

Б 65

3570p

**МІНІСТРЕСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
імені М. П. ДРАГОМАНОВА**

**БИСТРОВА Юлія Олександрівна**

УДК:159.922.76-056.34:37.015.31:331

**СИСТЕМА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ  
ПРОФЕСІЙНО-ТРУДОВОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСІБ З ПСИХОФІЗИЧНИМИ  
ПОРУШЕННЯМИ**

19.00.08 – спеціальна психологія

**Автореферат**  
дисертації на здобуття наукового ступеня  
доктора психологічних наук

Київ – 2013

8943

НБ НПУ ім. М.П. Драгоманова

Дисертацією є рукопис.

Роботу виконано в Державному закладі „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”, Міністерство освіти і науки України.

**Науковий консультант** – доктор педагогічних наук, професор,  
дійсний член НАПН України  
**Синьов Віктор Миколайович**,  
Національний педагогічний університет  
імені М. П. Драгоманова, директор Інституту  
корекційної педагогіки та психології.

**Офіційні опоненти:** доктор психологічних наук, професор,  
дійсний член НАПН України  
**Бех Іван Дмитрович**,  
директор Інституту проблем  
виховання НАПН України;

доктор педагогічних наук, професор,  
дійсний член НАПН України  
**Бондар Віталій Іванович**,  
Національний педагогічний університет  
імені М. П. Драгоманова, директор  
науково-дослідного центру  
інклюзивної освіти;

доктор психологічних наук, професор  
**Вісковатова Тетяна Павлівна**,  
Одеський національний університет  
імені І. І. Мечникова, завідувач кафедри  
диференціальної і спеціальної психології.

Захист відбудеться 24 квітня 2013 року о 12-00 годині на засіданні спеціалізованої вченої ради Д 26.053.14 у Національному педагогічному університеті імені М. П. Драгоманова за адресою: 01601, м. Київ, вул. Пирогова, 9.

З дисертацією можна ознайомитися в бібліотеці Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (01601, м. Київ, вул. Пирогова, 9).

Автореферат розіслано 19 березня 2013 р.

**Учений секретар**  
спеціалізованої вченої ради



**С. В. Федоренко**

## ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА РОБОТИ

**Актуальність теми.** Соціально-економічні перетворення в Україні зробили можливими не лише обговорення проблеми професійно-трудової соціалізації осіб з психофізичними порушеннями, але й практичну реалізацію ідей психолого-педагогічного забезпечення цього аспекту спеціальної освіти. Проблема професійно-трудової соціалізації осіб з психофізичними порушеннями з початку ХХ століття стала предметом комплексного наукового дослідження в багатьох країнах світу. Зарубіжний психолого-педагогічний досвід свідчить, що основою успішної життєдіяльності таких людей є їхнє правильне й своєчасне професійне самовизначення та працевлаштування (Р. Доре, Е. Еріксон, М. С. Каланіді, Н. Шмітт та ін.).

Аналіз науково-методологічної літератури показав, що в галузі загальної психології й педагогіки визначено різні підходи до розгляду проблеми професійно-трудової соціалізації: з позиції теорії трифакторної моделі Ф. Парсонса – діагностичний підхід – професійна соціалізація розглядається як міра відповідності індивідуальних психофізичних якостей особистості, вимог професії та інтересу до неї (Дж. Баллантайн, О. Ліппман, Дж. Огбю, Е. Мак Нейл, Дж. Холланд та ін.) і з позиції теорії розвитку професійна соціалізація розглядається у віковій динаміці формування відповідних якостей особистості (Ш. Бюлер, Е. Гінзберг, Д. Сьюпер, Ч. Кулі, Л. Колберг, У. Томас, С. Шпранглер, Е. Еріксон та ін.). Теоретичну основу сучасної концепції професійного становлення складають дослідження Б. Г. Ананьєва, О. Г. Асмолова, О. М. Борисової, Е. Ф. Зеєра, Є. О. Климова, Г. П. Логінової, Б. Ф. Ломова, Ю. П. Поваренкова, Т. М. Титаренко.

Дефектологічна наука приділяє значну увагу питанням професійної соціалізації й соціально-трудової адаптації осіб з психофізичними порушеннями, у яких висвітлюються проблеми корекційної спрямованості трудового навчання як головного складника процесу підготовки до самостійної праці (В. І. Бондар, Т. П. Вісковатова, Г. М. Дульнев, І. Г. Єременко, В. Ю. Карвяліс, С. Л. Мирський, І. С. Моргуліс, Л. І. Фомічова), взаємозв'язку трудового та інтелектуального виховання (Г. М. Дульнев, В. М. Синьов, К. М. Турчинська), ролі праці в розвитку особистості (С. Л. Мирський, Є. П. Синьова, Л. І. Солнцева, В. О. Феоктистова та ін.), впливу мотивів на трудову діяльність (Б. І. Пінський), розвитку інтересу та виховання позитивного ставлення до праці (А. А. Корнієнко, Н. М. Стадненко), поетапного формування трудових умінь (І. Д. Бех, В. І. Бондар, С. Д. Максименко, О. П. Хохліна), формування самоконтролю, розуміння та критичної оцінки своїх дій (Є. О. Ковальова, Г. М. Мерсіянова, С. Л. Мирський), змісту та форм профорієнтаційної роботи в спеціальних закладах (В. П. Єрмаков, Л. К. Єрмілова, І. Є. Кузнецов, Г. Ю. Мустафаєв, К. М. Турчинська, О. Я. Фесенко), інтеграції випускників спеціальних установ у професійне середовище (В. І. Бондар, К. В. Рейда), професійної реабілітації осіб з порушеннями здоров'я (В. І. Андрієнко, В. П. Гудоніс, А. Ю. Максименко, А. Г. Шевцов).

Проте, аналіз наукових праць учених, які безпосередньо чи опосередковано торкалися окресленої в дисертації проблеми, свідчить, що на сьогодні залишається до кінця не вирішеним комплекс психологічних, педагогічних, медичних і соціальних питань соціалізації й професійного самовизначення осіб з психофізичними порушеннями, ще не сформовано досконалої багатофункціональної системи забезпечення наступності в процесі професійно-трудової соціалізації, яка б на підставі об'єднання наукових здобутків загальної психології і педагогіки та різних галузей дефектологічної науки включала послідовну діагностичну, корекційну та профорієнтаційну особистісно спрямовану роботу на кожному віковому етапі, починаючи зі вступу до навчального закладу й до його закінчення, та була ефективною для супроводу професійно-трудової соціалізації будь-якої категорії дітей з психофізичними порушеннями. Потрібна активізація наукових досліджень у цій галузі, аналіз та узагальнення психологічних методів соціалізуючого типу з метою вироблення єдиної концепції психолого-педагогічного забезпечення професійно-трудової соціалізації осіб з психофізичними порушеннями.

Усе це обумовлює актуальність проведеного дослідження та вибір його теми: „Система психолого-педагогічного забезпечення професійно-трудової соціалізації осіб з психофізичними порушеннями”.

**Зв'язок роботи з науковими планами, програмами, темами.** Дослідження проведено в межах реалізації планів науково-дослідної роботи кафедри дефектології та психологічної корекції ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка” й відповідно до науково-дослідної теми лабораторії діагностики та корекції психофізичного стану дітей та дорослих ЛНУ імені Тараса Шевченка: „Система психолого-педагогічного забезпечення професійно-трудової соціалізації осіб з особливими освітніми потребами” (реєстраційний номер 0110 У 007019). Тему затверджено Вченою радою Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (протокол № 6 від 30 січня 2009 року) та узгоджено на засіданні бюро Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 2 від 31 березня 2009 року).

**Мета дослідження** – розробити систему психолого-педагогічного забезпечення цілісної, послідовної та безперервної професійно-трудової соціалізації осіб з психофізичними порушеннями.

Відповідно до мети дослідження поставлено такі завдання:

1. Проаналізувати стан розробки проблеми професійно-трудової соціалізації осіб з психофізичними вадами в сучасному психолого-педагогічному дискурсі, обґрунтувати теоретико-методологічні засади дослідження.

2. З'ясувати сутність, структуру, зміст системи психолого-педагогічного забезпечення професійно-трудової соціалізації осіб з психофізичними вадами, визначити критерії та показники функціонування даної системи.

3. Створити, відібрати та адаптувати методики дослідження особистісних якостей, значущих для майбутньої професійно-трудової соціалізації учнів з психофізичними порушеннями.

4. Розробити методики корекційної й профорієнтаційної роботи та практичні рекомендації для психологів і педагогів спеціальних шкіл щодо оптимізації процесу професійно-трудової соціалізації учнів на всіх вікових етапах (молодший шкільний, підлітковий, юнацький), рівнях (індивідуальний, груповий, соціальний), в усіх сферах соціалізації (діяльність, спілкування, самосвідомість).

5. Експериментально перевірити ефективність системи психолого-педагогічного забезпечення професійно-трудової соціалізації осіб з психофізичними порушеннями від молодшої школи до закінчення середнього спеціального загальноосвітнього навчального закладу.

**Об'єкт дослідження** – професійно-трудова соціалізація осіб з психофізичними порушеннями.

**Предмет дослідження** – системне психолого-педагогічне забезпечення процесу професійно-трудової соціалізації осіб з психофізичними порушеннями.

**Методологічну та теоретичну основу дослідження** склали філософські концепції сучасної освіти (В. П. Андрущенко, І. Д. Бех, В. Г. Кремень, М. С. Конач, В. С. Курило, С. Д. Максименко); концептуальні положення теорії соціально-психологічних особливостей соціалізації як процесу активного засвоєння індивідом соціальних норм, зразків поведінки (О. К. Агавелян, О. В. Киричук, Н. Л. Коломінський, В. С. Мерлін, С. В. Савченко, В. М. Синьов); науково-теоретичні положення про соціальну зумовленість та корекційну спрямованість освіти осіб з порушеннями психофізичного розвитку (В. І. Бондар, Т. П. Вісковатова, І. В. Дмитрієва, Г. М. Дульнев, І. Г. Єременко, С. Ю. Конопляста, М. М. Малофєєв, С. П. Миронова, В. М. Синьов, В. В. Тарасун, С. В. Федоренко, В. О. Феоктістова, Л. І. Фомічова, О. П. Хохліна, А. Г. Шевцов, М. К. Шеремет, Д. І. Шульженко, М. Д. Ярмаченко та ін.); концепція професійного становлення особистості в нормі та патології (В. І. Бондар, Б. С. Братусь, М. Р. Гінзбург, О. П. Гозова, В. П. Єрмаков, Е. Ф. Зеєр, Є. О. Климов, С. Л. Мирський, І. С. Моргуліс, В. С. Мухіна, Д. Сьюпер, Т. М. Титаренко, К. М. Турчинська, Д. І. Фельдштейн); загальнонаукові положення теорії особистісно орієнтованого підходу (Ш. А. Амонашвілі, І. Д. Бех, О. В. Бондаревська, Т. В. Машарова, А. В. Мудрик, В. О. Петровський, К. К. Платонов); ключові ідеї концепції впливу діяльності на розвиток особистості (Л. С. Виготський, В. В. Давидов, О. М. Леонтьєв, В. О. Петровський, С. Л. Рубінштейн, Н. Ф. Талізїна); концептуальні ідеї компетентнісного підходу (Л. Ф. Іванова, І. О. Зимня, Л. А. Петровська, К. В. Рейда, О. Я. Савченко, Г. К. Селевко, А. В. Хуторської); загальні положення теорії та практики психолого-педагогічного супроводу (О. Г. Асмолов, М. Р. Бітянова, О. С. Газман, І. В. Дубровіна, В. В. Засенко, В. В. Кобильченко, С. Д. Максименко, І. І. Мамайчук, Л. М. Мігіна, В. В. Тарасун, М. К. Шеремет, Л. М. Шипіліна).

