцять складових компетентностей:

когнітивно-технологічну, методичну, комунікативно-ситуативну, соціальну, психолого-педагогічну, прогнозувально-рефлексивну, аутопсихологічну, інформаційно-технологічну, управлінську, кооперативну, полікультурну, валеологічну та загальнокультурну [21; 203]. Попри змістову вичерпність такого переліку, його практична операціоналізація в межах емпіричного психодіагностичного дослідження є суттєво ускладненою: тринадцять окремих складових важко звести до економної системи вимірюваних показників, придатної для статистичного опрацювання на вибірці помірною обсягу, а межі між суміжними складовими (наприклад, психолого-педагогічною й аутопсихологічною чи комунікативно-ситуативною й кооперативною) є значною мірою умовними. Це методологічне спостереження додатково підтверджує доцільність обраного в цьому дослідженні балансу між змістовою повнотою та емпіричною операціоналізованістю моделі: п'ять компонентів є достатньо диференційованою, але водночас практично вимірюваною структурою.

Подібний, хоч і не настільки розгалужений, приклад багатокomпонентної структури пропонує Л. Дибкова, яка виокремлює компетенції у сфері професійної діяльності, в галузі економічної діяльності, комунікативну компетенцію, компетенцію в галузі саморегуляції та самовизначення, а також інформаційну компетенцію [26; 47]. Хоча ця структура розроблена на матеріалі економічних спеціальностей і безпосередньо не стосується діяльності психолога, вона показовим тим, що явно виокремлює саморегуляцію особистості як самостійну складову компетентності, що додатково підтверджує правомірність відокремлення особистісного компонента від суто операційно-діяльнісного в моделі, запропонованій у цьому дослідженні.

Узагальнюючи розглянуті підходи, можна констатувати, що, попри істотну варіативність кількості й найменувань компонентів, від тричленних (Г. Копил) до тринадцятичленних (О. Біляковська) структур, у переважній більшості моделей стійко відтворюються мотиваційна, когнітивна та операційна (діяльнісна, практична) складові, тоді як рефлексивний і особливо особистісний компоненти отримують неоднозначний статус: вони або виокремлюються як самостійні

(Л. Руденко, В. Семиченко), або розчиняються в інших компонентах (Г. Копил, Д. Супрун), або їхні окремі аспекти розподіляються між кількома укрупненими компонентами (Г. Афузова) [1; 21; 42; 96; 107]. Саме ця неоднозначність і зумовлює необхідність окремого методологічного обґрунтування статусу особистісного та рефлексивного компонентів у структурі професійної компетентності психолога закладу спеціальної освіти, здійсненого нижче.

Таблиця 1.2

Порівняльна характеристика підходів до компонентної структури професійної компетентності

Автор(и)	К-сть	Компоненти
Г. Копил [42]	3	мотиваційно–ціннісний, інформаційно-перцептивний, операційно-дієвий
Д. Супрун [112]	4	професійно-мотиваційний, когнітивно-компетентнісний, операційно-діяльнісний, результативно-рефлексивний
Т. Григоренко [21]	4	мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, рефлексивний
Авторська модель (підрозділ 1.2)	5	мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний, особистісний, рефлексивний

Вибір оптимальної кількості структурних компонентів є самостійною методологічною проблемою, розв’язання якої підпорядковується двом взаємно врівноважуваним вимогам. З одного боку, діє вимога змістової повноти: модель не повинна залишати поза увагою жодного суттєвого аспекту професійної діяльності психолога, що й демонструє приклад О. Біляковської, для якої тринадцять складових є способом якнайповніше охопити реальну багатогранність професійної діяльності фахівця [21]. З іншого боку, діє вимога економності (парсимонії), органічно пов’язана з функціонально-структурним принципом Г. Ле Ботерфа й М. Ераута, обґрунтованим у підрозділі 1.2 [154; 178]: модель має залишатися придатною для операціоналізації в конкретному психодіагностичному

інструментарії та для статистичного опрацювання на вибірці реалістичного обсягу. Розглянуті в цьому підрозділі структури, що налічують від трьох до п'яти компонентів (Г. Копил, Д. Супрун, Т. Григоренко), засвідчують, що більшість дослідників, які безпосередньо працюють з емпіричним матеріалом (а не лише з теоретичним конструюванням), схиляються саме до цього діапазону як оптимального компромісу між обома вимогами [21; 42; 112]. Авторська модель цього дослідження, що налічує п'ять компонентів, перебуває в межах цього емпірично усталеного діапазону, водночас максимально повно, порівняно з чотирикомпонентними аналогами, відображаючи специфіку професійної діяльності психолога саме закладу спеціальної освіти завдяки самотійному особистісному компоненту.

Окремої уваги заслуговує й та обставина, що термін «операційно-діяльнісний компонент», застосований в авторській моделі цього дослідження, незалежно відтворюється у структурах, узагальнених Т. Григоренко, та в моделі Д. Супрун, розроблених на різному емпіричному матеріалі та в різні роки [21; 110]. Таке термінологічне й змістове відтворення в дослідженнях, що не посилаються одне на одного напряду, можна розглядати як своєрідне підтвердження конвергентної валідності самого конструкту: незалежні дослідники, аналізуючи практичну, прикладну сторону професійної компетентності фахівців допоміжних професій, послідовно доходять подібного термінологічного оформлення цієї складової, що знижує ймовірність довільності авторського вибору назви й змісту відповідного компонента моделі, обґрунтованої в підрозділі 1.2.

Здійснений вище порівняльний аналіз також дає змогу конкретизувати висновок, зроблений у підрозділі 1.1 щодо дефіциту досліджень, присвячених специфіці професійної компетентності саме психолога закладу спеціальної освіти. Дисертаційні дослідження Т. Григоренко та Д. Супрун частково заповнюють цю прогалину, оскільки безпосередньо стосуються компетентності фахівців, які працюють (Д. Супрун) або готуються працювати (Т. Григоренко) в системі спеціальної освіти [21; 112]. Водночас жодне з них не пропонує емпірично

перевіреної програми формувального впливу на всі виокремлені компоненти компетентності саме практикуючих (а не студентів) психологів закладів спеціальної освіти, що й визначає предметну нішу цього дослідження, докладно розкрити в розділах 2 та 3.

Як засвідчує таблиця 1.2, більшість розглянутих моделей об'єднує чотири-п'ять компонентів, а мотиваційна, когнітивна й операційно-діяльнісна складові присутні практично в усіх варіантах структурування, що можна розглядати як своєрідний емпіричний консенсус дослідницької спільноти щодо ядра структури професійної компетентності. Відмінності стосуються здебільшого статусу особистісного та рефлексивного компонентів.

Важливо також застерегти проти двох протилежних методологічних крайнощів, яких дослідник ризикує припуститися при переході від теоретичного огляду до розкриття змісту власної моделі. Перша крайність – механічне запозичення готової структури одного з розглянутих авторів без критичного осмислення її застосовності до специфіки психолога саме закладу спеціальної освіти; друга – повне ігнорування напрацьованого наукового доробку на користь довільного, інтуїтивного конструювання власного переліку компонентів. Обраний у цьому дослідженні шлях полягає в систематичному зіставленні низки альтернативних структур з подальшим обґрунтованим синтезом, що дає змогу уникнути обох крайнощів: авторська модель спирається на емпірично усталене ядро (мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний компоненти), водночас доповнюючи його самостійними рефлексивним та особистісним компонентами там, де це виправдано специфікою предметної галузі дослідження.

Розглянемо докладніше змістове наповнення кожного з п'яти компонентів авторської моделі, спираючись як на здійснений вище порівняльний аналіз, так і на джерела, розглянуті в підрозділі 1.1.

Мотиваційний компонент. Те, що ця складова у тому чи іншому термінологічному оформленні (мотиваційний, мотиваційно-ціннісний, професійно-мотиваційний, мотиваційно-цільовий) фігурує практично в усіх розглянутих вище структурах, засвідчує одностайне визнання дослідниками

спонукальної сфери фахівця фундаментом, на якому надбудовуються решта складових компетентності. У межах цього дослідження мотиваційний компонент розуміється, услід за теорією самодетермінації Е. Дечі та Р. Раяна [151; 194], як переважання внутрішньої професійної мотивації – зацікавленості безпосередньо змістом діяльності психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами над зовнішньою, статусно-матеріальною мотивацією. Г. Афузова слушно зауважує, що саме внутрішня мотивація, на відміну від зовнішньої, корелює з високим рівнем сформованості решти компонентів компетентності [1], що покладено в основу відповідного критерію діагностики цього компонента, розкритого нижче. Специфіка мотиваційної сфери психолога саме закладу спеціальної освіти полягає в тому, що зовнішня, статусна мотивація в цій професії традиційно є порівняно слабким стимулом (робота з дітьми з тяжкими порушеннями розвитку не належить до високостатусних чи високооплачуваних напрямів психологічної практики), а тому стійкість професійної діяльності фахівця в цій сфері значною мірою визначається саме розвиненістю внутрішньої мотивації як гуманістичної спрямованості на допомогу дитині та її родині, а не зовнішніми чинниками кар'єрного зростання.

Когнітивний компонент. Услід за О. Кокуном [37] та Л. Подшивайловою [80], когнітивний компонент розглядається як система психологічних знань фахівця як загальнопсихологічних, так і спеціальних, що стосуються особливостей розвитку дітей із різними нозологічними порушеннями (порушеннями інтелектуального розвитку, зору, слуху, мовлення, розладами аутистичного спектра). На відміну від структур, у яких когнітивна складова обмежується суто теоретичною обізнаністю (наприклад, у Г. Копил [42]), у межах цього дослідження когнітивний компонент включає й усвідомленість, і системність, і актуальність знань фахівця, тобто здатність орієнтуватися в сучасних наукових джерелах, а не лише репродукувати відомості, здобуті під час фахової підготовки. В. Синьов, М. Матвєєва та О. Хохліна обґрунтовують, що психологічний супровід дітей з порушеннями інтелектуального розвитку вимагає від фахівця саме спеціальної, а не лише загальнопсихологічної обізнаності,

здатності враховувати потенціал компенсаторного розвитку дитини [89; 99], що прямо визначає змістове наповнення когнітивного компонента моделі, обґрунтованої в цьому дослідженні: він охоплює не лише загальнопсихологічні, а й дефектологічні, корекційно-педагогічні знання, специфічні саме для роботи в закладі спеціальної освіти.

Операційно-діяльнісний компонент. Термінологічно й змістово найближчий до відповідних складових у моделях, узагальнених Т. Григоренко [11; 21; 22] та Д. Супрун [112], цей компонент охоплює практичні вміння й навички застосування психодіагностичного, корекційно-розвивального та консультативного інструментарію, здатність гнучко адаптувати цей інструментарій до індивідуальних особливостей дитини з особливими освітніми потребами. М. Мушкевич підкреслює, що операційно-діяльнісний компонент передбачає володіння широким спектром технік психологічної допомоги та здатність добирати з-поміж них ті, що адекватні конкретній ситуації клієнта [57], що є особливо актуальним для психолога закладу спеціальної освіти з огляду на різноманітність нозологічних груп дітей, з якими він працює впродовж однієї робочої практики. В. Тарасун додатково обґрунтовує, що операційна складова компетентності психолога, який працює з дітьми з порушеннями мовлення, обов'язково включає здатність до міждисциплінарної координації з логопедами та корекційними педагогами [41; 115], тобто операційно-діяльнісний компонент у цьому дослідженні не зводиться лише до індивідуальної психодіагностичної й корекційної роботи, а охоплює й уміння організовувати командну взаємодію в межах комплексного психолого-педагогічного супроводу дитини.

Особистісний компонент. Як показано вище в порівнянні з моделлю Т. Григоренко, ця складова є найбільш дискусійною щодо свого структурного статусу в науковій літературі: вона або не виокремлюється як самостійна (Т. Григоренко, Д. Супрун, Г. Копил), або її окремі аспекти розподіляються між іншими укрупненими компонентами (Г. Афузова, С. Івашньова) [1; 21; 42; 112]. У межах цього дослідження особистісний компонент охоплює стійкі особистісні якості фахівця, а саме: стресостійкість, емоційну стабільність, розвинений

емоційний інтелект, толерантність до невизначеності, що забезпечують здатність психолога тривалий час ефективно виконувати емоційно навантажену професійну діяльність без ризику емоційного вигорання. Н. Пов'якель обґрунтовує, що розвинена професійна рефлексія тісно пов'язана із запобіганням професійним деформаціям [79], однак, на відміну від суто рефлексивного механізму усвідомлення власного стану, особистісний компонент у цьому дослідженні розглядається як ресурсна база, яка уможливлює саму реалізацію рефлексивних процесів у ситуації хронічного емоційного навантаження, тобто є логічно й функціонально первинним щодо рефлексивного компонента. Саме ризик емоційного вигорання, підвищений у фахівців, які системно працюють з дітьми з тяжкими порушеннями розвитку та їхніми родинами, і є тим специфічним, зумовленим предметною галуззю цього дослідження чинником, який виправдовує виокремлення особистісного компонента як самостійного, а не похідного від операційно-діяльнісного чи рефлексивного.

Рефлексивний компонент. Визнаний системоутворювальним у структурно-функціональній моделі, обґрунтованій у підрозділі 1.2, цей компонент узгоджується з позицією Д. Шона про рефлексивного практика [169; 196] та результатами аналізу Т. Григоренко, яка також виокремлює рефлексивний компонент у структурі компетентності психолога спеціальної освіти [21]. Він охоплює здатність фахівця аналізувати власну професійну діяльність, усвідомлювати межі власної компетентності та цілеспрямовано долати виявлені дефіцити, забезпечуючи тим самим зворотний зв'язок між усіма іншими компонентами моделі. Н. Чепелева та Н. Пов'якель додатково обґрунтовують, що особистісна рефлексія опосередковує зв'язок саме між когнітивним і операційно-діяльнісним компонентами [79; 121], тобто виконує не лише оцінну, а й регулятивну функцію в межах цілісної структури компетентності психолога – положення, яке безпосередньо пояснює, чому саме рефлексивний, а не будь-який інший компонент визначено системоутворювальним елементом авторської моделі.

Теоретично обґрунтована в цьому підрозділі п'ятикомпонентна структура професійної компетентності психолога закладу спеціальної освіти набуває емпіричного підтвердження за результатами кореляційного аналізу, здійсненого на констатувальному етапі дослідження (підрозділ 2.2): встановлені статистично значущі кореляційні зв'язки між усіма п'ятьма компонентами моделі підтверджують її цілісний, системний характер, а не довільність поєднання розрізнених складових. Це емпіричне підтвердження є суттєвим додатковим аргументом на користь обраної теоретичної структури, оскільки засвідчує, що виокремлені компоненти не просто теоретично постульовані, а й реально функціонують у взаємозв'язку в діяльності практикуючих психологів закладів спеціальної освіти, які взяли участь в емпіричному дослідженні.

Практична значущість виокремлення саме п'яти, а не чотирьох чи трьох компонентів безпосередньо підтверджується логікою побудови формувального етапу цього дослідження, представленого в розділі 3. Кожна з чотирьох психолого-педагогічних умов формування професійної компетентності психолога закладу спеціальної освіти, обґрунтованих за результатами констатувального етапу, прицільно спрямована на розвиток одного чи кількох виокремлених компонентів: розвиток рефлексивної позиції фахівця засобами супервізії та інтервізії безпосередньо орієнтований на рефлексивний компонент; науково-методичний супровід забезпечує розвиток когнітивного компонента; підтримка мотивації молодих фахівців засобами наставництва цілеспрямовано впливає на мотиваційний компонент; практико-орієнтоване навчання розвиває операційно-діяльнісний компонент. Показово, що жодна з цих чотирьох умов не була спеціально спрямована на особистісний компонент як такий, оскільки стресостійкість і емоційна стабільність фахівця розвиваються опосередковано, через практико-орієнтоване навчання та супервізійну підтримку, а не через окрему, ізольовану психокорекційну процедуру, – це методологічне спостереження, зроблене вже на етапі проектування програми формувального впливу «Професійне зростання», є додатковим емпіричним аргументом на користь того, що особистісний компонент, попри свій самостійний структурний

статус, найтісніше з-поміж усіх п'яти пов'язаний з рештою компонентів моделі й розвивається переважно опосередковано, через їх комплексний розвиток.

Підсумовуючи здійснений у цьому підрозділі порівняльний аналіз підходів до компонентної структури професійної компетентності, зазначимо, що, попри значну варіативність кількості й найменувань компонентів у розглянутих дослідженнях, від тричленних до тринадцятичленних структур, мотиваційна, когнітивна та операційно-діяльнісна складові утворюють стійке, практично консенсусне ядро, а рефлексивна представлена в більшості моделей, що підтверджується як узагальненням Т. Григоренко, так і структурами Г. Копил, Л. Руденко і Д. Супрун [21; 42; 93; 112]. Водночас статус особистісного компонента залишається дискусійним: він або не виокремлюється як самостійний (Т. Григоренко, Д. Супрун, Г. Копил), або трактується фрагментарно, через окремі емоційно-вольові чи регулятивні складові (Г. Афузова) [1; 21; 42; 111]. Обґрунтоване вище рішення виокремити особистісний компонент як самостійний, п'ятий елемент авторської моделі спирається на специфіку професійної діяльності психолога саме закладу спеціальної освіти, а саме через підвищене емоційне навантаження, ризик вигорання та необхідність тривалої стресостійкості, і становить один із елементів наукової новизни цього дослідження. Подальшого розгляду потребують критерії, показники та рівні сформованості кожного з виокремлених компонентів, до яких і переходимо нижче.

Питання про доцільність і методологічну коректність виокремлення рівнів сформованості психологічних властивостей неодноразово порушувалося в науковій літературі. З одного боку, будь-яка психологічна характеристика за своєю природою є континуальною, тобто має безперервний, а не дискретний розподіл значень у популяції, тому будь-яка рівнева диференціація є до певної міри умовною операцією «квантування» неперервної шкали [122]. З іншого боку, як зазначає А. Філд, для практичних цілей – зокрема, для формулювання зрозумілих психолого-педагогічних рекомендацій та проектування диференційованих розвивальних програм, рівнева інтерпретація є не лише допустимою, а й необхідною, за умови що межі рівнів встановлюються на

статистично обґрунтованій основі (наприклад, за квантилями розподілу або стандартними відхиленнями від середнього), а не довільно [161]. Це методологічне застереження враховано при розробці процедури визначення рівнів у підрозділі 2.2 цього дослідження.

Вибір саме термінології «репродуктивний, адаптивний, продуктивний», а не поширенішої «низький, середній, високий», обумовлений прагненням підкреслити не лише кількісну, а й якісну своєрідність кожного рівня: репродуктивний рівень характеризується відтворенням засвоєних раніше зразків діяльності без їх творчого переосмислення, адаптивний – пристосуванням наявного досвіду до нових ситуацій, а продуктивний – здатністю до самостійного творчого проектування нових, нестандартних рішень професійних завдань.

Обґрунтована в підрозділі 1.2 структурно-функціональна модель професійної компетентності психолога закладу спеціальної освіти потребує подальшої операціоналізації, яка уможливила б перехід від теоретичного конструкту до емпіричного вимірювання. Для цього необхідно не лише визначити критерії та показники кожного компонента (що зроблено в таблиці 1.1), а й обґрунтувати рівні сформованості професійної компетентності загалом, які слугуватимуть основою для інтерпретації результатів констатувального етапу дослідження, представленого в розділі 2.

У психолого-педагогічній науці усталеною є практика виокремлення трьох рівнів сформованості будь-якої особистісної властивості чи діяльнісної характеристики – низького, середнього та високого, що забезпечує баланс між диференційованістю оцінки та статистичною придатністю для подальшого кількісного аналізу [43]. Услід за цією традицією, у межах нашого дослідження виокремлено три рівні сформованості професійної компетентності психолога закладу спеціальної освіти: репродуктивний (низький), адаптивний (середній) та продуктивний (високий), кожен з яких характеризується специфічним поєднанням якісних ознак за всіма п'ятьма компонентами моделі.

Репродуктивний (низький) рівень характеризується переважанням зовнішньої мотивації професійної діяльності над внутрішньою, фрагментарністю

спеціальних психологічних знань, недостатньою сформованістю практичних умінь (потреба в постійному зовнішньому контролі та методичній підтримці), низькою стресостійкістю та схильністю до емоційного вигорання, а також обмеженою здатністю до професійної рефлексії – фахівець рідко аналізує власну діяльність, схильний пояснювати труднощі зовнішніми обставинами, а не прогалинами у власній компетентності [23; 200]. М. Г. Реннестад і Т. М. Сковгольт зазначають, що фахівці з цим рівнем компетентності, як правило, є молодими спеціалістами з невеликим стажем роботи, проте окремі ознаки цього рівня можуть зберігатися і в досвідчених працівників за умови тривалого перебування в несприятливому професійному середовищі без систематичної супервізійної підтримки [187; 192].

Адаптивний (середній) рівень характеризується поєднанням внутрішньої та зовнішньої мотивації з поступовим переважанням внутрішньої, достатньою, хоча й не завжди системною, психолого-дефектологічною обізнаністю, сформованими базовими практичними вміннями з окремими труднощами в нестандартних, складних випадках, помірною стресостійкістю та ситуативно розвиненою здатністю до рефлексії – фахівець здатний аналізувати власну діяльність, проте переважно за зовнішнім спонуканням (після супервізії, зауваження керівника), а не в ініціативному порядку. Цей рівень є найбільш поширеним серед фахівців із середнім стажем професійної діяльності (від 3 до 10 років) та слугує основою для подальшого цілеспрямованого розвитку до продуктивного рівня за умови відповідного психолого–педагогічного супроводу [92; 124].

Узагальнена характеристика трьох рівнів наведена в таблиці 1.3.

Таблиця 1.3

Загальна характеристика рівнів сформованості професійної компетентності психолога закладу спеціальної освіти

Рівень	Загальна характеристика	Типовий контингент
Репродуктивний (низький)	Зовнішня мотивація переважає; фрагментарні знання; потреба в постійному контролі; низька	Молоді спеціалісти; фахівці без систематичної супервізійної підтримки

Рівень	Загальна характеристика	Типовий контингент
	рефлексія	
Адаптивний (середній)	Поєднання мотивів; достатні знання; базові уміння; ситуативна рефлексія	Фахівці зі стажем 3–10 років
Продуктивний (високий)	Внутрішня мотивація стійка; системні знання; гнучкі уміння; ініціативна рефлексія	Досвідчені фахівці, потенційні супервізори/наставники

Продуктивний (високий) рівень характеризується стійким переважанням внутрішньої професійної мотивації, системними та глибокими спеціальними психологічними знаннями з орієнтацією на актуальні наукові джерела, вільним, гнучким володінням широким спектром психодіагностичного та корекційно-розвивального інструментарію з адаптацією до індивідуальних потреб дитини, високою стресостійкістю та розвиненим емоційним інтелектом, а також системною, ініціативною професійною рефлексією, що включає не лише аналіз власних дій, а й усвідомлений пошук нових професійних викликів та спрямованість на наставництво молодших колег. П. Хокінс і Р. Шохет підкреслюють, що саме такі фахівці з високо розвинутою рефлексивною компетентністю виступають природними «носіями» професійної культури закладу освіти та потенційними супервізорами для менш досвідчених колег [170; 184].

Розглянемо детальніше кожен рівень крізь призму конкретних поведінкових проявів, що можуть бути зафіксовані в процесі психодіагностичного обстеження та експертного спостереження. На репродуктивному рівні фахівець, стикаючись із нестандартною ситуацією (наприклад, нетиповою поведінкою дитини з розладами аутистичного спектра), схильний звертатися по готові інструкції або уникати самостійного прийняття рішення, очікуючи вказівок від керівництва; це узгоджується з висновками М. Г. Реннестада і Т. М. Сковгольта щодо

взаємозв'язку низького рівня професійної компетентності з підвищеною залежністю від зовнішнього структурування діяльності [193]. На адаптивному рівні фахівець здатний самостійно розв'язувати типові професійні завдання, проте в ситуаціях підвищеної складності потребує консультації з колегами чи супервізором; це не свідчить про недостатню компетентність як таку, а радше про раціональне визнання фахівцем меж власної компетенції, що саме по собі є ознакою певного рівня рефлексивності. На продуктивному рівні фахівець не лише самостійно розв'язує складні професійні завдання, а й здатний виступати ресурсом для колег, ділитися напрацьованими підходами, брати участь у методичній роботі закладу освіти.

Важливим аспектом рівневої диференціації є її співвіднесеність зі стажем професійної діяльності, хоча цей зв'язок не є лінійним чи автоматичним. М. Г. Реннстад і Т. М. Сковгольт, аналізуючи етапи професійного розвитку фахівців допоміжних професій, підкреслюють, що досвід сам по собі не гарантує зростання компетентності, необхідною умовою є саме якісний, рефлексивно опрацьований досвід, натомість механічне «накопичення років стажу» без супроводжувальної рефлексії та зворотного зв'язку може призводити до стагнації на адаптивному рівні або навіть до формування ригідних, застарілих професійних стереотипів [192]. Це положення є методологічно важливим для інтерпретації емпіричних результатів дослідження.

Важливо наголосити, що виокремлені рівні не є жорсткими, взаємовиключними категоріями, а радше умовними «зонами» на континуумі сформованості компетентності, межі між якими є частково умовними та встановлюються операційно – на основі кількісних порогових значень за результатами психодіагностичного обстеження (детальний опис процедури визначення рівнів за кожним компонентом і за інтегральним показником компетентності подано в підрозділі 2.2). Такий підхід узгоджується з позицією А. Філда, який наголошує на необхідності поєднання якісної (описової) та кількісної (порогової) інтерпретації рівнів психологічних характеристик для

забезпечення як змістовної валідності, так і статистичної придатності діагностичного інструментарію [161].

Окремої уваги потребує питання про співвідношення рівня сформованості компетентності загалом (за інтегральним показником) і рівнів сформованості окремих компонентів. Теоретично можлива ситуація, коли фахівець демонструє високий рівень одного компонента (наприклад, когнітивного) за одночасно середнього чи навіть низького рівня іншого (наприклад, особистісного) – так званий «нерівномірний профіль» компетентності. Дослідники професійного вигорання (К. Маслач, В. Шауфелі, М. Лейтер) звертають увагу на те, що саме такі нерівномірні профілі, зокрема поєднання високого операційно-діяльнісного компонента з низьким особистісним (недостатньою стресостійкістю), є найбільш прогностично значущими щодо ризику подальшого професійного вигорання, оскільки фахівець «компенсує» дефіцит особистісних ресурсів надінтенсивною професійною активністю [181; 183]. Це положення обґрунтовує доцільність аналізу в емпіричній частині дослідження не лише інтегрального показника, а й профілю співвідношення окремих компонентів для кожного учасника вибірки.

Практичне значення рівневої диференціації виходить за межі суто дослідницьких завдань і має безпосередню прикладну цінність для системи методичного супроводу закладів спеціальної освіти. Н. Каслоу наголошує, що чітко операціоналізовані рівні компетентності дають змогу керівництву закладу освіти приймати обґрунтовані управлінські рішення – від планування індивідуальної траєкторії підвищення кваліфікації конкретного фахівця до формування команд психолого-педагогічного супроводу з урахуванням взаємодоповнюваності профілів компетентності різних членів команди [106; 172]. Так, доцільним є поєднання в одній команді фахівців із різними профілями сильних сторін – наприклад, психолога з високим когнітивним компонентом (глибокі теоретичні знання) та психолога з високим операційно-діяльнісним компонентом (багатий практичний досвід), що забезпечує взаємне навчання та колективний розвиток компетентності команди в цілому.

Теоретичне обґрунтування рівневої диференціації, представлене в цьому підрозділі, безпосередньо визначає логіку побудови психодіагностичного інструментарію (підрозділ 2.1), процедуру статистичної обробки даних (підрозділ 2.2), а також цільову спрямованість психолого-педагогічних умов формувального впливу (підрозділ 2.3 та розділ 3), які, згідно з логікою запропонованої моделі, повинні бути диференційовані залежно від виявленого вихідного рівня сформованості професійної компетентності учасників формувального експерименту.

Підсумовуючи, зазначимо, що трирівнева диференціація сформованості професійної компетентності психолога закладу спеціальної освіти, ґрунтована на змістовому наповненні п'яти компонентів авторської структурно-функціональної моделі, забезпечує методологічну основу для переходу від теоретичного до емпіричного етапу дослідження. Ця диференціація дає змогу не лише кількісно оцінити рівень сформованості компетентності конкретного фахівця чи вибірки фахівців, а й якісно змістовно інтерпретувати отримані результати, окреслюючи конкретні напрями подальшого професійного розвитку.

Порівняльний аналіз засвідчує, що подібна логіка рівневої диференціації компетентності застосовується і в зарубіжних дослідженнях фахівців суміжних соціономічних професій. М. Г. Реннестад і Т. М. Сковгольт, аналізуючи етапи професійного розвитку консультантів і психотерапевтів, виокремлюють послідовні фази – від новачка до досвідченого та експертного професіонала, – змістовно близькі до запропонованої в цьому дослідженні тріади рівнів [36; 192]. Водночас Е. Родольфа та співавтори наголошують на необхідності адаптації моделей компетентності до конкретного освітнього контексту, що застерігає від механічного перенесення зарубіжних рівневих шкал на вітчизняний контекст без урахування культурно–освітньої специфіки підготовки фахівців та організації системи спеціальної освіти в Україні [190], що й враховано при розробці авторської термінології та змістового наповнення кожного рівня в межах цього дослідження.

Завершуючи розгляд теоретико-методологічних засад дослідження проблеми формування професійної компетентності психолога закладу спеціальної освіти, узагальнимо основні положення розділу. По-перше, аналіз наукових джерел засвідчив еволюцію уявлень про професійну компетентність від вузько-функціональних до цілісних, багатовимірних конструктів, водночас виявивши дефіцит досліджень, присвячених специфіці компетентності саме психолога закладу спеціальної освіти. По-друге, розроблено та теоретично обґрунтовано авторську структурно-функціональну модель, що включає п'ять взаємопов'язаних компонентів: мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний, особистісний та рефлексивний, кожен з яких має власний зміст, критерії та показники сформованості. По-третє, обґрунтовано трирівневу диференціацію сформованості компетентності (репродуктивний, адаптивний, продуктивний рівні), яка слугує основою для інтерпретації результатів подальшого емпіричного дослідження. Викладені теоретичні положення створюють необхідне методологічне підґрунтя для переходу до емпіричного вивчення стану сформованості професійної компетентності психологів закладів спеціальної освіти, представленого в розділі 2 дисертаційної роботи.

Висновки до розділу 1

1. Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив, що поняття «професійна компетентність» пройшло тривалу еволюцію від вузько-функціонального трактування як переліку посадових вимог до цілісного, багатовимірного конструкту, що інтегрує когнітивні, операційні, мотиваційні, особистісні та рефлексивні складові особистості фахівця (Р. Бояціс, Л. Спенсер і С. Спенсер, Г. Ле Ботерф, М. Ераут, С. Максименко, О. Кокун) [38; 48; 146; 155; 178; 201]. Водночас виявлено дефіцит досліджень, які б комплексно розкривали специфіку формування професійної компетентності саме психолога закладу спеціальної освіти.

2. Розроблено та теоретично обґрунтовано авторську структурно-функціональну модель професійної компетентності психолога закладу спеціальної

освіти, яка включає п'ять взаємопов'язаних структурних компонентів: мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний, особистісний та рефлексивний. Кожен компонент має власний зміст, критерії та показники сформованості; функціональні зв'язки між компонентами мають нелінійний, циркулярний характер, а рефлексивний компонент виконує системоутворювальну роль, забезпечуючи зворотний зв'язок між усіма іншими складовими моделі.

3. Здійснено систематичний порівняльний аналіз запропонованої моделі з альтернативними підходами до структурування професійної компетентності, представленими в сучасній психолого-педагогічній науці (Л. Руденко, Г. Афuzова, С. Івашньова, О. Гура, Г. Копил, Д. Супрун, О. Біляковська, Л. Дибкова, Т. Григоренко та ін.) [1; 21; 25; 26; 42; 112]. Установлено, що мотиваційна, когнітивна та операційно-діялісна складові утворюють стійке, практично консенсусне ядро в переважній більшості розглянутих моделей, тоді як статус особистісного та рефлексивного компонентів залишається дискусійним. Це підтвердило обґрунтованість виокремлення особистісного компонента як самостійної, п'ятої складової авторської моделі – рішення, зумовлене специфікою емоційно навантаженої професійної діяльності психолога закладу спеціальної освіти (підвищений ризик вигорання, необхідність тривалої стресостійкості) і таке, що становить один із елементів наукової новизни дослідження.

4. Обґрунтовано трирівневу диференціацію сформованості професійної компетентності: репродуктивний (низький), адаптивний (середній) та продуктивний (високий) рівні, кожен з яких характеризується специфічним поєднанням якісних ознак за всіма п'ятьма компонентами моделі. Показано, що межі між рівнями є частково умовними та повинні встановлюватися операційно, на основі кількісних порогових значень, отриманих у процесі психодіагностичного обстеження.

5. Установлено, що специфіка професійної діяльності психолога закладу спеціальної освіти накладає додаткові вимоги на кожен із компонентів моделі – від необхідності спеціальних знань (когнітивний компонент) до підвищеної стресостійкості (особистісний компонент) та розвиненої здатності до

міждисциплінарної рефлексивної взаємодії з іншими фахівцями психолого-педагогічного супроводу (рефлексивний компонент).