**Методи дослідження.** Для розв'язання поставлених завдань використано загальнонаукові методи: *теоретичні*: теоретико-методологічний аналіз і синтез загальної та спеціальної психолого-педагогічної наукової літератури, системний та функціональний аналіз, порівняння, класифікація, узагальнення та

систематизація теоретичних даних і отриманих у дослідженні фактів з метою визначення стану розробленості проблеми та перспективних напрямів її вирішення; *емпіричні*: спостереження, анкетування, тестові методи спеціальної психолого-педагогічної діагностики, констатувальний і формувальний експерименти для визначення рівня та особливостей професійного самовизначення учнів спеціальних загальноосвітніх закладів, збір катамнестичних даних для перевірки ефективності авторської системи психолого-педагогічного забезпечення професійно-трудової соціалізації; *методи обробки даних*: методи статистичного аналізу, кількісний та якісний аналіз, порівняння та узагальнення експериментальних даних.

**Наукова новизна** одержаних результатів дослідження полягає в тому, що *вперше*:

- встановлено особливості процесу професійно-трудової соціалізації осіб з психофізичними порушеннями в Україні, пов'язані передусім з психолого-педагогічними чинниками (стан спеціальної освіти, розвиток громадсько-педагогічної думки та психолого-педагогічної науки щодо професійної соціалізації осіб з психофізичними порушеннями);

- запропоновано систему психолого-педагогічного забезпечення професійно-трудової соціалізації осіб з психофізичними порушеннями для оптимізації процесу їх професійної підготовки та корекційного особистісно спрямованого виховання;

- визначено концептуальні, структурні та субстратні складники системи, що уможливило логічне обґрунтування багатофункціональної моделі забезпечення професійного становлення особистості як цілісного, неперервного, поступового психолого-педагогічного процесу;

- розкрито вимоги організації системи психолого-педагогічного забезпечення професійно-трудової соціалізації осіб з психофізичними порушеннями, добір яких визначався потребами держави, соціальними, економічними змінами, психолого-педагогічними детермінантами;

- доведено універсальність системи психолого-педагогічного забезпечення професійно-трудової соціалізації для різних категорій дітей з психофізичними порушеннями незалежно від первинного дефекту;

- доведено, що забезпечення наступності в реалізації діагностичних, корекційно-розвивальних та профорієнтаційних функцій психолого-педагогічного супроводу навчально-виховного процесу на всіх вікових етапах за умови впливу на всі психологічні функції розвитку дитини та міжособистісну взаємодію в колективі призводить до оптимізації процесу професійно-трудової соціалізації осіб з психофізичними порушеннями;

- доведено, що чинник неперервності, наступності розвитку в системі їх професійно-трудової соціалізації, а також інтегрування всіх підсистем суспільно-особистісного впливу показують стабільне підвищення якісних показників психологічної готовності випускника спеціального закладу до професійного самовизначення, становлення й позитивної тенденції формування професійної стійкості.

*Подальшого розвитку* набули:

- висвітлення набутого вітчизняною дефектологічною та психологічною практикою досвіду з метою розробки перспективних шляхів розвитку корекційної освіти в напрямку професійно-трудової соціалізації особистості;
- поняттєво-категорійний апарат (професійно-трудова соціалізація, психолого-педагогічне забезпечення наступності в процесі соціалізації);
- методики дослідження особистісних якостей, значущих для майбутньої професійно-трудової соціалізації учнів з психофізичними порушеннями;
- рівні готовності старшокласників до професійного самовизначення за чотирма компонентами: когнітивний, мотиваційно-ціннісний, діяльнісно-особистісний і поведінковий;
- типологія порушень розвитку за визначеними критеріями, що дало змогу виявити зовнішні та внутрішні характеристики тих чи інших змін у структурі особистості, їхнє значення для розвитку професійно-трудової соціалізації.

*Уточнено* загальнодефектологічні модально неспецифічні особливості розвитку, характерні і для осіб з розумовою відсталістю і зі знизеним зором.

**Практичне значення результатів** дослідження полягає в розробці пакету діагностичних методик та комплексу корекційних і профорієнтаційних занять для кожного етапу системи професійно-трудової соціалізації учнів з порушеннями психофізичного розвитку.

Наукові результати дослідження використані при розробці навчально-методичного забезпечення дисциплін і спецкурсів: „Методика комплексного забезпечення соціалізації дітей з порушеннями зору”, „Психолого-педагогічний супровід дітей з порушеннями психофізичного розвитку”, „Соціальна адаптація та організаційна робота в допоміжній школі” та ін. для студентів спеціальності „Корекційна освіта” (впроваджено в навчальний процес Інституту педагогіки і психології ЛНУ імені Тараса Шевченка (довідка № 1/2832 від 27.06.12)).

Матеріали дисертації використовуються під час проведення курсів підвищення кваліфікації в системі післядипломної підготовки зі спеціальності „Корекційна освіта” для вчителів та психологів, які працюють у спеціальних загальноосвітніх навчальних закладах та навчально-реабілітаційних центрах (впроваджено в навчальний процес Інституту післядипломної освіти та дистанційного навчання ЛНУ імені Тараса Шевченка (довідка № 1/2835 від 27.06.12)). Систематизовані та узагальнені положення, фактологічний матеріал, психолого-методичні розробки, представлені в додатках до монографії окремою книгою, можуть стати основою для організації діяльності шкільних психологічних служб. Теоретичні результати й висновки можуть бути використані в ході розв'язання наукових і практичних завдань формування національної освітньої політики в галузі корекційної освіти.

Основні практичні розробки та методичні рекомендації за результатами дослідження впроваджено в роботу КЗ „Рубіжанського навчально-реабілітаційного центру «Кришталік»” (довідка № 196 від 27.12.11 р.); Конотопської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату (довідка № 63 від 04.04.12 р.); Горлівського навчально-виховного комплексу „Дитячий садок № 1

для дітей з порушеннями зору – загальноосвітня школа I ступеня № 31 з інклюзивним навчанням «Сузір'я» (довідка № 26 від 30.08.12 р.); КЗ „Луганська середня загальноосвітня школа I – III ступенів № 45” (довідка № 289 від 28.05.12 р.); КЗ „Луганська середня загальноосвітня школа I – III ступенів № 4” (довідка № 209/1 від 31.08.12 р.); Кременської обласної спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату (довідка № 178/2 від 28.12.11 р.); КЗ „Петровський обласний навчально-реабілітаційний центр «Шанс»” (довідка № 307/12 від 05.09.12 р.); Луганського обласного професійно-технічного училища-інтернату (довідка № 119/3 від 28.08.12 р.).

**Апробація результатів дисертації.** Основні положення дисертації доповідалися на науково-практичних конференціях різного рівня – *Міжнародних*: „Актуальні проблеми образования в условиях его модернизации” (Москва, 2007), „Міжнародний семінар за програмою МАТРА-КАП” (Королівство Нідерланди, 2007), „Психолого-медико-педагогічні засади організації комплексного реабілітаційного процесу в спеціальних загальноосвітніх навчальних закладах для дітей з порушеннями зору” (Рубіжне, 2008), „Тенденції розвитку корекційної освіти в Україні (До 175-річчя НПУ імені М.П.Драгоманова. До 5-річчя Інституту корекційної педагогіки та психології)” (Київ, 2008), „Міжнародний семінар за навчання інвалідів” (Намюр, Бельгія, 2009), „International conference of IASE” (Аліканте, Іспанія, 2009), „VI Международная конференция дефектологов” (Москва, 2010), „Специальное образование” (Санкт-Петербург, 2011), „Психология в XXI веке” (Таганрог, 2012); „Актуальные вопросы современной психологии и педагогики” (Ліпецьк, 2012); „Актуальные достижения европейской науки” (Софія, 2012); „Актуальные проблемы современных наук” (Варшава, 2012); „Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров” (Челябінськ, 2012); „Dny vedy – 2012” (Praha, 2012); *Всеукраїнських*: „Актуальні проблеми корекційної педагогіки та психології” (Кам'янець-Подільський, 2007 – 2012), „Соціальна інтеграція людей з особливими потребами: питання навчання та працевлаштування” (Ялта, 2007), „Реабілітаційна педагогіка: актуальні питання теорії та практики” (Полтава, 2008), „Всеукраїнська з міжнародною участю конференція присвячена 70-річчю професора Синьова В. М.” (Київ, 2010), „Психолого-педагогічний супровід соціалізації осіб з особливими освітніми потребами в сучасних умовах розвитку суспільства” (Луганськ, 2010), „Науково-педагогічні засади формування соціальних компетенцій учнів з особливими освітніми потребами як невідкладної складової навчально-реабілітаційного процесу” (Запоріжжя, 2011), „Культурно-исторический и социально-психологический потенциал личности в условиях трансформационных изменений в обществе” (Одеса, 2012). Результати дослідження було обговорено на засіданнях вченої ради Інституту педагогіки та психології, кафедри дефектології та психологічної корекції Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, університетських і регіональних нарадах фахівців і семінарах на базі Лабораторії діагностики і корекції психофізичного стану дітей і дорослих, на засіданнях та презентаціях гуртка спеціальної психології „Промінь” (2007 – 2012 рр.).



**Кандидатська дисертація** на тему „Особливості конфліктної поведінки розумово відсталих підлітків” (спеціальність 19.00.08 – спеціальна психологія) була захищена в 2007 році. Її матеріали в тексті докторської дисертації не використовувалися.

**Особистий внесок здобувача** в навчальних посібниках і статтях, створених у співавторстві, полягає у написанні розділів „Особливості розвитку дітей з порушеннями зорової функції”, „Професійно-трудова соціалізація учнів із порушенням зорової функції”, „Досвід роботи рубіжанського навчально-реабілітаційного центру «Кришталік»” [2], „Загальні питання організації комплексного психолого-педагогічного супроводу дітей з порушеннями зору”, „Професійно-трудова соціалізація осіб із порушеннями зору” [4]; у визначенні концепції дослідження та узагальненні експериментальних даних [28; 35; 30], розробці корекційної програми та проведенні формувального експерименту [45].

**Публікації.** Основні результати дослідження відображено в 45 наукових працях, 39 з яких є одноосібними, зокрема 1-й монографії, 3-х навчально-методичних посібниках, 23 одноосібних статтях у наукових фахових виданнях України; 10 статтях у інших наукових виданнях, 8-ми статтях у збірниках наукових конференцій.

**Структура роботи.** Дисертація складається зі вступу, п'яти розділів, висновків, списку використаних джерел (436 найменувань, з них 9 – іноземною мовою), додатків. Загальний обсяг дисертації становить 444 сторінки. Основний зміст роботи викладено на 370 сторінках.

## **ОСНОВНИЙ ЗМІСТ ДИСЕРТАЦІЇ**

У вступі обґрунтовано актуальність, визначено мету й завдання роботи, об'єкт, предмет, окреслено методологічні та теоретичні засади дисертації, охарактеризовано методи, розкрито наукову новизну, практичну значущість дослідження, наведено відомості про особистий внесок автора, про апробацію та впровадження у навчальний процес одержаних результатів дослідження, зазначені дані щодо публікацій з теми дослідження та структуру дисертації.

У першому розділі „**Психолого-педагогічні підходи до дослідження проблеми професійно-трудової соціалізації осіб з психофізичними порушеннями**” розглянуто основні теоретичні підходи до розуміння професійно-трудової соціалізації в концепціях класиків психолого-педагогічної літератури. Висвітлено філософські, соціально-психологічні та педагогічні аспекти проблеми. Обґрунтовано методологічні та теоретичні складники професійно-трудової соціалізації осіб з психофізичними порушеннями в сучасній науці.

На підставі осмислення теоретико-методологічних засад дослідження нами виділено два основних підходи до проблеми професійно-трудової соціалізації: з позиції теорії трифакторної моделі (Ф. Парсонс) і з позиції теорії розвитку (Е. Гінзберг, Д. Сьюпер).

В основі теорії Ф. Парсонса лежить діагностичний підхід. Для його практичної реалізації розроблялися методи діагностики, консультативної й професійно-орієнтаційної роботи (Дж. Баллантайн, Дж. Огбю, Е. Мак Нейл та ін.).

Головний психолого-педагогічний недолік діагностичного підходу полягає в тому, що сама людина, якій потрібна допомога у виборі професії, вилучається з процесу прийняття життєво важливого для неї рішення. Психологи й педагоги самі обирають для неї професію.

У середині ХХ століття виник інший підхід до професійно-трудової соціалізації з позиції теорії розвитку. Основу його становлять положення психодинамічної теорії Е. Гінзберга, в якій вибір професії розглядається як процес, що розвивається впродовж тривалого періоду часу, та шаблева модель професійного розвитку й формування відповідних якостей особистості Д. Сьюпера. Професійний шлях особистості вони поділяють на п'ять етапів: зростання, пошук, зміцнення, стабілізація та спад. Період вибору професії й професійного становлення є другим ступенем п'ятиступеневої моделі й охоплює підлітковий та юнацький вік. У цей час індивід випробує власні сили в різних ролях з орієнтацією на власні реальні професійні можливості. На думку Д. Сьюпера, людина повинна обрати професію з урахуванням свого образу „Я”, інтелекту, соціальних здібностей, інтересів, цінностей особистості, ставлення до праці й професії, потреб, рис особистості.

У дослідженні ми об'єднуємо обидва підходи та розглядаємо професійно-трудова соціалізацію в системі загальної соціалізації. Спираючись на визначення останньої як стихійного й одночасно організованого процесу набуття людською особою якостей, необхідних для життя (за Л. С. Виготським, Т. Парсонсом, В. М. Синьовим та ін.), ми розглядаємо професійно-трудова соціалізацію як процес самовизначення й самостійного розвитку особистості в праці. Розвиток особистості (самопізнання, самовизначення, зростання в праці) ми визначаємо комплексно: як результат впливу соціальної ситуації розвитку (Л. І. Божович); результат активної практичної перевірки самими молодими людьми власних здібностей та інтересів (В. М. Синьов); процес переробки й систематизації зовнішніх дій на людину й виникнення в цих процесах нового змісту, саморегуляції особистістю власної психічної діяльності (П. О. Шавір); процес розвитку молодшої людини як суб'єкта діяльності (Є. О. Клімов); проблему визначення свого способу життя (С. Л. Рубінштейн).

Структуру професійного самовизначення можна подати у вигляді трикутника. Основою трикутника є врахуванням індивідуально-психологічних особливостей та соціально-психологічних якостей особистості, один із боків – знання вимог професії до людини, другий бік – урахування вимог ринку професій. Тільки при правильному розумінні особистістю співвідношення та значущості цих компонентів можливо говорити про її самовизначення.

Одним із завдань дослідження був пошук ефективної системи корекційного впливу на процеси професійного самовизначення осіб з психофізичними порушеннями. Теоретичне підґрунтя наукового пошуку в цьому напрямку склали ідеї „Я-концепції” (Т. В. Дембо, Г. М. Прихожан, К. Р. Роджерс, С. Л. Рубінштейн), соціального розвитку особистості (І. Д. Бех, Л. І. Божович, Л. С. Виготський, В. М. Синьов), подолання психологічного бар'єра, осмислення перспектив професійного зростання особистісного вибору, викладені в працях

П. К. Анохіна, Ф. Є. Василюка, Т. П. Вісковатової, Е. Ф. Зеєра, Т. М. Титоренко, В. В. Чернобровкіна та ін.

Психологічну готовність до професійного самовизначення ми розглядали як здатність до пізнання індивідуальних особливостей, аналізу професій і прийняття рішення на основі зіставлення цих двох видів знань, тобто здатність до свідомого вибору професії; стійкий стан особистості учня, в основі якого лежить динамічне поєднання певних властивостей, що включає спрямованість інтересів і схильностей, його практичний досвід і знання своїх особливостей у зв'язку з вибором професії.

Отже, на основі вивчення та поняттєво-термінологічного аналізу наукової літератури визначено ключове поняття роботи – професійно-трудова соціалізація с позиції її психологічного змісту – це самовизначення й реалізація особистості в професійній діяльності; самостійний вибір і прийняття рішення на основі власного досвіду; адаптація в соціумі в широкому розумінні.

У ході проведення дослідження, спираючись на праці І. Д. Бека, В. І. Бондаря, Т. П. Вісковатової, Г. М. Дульнева, С. Д. Максименка, С. Л. Мирського, І. С. Моргуліса, Г. Ю. Мустафасва, Б. І. Пінського, В. М. Синьова та ін., ми визначили такі сфери професійно-трудової соціалізації: діяльність, спілкування, самосвідомість. Виходячи з цього було зазначено компоненти соціалізації: діяльнісний, когнітивний, мотиваційно-вольовий, поведінковий. З урахуванням компонентів визначено складники професійного самовизначення, спираючись на структуру особистості за С. Л. Рубінштейном, К. К. Платоновим та теорію професійного становлення Д. Сьюпера: потреби, бажання та інтереси підлітків відносно тієї чи іншої професійної діяльності, мотивація; здібності та схильності, включаючи рівень психофізичного розвитку: тип темпераменту та характерологічні особливості, Я-образ; розвиток комунікативної та спільної діяльності; міжособистісні стосунки; готовність до професійного самовизначення, ставлення до праці.

Для досягнення оптимального результату професійно-трудової соціалізації осіб з психофізичними порушеннями потрібне грамотно організоване психолого-педагогічне забезпечення наступності власне процесу розвитку й становлення особистості.

Таким чином, аналіз філософських, соціологічних, психологічних і педагогічних підходів до проблеми дослідження дозволив визначити значущу для дослідження категорію „професійно-трудова соціалізація” як процес і результат взаємодії особистості з соціальним середовищем, при яких особистість самостійно на основі практичної перевірки власних професійних здібностей, схильностей та інтересів робить вибір професії та проходить стадії професійного становлення, професійної стійкості та розвитку особистості в професії. З визначення випливає, що суть соціалізації характеризується бінарністю. Це дозволило уточнити сукупність компонентів, що входять у структуру соціалізації з позиції процесуальності й результативного її складника та звернутися до сутнісної характеристики психолого-педагогічного забезпечення цього процесу.

У другому розділі „Теоретико-методологічні засади системи психолого-педагогічного забезпечення професійно-трудової соціалізації осіб з психофізичними порушеннями” обґрунтовано систему психолого-педагогічного забезпечення професійно-трудової соціалізації осіб з психофізичними порушеннями, наведено її структуру та зміст, проаналізовано сутність, основні підходи та концептуальні положення дослідження психолого-педагогічного забезпечення наступності в процесі професійно-трудової соціалізації осіб з психофізичними порушеннями, психолого-педагогічні умови її ефективності.

Психолого-педагогічне забезпечення соціалізації – це цілісний і безперервний процес впливу на особистість учня, її формування, створення умов для самореалізації в усіх сферах діяльності, адаптації в соціумі на всіх вікових етапах, здійснюваний усіма суб'єктами системи в ситуаціях взаємодії. Психолого-педагогічне забезпечення припускає комплексну підтримку, пошук прихованих і компенсаторних ресурсів розвитку особистості з психофізичними порушеннями, корекцію, опору на її власні можливості з урахуванням структури дефекту й рівня психофізичного розвитку, і створення на цій основі психологічних умов для відновлення зв'язку з суспільством, професійно-трудового самовизначення як головного складника соціалізації.

Створена система психолого-педагогічного забезпечення є ефективною для супроводу професійно-трудової соціалізації будь-якої категорії дітей з психофізичними порушеннями. Для перевірки її ефективності в дослідженні обрано дві показові категорії дітей – з інтелектуальними стійкими (розумова відсталість) та сенсорними частковими (слабозорість) порушеннями. При виборі цих двох категорій ми спиралися на загальні закономірності, тобто такі, за якими розвивається психіка у звичайних і несприятливих умовах, та модально неспецифічні – низка особливих закономірностей, властивих усім групам дітей з відхиленнями в розвитку незалежно від характеру основного порушення.

Отже, систему психолого-педагогічного забезпечення професійно-трудової соціалізації учня ми визначаємо як складний, багатофункціональний особистісно орієнтований процес, що містить сукупність заходів психолого-педагогічного впливу формувального, розвивального, корекційного, реабілітаційного та профорієнтаційного характеру для становлення особистості учня, формування в процесі діяльності його професійно важливих якостей і компетенцій. Система розглядається як така, що містить різні підсистеми (систему розвитку особистості й систему психологічного впливу на розвиток), та яка є самою підсистемою ще більш широкої педагогічної системи спеціальних навчальних закладів. Основною її ознакою є наступність, тобто зв'язки між етапами професійно-трудової соціалізації особистості. Забезпечення наступності є результатом цілеспрямованої діяльності психологів, корекційних педагогів, батьків учнів зі створення психологічних передумов ефективного входження в наступний етап, активізації особистих ресурсів учнів, сформованих на попередньому етапі. Наступність буде здійснюватися більш успішно, якщо її організувати в усіх сферах життєдіяльності: суспільство, школа, сім'я, однолітки, особистісна адаптація. Для ефективності взаємодії всіх суб'єктів процесу професійно-трудової соціалізації

осіб з психофізичними порушеннями визначено компонентний склад системи, що включає: теоретико-методологічний (мета, завдання; об'єкти та суб'єкти; методологічні засади); діагностико-аналітичний (психолого-педагогічний інструментарій, інформаційно-діагностичний банк даних для кожного етапу з урахуванням досягнень попереднього); корекційно-профорієнтаційний (особистісний, діяльнісний, компетентнісний та поведінковий аспекти); організаційно-управлінський (кадрове забезпечення, матеріально-технічна база, зовнішня експертиза) (див. рис. 1).

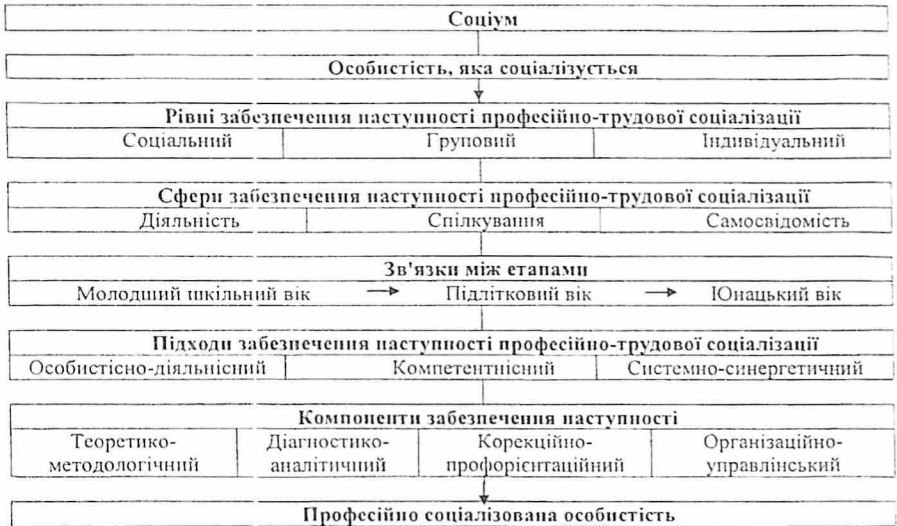


Рис. 1. Логічна структура психолого-педагогічного забезпечення наступності в процесі професійно-трудової соціалізації

Рівні забезпечення наступності представлені у системі як індивідуальний, груповий, соціальний. Етапи забезпечення відповідають віковим етапам розвитку дитини та збігаються з етапами педагогічної системи. До функцій психолого-педагогічного забезпечення відносимо: дослідно-експериментальну – дослідження стану проблеми; продуктивну – забезпечення учасників процесу необхідними матеріалами; корекційну – внесення змін до процесу забезпечення; нормативну – фіксація досвіду у вигляді норм, правил, вимог, положень; координаційну – координація всіх суб'єктів психолого-педагогічного процесу; інформаційну – надання інформації, її збір і оформлення.

На основі створеної системи вибудовувалася експериментальна робота, яка реалізувалася поетапно – від молодшого шкільного до підліткового та юнацького віку. Етапи роботи докладно висвітлено в наступних розділах.

Таким чином, ґрунтуючись на запропонованому розумінні сутності поняття „забезпечення наступності процесу професійно-трудової соціалізації особистості”, аналізі підходів, зробленому в дослідженні, було визначено зміст, форми, прийоми та методи реалізації системи забезпечення наступності процесу професійно-трудової соціалізації осіб з психофізичними порушеннями.