6. Викладені теоретико-методологічні положення створюють необхідне підґрунтя для розробки психодіагностичного інструментарію та проведення емпіричного дослідження стану сформованості професійної компетентності психологів закладів спеціальної освіти, представленого в розділі 2 дисертаційної роботи.

РОЗДІЛ 2

ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПСИХОЛОГІВ ЗАКЛАДІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

2.1. Обґрунтування змісту і методики констатувального етапу дослідження

Теоретичний аналіз проблеми, здійснений у першому розділі дисертаційного дослідження, дав змогу обґрунтувати структурно-функціональну модель професійної компетентності психолога закладу спеціальної освіти, що охоплює мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний, особистісний та рефлексивний компоненти. Водночас теоретичне моделювання потребує емпіричної верифікації: з'ясування того, якою мірою окреслені компоненти сформовані у психологів-практиків, які фактори актуалізують чи гальмують їх розвиток, та які взаємозв'язки існують між структурними складовими досліджуваного феномену. Це зумовило необхідність організації та проведення констатувального етапу дослідження, опис якого подано в цьому підрозділі.

Вибір емпіричної стратегії дослідження визначався специфікою предмета вивчення. Оскільки професійна компетентність є багатовимірним, латентним психологічним конструктом, що не піддається безпосередньому спостереженню, а розкривається лише опосередковано – через самозвіт, результати діяльності та експертну оцінку, – оптимальною визнано стратегію кількісного дослідження з елементами тріангуляції джерел даних [197]. Поєднання самооцінних психодіагностичних методик із незалежною експертною оцінкою дало змогу частково подолати обмеження, притаманні виключно самозвітним дослідженням (зокрема ефекти соціальної бажаності та неточності самооцінки), і підвищити валідність отримуваних висновків [4; 56].

Метою констатувального етапу дослідження визначено діагностику актуального рівня сформованості професійної компетентності психологів закладів спеціальної освіти та її структурних компонентів, а також виявлення провідних чинників, що зумовлюють відмінності в рівнях її сформованості у психологів із

різним стажем, кваліфікаційною категорією та типом закладу, в якому вони здійснюють професійну діяльність.

Відповідно до мети визначено такі завдання емпіричного дослідження:

1) розробити діагностичний інструментарій, що уможливило вимірювання кожного з п'яти компонентів професійної компетентності психолога закладу спеціальної освіти;

2) сформулювати вибірку психологів, які працюють у закладах спеціальної освіти різних регіонів України та різних типів;

3) здійснити діагностичне обстеження вибірки за визначеним комплексом методик;

4) кількісно та якісно проаналізувати отримані емпіричні дані, встановити рівні сформованості кожного компонента та професійної компетентності загалом;

5) статистично обґрунтувати зв'язки між компонентами професійної компетентності та соціально-демографічними й професійними характеристиками респондентів;

6) на основі отриманих результатів обґрунтувати напрями та психолого-педагогічні умови розвитку професійної компетентності психологів закладів спеціальної освіти.

Емпіричне дослідження охоплювало констатувальний етап, у межах якого було виокремлено три послідовні підетапи. Організаційно-підготовчий підетап передбачав розробку та психометричну перевірку авторської анкети, добір стандартизованих методик, узгодження процедури дослідження з керівництвом закладів спеціальної освіти та формування вибірки. Діагностичний підетап полягав у безпосередньому проведенні обстеження респондентів очно та в дистанційному форматі. Аналітичний підетап передбачав статистичну обробку й інтерпретацію отриманих даних, побудову узагальнювальних таблиць і діаграм. Дослідження проводилося упродовж 2024–2025 навчального року.

Організаційно-підготовчий підетап, своєю чергою, охоплював окрему пілотажну фазу, метою якої була попередня перевірка зрозумілості формулювань, часу заповнення та психометричних властивостей авторської анкети. Пілотажне

дослідження проведено на вибірці 24 психологів закладів спеціальної освіти, які не увійшли до основної вибірки дослідження. За результатами пілотажу зі змісту анкети вилучено 6 тверджень, формулювання яких викликали труднощі в розумінні (переважно через надмірну складність синтаксичної конструкції) або демонстрували низьку кореляцію з підсумковим показником відповідної шкали (пункт-шкальна кореляція $r < 0,20$), а формулювання ще 9 тверджень уточнено для підвищення однозначності сприйняття. Остаточна версія анкети, застосована на основному етапі дослідження, охоплює 58 тверджень, психометричні характеристики яких представлено далі в цьому підрозділі.

До участі в емпіричному дослідженні було запрошено 94 практичні психологи закладів спеціальної освіти; за результатами первинного скринінгу анкет (виключення протоколів з пропущеними відповідями та ознаками формального заповнення, зокрема так званих straight-line-відповідей, коли респондент обирає однакову позицію шкали для всіх тверджень) для подальшого аналізу відібрано 86 анкет, що становить 91,5 % від загальної кількості запрошених. Отриманий обсяг вибірки є достатнім для застосування методів параметричної статистики та встановлення статистично значущих закономірностей із рівнем значущості $p < 0,05$; орієнтовний розрахунок необхідного обсягу вибірки для виявлення кореляційних зв'язків середньої сили ($r \approx 0,30$) при потужності дослідження 0,80 та рівні значущості 0,05 становить не менше 84 осіб [148], що підтверджує статистичну адекватність сформованої вибірки.

Дослідженням було охоплено психологів, які здійснюють професійну діяльність на базі закладів спеціальної освіти м. Києва, Полтавської, Дніпропетровської, Одеської та інших областей України, що дало змогу нівелювати вплив регіональної специфіки на результати дослідження (табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Розподіл респондентів за регіонами (n = 86)

Регіон	Кількість респондентів, осіб	Частка, %
м. Київ	22	25,6

Регіон	Кількість респондентів, осіб	Частка, %
Полтавська область	18	20,9
Дніпропетровська область	20	23,3
Одеська область	16	18,6
Інші регіони	10	11,6
Разом	86	100,0

Розподіл респондентів за типом закладу, на базі якого вони здійснюють професійну діяльність, представлено в таблиці 2.2 та на рисунку 2.1.

Таблиця 2.2

Розподіл респондентів за типом закладу (n = 86)

Тип закладу	Кількість респондентів, осіб	Частка, %
Спеціальні заклади загальної середньої освіти	34	39,5
Інклюзивно-ресурсні центри	28	32,6
Заклади загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням	15	17,4
Навчально-реабілітаційні центри	9	10,5
Разом	86	100,0

Розподіл респондентів за типом закладу



Рис. 2.1. Розподіл респондентів за типом закладу

Найчисельнішу групу респондентів (39,5 %) становлять психологи спеціальних закладів загальної середньої освіти, що узгоджується із загальною структурою мережі закладів спеціальної освіти в Україні. Значну частку вибірки (32,6 %) сформували психологи інклюзивно-ресурсних центрів, діяльність яких пов'язана переважно з психолого-педагогічним супроводом дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання, що дало змогу порівняти

особливості професійної компетентності психологів, які працюють в умовах різних освітніх моделей.

Стаж професійної діяльності респондентів варіювався від 1 до 32 років ($M = 11,4$; $SD = 7,8$). Розподіл вибірки за стажем професійної діяльності представлено в таблиці 2.3 та на рисунку 2.2.

Таблиця 2.3

Розподіл респондентів за стажем професійної діяльності ($n = 86$)

Стаж професійної діяльності	Кількість респондентів, осіб	Частка, %
До 5 років	18	20,9
5–10 років	24	27,9
11–15 років	20	23,3
16–20 років	14	16,3
Понад 20 років	10	11,6
Разом	86	100,0

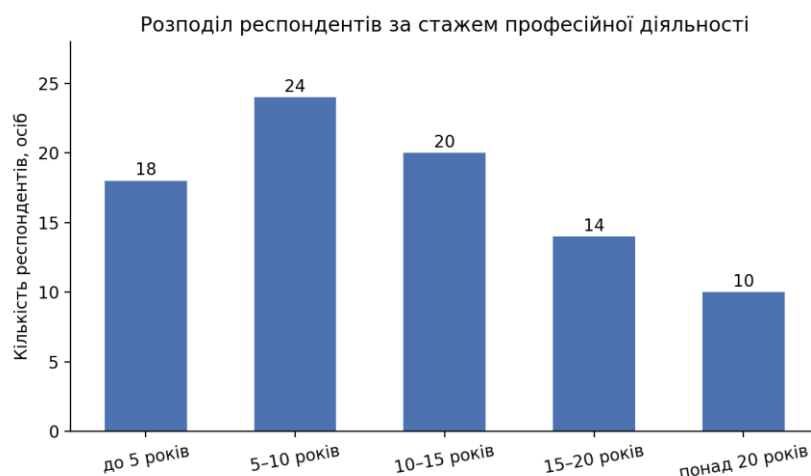


Рис. 2.2. Розподіл респондентів за стажем професійної діяльності

За кваліфікаційними категоріями вибірка розподілилася так: категорію «спеціаліст» мають 12 осіб (14,0 %), другу кваліфікаційну категорію – 20 осіб (23,3 %), першу кваліфікаційну категорію – 26 осіб (30,2 %), вищу кваліфікаційну категорію – 28 осіб (32,6 %). Отже, понад половину вибірки (62,8 %) становлять психологи з першою та вищою кваліфікаційними категоріями, що свідчить про достатній рівень професійної кваліфікації респондентів і підвищує валідність висновків щодо реального стану сформованості професійної компетентності фахівців цієї категорії.

За статтю вибірка є типово гендерно нерівномірною для професії психолога в системі освіти: жінки становлять 90,7 % (78 осіб), чоловіки – 9,3 % (8 осіб). Середній вік респондентів – 38,4 року ($SD = 8,7$; діапазон 24-61 рік). Розподіл вибірки за віковими групами представлено в таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

Розподіл респондентів за віковими групами (n = 86)

Вікова група	Кількість респондентів, осіб	Частка, %
До 30 років	16	18,6
30–39 років	28	32,6
40–49 років	26	30,2
50 років і старше	16	18,6
Разом	86	100,0

Усі респонденти мають вищу освіту, що відповідає кваліфікаційним вимогам до посади практичного психолога закладу освіти. За профілем базової вищої освіти вибірка розподілилася так: 61 особа (70,9 %) має базову освіту за спеціальністю «Психологія», 18 осіб (20,9 %) – за спеціальністю «Спеціальна освіта» з подальшою фаховою перепідготовкою за напрямом практичної психології, 7 осіб (8,1 %) – за іншими спорідненими спеціальностями (соціальна педагогіка, корекційна педагогіка) з відповідною перепідготовкою. Наявність фахової перепідготовки в частини респондентів не позначилася статистично значущо на жодному з показників сформованості компонентів професійної компетентності ($p > 0,05$ за результатами порівняння груп за t-критерієм Стьюдента), що дало підстави розглядати вибірку як однорідну за критерієм базової фахової підготовленості.

Узагальнюючи наведені демографічні та професійні характеристики, можна констатувати, що сформована вибірка є достатньо різноманітною за основними параметрами (стаж, кваліфікаційна категорія, тип закладу, регіон), що дає змогу узагальнювати отримані емпіричні результати в межах окреслених обмежень дослідження.

Добір діагностичного інструментарію здійснювався відповідно до структурно-функціональної моделі професійної компетентності психолога

закладу спеціальної освіти, обґрунтованої в підрозділі 1.2, і передбачав використання методик, які уможливають вимірювання кожного з п'яти структурних компонентів: мотиваційного, когнітивного, операційно-діяльнісного, особистісного та рефлексивного. Комплекс методик охоплював авторську анкету, авторський тест професійних знань і три стандартизовані психодіагностичні методики, що забезпечило змістову валідність і взаємну перевірку (тріангуляцію) отримуваних даних [108]. Розглянемо детальніше кожну із застосованих методик.

Авторська анкета «Професійна компетентність психолога закладу спеціальної освіти»

Авторська анкета розроблена спеціально для цілей цього дослідження (текст анкети наведено в Додатку В) і виконує наскрізну, інтегровальну функцію в комплексі методик, вимірюючи всі п'ять структурних компонентів моделі в єдиній системі шкал. Анкета містить 58 тверджень, згрупованих у п'ять шкал відповідно до структурних компонентів моделі, оцінювання здійснюється за 5-бальною шкалою Лікерта (від «1 – зовсім не притаманно» до «5 – притаманно повною мірою»).

Психометричну перевірку анкети здійснено на пілотній вибірці ($n = 24$). Внутрішня узгодженість шкал за коефіцієнтом α -Кронбаха є задовільною та високою для всіх п'яти шкал (табл. 2.5), що відповідає загальноприйнятому в психометриці критерію прийнятності ($\alpha \geq 0,70$) [149; 188].

Таблиця 2.5

Внутрішня узгодженість шкал авторської анкети (α -Кронбаха)

Шкала анкети	Кількість тверджень	α-Кронбаха [149]
Мотиваційний компонент	11	0,81
Когнітивний компонент	12	0,78
Операційно-діяльнісний компонент	13	0,84
Особистісний компонент	11	0,79
Рефлексивний компонент	11	0,83

Окрім показника внутрішньої узгодженості, конструктну валідність анкети перевірено шляхом зіставлення її шкал з відповідними стандартизованими методиками: кореляція шкали «мотиваційний компонент» з інтегральним

показником мотивації за методикою К. Замфір в адаптації Н. Пов'якель становила $r = 0,58$ ($p < 0,01$), кореляція шкали «рефлексивний компонент» з показником рівня рефлексивності за Гронінгенською шкалою рефлексивності (Groningen Reflective Ability Scale, GRAS) [79; 140] – $r = 0,61$ ($p < 0,01$), що свідчить про задовільну конвергентну валідність відповідних шкал анкети. Обробка результатів анкетування здійснювалася шляхом підсумовування балів за кожною шкалою з подальшим переведенням у рівень сформованості відповідного компонента.

Методика діагностики мотивації професійної діяльності К. Замфір в адаптації Н. Пов'якель [79]

Для поглибленого вивчення мотиваційного компонента професійної компетентності, зокрема співвідношення внутрішньої, зовнішньої позитивної та зовнішньої негативної мотивації професійної діяльності психолога, застосовано методику К. Замфір в адаптації Н. Пов'якель [79].

Респонденту пропонується оцінити за 5-бальною шкалою значущість для нього семи мотивів професійної діяльності (грошовий заробіток; прагнення до просування по роботі; прагнення уникнути критики з боку керівника або колег; прагнення уникнути можливих покарань чи неприємностей; потреба в досягненні соціального престижу й поваги з боку інших; задоволення від самого процесу і результату роботи; можливість найбільш повної самореалізації саме в цій діяльності). На основі отриманих оцінок обчислюються три інтегральні показники: ВМ (внутрішня мотивація) – узагальнена оцінка значущості останніх двох мотивів; ЗПМ (зовнішня позитивна мотивація) – мотивів просування, престижу й винагороди; ЗНМ (зовнішня негативна мотивація) – мотивів уникнення критики та покарань. Співвідношення цих трьох показників утворює мотиваційний комплекс особистості; оптимальним (таким, що прогнозує стійку професійну залученість і меншу вірогідність емоційного вигорання) вважається комплекс, у якому $ВМ \geq ЗПМ > ЗНМ$, тоді як переважаання зовнішньої негативної мотивації ($ЗНМ > ЗПМ > ВМ$) розглядається як несприятливий прогностичний показник.

Авторський тест професійних знань

Для об'єктивізованої оцінки когнітивного компонента професійної компетентності розроблено авторський тест професійних знань – 40 тестових завдань закритого типу з одним правильним варіантом відповіді, укладений на основі змісту навчальних програм підготовки та підвищення кваліфікації психологів для системи спеціальної освіти.

Завдання тесту згруповано у чотири тематичні блоки по 10 завдань: основи спеціальної психології та психопатології дитячого віку (блок 1), методи психодіагностики дітей з особливими освітніми потребами (блок 2), корекційно-розвивальні технології (блок 3), нормативно-правові засади діяльності психолога закладу спеціальної освіти (блок 4). Кожна правильна відповідь оцінювалася в 1 бал, підсумковий показник виражався у відсотках правильних відповідей від максимально можливої кількості балів, що давало змогу зіставляти результати респондентів як загалом, так і за окремими тематичними блоками, виявляючи ділянки когнітивного компонента, сформовані нерівномірно. Показник надійності тесту (коефіцієнт Кудера – Річардсона KR-20), обчислений на пілотній вибірці, становив 0,76.

Гронінгенська шкала рефлексивності (Groningen Reflective Ability Scale, GRAS) [140]

Для вивчення рефлексивного компонента професійної компетентності застосовано Гронінгенську шкалу рефлексивності (GRAS; L. C. Aukes та ін.) [140].

Методика охоплює 23 твердження, що оцінюються за 5-бальною шкалою Лікерта (від «повністю не згоден» до «повністю згоден») і розподілені за трьома субшкалами: саморефлексія (здатність аналізувати власні думки, почуття та професійні дії), емпатійна рефлексія (здатність усвідомлювати й враховувати перспективу, почуття та потреби іншої людини – дитини з особливими освітніми потребами, її батьків, колег) і рефлексивна комунікація (здатність відкрито обговорювати власні утруднення та отримувати й використовувати зворотний

зв'язок від інших фахівців). Показники за субшкалами обчислюються як сума балів за відповідними твердженнями, а узагальнений показник рефлексивності – як їх сума, з подальшим віднесенням респондента до одного з трьох рівнів (низький, середній, високий) відповідно до меж рівнів, прийнятих у дослідженні (підрозділ 2.2).

Методика самооцінки професійно важливих якостей (модифікований варіант методики візуально-аналогового шкалювання R. C. B. Aitken) [139]

Для дослідження особистісного компонента професійної компетентності застосовано методику самооцінки професійно важливих якостей – модифікований варіант методики візуально-аналогового шкалювання R. C. B. Aitken [29; 139].

Респондентам пропонувалося оцінити ступінь вираженості у себе восьми професійно важливих якостей психолога (емпатійність, емоційна стійкість, відповідальність, толерантність, комунікабельність, стресостійкість, гнучкість, тактовність), позначивши на графічній шкалі – горизонтальному відрізку завдовжки 200 мм з підписаними полюсами («якість не виражена зовсім» – «якість виражена максимально») – позначку, що відповідає суб'єктивно відчутному рівню вираженості якості. Первинний показник по кожній шкалі обчислювався як відстань у міліметрах від лівого полюса до зробленої позначки, що надалі переводилося у стандартизований бал від 0 до 100. Такий безперервний спосіб фіксації відповіді забезпечує вищу диференційну чутливість вимірювання порівняно з дискретними шкалами Лікерта, оскільки не обмежує респондента фіксованою кількістю градацій.

Метод експертної оцінки

Для дослідження операційно-діяльнісного компонента професійної компетентності, поряд із самооцінкою за відповідною шкалою авторської анкети, застосовано метод експертної оцінки. Керівники (методисти, завідувачі, директори) закладів спеціальної освіти за розробленою картою експертного оцінювання (Додаток Г) оцінювали рівень практичної реалізації професійних

умінь психологів за шістьма критеріями, що безпосередньо відображають операційно-діяльнісний компонент моделі (докладний опис критеріїв і шкала їх оцінювання наведені в Додатку Г); кожен критерій оцінювався експертом за 5-бальною шкалою на основі безпосереднього спостереження за професійною діяльністю психолога.

У ролі експертів виступали безпосередні керівники психологів із досвідом управлінської діяльності не менше трьох років, які мали можливість систематично спостерігати за професійною діяльністю оцінюваного фахівця упродовж щонайменше одного навчального року. Застосування зовнішньої експертної оцінки поряд із самооцінкою уможливило зіставлення даних з операційно-діялісного компонента з незалежною зовнішньою оцінкою та підвищило об'єктивність результатів, оскільки самозвітні дані традиційно вважаються вразливими до ефектів соціальної бажаності, тоді як експертна оцінка спирається на безпосередньо спостережувану поведінку фахівця. Ступінь узгодженості самооцінки та експертної оцінки за операційно-діялісним компонентом перевірявся статистично (t-критерій Стюдента для залежних вибірок).

Отже, кожному з п'яти компонентів моделі: мотиваційному, когнітивному, операційно-діялісному, особистісному та рефлексивному відповідає власний, окремо обґрунтований діагностичний засіб, а авторська анкета виконує наскрізну, інтегровальну функцію, вимірюючи всі п'ять компонентів в єдиній системі шкал. Застосування поєднання авторського й стандартизованого інструментарію, самооцінних методик та методу експертної оцінки забезпечило комплексність діагностики й дало змогу здійснити перехресну перевірку (тріангуляцію) отриманих емпіричних даних за кожним структурним компонентом професійної компетентності. Загальний час опрацювання повного комплексу методик одним респондентом, за результатами пілотажу, становив 35–40 хвилин, що є прийнятним із погляду уникнення ефекту втоми респондента та зниження якості відповідей у другій половині обстеження.

Збір емпіричних даних здійснювався у двох форматах: очному (паперові бланки методик під час методичних об'єднань психологів) та дистанційному

(електронна версія анкети й методик у формі Google Forms), що дало змогу охопити респондентів із різних регіонів. Перед проведенням обстеження всіх респондентів було поінформовано про мету дослідження, добровільний характер участі та анонімність отриманих даних; згоду на участь підтверджено письмово (очна форма) або електронно (дистанційна форма).

Дослідження проведено з дотриманням основних етичних принципів психологічного дослідження за участю людей: добровільності участі, поінформованої згоди, конфіденційності отриманих даних, права респондента на відмову від участі на будь-якому етапі без пояснення причин і без будь-яких негативних наслідків. Персональні ідентифікаційні дані (прізвище, ім'я) не збиралися; кожному респонденту присвоєно унікальний цифровий код, що використовувався виключно для співвіднесення відповідей за різними методиками одного респондента та зіставлення самооцінки з експертною оцінкою. Заклади спеціальної освіти, задіяні в дослідженні, у тексті дисертації та додатках не ідентифікуються за назвою.

Первинні дані було зведено в електронну базу (MS Excel) і оброблено за допомогою пакета статистичного аналізу SPSS Statistics 26.0 [161]. Для обробки емпіричних даних застосовано такі методи математичної статистики:

- описову статистику (обчислення середніх значень, стандартних відхилень, відсоткових часток) для узагальненої характеристики вибірки та рівнів сформованості компонентів професійної компетентності;

- t-критерій Стьюдента для незалежних та залежних вибірок – для порівняння рівнів сформованості професійної компетентності в групах респондентів, виокремлених за стажем, типом закладу та кваліфікаційною категорією, а також для зіставлення самооцінки й експертної оцінки;

- кореляційний аналіз (коефіцієнт кореляції r-Пірсона) – для встановлення взаємозв'язків між структурними компонентами професійної компетентності та їх зв'язків зі стажем, віком і кваліфікаційною категорією респондентів.

Статистично значущими вважалися відмінності та зв'язки на рівні $p < 0,05$ і вищому. Результати статистичної обробки даних представлено у зведених таблицях у Додатку Г.

Отже, організація емпіричного дослідження, яка охопила вибірку з 86 психологів закладів спеціальної освіти різних регіонів України, психометрично перевірений на пілотній вибірці комплексний діагностичний інструментарій, що відповідає п'яти компонентам структурно-функціональної моделі, дотримання етичних принципів дослідження за участю людей та адекватний завданням дослідження апарат математичної статистики, забезпечує достовірність і надійність емпіричних результатів, аналіз яких представлено в наступному підрозділі.

2.2. Стан та особливості сформованості професійної компетентності психолога закладу спеціальної освіти

Опрацювання емпіричних даних, зібраних за допомогою авторської анкети, стандартизованих методик та методу експертної оцінки, здійснювалося у три послідовні етапи: описовий (визначення рівнів сформованості кожного структурного компонента професійної компетентності та інтегрального показника), кореляційний (встановлення взаємозв'язків між компонентами та їх зв'язків із соціально-демографічними й професійними характеристиками респондентів) і порівняльний (перевірка статистичної значущості міжгрупових відмінностей). Отримані результати дають змогу не лише констатувати актуальний стан сформованості професійної компетентності психологів закладів спеціальної освіти, а й виявити статистично значущі закономірності, покладені в основу подальшого обґрунтування психолого-педагогічних умов її розвитку.

На основі первинних балів, отриманих за шкалами авторської анкети та відповідними стандартизованими методиками, для кожного респондента обчислено індивідуальний показник сформованості кожного з п'яти компонентів (за 5-бальною шкалою), після чого визначено три рівні, що відповідають рівневій

диференціації, обґрунтованій у підрозділі 1.3: низький (репродуктивний) – 1,0-2,59 бала, середній (адаптивний) – 2,60-3,79 бала, високий (продуктивний) – 3,80-5,0 бала. Розподіл респондентів за рівнями сформованості кожного компонента представлено в таблиці 2.6 та на рисунку 2.3.

Таблиця 2.6

Розподіл респондентів за рівнями сформованості компонентів професійної компетентності (n = 86)

Компонент	Низький, n (%)	Середній, n (%)	Високий, n (%)
Мотиваційний	14 (16,3)	44 (51,2)	28 (32,6)
Когнітивний	18 (20,9)	47 (54,7)	21 (24,4)
Операційно-діяльнісний	18 (20,9)	45 (52,3)	23 (26,7)
Особистісний	12 (14,0)	42 (48,8)	32 (37,2)
Рефлексивний	30 (34,9)	40 (46,5)	16 (18,6)

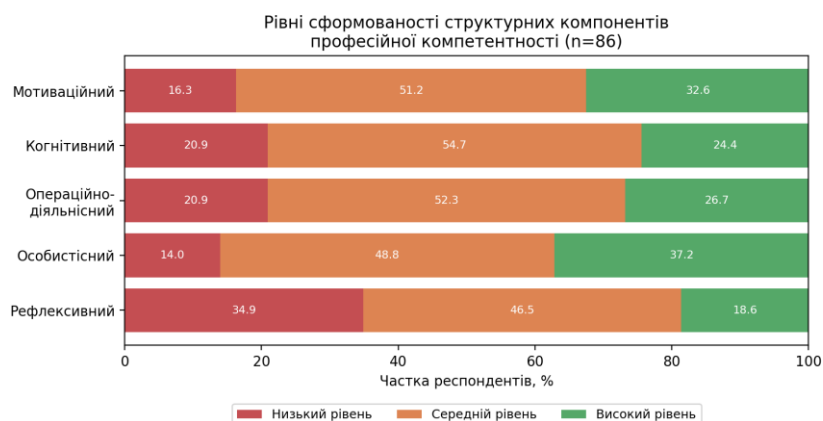


Рис. 2.3. Рівні сформованості структурних компонентів професійної компетентності психологів закладів спеціальної освіти (n = 86)

Для повнішої статистичної характеристики розподілів окрім середніх значень і стандартних відхилень обчислено медіану, а також показники асиметрії (As) та ексцесу (Ex) розподілів (табл. 2.7).

Таблиця 2.7

Описові статистики показників сформованості компонентів професійної компетентності (n = 86)

Компонент	M	SD	Me	As	Ex
Мотиваційний	3,42	0,61	3,45	-0,18	-0,21
Когнітивний	3,15	0,58	3,17	-0,09	0,14
Операційно-діяльнісний	3,28	0,64	3,25	0,05	-0,32
Особистісний	3,51	0,55	3,55	-0,24	0,08

Компонент	M	SD	Me	As	Ex
Рефлексивний	2,94	0,67	2,90	0,11	-0,19

Наведені в таблиці 2.7 значення асиметрії та ексцесу за модулем не перевищують 0,3 для більшості компонентів, що вказує на близькість емпіричних розподілів до симетричної форми і робить застосування параметричних методів (t-критерію Стюдента, кореляції r-Пірсона) статистично коректним. Незначна від'ємна асиметрія розподілів мотиваційного та особистісного компонентів свідчить про помірне зміщення у бік вищих значень шкали, тоді як розподіл рефлексивного компонента має незначну додатну асиметрію, що вказує на дещо більшу концентрацію відповідей у нижній частині шкали.

Порівняння значень стандартних відхилень п'яти компонентів (табл. 2.7) свідчить про те, що найбільшою мінливістю в межах вибірки характеризується рефлексивний компонент ($SD = 0,67$), а найменшою – особистісний компонент ($SD = 0,55$). Вища варіативність рефлексивного компонента означає, що вибірка психологів є неоднорідною саме за здатністю до самоаналізу професійної діяльності: поряд зі значною часткою фахівців із низьким рівнем рефлексивності (34,9 %) у вибірці представлена і група психологів із системною рефлексивною практикою, що відкриває можливості для подальшого порівняльного аналізу чинників, які відрізняють ці дві підгрупи. Натомість відносно менша варіативність особистісного компонента свідчить про більшу однорідність вибірки за професійно важливими особистісними якостями, що можна пояснити частковою природною фаховою селекцією: люди з низьким рівнем емпатійності чи стресостійкості рідше обирають і, головне, рідше тривало залишаються в професії психолога, що працює з дітьми з особливими освітніми потребами.

Середні значення та стандартні відхилення показників сформованості кожного компонента (у балах за 5-бальною шкалою) наведено на рисунку 2.4. Найвищий середній показник встановлено за особистісним компонентом ($M = 3,51$; $SD = 0,55$) та мотиваційним компонентом ($M = 3,42$; $SD = 0,61$), що свідчить про достатньо сформовану професійну спрямованість і систему професійно

важливих особистісних якостей психологів вибірки. Найнижчий середній показник зафіксовано за рефлексивним компонентом ($M = 2,94$; $SD = 0,67$): понад третину респондентів (34,9 %) продемонстрували низький рівень здатності до самоаналізу, критичного осмислення власної професійної діяльності та її результатів.

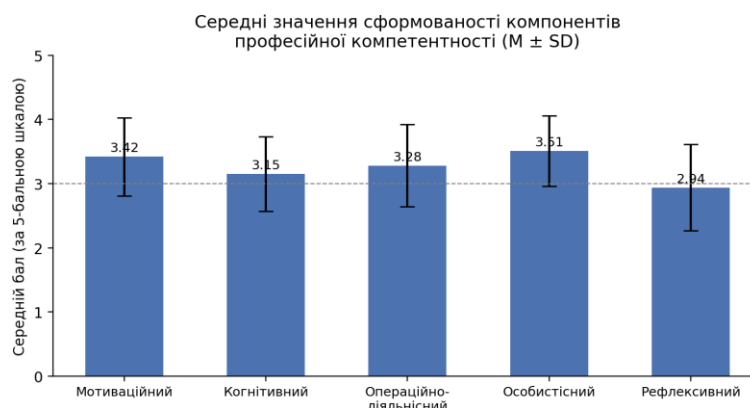


Рис. 2.4. Середні показники сформованості компонентів професійної компетентності ($M \pm SD$)

Розглянемо детальніше змістове наповнення кожного рівня.

Високий рівень мотиваційного компонента (32,6 % респондентів) характеризується переважанням внутрішньої мотивації професійної діяльності над зовнішньою ($BM \geq 3ПМ > 3НМ$ за методикою К. Замфір в адаптації Н. Пов'якель), усвідомленим прийняттям цінностей професії та готовністю до подолання професійних труднощів; такі респонденти обирають професію психолога спеціального закладу освіти передусім через задоволення від самого процесу роботи з дітьми з особливими освітніми потребами та можливість професійної самореалізації [79; 151]. Середній рівень (51,2 %) поєднує внутрішні мотиви із суттєвою вагою зовнішньої позитивної мотивації (прагнення до професійного визнання, кар'єрного зростання). Низький рівень (16,3 %) характеризується переважанням зовнішньої, зокрема негативної, мотивації: страхом негативної оцінки з боку керівництва, орієнтацією виключно на матеріальну винагороду та відсутністю стійкого внутрішнього інтересу до змісту професійної діяльності.

Високий рівень когнітивного компонента (24,4 %) передбачає вільне володіння актуальними знаннями в галузі спеціальної психології, психопатології дитячого віку та корекційно-розвивальних технологій, що підтверджується високими результатами за всіма чотирма тематичними блоками авторського тесту професійних знань. Середній рівень (54,7 %) – найпоширеніший – характеризується нерівномірністю засвоєння знань за окремими блоками, зокрема відносно слабшими результатами в блоці нормативно-правових засад діяльності. Низький рівень (20,9 %) виявляється у фрагментарності та застарілості професійних знань, труднощах з розв’язанням складних діагностичних завдань, недостатній обізнаності з сучасними корекційно-розвивальними технологіями.

Високий рівень операційно-діяльнісного компонента (26,7 %) характеризується вільним і гнучким застосуванням широкого спектра професійних умінь у практичній діяльності, що підтверджується як самооцінкою, так і незалежною експертною оцінкою керівників закладів. Середній рівень (52,3 %) передбачає володіння базовими професійними вміннями за наявності труднощів у нестандартних, складних випадках супроводу. Респонденти з низьким рівнем (20,9 %) демонструють утруднення передусім у розробці індивідуальних програм супроводу та веденні складних консультативних випадків, що потребує посиленої методичної підтримки.

Високий рівень особистісного компонента (37,2 %) – найпоширеніший серед усіх компонентів – виявляється у стійкій емпатійності, емоційній стійкості та розвиненій комунікативній культурі психолога, зафіксованій за методикою самооцінки професійно важливих якостей. Середній рівень (48,8 %) передбачає достатню, але нестабільну вираженість професійно важливих якостей, що залежить від ситуативних чинників (навантаження, емоційно складні випадки). Низький рівень (14,0 %) – найменш поширений серед усіх компонентів – пов’язаний передусім із недостатньою стресостійкістю та схильністю до емоційного виснаження.

Найбільш проблемним, як зазначено вище, є рефлексивний компонент: низький рівень (34,9 %) виявляється в нездатності або небажанні критично

аналізувати власні професійні дії, визнавати помилки та вносити корективи в діяльність на основі самоаналізу, а також у недостатньому розвитку емпатійної рефлексії та рефлексивної комунікації з колегами (за субшкалами Гронінгенської шкали рефлексивності) [140]. Середній рівень (46,5 %) характеризується ситуативною рефлексією, що активізується переважно після складних або конфліктних випадків, але не є усталеною професійною звичкою. Високий рівень (18,6 %) – найменш поширений серед усіх п'яти компонентів – передбачає системну, регулярну рефлексивну практику, здатність відкрито обговорювати професійні утруднення з колегами та використовувати зворотний зв'язок для вдосконалення діяльності.

Інтегральний показник сформованості професійної компетентності, обчислений як середнє арифметичне значень п'яти компонентів, у вибірці загалом становить $M = 3,26$ ($SD = 0,49$). За інтегральним показником низький рівень професійної компетентності виявлено у 18 респондентів (20,9 %), середній – у 49 респондентів (57,0 %), високий – у 19 респондентів (22,1 %). Отже, більшість психологів закладів спеціальної освіти демонструє середній рівень сформованості професійної компетентності, тоді як частка фахівців із високим рівнем є порівняно невеликою, що актуалізує потребу в цілеспрямованому психолого-педагогічному супроводі її розвитку, передусім у частині рефлексивного та когнітивного компонентів.

Додатковий інтерес становить розподіл інтегрального показника та частки респондентів із високим рівнем професійної компетентності за типом закладу (табл. 2.8).

Таблиця 2.8

Інтегральний показник професійної компетентності за типом закладу

Тип закладу	Інтегральний показник, М	Частка з високим рівнем, %
Спеціальні заклади загальної середньої освіти	3,21	20,6
Інклюзивно-ресурсні центри	3,41	32,1
Заклади загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням	3,19	13,3

Тип закладу	Інтегральний показник, М	Частка з високим рівнем, %
Навчально-реабілітаційні центри	3,11	11,1

Як видно з таблиці 2.8, найвищий середній інтегральний показник і найбільша частка фахівців із високим рівнем професійної компетентності зафіксовані серед психологів інклюзивно-ресурсних центрів, тоді як найнижчі показники – серед психологів навчально-реабілітаційних центрів. Статистична значущість цієї відмінності перевіряється нижче, у порівняльному аналізі.

Аналогічний описовий розподіл здійснено за регіональною ознакою (табл. 2.9), що доповнює регіональну характеристику вибірки, наведену в підрозділі 2.1 (табл. 2.1).

Таблиця 2.9

Інтегральний показник професійної компетентності за регіонами

Регіон	Інтегральний показник, М	Частка з високим рівнем, %
м. Київ	3,43	27,3
Полтавська область	3,20	16,7
Дніпропетровська область	3,30	25,0
Одеська область	3,15	18,8
Інші регіони	3,10	20,0

Найвищий інтегральний показник і найбільша частка фахівців із високим рівнем професійної компетентності зафіксовані серед психологів м. Києва, що може пояснюватися ширшими можливостями доступу до курсів підвищення кваліфікації, супервізійних груп і фахових спільнот, зосереджених переважно у столичному регіоні. Водночас відмінності між регіонами є відносно помірними порівняно з відмінностями за стажем і кваліфікаційною категорією, що дає підстави розглядати регіональний чинник як менш вагомий порівняно з індивідуальними професійними характеристиками психолога.

Для встановлення характеру взаємозв'язків між структурними компонентами професійної компетентності здійснено кореляційний аналіз із

застосуванням коефіцієнта кореляції r -Пірсона. Результати представлено в таблиці 2.10.

Таблиця 2.10

Кореляційні зв'язки між компонентами професійної компетентності (r -Пірсона, $n = 86$)

Компонент	Когнітивний	Операційно-діяльнісний	Особистісний	Рефлексивний
Мотиваційний	0,34**	0,41**	0,38**	0,27*
Когнітивний	—	0,52**	0,31**	0,44**
Операційно-діяльнісний	—	—	0,36**	0,49**
Особистісний	—	—	—	0,33**

Примітка: * – кореляція значуща на рівні $p < 0,05$; ** – кореляція значуща на рівні $p < 0,01$.

Усі коефіцієнти кореляції між компонентами є додатними та статистично значущими, що підтверджує цілісність структурно-функціональної моделі професійної компетентності, обґрунтованої в підрозділі 1.2: розвиток одного компонента супроводжується розвитком інших. Найтісніший зв'язок встановлено між когнітивним та операційно-діяльнісним компонентами ($r = 0,52$; $p < 0,01$), що є цілком закономірним, оскільки практичне застосування професійних умінь спирається на систему теоретичних знань. Також досить тісно пов'язані операційно-діяльнісний і рефлексивний компоненти ($r = 0,49$; $p < 0,01$): здатність до самоаналізу професійних дій сприяє вдосконаленню практичних умінь і навпаки. Порівняно слабшим, хоча й статистично значущим, є зв'язок мотиваційного компонента з рефлексивним ($r = 0,27$; $p < 0,05$), що вказує на відносну автономність мотиваційної сфери від здатності до рефлексії.

Окремо проаналізовано зв'язки компонентів професійної компетентності із соціально-демографічними та професійними характеристиками респондентів – стажем професійної діяльності, віком і кваліфікаційною категорією (табл. 2.11).

Таблиця 2.11

Зв'язки компонентів професійної компетентності зі стажем, віком і кваліфікаційною категорією (r -Пірсона)

Компонент	r зі стажем	r з віком	r з кваліфікаційною категорією
Мотиваційний	0,09 (n.s.)	0,07 (n.s.)	0,22*
Когнітивний	0,34**	0,19 (n.s.)	0,28**
Операційно-діяльнісний	0,41**	0,26*	0,44**
Особистісний	0,18 (n.s.)	0,12 (n.s.)	0,16 (n.s.)
Рефлексивний	0,29**	0,21 (n.s.)	0,25*

Отримані дані свідчать про нерівномірність впливу професійного стажу на розвиток компонентів професійної компетентності. Когнітивний, операційно-діяльнісний та рефлексивний компоненти статистично значущо зростають зі збільшенням стажу роботи, що узгоджується з логікою накопичення професійного досвіду. Водночас мотиваційний та особистісний компоненти не виявили значущого зв'язку зі стажем ($p > 0,05$): рівень професійної мотивації та сформованості особистісних якостей психолога визначається не тривалістю досвіду, а іншими чинниками (зокрема умовами професійного середовища, характером психологічного супроводу молодих фахівців, наявністю супервізії), що є важливим орієнтиром для розробки психолого-педагогічних умов розвитку професійної компетентності.

Зв'язок компонентів із віком респондентів виявився загалом слабшим за зв'язок зі стажем, що є очікуваним, оскільки вік і професійний стаж хоча й корелюють між собою, проте не тотожні: серед респондентів трапляються як молоді фахівці зі стажем, накопиченим в іншій професії до переходу в психологію, так і досвідченіші за віком психологи з відносно короткою фаховою історією в системі спеціальної освіти. Найтісніше з віком пов'язаний операційно-діяльнісний компонент ($r = 0,26$; $p < 0,05$), тоді як для решти компонентів статистично значущого зв'язку з віком не встановлено.

Кваліфікаційна категорія (порядкова змінна від 1 – «спеціаліст» до 4 – «вища категорія») продемонструвала статистично значущий зв'язок з усіма компонентами, крім особистісного, причому найтісніший зв'язок встановлено з операційно-діялісним компонентом ($r = 0,44$; $p < 0,01$) – присвоєння вищої

кваліфікаційної категорії передбачає атестаційну оцінку саме практичних професійних умінь, що логічно узгоджується з отриманим результатом.

Показово, що особистісний компонент виявився єдиним із п'яти компонентів, для якого не встановлено статистично значущого зв'язку із жодною з трьох перевірених соціально-демографічних і професійних характеристик (стажем, віком, кваліфікаційною категорією). Це узгоджується із загальнішою закономірністю, встановленою при кореляційному аналізі між компонентами (табл. 2.10): особистісний компонент, попри статистично значущі позитивні зв'язки з усіма іншими компонентами моделі, пов'язаний із ними відносно слабше за когнітивний та операційно-діяльнісний компоненти. Складається послідовна емпірична картина: якщо когнітивний, операційно-діяльнісний та рефлексивний компоненти професійної компетентності переважно є результатом накопичення професійного досвіду і цілеспрямованого фахового вдосконалення, то особистісний компонент – професійно важливі якості психолога (емпатійність, стресостійкість, комунікабельність) – значною мірою є відносно стійкою характеристикою, сформованою ще до початку професійної діяльності в закладі спеціальної освіти, і потребує не так систематичного нарощування в процесі стажу, як цілеспрямованої психологічної підтримки та профілактики емоційного виснаження впродовж усієї професійної кар'єри незалежно від її тривалості.

Для перевірки статистичної значущості відмінностей у рівнях сформованості компонентів професійної компетентності між групами респондентів застосовано t-критерій Стьюдента для незалежних вибірок.

Респондентів було поділено на дві групи за стажом професійної діяльності: психологи з відносно невеликим стажом (до 10 років включно; $n = 42$) та досвідчені психологи (понад 10 років; $n = 44$). Результати порівняння середніх значень компонентів професійної компетентності в цих групах представлено в таблиці 2.12.

Таблиця 2.12

Порівняння показників компонентів професійної компетентності в групах із різним стажом (t-критерій Стьюдента)

Компонент	М (до 10 років)	М (понад 10 років)	t (84)	p
Мотиваційний	3,38	3,46	0,61	0,545
Когнітивний	2,98	3,31	2,64	0,010
Операційно-діяльнісний	3,06	3,49	3,12	0,003
Особистісний	3,47	3,55	0,68	0,502
Рефлексивний	2,75	3,12	2,56	0,012

Статистично значущі відмінності між групами з різним стажем встановлено за когнітивним ($t(84) = 2,64$; $p = 0,010$), операційно-діяльнісним ($t(84) = 3,12$; $p = 0,003$) та рефлексивним ($t(84) = 2,56$; $p = 0,012$) компонентами: у всіх трьох випадках досвідчені психологи демонструють вищі середні показники. Натомість за мотиваційним ($t(84) = 0,61$; $p = 0,545$) і особистісним ($t(84) = 0,68$; $p = 0,502$) компонентами статистично значущих відмінностей між стажевими групами не виявлено, що узгоджується з результатами кореляційного аналізу (табл. 2.11) і додатково підтверджує висновок про відносну незалежність цих двох компонентів від тривалості професійного досвіду.

Порівняння за типом закладу здійснено між психологами інклюзивно-ресурсних центрів ($n = 28$) та психологами закладів інших типів ($n = 58$) за операційно-діяльнісним компонентом, для якого, з огляду на специфіку діяльності психологів інклюзивно-ресурсних центрів, очікувалася найпомітніша різниця між типами закладів (описовий розподіл інтегрального показника наведено в табл. 2.8).

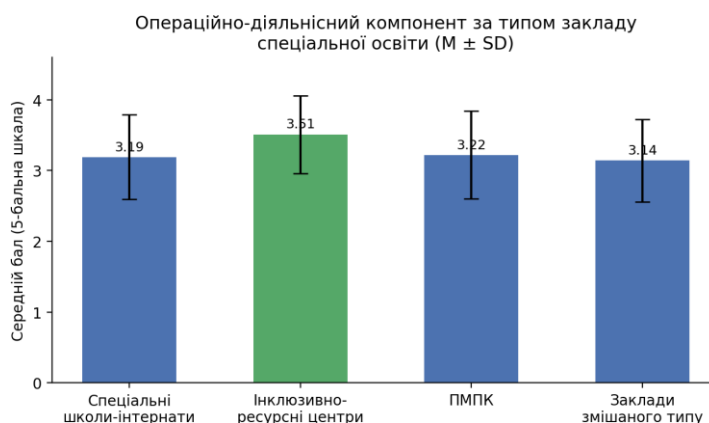


Рис. 2.5. Операційно-діяльнісний компонент за типом закладу (M ± SD)

Психологи інклюзивно-ресурсних центрів ($M = 3,51$; $SD = 0,60$) продемонстрували статистично значущо вищий рівень сформованості операційно-діяльнісного компонента порівняно з психологами закладів інших типів ($M = 3,17$; $SD = 0,63$); $t(84) = 2,42$; $p = 0,018$. За рештою компонентів статистично значущих відмінностей між психологами інклюзивно-ресурсних центрів та закладів інших типів не виявлено ($p > 0,05$ в усіх випадках). Вищий рівень операційно-діяльнісного компонента в психологів інклюзивно-ресурсних центрів можна пояснити специфікою їхньої професійної діяльності, яка передбачає постійне міждисциплінарне консультування, розробку та регулярний перегляд індивідуальних програм розвитку дітей, що створює додаткові умови для напрацювання й закріплення практичних умінь.

Порівняння за кваліфікаційною категорією здійснено між психологами з вищою кваліфікацією (перша та вища категорії; $n = 54$) та психологами з нижчою кваліфікацією (категорія «спеціаліст» та друга категорія; $n = 32$) за інтегральним показником професійної компетентності. Психологи з вищою кваліфікаційною категорією продемонстрували статистично значущо вищий інтегральний показник ($M = 3,38$; $SD = 0,46$) порівняно з психологами з нижчою кваліфікаційною категорією ($M = 3,05$; $SD = 0,50$); $t(84) = 3,05$; $p = 0,003$, що узгоджується з результатами кореляційного аналізу (табл. 2.11) і підтверджує обґрунтованість атестаційної системи оцінювання професіоналізму психологів.

Детальніший розподіл інтегрального показника та частки респондентів із високим рівнем професійної компетентності за всіма чотирма кваліфікаційними категоріями представлено в таблиці 2.13.

Таблиця 2.13

Інтегральний показник професійної компетентності за кваліфікаційними категоріями

Кваліфікаційна категорія	n	Інтегральний показник, M	Частка з високим рівнем, %
Спеціаліст	12	2,91	16,7
Друга категорія	20	3,14	15,0
Перша категорія	26	3,30	23,1
Вища категорія	28	3,45	28,6

Як видно з таблиці 2.13, інтегральний показник послідовно зростає від категорії «спеціаліст» до вищої категорії, без різких стрибків між суміжними категоріями, а частка фахівців із високим рівнем професійної компетентності помітно зростає, починаючи з першої кваліфікаційної категорії. Це узгоджується з поступовим, кумулятивним характером формування професійної компетентності, встановленим також і за критерієм стажу (табл. 2.12), та побічно підтверджує, що атестаційна процедура присвоєння кваліфікаційних категорій достатньо чутливо відображає реальний рівень сформованості професійних умінь психолога.

Окремо перевірено, чи впливає профіль базової вищої освіти респондента (за спеціальністю «Психологія» – $n = 61$, порівняно з іншими спорідненими спеціальностями з подальшою фаховою перепідготовкою – $n = 25$) на інтегральний показник професійної компетентності. Статистично значущих відмінностей не встановлено: психологи з базовою освітою за спеціальністю «Психологія» ($M = 3,31$; $SD = 0,47$) і психологи з іншою базовою освітою та фаховою перепідготовкою ($M = 3,14$; $SD = 0,53$) не відрізняються статистично значущо за інтегральним показником; $t(84) = 1,39$; $p = 0,168$. Цей результат узгоджується з наведеним у підрозділі 2.1 висновком про статистичну однорідність вибірки за критерієм базової фахової підготовленості та свідчить про те, що профіль базової освіти сам собою є менш вагомим чинником розвитку професійної компетентності психолога закладу спеціальної освіти, ніж накопичений практичний досвід і кваліфікаційне зростання: якісна фахова перепідготовка здатна практично повністю компенсувати відмінності стартової освітньої траєкторії.

Порівняння показників професійної компетентності за статтю респондентів (t -критерій Стюдента для незалежних вибірок) не виявило статистично значущих відмінностей за інтегральним показником між чоловіками ($n = 8$; $M = 3,19$) і жінками ($n = 78$; $M = 3,27$); $t(84) = 0,44$; $p = 0,661$. Водночас цей результат варто інтерпретувати з обережністю з огляду на суттєву диспропорцію обсягів

порівнюваних груп і, відповідно, обмежену статистичну потужність цього порівняння.

Окремий інтерес становить зіставлення самооцінки операційно-діяльнісного компонента психологами (за авторською анкетой) з незалежною експертною оцінкою їхньої практичної діяльності, здійсненою керівниками закладів. Порівняння середніх значень за t-критерієм Стюдента для залежних вибірок засвідчило статистично значущу розбіжність: середній бал самооцінки ($M = 3,71$; $SD = 0,58$) виявився вищим за середній бал експертної оцінки ($M = 3,24$; $SD = 0,61$); $t(85) = 4,87$; $p < 0,001$. Отримана розбіжність свідчить про тенденцію до певного завищення психологами самооцінки власних практичних умінь порівняно з оцінкою зовнішніх експертів.

Додатково перевірено зв'язок величини розбіжності між самооцінкою та експертною оцінкою (обчисленої як різниця «самооцінка мінус експертна оцінка») зі стажем професійної діяльності: встановлено статистично значущий від'ємний кореляційний зв'язок ($r = -0,38$; $p < 0,01$), що свідчить про тенденцію до зменшення розбіжності між самооцінкою і зовнішньою оцінкою зі зростанням професійного досвіду. Іншими словами, молоді фахівці демонструють більш виражене завищення самооцінки практичних умінь порівняно з досвідченими психологами, чия самооцінка є більш каліброваною відносно зовнішньої експертної думки. Цей факт є важливим емпіричним аргументом для обґрунтування ролі зовнішньої супервізії та зворотного зв'язку саме на початкових етапах професійного становлення психолога.

Для унаочнення цієї закономірності середні значення самооцінки, експертної оцінки та величини розбіжності між ними обчислено окремо для кожної із п'яти стажевих груп, виокремлених у підрозділі 2.1 (табл. 2.14).

Таблиця 2.14

Самооцінка та експертна оцінка операційно-діяльнісного компонента в різних стажевих групах

Стаж професійної діяльності	Самооцінка, М	Експертна оцінка, М	Розбіжність
До 5 років	3,93	3,05	0,88

Стаж професійної діяльності	Самооцінка, М	Експертна оцінка, М	Розбіжність
5–10 років	3,82	3,15	0,67
11–15 років	3,65	3,28	0,37
16–20 років	3,55	3,38	0,17
Понад 20 років	3,45	3,48	–0,03

Дані таблиці 2.14 демонструють послідовне, практично лінійне зменшення розбіжності між самооцінкою та експертною оцінкою операційно-діяльнісного компонента зі зростанням стажу: від найбільшого розриву в групі психологів зі стажем до 5 років до майже повного збігу двох оцінок у групі психологів зі стажем понад 20 років, де експертна оцінка навіть незначно перевищує самооцінку. Такий характер змін узгоджується із загальновідомою в психології фахового розвитку закономірністю: становлення адекватної професійної самооцінки є поступовим процесом, що спирається на накопичення зворотного зв'язку від колег, керівництва та результатів власної діяльності, а не є одномоментним досягненням початкового етапу фахової підготовки.

Узагальнюючи результати кількісного та статистичного аналізу емпіричних даних, можна констатувати, що професійна компетентність психологів закладів спеціальної освіти сформована переважно на середньому (адаптивному) рівні, із нерівномірною вираженістю окремих структурних компонентів: відносно високий рівень розвитку особистісного й мотиваційного компонентів контрастує з недостатньою сформованістю рефлексивного компонента. Встановлені статистично значущі кореляційні зв'язки між усіма компонентами підтверджують цілісність структурно-функціональної моделі професійної компетентності, обґрунтованої в підрозділі 1.2, а порівняльний аналіз підтвердив статистично значущий внесок стажу, кваліфікаційної категорії та типу закладу в рівень сформованості окремих компонентів і професійної компетентності загалом.

Водночас профіль базової вищої освіти та регіон професійної діяльності виявилися чинниками з відносно обмеженим і здебільшого статистично незначущим впливом, що свідчить про переважно компенсаторний, а не жорстко детермінований характер впливу стартових умов фахової підготовки на

подальший розвиток професійної компетентності психолога. Виявлена нерівномірність впливу стажу професійної діяльності на різні компоненти й розбіжність між самооцінкою та експертною оцінкою операційно-діяльнісного компонента (особливо виражена в молодих фахівців і поступово зменшується з накопиченням досвіду) окреслюють конкретні мішені для цілеспрямованого психолого-педагогічного впливу: пріоритетний розвиток рефлексивного й когнітивного компонентів, посилену супервізійну підтримку психологів на початкових етапах професійної діяльності (стаж до 5–10 років) та цілеспрямовану профілактику емоційного виснаження незалежно від стажу – саме таким конкретним напрямом і психолого-педагогічним умовам розвитку професійної компетентності присвячено наступний підрозділ дисертаційного дослідження.

2.3. Психолого-педагогічні умови розвитку професійної компетентності психологів закладів спеціальної освіти

Результати кількісного та статистичного аналізу емпіричних даних, представлені в підрозділі 2.2, засвідчили нерівномірність сформованості структурних компонентів професійної компетентності психологів закладів спеціальної освіти: за наявності достатньо розвинених мотиваційного й особистісного компонентів констатовано недостатній рівень сформованості рефлексивного компонента, статистично значущу залежність когнітивного, операційно-діяльнісного та рефлексивного компонентів від стажу професійної діяльності, статистично значущий внесок кваліфікаційної категорії та типу закладу (насамперед приналежності до інклюзивно-ресурсного центру) у рівень сформованості окремих компонентів і професійної компетентності загалом, а також розбіжність між самооцінкою та експертною оцінкою практичних умінь психологів, яка є найбільш вираженою в молодих фахівців і поступово зменшується з накопиченням досвіду. Ці емпірично встановлені закономірності становлять безпосередню підставу для визначення психолого-педагогічних умов, що уможливають цілеспрямований розвиток професійної компетентності

психологів закладів спеціальної освіти на етапі післядипломної освіти та в процесі самостійної професійної діяльності.

Під психолого-педагогічними умовами розвитку професійної компетентності психолога закладу спеціальної освіти в дослідженні розуміється сукупність взаємопов'язаних організаційних, змістових і методичних чинників освітнього середовища, цілеспрямоване створення яких забезпечує позитивну динаміку структурних компонентів досліджуваного феномену.

У визначенні психолого-педагогічних умов дослідження спирається на три теоретичні орієнтири, кожен з яких обґрунтовує окремий аспект пропонованої системи умов. По-перше, положення андрагогічного підходу (М. Ноулз), який передбачає врахування досвіду дорослого, який навчається, його орієнтації на практичне застосування знань, внутрішньої мотивації до навчання та потреби розуміти, навіщо саме йому потрібне те чи інше знання на відміну від традиційної педагогічної моделі, зорієнтованої на дитину, яка навчається [174]. Застосування андрагогічних принципів є особливо доречним для психологів закладів спеціальної освіти, які поєднують навчання (підвищення кваліфікації) із повноцінною професійною діяльністю та мають значний практичний досвід, що має бути врахований і використаний, а не проігнорований у процесі їхнього подальшого професійного розвитку.

По-друге, концепція рефлексивної практики Д. Шона, згідно з якою професійний розвиток фахівця «рефлексивного практика» відбувається через цикл дії, осмислення дії (рефлексії в дії) та осмислення вже здійсненої дії (рефлексії над дією) з подальшим коригуванням наступної дії [195]. Д. Шон протиставляв таку модель «технічної раціональності» уявленню про професіонала як виконавця заздалегідь заданих алгоритмів, наголошуючи, що реальна професійна діяльність у складних, погано структурованих ситуаціях (до яких, безсумнівно, належить супровід дітей з особливими освітніми потребами) вимагає постійного творчого осмислення практики, а не механічного застосування готових рецептів [196].

По-третє, теорія свідомої (усвідомленої) практики К. Ерікссона, Р. Крампе та К. Теш-Ремера [156], яка наголошує на необхідності структурованого, цілеспрямованого тренування з негайним зворотним зв'язком для формування високого рівня професійної майстерності: на відміну від простого накопичення досвіду («стажу заради стажу»), тільки спеціально організована практика з чіткою метою, високою концентрацією уваги на конкретних аспектах діяльності та своєчасним якісним зворотним зв'язком призводить до стійкого вдосконалення професійних умінь. Ця теорія є емпірично особливо доречною з огляду на встановлений у підрозділі 2.2 факт, що не сам по собі стаж, а саме кваліфікаційна категорія (яка передбачає цілеспрямовану підготовку до атестації та зовнішнє оцінювання) демонструє найтісніший зв'язок з операційно-діяльнісним компонентом ($r = 0,44$; $p < 0,01$).

Додатковим теоретичним орієнтиром для обґрунтування умови психолого-педагогічної підтримки мотиваційного компонента слугує теорія самодетермінації Е. Дечі та Р. Раяна [151; 194], розглянута в підрозділі 1.3 стосовно теоретичного аналізу мотиваційного компонента професійної компетентності; в цьому підрозділі її положення застосовуються вже не в теоретико-описовому, а в практико-орієнтованому, умовотворчому контексті.

Важливо підкреслити, що перелічені теоретичні орієнтири не є розрізненими, довільно дібраними концепціями, а утворюють взаємоузгоджену методологічну основу: усі три підходи: андрагогічний, рефлексивно-практичний і теорія свідомої практики поєднують спільне розуміння професійного розвитку дорослого фахівця як активного, свідомого, здатного до самостійного осмислення власного досвіду процесу, що відбувається в тісній взаємодії з професійним середовищем (колегами, супервізорами, наставниками), а не як пасивного засвоєння готових знань чи механічного накопичення стажу. Саме ця спільна методологічна логіка й уможливорює об'єднання чотирьох емпірично обґрунтованих умов в одну цілісну, внутрішньо узгоджену систему, а не їх розгляд як окремого переліку розрізнених рекомендацій.

На основі результатів констатувального етапу дослідження та зазначених теоретичних орієнтирів обґрунтовано чотири психолого-педагогічні умови, що утворюють цілісну систему та спрямовані на подолання виявлених диспропорцій у розвитку компонентів професійної компетентності (рис. 2.6).

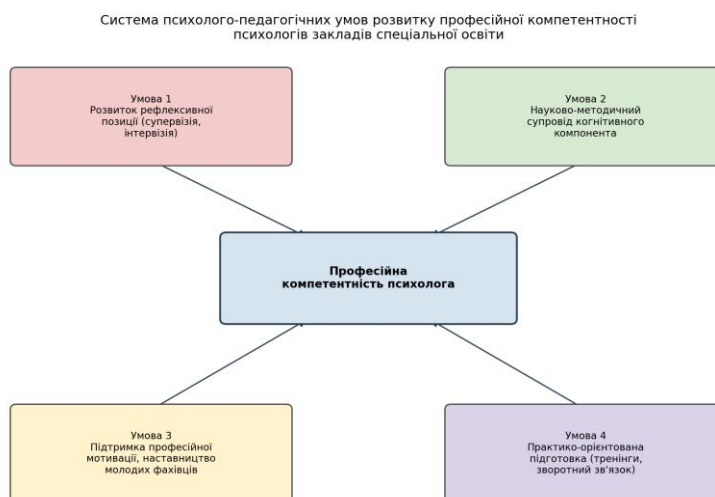


Рис. 2.6. Система психолого-педагогічних умов розвитку професійної компетентності психологів закладів спеціальної освіти

Реалізацію визначених умов пропонується здійснювати на основі трьох взаємопов'язаних принципів.

Принцип системності передбачає, що умови впроваджуються не ізольовано, а в комплексі, з огляду на встановлені в підрозділі 2.2 статистично значущі кореляційні зв'язки між компонентами професійної компетентності (r від 0,27 до 0,52): цілеспрямований вплив на один компонент неминуче позначається (опосередковано, через встановлені зв'язки) на розвитку інших компонентів, а отже розрізнена, несистемна реалізація лише окремих умов знижуватиме сукупну ефективність психолого-педагогічного впливу.

Принцип індивідуалізації означає, що зміст і інтенсивність психолого-педагогічного впливу мають диференціюватися залежно від стажу, вихідного рівня сформованості компонентів, кваліфікаційної категорії та типу закладу, у якому працює психолог. Емпіричним підтвердженням необхідності такої диференціації є встановлені в підрозділі 2.2 статистично значущі відмінності в рівнях сформованості компонентів між стажевими групами (табл. 2.12),

кваліфікаційними категоріями (табл. 2.13) та типами закладів (рис. 2.5): психолог із десятирічним стажем і вищою кваліфікаційною категорією потребує принципово іншого змісту й формату психолого-педагогічного супроводу, ніж молодий фахівець на початку професійного шляху.

Принцип неперервності передбачає, що психолого-педагогічний супровід розвитку професійної компетентності не обмежується одноразовим заходом (тренінгом, семінаром), а є пролонгованим процесом, інтегрованим у професійну діяльність психолога впродовж усієї кар'єри. Необхідність саме такого, неперервного підходу підтверджується встановленим у підрозділі 2.2 фактом відсутності статистично значущого зв'язку мотиваційного й особистісного компонентів зі стажем: якби формування цих компонентів відбувалося автоматично, накопичувальним чином, зі стажем спостерігалось б їхнє поступове зростання, аналогічне зафіксованому для когнітивного, операційно-діяльнісного та рефлексивного компонентів; відсутність такої динаміки вказує на потребу в постійній, а не одноразовій підтримці.

Розглянемо докладніше зміст, теоретичне обґрунтування та механізми реалізації кожної з чотирьох умов.

Умова 1. Розвиток рефлексивної позиції психолога шляхом систематичної супервізії та інтервізії

Емпіричним підґрунтям цієї умови є найнижчі показники сформованості рефлексивного компонента серед усіх п'яти складових професійної компетентності ($M = 2,94$; $SD = 0,67$; низький рівень – у 34,9 % респондентів, найбільша частка серед усіх компонентів), а також статистично значуща розбіжність між самооцінкою психологами власних практичних умінь і незалежною експертною оцінкою ($t(85) = 4,87$; $p < 0,001$), яка є особливо вираженою в психологів із меншим стажем ($r = -0,38$; $p < 0,01$ для зв'язку величини розбіжності зі стажем; докладний розподіл за стажевими групами представлено в таблиці 2.14 підрозділу 2.2).

Механізм дії цієї умови ґрунтується на циклічній моделі рефлексивної практики Д. Шона: аналіз конкретного професійного випадку - вербалізація й

обговорення в групі - отримання зворотного зв'язку - формулювання альтернативних стратегій дій - застосування скоригованої стратегії в наступній практичній ситуації - повторний аналіз результату застосування скоригованої стратегії, який замикає цикл і водночас започатковує наступний [196]. Важливо, що цей цикл передбачає розвиток не лише «рефлексії над дією» (ретроспективного аналізу вже завершеного випадку в межах супервізійної зустрічі), а поступово й «рефлексії в дії» – здатності коригувати власні дії безпосередньо в процесі консультування чи психологічного супроводу, без відкладання аналізу на потім.

Реалізація умови передбачає кілька взаємодоповнювальних форматів. По-перше, впровадження регулярних (не рідше одного разу на місяць) групових супервізійних зустрічей під керівництвом кваліфікованого супервізора, на яких кожен учасник має можливість представити складний професійний випадок для колективного аналізу. По-друге, організацію інтервізійних груп (без зовнішнього супервізора, на засадах рівноправного колегіального обговорення) для психологів із приблизно однаковим рівнем досвіду, що дає змогу практикувати рефлексивний аналіз частіше й доступніше, ніж дозволяє графік залучення професійного супервізора. По-третє, ведення психологами структурованого щоденника рефлексії професійних випадків за визначеним протоколом (опис ситуації – емоційна реакція – аналіз чинників, що вплинули на перебіг ситуації, – альтернативні стратегії дій – висновки на майбутнє), який виконує функцію індивідуальної рефлексивної практики між супервізійними зустрічами. По-четверте, застосування техніки структурованого колегіального зворотного зв'язку за результатами практичної діяльності – за моделлю, узгодженою з картою експертного оцінювання, розробленою для цілей цього дослідження (Додаток Г), що забезпечує наступність між діагностичним і формувальним етапами дослідження.

Очікуваним результатом реалізації цієї умови є не лише кількісне зростання показника рефлексивного компонента, а й якісна зміна характеру самооцінки психологів у бік більшої відповідності експертній (зовнішній) оцінці, тобто

зменшення розбіжності, зафіксованої в підрозділі 2.2 (табл. 2.14), передусім у психологів з меншим стажем професійної діяльності.

Умова 2. Забезпечення безперервного науково-методичного супроводу когнітивного компонента

Підставою для цієї умови є порівняно низький рівень сформованості когнітивного компонента ($M = 3,15$; $SD = 0,58$; високий рівень – лише у 24,4 % респондентів), його статистично значущий зв'язок зі стажем професійної діяльності ($r = 0,34$; $p < 0,01$) та з кваліфікаційною категорією ($r = 0,28$; $p < 0,01$), а також найтісніший серед усіх пар компонентів зв'язок з операційно-діяльнісним компонентом ($r = 0,52$; $p < 0,01$), що вказує на визначальну роль теоретичної підготовленості для якості практичної діяльності.

Порівняльний аналіз (підрозділ 2.2, табл. 2.12) додатково засвідчив, що психологи зі стажем понад 10 років демонструють статистично значущо вищий рівень когнітивного компонента порівняно з психологами з меншим стажем ($t(84) = 2,64$; $p = 0,010$), що актуалізує потребу в системному, неперервному, а не одноразовому науково-методичному супроводі, розрахованому передусім на психологів початкового періоду професійної діяльності. Водночас регіональні відмінності в інтегральному показнику професійної компетентності (підрозділ 2.2, табл. 2.9), хоча й статистично не перевірялися окремо для когнітивного компонента, побічно вказують на нерівномірність доступу психологів різних регіонів до якісних форм підвищення кваліфікації, що має бути враховано при організаційному плануванні реалізації цієї умови.