У третьому розділі „Початковий етап професійно-трудової соціалізації осіб з психофізичними порушеннями” наведено основні діагностичні методики та приклади корекційних занять на першому етапі забезпечення наступності процесу професійно-трудової соціалізації учнів; визначено основні компоненти діагностики та корекції; представлено результати комплексної діагностики, спрямованої на вивчення індивідуально-особистісних рис учнів, сформованості провідного виду діяльності, спрямованості особистості школяра до та після корекції.

Перший етап професійно-трудової соціалізації – діагностика та корекція індивідуально-психологічних особливостей молодших школярів.

Дослідження проводилося на базі навчально-реабілітаційних центрів, спеціальних загальноосвітніх шкіл і шкіл-інтернатів Луганської, Донецької та Сумської областей. У дослідженні взяли участь діти у віці від 7 до 10 років: 99 осіб зі зниженим зором різного ступеня важкості з гостротою зору від 0,05 до 0,2 одиниць (міопія, ністагм, далекозорість (більше 5 дптр) і виражений астигматизм (більше 2 дптр); 120 підлітків з діагнозом F-70, укладеним у деяких випадках гідроцефалією, мікроцефалією, порушеннями нейродинаміки. Контрольну групу склали 30 учнів зі збереженим інтелектом та нормальним зором.

Спочатку діагностувалися навички провідної діяльності як основної сфери соціалізації особистості, а потім відбувалася діагностика схильностей та здібностей учнів до різних видів діяльності.

Вивчення рівня навичок навчально-практичної діяльності проводилося у два етапи:

1. Діагностика рівня загальнотрудових навичок (визначення рівня розвитку тонкої моторики й координації „око – рука”) – „Будиночок” Н. І. Гуткіної, „Візерунки”, „Копіювання слова”.

2. Діагностика рівня загальнонавчальних навичок – вивчення розумового розвитку А. Біне-Т. Сімона (варіант Л. Термена); рівень просторового сприйняття – „Упізнавання фігур”; рівень довільної уваги й регуляції діяльності – методика „Простав значки”, „Порівняй малюнки”; діагностика знань і уявленн про навколишній світ та розвиток мовлення (експериментальна бесіда); діагностика рівня навчальної мотивації (опитувальник Л. І. Божович, Н. І. Гуткіної). Під час експерименту використовувався також метод спостереження за особливостями поведінки дітей під час навчальної та ігрової діяльності, рівнем розвитку загальнотрудових навичок і навичок самообслуговування.

У молодшому шкільному віці ще зарано говорити про сформовані загальні здібності, тому в дослідженні ми вивчали схильності молодших школярів з порушеннями психофізичного розвитку. Схильність як складник спрямованості особистості визначається як вибіркова спрямованість індивіда на певну

діяльність, що спонукає нею займатися. Схильність виникає з інтересу, коли до нього додається вольовий компонент. Тому в кожній методиці при діагностиці схильностей ми звертали увагу, передусім, на прийняття дитиною завдання, інтерес до цієї діяльності, бажання виконувати завдання повністю, орієнтацію на кінцевий результат. Було досліджено: схильність до уявлення просторових відношень (методика „Панель”, „Будинок”, „Кораблик”); схильність до цілеспрямованого, стійкого виконання монотонної діяльності (методика П’єрона-Рузера); схильність до чіткого маніпулювання з дрібними деталями (методика Керна-Йрасека, проба на зміну пози руки, методика „Чарівний мішечок”); схильність до чіткого сприймання відтінків кольорів (методика на діагностування точності кольоросприймання).

Проведене дослідження дало нам змогу визначити рівні розвитку схильностей у молодших школярів з порушеннями психофізичного розвитку.

За допомогою завдання „Панель”, „Будинок” та „Кораблик” було встановлено, що в учнів виникають труднощі під час виконання завдання на рівні зорового сприймання, співвідношення зразка та своїх дій. Показники виконання завдання свідчать про таке: рівень розвитку схильності до уяви просторових відношень у розумово відсталих учнів 1 класу дорівнює низькому (40 % учнів) та середньому (60 %) при виконанні простого завдання; у слабзорих учнів – 30,3 % і 68,68 % відповідно, 2,02 % учнів 1 класу зі зниженим зором мають високий рівень; 60 % розумово відсталих учнів 2 класу та по 33,33 % учнів 3 і 4 класу мають низький рівень; середній рівень мають 40 % учнів 2 класу та по 66,67 % 3 і 4 класу у найважчому завданні; 42,42 % учнів зі зниженим зором 2 класу, 21,21 % учнів 3 класу та 16,16 % учнів 4 класу мають низький рівень; середній рівень мають 58,58 %; 79,79 % і 84,84 % учнів зі зниженим зором відповідно 2,3 і 4 класу у найважчому завданні.

Отримані дані в ході виконання завдань за методикою П’єрона-Рузера дали змогу констатувати, що учні 1 і 2 класу з розумовою відсталістю виконали завдання на середньому (60 % і 20 %) і високому (20 % і 20 %) рівнях, слабзорі – на низькому (5,05 % і 4,04 % учнів відповідно), середньому (71,71 % і 67,67 %) та високому (24,24 % і 29,29 %) рівнях. У школярів 4 класу обох груп встановлено високий рівень сформованості схильності до цілеспрямованого, стійкого виконання монотонної діяльності (83,33% – розумово відсталі; 52,52 % – слабзорі) та частково – середній (16,67 % і 48,48 % відповідно).

За допомогою використаних в роботі методик дослідження (методика діагностування стану сенсомоторної координації, проба на зміну положення руки „Кулак – ребро – долоня”, завдання „Чарівний мішечок”) виявлено, що в розумово відсталих дітей першого та другого років навчання спостерігаються низький (60 %) та середній (40 %) рівні розвитку діагностованої схильності, в слабзорих – середній (70,70 % і 65,65 % в 1 і 2 класі відповідно) та високий (30,30 % і 35,35 % в 1 і 2 класі відповідно) рівень. В 4 класі сновна частина молодших школярів обох груп показала середній (50 % розумово відсталих і 28,28 % слабзорих) та високий (50 % розумово відсталих і 72,72 % слабзорих) рівні розвитку

схильності до чіткого маніпулювання з дрібними деталями. Особливо легко давалося виконання цього завдання учням з порушеннями зору.

Стосовно розвитку схильності до чіткого сприймання відтінків кольорів розумово відсталими учнями можна сказати, що 60% учнів 1 класу і 40% учнів 2 класу виявляють труднощі в сприйманні кольорів та їхніх відтінків у межах вікових вимог за програмою „Образотворчої діяльності” допоміжної школи. У 3 та 4 класах учні показали непоганий рівень зорового співвідношення кольорів та виконання завдання за зразком. У молодших школярів третього та четвертого років навчання рівень розвитку схильності до чіткого сприймання відтінків кольорів відповідає вимогам програми. Завдання на кольоросприймання проводилося тільки з розумово відсталими учнями. Результати, які показують діти зі зниженим зором, описані у висновках лікаря-офтальмолога кожного спеціального закладу, їх кольоросприймання перевіряється на спеціальній апаратурі чотириточкового кольоротесту ЦТ-01.

Зауважимо, що в дітей з порушеннями психофізичного розвитку спостерігається низька сформованість навичок навчально-практичної діяльності. Тому діти стикаються з безліччю труднощів під час навчання в школі, знаходячись у колективі, удома, що викликано низьким рівнем сформованості навичок самообслуговування, загальнотрудових навичок, порушенням процесів спілкування з однолітками та соціалізації (В. І. Андрієнко, А. С. Ганджій, С. Ю. Конопляста, В. М. Ремажевська, В. М. Синьов, Є. П. Синьова, В. П. Старцева, С. В. Федоренко та ін).

Після проведення діагностики на кожного учня складалася „Індивідуальна карта професійного самовизначення”, у якій щорічно фіксувалися результати повторної діагностики розвитку схильностей і здібностей. З урахуванням даних цих карт проводилася індивідуальна й диференційована корекційна робота під час групового зайняття; у картах відзначалися рекомендовані для кожного учня професії. В основній школі в карту додавали показники особистісних якостей і міжособистісних стосунків. Паралельно з урахуванням показників карти здійснювалася профорієнтаційна робота.

За результатами попередньої діагностики проводилася експериментальна корекційна робота на індивідуальному й груповому рівнях з урахуванням психофізичних можливостей учня. Робота, спрямована на розвиток інтересів, схильностей та здібностей, удосконалення навичок навчально-практичної діяльності молодших школярів з психофізичними порушеннями, будувалася з урахуванням нових технологій, які ґрунтуються на основних методологічних принципах. У нашому дослідженні технологія – це певний проект системи психолого-педагогічного забезпечення професійно-трудової соціалізації, реалізований на практиці, починаючи з молодшого шкільного віку.

В дослідженні використано наступні технології: ігрові, технології знайомства, групового та рольового структурування, введення і створення правил і норм життя, технологія індивідуальних і групових доручень та їх обміну, технологія групової персоніфікації простору, планування, підготовки, реалізації та аналізу колективних творчих справ, технологія аналізу педагогом або



психологом колективної творчої справи та її аналізу учнями, формування ініціативних груп, технологія участі в житті колективу соціально успішних значущих дорослих, технологія змагань, участі у загальношкільних справах, життєміста.

У якості рекомендацій щодо розвитку та корекції індивідуально-психологічних якостей особистості в процесі навчально-практичної діяльності ми запропонували педагогам та психологам використовувати програму психологічного забезпечення навчально-практичної діяльності дітей молодшого шкільного віку з психофізичними вадами з урахуванням нижче наведених етапів:

- попередній етап: включає підготовку й проведення діагностики, обробку діагностичних даних, комплектацію групи, розробку теоретичних і практичних рекомендацій для консультування педагогів і батьків;

- основний етап: включає проведення корекційно-розвивальних занять двічі на тиждень (по 30 – 35 хвилин);

- заключний етап: містить організацію й проведення повторної діагностики, обробку даних діагностичного обстеження, інформування педагогів і батьків про результати роботи.

У розвитку схильностей дітей важливу роль відіграє мотиваційна сфера. Формування пізнавального інтересу як складника мотиваційної сфери відбувалося за двома напрямками – навчальним і позанавчальним. Навчальний напрям передбачав: підбір цікавого матеріалу; правильну організацію формування навчальної діяльності, урахування психофізичні особливості дітей; формування високого рівня довільності, вміння планувати та контролювати власні дії; формування активності й ініціативності, самостійності в навчальній роботі; формування вміння оцінювати правильність виконання власної роботи. Позаурочний напрям реалізовався через проведення пізнавальних свят, цікавих годин по предметах, факультативних занять, вікторин.

Отже, після проведення з молодшими школярами корекційної роботи значно збільшився відсоток загальної обізнаності учнів в експериментальних групах (з 15% до 31,67% – у розумово відсталих; з 22,22% до 50% – в учнів зі зниженим зором; показник норми до корекційної роботи – 86,67%). Діти з експериментальної групи знали велику кількість професій, могли назвати свої схильності і здібності, які їм згодяться в професії, назвати навчальні заклади, у яких готують до цих професій, назвати професійні сфери й професії, які туди входять, часто могли назвати спеціалізації однієї сфери. Збільшився відсоток учнів з високою навчальною спрямованістю і зі сформованою позицією школяра в експериментальній групі (з 28,33% до 51,67% – у розумово відсталих; з 50,50% до 90% – в учнів зі зниженим зором; показник норми до корекційної роботи – 73,33%).

За таких умов можливий успішний процес переходу від першого до другого етапу професійно-трудової соціалізації школярів з психофізичними порушеннями: від розвитку та корекції схильностей та здібностей до соціально-психологічних особистісних якостей і міжособистісних стосунків.

У четвертому розділі „Діагностика та корекція на другому етапі професійно-трудої соціалізації осіб з психофізичними порушеннями” наведено основні діагностичні методики та корекційні тренінгові заняття на другому етапі психолого-педагогічного забезпечення професійно-трудої соціалізації учнів з психофізичними порушеннями; визначено основні компоненти діагностики та корекції; представлено результати комплексної діагностики, спрямованої на вивчення комунікативної та спільної діяльності учнів, сформованості соціально-психологічних якостей школярів до та після корекції.

Оскільки в основу системи роботи з психолого-педагогічного супроводу професійно-трудої соціалізації покладено ідею забезпечення наступності цього процесу, то для осіб з порушеннями психофізичного розвитку, на етапі роботи з 5 – 8 класами найбільшу увагу необхідно приділити визначенню соціально-психологічних особливостей підлітків, що виявляються у відповідних видах діяльності (спільній, комунікативній), а також формуванню їхніх міжособистісних стосунків і соціально схваленої поведінки. Такий вибір зумовлено тим, що саме в підлітковому віці надзвичайно зростає значення угрупувальних однолітків, спілкування як основної сфери соціалізації. Якщо на початкових етапах розвитку проблемної дитини основною перешкодою до її навчання й виховання є первинний дефект, то за відсутності необхідної корекційної допомоги виникають вторинні відхилення, які частіше з'являються в підлітковому віці в якості порушень спілкування з оточенням, соціальної адаптації особистості.

Найважливішим чинником формування особистості, залученої в міжособистісні стосунки, є діяльнісне опосередкування, що постає стимулювальною ознакою колективу. Основними опосередкованими чинниками міжособистісних взаємин є:

- форма організації спільної діяльності – чим вищий ступінь спільності діяльності в групі, тим рельєфніше виявляються відносини взаємної узгодженості, співробітництва;

- мотивація спільної діяльності, яка постає у вигляді негативного чи позитивного спонукання, стимулювання – покарання чи нагороди членів групи за успіхи й невдачі спільної діяльності;

- змістовні характеристики спільної діяльності, тобто заради чого, в ім'я яких цінностей вона здійснюється;

- рівень розвитку спілкування під час якого формуються, конкретизуються, уточнюються й реалізуються міжособистісні стосунки.

Для вивчення визначених компонентів було підібрано такі психодіагностичні методики: „Метод рисункової асоціації С. Розенцвейга” для виявлення поведінкових реакцій і рівня соціалізації; Тест-фільм Рене Жилія і методика Дж. Леві Морено „Соціометрія” для дослідження міжособистісних стосунків; методика З. С. Карпенко „Діагностика вад особистісного розвитку” (ДВОР) для дослідження психологічних передумов поведінки підлітків у ситуації міжособистісного спілкування; методика „Острівць” для виявлення сформованості спільної діяльності; гра „Секрет” Т. О. Репіної для діагностики

вибору в дії; опитувач „Потреба в спілкуванні” Ю. М. Орлова; методика спостереження „Карта спостереження Л. Стотта”.

У процесі діагностичної роботи було неможливо застосувати всі методи та методики для дослідження вибору поведінкових реакцій у життєвих ситуаціях серед розумово відсталих підлітків унаслідок низького розвитку абстрактного мислення, несформованості рефлексії в цієї категорії дітей. Це зумовило низьку валідність вербальної техніки. Тому при дослідженні рівня сформованості міжособистісних стосунків та поведінкових реакцій ми в основному адаптували відомі методики й метод спостереження до можливостей та особливостей розумово відсталих дітей.

Перш за все було виявлено поведінкові реакції підлітків у ситуаціях міжособистісної взаємодії. Як показало дослідження, немає особливих відмінностей між групами учнів зі зниженим зором й з порушеннями інтелектуального розвитку. Високий показник екстрапунітивних реакцій серед обох груп учнів можна інтерпретувати таким чином: багато хто з них вважає, що оточення більшою мірою винне в невдалій ситуації, чим вони самі, або об'єктивні обставини, у зв'язку з чим вимагають від оточення задоволення їхніх потреб. Виявилось, що в підлітків меншою мірою розвинено імпульсивні реакції, коли саму ситуацію розглядають як незначну та неминучу. Це вказує на недостатній рівень соціалізованості осіб з психофізичними порушеннями.

Визначалися чинники, що заважають благополучній соціалізації підлітка. При інтерпретації результатів дослідження за методикою „ДВОР” ми акцентували увагу на таких шкалах, як: тривожність, імпульсивність, агресивність, асоціальність, замкнутість (відлюдкуватість), невпевненість, естетична нечутливість.

Аналіз результатів дослідження за шкалою *тривожність* показав, що переважній більшості розумово відсталих учнів (62,5%) властивий середній рівень вияву цієї особистісної характеристики, 20,83% розумово відсталих і 9% учнів зі зниженим зором охарактеризовано низьким виявом тривожності і лише 16,67% розумово відсталих характеризуються високим рівнем тривожності. Тоді як практично половина учнів зі зниженим зором (51%) відрізняються високою тривожністю. Це пояснюється тим, що за наявності збереженого інтелекту ці підлітки хворобливо переживають свій дефект, мають занижену самооцінку й бояться знаходитися в ситуаціях фрустрації, вибору, ухвалення рішення. Це підтверджено результатами бесід і спостережень. Отримані результати співвідносяться з результатами спостереження за шкалами тривожність по відношенню до дорослих та тривожність по відношенню до дітей за „Картою спостережень Л. Стотта”.

Аналіз результатів дослідження за шкалою *імпульсивність* показав практично однакові результати в групах випробовуваних. Це доводить, що імпульсивність тією чи іншою мірою властива всім дітям підліткового віку незалежно від дефекту. Майже для половини респондентів (50% розумово відсталих учнів і 45% учнів зі зниженим зором) характерний середній рівень вияву імпульсивності, для більш ніж третини респондентів (28,33% розумово

відсталих учнів і 33% учнів зі зниженим зором) – високий рівень імпульсивності, для 21,67% розумово відсталих і 22% зі зниженим зором – низький рівень імпульсивності.

Зазначимо, що для респондентів з розумовою відсталістю отримані результати дослідження є дещо суб'єктивними, адже на когнітивному рівні усвідомлення себе підлітки можуть оцінювати свої дії як послідовні, не імпульсивні, однак поведінковий рівень (безпосередні реакції підлітка в певній ситуації) може суттєво відрізнятись від оцінювання власної поведінки підлітком. Таку суперечність зумовлено насамперед особливостями розвитку емоційно-вольової сфери підлітків під впливом структури дефекту. Так, спостереження за підлітками під час їхніх відповідей та коментарів, особливості взаємодії підлітка з дослідником безпосередньо в ситуації дослідження показало, що розумово відсталі учні схильні досить часто поводити себе імпульсивно.

Спостереження показали, що підлітки зі зниженим зором не продемонстрували протиріч між відповідями на питання методики й звичайною поведінкою під час вільного спілкування й на уроках. У бесідах вони відмічали, що поводитися необдумано, імпульсивно примушують обставини спілкування з однолітками („...якщо усі лаються і я лаюся...”, „усі втекли з фізкультури і я теж, треба було думати головою...”, „...іноді ніколи думати, вчиняю як усі друзі...”).

Аналіз результатів дослідження за шкалою *невпевненість* показав, що більшості розумово відсталих учнів (майже 60,83%) властивий середній рівень вияву цієї особистісної характеристики, 10,84% розумово відсталих і 4% зі зниженим зором характеризує низький вияв непевненості. Тільки 28,33% розумово відсталих учнів охарактеризовано високим рівнем непевненості, проте 58% учнів зі зниженим зором непевнені в собі.

На наш погляд, непевненість підлітків зі зниженим зором в ситуаціях міжособистісної взаємодії (і спілкування зокрема) може виявлятися в тому, що підліток намагається виправдати свої вчинки перед іншими людьми; він може вважати, що його недостатньо люблять; хвилюється стосовно того, що про нього думають інші тощо. Усе це можна розцінювати як виявлення заниженої самооцінки, реакції на свій дефект. Дослідження показало, чим складніший у підлітка офтальмологічний діагноз, тим більш непевнено він себе почуває в спілкуванні з однолітками.

Аналіз результатів дослідження за шкалою *агресивність* показав, що більшості учнів з розумовою відсталістю (майже 66,66%) притаманний середній рівень вияву цієї особистісної характеристики, а більшості учнів з порушеннями зору (62%) притаманний низький рівень агресивності. Отримані результати співвідносяться з результатами спостереження за шкалами *ворожість стосовно дорослих* та *ворожість стосовно дітей* за „Картою спостереження Л. Стотта”. Результати спостереження в умовах навчально-виховного процесу в школі показали, що для підлітків з високим показником агресивності за шкалою методики в ситуаціях міжособистісної взаємодії є характерними негативні поведінкові реакції (негативізм, конфліктність, агресивна реакція як наслідок фрустрації). Якщо характеризувати вияви агресії підлітків у ситуації взаємодії з

однолітками, їх можна визначити як виявлення реактивної агресії (реакція у відповідь на зовнішній подразник, як-от: сварка, конфлікт) або в розумово відсталих як виявлення спонтанної агресії (виникає без очевидної причини, зазвичай під впливом якихось внутрішніх імпульсів, як-от: накопичення негативних емоцій, немотивована агресія при психофізичних розладах).

У разі поєднання виявів імпульсивності та спонтанної агресії, і тим паче у випадку вияву агресії реактивної, розумово відсталий підліток, перебуваючи поза ситуацією, може оцінювати свої поведінкові реакції як неагресивні (звідси низькі показники агресивності за шкалою методики), а безпосередньо в ситуації міжособистісної взаємодії може виявляти і реактивну, і спонтанну агресію. У такому разі ми можемо говорити не про агресивність як ваду особистісного розвитку, а про агресивні поведінкові реакції, зумовлені і особливостями психофізичного розвитку учнів, і виявленням несоціалізованої форми агресивної поведінки внаслідок несформованості комунікативних навичок, соціально адаптивних форм поведінки в ситуаціях фрустрації. Ця форма агресивної поведінки зазвичай властива дітям та підліткам з наявними психічними розладами (епілепсія, шизофренія, органічне ураження головного мозку) з негативними емоційними станами (тривога, страх, дисфорія).

Аналіз результатів дослідження за шкалою *асоціальність* показав, що переважну частину респондентів обох груп (майже 60,83% – розумово відсталіх і 78% – учнів зі зниженим зором) характеризує низький рівень вияву цієї особистісної характеристики, майже третину учнів (28,33% і 18% відповідно) охарактеризовано середнім рівнем вияву асоціальності й лише 10,84% розумово відсталіх і 4% слабозорих учнів має високий рівень асоціальності.

Результати дослідження за шкалою *замкнутість (відлюдкуватість)* засвідчили, що майже половині учнів (близько 50% розумово відсталіх і 40% учнів зі зниженим зором) характерний середній рівень вияву цієї особистісної риси, що безпосередньо стосується особливості поведінки респондентів у комунікативній ситуації. У майже третини учнів (33,33% і 51% відповідно) – високий рівень замкнутості (відлюдкуватості), а в 16,67% розумово відсталіх і 9% учнів зі зниженим зором – низький рівень замкнутості (відлюдкуватості). Отримані результати співвідносяться з результатами спостереження за шкалами *недовіра до людей, речей, ситуацій спілкування та замкнутість* за „Картою спостереження Л. Стотта”. На нашу думку, отримані результати дослідження за цією шкалою можна пояснити недостатньою вираженістю потреби в спілкуванні в певних учнів (у деяких підлітків – високі показники за цією шкалою), низьким рівнем сформованості комунікативних навичок та (або) можливим негативним досвідом міжособистісної взаємодії в минулому. „Відлюдкуваті” підлітки в повсякденному житті намагаються „триматися на відстані”, виявляють побоювання в присутності іншої людини, не дивляться в очі; вони мовчазні навіть у групі однолітків (однокурсників), не підтримують розмову з незнайомими (малознайомими) людьми, узагалі уникають контакту, самої ситуації спілкування тощо. У підлітків з розумовою відсталістю за результатами дослідження низька прихильність до однолітків, і вона практично не змінюється з роками (37% –

молодші підлітки; 30% – старші). За результатами опитувальника Ю. М. Орлова „Потреба у спілкуванні” найбільш вираженими комунікативними потребами розумово відсталих підлітків є: потреба у формальному факті присутності іншої людини; потреба у враженнях; потреба в приналежності до емоційно значущих стосунків (дитячо-батьківських, сімейних); потреба в турботливому, емоційно позитивному ставленні; потреба в допомозі.