Реалізація умови передбачає систематичне залучення психологів до курсів підвищення кваліфікації з актуальних питань спеціальної та інклюзивної освіти – за тематичними напрямками, що відповідають чотирьом блокам авторського тесту професійних знань, застосованого на констатувальному етапі дослідження (підрозділ 2.1): основи спеціальної психології та психопатології дитячого віку; методи психодіагностики дітей з особливими освітніми потребами; корекційно-розвивальні технології; нормативно-правові засади діяльності психолога закладу спеціальної освіти. Крім того, умова передбачає участь психологів у методичних

об'єднаннях і фахових спільнотах (зокрема міжрегіональних та онлайн-форматах, що частково нівелює виявлену регіональну нерівномірність доступу до методичної підтримки), забезпечення доступу до сучасної науково-методичної літератури й доказових практик психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами, а також запровадження системи «навчання через дію» (action learning), коли засвоєння нових знань відбувається безпосередньо в контексті розв'язання актуальних професійних завдань психолога, а не у форматі відірваних від практики лекційних занять.

Умова 3. Психолого-педагогічна підтримка професійної мотивації через систему наставництва

Емпіричною підставою є відсутність статистично значущого зв'язку мотиваційного компонента зі стажем професійної діяльності ($r = 0,09$; n.s.) та відсутність значущих відмінностей за цим компонентом між стажевими групами ($t(84) = 0,61$; $p = 0,545$): рівень професійної мотивації не зростає автоматично з накопиченням досвіду, а отже потребує цілеспрямованої психолого-педагогічної підтримки на всіх етапах професійного шляху, а не лише в період адаптації молодого фахівця. Показово, що аналогічну відсутність зв'язку з формальними характеристиками (профілем базової вищої освіти) продемонстрував й інтегральний показник професійної компетентності загалом ($t(84) = 1,39$; $p = 0,168$; підрозділ 2.2): це узгоджується з висновком про те, що не так формальні освітні характеристики, як цілеспрямовано організований психолого-педагогічний вплив визначає рівень сформованості професійно значущих якостей психолога.

Теоретичним підґрунтям умови слугує теорія самодетермінації Е. Дечі та Р. Раяна [151; 194], згідно з якою стійка внутрішня мотивація діяльності формується за умови задоволення трьох базових психологічних потреб особистості – потреби в автономії (переживання себе джерелом власних дій, а не об'єктом зовнішнього контролю), потреби в компетентності (переживання ефективності власних дій і можливості розвитку майстерності) та потреби в належності (соціальному зв'язку, відчутті прийняття й підтримки з боку значущого професійного оточення). Система наставництва безпосередньо сприяє

задоволенню потреби в належності через регулярну професійну взаємодію з підтримувальним досвідченим колегою, а супровідне визнання професійних досягнень – потреби в компетентності; водночас важливо, щоб наставницька взаємодія будувалася на засадах підтримки автономії підопічного психолога (обговорення, а не директивні вказівки), а не її обмеження, оскільки директивний стиль наставництва, за логікою теорії самодетермінації, здатний навіть послабити внутрішню мотивацію замість її зміцнення.

Реалізація умови передбачає впровадження системи наставництва (закріплення досвідченого психолога-ментора за молодим фахівцем на період не менше одного року, зі структурованим графіком щомісячних зустрічей), створення умов для професійного визнання досягнень психологів (конкурси фахової майстерності, публічна презентація успішних практик на методичних об'єднаннях), а також періодичну діагностику мотиваційного профілю (за методикою К. Замфір в адаптації Н. Пов'якель, застосованою на констатувальному етапі дослідження) з метою своєчасного виявлення психологів із ознаками зниження професійної мотивації та надання їм цілеспрямованої психологічної підтримки, незалежно від їхнього стажу чи кваліфікаційної категорії [79; 113; 114].

Умова 4. Посилення практико-орієнтованої складової професійної підготовки та супроводу операційно-діяльнісного компонента

Підставою є статистично значущі відмінності в рівні сформованості операційно-діяльнісного компонента між психологами з різним стажем ($t(84) = 3,12$; $p = 0,003$) – найвища серед усіх компонентів чутливість до тривалості практичного досвіду, статистично значуща перевага психологів інклюзивно-ресурсних центрів над психологами закладів інших типів ($t(84) = 2,42$; $p = 0,018$), а також виявлена тенденція до завищення психологами самооцінки власних практичних умінь порівняно з експертною оцінкою (табл. 2.14, підрозділ 2.2).

Відповідно до теорії свідомої практики К. Ерікссона, Р. Крампе та К. Теш-Ремера [156], формування високого рівня професійної майстерності потребує не просто накопичення досвіду, а структурованого тренування конкретних умінь із

чітко визначеною метою, високою концентрацією уваги та негайним якісним зворотним зв'язком, що суттєво відрізняється від рутинного виконання щоденних професійних обов'язків. Саме відсутністю цілеспрямованого, структурованого характеру щоденної практики (на відміну від спеціально організованого тренування) можна пояснити той емпіричний факт, що зв'язок операційно-діяльнісного компонента з кваліфікаційною категорією ($r = 0,44$) виявився тіснішим за його зв'язок із простим стажем роботи ($r = 0,41$): атестаційний процес, на відміну від рутинної щоденної діяльності, передбачає цілеспрямовану підготовку та зовнішнє структуроване оцінювання конкретних професійних умінь, тобто наближається до логіки свідомої практики.

Реалізація умови передбачає організацію регулярних практичних тренінгів і майстер-класів із відпрацювання конкретних професійних умінь (діагностичних, корекційно-розвивальних, консультативних) за участю досвідчених практиків, зокрема представників інклюзивно-ресурсних центрів, психологи яких, за результатами констатувального етапу дослідження, демонструють найвищий рівень сформованості операційно-діяльнісного компонента і можуть виступати носіями успішного практичного досвіду для колег з інших типів закладів. Умова також передбачає впровадження системи зовнішнього структурованого зворотного зв'язку від керівництва та колег за результатами практичної діяльності (за розробленою в дослідженні картою експертного оцінювання, Додаток Г), що безпосередньо продовжує логіку діагностичного етапу у формувальний, а також створення банку відеореєстрацій успішних практик супроводу дітей з особливими освітніми потребами для взаємного навчання психологів – формату, що поєднує принципи свідомої практики (аналіз конкретних, чітко визначених фрагментів діяльності) із засадами андрагогічного підходу (навчання на основі реального практичного досвіду колег, а не абстрактних прикладів).

Таблиця 2.15

Відповідність психолого-педагогічних умов компонентам професійної компетентності

Умова	Цільовий(і) компонент(и)	Емпіричне обґрунтування	Очікуваний результат
Умова 1. Розвиток рефлексивної позиції	Рефлексивний	$M = 2,94$ (найнижчий); $t = 4,87$ (розбіжність самооцінки)	Зростання рефлексивного компонента, калібрування самооцінки
Умова 2. Науково- методичний супровід	Когнітивний, операційно- діяльнісний	$24,4\%$ високого рівня; $r = 0,34$ (зв'язок зі стажем)	Оновлення й поглиблення професійних знань
Умова 3. Підтримка мотивації, наставництво	Мотиваційний, особистісний	$r = 0,09$ (немає зв'язку зі стажем); $t = 0,61$ (n.s.)	Стійка внутрішня мотивація на всіх етапах кар'єри
Умова 4. Практико- орієнтована підготовка	Операційно- діяльнісний	$t = 3,12$ (найвища чутливість до стажу)	Розвиток практичних умінь, зменшення розриву з експертною оцінкою

Визначені умови не є ізольованими: як засвідчено кореляційним і порівняльним аналізом (підрозділ 2.2), усі структурні компоненти професійної компетентності статистично значущо взаємопов'язані, а отже цілеспрямований вплив на один компонент опосередковано позначається на розвитку інших. Так, розвиток рефлексивної позиції (умова 1) сприятиме не лише зростанню рефлексивного компонента, а й, з огляду на його значущий зв'язок з операційно-діяльнісним компонентом ($r = 0,49$), опосередковано підвищуватиме якість практичної діяльності психологів. Аналогічно, посилення науково-методичного супроводу (умова 2) через тісний зв'язок когнітивного й операційно-діяльнісного компонентів ($r = 0,52$) сприятиме вдосконаленню практичних умінь, а підтримка професійної мотивації (умова 3), з огляду на її помірний, але статистично значущий зв'язок з рефлексивним компонентом ($r = 0,27$), опосередковано підкріплюватиме й готовність психолога до рефлексивного аналізу власної діяльності. Це підтверджує доцільність реалізації визначених умов саме як цілісної системи, а не як окремих розрізнених заходів.

Обґрунтована система умов орієнтована на подолання конкретних диспропорцій, зафіксованих на констатувальному етапі дослідження (підрозділ 2.2), а тому прогнозовані результати її впровадження доцільно розглянути окремо за кожним структурним компонентом професійної компетентності.

Щодо мотиваційного компонента (вихідний $M = 3,42$; низький рівень – у 16,3 % респондентів) очікуваним результатом є не стільки суттєве кількісне зростання середнього показника (який і на констатувальному етапі є відносно високим), скільки стабілізація мотиваційного профілю в часі та запобігання його зниженню на тлі професійного вигорання, а також зменшення частки психологів із переважанням зовнішньої негативної мотивації. Це узгоджується з тим, що умова 3 спрямована передусім на підтримку, а не на первинне формування мотиваційного компонента.

Щодо когнітивного компонента (вихідний $M = 3,15$; високий рівень – лише у 24,4 % респондентів) очікується статистично значуще зростання середнього показника, передусім за рахунок психологів із малим стажем (до 10 років), у яких, за результатами підрозділу 2.2, зафіксовано статистично значущо нижчі показники порівняно з досвідченими колегами ($t(84) = 2,64$; $p = 0,010$); цільовим орієнтиром є вирівнювання цієї міжгрупової відмінності.

Щодо операційно-діяльнісного компонента (вихідний $M = 3,28$) прогнозується як зростання середнього показника, так і, що особливо важливо, зменшення розбіжності між самооцінкою та експертною оцінкою (вихідна розбіжність – 0,47 бала в середньому по вибірці, до 0,88 бала в групі психологів зі стажем до 5 років – табл. 2.14); саме динаміка цього розриву, а не лише абсолютного рівня компонента, є найчутливішим індикатором ефективності умови 4, оскільки відображає не просто зростання вмінь, а й формування точнішого, реалістичнішого професійного самопізнання.

Щодо особистісного компонента (вихідний $M = 3,51$ – найвищий серед усіх компонентів) суттєвого зростання середнього показника не прогнозується з огляду на його вихідно високий рівень і відсутність зв'язку зі стажем; пріоритетним очікуваним результатом є радше запобігання зниженню показника в

психологів із високим професійним навантаженням (передусім через профілактичний ефект умови 3) та зменшення частки психологів із низьким рівнем (14,0 % на констатувальному етапі) до мінімально можливого значення.

Щодо рефлексивного компонента (вихідний $M = 2,94$ – найнижчий серед усіх компонентів; низький рівень – у 34,9 % респондентів) прогнозується найбільш виражена позитивна динаміка серед усіх п'яти компонентів, оскільки саме на нього спрямована найінтенсивніша за передбаченою періодичністю умова 1 (щомісячна супервізія та інтервізія), а рефлексивний компонент, за результатами кореляційного аналізу (підрозділ 2.2, табл. 2.10), має статистично значущі зв'язки з усіма іншими компонентами моделі, а отже його розвиток очікувано справлятиме опосередкований позитивний вплив на когнітивний ($r = 0,44$), операційно-діяльнісний ($r = 0,49$), мотиваційний ($r = 0,27$) та особистісний ($r = 0,33$) компоненти.

Практичне впровадження визначеної системи психолого-педагогічних умов доцільно здійснювати поетапно, з поступовим нарощуванням охоплення та інтенсивності психолого-педагогічного впливу (табл. 2.16).

Таблиця 2.16

Етапи впровадження системи психолого-педагогічних умов

Етап	Тривалість	Основний зміст
Підготовчий	1–2 місяці	Діагностика вихідного рівня сформованості компонентів, формування груп за принципом індивідуалізації, підготовка кадрового забезпечення (супервізорів, наставників, ведучих тренінгів)
Основний	9–12 місяців	Комплексна реалізація чотирьох умов: щомісячна супервізія/інтервізія, науково-методичний супровід (курси, методичні об'єднання, action learning), наставництво, регулярні практичні тренінги та майстер-класи
Підсумковий	1 місяць	Повторна діагностика (той самий інструментарій), аналіз динаміки показників, ухвалення рішень щодо продовження чи коригування супроводу

На підготовчому етапі здійснюється діагностика вихідного рівня сформованості компонентів професійної компетентності учасників (за

інструментарієм, застосованим на констатувальному етапі дослідження), формування груп з урахуванням принципу індивідуалізації (передусім за стажем і кваліфікаційною категорією, оскільки саме ці характеристики, за результатами підрозділу 2.2, найтісніше пов'язані з компонентами професійної компетентності), а також підготовка кадрового забезпечення – супервізорів, наставників, ведучих практичних тренінгів.

На основному етапі відбувається безпосередня реалізація всіх чотирьох умов у комплексі, з дотриманням визначеної періодичності заходів (щомісячні супервізійні зустрічі, регулярні контакти з наставником, курси підвищення кваліфікації відповідно до річного плану, практичні тренінги). Важливою організаційною особливістю основного етапу є синхронізація заходів у часі відповідно до принципу системності: наприклад, тематику чергового практичного тренінгу (умова 4) доцільно узгоджувати з питаннями, що обговорювалися на найближчій супервізійній зустрічі (умова 1), а зміст курсів підвищення кваліфікації (умова 2) – з типовими утрудненнями, зафіксованими наставниками у своїх підопічних (умова 3), що забезпечує змістову цілісність психолого-педагогічного впливу, а не механічне паралельне співіснування чотирьох окремих заходів.

На підсумковому етапі здійснюється повторна діагностика, аналіз динаміки показників та ухвалення рішень щодо подальшого продовження чи коригування програми психолого-педагогічного супроводу для кожного учасника.

Практична реалізація визначених психолого-педагогічних умов може стикатися з низкою організаційних і ресурсних обмежень, урахування яких є необхідним для їх ефективного впровадження.

По-перше, дефіцит часу психологів закладів спеціальної освіти, значна частина робочого навантаження яких припадає на безпосередню роботу з дітьми та документообіг, потребує гнучкого поєднання очного й дистанційного форматів реалізації умов (зокрема модулів науково-методичного супроводу), що дає змогу мінімізувати відрив фахівця від основної діяльності.

По-друге, обмежена кількість кваліфікованих супервізорів у системі спеціальної освіти окремих регіонів (особливо помітна на тлі встановленої в підрозділі 2.2 регіональної нерівномірності показників, табл. 2.9) актуалізує потребу в підготовці внутрішніх супервізорів з числа досвідчених психологів закладів (зокрема тих, хто демонструє високий рівень рефлексивного компонента за результатами діагностики) та розвитку дистанційних форм супервізії, які частково нівелюють географічну нерівномірність доступу до кваліфікованої супервізійної підтримки.

По-третє, успішність реалізації умови наставництва значною мірою залежить від добровільної готовності досвідчених психологів (передусім із вищою кваліфікаційною категорією, які, за результатами підрозділу 2.2, демонструють найвищі показники професійної компетентності) виконувати функції ментора, що потребує розробки системи стимулювання наставницької діяльності, зокрема її врахування під час атестації.

По-четверте, реалізація умови практико-орієнтованої підготовки потребує залучення досвідчених практиків як ведучих майстер-класів, що для закладів, розташованих поза великими освітніми центрами, може бути організаційно ускладненим; частковим вирішенням цієї проблеми є формування банку відеокейсів, доступного дистанційно всім учасникам незалежно від їхнього географічного розташування.

По-п'яте, фінансове забезпечення реалізації системи умов (оплата праці зовнішніх супервізорів, розробка й підтримка дистанційних освітніх ресурсів, організація очних тренінгів) потребує узгодження з керівництвом закладів та, за можливості, залучення додаткових джерел фінансування (проектів міжнародної технічної допомоги, грантових програм у сфері розвитку спеціальної та інклюзивної освіти), оскільки виключно ресурси окремого закладу спеціальної освіти здебільшого є недостатніми для системної, довготривалої реалізації повного комплексу визначених умов.

Зазначені обмеження не заперечують доцільності впровадження обґрунтованої системи умов, однак потребують урахування на етапі

організаційного планування, зокрема під час розробки програми формувального етапу дослідження (розділ 3).

Критеріями ефективності реалізації визначених психолого-педагогічних умов, застосованими на формувальному етапі дослідження (розділ 3), визначено: 1) статистично значущу позитивну динаміку кількісних показників сформованості компонентів професійної компетентності (за результатами повторного діагностичного зрізу з використанням того самого інструментарію, що й на констатувальному етапі, і застосуванням t-критерію Стьюдента для залежних вибірок для оцінювання динаміки «до – після»); 2) зменшення частки психологів із низьким рівнем сформованості компонентів та зростання частки психологів із високим рівнем; 3) зменшення розбіжності між самооцінкою й експертною оцінкою операційно-діяльнісного компонента; 4) відсутність аналогічної позитивної динаміки в контрольній групі психологів, які не брали участі в цілеспрямованому психолого-педагогічному впливі (перевірена за t-критерієм Стьюдента для незалежних вибірок при порівнянні експериментальної й контрольної груп), що дає підстави для коректної атрибуції виявлених змін саме дії обґрунтованих умов, а не супутнім чинникам.

Важливим методологічним аспектом застосування цих критеріїв є забезпечення порівнянності експериментальної та контрольної груп на вихідному етапі формувального експерименту: групи мають бути статистично еквівалентними за ключовими соціально-демографічними й професійними характеристиками, вплив яких на компоненти професійної компетентності встановлено в підрозділі 2.2, – стажем професійної діяльності, кваліфікаційною категорією та типом закладу спеціальної освіти. Порівнянність груп за цими характеристиками на вихідному етапі також доцільно перевіряти за t-критерієм Стьюдента (для кількісних характеристик, зокрема стажу) із метою унеможливлення систематичних відмінностей, які могли б альтернативно пояснити виявлену згодом міжгрупову динаміку показників.

Окремої уваги потребує розмежування статистичної та практичної значущості очікуваних змін: з огляду на порівняно помірний обсяг вибірки,

застосовуваної на формувальному етапі, доцільно поряд зі стандартною перевіркою статистичної значущості ($p < 0,05$) аналізувати й практичну вагомість змін – величину приросту показників у балах і частку учасників із практично значущим індивідуальним поліпшенням, що дасть змогу змістовно оцінити не лише сам факт статистично значущої зміни, а й її практичну вагомість для професійної діяльності психологів закладів спеціальної освіти.

Отже, обґрунтовані психолого-педагогічні умови – розвиток рефлексивної позиції, науково-методичний супровід когнітивного компонента, підтримка професійної мотивації через наставництво та посилення практико-орієнтованої підготовки – безпосередньо впливають з емпірично встановлених закономірностей і диспропорцій у структурі професійної компетентності психологів закладів спеціальної освіти, спираються на визнані теоретичні концепції андрагогіки, рефлексивної практики, свідомої практики та самодетермінації, реалізуються на засадах системності, індивідуалізації та неперервності, а визначені критерії ефективності створюють методологічну основу для їх експериментальної перевірки в межах формувального етапу дослідження, опис якого представлено в розділі 3.

Висновки до розділу 2

Проведене емпіричне дослідження професійної компетентності психологів закладів спеціальної освіти дало змогу зробити такі висновки.

1. Організовано та проведено констатувальний етап емпіричного дослідження на вибірці 86 психологів закладів спеціальної освіти різних регіонів України (м. Київ, Полтавська, Дніпропетровська, Одеська та інші області), із застосуванням комплексного діагностичного інструментарію – авторської анкети (58 тверджень, п'ять шкал відповідно до структурних компонентів моделі, задовільна й висока внутрішня узгодженість шкал за коефіцієнтом α -Кронбаха: 0,78–0,84, задовільна конвергентна валідність за результатами зіставлення зі стандартизованими методиками), авторського тесту професійних знань, трьох

стандартизованих методик та методу експертної оцінки, що забезпечило змістову валідність і триангуляцію отримуваних даних [149]. Анкету попередньо апробовано на пілотній вибірці ($n = 24$), за результатами якої здійснено доопрацювання формулювань тверджень.

2. Установлено, що професійна компетентність психологів закладів спеціальної освіти сформована переважно на середньому (адаптивному) рівні (57,0 % респондентів); частка фахівців із високим рівнем є порівняно невеликою (22,1 %). Виявлено суттєву нерівномірність сформованості структурних компонентів: найвищі показники зафіксовано за особистісним ($M = 3,51$) і мотиваційним ($M = 3,42$) компонентами, найнижчі – за рефлексивним компонентом ($M = 2,94$), низький рівень якого виявлено у 34,9 % респондентів.

3. Кореляційний аналіз (коефіцієнт кореляції r -Пірсона) засвідчив статистично значущі додатні зв'язки між усіма п'ятьма структурними компонентами професійної компетентності (r від 0,27 до 0,52; $p < 0,05$ – $0,01$), що емпірично підтверджує цілісність обґрунтованої в першому розділі структурно-функціональної моделі. Порівняльний аналіз (t -критерій Стюдента для незалежних вибірок) засвідчив статистично значущий зв'язок кваліфікаційної категорії психолога з інтегральним показником професійної компетентності: психологи з вищою кваліфікаційною категорією (перша та вища категорії) продемонстрували статистично значущо вищий інтегральний показник ($M = 3,38$) порівняно з психологами з нижчою кваліфікаційною категорією ($M = 3,05$); $t(84) = 3,05$; $p = 0,003$, – що узгоджується з кореляційним зв'язком кваліфікаційної категорії з окремими компонентами (найтісніше – з операційно-діяльнісним, $r = 0,44$; $p < 0,01$).

4. Виявлено нерівномірність впливу стажу професійної діяльності на компоненти професійної компетентності: когнітивний ($r = 0,34$), операційно-діяльнісний ($r = 0,41$) і рефлексивний ($r = 0,29$) компоненти статистично значущо пов'язані зі стажем ($p < 0,01$) і статистично значущо вищі в групі психологів зі стажем понад 10 років порівняно з групою зі стажем до 10 років ($t(84)$ від 2,56 до 3,12; $p < 0,05$ в усіх трьох випадках). Натомість мотиваційний ($r = 0,09$; $t(84) =$

0,61; $p = 0,545$) і особистісний ($r = 0,18$; $t(84) = 0,68$; $p = 0,502$) компоненти такого зв'язку не виявили, що вказує на необхідність цілеспрямованої психолого-педагогічної підтримки цих компонентів упродовж усього професійного шляху психолога, а не лише на етапі адаптації.

5. Установлено статистично значущу розбіжність між самооцінкою психологами власного рівня сформованості операційно-діяльнісного компонента та незалежною експертною оцінкою ($t(85) = 4,87$; $p < 0,001$), що свідчить про тенденцію до завищення самооцінки практичних умінь; ця розбіжність статистично значущо зменшується зі зростанням стажу професійної діяльності ($r = -0,38$; $p < 0,01$) – від найбільшого розриву в психологів зі стажем до 5 років до практично повного збігу оцінок у психологів зі стажем понад 20 років, що актуалізує потребу в розвитку зовнішніх механізмів зворотного зв'язку насамперед для молодих фахівців.

6. Установлено статистично значущу перевагу психологів інклюзивно-ресурсних центрів за рівнем сформованості операційно-діяльнісного компонента порівняно з психологами закладів інших типів ($t(84) = 2,42$; $p = 0,018$). Статистично значущих відмінностей за статтю респондентів ($t(84) = 0,44$; $p = 0,661$) та за профілем базової вищої освіти ($t(84) = 1,39$; $p = 0,168$) не виявлено; описовий аналіз засвідчив відносно помірні відмінності інтегрального показника за регіональною ознакою – від $M = 3,10$ до $M = 3,43$ (найвищий показник – у м. Києві), менш виражені порівняно з відмінностями за стажем і кваліфікаційною категорією.

7. На основі емпірично встановлених закономірностей та з опертям на теоретичні положення андрагогічного підходу, концепції рефлексивної практики, теорії свідомої практики й теорії самодетермінації обґрунтовано систему з чотирьох взаємопов'язаних психолого-педагогічних умов розвитку професійної компетентності психологів закладів спеціальної освіти: розвиток рефлексивної позиції через супервізію й інтервізію; науково-методичний супровід когнітивного компонента; психолого-педагогічна підтримка професійної мотивації через наставництво; посилення практико-орієнтованої підготовки операційно-

діяльнісного компонента. Системний характер визначених умов зумовлений встановленими кореляційними зв'язками між компонентами професійної компетентності, а визначені критерії ефективності створюють підґрунтя для їх подальшої експериментальної перевірки.

РОЗДІЛ 3

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПСИХОЛОГІВ ЗАКЛАДІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

3.1. Мета, завдання та організація формувального етапу дослідження

Результати констатувального етапу дослідження (розділ 2) засвідчили переважно середній рівень сформованості професійної компетентності психологів закладів спеціальної освіти, суттєву нерівномірність розвитку її структурних компонентів і дали підстави для обґрунтування чотирьох психолого-педагогічних умов її розвитку (підрозділ 2.3). Логічним продовженням дослідження стала експериментальна перевірка ефективності визначених умов у межах формувального етапу, організацію якого описано в цьому підрозділі.

Метою формувального етапу дослідження визначено експериментальну перевірку ефективності обґрунтованих психолого-педагогічних умов розвитку професійної компетентності психологів закладів спеціальної освіти, реалізованих у межах спеціально розробленої програми.

Відповідно до мети визначено завдання формувального етапу дослідження:

1) сформувати експериментальну та контрольну групи, статистично еквівалентні за вихідними показниками сформованості професійної компетентності та основними соціально-професійними характеристиками;

2) розробити програму розвитку професійної компетентності психологів закладів спеціальної освіти, що реалізує обґрунтовані психолого-педагогічні умови;

3) упровадити розроблену програму в роботу з учасниками експериментальної групи;

4) провести контрольне діагностичне обстеження учасників експериментальної та контрольної груп після завершення програми;

5) здійснити порівняльний аналіз динаміки показників сформованості професійної компетентності в експериментальній і контрольній групах та перевірити статистичну значущість виявлених змін;

6) сформулювати висновки щодо ефективності обґрунтованих психолого-педагогічних умов та перспектив їх упровадження в систему післядипломної освіти психологів.

З огляду на неможливість повної рандомізації учасників у польових (природних організаційних) умовах – психологи закладів спеціальної освіти не можуть бути довільно розподілені між групами дослідником без урахування їхньої згоди, територіального розташування закладу та робочого графіка, – обрано квазіекспериментальний план дослідження з нееквівалентними контрольною і експериментальною групами та попереднім і підсумковим тестуванням (*nonequivalent control group pretest-posttest design*) за класифікацією Д. Кемпбелла і Дж. Стенлі [147], розвинутою й систематизованою в пізнішій, канонічній для методології квазіекспериментальних досліджень праці В. Шадіша, Т. Кука і Д. Кемпбелла [147; 197]. Цей план є одним із найпоширеніших у психолого-педагогічних дослідженнях, що проводяться в реальних організаційних умовах, оскільки дає змогу контролювати основні загрози валідності дослідження за одночасного збереження екологічної валідності (природності умов реалізації програми) [197].

Методологічне обґрунтування дизайну формувального етапу спирається на чотирикомпонентну типологію валідності психолого-педагогічного експерименту [197]: статистичну валідність висновку (коректність застосованих статистичних процедур і достатність потужності дослідження для виявлення реальних ефектів), внутрішню валідність (обґрунтованість причинного зв'язку між упровадженою програмою та зафіксованими змінами), конструктну валідність (відповідність застосованого діагностичного інструментарію теоретичному конструкту професійної компетентності, підтверджена в підрозділі 2.1 показниками внутрішньої узгодженості й конвергентної валідності авторської анкети) та зовнішню валідність (можливість поширення отриманих висновків на ширшу популяцію психологів закладів спеціальної освіти, яку забезпечує формування вибірки з різних регіонів України, підрозділ 2.1).

Наявність контрольної групи, яка проходила ідентичні за часом і кількістю вимірювання діагностичні процедури, але не отримувала цілеспрямованого психолого-педагогічного впливу, дала змогу контролювати такі основні загрози внутрішній валідності дослідження: ефект дозрівання (природні вікові та професійні зміни учасників, що відбулися б і без програми); ефект історії (вплив зовнішніх щодо дослідження подій – наприклад, змін нормативно-правової бази освіти – на обидві групи однаковою мірою); ефект тестування (можливе покращення результатів повторного тестування внаслідок знайомства з інструментарієм, що однаковою мірою стосується обох груп); ефект регресії до середнього (статистична тенденція учасників із крайніми вихідними показниками наближатися до середніх значень під час повторного вимірювання). Застосування того самого діагностичного інструментарію на вхідному й підсумковому зрізах (підрозділ 2.1) дало змогу контролювати загрозу, пов'язану зі зміною інструментарію (*instrumentation*).

Важливим аспектом забезпечення статистичної валідності висновку є попередня оцінка достатності потужності дослідження. За результатами апріорного аналізу статистичної потужності [148], для порівняння двох незалежних вибірок обсягом $n = 30$ (експериментальна група) і $n = 28$ (контрольна група) за t -критерієм Стюдента при рівні значущості $\alpha = 0,05$ (двобічний) потужність дослідження для виявлення ефекту великої величини ($d = 0,8$ за конвенційними критеріями Дж. Коена) становить приблизно 0,85, а мінімальна величина ефекту, яку можливо виявити з конвенційно прийнятною потужністю 0,80, дорівнює приблизно $d = 0,75$. Отже, обраний обсяг вибірки є достатнім для статистично коректного виявлення ефектів середньої-великої величини, що відповідає очікуваній, з огляду на зміст і інтенсивність розробленої програми, величині впливу психолого-педагогічних умов на компоненти професійної компетентності.

Певним обмеженням обраного дизайну є неможливість повністю виключити вплив ефекту відбору (*selection bias*), оскільки учасники експериментальної групи брали участь у дослідженні на добровільних засадах, що потенційно могло

позначитися на їхній вихідній мотивації до професійного розвитку. Це обмеження мінімізовано на етапі формування груп застосуванням процедури цілеспрямованого зрівноваженого розподілу (*matched assignment*) за методологією, спорідненою з підходами до статистичного контролю систематичних відмінностей між нееквівалентними групами в квазіекспериментальних дослідженнях [197], а також підтверджено емпіричною перевіркою статистичної еквівалентності груп за вихідними кількісними та категоріальними показниками (див. далі в цьому підрозділі). Додатковою підставою вважати вплив цього обмеження помірним є те, що добровільна згода на участь у програмі розвитку вимагалася від учасників обох груп (контрольна група так само погоджувалася на участь у дослідженні, з відкладеним доступом до програми), що вирівнює вихідний рівень мотивації до участі в обох групах.

До участі у формувальному етапі дослідження було запрошено психологів із числа респондентів констатувального етапу ($n = 86$), які висловили попередню зацікавленість у програмі професійного розвитку ($n = 67$); переважна більшість із них (за винятком шести осіб) мала середній або низький рівень сформованості інтегрального показника професійної компетентності. З-поміж них до участі у формувальному етапі остаточно погодилися 64 особи, які на першому кроці було розподілено на дві групи методом цілеспрямованого зрівноваженого розподілу (*matched assignment*) [197] з урахуванням стажу професійної діяльності, типу закладу, кваліфікаційної категорії та вихідного рівня сформованості інтегрального показника професійної компетентності: до попередньої експериментальної групи увійшли 33 особи, до попередньої контрольної групи – 31 особа. Процедура зрівноваженого розподілу передбачала послідовне ранжування кандидатів за вихідним інтегральним показником у межах кожної комбінації категоріальних характеристик (стаж, тип закладу, кваліфікаційна категорія) з почерговим («блоковим») віднесенням суміжних за рівнем показника кандидатів до експериментальної та контрольної груп, що забезпечило високий ступінь вихідної подібності груп ще до формального статистичного підтвердження їхньої еквівалентності.

Упродовж формувального етапу з дослідження вибули 6 учасників (табл. 3.1): з експериментальної групи – 3 особи (двоє – у зв’язку зі зміною місця роботи поза межами системи спеціальної освіти, одна – з особистих причин), із контрольної групи – 3 особи (одна – у зв’язку зі зміною місця роботи, дві – у зв’язку з неможливістю пройти підсумкове діагностичне обстеження в установлені терміни). Показник відсіву (*attrition rate*) становив 9,1 % в експериментальній групі та 9,7 % у контрольній групі. Перевірку статистичної значущості міжгрупової відмінності за показником відсіву здійснено за допомогою коефіцієнта кореляції r-Пірсона, обчисленого як коефіцієнт ϕ для двох дихотомічних змінних – належності учасника до групи (ЕГ/КГ) та факту вибуття з дослідження (вибув/залишився) [161]: статистично значущого зв’язку не виявлено ($r = -0,01$; $t(62) = -0,08$; $p = 0,937$), що свідчить про відсутність систематичної відмінності між групами за показником відсіву. Додатковий аналіз вихідних характеристик осіб, які вибули, не виявив їх систематичного відхилення від вибірки, яка залишилася в дослідженні, що дає підстави вважати відсів випадковим (*missing completely at random*) і таким, що не спотворює результати подальшого порівняння груп.