Учні зі зниженим зором часто не приймають свій Я-образ, тому не бажають спілкуватися з однолітками, розглядаючи ситуацію спілкування як травмуючу. Проте відзначимо, що в них від молодших класів до старших зростає потреба в спілкуванні з однолітками, це видно за шкалою ставлення до друга чи подруги в тесті-фільмі Рене Жіля (38% – молодші підлітки; 52,7% – старші). Найбільш вираженими комунікативними потребами підлітків зі зниженим зором є потреба: в емоційному відгуку; у належності до емоційно значущих стосунків (дитячо-батьківських, сімейних); у вияві уваги, у турботливому, емоційно позитивному ставленні.

Результати попередньої діагностики свідчать про те, що в підлітків з порушеннями інтелекту зростає конфліктність до старшого підліткового віку (20% – молодші підлітки; 40% – старші). Це пов'язано, по-перше, із труднощами протікання пубертату в цієї категорії підлітків, по-друге, з формуванням нових стосунків у колективі, з боротьбою за свій статус. Незрілість особистості, нерозвиненість самоопанування, недостатність ініціативності, слабкість соціальних мотивів, недостатність комунікативних потреб – ось головні причини порушень міжособистісних стосунків у розумово відсталих школярів.

У підлітків зі зниженим зором при збереженні інтелекту процес пошуку статусу в групі проходить трохи раніше, тому саме в середньому підлітковому віці в них підвищується показник конфліктності (12% – молодші підлітки; середні – 18,3%; 11,4% – старші) і бажання домінувати в групі (21% – молодші підлітки; 34,9% – середні; 22,4% – старші). Підлітки обох груп не вміють адекватно реагувати на складні, конфліктні ситуації. Низькі показники комунікабельності й невміння приймати рішення в ситуаціях фрустрації є перешкодою для нормальних міжособистісних стосунків у колективі та успішної соціалізації.

Аналізуючи отримані результати дослідження індивідуально-психологічних передумов порушеної поведінки в міжособистісних стосунках розумово відсталих і слабозорих учнів, можемо стверджувати, що такі особистісні ознаки, як імпульсивність, тривожність, невпевненість, відлюдкуватість, агресивність, низька комунікабельність і невміння приймати рішення в ситуаціях фрустрації можуть бути якими особистості учня, які заважають формуванню адекватних міжособистісних стосунків і успішній адаптації в майбутньому професійному колективі.

Отже, формування й розвиток навичок соціальної взаємодії в підлітків з порушеннями психофізичного розвитку ми розглядали як одне з пріоритетних корекційних завдань у забезпеченні наступності їхньої професійно-трудової соціалізації. Актуальність цієї проблеми зумовила необхідність розробки системи корекційної роботи.

Виходячи із спільних цілей дослідження, а також з урахуванням виділених чинників, визначено її завдання:

- розвиток емоційної сфери, зміна на цій основі окремих особистісних настанов, посилення соціальної спрямованості поведінки учнів;
- формування усвідомленості інтересів, здібностей, цінностей, пов'язаних із вибором майбутньої професії та свого місця в суспільстві;
- формування Я-образу;
- формування потреби в активному спілкуванні з метою пізнання особистості оточуючих;
- навчання учнів виявляти, усвідомлювати, вирішувати й аналізувати різні складні ситуації в процесі спільної діяльності;
- формування адекватних способів реагування на конфліктні ситуації з урахуванням структури дефекту, нейродинаміки й супутніх ускладнень основного діагнозу учня;
- закріплення навички перенесення моделей соціальних стосунків у практику реального спілкування;
- надання психологічної консультативної допомоги вчителям в організації навчально-виховного процесу при роботі з розумово відсталими або слабзорими підлітками;
- організація сімейних консультацій психолога.

Отже, за результатами діагностики на другому етапі тривала робота над формуванням індивідуально-особистісних якостей учнів, необхідних для оволодіння професіями, які за схильностями та здібностями були вибрані як рекомендовані психологом для освоєння учнями. Паралельно проводилася тренінгова корекційна програма з формування соціально-психологічних якостей і міжособистісних стосунків учнів, розвитку спільної й комунікативної діяльності. Школярі вчилися працювати в команді, приймати спільні рішення, розв'язувати конфліктні ситуації, проявляти взаємовиручку й підтримку, тобто опанували ті компетенції, які потрібні для майбутньої професійної діяльності разом зі знаннями, уміннями й навичками. Тривало заповнення індивідуальної карти професійного самовизначення. На основі сформованих здібностей і особистісних якостей, а також особливостей міжособистісного спілкування уточнювався список доступних професій або сфер професійної діяльності. З урахуванням уточнених даних тривала диференційована профорієнтаційна робота.

Ефективність експериментальної корекційної роботи підтверджується показниками збільшення рівня благополуччя взаємин у групі: зріс рівень благополуччя в групах розумово відсталих підлітків від низького до середнього. У класах, де проводили корекційну програму, немає знехтуваних (0 виборів – 0%), і зросла кількість підлітків, яким віддано перевагу (від 5,46% – до експериментальної корекційної роботи до 27,27% – після). Рівень благополуччя в групах підлітків зі зниженим зором зріс з середнього до високого. Збільшилася кількість учнів, які отримали 3 – 5 виборів (з 35% – до експериментальної корекційної роботи до 48,33% – після).

Про нормалізацію міжособистісних стосунків свідчить і зниження рівня відмежованості після проведених занять (у групах розумово відсталих – в 1,5 рази ( $t=7,13$ ;  $p\leq 0,01$ ), без занять – практично не змінився ( $t=0,57$ ;  $p=0,58$ ); у групах слабозорих – в 1,4 разу ( $t=7,16$ ;  $p\leq 0,01$ ), без занять – не змінився), конфліктності в групах розумово відсталих – в 1,3 разу ( $t=7,21$ ;  $p\leq 0,01$ ), без занять – практично не змінився ( $t=-0,49$ ;  $p=0,63$ ).

Після проведення навчання знизилася неадекватна реакція розумово відсталих підлітків на ситуації фрустрації з 36,95% до 26% ( $t=7,27$ ;  $p\leq 0,01$ ), між тим у контрольній групі цей показник, навпаки, зріс з 35% до 45% ( $t=-5,16$ ;  $p\leq 0,01$ ). Це свідчить про те, що в груповому занятті розумово відсталі підлітки добре засвоюють приклади поведінки у важкорозв'язувальних ситуаціях, вчаться самостійно приймати рішення, робити вибір. Ці навички надзвичайно важливі для майбутньої професійно-трудової соціалізації.

Показові результати отримані після проведення корекційної програми в групі підлітків зі зниженим зором. Так, значно підвищився показник ставлення до друга, подруги в експериментальній групі від 24,65% до 40% ( $t=-10,74$ ;  $p\leq 0,01$ ), у контрольній групі він залишився практично на колишньому рівні від 25,2% до 27,2% ( $t=-1,68$ ;  $p=0,095$ ). Також, як і результати соціометрії, цей факт свідчить про підвищення благополуччя в групі однолітків. У бесідах учні зі зниженим зором відзначали, що після проведення тренінгових занять вони всі здружилися, стали краще ставитися один до одного, відзначали позитивні якості своїх однолітків, які раніше не помічали („Андрійко краще за усіх малює людей, навіть мене намалював, а раніше ми не знали, думали, що він тільки з уроків втікати уміє та булки жувати на останній парті”); „Коли ми ділилися на команди, Ганна сама мене покликала, хоча не хотіла раніше зі мною дружити”); „Я здивувалася, коли Олег виврав мене до пари в грі, він завжди бився і обзивався”).

Учні зі зниженим зором навчилися адекватно реагувати в ситуаціях фрустрації ( $t=6,45$ ;  $p\leq 0,01$ ). Хлопці та дівчата почали почувати себе складовою частиною колективу, що надало їм упевненості в собі. Міжособистісні стосунки в обох експериментальних групах набули позитивного характеру, учні стали більш комунікабельними (розумово відсталі –  $t=-11,85$ ;  $p\leq 0,01$ ; слабозорі –  $t=-9,74$ ;  $p\leq 0,01$ ). У підлітків виявилось прагнення співпрацювати з колективом, з'явилось бажання стати активним учасником життєдіяльності колективу – це необхідна якість для успішної професійно-трудової соціалізації.

Результати, отримані на другому етапі психолого-педагогічного супроводу професійно-трудової соціалізації, дозволили перейти до наступного етапу – психолого-педагогічного забезпечення професійного самовизначення осіб з психофізичними порушеннями.

У п'ятому розділі „Профорієнтаційна робота як результативний складник системи психолого-педагогічного забезпечення професійно-трудової соціалізації” наведено основні діагностичні методики, профорієнтаційні корекційні тренінгові заняття із забезпеченням наступності процесу професійно-трудової соціалізації учнів з психофізичними порушеннями на кожному етапі; визначено основні компоненти діагностики, консультування, профорієнтації та



корекції; представлено результати комплексної діагностики на третьому етапі, спрямованої на вивчення сформованості психологічної готовності до професійного самовизначення, мотивів вибору професії до та після корекції. Подано результати впровадження системи в практику спеціальних навчальних закладів.

Профорієнтаційна робота серед учнів спеціальних шкіл проводилася з першого року й протягом усього періоду їхнього навчання. Центральним завданням цієї роботи було всебічне вивчення професійних можливостей учнів і їх усілякий розвиток, психологічна підготовка учнів до більш усвідомленого, правильного професійного самовизначення. Зміст і форми профорієнтаційної корекційно-тренінгової роботи розроблялися з урахуванням особистісних якостей, віку, освітньої підготовки, структури дефекту, психофізичного розвитку, рівня трудової підготовки учнів, сформованості комунікативної, спільної діяльності, міжособистісних стосунків.

Етапи профорієнтаційної роботи в цій системі визначалися з урахуванням етапів трудової підготовки в спеціальних закладах, запропонованих К. М. Турчинською:

1 етап – початкова школа: на цьому етапі учні знайомляться зі світом професій через такі форми роботи, як екскурсії, бесіди, ранки, усні журнали, зустрічі з цікавими людьми, участь у професійних проєктах. Уже в початковій школі учням може бути надано можливість вибору власної освітньої траєкторії. Учні обирають заняття за інтересами, заняття в гуртках, можуть розвивати свої творчі здібності (вишивання за зразком, бісероплетіння тощо) через навчання в класах естетично-гуманітарної спрямованості.

2 етап – 4 клас – здійснюється загальнотехнічна підготовка. Вона є логічним продовженням попереднього етапу підготовки школярів та необхідною базою для 3 етапу. Продовжується робота над формуванням умінь, навичок та необхідних для здійснення професійного навчання компетенцій.

На 3 етапі (5 – 7 класи) профорієнтаційна робота продовжується через розвиток гри: профорієнтаційні ігри, ігри-занурення, ігри-подорожі. Ці форми роботи дозволяють учням детальніше вивчити світ професій, уявити себе в цьому світі на практичних прикладах. Передбачають цілеспрямовану профорієнтаційну роботу серед розумово відсталих учнів з практичними прийомами оволодіння трудовими професійними навичками; роботу зі-слабозорими учнями, спрямовану на сприяння усвідомленню вибору профілю навчання, а надалі – і професії. На цьому етапі активізується діагностична робота, яку проводить психолог, проводяться уроки вибору професії. В основній школі слабозорим учням надана можливість залучитися до допрофільної підготовки.

На 4 етапі (8 – 9 (10) класи) учні починають навчатися в Центрі професійної підготовки (розумово відсталі учні, учні з порушеннями зору, комбінованим дефектом) або в профільних класах (учні з порушеннями зору), освоювати обрану професію. У системі профорієнтаційної роботи цей етап є найвідповідальнішим і спрямований на сприяння старшокласникам в їхньому професійному самовизначенні. У цей період розгортається консультативна діяльність серед

учнів та їхніх батьків. Використовуються різні форми роботи з учнями: бесіди, консультації з питань вибору профілю навчання, інформування про способи отримання бажаної освіти, вимоги професії до людини, оплати праці.

Перед початком психолого-педагогічного забезпечення в організації останнього етапу системи було проведено попередню діагностику. У дослідженні протягом 2007 – 2012 року брали участь 156 осіб у віці від 16 до 18 років з розумовою відсталістю (F-70) і 152 особи у віці від 16 до 18 років зі зниженим зором.

Для дослідження рівнів психологічної готовності до професійного самовизначення в підлітків і юнаків з порушеннями психофізичного розвитку були обрані наступні психодіагностичні методики: „Диференційно-діагностичний опитувальник” (ДДО), призначений для виявлення найбільш привабливих професій; „Опитувальник для виявлення психологічної готовності школярів до вибору професії” В. Б. Успенського; „Опитувальник Дж. Голланда”; методика „Мотиви вибору професії”; методика „Хто я?” Т. Кунна; методика „Матриця вибору професії” Г. В. Рєзакіної; методика Г. Ю. Айзенка „Психологічний тест базових рис особистості підлітків”, авторські анкети для школярів, батьків, вчителів і вихователів. Усі методики використовувалися в індивідуальних умовах. Незнайомі дітям професії роз’яснювали, обговорювався зміст зазначених професій.

Рівні готовності старшокласників до професійного самовизначення визначалися нами за чотирима компонентами: когнітивний, мотиваційно-ціннісний, діяльнісно-особистісний і поведінковий.

Високий рівень готовності – учень добре орієнтується у світі професій, знає й адекватно оцінює свої здібності, схильності, індивідуальні та професійно важливі якості (ПВЯ), предметну сторону професійної діяльності; розуміє громадську й особистісну значущість професій, зацікавлений в отриманні знань, співвідносить свої професійні наміри з особистими схильностями й можливостями; виявляє самостійність, вольові зусилля у досягненні поставлених цілей, готовий до активної суспільної діяльності в професійній сфері, прагне вдосконалювати ПВЯ; вміє вирішувати складні життєві ситуації, конфлікти, обирає правильну конструктивну поведінку в ситуації фрустрації, відкритий до спілкування, міжособистісних стосунків, вміє працювати під керівництвом й у команді.

Середній рівень готовності – учень має кілька варіантів професійного плану й зазнає труднощів з вибором, поверхові знання ПВЯ; здібності у нього не завжди співпадають з інтересами, позитивно ставиться до продовження навчання, але не співвідносить свої професійні наміри з особистими можливостями; має складнощі у спілкуванні з однолітками та дорослими.

Низький рівень готовності – учень не має ані професійного плану, ані виражених схильностей до якого-небудь виду діяльності, не проявляє зацікавленості в отриманні знань, негативно ставиться до продовження навчання відповідно до обраної професії, не вміє працювати спільно, під керівництвом й у команді, зазнає значних труднощів у спілкуванні.

Результати попередньої діагностики (2007 – 2008 рр.) до початку втілення в практику роботи спеціальних шкіл розробленої в дослідженні системи засвідчили, що 3,9% розумово відсталих учнів і 54,2% учнів зі зниженим зором показали середній рівень готовності до вибору професії. Низька психологічна готовність до вибору професії виявилася у 34,6% розумово відсталих вихованців і у 37,5% учнів зі зниженим зором. Результати застосування методики показали, що 61,5% учнів (зокрема з розумовою відсталістю) взагалі не готові до вибору професії. Високий рівень готовності до вибору професії не продемонстрував жоден вихованець з розумовою відсталістю та всього 8,3% учнів зі зниженим зором.

При виборі професії 50% розумово відсталих учнів і 41,66% учнів зі зниженим зором керувалися зовнішніми позитивними мотивами. Вони звертали увагу на матеріальне стимулювання, можливість просування по службі, схвалення колективу, престиж професії.

Зовнішні негативні мотиви переважали в 19,23% розумово відсталих і 20,83% зі зниженим зором. Вони зробили вибір професії під впливом думки друзів або інших значущих людей. Ці учні бояться критики, осуду. Прагнуть до легких заробітків, не хочуть докладати ніяких зусиль.

Лише 19,23% розумово відсталих учнів і 29,16% – зі зниженим зором керувалися внутрішніми індивідуально значущими мотивами при виборі професії. Для них важлива особиста значущість професії, можливість спілкування з різними людьми, можливість розумового й фізичного розвитку.

Внутрішні соціально значущі мотиви відіграли визначальну роль тільки в 11,54% розумово відсталих учнів і у 8,35% учнів зі зниженим зором. Вони враховували суспільну значущість професії, можливість приносити користь людям, відразу одержати гарний результат праці для інших, реалізувати здібності до керівної роботи, для росту професійної майстерності.

Отже, після проведення дослідження стало зрозуміло, що при виборі майбутньої професії учні з психофізичними порушеннями керуються зовнішніми мотивами. Вони не замислюються про особисту й суспільну значущість професії. В основному їх не приваблює можливість спілкування, розумового й фізичного розвитку. Для розумово відсталих підлітків і юнаків найважливішим є матеріальне стимулювання, схвалення оточенням, розташування місця роботи. Для учнів зі зниженим зором – престиж професії, матеріальне забезпечення.

Розумово відсталі учні не звертають увагу на вимоги професії до людини. Випускники з порушеннями зору, навпаки, усвідомлюють свої інтереси, схильності, здібності, але починають себе невпевнено, недооцінюють власні можливості, а іноді переоцінюють їх. Крім того, у випускників не завжди сформовано професійний тип. У них немає чіткої професійної спрямованості. Старшокласники з розумовою відсталістю, які не брали участь у експерименті, не знають про зміст обраної професії, умови роботи, не знають вимог цієї професії до людини. Отже, існують серйозні проблеми, які перешкоджають професійній інтеграції в суспільство осіб з психофізичними порушеннями.

На третьому етапі активно проводилася власне корекційна профорієнтаційна робота, спрямована на професійне самовизначення юнаків.

підсумкова професійна діагностика; профконсультації; інформування про способи здобуття бажаної освіти, вимоги професії до людини, оплати праці; тренінгові заняття; складання професійного плану кожного учня на підставі його індивідуальної карти; створення учнівських портфоліо спільно з учителями, вихователями та батьками. Психологічна служба ухвалювала рішення про рекомендацію професії для кожного учня. Тривала робота в навчальному центрі – активна практика – учні навчалися з урахуванням власних психофізичних особливостей та вимог професій; розширюється база даних про навчальні заклади, про рідкісні професії, гностичні професії.

Дослідженням розроблено програму профорієнтаційної роботи з підлітками та юнаками, яка складається з корекційних тренінгових занять, що є засобом корекції професійних намірів і настанов школярів на наступне самовизначення, індивідуальні консультації з метою надання допомоги конкретному вихованцю у виборі професії та професійні проби.

Використовувалися такі групи профорієнтаційних методів: інформаційно-довідкові, просвітницькі методи (зустрічі школярів з фахівцями різних професій, пізнавальні й просвітницькі лекції про шляхи вирішення проблем самовизначення, навчальні фільми й т.д.); методи професійної психодіагностики (бесіди, анкети, опитувальники, тести й т.д.); методи морально-емоційної підтримки учнів (тренінгові заняття, профорієнтаційні ігри, ігрові профорієнтаційні вправи й т.д.); методи надання допомоги в конкретному виборі й прийнятті рішення (побудова „ланшожка” основних ходів, побудова системи різних варіантів дій учня й т.д.).

Результати діагностики в експериментальних групах після проведення трьох етапів представлені нижче.

В експериментальній групі розумово відсталих практично вдвічі знизилася кількість учнів, які психологічно не готові до професійного самовизначення (з 30,76 % до 15,38 %;  $t=5,5$ ;  $p\leq 0,01$ ). Проте в контрольній групі показник змінився не значно (з 46,16 % до 34,6 %;  $t=1$ ;  $p\leq 0,05$ ). Зріс показник середньої готовності розумово відсталих учнів до самовизначення (з 7,7 % до 26,92 %;  $t=5,5$ ;  $p\leq 0,01$ ). 7,7 % учнів мають високу психологічну готовність до професійного самовизначення, ці учні відразу визначають сферу майбутньої професійної діяльності за методикою Є. О. Климова, мають чіткі уявлення про вимоги вибраної професії й адекватно оцінюють свої можливості реалізації в ній з урахуванням схильностей і здібностей. При виборі сфер майбутньої професійної діяльності в експериментальній групі значно скоротилося число тих, хто не може визначитися з вибором (з 46,15 % до 23,07 %;  $t=5,5$ ;  $p\leq 0,01$ ). У контрольній групі цей показник практично не змінився (з 50 % до 42,3 %;  $t=1$ ;  $p\leq 0,05$ ).

В експериментальній групі слабозорих практично в 4 рази знизилася кількість учнів, які мали низьку психологічну готовність до професійного самовизначення (з 48 % до 12 %;  $t=5,6$ ;  $p\leq 0,01$ ). Проте в контрольній групі показник змінився не значно (з 59,26 % до 51,85 %;  $t=2,6$ ;  $p\leq 0,05$ ). Збільшилося число учнів експериментальної групи, які за методикою Є. О. Климова чітко визначилися з вибором професійної сфери – робили один вибір з п'яти можливих

(з 8 % до 40 %;  $t=5,6$ ;  $p\leq 0,01$ ), ці учні мають високу психологічну готовність до професійного самовизначення, чітко усвідомлюють свої можливості, потреби професії й затребуваність фахівців цієї професії в нашому регіоні. У бесідах ці учні відмічають, що обізнані про навчальні заклади, у яких можна отримати ці професії, знають, які види діяльності й перспективи в цих професіях.

У контрольній групі цей показник теж зріс, але не значно (з 3,7 % до 11,11 %;  $t=2,6$ ;  $p\leq 0,05$ ). Учні контрольної групи не можуть чітко визначити сферу майбутньої професійної діяльності, маючи здібності і схильності до певних видів діяльності, вони виражали невпевненість у своїх силах, сумніви з приводу привабливості професії й можливості влаштуватися на роботу в нашому регіоні. Показник високої готовності до самовизначення в експериментальній групі був відразу вищий, ніж у контрольній (8% і 3,7% відповідно), це пояснюється участю членів експериментальної групи в попередніх етапах експерименту (у початковій і основній школі). При виборі сфер майбутньої професійної діяльності в експериментальній групі значно скоротилося число тих, хто не може визначитися з вибором (з 36% до 12%). У контрольній групі цей показник практично не змінився (з 44,44% до 37,04%).

Результати діагностики показали, що в експериментальних групах розумово відсталих випускників різко знизилися зовнішні мотиви вибору професії й підвищилися внутрішні особистісні і соціальні мотиви. Практично удвічі менше число зовнішніх виборів професії серед розумово відсталих підлітків і юнаків, які брали участь у експерименті (2007, 2008 рр. – 50%; контрольна група – 46,16%; експериментальна – 26,92%). Змінилися мотиви вибору професії в експериментальних групах.

Бесіди з учнями та їхніми батьками, анкетування вчителів показали, що престижні професії, матеріальна винагорода як і раніше притягають розумово відсталих, але вони частіше замислюються над відповідністю професії їхнім здібностям, схильностям, прагнуть до вибору цікавої професії, від якої вони бажають одержувати не тільки гроші, а й задоволення, можливість нових знайомств з різними людьми, підвищення власної значущості („...якщо я стану хорощим теслярем, мене усі поважатимуть...”; „...до мене усі приходять...”; „...я хочу допомагати людям, мама говорить, що я чисто прибираю і умію годувати молодших братів, я буду санітаркою, доглядати хворих, може в санаторії, там море...”). Дані бесід з випускниками підтверджуються й кількісними показниками методики. Так кількість виборів внутрішніх індивідуально значущих мотивів зросла після проведення профорієнтаційної корекційної роботи (контрольні групи – 19,23%; експериментальні – 38,47%). Збільшилася кількість виборів внутрішніх соціально значущих мотивів у експериментальній групі з 11,54% до 19,23%, тоді як показник у контрольній групі залишився незмінним. Ці дані говорять про те, що без цілеспрямованої, послідовної профорієнтаційної корекційної роботи в розумово відсталих школярів тільки за допомогою формування трудових знань, умінь і навичок у навчальному процесі не можливо сформувати соціальну спрямованість професійного визначення, уміння враховувати суспільну

значущість професії, можливість приносити користь людям, можливість відразу одержати гарний результат праці для інших. У результаті впровадження в спеціальному навчальному закладі системи психолого-педагогічного супроводу професійно-трудової соціалізації було підвищено внутрішню особистісну та соціальну мотивацію розумово відсталих випускників щодо вибору професійного шляху.