Таблиця 3.1

Кількісний склад груп формувального етапу та показники відсіву

Показник	Експериментальна група	Контрольна група
Запрошено до участі (попередньо)	33	31
Вибуло в процесі дослідження	3	3
Остаточний обсяг вибірки (n)	30	28
Показник відсіву, %	9,1	9,7

Отже, остаточну вибірку формувального етапу дослідження склали 58 психологів закладів спеціальної освіти: експериментальна група (ЕГ, $n = 30$), учасники якої проходили розроблену програму розвитку, та контрольна група (КГ, $n = 28$), учасники якої упродовж формувального етапу продовжували професійну діяльність у звичному режимі без цілеспрямованого втручання. Учасникам контрольної групи, з дотриманням принципу рівного доступу та

етичного принципу справедливості, було запропоновано пройти програму розвитку після завершення формувального етапу дослідження за відкладеним (*waitlist*) форматом.

Перед початком реалізації програми здійснено перевірку статистичної еквівалентності експериментальної та контрольної груп за вихідними кількісними показниками сформованості професійної компетентності (табл. 3.2).

Таблиця 3.2

Вихідні показники сформованості компонентів професійної компетентності в ЕГ і КГ (t-критерій Стюдента)

Компонент	ЕГ (n=30), М	КГ (n=28), М	t (56)	p
Мотиваційний	3,35	3,38	0,31	0,757
Когнітивний	3,09	3,12	0,28	0,780
Операційно-діяльнісний	3,16	3,19	0,34	0,735
Особистісний	3,44	3,47	0,29	0,773
Рефлексивний	2,81	2,85	0,33	0,742
Інтегральний показник	3,17	3,20	0,36	0,721

Результати порівняння за t-критерієм Стюдента для незалежних вибірок засвідчили відсутність статистично значущих відмінностей між ЕГ і КГ за жодним із компонентів професійної компетентності та за інтегральним показником ($p > 0,05$ у всіх випадках), що є первинним емпіричним підтвердженням коректності сформованих груп.

Окрім кількісних показників сформованості компонентів професійної компетентності, перевірено еквівалентність груп за основними категоріальними соціально-професійними характеристиками – стажем професійної діяльності (згрупованим у бінарну ознаку «до 10 років» / «понад 10 років», згідно з підходом, застосованим у підрозділі 2.2), типом закладу спеціальної освіти (бінарна ознака «інклюзивно-ресурсний центр» / «заклад іншого типу») та кваліфікаційною категорією (бінарна ознака «вища кваліфікаційна категорія (перша та вища)» / «нижча кваліфікаційна категорія»). Оскільки для двох дихотомічних змінних коефіцієнт ϕ математично тотожний коефіцієнту кореляції r -Пірсона [161], перевірку еквівалентності груп за категоріальними

характеристиками здійснено в єдиній методологічній логіці з кореляційним і порівняльним аналізом підрозділу 2.2 – обчисленням *r*-Пірсона між належністю до групи (ЕГ/КГ) та відповідною бінарно закодованою характеристикою, зі статистичною перевіркою значущості коефіцієнта кореляції за *t*-критерієм (табл. 3.3).

Таблиця 3.3

Еквівалентність ЕГ і КГ за соціально-професійними характеристиками (*r*-Пірсона)

Характеристика	<i>r</i>	<i>t</i> (56)	<i>p</i>
Стаж професійної діяльності (понад 10 років)	-0,002	-0,018	0,986
Тип закладу спеціальної освіти (інклюзивно-ресурсний центр)	0,013	0,095	0,925
Кваліфікаційна категорія (вища)	0,005	0,036	0,971

Значення коефіцієнтів кореляції, близькі до нуля (від -0,002 до 0,013), та відповідні статистично незначущі результати ($p > 0,90$ у всіх трьох випадках) засвідчують відсутність систематичного зв'язку між належністю учасника до експериментальної чи контрольної групи та жодною з перевірених категоріальних характеристик. Отже, і за кількісними (табл. 3.2), і за категоріальними (табл. 3.3) показниками груп статистично значущих відмінностей не встановлено, що додатково підтверджує коректність сформованих груп і дає підстави коректно інтерпретувати подальші міжгрупові відмінності після завершення формувального етапу як наслідок упровадженої програми, а не як результат вихідної нееквівалентності груп за складом учасників.

Формувальний етап дослідження тривав упродовж 2025–2026 навчального року. Загальну часову структуру етапу представлено в таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

Часова структура формувального етапу дослідження

Період	Зміст діяльності
Вересень 2025 р.	Формування ЕГ і КГ, вхідне діагностичне обстеження, організаційна нарада з учасниками ЕГ
Вересень 2025 р. – квітень 2026 р.	Реалізація модуля 1 «Рефлексивна практика» (супервізійні та інтервізійні зустрічі впродовж усього періоду)

Період	Зміст діяльності
Жовтень 2025 р. – грудень 2025 р.	Реалізація модуля 2 «Науково-методичний розвиток»
Листопад 2025 р. – квітень 2026 р.	Реалізація модуля 3 «Наставництво та професійна мотивація»
Січень 2026 р. – квітень 2026 р.	Реалізація модуля 4 «Практична майстерність»
Травень 2026 р.	Підсумкове (контрольне) діагностичне обстеження ЕГ і КГ, статистична обробка результатів

Загальна тривалість формувального етапу від вхідного до підсумкового діагностичного зрізу становила вісім місяців, що визнано достатнім часовим проміжком для формування стійких змін у структурі професійної компетентності з огляду на аналогічні часові рамки, застосовані в споріднених дослідженнях ефективності програм професійного розвитку психологів і педагогів [192]. Діагностичний інструментарій, застосований на контрольному зрізі, повністю відповідав інструментарію констатувального етапу (підрозділ 2.1), що забезпечило порівнянність результатів до і після формувального впливу; підсумкове обстеження учасників як ЕГ, так і КГ здійснювалося в той самий календарний період (травень 2026 р.), що унеможливлює систематичний вплив сезонних чи інших часових чинників на результати порівняння груп.

Збір даних на вхідному та підсумковому зрізах здійснювався за тією самою процедурою, що описана в підрозділі 2.1 (поєднання очного й дистанційного форматів, дотримання принципів добровільності, поінформованої згоди та анонімності). Додатково, з огляду на специфіку формувального етапу, учасників ЕГ і КГ було поінформовано про можливість відмови від подальшої участі в дослідженні на будь-якому етапі без пояснення причин і без будь-яких негативних наслідків для їхньої професійної діяльності; учасникам КГ окремо роз'яснено умови відкладеного (*waitlist*) доступу до програми розвитку. Персональні ідентифікаційні дані респондентів не збиралися; збереження відповідності кодів учасників на вхідному й підсумковому зрізах здійснювалося за допомогою того самого унікального цифрового коду, що присвоювався на констатувальному етапі дослідження (підрозділ 2.1).

Отже, організація формувального етапу дослідження – методологічно обґрунтований вибір квазіекспериментального дизайну з контролем основних загроз статистичній, внутрішній, конструктній і зовнішній валідності [147], попередньо підтверджена достатність статистичної потужності дослідження [148], ретельно зрівноважений за кількісними та категоріальними характеристиками (з використанням процедури зрівноваженого розподілу [197]) склад експериментальної й контрольної груп, чітко структурована часова організація етапу та дотримання етичних принципів проведення психолого-педагогічного експерименту – забезпечує методологічну коректність подальшого порівняльного аналізу ефективності розробленої програми розвитку професійної компетентності психологів закладів спеціальної освіти, зміст якої представлено в наступному підрозділі.

3.2. Зміст і структура програми розвитку професійної компетентності психологів закладів спеціальної освіти

Розроблена програма розвитку професійної компетентності психологів закладів спеціальної освіти «Професійне зростання» ґрунтується на чотирьох психолого-педагогічних умовах, обґрунтованих за результатами констатувального етапу дослідження (підрозділ 2.3), і структурована у вигляді чотирьох взаємопов'язаних модулів. Загальний обсяг програми становить 116 академічних годин, з яких 60 год реалізовано в очному форматі (тренінги, майстер-класи, супервізійні групи, наставницькі зустрічі) та 56 год – у дистанційному й самостійному форматі (онлайн-курси, виконання практичних завдань, ведення рефлексивного щоденника).

Співвідношення очного й дистанційного форматів (приблизно 52 % до 48 %) визначено з урахуванням специфіки професійної зайнятості психологів закладів спеціальної освіти: значна частина їхнього робочого навантаження припадає на безпосередню діагностичну, корекційно-розвивальну й консультативну роботу з дітьми та їхніми родинами, а також на ведення обов'язкової документації, що суттєво обмежує можливість тривалого відриву від

основної діяльності для участі в очних заходах. Дистанційний і самостійний формати (онлайн-курси модуля 2, ведення рефлексивного щоденника модуля 1) забезпечують учасникам гнучкість у розподілі навчального навантаження відповідно до власного робочого графіка, тоді як очні формати (супервізійні зустрічі, практичні тренінги, майстер-класи, наставницькі зустрічі) свідомо збережено саме для тих видів діяльності, ефективність яких найбільшою мірою залежить від безпосередньої міжособистісної взаємодії, живого зворотного зв'язку та групової динаміки, – зокрема відпрацювання практичних умінь (модуль 4) і супервізійного осмислення досвіду (модуль 1), що складно повноцінно відтворити в суто дистанційному форматі.

У методологічному плані побудова програми спирається на цикл досвідного навчання Д. Колба (*Kolb's experiential learning cycle*) [175], що передбачає послідовне проходження чотирьох фаз: конкретний досвід (практична діяльність психолога) – рефлексивне спостереження (аналіз цього досвіду, зокрема в межах модуля 1) – абстрактна концептуалізація (осмислення досвіду через призму теоретичних знань, зокрема здобутих у межах модуля 2) – активне експериментування (застосування нових знань і скоригованих стратегій у практичній діяльності, зокрема в межах модуля 4). Модуль 3 (наставництво та мотиваційна підтримка) виконує наскрізну, підтримувальну функцію щодо всього цього циклу, забезпечуючи психологічний супровід та мотиваційне підкріплення на кожному його етапі.

Вибір саме циклічної, а не лінійної моделі побудови програми зумовлений специфікою професійної діяльності психологів закладів спеціальної освіти, які, на відміну від учасників формальних освітніх програм, постійно генерують новий практичний досвід у процесі щоденної роботи; це узгоджується з андрагогічним принципом (М. Ноулз [174]) визнання практичного досвіду дорослого учасника не як перешкоди, а як основного ресурсу навчання, що підлягає цілеспрямованому осмисленню, а не заміщенню зовнішньо заданим теоретичним змістом. Відповідно, кожен модуль програми спирається на власне, окреме теоретико-методологічне підґрунтя, узгоджене із цільовим компонентом професійної

компетентності, на розвиток якого він спрямований: модуль 1 – на концепцію рефлексивної практики Д. Шона (*reflective practitioner*) [196]; модуль 2 – на андрагогічні принципи організації навчання дорослих [174; 185]; модуль 3 – на теорію самодетермінації Е. Дечі та Р. Раяна [151; 194]; модуль 4 – на концепцію свідомої практики (*deliberate practice*) К. А. Ерікссона [156].

Окремої методологічної уваги потребує обґрунтування підходу до оцінювання якості реалізації та ефективності програми. Прийнято чотирирівневу модель оцінювання навчальних програм Д. Кіркпатрика [173], відповідно до якої оцінювання охоплює: рівень реакції (*reaction* – задоволеність і сприйняття учасниками програми, зафіксовані в цьому підрозділі, табл. 3.9); рівень навчання (*learning* – засвоєння знань і формування вмінь, що оцінюється засобами діагностичного інструментарію констатувального й контрольного зрізів, підрозділ 2.1); рівень поведінки (*behavior* – застосування здобутих знань і вмінь у реальній професійній діяльності, що відстежується за результатами експертного оцінювання операційно-діяльнісного компонента); рівень результатів (*results* – сукупний вплив програми на структуру професійної компетентності учасників, що є предметом аналізу в підрозділі 3.3). Використання цієї моделі забезпечує змістову узгодженість між моніторингом реалізації програми (цей підрозділ) і подальшим аналізом її ефективності (підрозділ 3.3), оскільки дані, зібрані на різних рівнях моделі Кіркпатрика, взаємно доповнюють і підтверджують одне одного [173].

Додатково, з метою контролю якості практичної реалізації програми, застосовано концепцію вірності реалізації втручання (*fidelity of implementation*) за А. Дейн і Б. Шнайдер [150], яка виокремлює кілька складових вірності реалізації: дотримання (*adherence* – відповідність фактичного змісту занять запланованій програмі), дозу (*dose* – обсяг отриманого учасниками впливу, зокрема показник відвідуваності), якість надання (*quality of delivery* – професіоналізм і майстерність ведучих занять) та залученість учасників (*participant responsiveness*). Перші дві складові (дотримання змісту та доза впливу) безпосередньо контролювалися в межах моніторингу реалізації програми (див. далі в цьому підрозділі), тоді як

якість надання забезпечувалася добором кваліфікованого кадрового складу програми, а залученість учасників – показниками відвідуваності та задоволеності (табл. 3.9).

Загальна структура та обсяг програми

Зміст і обсяг модулів програми представлено в таблиці 3.5, а часову організацію (Ганта-діаграму) реалізації модулів – на рисунку 3.1.

Таблиця 3.5

Структура та обсяг програми «Професійне зростання»

Модуль програми	Цільовий компонент	Форми роботи	Кількість годин
1. «Рефлексивна практика»	Рефлексивний	Супервізійні та інтервізійні групи, рефлексивний щоденник, аналіз кейсів	24
2. «Науково-методичний розвиток»	Когнітивний	Онлайн-курси, тематичні вебінари, методичні семінари	32
3. «Наставництво та професійна мотивація»	Мотиваційний, особистісний	Індивідуальне наставництво, групи професійної підтримки	20
4. «Практична майстерність»	Операційно-діяльнісний	Тренінги, майстер-класи, супервізована практика, зворотний зв'язок	40

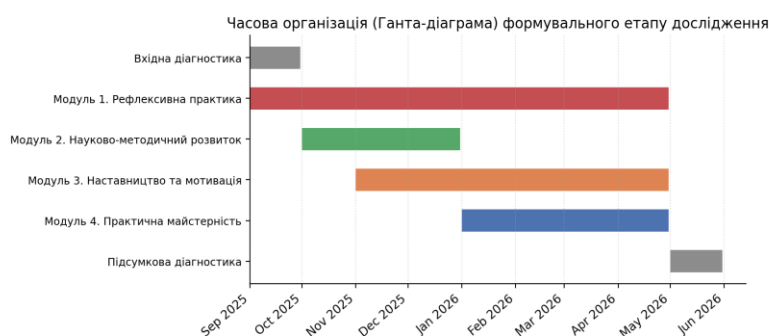


Рис. 3.1. Часова організація (Ганта-діаграма) реалізації програми «Професійне зростання»

Як засвідчує таблиця 3.5, найбільший обсяг годин відведено модулю 4 «Практична майстерність» (40 год), що відповідає встановленій у підрозділі 2.2 статистично значущій розбіжності між самооцінкою та експертною оцінкою операційно-діялісного компонента ($t(85) = 4,87$; $p < 0,001$) і необхідності інтенсивного практичного відпрацювання відповідних умінь. Модулі

впроваджувалися послідовно-паралельно: модуль 1 (рефлексивна практика) реалізовувався безперервно впродовж усього формувального етапу, забезпечуючи наскрізний рефлексивний супровід засвоєння змісту інших модулів, тоді як модулі 2–4 мали визначену черговість, що відображає логіку циклу Колба [176] – від осмислення вихідного досвіду (модуль 1) через набуття нових теоретичних знань (модуль 2) до їх практичного застосування (модуль 4), із наскрізною мотиваційною підтримкою цього процесу (модуль 3).

Зміст модуля 1 «Рефлексивна практика»

Модуль 1 реалізовувався впродовж усього формувального етапу (вересень 2025 р. – квітень 2026 р.) і передбачав щомісячні групові супервізійні зустрічі тривалістю 2 год (загалом 8 зустрічей, 16 год), а також щотижневе самостійне ведення рефлексивного щоденника (орієнтовно 8 год сукупного навантаження за весь період). Тематичний план супервізійних зустрічей представлено в таблиці 3.6.

Таблиця 3.6

Тематичний план супервізійних зустрічей модуля 1

№	Тема супервізійної зустрічі	Місяць
1	Вступ до моделі рефлексивної практики. Правила роботи супервізійної групи	Вересень
2	Аналіз кейсів: труднощі психодіагностичного обстеження дітей з ООП	Жовтень
3	Аналіз кейсів: розробка й коригування індивідуальної програми розвитку	Листопад
4	Аналіз кейсів: складні випадки консультування батьків	Грудень
5	Інтервізійна зустріч (без супервізора): колегіальний зворотний зв'язок	Січень
6	Аналіз кейсів: реагування на кризові ситуації в закладі	Лютий
7	Аналіз кейсів: взаємодія в команді психолого-педагогічного супроводу	Березень
8	Підсумкова рефлексія: аналіз власної професійної динаміки за період програми	Квітень

Побудова змісту супервізійних зустрічей спирається на розрізнення двох форм професійної рефлексії, запропоноване Д. Шоном [195]: рефлексію в дії (*reflection-in-action* – оперативне осмислення й коригування власних дій

безпосередньо в процесі професійної діяльності) та рефлексію після дії (*reflection-on-action* – ретроспективний аналіз уже завершеної професійної ситуації). Якщо перша форма рефлексії розвивається переважно опосередковано, через накопичення професійного досвіду й поступове підвищення чутливості психолога до власних дій, то друга – цілеспрямовано й безпосередньо формується в межах супервізійних зустрічей (аналіз конкретних кейсів, зокрема тем 2–4, 6, 7 таблиці 3.6) та ведення рефлексивного щоденника.

Ведення рефлексивного щоденника здійснювалося за єдиним для всіх учасників структурованим протоколом, що охоплював п'ять послідовних елементів: опис професійної ситуації; фіксація власної емоційної реакції на неї; аналіз чинників, що зумовили обраний спосіб дії; формулювання альтернативних стратегій дій; висновки на майбутнє. Такий структурований протокол забезпечує систематичність рефлексивного аналізу й запобігає його поверховості, характерній для неструктурованих форм рефлексивного письма. Записи щоденника обговорювалися вибірково (за бажанням учасника) під час супервізійних зустрічей, а також слугували підставою для підсумкової рефлексії на восьмій зустрічі модуля (тема «Підсумкова рефлексія: аналіз власної професійної динаміки за період програми»), яка одночасно виконує функцію самооцінного узагальнення набутого впродовж програми досвіду і смислового переходу до завершального етапу формувального експерименту.

Окрему увагу в межах модуля приділено темі 5 – інтервізійній зустрічі без супервізора (табл. 3.6, «колегіальний зворотний зв'язок»), що відображає принцип поступового переходу від зовнішньо структурованої (супервізор-орієнтованої) до горизонтальної (колегіальної) форми рефлексивної підтримки, яка є більш стійкою й самостійно відтворюваною після завершення програми, а отже сприяє довготривалості її ефекту.

Зміст модуля 2 «Науково-методичний розвиток»

Модуль 2 реалізовувався протягом трьох місяців (жовтень – грудень 2025 р.) переважно в дистанційному форматі й охоплював чотири тематичні складові (табл. 3.7).

Структура модуля 2 «Науково-методичний розвиток»

Складова модуля	Зміст	Кількість годин
Онлайн-курс А	Сучасні методи психодіагностики дітей з особливими освітніми потребами	8
Онлайн-курс Б	Корекційно-розвивальні технології в роботі психолога закладу спеціальної освіти	8
Онлайн-курс В	Нормативно-правові засади діяльності психолога закладу спеціальної освіти	6
Тематичні вебінари та участь у методичних об'єднаннях	Актуальні питання спеціальної та інклюзивної освіти (обмін досвідом)	10

Добір тематики онлайн-курсів модуля безпосередньо відповідає структурі когнітивного компонента професійної компетентності, обґрунтованій у першому розділі, і зорієнтований на подолання виявлених у підрозділі 2.2 дефіцитів (порівняно нижчі показники когнітивного компонента серед психологів з меншим стажем професійної діяльності, $r = 0,34$). Відповідно до андрагогічних принципів [174], усі три онлайн-курси побудовано на проблемно-орієнтованому, а не суто інформаційному принципі: зміст курсів структуровано навколо типових практичних труднощів психологів закладів спеціальної освіти (складні випадки психодіагностики, добір корекційно-розвивальних технологій, орієнтування в нормативно-правовому полі), а не абстрактного викладу теоретичного матеріалу, що підвищує суб'єктивну релевантність змісту навчання для дорослих учасників з уже сформованим професійним досвідом.

Кожен онлайн-курс завершувався коротким підсумковим тестуванням (10–12 тестових завдань), результати якого використовувалися виключно для самоконтролю учасників і не впливали на подальшу оцінку сформованості когнітивного компонента, яка здійснювалася окремо за допомогою авторського тесту професійних знань під час контрольного діагностичного зрізу (підрозділ 2.1); таке розмежування формульовального (самоконтроль у процесі навчання) і підсумкового (діагностика після завершення програми) оцінювання відповідає

рівню навчання (*learning*) моделі Кіркпатрика [173] і забезпечує незалежність підсумкових результатів дослідження від навчального процесу. Тематичні вебінари та участь у методичних об'єднаннях, своєю чергою, виконують функцію горизонтального обміну практичним досвідом між учасниками й фахівцями галузі, що частково компенсує обмеженість суто дистанційного формату навчання відсутністю безпосередньої професійної взаємодії.

Зміст модуля 3 «Наставництво та професійна мотивація»

Модуль 3 реалізовувався упродовж шести місяців (листопад 2025 р. – квітень 2026 р.) і передбачав закріплення за кожним учасником ЕГ досвідченого психолога-ментора (стаж професійної діяльності не менше 10 років, високий рівень мотиваційного та особистісного компонентів за результатами констатувального етапу дослідження), з яким учасник щомісяця проводив індивідуальну зустріч тривалістю 1,5 год (загалом 6 зустрічей, 9 год), присвячену обговоренню професійних досягнень, труднощів і планів професійного розвитку. Паралельно щомісяця проводилися групові зустрічі професійної підтримки (1,5 год, 6 зустрічей, 9 год), орієнтовані на посилення внутрішньої мотивації професійної діяльності, обмін позитивним професійним досвідом та профілактику професійного вигорання. На початку та наприкінці модуля здійснювалося коротке діагностичне опитування мотиваційного профілю учасників (сукупно 2 год) з метою відстеження динаміки та своєчасного виявлення ознак зниження професійної мотивації.

Зміст наставницької взаємодії структуровано відповідно до класичної типології функцій наставництва К. Крам [177], яка виокремлює дві групи функцій ментора: кар'єрні функції (*career functions* – сприяння професійному просуванню й розвитку компетентності підопічного, зокрема через обговорення складних професійних випадків і планів розвитку) та психосоціальні функції (*psychosocial functions* – підтримка професійної ідентичності, самоефективності й емоційного благополуччя підопічного). Обидві групи функцій реалізовано в межах модуля: кар'єрні – переважно в межах індивідуальних наставницьких зустрічей,

психосоціальні – у межах групових зустрічей професійної підтримки й неформальної складової індивідуального наставництва.

Добір наставників здійснювався з числа психологів, які брали участь у констатувальному етапі дослідження, але не увійшли до вибірки формувального етапу, і продемонстрували високий рівень сформованості мотиваційного та особистісного компонентів професійної компетентності (не нижче 4,0 бала за відповідними шкалами авторської анкети). Усі наставники попередньо пройшли короткий інструктаж (4 год) щодо принципів ефективного наставництва, орієнтований на теорію самодетермінації [151; 194]: підтримку автономії підопічного (уникнення директивних вказівок на користь відкритих запитань), визнання його професійної компетентності (акцент на сильних сторонах, що підтримує задоволення потреби в компетентності) та формування відчуття належності до професійної спільноти (задоволення потреби у зв'язку з іншими). Таке узгодження змісту інструктажу наставників із трьома базовими психологічними потребами теорії самодетермінації (автономія, компетентність, зв'язок з іншими) забезпечує теоретичну обґрунтованість очікуваного мотиваційного ефекту модуля, а не інтуїтивний добір форм наставницької підтримки.

Зміст модуля 4 «Практична майстерність»

Модуль 4, що мав найбільший обсяг годин (40 год), реалізовувався упродовж чотирьох завершальних місяців формувального етапу (січень – квітень 2026 р.) і охоплював три складові (табл. 3.8).

Таблиця 3.8

Структура модуля 4 «Практична майстерність»

Складова модуля	Зміст	Кількість годин
Практичні тренінги (5 тренінгів по 4 год)	Психодіагностичне обстеження; розробка ІПР; консультування батьків; командна взаємодія; реагування на кризові ситуації	20
Майстер-класи (3 заходи по 2 год)	Провідні фахівці галузі демонструють практичні кейси й авторські прийоми роботи	6
Супервізована практика зі	Виконання професійних завдань під наглядом наставника з подальшим обговоренням за	14

Складова модуля	Зміст	Кількість годин
зворотним зв'язком	картою експертного оцінювання (Додаток Г)	

Практичні тренінги проводилися за принципом «свідомої практики» (*deliberate practice*) К. А. Ерікссона [103; 156], яка, на відміну від простого повторення професійних дій, передбачає дотримання чотирьох обов'язкових умов: чітко визначену мету відпрацювання (конкретне, вузько окреслене професійне вміння, а не загальна компетентність); багаторазове цілеспрямоване відпрацювання цього вміння за межами звичайного робочого навантаження (у навчальних умовах – рольові ігри, аналіз відеозаписів, розбір реальних знеособлених кейсів); негайний, конкретний і структурований зворотний зв'язок від тренера-фасилітатора (а не відкладена чи узагальнена оцінка); а також свідоме докладання зусиль, спрямованих саме на подолання наявних обмежень виконання, а не на комфортне відтворення вже засвоєних дій. Кожен із п'яти практичних тренінгів модуля (табл. 3.8) структуровано відповідно до цих чотирьох умов, а завершальним елементом кожного тренінгу є індивідуальний план перенесення відпрацьованого вміння в реальну професійну практику, що забезпечує місток між навчальною й реальною професійною діяльністю.

Супервізована практика зі зворотним зв'язком передбачала застосування учасниками відпрацьованих умінь у реальній професійній діяльності з подальшим обговоренням результатів із наставником (модуль 3) або супервізором (модуль 1) за критеріями, ідентичними до критеріїв карти експертного оцінювання, застосованої на констатувальному й контрольному діагностичних зрізах (Додаток Г), що забезпечило узгодженість критеріїв навчання та критеріїв оцінювання його результатів і, відповідно до логіки моделі Кіркпатрика [173], створює безпосередній місток між рівнем навчання (*learning*) і рівнем поведінки (*behavior*) в оцінюванні ефективності програми.

До реалізації програми було залучено: супервізора з сертифікацією в галузі супервізійної практики та стажем психологічної діяльності понад 15 років (модуль 1); викладачів-розробників онлайн-курсів із науковим ступенем у галузі

психології або спеціальної педагогіки (модуль 2); психологів-наставників, дібраних за описаною вище процедурою (модуль 3); тренерів-фасилітаторів практичних тренінгів із досвідом проведення навчальних заходів для психологів не менше п'яти років (модуль 4). Загальна координація реалізації програми та контроль дотримання її змісту й часових рамок здійснювалися дослідником особисто.

Моніторинг якості реалізації програми здійснювався за трьома напрямками, що безпосередньо відповідають складовим вірності реалізації втручання за А. Дейн і Б. Шнайдер [150]: контроль відвідуваності очних заходів (складова «доза», *dose*; мінімальний поріг участі – 85 % запланованих годин; жоден учасник ЕГ не вибув із дослідження через недотримання цього порогу), контроль вірності реалізації програми (складова «дотримання», *adherence; fidelity check*) шляхом періодичного спостереження дослідника за проведенням супервізійних зустрічей і тренінгів на предмет відповідності заявленому змісту та формату, а також опитування задоволеності учасників після завершення кожного модуля за 5-бальною шкалою (складова «залученість учасників», *participant responsiveness*, що водночас відповідає рівню реакції, *reaction*, моделі Кіркпатрика [173]) (табл. 3.9).

Таблиця 3.9

Відвідуваність і задоволеність учасників модулями програми

Модуль	Відвідуваність, %	Задоволеність, М (за 5-бальною шкалою)
Модуль 1. Рефлексивна практика	92,1	4,6
Модуль 2. Науково-методичний розвиток	89,4	4,3
Модуль 3. Наставництво та мотивація	94,2	4,5
Модуль 4. Практична майстерність	91,0	4,7

Високі показники відвідуваності (89,4–94,2 %) та задоволеності (4,3–4,7 бала за 5-бальною шкалою) усіма модулями програми свідчать про належну організаційну реалізацію програми та її сприйняття учасниками як практично значущої й релевантної їхнім професійним потребам, що є важливою передумовою коректної інтерпретації подальших результатів щодо ефективності

програми (підрозділ 3.3): виявлені статистично значущі зміни показників професійної компетентності можна з більшою підставою пов'язувати із заявленим змістом програми, а не з артефактами її неповної або низькоякісної реалізації. Відносно нижчий (хоча й високий за абсолютним значенням) показник відвідуваності модуля 2 (89,4 %) пояснюється передусім дистанційним форматом його реалізації, що, на відміну від очних форм роботи інших модулів, надає учасникам більшу гнучкість у розподілі часу на виконання завдань, однак водночас підвищує ризик відкладання їх виконання; цей ризик частково нівельовано наявністю чітких проміжних термінів виконання кожної тематичної складової модуля.

Модулі 2–4 взаємопосилювали один одного: зокрема засвоєні в модулі 2 теоретичні знання безпосередньо застосовувалися в практичних вправах модуля 4, що відповідає встановленому в підрозділі 2.2 тісному кореляційному зв'язку когнітивного й операційно-діяльнісного компонентів ($r = 0,52$). Індивідуалізація впливу програми (принцип, обґрунтований у підрозділі 2.3) забезпечувалася передусім у межах модулів 1 і 3: зміст супервізійних кейсів і тем наставницьких зустрічей визначався з урахуванням індивідуальних запитів і труднощів кожного учасника, виявлених за результатами вхідного діагностичного зрізу.

Джерела даних моніторингу реалізації програми (показники відвідуваності, спостереження дослідника за вірністю реалізації, опитування задоволеності) є взаємно незалежними за способом отримання (об'єктивна реєстрація участі, зовнішнє структуроване спостереження, суб'єктивний самозвіт учасників відповідно), що відповідає принципу тріангуляції джерел даних, застосованому також і на констатувальному етапі дослідження (підрозділ 2.1). Узгодженість результатів, отриманих за цими трьома незалежними джерелами, суттєво знижує ймовірність того, що позитивна оцінка якості реалізації програми є артефактом однобічного джерела даних, і посилює методологічну підставу для інтерпретації подальших результатів формувального етапу (підрозділ 3.3) як наслідку якісно реалізованого психолого-педагогічного впливу.

Узагальнюючи змістову побудову програми, доцільно експліцитно співвіднести кожен модуль із конкретним психологічним механізмом очікуваної зміни відповідного компонента професійної компетентності, що створює теоретичне підґрунтя для інтерпретації результатів, які буде отримано на етапі аналізу ефективності формувального впливу (підрозділ 3.3).

Щодо рефлексивного компонента (модуль 1), очікуваним механізмом зміни є перехід від переважно імпліцитної, фрагментарної рефлексії, характерної для вихідного (констатувального) рівня сформованості цього компонента (найнижчого серед усіх п'яти компонентів, $M = 2,94$, підрозділ 2.2), до експліцитної, структурованої рефлексивної практики завдяки регулярному застосуванню єдиного протоколу ведення щоденника та зовнішньо модернованому супервізійному аналізу кейсів [195]; очікується, що цей механізм найбільшою мірою виявиться саме в учасників із вихідно низьким рівнем сформованості рефлексивного компонента, для яких перехід до структурованої форми рефлексії є найбільш змістовним.

Щодо когнітивного компонента (модуль 2), механізмом зміни є цілеспрямоване заповнення виявлених у підрозділі 2.2 прогалин у професійних знаннях через проблемно-орієнтоване дистанційне навчання [174], причому очікуваний ефект має опосередковано поширюватися й на операційно-діяльнісний компонент з огляду на встановлений тісний кореляційний зв'язок між ними ($r = 0,52$, підрозділ 2.2).

Щодо мотиваційного й особистісного компонентів (модуль 3), механізмом зміни є задоволення трьох базових психологічних потреб теорії самодетермінації – автономії, компетентності та зв'язку з іншими [151; 194] – через відповідно структуровану наставницьку взаємодію [177]; з огляду на вихідно високий рівень сформованості особистісного компонента ($M = 3,51$, підрозділ 2.2), для нього очікується менш виражена позитивна динаміка порівняно з мотиваційним компонентом (ефект «стелі»).

Щодо операційно-діяльнісного компонента (модуль 4), механізмом зміни є цілеспрямоване й багаторазове відпрацювання конкретних професійних умінь за

принципом свідомої практики [157] з негайним структурованим зворотним зв'язком, що, на відміну від стихійного накопичення практичного досвіду в щоденній професійній діяльності (яке не забезпечило суттєвого підвищення цього компонента в частини психологів навіть за значного стажу роботи, підрозділ 2.2), спрямоване на подолання конкретних, чітко ідентифікованих обмежень виконання.

Отже, розроблена програма «Професійне зростання» становить цілісну, теоретично обґрунтовану систему психолого-педагогічного впливу, кожен структурний компонент якої (модуль) спирається на власне, релевантне цільовому компоненту професійної компетентності теоретико-методологічне підґрунтя (цикл досвідного навчання Колба, андрагогічні принципи Ноулза, концепція рефлексивної практики Шона, теорія самодетермінації Дечі й Раяна, концепція свідомої практики Ерікссона, типологія функцій наставництва Крам), а моніторинг реалізації програми, структурований відповідно до моделі оцінювання Кіркпатрика та концепції вірності реалізації втручання Дейн і Шнайдер, засвідчив її якісну організаційну реалізацію [150; 156; 173]. Така побудова програми забезпечила системний, індивідуалізований і якісно проконтрольований, а не фрагментарний вплив на структуру професійної компетентності учасників експериментальної групи, результати якого проаналізовано в наступному підрозділі.

3.3. Аналіз результатів формувального експерименту

Після завершення восьмимісячної реалізації програми проведено контрольне діагностичне обстеження учасників експериментальної та контрольної груп за тим самим комплексом методик, що й на констатувальному етапі (авторська анкета, стандартизовані методики та метод експертної оцінки, підрозділ 2.1), що забезпечило повну методологічну порівнянність вхідних і підсумкових результатів. Аналіз результатів здійснено в кілька послідовних кроків: описовий аналіз динаміки середніх показників; перевірка статистичної значущості внутрішньогрупових змін за t-критерієм Стьюдента для залежних

вибірок; перевірка статистичної значущості міжгрупових відмінностей після завершення програми за t-критерієм Стюдента для незалежних вибірок; безпосередня перевірка ефекту взаємодії «Група × Час» шляхом порівняння індивідуального приросту показників між групами; аналіз індивідуального рівня змін і його модерації соціально-професійними характеристиками учасників; а також аналіз зв'язку динаміки показників з інтенсивністю участі в програмі.

Динаміку середніх показників сформованості компонентів професійної компетентності в обох групах представлено на рисунку 3.2.

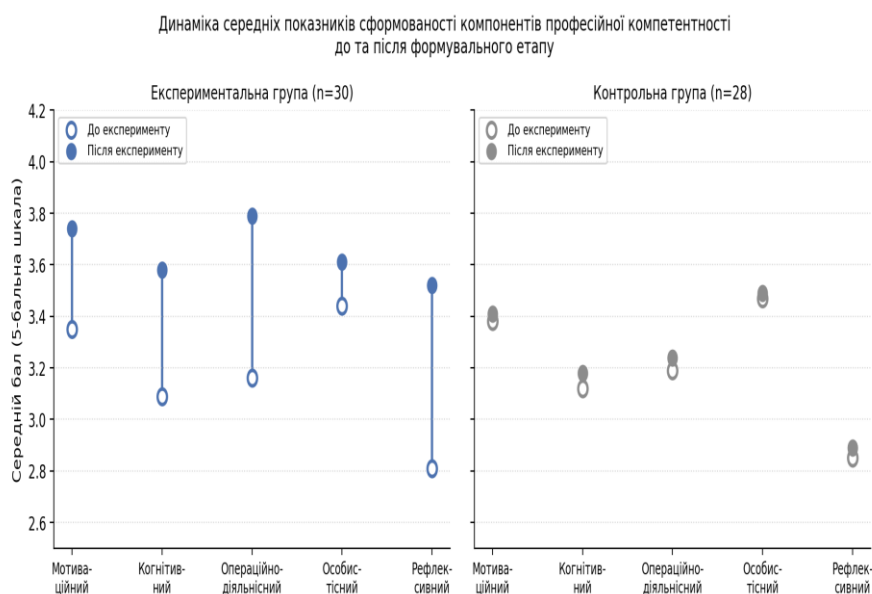


Рис. 3.2. Динаміка середніх показників сформованості компонентів професійної компетентності до та після формувального етапу в експериментальній і контрольній групах

Для перевірки статистичної значущості внутрішньогрупових змін застосовано t-критерій Стюдента для залежних вибірок (табл. 3.10).

Таблиця 3.10

Динаміка показників професійної компетентності в експериментальній групі (t-критерій для залежних вибірок)

Компонент	До, М	Після, М	Δ	t (29)	p
-----------	-------	----------	----------	--------	---

Компонент	До, М	Після, М	Δ	t (29)	p
Мотиваційний	3,35	3,74	+0,39	4,21	< 0,001
Когнітивний	3,09	3,58	+0,49	5,38	< 0,001
Операційно-діяльнісний	3,16	3,79	+0,63	6,87	< 0,001
Особистісний	3,44	3,61	+0,17	2,14	0,041
Рефлексивний	2,81	3,52	+0,71	7,65	< 0,001
Інтегральний показник	3,17	3,65	+0,48	8,02	< 0,001

У контрольній групі статистично значущих змін не виявлено за жодним компонентом ($p > 0,3$ у всіх випадках; приріст середніх показників не перевищував 0,06 бала), що свідчить про відсутність спонтанної позитивної динаміки професійної компетентності за відсутності цілеспрямованого психолого-педагогічного впливу впродовж аналогічного часового проміжку.

Порівняння підсумкових (після формувального етапу) показників ЕГ і КГ за t-критерієм Стьюдента для незалежних вибірок підтвердило статистично значущу перевагу експериментальної групи за більшістю компонентів (табл. 3.11).

Таблиця 3.11

Порівняння показників ЕГ і КГ після формувального етапу (t-критерій для незалежних вибірок)

Компонент	ЕГ, М (після)	КГ, М (після)	t (56)	p
Мотиваційний	3,74	3,41	3,05	0,004
Когнітивний	3,58	3,18	3,98	< 0,001
Операційно-діяльнісний	3,79	3,24	5,42	<

Компонент	ЕГ, М (після)	КГ, М (після)	t (56)	p
				0,001
Особистісний	3,61	3,49	1,12	0,268
Рефлексивний	3,52	2,89	6,19	< 0,001
Інтегральний показник	3,65	3,24	5,87	< 0,001

Найбільший приріст в експериментальній групі зафіксовано за рефлексивним (+0,71 бала), операційно-діяльнісним (+0,63 бала) та когнітивним (+0,49 бала) компонентами – саме тими, що на констатувальному етапі мали найнижчі показники сформованості. Це підтверджує цілеспрямований характер впливу програми: модулі 1, 2 і 4 забезпечили розвиток саме проблемних зон, виявлених у структурі професійної компетентності учасників. Приріст за особистісним компонентом виявився статистично значущим лише в межах внутрішньогрупового порівняння ($p = 0,041$), однак не досяг статистичної значущості при порівнянні з контрольною групою ($p = 0,268$), що є очікуваним з огляду на вихідно високий рівень сформованості цього компонента ($M = 3,44$) і, відповідно, обмежений «простір» для подальшого зростання (ефект стелі).

Порівняння середніх значень до і після формувального етапу окремо для кожної групи (табл. 3.10–3.11) є інформативним, однак не є прямою перевіркою ефекту взаємодії «група $\times$ час» – ключової характеристики ефективності програми в межах обраного квазіекспериментального дизайну (підрозділ 3.1), яка відповідає на питання, чи є приріст показників в експериментальній групі статистично значущо більшим за приріст у контрольній групі. Для двогрупового дизайну з попереднім і підсумковим тестуванням (два часових зрізи) перевірка ефекту взаємодії «група $\times$ час» математично тотожна порівнянню індивідуальних

різницевих балів (Δ = показник після – показник до) між групами за t-критерієм Стьюдента для незалежних вибірок: t-критерій, застосований до різницевих балів, дає статистично тотожний результат (той самий рівень значущості), що й альтернативний двофакторний дисперсійний аналіз з повторними вимірюваннями, і тому використовується як основний, методологічно достатній спосіб перевірки ефекту програми. Обчислення індивідуального різницевого бала має додаткову методологічну перевагу: воно автоматично враховує вихідний рівень кожного учасника, що забезпечує контроль можливого впливу регресії до середнього без потреби в окремій коваріаційній процедурі.

Таблиця 3.12

Порівняння приросту показників в ЕГ і КГ

Компонент	Δ ЕГ	Δ КГ	t (56)	p
Мотиваційний	+0,39	+0,03	3,14	0,003
Когнітивний	+0,49	+0,06	3,93	< 0,001
Операційно-діяльнісний	+0,63	+0,05	5,44	< 0,001
Особистісний	+0,17	+0,02	1,36	0,180
Рефлексивний	+0,71	+0,04	6,18	< 0,001
Інтегральний показник	+0,48	+0,04	5,86	< 0,001

Статистично значущу перевагу експериментальної групи за величиною приросту встановлено за всіма компонентами, окрім особистісного ($t(56) = 1,36$; $p = 0,180$), що повністю узгоджується з результатами простого порівняння груп після експерименту (табл. 3.11) і підтверджує, що зафіксована позитивна динаміка в експериментальній групі не може бути пояснена загальними тенденціями, спільними для обох груп, а є специфічним ефектом упровадженої програми. Найбільша розбіжність у прирості між групами зафіксована за рефлексивним (+0,71 проти +0,04) й операційно-діяльнісним (+0,63 проти +0,05) компонентами, що суттєво перевищує розбіжність, зафіксовану за особистісним компонентом, і

свідчить про переважне зосередження ефекту програми саме на цих, вихідно найпроблемніших, складових професійної компетентності.

Важливо, що потреба в окремій статистичній процедурі контролю вихідних відмінностей між групами (коваріаційний аналіз) у цьому дослідженні є обмеженою: по-перше, вихідна статистична еквівалентність ЕГ і КГ за всіма кількісними та категоріальними показниками вже підтверджена на етапі формування груп (підрозділ 3.1, табл. 3.2–3.3); по-друге, використаний вище підхід порівняння індивідуальних різницевого балів (обчислення приросту окремо для кожного учасника відносно його ж власного вихідного показника) забезпечує контроль вихідного рівня на індивідуальному, а не лише груповому рівні, що є методологічно щонайменше рівноцінним коваріаційній корекції групових середніх. Отже, узгодженість результатів, отриманих трьома взаємодоповнюваними аналітичними стратегіями – порівнянням груп до і після втручання окремо (табл. 3.10–3.11), безпосереднім порівнянням індивідуального приросту між групами (табл. 3.12) та вже здійсненою на етапі формування вибірки перевіркою вихідної еквівалентності груп (підрозділ 3.1), – усі з яких послідовно спираються на t-критерій Стюдента, суттєво підвищує достовірність висновку про причинний (а не артефактний) характер виявленого ефекту програми.

Аналіз середньогрупових показників, хоча й є інформативним, не розкриває, якою мірою виявлені зміни є практично значущими на рівні окремого учасника. Для відповіді на це питання практично значущим уважали індивідуальний приріст інтегрального показника професійної компетентності, що дорівнює або перевищує середній приріст по вибірці учасників експериментальної групи ($\Delta \geq 0,48$ бала – табл. 3.12).

За цим критерієм практично значуще поліпшення інтегрального показника професійної компетентності зафіксовано у 18 з 30 учасників експериментальної групи (60,0 %), тоді як у контрольній групі – лише в 3 з 28 учасників (10,7 %). Перевірку статистичної значущості цієї міжгрупової відмінності здійснено за допомогою коефіцієнта кореляції r-Пірсона, обчисленого як коефіцієнт ϕ для двох

дихотомічних змінних – належності учасника до групи (ЕГ/КГ) та факту практично значущого поліпшення показника (так/ні): різниця часток є статистично значущою ($r = 0,51$; $t(56) = 4,44$; $p < 0,001$). Жодного випадку погіршення інтегрального показника не зафіксовано в жодній із груп. Отримані результати доповнюють аналіз середньогрупових показників важливою інформацією: попри те що статистично значуще зростання середніх показників в експериментальній групі є однозначним, практично відчутна індивідуальна зміна зафіксована приблизно в трьох із п'яти учасників, що є типовим для програм розвитку психологічних характеристик такої тривалості й окреслює перспективу подовження чи поглиблення програми для досягнення індивідуально значущого ефекту в більшій частці учасників.

Із метою перевірки гіпотези про додозалежний («доза – ефект») характер впливу програми обчислено кореляцію між індивідуальним показником відвідуваності очних заходів програми учасниками експериментальної групи (середнє значення відвідуваності за чотирма модулями, підрозділ 3.2) та величиною індивідуального приросту інтегрального показника професійної компетентності. Встановлено статистично значущий додатний кореляційний зв'язок ($r = 0,44$; $p = 0,015$): учасники з вищим рівнем залученості до заходів програми продемонстрували, в середньому, більший приріст показників професійної компетентності, що є додатковим емпіричним аргументом на користь причинного (а не випадкового) характеру зв'язку між участю в програмі та зафіксованими змінами.

Окремого розгляду потребує питання, чи є ефект програми однорідним для всіх учасників експериментальної групи, чи, навпаки, залежить від їхніх вихідних соціально-професійних характеристик. Із цією метою в межах експериментальної групи ($n = 30$) здійснено порівняння величини приросту (Δ) інтегрального показника професійної компетентності між підгрупами, виокремленими за стажом професійної діяльності (до 10 років, $n = 14$, і понад 10 років, $n = 16$, – та сама бінарна ознака, що застосовувалася в підрозділі 3.1) та кваліфікаційною

категорією (вища, $n = 13$, і нижча, $n = 17$), за t -критерієм Стюдента для незалежних вибірок.

Статистично значущої відмінності приросту інтегрального показника між психологами зі стажем до 10 років ($\Delta M = 0,58$) і психологами зі стажем понад 10 років ($\Delta M = 0,39$) не встановлено ($t(28) = 1,48$; $p = 0,149$); аналогічно не виявлено статистично значущої відмінності між психологами з вищою ($\Delta M = 0,44$) і нижчою ($\Delta M = 0,51$) кваліфікаційною категорією ($t(28) = 0,54$; $p = 0,592$). Відсутність статистично значущої модерації ефекту програми цими характеристиками є методологічно важливим результатом: вона свідчить про те, що розроблена програма є ефективною для психологів із різним стажем професійної діяльності та різною кваліфікаційною категорією, а не лише для окремої підгрупи учасників, що підтверджує універсальність (а не вибірккову адресність) її позитивного впливу на структуру професійної компетентності. Водночас привертає увагу дещо вищий, хоча й статистично незначущий, приріст у психологів із меншим стажем і нижчою кваліфікаційною категорією – тенденція, яка узгоджується зі встановленим у підрозділі 2.2 нижчим вихідним рівнем сформованості низки компонентів саме в цих підгруп і, відповідно, більшим «простором» для подальшого зростання.

Аналогічну до середньогрупових показників картину відображає динаміка рівнів сформованості інтегрального показника професійної компетентності (рис. 3.3).

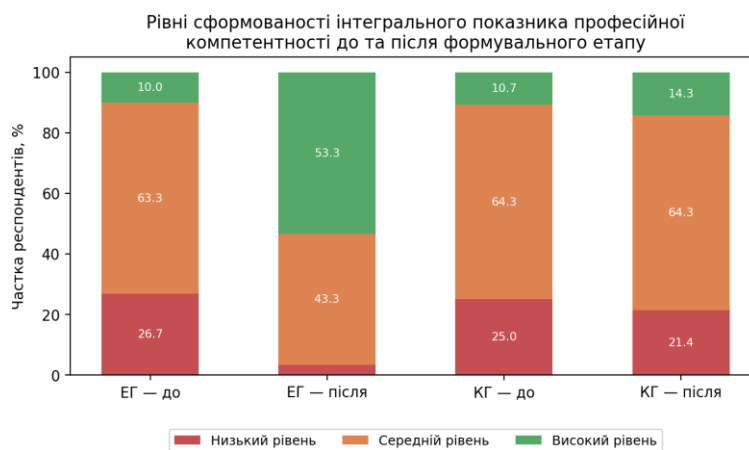


Рис. 3.3. Рівні сформованості інтегрального показника професійної компетентності до та після формувального етапу в експериментальній і контрольній групах

В експериментальній групі частка учасників із високим рівнем професійної компетентності зросла з 10,0 % до 53,3 % (16 з 30 осіб), а частка учасників із низьким рівнем скоротилася з 26,7 % до 3,3 %. У контрольній групі відповідні показники змінилися незначно (частка високого рівня зросла з 10,7 % до 14,3 %, тобто 4 з 28 осіб, що перебуває в межах природних коливань). Перевірку статистичної значущості міжгрупової відмінності частки учасників із високим рівнем професійної компетентності після завершення формувального етапу здійснено в тій самій методологічній логіці – обчисленням коефіцієнта кореляції r-Пірсона (коефіцієнта ϕ) між належністю до групи та статусом «високий рівень» (так/ні): встановлено статистично значущий зв'язок ($r = 0,41$; $t(56) = 3,37$; $p = 0,001$), що підтверджує статистичну значущість міжгрупової відмінності.

Об'єктивність інтерпретації отриманих результатів потребує врахування кількох методологічних обмежень застосованого статистичного аналізу. По-перше, здійснення множинних порівнянь (п'ять компонентів та інтегральний показник $\times$ кілька аналітичних стратегій) теоретично підвищує ймовірність помилки першого роду (хибнопозитивного результату) у сукупності перевірених гіпотез; це обмеження частково нівельовано узгодженістю результатів, отриманих різними, хоча й спорідненими, аналітичними стратегіями (табл. 3.10–3.12) для одних і тих самих компонентів, а також величиною зафіксованих відмінностей (як у середньогрупових показниках, так і в частках учасників із практично значущим поліпшенням), яка в переважній більшості випадків є достатньо великою порівняно з природним розкидом вихідних показників, що робить малоймовірним пояснення виявлених закономірностей випадковими коливаннями. По-друге, порівняно помірний обсяг вибірки формувального етапу ($n = 58$) обмежує статистичну потужність аналізу для виявлення ефектів малої й середньої величини, зокрема в межах підгрупового аналізу модерації ефекту (див. вище); відсутність статистично значущої модерації ефекту стажем і кваліфікаційною

категорією варто інтерпретувати з урахуванням цього обмеження – як відсутність доказів модерації, а не остаточний доказ її відсутності. По-третє, якісні дані контент-аналізу рефлексивних щоденників і коментарів учасників (див. далі) мають ілюстративний характер і не підлягали формалізованому кодуванню за окремим протоколом, а тому доповнюють, але не замінюють кількісні результати дослідження.

Додатковим (допоміжним щодо основного кількісного аналізу) джерелом даних слугували записи рефлексивних щоденників і коментарі учасників експериментальної групи, залишені в межах підсумкового опитування задоволеності модулями програми (підрозділ 3.2). Контент-аналіз цих матеріалів, що має ілюстративний, а не строго квалітативно-методологічний характер, дає змогу виокремити кілька наскрізних тем. По-перше, учасники неодноразово відзначали зростання відчуття професійної впевненості під час аналізу складних діагностичних і консультативних випадків, пов'язуючи це передусім із досвідом супервізійних та інтервізійних обговорень (модуль 1). По-друге, високо оцінювалася цінність горизонтальної підтримки з боку колег в інтервізійних та мотиваційних групах («відчуття, що я не сам(а) у складних ситуаціях» – типовий коментар учасників). По-третє, частина учасників на початку програми висловлювала стриманість або скептицизм щодо доцільності додаткового часового навантаження, однак до завершення модуля 3 таке ставлення здебільшого змінювалося на позитивне, що узгоджується з високими показниками задоволеності програмою на завершальних етапах (табл. 3.9, підрозділ 3.2). По-четверте, окремі учасники із вихідно високим рівнем сформованості особистісного компонента відзначали, що найбільшу практичну користь для них становили саме модулі 2 і 4 (науково-методичний розвиток і практична майстерність), тоді як зміст модуля 3, орієнтований передусім на мотиваційну підтримку, вони оцінювали як менш особисто актуальний – спостереження, що змістовно узгоджується з кількісно зафіксованим ефектом стелі за особистісним компонентом (табл. 3.11–3.12). По-п'яте, кілька учасників із меншим стажем професійної діяльності окремо відзначали цінність саме наставницької складової

програми (модуль 3) як можливості отримати структуровану підтримку від досвідченого колеги, чого їм бракувало на попередніх етапах професійного становлення, – спостереження, що узгоджується з кількісно зафіксованою (хоча статистично незначущою) тенденцією до дещо вищого приросту показників у психологів із меншим стажем (див. вище). Ці якісні спостереження, хоча й не претендують на статистичну узагальнюваність, доповнюють кількісні результати змістовним поясненням психологічних механізмів, що лежать в основі зафіксованих статистичних ефектів.

Отримані результати загалом підтверджують висунуте припущення про ефективність обґрунтованої системи психолого-педагогічних умов: цілеспрямоване впровадження супервізійної та інтервізійної практики, науково-методичного супроводу, наставництва й практико-орієнтованої підготовки забезпечує статистично значущий і практично суттєвий (з огляду на величину зафіксованих відмінностей та частку учасників із практично значущою індивідуальною зміною) розвиток професійної компетентності психологів закладів спеціальної освіти, тоді як за відсутності цілеспрямованого впливу відповідні показники залишаються стабільними впродовж аналогічного часового проміжку. Узгодженість результатів, отриманих трьома взаємодоповнюваними аналітичними стратегіями (порівнянням груп до і після втручання окремо, безпосереднім порівнянням індивідуального приросту між групами та аналізом індивідуального рівня змін), а також наявність дозозалежного зв'язку між залученістю до програми та величиною індивідуальних змін, суттєво підвищують достовірність висновку про причинний (а не випадковий чи артефактний) характер виявленого ефекту програми.

Висновки до розділу 3

1. Обґрунтовано мету, завдання та квазіекспериментальний дизайн («нееквівалентні контрольна й експериментальна групи з попереднім і підсумковим тестуванням») формувального етапу дослідження, спрямованого на експериментальну перевірку ефективності психолого-педагогічних умов розвитку

професійної компетентності психологів закладів спеціальної освіти. Сформовано експериментальну ($n = 30$) і контрольну ($n = 28$) групи, статистична еквівалентність яких за вихідними кількісними показниками (t-критерій Стьюдента) та категоріальними соціально-професійними характеристиками (коефіцієнт кореляції r-Пірсона) підтверджена відсутністю значущих відмінностей ($p > 0,05$ в усіх випадках).

2. Розроблено та впроваджено програму розвитку професійної компетентності «Професійне зростання» обсягом 116 академічних годин, структуровану у вигляді чотирьох взаємопов'язаних модулів (рефлексивна практика, науково-методичний розвиток, наставництво та професійна мотивація, практична майстерність) на основі циклу досвідного навчання Д. Колба, кожен з яких спирається на власне, релевантне цільовому компоненту теоретико-методологічне підґрунтя (рефлексивна практика Д. Шона, андрагогічні принципи М. Ноулза, теорія самодетермінації Е. Дечі й Р. Раяна, концепція свідомої практики К. Еріксона, типологія функцій наставництва К. Крам) і реалізує обґрунтовані психолого-педагогічні умови [151; 156; 174; 176; 177; 194; 196]. Моніторинг реалізації програми, структурований відповідно до чотирирівневої моделі оцінювання Д. Кіркпатрика та концепції вірності реалізації втручання А. Дейн і Б. Шнайдер, засвідчив високі показники відвідуваності (89,4–94,2 %) і задоволеності учасників (4,3–4,7 бала за 5-бальною шкалою) усіма чотирма модулями, що підтверджує якісну організаційну реалізацію програми [150; 173].

3. Установлено статистично значущу позитивну динаміку всіх компонентів професійної компетентності учасників експериментальної групи ($p \leq 0,041$ за всіма компонентами; $p < 0,001$ за інтегральним показником), тоді як у контрольній групі статистично значущих змін не виявлено ($p > 0,3$ за всіма компонентами). Результати підтверджено трьома взаємодоповнюваними аналітичними стратегіями, послідовно побудованими на t-критерії Стьюдента: порівнянням показників до і після втручання окремо для кожної групи (для залежних і незалежних вибірок), безпосереднім порівнянням індивідуального приросту показників між групами (статистично значуща перевага ЕГ за всіма

компонентами, крім особистісного) та аналізом практично значущих індивідуальних змін.

4. Найбільший приріст показників зафіксовано за рефлексивним, операційно-діяльним, когнітивним компонентами та інтегральним показником, тобто саме за тими складовими, що мали найнижчі вихідні показники, що підтверджує цілеспрямований і адресний характер розробленої програми. Приріст особистісного компонента, вихідно сформованого на високому рівні, не досяг статистичної значущості при міжгруповому порівнянні (ефект стелі). Підгруповий аналіз (t-критерій Стюдента для незалежних вибірок у межах експериментальної групи) не виявив статистично значущої модерації величини ефекту стажем професійної діяльності ($t(28) = 1,48$; $p = 0,149$) чи кваліфікаційною категорією ($t(28) = 0,54$; $p = 0,592$), що свідчить про універсальність позитивного впливу програми для психологів із різним професійним досвідом.

5. За критерієм практично значущого індивідуального поліпшення (приріст інтегрального показника, не менший за середній приріст в експериментальній групі) таке поліпшення зафіксовано в 60,0 % учасників експериментальної групи порівняно з 10,7 % у контрольній групі ($r = 0,51$; $t(56) = 4,44$; $p < 0,001$); встановлено статистично значущий дозозалежний зв'язок між рівнем відвідуваності заходів програми та величиною індивідуального приросту показників ($r = 0,44$; $p = 0,015$), що є додатковим аргументом на користь причинного характеру виявленого ефекту.

6. Частка учасників експериментальної групи з високим рівнем сформованості професійної компетентності зросла з 10,0 % до 53,3 % (порівняно з незначною зміною в контрольній групі – з 10,7 % до 14,3 %; $r = 0,41$; $p = 0,001$), що є емпіричним підтвердженням практичної ефективності обґрунтованої системи психолого-педагогічних умов.

7. Отримані результати формувального експерименту підтверджують правомірність і практичну цінність структурно-функціональної моделі та обґрунтованих психолого-педагогічних умов розвитку професійної

компетентності психологів закладів спеціальної освіти, що є підставою для формулювання загальних висновків дисертаційного дослідження.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У дисертації здійснено теоретичне узагальнення та запропоновано нове вирішення наукового завдання, що полягає в розробленні, впровадженні й експериментальній перевірці програми психолого-педагогічного супроводу розвитку професійної компетентності психологів закладів спеціальної освіти. Відповідно до завдань дослідження сформульовано такі висновки.

1. Теоретичний аналіз засвідчив, що в спеціальній психології професійна компетентність досліджувалася переважно щодо підготовки майбутніх фахівців. Професійну компетентність психолога закладу спеціальної освіти визначено як інтегративну професійно-особистісну характеристику, що поєднує теоретичну підготовленість, практичні вміння, професійно значущі особистісні якості, мотиваційну спрямованість і здатність до рефлексії та забезпечує ефективний психологічний супровід дітей з особливими освітніми потребами. Обґрунтовано структурно-функціональну модель, яка охоплює мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний, особистісний і рефлексивний компоненти з відповідними функціями; рефлексивний компонент виконує системоутворювальну роль, забезпечуючи зворотний зв'язок між усіма складовими моделі.

2. Визначено критерії та показники сформованості кожного компонента й обґрунтовано три рівні сформованості професійної компетентності – репродуктивний, адаптивний і продуктивний. Діагностичний інструментарій поєднує авторську анкету, стандартизовані методики та експертне оцінювання. Констатувальний етап показав, що професійна компетентність психологів закладів спеціальної освіти сформована переважно на адаптивному рівні, а її структура є нерівномірною: найкраще розвинені особистісний і мотиваційний компоненти, найменше – рефлексивний і когнітивний. Когнітивна, практична й рефлексивна складові зростають разом із професійним досвідом, тоді як мотивація та особистісні якості від стажу не залежать і потребують підтримки впродовж усього професійного шляху. Психологи схильні переоцінювати власні практичні вміння порівняно з незалежною експертною оцінкою.

3. Обґрунтовано систему з чотирьох взаємопов'язаних психолого-педагогічних умов розвитку професійної компетентності: розвиток рефлексивної позиції психолога засобами супервізії та інтервізії; безперервний науково-методичний супровід когнітивного компонента; підтримка професійної мотивації через систему наставництва; посилення практико-орієнтованої складової професійного розвитку.

4. Розроблено програму психолого-педагогічного супроводу розвитку професійної компетентності психологів закладів спеціальної освіти «Професійне зростання», що складається з чотирьох модулів – «Рефлексивна практика», «Науково-методичний розвиток», «Наставництво та професійна мотивація», «Практична майстерність». Кожен модуль реалізує одну з обґрунтованих умов і поєднує теоретичне осмислення, практичне відпрацювання та рефлексію професійного досвіду.

5. Формувальний експеримент підтвердив ефективність програми. У психологів експериментальної групи зафіксовано позитивну динаміку всіх компонентів професійної компетентності та помітне зростання частки фахівців із продуктивним рівнем, тоді як у контрольній групі суттєвих змін не відбулося. Найбільших позитивних зрушень досягнуто саме за компонентами, які на початку експерименту були сформовані найслабше, – рефлексивним, операційно-діяльним і когнітивним, що засвідчує адресний характер програми. Ефект програми не залежав від стажу та кваліфікаційної категорії учасників.

Мету дослідження досягнуто, поставлені завдання виконано. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні довготривалої стійкості результатів програми (катамнестичне дослідження), дослідженні професійної компетентності психологів на різних етапах професіогенезу, розробленні цифрових засобів супервізійної підтримки та вивченні чинників збереження професійного здоров'я психологів в умовах воєнного часу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Афузова, Г. В. (2010). *Психологічні особливості професійної спрямованості майбутнього психолога на корекційну підтримку дітей з психофізичними вадами* [Дис. канд. психол. наук, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова].
2. Афузова, Г. В., & Огороднійчук, З. В. (2013). *Професійна спрямованість психолога на корекційну підтримку дітей з психофізичними порушеннями* [Навч. посіб.]. НПУ імені М. П. Драгоманова.
3. Бабяк, О. О. (2016). *Психологічні особливості міжособистісних стосунків у підлітків із затримкою психічного розвитку* [Автореф. дис. канд. психол. наук]. Інститут спеціальної педагогіки НАПН України.
4. Бабяк, О. О. (2025). Методика викладання психолого-педагогічної діагностики осіб з особливими освітніми потребами. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 118(2), 7–20. <https://doi.org/10.33189/ectu.v118i2.246>
5. Бабяк, О. О. (2026a). Теоретико-методична модель формування ІК-компетентності підлітків з особливостями емоційного розвитку. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 122(2), 8–23. <https://doi.org/10.33189/ectu.v122i2.327>
6. Бабяк, О. О. (2026b). Теоретичні конструкти поняття «ІК-компетентність» у контексті навчання підлітків з емоційними дисфункціями. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*, 1(28), 28–46. <https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28.312>
7. Барко, В. І., & Панок, В. Г. (2000). *Психолого-педагогічна діагностика творчого потенціалу особистості* [Метод. рек. для практикуючих психологів]. Видавничий відділ ТЕПО.
8. Баташева, Н. (2025). Технології викладання фахових дисциплін зі спеціальності «Спеціальна психологія»: тренди, інструменти, перспективи. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 118(2), 22–36.
9. Бистрова, Ю. О. (2008). Психолого-педагогічне забезпечення інклюзивного навчання осіб з особливими освітніми потребами у вищому

навчальному закладі. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*, (11), 28–32.

10. Бондар, В. І. (1997). Дидактичне забезпечення управління процесом навчання. *Освіта і управління*, (2), 85–108.

11. Бондар, В. І., & Синьов, В. М. (Ред.). (2011). *Дефектологічний словник* [Навч. посіб.]. МП «Леся».

12. Борисюк, А. С. (2011). *Соціально-психологічні засади становлення професійної ідентичності майбутнього медичного психолога* [Автореф. дис. д-ра психол. наук]. Київ.

13. Брюханова, Н. (2007). Підходи до розуміння компетентності та компетенції в освіті. *Педагогіка і психологія професійної освіти*, (4), 40–49.

14. Будяк, Л. В. (2010). *Організаційно-педагогічні умови інклюзивного навчання дітей із порушеннями психофізичного розвитку в загальноосвітній сільській школі* [Автореф. дис. канд. пед. наук]. Київ.

15. Булах, І. С., & Долинська, Л. В. (2002). *Психологічні аспекти міжособистісної взаємодії викладачів і студентів* [Навч.-метод. посіб.]. НПУ імені М. П. Драгоманова.

16. Вінтюк, Ю. В. (2017). Концепція формування професійної компетентності майбутніх психологів у ВНЗ. *Молодий вчений*, (4.3), 351–355.

17. Вірна, Ж. П. (2003). *Мотиваційно-смилова регуляція у професіоналізації психолога*. Вежа.

18. Вітвицька, С. С. (2006). *Основи педагогіки вищої школи* (2-ге вид.). Центр навчальної літератури.

19. Гладуш, В. А. (2013). *Теорія і практика післядипломної педагогічної освіти дефектологів в Україні (друга половина XX – початок XXI століття)* [Автореф. дис. д-ра пед. наук]. Київ.

20. Гончаренко, С. У. (2011). *Український педагогічний енциклопедичний словник* (2-ге вид.). Волинські обереги.

21. Григоренко, Т. В. (2021). *Формування професійних компетентностей у психолога (спеціального, клінічного) у процесі навчання* [Дис. д-ра філософії,

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова].
<http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/39527>

22. Григоренко, Т., & Супрун, Д. (2018). Операційно-діяльнісний компонент становлення професійної самосвідомості психологів (спеціальних, клінічних). *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*, (36), 139–147.

23. Григоренко, Т., & Супрун, Д. (2020). Мотиваційна складова в системі професійної підготовки спеціальних психологів. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*, (39), 109–114.

24. Гриньова, В. М. (1999). Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти). *Збірник наукових праць*, (10, ч. 1), 20–24.

25. Гура, О. І. (2005). *Педагогіка вищої школи: вступ до спеціальності* [Навч. посіб.]. Центр навчальної літератури.

26. Дибкова, Л. М. (2006). *Індивідуальний підхід у формуванні професійної компетентності майбутніх економістів* [Дис. канд. пед. наук, Інститут вищої освіти АПН України].

27. Долинська, Л. В. (2000). Забезпечення сучасних потреб освіти шляхом підготовки вчителя-психолога. *Українська еліта та її роль у державотворенні: наукові записки*, (1), 25–29.

28. Дубасенюк, О. А. (2011). *Професійна педагогічна освіта: акме-синергетичний підхід*. Вид-во ЖДУ імені І. Франка.

29. Дубовик, О. М. (2017). *Особливості професійно орієнтованих особистісних якостей майбутніх психологів спеціальних закладів освіти* [Автореф. дис. канд. психол. наук]. Київ.

30. Дуткевич, Т. В., & Савицька, О. В. (2019). *Практична психологія: вступ до спеціальності* (2-ге вид.). Центр навчальної літератури.

31. Засенко, В. В., & Колупаєва, А. А. (2014). Діти з особливими потребами: пріоритетні напрями державної політики України в галузі освіти, соціального

захисту й охорони здоров'я. *Особлива дитина: навчання і виховання*, (3), 20–29.

<https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/711034>

32. Затворнюк, О. М. (2013). *Формування у майбутніх психологів психологічної готовності до професійного самовдосконалення* [Дис. канд. пед. наук]. Київ.

33. Ішук, В. В. (2021). Професійна компетентність керівника спеціального закладу загальної середньої освіти. *Габітус*, (25), 32–36.

34. Карамушка, Л. М. (2002). Варіативність моделей психологічної служби при наданні психологічної допомоги в різних соціальних сферах. У *Психологічній службі системи освіти України 10 років: здобутки, проблеми і перспективи* (с. 56–57). Ніка-Центр.

35. Карамушка, Л. М. (Ред.). (2024). *Технології забезпечення психічного здоров'я та благополуччя освітнього персоналу в умовах війни та післявоєнного відновлення*. Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України.

36. Кісарчук, З. Г. (2002). Проблема професійної підготовки психологів-консультантів та психотерапевтів. У *Психологічній службі системи освіти України 10 років: здобутки, проблеми і перспективи* (с. 176–177). Ніка-Центр.

37. Кокун, О. М. (2012). *Психологія професійного становлення сучасного фахівця*. ДП «Інформаційно-аналітичне агентство».

38. Кокун, О. М. (2014). Опитувальник професійного самоздійснення. *Практична психологія та соціальна робота*, (7), 35–39.

39. Коломієць, Є., Череди, О. М., & Бабяк, О. О. (2025). Підтримка студентів з особливими освітніми потребами у закладах вищої освіти: формування інклюзивної культури та професійної компетентності фахівців. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 120(4), 51–64. <https://doi.org/10.33189/ectu.v120i4.287>

40. Колупаєва, А. А., & Таранченко, О. М. (2019). *Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі* [Навч.-метод. посіб.]. Ранок. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/719075/>

41. Конопляста, С. Ю., & Сак, Т. В. (2010). *Логопсихологія* [Навч. посіб.]. Знання.

42. Копил, Г. О. (2007). *Формування професійної компетентності майбутніх фахівців з міжнародної економіки у процесі вивчення іноземних мов* [Дис. канд. пед. наук].
43. Костюк, Г. С. (1989). *Навчально-виховний процес і психологічний розвиток особистості*. Радянська школа.
44. Кротенко, В. І. (2018). *Психологічні корекційні програми для дітей з порушеннями психофізичного розвитку* [Навч.-метод. посіб.]. Київ.
45. Кузава, І. Б. (2014). *Теоретичні та методичні засади інклюзивної освіти дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку* [Автореф. дис. д-ра пед. наук]. Київ.
46. Кузьмінський, А. І. (2005). *Педагогіка вищої школи* [Навч. посіб.]. Знання.
47. Кучеренко, Є. В. (2014). *Професійне самовизначення майбутнього психолога: теорія і практика* [Навч.-метод. посіб.]. Слово.
48. Максименко, С. Д. (2021). *Психогенетичний потенціал особистості* (Т. 1). Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України.
49. Максименко, С. Д., & Ільїна, Т. Б. (1999). До проблеми розробки освітньо-кваліфікаційної характеристики сучасного психолога. *Практична психологія та соціальна робота*, (1), 2–6.
50. Максименко, С. Д., Кузікова, С. Б., & Зливков, В. Л. (Ред.). (2019). *Психологічні технології ефективного функціонування та розвитку особистості*. Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка.
51. Мартинчук, О. В. (2013). Методологічні підходи до фахової підготовки вчителів-дефектологів для роботи в умовах інклюзивного навчання. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія соціально-педагогічна*, 23(1), 114–124.
52. Мартинюк, І. А. (2004). Тренінгова програма розвитку професійно важливих якостей психолога, визначених для роботи в початковій школі. *Практична психологія та соціальна робота*, (11), 56–59.

53. Миронова, С. П. (2007). *Підготовка вчителів до корекційної роботи в системі освіти дітей з вадами інтелекту*. Абетка-НОВА.
54. Миронова, С. П. (2011). Командний підхід до психолого-педагогічного супроводу дітей з вадами психофізичного розвитку в умовах інклюзивної освіти. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*, 14(3), 108–112.
55. Миронова, С. П. (2012). Самостійна робота студентів як засіб формування професійної компетентності в галузі інклюзивної освіти. *Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Психологічні науки*, (4), 182–187.
56. Моргун, В. Ф., & Тітов, І. Г. (2009). *Основи психологічної діагностики* [Навч. посіб.]. Слово.
57. Мушкевич, М. І., & Чагарна, С. Є. (2014). *Основи психотерапії* [Навч. посіб.]. Вежа-Друк.
58. Нагорна, О. Б. (2013). *Особливості корекційно-виховної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами* [Навч.-метод. посіб.]. Національний університет водного господарства та природокористування.
59. Нагорна, О. В. (2020). Визначення стану сформованості технологічної культури майбутніх фахівців інклюзивних навчальних закладів. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, (186), 211–215.
<https://pednauk.cusu.edu.ua/index.php/pednauk/article/view/559>
60. Наход, С. А. (2015). *Формування прогностичних умінь майбутніх практичних психологів засобами інтерактивних технологій* [Автореф. дис. канд. пед. наук]. Дніпропетровськ.
61. Нечипоренко, В. В. (2019). Психологічні особливості професійної підготовки особистості майбутнього фахівця в галузі спеціальної освіти. У В. Й. Бочелюк & М. А. Дергач (Ред.), *Психологічні основи розвитку особистості* (Т. 6). Просвіта.
62. Овчарук, О. В. (Ред.). (2004). *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*. К.І.С.

63. Огороднійчук, З. В. (2009). Психологічна характеристика особистісних якостей майбутнього спеціального психолога. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*, (13), 205–208.

64. Омельченко, І. М. (2015). Спілкування як комунікація, взаємодія і діалог із іншим: суб'єктний підхід. *Проблеми сучасної психології*, (28), 375–384. <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2015-28.375-384>

65. Омельченко, І. М. (2017). Сутнісні модуси категорії «комунікативна діяльність» у дискурсі постнекласичної психології. *Психологія і особистість*, (1(11)), 25–40. <https://doi.org/10.33989/2226-4078.2017.1.163482>

66. Омельченко, І. М. (2019). *Психологія комунікативної діяльності дошкільників із затримкою психічного розвитку* [Дис. д-ра психол. наук, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України]. https://ispukr.org.ua/articles/19/19120314_d.pdf

67. Паламар, О. М. (2014). Психологічна компетентність тифлопедагога: сутність поняття та структура. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*, (26), 377–382.

68. Панок, В. Г. (1996). Концептуальні питання підготовки, перепідготовки і підвищення кваліфікації психологів-практиків. У *Практична психологія у системі освіти: питання організації та методики* (с. 18–41). Інститут системних досліджень освіти.

69. Панок, В. Г. (2003). Основні напрями професійного становлення особистості практичного психолога у вищій школі. *Практична психологія та соціальна робота*, (4), 14–17.

70. Панок, В. Г. (2010). *Практична психологія. Теоретико-методологічні засади розвитку*. Технодрук.

71. Панок, В. Г. (Ред.). (2016). *Психологічна служба* [Підручник]. Ніка-Центр.

72. Панок, В. Г. (2017). *Прикладна психологія. Теоретичні проблеми*. Ніка-Центр.

73. Панок, В. Г., Максименко, С. Д., Слюсаревський, М. М., та ін. (2024). *Захист і підтримка ментального здоров'я українців в умовах воєнного стану: виклики і відповіді* (В. Г. Кремень, Ред.). <https://doi.org/10.32405/978-617-7118-51-9-2024-188>
74. Панок, В. Г., & Острова, В. Д. (2010). *Психологічна служба вищого навчального закладу*. Освіта України.
75. Панок, В. Г., Титаренко, Т. М., Чепелева, Н. В., та ін. (2001). *Основи практичної психології* [Підручник]. Либідь.
76. Пахомова, Н. Г. (2013а). *Інтеграція медико-психологічної та педагогічної складових професійної підготовки майбутніх логопедів* [Дис. д-ра пед. наук, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова].
77. Пахомова, Н. Г. (2013b). *Теорія і практика професійної підготовки логопедів у ВНЗ*. ПНПУ імені В. Г. Короленка.
78. Пінчук, Ю. В. (2005). *Система професійної компетентності вчителя-логопеда* [Дис. канд. пед. наук, НПУ імені М. П. Драгоманова].
79. Пов'якель, Н. І. (2003). *Професіогенез саморегуляції мислення практичного психолога*. Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова.
80. Подшивайлова, Л. І., & Подшивайлов, М. М. (2014). Компетентнісні виміри професії психолога. У О. М. Лозова (Ред.), *Компетентнісний підхід у професійній підготовці майбутніх психологів*. Віндрук.
81. Пометун, О. І. (2004). Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн. У О. В. Овчарук (Ред.), *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи* (с. 16–25). К.І.С.
82. Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр, Постанова Кабінету Міністрів України № 545 (2017). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-п>
83. Про затвердження професійного стандарту «Практичний психолог закладу освіти», Наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України № 2425 (2020).

84. Пророк, Н. В. (2012). *Професійне становлення практичного психолога*. Канцлер.
85. Прохоренко, Л. І. (2016). *Психологія саморегуляції школярів із затримкою психічного розвитку*. Букрек.
86. Прохоренко, Л. І. (2023). Спеціальна психологія в незалежній Україні: розвиток та перспективи. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 110(2), 7–23. <https://doi.org/10.33189/ectu.v110i2.135>
87. Прохоренко, Л. І. (2024). Інклюзивність та безбар'єрність в освіті осіб з особливими потребами в умовах війни: експериментальне дослідження. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 116(4), 193–210. <https://doi.org/10.33189/ectu.v116i4.205>
88. Прохоренко, Л. І., Бужинецька, К. Б., Бабяк, О. О., & Баташева, Н. І. (2025). *Інтеграція осіб з особливими потребами під час криз: психологічний та психотерапевтичний супровід*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. <https://ispukr.org.ua/?p=14501>
89. Прохоренко, Л. І., & Орлов, О. В. (2021). Діти з особливими потребами в умовах кризових викликів: навчання і супровід. *Вісник НАПН України*, 3(2). <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2021-3-2-17-11>
90. Прохоренко, Л. І., Ярмола, Н. А., Набоченко, О. О., та ін. (2021). *Методичні рекомендації для інклюзивно-ресурсних центрів щодо визначення категорій (типології) освітніх труднощів у осіб з ООП та рівнів підтримки в освітньому процесі*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. <https://lib.iitta.gov.ua/730995/>
91. Рибалка, В. В. (2002). Психологічна культура особистості у професійній підготовці та діяльності практичного психолога. У *Проблеми підготовки і підвищення кваліфікації практичних психологів у вищих навчальних закладах* (с. 29–32). Ніка-Центр.
92. Руденко, Л. М. (2005). *Формування системи медичних знань у процесі підготовки педагога-дефектолога до корекційної роботи в закладах спеціальної освіти* [Дис. канд. пед. наук]. Київ.

93. Руденко, Л. М., & Григоренко, Т. В. (2019). Компоненти професійної компетентності психолога (спеціального, клінічного). *Спеціальна освіта: супровід. Актуальні питання корекційної освіти*, 219–233.
94. Савчин, М. В. (2007). *Педагогічна психологія* [Навч. посіб.]. Академвидав.
95. Семиченко, В. А. (2004). *Психологія педагогічної діяльності* [Навч. посіб.]. Вища школа.
96. Семиченко, В. А. (2005). Теоретико-методологічні основи підготовки майбутніх психологів. *Актуальні проблеми психології*, 1(15), 109–112.
97. Синьов, В. М. (2007). *Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка* (Ч. 1) [Підручник]. НПУ імені М. П. Драгоманова.
98. Синьов, В. М. (2010). *Психолого-педагогічні проблеми дефектології та пенітенціарії*. МП «Леся».
99. Синьов, В. М., Матвєєва, М. П., & Хохліна, О. П. (2008). *Психологія розумово відсталих дітей* [Підручник]. Знання.
100. Синьов, В. М., & Супрун, Д. М. (2016). До питання професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти: єдність теоретичної і практичної готовності вирішувати професійні завдання. У *Освіта дітей з особливими потребами: від інституалізації до інклюзії: тези Міжнародного конгресу* (с. 319–320). Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського.
101. Синьова, Є. П. (2008). *Тифлопсихологія* [Підручник]. Знання.
102. Синьова, Є. П., & Федоренко, С. В. (2018). *Тифлопедагогіка* [Підручник]. Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова.
103. Сінєльнікова, Т. В. (2006). *Тренінгові технології в системі фахової підготовки майбутніх психологів* [Дис. канд. психол. наук]. Одеса.
104. Скрипник, Т. В. (2019). *Діти з аутизмом в інклюзії: сценарії успіху*. Київський університет імені Бориса Грінченка.

105. Слободянюк, І. А. (2007). Сучасні підходи до формування професійних навичок практичних психологів та соціальних педагогів в системі вищої освіти. *Вища освіта України*, (Дод. 3, Т. 5), 394–400.

106. Софій, Н. З. (2017). *Організаційно-педагогічні умови інтегрованого супроводу учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному навчальному закладі* [Автореф. дис. канд. пед. наук]. Київ.

107. Супрун, Д. М. (2014). Інтелектуальний компонент становлення особистості психолога. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*, (27), 193–198.

108. Супрун, Д. М. (2017а). *Діагностика сформованості компонентів професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти (комплекс діагностичних методик)* [Метод. посіб.]. КВНЗ «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія».

109. Супрун, Д. М. (2017b). *Професійна підготовка психологів в галузі спеціальної освіти*. Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова.

110. Супрун, Д. М. (2017с). Операційно-діяльнісний компонент професійної підготовки психологів у галузі спеціальної освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, (7), 134–149.

111. Супрун, Д. М. (2017d). *Формування компонентів професійного та особистісного зростання психологів в галузі спеціальної освіти (тренінг)* [Метод. посіб.]. КВНЗ «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія».

112. Супрун, Д. М. (2018а). *Теорія та практика професійної підготовки психологів у галузі спеціальної освіти* [Дис. д-ра пед. наук, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова].

113. Супрун, Д. М. (2018b). *Розвиток мотивації професійного самоздійснення психологів в галузі спеціальної освіти (тренінг)* [Метод. посіб.]. КВНЗ «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія».

114. Супрун, Д. М., & Шеремет, М. К. (2017). Самоздійснення в контексті професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти. У *Спеціальна освіта: стан та перспективи: матеріали Всеукраїнської заочної науково-*

практичної конференції (с. 382–385). Полтавська гуманітарно-педагогічна академія.

115. Тарасун, В. В. (2017). *Основи теорії і практики логодидактики* [Підручник]. Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова.

<https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/714740/>

116. Терлецька, Л. Г. (1997). *Рольова гра як засіб формування професійно значущих якостей майбутнього практичного психолога* [Автореф. дис. канд. психол. наук]. Київ.

117. Титаренко, Т. М. (2003). *Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності*. Либідь.

118. Федоренко, С. В. (2012). *Становлення та розвиток вітчизняної тифлопедагогіки* [Автореф. дис. д-ра пед. наук]. Київ.

119. Чаплак, Я. В. (2006). *Формування готовності майбутніх практичних психологів до консультативної роботи із старшокласниками* [Автореф. дис. канд. психол. наук]. Київ.

120. Чепелєва, Н. В. (1999). Формування професійної компетентності в процесі вузівської підготовки психолога-практика. *Актуальні проблеми психології*, (19), 256.

121. Чепелєва, Н. В., & Пов'якель, Н. І. (1998). Теоретичне обґрунтування моделі особистості практичного психолога. *Психологія: збірник наукових праць НПУ імені М. П. Драгоманова*, (3), 35–41.

122. Череди, О. М. (2025а). Педагогічні умови формування професійної компетентності психологів закладів спеціальної освіти. *Габітус*, 78(1), 193–198. <https://doi.org/10.32782/hbts.78.1.9>

123. Череди, О. М. (2025b). Професійна компетентність психолога закладів спеціальної освіти. *Габітус*, 72(1), 182–187. <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2025.72.1.31>

124. Череди, О. М. (2025с). Структурно-змістова характеристика професійної компетентності психологів, які працюють у сфері спеціальної освіти.

Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови, (27), 199–212.
<https://doi.org/10.33189/epns.v1i27.302>

125. Черета, О. М. (2025d). Сучасні підходи до формування професійної компетентності психолога. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 120(4), 331–344. <https://doi.org/10.33189/ectu.v120i4.305>

126. Черепехіна, О. А. (2010). *Роль рефлексії у формуванні професіоналізму майбутніх психологів в умовах вищої школи*.
http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/Pfto/2010_10/files/p1010_76.pdf

127. Шандрук, С. К. (2002). Специфіка підготовки практичних психологів до професійної діяльності. У *Проблеми підготовки і підвищення кваліфікації практичних психологів у вищих навчальних закладах* (с. 32–34). Ніка-Центр.

128. Шапошникова, Ю. Г. (2008). *Психологічні особливості рефлексивних компонентів у професійному становленні практичного психолога* [Автореф. дис. канд. психол. наук]. Київ.

129. Шевців, З. М. (2017). *Основи інклюзивної педагогіки* [Підручник]. Центр учбової літератури.

130. Шевченко, Н. Ф. (2002). Актуальні питання професійної підготовки психологів у системі вищої освіти. У *Психологічній службі системи освіти України 10 років: здобутки, проблеми і перспективи* (с. 186–189). Ніка-Центр.

131. Шевченко, О. Е. (2009). *Становлення системи підготовки дефектологічних кадрів в Україні*. Актуальна освіта.

132. Шеремет, М. К. (2007). Проблеми та перспективи спеціальної освіти. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету. Серія соціально-педагогічна*, (7), 14–16.

133. Шеремет, М. К. (2011). Основні тенденції модернізації підготовки корекційних педагогів в умовах реформування освітньої галузі. *Логопедія*, (1), 3–5.

134. Шульженко, Д. І. (2009). *Основи психологічної корекції аутичних порушень у дітей*. НПУ імені М. П. Драгоманова.

135. Ярмаченко, М. Д. (1994). Основні віхи становлення і розвитку дефектологічної науки в Україні. У *Інтеграція аномальної дитини в сучасній системі соціальних відносин: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції* (с. 3–12). ІД АПН України.
136. Ярмола, Н. А. (2025). *Інклюзивне навчання* [Підручник]. ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/747924/>
137. Ярмола, Н. А., Коваль, Л. В., Компанець, Н. М., Квітка, Н. О., & Лапін, А. В. (2020). *Діти з особливими освітніми потребами в загальноосвітньому просторі* [Посібник для вчителя]. ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/729481/>
138. Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
139. Aitken, R. C. B. (1969). Measurement of feelings using visual analogue scales. *Proceedings of the Royal Society of Medicine*, 62(10), 989–993.
140. Aukes, L. C., Geertsma, J., Cohen-Schotanus, J., Zwierstra, R. P., & Slaets, J. P. J. (2007). The development of a scale to measure personal reflection in medical practice and education. *Medical Teacher*, 29(2–3), 177–182. <https://doi.org/10.1080/01421590701299272>
141. Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
142. Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
143. Bartram, D., & Roe, R. A. (2005). Definition and assessment of competences in the context of the European Diploma in Psychology. *European Psychologist*, 10(2), 93–102. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.10.2.93>
144. Bernard, J. M., & Goodyear, R. K. (2019). *Fundamentals of clinical supervision* (6th ed.). Pearson.
145. Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. CSIE.

146. Boyatzis, R. E. (1982). *The competent manager: A model for effective performance*. John Wiley & Sons.
147. Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (1963). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Rand McNally.
148. Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
149. Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297–334. <https://doi.org/10.1007/BF02310555>
150. Dane, A. V., & Schneider, B. H. (1998). Program integrity in primary and early secondary prevention: Are implementation effects out of control? *Clinical Psychology Review*, 18(1), 23–45. [https://doi.org/10.1016/S0272-7358\(97\)00043-3](https://doi.org/10.1016/S0272-7358(97)00043-3)
151. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press.
152. Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>
153. Epstein, R. M., & Hundert, E. M. (2002). Defining and assessing professional competence. *JAMA*, 287(2), 226–235. <https://doi.org/10.1001/jama.287.2.226>
154. Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. Falmer Press.
155. Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26(2), 247–273. <https://doi.org/10.1080/158037042000225245>
156. Ericsson, K. A. (2008). Deliberate practice and acquisition of expert performance: A general overview. *Academic Emergency Medicine*, 15(11), 988–994. <https://doi.org/10.1111/j.1553-2712.2008.00227.x>
157. Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100(3), 363–406. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.100.3.363>

158. European Commission. (2004). *Common European principles for teacher competences and qualifications*. European Commission.
159. European Parliament & Council of the European Union. (2006). Recommendation of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC). *Official Journal of the European Union*, L 394, 10–18.
160. Falender, C. A., & Shafranske, E. P. (2004). *Clinical supervision: A competency-based approach*. American Psychological Association.
<https://doi.org/10.1037/10806-000>
161. Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics* (4th ed.). Sage.
162. Figley, C. R. (Ed.). (1995). *Compassion fatigue: Coping with secondary traumatic stress disorder in those who treat the traumatized*. Brunner/Mazel.
163. Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828.
<https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
164. Florian, L., & Linklater, H. (2010). Preparing teachers for inclusive education: Using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education*, 40(4), 369–386.
<https://doi.org/10.1080/0305764X.2010.526588>
165. Forlin, C. (Ed.). (2010). *Teacher education for inclusion: Changing paradigms and innovative approaches*. Routledge.
166. Fouad, N. A., Grus, C. L., Hatcher, R. L., Kaslow, N. J., Hutchings, P. S., Madson, M. B., Collins, F. L., Jr., & Crossman, R. E. (2009). Competency benchmarks: A model for understanding and measuring competence in professional psychology across training levels. *Training and Education in Professional Psychology*, 3(4, Suppl.), S5–S26. <https://doi.org/10.1037/a0015832>
167. Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books.
168. Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching*, 8(3), 381–391. <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>

169. Hatcher, R. L., & Lassiter, K. D. (2007). Initial training in professional psychology: The practicum competencies outline. *Training and Education in Professional Psychology*, 1(1), 49–63. <https://doi.org/10.1037/1931-3918.1.1.49>
170. Hawkins, P., & Shohet, R. (2012). *Supervision in the helping professions* (4th ed.). Open University Press.
171. Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
172. Kaslow, N. J. (2004). Competencies in professional psychology. *American Psychologist*, 59(8), 774–781. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.8.774>
173. Kirkpatrick, D. L. (1994). *Evaluating training programs: The four levels*. Berrett-Koehler.
174. Knowles, M. S., Holton, E. F., & Swanson, R. A. (2005). *The adult learner* (6th ed.). Elsevier.
175. Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2005). Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education. *Academy of Management Learning & Education*, 4(2), 193–212. <https://doi.org/10.5465/amle.2005.17268566>
176. Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
177. Kram, K. E. (1985). *Mentoring at work: Developmental relationships in organizational life*. Scott, Foresman.
178. Le Boterf, G. (1997). *De la compétence à la navigation professionnelle*. Éditions d'Organisation.
179. Loreman, T., Deppeler, J., & Harvey, D. (2010). *Inclusive education: Supporting diversity in the classroom* (2nd ed.). Routledge.
180. Lunt, I., Peiró, J. M., Poortinga, Y. H., & Roe, R. A. (2015). *EuroPsy: The European certificate in psychology*. Hogrefe.

181. Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99–113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
182. Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: Recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry*, 15(2), 103–111. <https://doi.org/10.1002/wps.20311>
183. Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397–422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
184. McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for “intelligence.” *American Psychologist*, 28(1), 1–14. <https://doi.org/10.1037/h0034092>
185. Merriam, S. B., & Bierema, L. L. (2014). *Adult learning: Linking theory and practice*. Jossey-Bass.
186. Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.
187. Milne, D. (2009). *Evidence-based clinical supervision: Principles and practice*. BPS Blackwell.
188. Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). McGraw-Hill.
189. OECD. (2005). *The definition and selection of key competencies: Executive summary*. OECD.
190. Rodolfa, E., Bent, R., Eisman, E., Nelson, P., Rehm, L., & Ritchie, P. (2005). A cube model for competency development: Implications for psychology educators and regulators. *Professional Psychology: Research and Practice*, 36(4), 347–354. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.36.4.347>
191. Roe, R. A. (2002). What makes a competent psychologist? *European Psychologist*, 7(3), 192–202. <https://doi.org/10.1027//1016-9040.7.3.192>
192. Rønnestad, M. H., & Skovholt, T. M. (2003). The journey of the counselor and therapist: Research findings and perspectives on professional development. *Journal of Career Development*, 30(1), 5–44. <https://doi.org/10.1177/089484530303000102>

193. Rønnestad, M. H., & Skovholt, T. M. (2013). *The developing practitioner: Growth and stagnation of therapists and counselors*. Routledge.
194. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
195. Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
196. Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. Jossey-Bass.
197. Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Houghton Mifflin.
198. Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12–21. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x>
199. Sheremet, M., Rudenko, L., Suprun, D., & Hryhorenko, T. (2020). Basic approaches to professional competence determining. *International Journal of Pedagogy, Innovation and New Technologies*, 7(2).
200. Skovholt, T. M., & Trotter-Mathison, M. (2016). *The resilient practitioner: Burnout and compassion fatigue prevention and self-care strategies for the helping professions* (3rd ed.). Routledge.
201. Spencer, L. M., & Spencer, S. M. (1993). *Competence at work: Models for superior performance*. John Wiley & Sons.
202. Super, D. E. (1957). *The psychology of careers*. Harper & Row.
203. Suprun, D. (2016). The state of research of valeological aspect as a part of professional training of correctional psychologists. *International Journal of Pedagogy, Innovation and New Technologies*, 3(1), 87–92. <https://doi.org/10.5604/23920092.1207129>
204. Suprun, D., Kovalchuk, Zh., & Hryhorenko, T. (2019). Historical and methodical bases of special psychologists' professional training. *International Journal of Pedagogy, Innovation and New Technologies*, 6(2), 116–122.

205. Tikkanen, T. (2007). 25 years of EFPA: From exchanging information to making policy. *European Psychologist*, 12(2), 156–160. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.12.2.156>
206. UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. UNESCO.
207. United Nations. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. United Nations.
208. White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66(5), 297–333. <https://doi.org/10.1037/h0040934>

ДОДАТКИ

Додаток А

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА

Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації

Статті у наукових фахових виданнях України категорії «Б»

1. Черета, О. М. (2025). Професійна компетентність психолога закладів спеціальної освіти. *Габітус*, 72(1), 182–187. <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2025.72.1.31> https://habitus.od.ua/journals/2025/72-2025/part_1/72_2025.pdf

2. Черета, О. М. (2025). Структурно-змістова характеристика професійної компетентності психологів, які працюють у сфері спеціальної освіти. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*, (27), 199–212.

<https://doi.org/10.33189/epsn.v1i27.302>

<https://spp.org.ua/index.php/journal/article/view/302>

3. Черета, О. М. (2025). Сучасні підходи до формування професійної компетентності психолога. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 120(4), 331–344. <https://doi.org/10.33189/ectu.v120i4.305>

https://ojs.csnukr.in.ua/index.php/Exceptional_child/article/view/305

4. Коломієць, Є., Черета, О. М., & Бабяк, О. О. (2025). Підтримка студентів з особливими освітніми потребами у закладах вищої освіти: формування інклюзивної культури та професійної компетентності фахівців. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 120(4), 51–64. <https://doi.org/10.33189/ectu.v120i4.287>

https://ojs.csnukr.in.ua/index.php/Exceptional_child/article/view/287/259

5. Черета, О. М. (2025). Педагогічні умови формування професійної компетентності психологів закладів спеціальної освіти. *Габітус*, 78(1), 193–198.

<https://doi.org/10.32782/hbts.78.1.9>

https://habitus.od.ua/journals/2025/78-2025/part_1/78-1_2025.pdf

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

6. Черета, О. М. (2023). Актуальні проблеми сучасної психології: професійна компетентність. У *Освіта осіб з особливими потребами в умовах миру і війни: матеріали IX Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки та психології* (с. 571–574). ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України. <https://ispukr.org.ua/articles/23/2023%20%D0%97%D0%91%D0%86%D0%A0%D0%9D%D0%98%D0%9A%20%D0%A2%D0%95%D0%97.pdf>

7. Черета, О. М. (2024). Компоненти професійної компетентності психолога закладу спеціальної освіти. У *Освіта осіб з особливими потребами в дії: реалії в умовах війни: матеріали Всеукраїнської конференції молодих вчених* (с. 97–102). ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України. <https://ispukr.org.ua/?p=11697>

8. Черета, О. М. (2024). Професійна компетентність психологів у системі спеціальної освіти: виклики та перспективи. У *Безбар'єрність в освіті осіб з особливими потребами: досвід та інновації: матеріали X Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки та психології* (с. 431–434). ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/743112/>

9. Черета, О. М. (2025). Професійна компетентність психолога закладу спеціальної освіти в умовах мультидисциплінарної взаємодії. У *Сила підтримки: психологічна допомога особам з особливими потребами у період війни: матеріали Всеукраїнської конференції молодих вчених* (с. 76–80). ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/747378/1/%2B%2B%D0%97%D0%B1%D1%96%D1%80%D0%BD%D0%B8%D0%BA%20%D0%BA%D0%BC%D0%B2%202025%20%281%29.pdf>

10. Черета, О. М. (2025). Професійна компетентність психолога в системі спеціальної освіти. У *Освіта без бар'єрів: євроінтеграційні виміри: матеріали XI Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки та психології* (с. 380–383). ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/747265/>

11. Черета, О. М. (2026). Психолого-педагогічні умови розвитку професійної компетентності психолога закладу спеціальної освіти. У *Збірник матеріалів конференції (сесії) молодих вчених Інституту спеціальної педагогіки і*

психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України (с. 104–107). ІСПП імені

Миколи

Ярмаченка

НАПН

України.

<https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/750198/1/%2B%D0%9C%D0%B0%D1%82%D0%B5%D1%80%D1%96%D0%B0%D0%BB%D0%B8%20%D0%92%D1%81%D0%B5%D1%83%D0%BA%D1%80%D0%B0%D1%97%D0%BD%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%BE%D1%97%20%D0%BA%D0%BE%D0%BD%D1%84%D0%B5%D1%80%D0%B5%D0%BD%D1%86%D1%96%D1%97%20%D0%BC%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D1%85%20%D0%B2%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D1%85%202026.pdf>

ВІДОМОСТІ ПРО АПРОБАЦІЮ РЕЗУЛЬТАТІВ ДИСЕРТАЦІЇ**Участь у наукових заходах та апробація результатів дисертаційного дослідження****Міжнародні наукові заходи:**

1. IX Міжнародний конгрес зі спеціальної педагогіки та психології «Освіта осіб з особливими потребами в умовах миру і війни» (25–26 жовтня 2023 р., м. Київ). Тези на тему: «Актуальні проблеми сучасної психології: професійна компетентність».

2. X Міжнародний конгрес зі спеціальної педагогіки та психології «Безбар'єрність в освіті осіб з особливими потребами: досвід та інновації» (24–25 жовтня 2024 р., м. Київ). Тези на тему: «Професійна компетентність психологів у системі спеціальної освіти: виклики та перспективи». URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/743112/>

3. XI Міжнародний конгрес зі спеціальної педагогіки та психології «Освіта без бар'єрів: євроінтеграційні виміри» (23–24 жовтня 2025 р., м. Київ). Тези на тему: «Професійна компетентність психолога в системі спеціальної освіти». URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/747265/>

Всеукраїнські наукові заходи:

4. Всеукраїнська конференція молодих вчених «Діти з особливими освітніми потребами в умовах сьогодення: вектори психолого-педагогічної та соціально-реабілітаційної допомоги» (15 грудня 2023 р., м. Київ).

5. Всеукраїнська конференція молодих вчених «Освіта осіб з особливими потребами в дії: реалії в умовах війни» (29 лютого 2024 р., м. Київ). Тези на тему: «Компоненти професійної компетентності психолога закладу спеціальної освіти». URL: <https://ispukr.org.ua/?p=11697>

6. Всеукраїнський науково-практичний семінар «Інноваційні технології у спеціальній та інклюзивній освіті: шляхи розвитку та впровадження» (5 березня 2024 р., м. Суми).

7. Всеукраїнська конференція молодих вчених Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України «Сила підтримки: психологічна допомога особам з особливими потребами у період війни» (1 травня 2025 р., м. Київ). Тези на тему: «Професійна компетентність психолога закладу спеціальної освіти в умовах мультидисциплінарної взаємодії».

8. Конференція (сесія) молодих вчених Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України (липень 2026 р., м. Київ). Тези на тему: «Психолого-педагогічні умови розвитку професійної компетентності психолога закладу спеціальної освіти».

Регіональні наукові та методологічні заходи:

9. Методологічний семінар – психологічний хаб «Допомога дітям з ООП та їхнім родинам», організований відділом психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України (29 квітня 2024 р., м. Київ).

10. Засідання відділу психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України (2023–2026 рр., м. Київ). Форма участі: звіти про хід і результати дисертаційного дослідження.

Анкета «Професійна компетентність психолога закладу спеціальної освіти»

Шановний(–а) колего! Просимо Вас узяти участь у дослідженні, присвяченому вивченню професійної компетентності психологів закладів спеціальної освіти. Анкетування є анонімним, отримані результати використовуватимуться виключно в узагальненому вигляді в наукових цілях. Уважно прочитайте кожне твердження та оцініть, якою мірою воно притаманне Вам і Вашій професійній діяльності, за шкалою від 1 до 5, де: 1 – зовсім не притаманно; 2 – швидше не притаманно; 3 – притаманно частково; 4 – швидше притаманно; 5 – притаманно повною мірою. Обведіть або позначте відповідну цифру для кожного твердження.

Блок 1. Мотиваційний компонент

1. Я відчуваю внутрішнє покликання до професії психолога закладу спеціальної освіти. 1 2 3 4 5

2. Моя професійна діяльність приносить мені задоволення незалежно від зовнішньої винагороди. 1 2 3 4 5

3. Я прагну постійно вдосконалювати свою професійну майстерність. 1 2 3 4 5

4. Я обираю складні професійні завдання, а не уникаю їх. 1 2 3 4 5

5. Успіхи дітей з особливими освітніми потребами є для мене головним джерелом професійної мотивації. 1 2 3 4 5

6. Я готовий(–а) виконувати додаткові професійні обов'язки без додаткової матеріальної винагороди. 1 2 3 4 5

7. Моя професійна діяльність відповідає моїм особистим цінностям. 1 2 3 4 5

8. Я відчуваю потребу в професійному визнанні з боку колег та керівництва.
1 2 3 4 5

9. Матеріальна винагорода є для мене основним чинником вибору професійної діяльності. 1 2 3 4 5

10. Я боюся негативної оцінки моєї роботи керівництвом. 1 2 3 4 5

11. Я прагну кар'єрного зростання в межах своєї професії. 1 2 3 4 5

Блок 2. Когнітивний компонент

1. Я добре обізнаний(–а) з особливостями психічного розвитку дітей з різними нозологіями. 1 2 3 4 5

2. Я вільно орієнтуюся в сучасних методах психодіагностики дітей з особливими освітніми потребами. 1 2 3 4 5

3. Я знаю нормативно–правову базу, що регулює діяльність психолога закладу спеціальної освіти. 1 2 3 4 5

4. Я обізнаний(–а) із сучасними корекційно–розвивальними технологіями.
1 2 3 4 5

5. Я регулярно поповнюю свої знання з питань спеціальної психології та педагогіки. 1 2 3 4 5

6. Я розумію принципи побудови індивідуальної програми розвитку дитини.
1 2 3 4 5

7. Я знаю особливості психологічного супроводу сімей, які виховують дітей з особливими освітніми потребами. 1 2 3 4 5

8. Я обізнаний(–а) з принципами міждисциплінарної взаємодії у складі команди супроводу. 1 2 3 4 5

9. Я знаю вікові особливості формування пізнавальних процесів у дітей з особливими освітніми потребами. 1 2 3 4 5

10. Я вмію аналізувати результати психодіагностичного обстеження та формулювати обґрунтовані висновки. 1 2 3 4 5

11. Я обізнаний(–а) з методами оцінки ефективності корекційно–розвивальної роботи. 1 2 3 4 5

12. Моїх знань достатньо для розв’язання складних професійних ситуацій.
1 2 3 4 5

Блок 3. Операційно–діяльнісний компонент

1. Я вмію добирати діагностичний інструментарій відповідно до запиту. 1
2 3 4 5

2. Я успішно застосовую корекційно–розвивальні методики у роботі з дітьми. 1 2 3 4 5

3. Я вмію ефективно проводити індивідуальні консультації з батьками. 1 2
3 4 5

4. Я вмію організовувати групову корекційно–розвивальну роботу. 1 2 3
4 5

5. Я вмію адаптувати методики роботи відповідно до індивідуальних особливостей дитини. 1 2 3 4 5

6. Я успішно розробляю та реалізую індивідуальні програми психологічного супроводу. 1 2 3 4 5

7. Я вмію ефективно взаємодіяти з іншими фахівцями команди супроводу.
1 2 3 4 5

8. Я вмію вирішувати конфліктні ситуації у професійній діяльності. 1 2 3
4 5

9. Я вмію вести необхідну документацію психологічного супроводу. 1 2
3 4 5

10. Я вмію проводити психологічну просвіту педагогів та батьків. 1 2 3
4 5

11. Я вмію оперативно реагувати на кризові ситуації в закладі. 1 2 3 4
5

12. Я успішно застосовую техніки психологічної підтримки дитини в стресовій ситуації. 1 2 3 4 5

13. Я вмію оцінювати динаміку розвитку дитини за результатами корекційної роботи. 1 2 3 4 5

Блок 4. Особистісний компонент

1. Мені притаманна емпатійність у професійному спілкуванні. 1 2 3 4
5

2. Я зберігаю емоційну стійкість у складних професійних ситуаціях. 1 2
3 4 5

3. Я толерантний(–а) до проявів, пов'язаних з особливостями розвитку дітей. 1 2 3 4 5

4. Мені притаманна відповідальність за результати професійної діяльності. 1 2 3 4 5

5. Я вмію контролювати власні емоційні реакції в роботі з дітьми. 1 2 3
4 5

6. Мені притаманна гнучкість у виборі способів професійної взаємодії. 1 2
3 4 5

7. Я відчуваю особисту відповідальність за долю дитини. 1 2 3 4 5

8. Мені притаманна доброзичливість у спілкуванні з батьками дітей. 1 2
3 4 5

9. Я стійкий(–а) до професійного стресу. 1 2 3 4 5

10. Мені притаманна тактовність у професійному спілкуванні. 1 2 3 4
5

11. Я маю розвинену комунікативну культуру. 1 2 3 4 5

Блок 5. Рефлексивний компонент

1. Я регулярно аналізую власні професійні дії. 1 2 3 4 5

2. Я вмію визначати причини власних професійних невдач. 1 2 3 4 5

3. Я здатний(–а) критично оцінювати результати своєї роботи. 1 2 3 4
5

4. Я вношу корективи у власну діяльність на основі самоаналізу. 1 2 3 4
5

5. Я звертаюся по зворотний зв'язок до колег щодо своєї роботи. 1 2 3 4
5

6. Я усвідомлюю межі власної професійної компетентності. 1 2 3 4 5

7. Я аналізую професійні випадки з метою вдосконалення практики. 1 2
3 4 5

8. Я здатний(–а) визнавати власні помилки. 1 2 3 4 5

9. Я замислююся над етичними аспектами своїх професійних рішень. 1 2
3 4 5

10. Я прагну зрозуміти причини труднощів у роботі з конкретною дитиною.
1 2 3 4 5

11. Я веду записи (щоденник) із рефлексією професійного досвіду. 1 2 3
4 5

Дякуємо за участь у дослідженні!

Обробка результатів: показник кожної шкали обчислюється як середнє арифметичне балів за твердженнями відповідного блоку (твердження 9 і 10 блоку 1 обробляються у зворотному напрямку). Значення 1,0–2,59 бала відповідають низькому рівню, 2,60–3,79 – середньому, 3,80–5,0 – високому рівню сформованості відповідного компонента.

Зведені статистичні таблиці результатів емпіричного дослідження

Таблиця Г.1

Порівняння рівня сформованості компонентів професійної компетентності психологів інклюзивно-ресурсних центрів та психологів закладів інших типів (r-Пірсона, коефіцієнт ϕ для бінарної ознаки типу закладу)

Компонент	r (зв'язок із належністю до ІРЦ)	t (84)	p
Мотиваційний	0,05	0,46	0,64 7
Когнітивний	0,11	1,02	0,31 1
Операційно-діяльнісний	0,26	2,42	0,01 8
Особистісний	0,08	0,74	0,46 1
Рефлексивний	0,14	1,30	0,19 7
Інтегральний показник	0,17	1,59	0,11 6

Примітка. Належність до інклюзивно-ресурсного центру закодовано як бінарну ознаку (1 – ІРЦ, n = 28; 0 – заклад іншого типу, n = 58); значущість коефіцієнта кореляції r-Пірсона перевірено за t-критерієм (df = 84). Статистично

значущий зв'язок виявлено лише для операційно-діяльнісного компонента ($r = 0,26$; $t(84) = 2,42$; $p = 0,018$): психологи інклюзивно-ресурсних центрів демонструють дещо вищий рівень його сформованості, що узгоджується зі специфікою їхньої практичної діяльності в умовах постійного міждисциплінарного консультування.

Таблиця Г.2

Кореляційні зв'язки структурних компонентів професійної компетентності з кваліфікаційною категорією психологів (r-Пірсона)

Компонент	r (зв'язок із кваліфікаційною категорією)	Рівень значущості
Мотиваційний	0,22	$p < 0,05$
Когнітивний	0,28	$p < 0,01$
Операційно-діяльнісний	0,44	$p < 0,01$
Особистісний	0,16	n.s.
Рефлексивний	0,25	$p < 0,05$

Таблиця Г.3

Карта експертного оцінювання операційно-діяльнісного компонента професійної компетентності психолога (заповнюється керівником закладу)

№	Критерій оцінювання	Оцінка (1–5)
---	---------------------	--------------

№	Критерій оцінювання	Оцінка (1–5)
1	Якість проведення психодіагностичного обстеження	
2	Відповідність корекційно-розвивальної роботи індивідуальній програмі розвитку дитини	
3	Якість консультативної роботи з батьками	
4	Ефективність взаємодії в команді психолого-педагогічного супроводу	
5	Якість ведення документації психологічного супроводу	
6	Оперативність реагування на кризові (складні) ситуації	

Підсумковий показник операційно-діяльнісного компонента за експертною оцінкою обчислюється як середнє арифметичне оцінок за шістьма критеріями.

Таблиця Г.4

Описові статистики компонентів професійної компетентності за регіонами дослідження (М, бали за 5-бальною шкалою)

Регіон	Мо тив.	Ко гніт.	Оп ер.- діяльн.	Осо бист.	Реф лекс.

Регіон	Мо тив.	Ко гніт.	Оп ер.- діяльн.	Осо бист.	Реф лекс.
м. Київ (n=22)	3,5 8	3,3 3	3,4 6	3,67	3,10
Полтавська обл. (n=18)	3,3 9	3,0 8	3,1 9	3,47	2,86
Дніпропет ровська обл. (n=20)	3,4 6	3,1 9	3,3 3	3,54	2,99
Одеська обл. (n=16)	3,2 9	3,0 3	3,1 8	3,41	2,83
Інші регіони (n=10)	3,2 7	3,0 0	3,0 8	3,36	2,81

Примітка. Для перевірки регіональної однорідності обчислено кореляцію г-Пірсона між належністю респондента до найчисельнішої (київської) регіональної підвибірки (бінарна ознака: 1 – так, 0 – ні) та показниками кожного компонента; статистично значущих зв'язків не виявлено за жодним компонентом ($p > 0,05$ за t-критерієм у всіх випадках), що свідчить про регіональну однорідність вибірки та підтверджує коректність об'єднання даних усіх регіональних підвбірок у єдину вибірку дослідження. Середні значення інтегрального показника, обчислені на основі наведених компонентних середніх, узгоджуються зі значеннями регіонального розподілу інтегрального показника, представленими в таблиці 2.9 підрозділу 2.2.

Додаткові статистичні результати кількісного аналізу (до підрозділу 2.2)

Таблиця Д.1

Середні показники сформованості компонентів професійної компетентності за стажем професійної діяльності (описова статистика)

Ст аж	і	Мо тив., М	Ког ніт., М	Оп ер.- діяльн., М	Особ ист., М	Рефл екс., М
До 5 років	8	3,35	2,86	2,8 8	3,45	2,64
5– 10 років	4	3,40	3,07	3,1 9	3,49	2,83
11 –15 років	0	3,43	3,21	3,3 8	3,53	3,02
16 –20 років	4	3,47	3,36	3,5 5	3,56	3,14
П онад 20 років	0	3,50	3,44	3,6 3	3,58	3,29

Примітка. Наведені описові показники узгоджуються з результатами кореляційного аналізу (підрозділ 2.2): статистично значущий додатний зв'язок

стажу професійної діяльності з рівнем сформованості виявлено для когнітивного, операційно-діяльнісного та рефлексивного компонентів ($r = 0,29-0,41$; $p < 0,01$), тоді як для мотиваційного та особистісного компонентів такого зв'язку не встановлено ($p > 0,05$). Попарні порівняння між окремими стажевими групами додатково не проводилися, оскільки основний висновок про напрям і силу зв'язку зі стажем спирається на кореляційний аналіз за неперервною змінною.

Таблиця Д.2

Зв'язок соціально-професійних характеристик психологів з інтегральним показником професійної компетентності (r-Пірсона)

Характеристика	r	t (84)	p
Стаж професійної діяльності (роки)	0,35	3,45	0,001
Кваліфікаційна категорія (бінарна: вища/нижча)	0,32	3,05	0,003
Належність до інклюзивно-ресурсного центру (бінарна)	0,17	1,59	0,116

Примітка. Кваліфікаційну категорію закодовано як бінарну ознаку (1 – вища/перша категорія, 0 – друга категорія/без категорії); належність до інклюзивно-ресурсного центру – як у табл. Г.1. Значущість коефіцієнтів кореляції перевірено за t-критерієм ($df = 84$). Усі три характеристики позитивно пов'язані з інтегральним показником професійної компетентності, найтісніше – стаж професійної діяльності та кваліфікаційна категорія; зв'язок із належністю до інклюзивно-ресурсного центру не досягає статистичної значущості на рівні

інтегрального показника, хоча є значущим для операційно-діяльнісного компонента окремо (табл. Г.1).

Таблиця Д.3

Порівняння показників компонентів професійної компетентності за статтю респондентів (t-критерій Стьюдента для незалежних вибірок)

Компонент	Чоловік и (n=8), М	Жінк и (n=78), М	t	p
Мотиваційни й	3,31	3,43	0,5 2	0,60 6
Когнітивний	3,21	3,14	0,3 2	0,75 2
Операційно- діяльнісний	3,09	3,30	0,8 8	0,38 0
Особистісний	3,38	3,52	0,6 6	0,51 4
Рефлексивний	2,86	2,95	0,3 5	0,73 0
Інтегральний показник	3,19	3,27	0,4 4	0,66 1

Примітка. Жодна відмінність не досягла статистичної значущості ($p > 0,05$); результати варто інтерпретувати з обережністю з огляду на суттєву диспропорцію обсягів порівнюваних груп ($n = 8$ проти $n = 78$).

Матеріали програми розвитку професійної компетентності «Професійне зростання» (до розділу 3)

Е.1. Форма інформованої згоди на участь у формувальному етапі дослідження

Я, ознайомившись з метою, змістом і процедурою дослідження «Формування професійної компетентності психологів закладів спеціальної освіти», добровільно погоджуюся взяти участь у його формувальному етапі. Мене поінформовано про те, що: 1) участь у дослідженні є повністю добровільною, я маю право відмовитися від подальшої участі на будь-якому етапі без пояснення причин і без будь-яких негативних наслідків для моєї професійної діяльності; 2) отримані в ході дослідження дані оброблятимуться в знеособленому вигляді (за унікальним цифровим кодом) і використовуватимуться виключно в узагальненому вигляді в наукових цілях; 3) у разі розподілу до контрольної групи мені буде запропоновано пройти програму розвитку професійної компетентності після завершення формувального етапу дослідження за відкладеним форматом. Дата. Підпис учасника (заповнюється у паперовій або електронній формі).

Е.2. Бланк рефлексивного щоденника учасника програми (модуль 1)

Таблиця Е.1

Розділ запису	Зміст (заповнюється учасником)
Дата та коротка назва ситуації	
Опис професійної ситуації	

Розділ запису	Зміст (заповнюється учасником)
Власна емоційна реакція на ситуацію	
Аналіз чинників, що зумовили обраний спосіб дії	
Альтернативні стратегії дій	
Висновки на майбутнє	

Записи щоденника ведуться щотижня впродовж усього періоду реалізації модуля 1 (вересень 2025 р. – квітень 2026 р.) і за бажанням учасника можуть вноситися на обговорення під час групових супервізійних зустрічей.

Е.3. Анкета оцінки задоволеності учасників модулем програми

Заповнюється після завершення кожного модуля програми. Оцініть кожне твердження за шкалою від 1 (зовсім не згоден(–на)) до 5 (повністю згоден(–на)).

1. Зміст модуля відповідав моїм актуальним професійним потребам. 1 2 3 4 5

2. Форми роботи в межах модуля (тренінги, супервізії, онлайн–курси тощо) були зручними та доступними. 1 2 3 4 5

3. Отримані знання й уміння я зможу застосовувати в реальній професійній діяльності. 1 2 3 4 5

4. Тривалість і темп проходження модуля були оптимальними. 1 2 3 4 5
5. Загалом я задоволений(–а) якістю реалізації цього модуля програми. 1 2 3 4 5

Відкрите запитання: що, на Вашу думку, варто було б змінити або вдосконалити в цьому модулі програми?

Е.4. Короткий інструктаж для наставника (модуль 3)

Мета наставницької взаємодії – підтримати професійний розвиток і професійну мотивацію підопічного психолога через регулярне структуроване спілкування. Наставнику рекомендовано дотримуватися таких принципів (відповідно до теорії самодетермінації Е. Дечі та Р. Раяна, підрозділ 2.3): підтримувати автономію підопічного (запитання замість директивних вказівок: «Як Ви бачите вирішення цієї ситуації?» замість «Зробіть так»); визнавати професійну компетентність підопічного (акцент на сильних сторонах і вже досягнутих результатах, а не лише на труднощах); сприяти відчуттю належності до професійної спільноти (діліться власним досвідом, зокрема досвідом професійних труднощів на початку кар'єри). Орієнтовна структура щомісячної зустрічі (1,5 год): обговорення професійних подій і досягнень за період (20 хв); обговорення поточних труднощів і можливих шляхів їх подолання (40 хв); обговорення планів професійного розвитку на наступний період (20 хв); підсумок зустрічі й визначення теми наступної (10 хв).

Зведені результати індивідуального аналізу ефективності формувального етапу (до підрозділу 3.3)

Таблиця Ж.1

Розподіл учасників експериментальної та контрольної груп за критерієм практично значущого індивідуального поліпшення інтегрального показника професійної компетентності

Категорія зміни	ЕГ (n=30), n (%)	КГ (n=28), n (%)
Практично значуще поліпшення (приріст $\geq 0,48$ бала)	18 (60,0)	3 (10,7)
Приріст, менший за критеріальний, або відсутність приросту	12 (40,0)	25 (89,3)

Примітка. Практично значущим уважали індивідуальний приріст інтегрального показника, що дорівнює або перевищує середній приріст по вибірці учасників експериментальної групи ($\Delta \geq 0,48$ бала – табл. 3.12). Значущість міжгрупової відмінності у частці учасників із практично значущим поліпшенням перевірено за допомогою коефіцієнта кореляції r-Пірсона, обчисленого як коефіцієнт ϕ для двох дихотомічних змінних (належність до групи та факт практично значущого поліпшення), із перевіркою значущості за t-критерієм: $r = 0,51$; $t(56) = 4,44$; $p < 0,001$. Жодного випадку погіршення показників не зафіксовано в жодній із груп.

Таблиця Ж.2

Кореляція індивідуальної відвідуваності заходів програми з приростом показників компонентів професійної компетентності (учасники ЕГ, n = 30)

Компонент (приріст «після – до»)	r (зв'язок із відвідуваністю)	p
Мотиваційний	0,31	0,097
Когнітивний	0,38	0,038
Операційно-діяльнісний	0,41	0,024
Особистісний	0,19	0,317
Рефлексивний	0,36	0,049
Інтегральний показник	0,44	0,015

Примітка. Найтісніший зв'язок відвідуваності з індивідуальним приростом зафіксовано за інтегральним показником та операційно-діяльнісним компонентом, найслабший (статистично незначущий) – за мотиваційним й особистісним компонентами, що узгоджується з тим, що ці компоненти меншою мірою є прямою мішенню очних практичних заходів програми (модулі 2 і 4).

ДОВІДКИ ПРО ВПРОВАДЖЕННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ДОСЛІДЖЕННЯ



ПОЛТАВСЬКИЙ НАВЧАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНИЙ ЦЕНТР ПОЛТАВСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ

вул. Героїв України, 16, м. Полтава, 36040, тел.: (0532) 66-06-41

E-mail: nrc.poltav@gmail.com, nvkpor@meta.ua. Web:

<https://sites.google.com/view/nrcpoltava>

Код ЄДРПОУ 25172280

15.07.2016 № 396

На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження здобувача наукового ступеня доктора філософії Череди Олександра Михайловича на тему «Формування професійної компетентності психологів закладів спеціальної освіти» зі спеціальності 053 Психологія у навчально-методичний процес *Полтавського навчально-реабілітаційного центру Полтавської обласної ради*

Впродовж 2024–2025 навчальних років на базі *Полтавського навчально-реабілітаційного центру Полтавської обласної ради* Череди Олександр Михайлович проводив дослідження, присвячене вивченню проблеми формування професійної компетентності психологів закладів спеціальної освіти. Ця наукова проблема досліджувалася ним на основі використання положень системного, структурно-функціонального, акмеологічного, особистісно-діяльнісного та рефлексивно-діяльнісного підходів до розуміння змісту й структури професійної компетентності психолога, який здійснює психологічний супровід дітей з особливими освітніми потребами. Зокрема, дисертантом було застосовано авторську анкету дослідження професійної компетентності психолога (58 тверджень за п'ятьма шкалами), методику діагностики мотивації професійної діяльності К. Замфір у модифікації А. Реана, авторський тест перевірки психологічних знань, а також процедуру експертного оцінювання керівниками закладів освіти.

Чередою О.М. було розроблено структурно-функціональну модель професійної компетентності психолога закладу спеціальної освіти (мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний, особистісний та рефлексивний компоненти), критерії та рівні її сформованості (репродуктивний, адаптивний, продуктивний), психолого-педагогічні умови формування зазначеної компетентності, а також програму професійного розвитку психологів «Професійне зростання». Здобувачем шляхом на вибірці з експериментальної (n = 30) та контрольної (n = 28) груп було перевірено їх ефективність та дієвість.

Дисертант здійснював аналіз специфіки застосування розроблених психолого-педагогічних умов та програми «Професійне зростання» в діяльності психологів закладу освіти. Під час дослідження було встановлено, що отримані



Україна
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
 Державний заклад
«ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені К. Д. УШИНСЬКОГО»

Навчально-науковий інститут фізичної культури, спорту та спеціальної освіти
 65020, м. Одеса, вул. Старопортофранківська, 26. Тел.: (048) 752-98-35; +380 (93) 015 61 82 E-mail: nnifksr@pdpu.edu.ua

№ 60/3 від 01.07.2026р
 на № _____ від _____

ДОВІДКА
про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Череди О. М.
за темою «Формування професійної компетентності психологів
закладів спеціальної освіти»
05 Соціальні та поведінкові науки
053 Психологія

Довідкою підтверджується, що результати дисертаційного дослідження Череди Олександра Михайловича за темою «Формування професійної компетентності психологів закладів спеціальної освіти» впроваджено в практику діяльності Навчально-наукового інституту фізичної культури, спорту та спеціальної освіти Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» протягом 2024–2026 років під час викладання освітніх компонентів «Спеціальна психологія», «Інклюзивна освіта», «Психолого-педагогічна діагностика дітей з особливими освітніми потребами», «Психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами» та інших дисциплін, зміст яких передбачає формування та розвиток професійних компетентностей у сфері психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами.

У практику роботи закладу впроваджено такі результати дисертаційного дослідження:

1. Структурно-функціональну модель професійної компетентності психолога закладу спеціальної освіти, що охоплює мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний, особистісний і рефлексивний компоненти та дає змогу цілісно визначати стан і напрями розвитку професійної компетентності фахівця.
2. Діагностичний комплекс для оцінювання рівня сформованості професійної компетентності психологів, що включає авторську анкету та комплекс

стандартизованих методик і дає змогу визначати актуальний рівень сформованості кожного структурного компонента та потреби фахівця у професійному розвитку.

3. Типологію рівнів сформованості професійної компетентності психологів (репродуктивний, адаптивний, продуктивний), що використовується для диференціації методичного супроводу та визначення пріоритетності підтримки фахівців.

4. Психолого-педагогічні умови формування професійної компетентності психологів (розвиток рефлексивної позиції через супервізію й інтервізію; науково-методичний супровід когнітивного компонента; підтримка мотивації молодих фахівців через наставництво; практико-орієнтована підготовка операційно-діяльнісного компонента), що визначають напрями організації методичної роботи із психологами закладу.

5. Програму професійного розвитку психологів «Професійне зростання» (116 годин, чотири модулі), що використовується для підвищення кваліфікації практичних психологів закладу та вдосконалення їхньої готовності до супроводу дітей з особливими освітніми потребами.

Упровадження результатів дисертаційного дослідження у діяльність Навчально-наукового інституту фізичної культури, спорту та спеціальної освіти Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» засвідчує їхню практичну значущість та наукову обґрунтованість.

Т.в.о. директора
навчально-наукового інституту фізичної культури,
спорту та спеціальної освіти
кандидат біологічних наук, доцент



Надія ОРЛИК



ДАРНИЦЬКА РАЙОННА В МІСТІ КИЄВІ, ДЕРЖАВНА АДМІНІСТРАЦІЯ
УПРАВЛІННЯ ОСВІТИ

**СПЕЦІАЛЬНА ШКОЛА I-II СТУПЕНІВ №12
ДАРНИЦЬКОГО РАЙОНУ м. КИЄВА**

02091, м. Київ,
Харківське шосе, 121/3
тел. (044) 564 4407; 564 0358
(044) 564 6887

р/р UA 03 820172 0 344220004000035801
ДКСУ у м. Києві
СДРПОУ 16462352

11.08.2026 № 297

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Череди Олександра Михайловича на тему
«Формування професійної компетентності психологів закладів
спеціальної освіти» 05 Соціальні та поведінкові науки 053 Психологія**

Результати дисертаційного дослідження Череди Олександра Михайловича на тему «Формування професійної компетентності психологів закладів спеціальної освіти» впроваджено в практичну діяльність спеціальної школи I-II ступенів № 12 Дарницької районної в місті Києві державної адміністрації протягом 2024–2026 років під час організації методичної, діагностичної та консультативної роботи з практичними психологами спрямованої на підвищення рівня їхньої професійної компетентності у супроводі дітей з особливими освітніми потребами.

У практику роботи закладу впроваджено такі результати дисертаційного дослідження:

1. Структурно-функціональну модель професійної компетентності психолога закладу спеціальної освіти (мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний, особистісний, рефлексивний компоненти), яка використовується як основа для комплексної оцінки та планування індивідуальної траєкторії професійного розвитку фахівця.
2. Комплекс діагностичного інструментарію (авторська анкета у поєднанні зі стандартизованими психодіагностичними методиками), застосування якого дає змогу визначати рівень сформованості кожного компонента професійної компетентності психолога та окреслювати індивідуальні потреби фахівця у професійному розвитку.
3. Типологію рівнів сформованості професійної компетентності психологів (репродуктивний, адаптивний, продуктивний рівні), яка застосовується під час планування індивідуалізованого методичного супроводу фахівців закладу.
4. Комплекс психолого-педагогічних умов формування професійної компетентності психологів, що охоплює організацію супервізійної та інтервізійної роботи для розвитку рефлексивної позиції, науково-методичну підтримку когнітивного компонента, наставництво молодих фахівців і

практико-орієнтоване навчання операційно-діяльнісного компонента; використовується під час організації методичної роботи із психологами закладу.

5. Авторську програму професійного розвитку психологів «Професійне зростання» обсягом 116 годин (чотири тематичні модулі), яку використано для підвищення кваліфікації практичних психологів закладу та вдосконалення їхньої готовності до супроводу дітей з особливими освітніми потребами.

Впровадження результатів дисертаційного дослідження у діяльність спеціальної школи I-II ступенів № 12 Дарницької районної в місті Києві державної адміністрації засвідчує їхню практичну значущість та наукову обґрунтованість.



Директор

Олег САВЧУК



УКРАЇНА

ДЕСНЯНСЬКА РАЙОННА В МІСТІ КИЄВІ ДЕРЖАВНА АДМІНІСТРАЦІЯ

УПРАВЛІННЯ ОСВІТИ

**ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНИЙ ЦЕНТР № 3
ДЕСНЯНСЬКОГО РАЙОНУ М. КИЄВА**

вул. Братиславська, 14-а, м. Київ, 02156, т/ф (044)223-18-69
E-mail: irc3@kyivcity.gov.ua, irc3_kyiv@ukr.net Код ЄДРПОУ 42621158

09 вересня 2026 року № 36

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Видана на підтвердження того, що результати дисертаційного дослідження **Череди Олександра Михайловича** на тему «Формування професійної компетентності психологів закладів спеціальної освіти», виконаного на здобуття ступеня доктора філософії за спеціальністю 053 Психологія галузі знань 05 Соціальні та поведінкові науки (науковий керівник - кандидат психологічних наук Бабяк Ольга Олексіївна), впроваджено в практичну діяльність Інклюзивно-ресурсного центру № 12 Деснянського району м. Києва.

У практичну діяльність закладу впроваджено такі результати дослідження:

1. структурно-функціональну модель професійної компетентності психолога закладу спеціальної освіти, що охоплює мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний, особистісний та рефлексивний компоненти;
2. діагностичний комплекс для оцінювання рівня сформованості професійної компетентності психологів (авторська анкета та стандартизовані методики);
3. типологію рівнів сформованості професійної компетентності психологів (репродуктивний, адаптивний, продуктивний);
4. психолого-педагогічні умови формування професійної компетентності психологів закладів спеціальної освіти;
5. програму підвищення кваліфікації «Професійне зростання» (116 год.).

Впровадження зазначених результатів сприяло підвищенню рівня професійної компетентності практичних психологів закладу, удосконаленню організації психологічного супроводу учасників освітнього процесу та системи науково-методичного забезпечення діяльності психологічної служби.

Довідка видана для подання за місцем вимоги.



«26» листопада 2026 р.

Марина ВИГОВСЬКА

№ 36

КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД ОСВІТИ
**«ДНІПРОПЕТРОВСЬКИЙ ОБЛАСНИЙ МЕТОДИЧНИЙ
РЕСУРСНИЙ ЦЕНТР» ДНІПРОПЕТРОВСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ»**

вул. Паторжинського, 13А, м. Дніпро, 49044, тел. (066) 3163692, (068) 3416420
e-mail: kzo.domrc@gmail.com, http://www.domrc.klasna.com, Код ЄДРПОУ 20267596

31.07.2026

№ 01-04/129

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження здобувача
наукового ступеня доктора філософії Череди Олександра Михайловича
на тему «Формування професійної компетентності психологів закладів
спеціальної освіти» зі спеціальності 053 Психологія

Впродовж 2025–2026 навчальних років на базі «Дніпропетровського обласного методичного ресурсного центру «Дніпропетровської обласної ради» Черета Олександр Михайлович проводив дослідження, присвячене вивченню проблеми формування професійної компетентності психологів закладів спеціальної освіти.

Зокрема, у роботі психологічної служби закладу використано:

- структурно-функціональну модель професійної компетентності психолога закладу спеціальної освіти (мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний, особистісний, рефлексивний компоненти) як основу для планування супервізійної та методичної роботи з практичними психологами закладу;

- авторську анкету для діагностики рівня сформованості професійної компетентності психолога та комплекс психодіагностичних методик, запропонованих автором дослідження;

- психолого-педагогічні умови формування професійної компетентності психологів (розвиток рефлексивної позиції засобами супервізії та інтервізії; науково-методичний супровід когнітивного компонента; підтримка мотивації через наставництво молодих фахівців; практико-орієнтована підготовка операційно-діялісного компонента) - у системі методичної роботи із психологами закладу;

- програму «Професійне зростання» (авторську формувальну програму обсягом 116 годин, що охоплює чотири взаємопов'язані модулі) – під час підвищення кваліфікації та супервізійного супроводу практичних психологів закладу.

Впровадження результатів дослідження сприяло підвищенню рівня професійної компетентності психологів закладу, зокрема покращенню показників рефлексивного та операційно-діялісного компонентів, а також оптимізації системи методичного супроводу молодих фахівців.

Довідку ~~видають~~ ^{видають} для подання до спеціалізованої вченої ради за місцем захисту дисертації.

Директор



Тетяна ДРЮК