Ще більш високих результатів було досягнуто в результаті впровадження експериментальної системи в роботу спеціальних навчальних закладів і навчально-реабілітаційних центрів для дітей зі зниженим зором. Після профорієнтаційної корекційно-тренінгової роботи в учнів зі зниженим зором спостерігалася вдвічі менша кількість зовнішніх мотивів при виборі майбутньої професії (2007, 2008 рр. – 41,66%; контрольна група – 48,15%; експериментальна – 24%). Вони вже замислювалися про особисту й суспільну значущість професії. Для підлітків і юнаків матеріальне стимулювання, схвалення оточенням, розташування місця роботи відходять на другий план. Здебільшого їх приваблює можливість спілкування, інтелектуального розвитку, можливість реалізувати здібності до керівної роботи, можливість для росту професійної майстерності („...професія логопеда цікава, я зможу працювати в різних сферах – в медицині або в педагогіці, можу займатися наукою, а можу практикою, допомагати дітям...”; „...мені цікава робота в податковій, я люблю математику, працювати з цифрами, усидливий, люблю керувати, а там є перспектива підвищення на посаді...”; „...вирішив поступати на інженера-будівельника, може не престижно, але скрізь можна влаштуватися, відкрити потім фірму, усім треба житло...”; „вирішила бути кухарем, ми на „працях” готували, у мене краще за усіх виходить, а вибирати потрібно ту професію, в якій є твій талант...”).

Аналіз анкетування дозволив відзначити, що батьки учнів зі зниженим зором відмічають, що їхні діти після проведення експерименту отримали багато знань про себе та свої можливості, знання про професії й вимоги професій до людини, навчилися зіставляти ці дані й вибирати професію з їх урахуванням. Кожен вибирає одну-три професії, але в одній сфері, близькі одна до одної, знає перспективи цих професій, знає, де їх можна отримати.

Учителі відзначають, що в більшості випускників з’явився професійний план, багато хто після профорієнтаційної корекційно-тренінгової роботи остаточно визначився з вибором подальшого навчання або роботи. Учителі-предметники відмічають підвищений інтерес до предметів, необхідних для оволодіння цією професією. Учні адекватно стали оцінювати свої можливості й робити обґрунтований вибір професії з урахуванням соціальної та індивідуальної користності.

За результатами даних про працевлаштування випускників з психофізичними порушеннями відзначимо, що без спеціально організованої системи психологічного забезпечення професійно-трудової соціалізації в спеціальних навчальних закладах і навчально-реабілітаційних центрах практично не змінилися кількісні показники випускників, які не працюють і не вчаться (з 45% у 2007, 2008 роках до 46,66% у 2011, 2012 роках – серед розумово відсталих

випускників; з 20% у 2007, 2008 роках до 18% у 2011, 2012 роках – серед випускників зі зниженим зором).

Проте в експериментальних групах показник випускників, які знаходяться на соціальному забезпеченні, значно зменшився (23,1% – з розумовою відсталістю; 2% – зі зниженим зором). Збільшилося число учнів, які усвідомлено бажають продовжувати навчання за вибраною в школі професією (42,41% – з розумовою відсталістю; 48% – зі зниженим зором), у контрольній групі цей показник 25% і 38% відповідно. Серед учнів зі зниженим зором вдвічі збільшилась кількість осіб, які навчаються у ВНЗ.

Найважливішим показником ефективності системи на всіх трьох етапах є показник збільшення осіб з числа випускників, які продовжили навчання або роботу і мають позитивні відзиви з боку працедавців (76,9% розумово відсталих і 98% випускників зі зниженим зором – в експериментальній групі). Дані катамнезу, результати закріплення на робочому місці осіб з порушеннями психофізичного розвитку якісно підтверджено характеристиками на випускників шкіл-інтернатів та навчально-реабілітаційних центрів з місць працевлаштування або навчання. Проведений аналіз характеристик свідчить про те, що випускники, які брали участь в експерименті, мають особистісні якості, необхідні для роботи або навчання в колективі, уміння працювати під керівництвом і в команді. Виявляють цікавість і схильність до професійної діяльності, домагаються певних успіхів. Володіють достатніми навичками спілкування і спільної діяльності, спрямовані на досягнення позитивних результатів і професійного зростання.

Отже, після завершення третього етапу в системі психолого-педагогічного забезпечення професійно-трудової соціалізації осіб з психофізичними порушеннями розвитку можна зробити висновок про позитивну динаміку цього процесу в усіх групах випробовуваних на всіх вікових етапах.

## ВИСНОВКИ

Дослідження психолого-педагогічного забезпечення професійно-трудової соціалізації осіб з психофізичними порушеннями, здійснене на засадах системного особистісно орієнтованого підходу, дає змогу дійти в результаті проведеної роботи таких загальних висновків:

1. Результати аналізу джерельної бази дослідження, основою якого послужили сучасні концепції професійного становлення особистості в нормі та наукові здобутки дефектологічної школи, довели, що в літературі досить докладно відображено проблему професійно-трудової соціалізації. Проте, доведено, що до сьогодні ще не існувало системи професійно-трудової соціалізації, яка б включала послідовний поліфункціональний особистісно спрямований вплив на учня на кожному віковому етапі та був ефективний для супроводу професійно-трудової соціалізації будь-якої категорії дітей з психофізичними порушеннями.

Аналіз філософських, соціологічних, психологічних і педагогічних підходів до проблеми дослідження дозволив визначити професійно-трудова соціалізацію як процес і результат взаємодії особистості з соціальним середовищем, при яких

особистість самостійно на основі практичної перевірки власних професійних здібностей, схильностей та інтересів робить вибір професії та проходить стадії професійного становлення, професійної стійкості та розвитку особистості в професії.

2. Встановлено необхідність організації психолого-педагогічного забезпечення професійно-трудової соціалізації для осіб з психофізичними порушеннями й визначено його як складний, багатофункціональний особистісно орієнтований процес, що містить сукупність заходів психолого-педагогічного впливу формувального, розвивального, корекційного, реабілітаційного та профорієнтаційного характеру на становлення особистості учня, формування в процесі діяльності його професійно важливих якостей і компетенцій.

3. Розроблено та апробовано систему психолого-педагогічного забезпечення професійно-трудової соціалізації осіб з психофізичними порушеннями протягом періоду від молодшої школи до закінчення середнього спеціального загальноосвітнього навчального закладу. Визначено концептуальні, структурні та субстратні складники системи, що уможливило логічне обґрунтування багатофункціональної моделі забезпечення професійного становлення особистості як цілісного, неперервного, поступового психолого-педагогічного процесу.

Розкрито вимоги організації системи психолого-педагогічного забезпечення професійно-трудової соціалізації осіб з психофізичними порушеннями. Система розглядається як така, що містить різні підсистеми (систему розвитку особистості та систему психологічного впливу на розвиток) та яка є сама підсистемою ще більш широкої педагогічної системи спеціальних навчальних закладів. Система становить взаємозв'язок таких складників: 1) діагностика, корекція й розвиток індивідуально-психологічних рис особистості; 2) діагностика, корекція й розвиток соціально-психологічних якостей особистості і міжособистісних стосунків; 3) формування самосвідомості; 4) профорієнтаційна робота.

Експериментально підтверджено, що система має бути реалізована поетапно, – від молодшого шкільного до підліткового й юнацького віку. Основною ознакою системи визначено її наступність, тобто зв'язки між етапами професійно-трудової соціалізації особистості. Доведено, що забезпечення наступності є результатом цілеспрямованої діяльності психологів, корекційних педагогів, батьків учнів зі створення психологічних передумов ефективного входження в наступний етап, активізації особистих ресурсів учнів, сформованих на попередньому етапі. Для ефективності взаємодії всіх суб'єктів процесу професійно-трудової соціалізації осіб з вадами психофізичного розвитку визначено компонентний склад забезпечення наступності цього процесу, що включає теоретико-методологічний, діагностико-аналітичний, корекційно-профорієнтаційний і організаційно-управлінський блоки.

4. Доведено універсальність системи психолого-педагогічного забезпечення професійно-трудової соціалізації для різних категорій дітей з психофізичними порушеннями незалежно від первинного дефекту.

5. Розроблений та апробований на практиці діагностичний інструментарій, який може застосовуватися в якості ергономічного засобу діагностики стану



психічного розвитку осіб з психофізичними порушеннями. Поліфункціональність діагностичного комплексу забезпечує можливість використання окремих змістовних блоків як автономних програм при проведенні психологічного обстеження дітей.

Зокрема, розроблено авторські опитувальники, анкети для школярів, батьків, вчителів і вихователів для кожного рівня й етапу системи; адаптовано методики діагностики особистісних якостей, значущих для майбутньої професійно-трудової соціалізації учнів з психофізичними порушеннями (методика З. С. Карпенко „ДВОР”, опитувальник Ю. М. Орлова „Потреба в спілкуванні”; методика Г. Ю. Айзенка „Психологічний тест базових рис особистості підлітків”, методика „Матриця вибору професії” Г. В. Резапкіної); створено індивідуальну карту професійного самовизначення на кожного учня, яка заповнювалася на кожному віковому етапі навчання.

6. Встановлено, що корекційна робота має будуватися з урахуванням нових технологій, які ґрунтуються на основних методологічних принципах, і бути спрямована на всі сфери соціалізації учня (діяльність, спілкування, самосвідомість):

- удосконалення навичок навчально-практичної діяльності, знань і уявлень про навколишній світ професій, розвитку інтересів, навчальної мотивації, довольної уваги й регуляції діяльності; на розвиток схильностей та здібностей до уявлення просторових відношень; цілеспрямованого, стійкого виконання монотонної діяльності; чіткого маніпулювання з дрібними деталями; сенсомоторної координації, сприймання відтінків кольорів та ін.;

- на формування комунікативної і спільної діяльності, засвоєння правил нормативної поведінки та формування міжособистісних стосунків; корекцію індивідуально-психологічних якостей особистості: імпульсивність, тривожність, невпевненість, відлюдкуватість, агресивність, низька комунікабельність і невміння приймати рішення в ситуаціях фрустрації як передумов порушень професійної соціалізації розумово відсталих і слабозорих учнів;

- на формування самосвідомості випускників, створення умов для професійного самовизначення, підвищення внутрішньої особистісної та соціальної мотивації щодо вибору професійного шляху.

Створено корекційні програми, визначено окремі види роботи з профорієнтації, консультації для учнів, батьків, програми тренінгових занять з використанням інноваційних технологій на всіх вікових етапах (молодший шкільний, підлітковий, юнацький), рівнях (індивідуальний, груповий, соціальний), в усіх сферах соціалізації (діяльність, спілкування, самосвідомість).

7. Доведено, що забезпечення наступності в реалізації діагностичних, корекційно-розвивальних та профорієнтаційних функцій психолого-педагогічного супроводу навчально-виховного процесу на всіх вікових етапах за умов впливу на всі психологічні функції розвитку дитини та міжособистісну взаємодію в колективі призводить до оптимізації процесу професійно-трудової соціалізації осіб з психофізичними порушеннями. Найважливішим показником ефективності системи є показник збільшення осіб з числа випускників, які продовжили

навчання або роботу і мають позитивні відгуки з боку роботодавців (76,9% розумово відсталих і 98% випускників зі зниженим зором – в експериментальній групі). Серед учнів зі зниженим зором, які брали участь в експерименті, удвічі збільшилась кількість осіб, які навчаються у ВНЗ. У контрольній групі показник не змінився.

Отже, організація системи забезпечення наступності процесу професійно-трудової соціалізації підлітків і юнаків з вадами психофізичного розвитку в умовах спеціальної школи вирішує більшість проблем, пов'язаних з їх професійним самовизначенням. Чинник неперервності, наступності розвитку в системі професійно-трудової соціалізації, а також інтегрування всіх підсистем суспільно-особистісного впливу показують стабільне підвищення якісних показників психологічної готовності випускника спеціального закладу до професійного самовизначення, становлення й позитивної тенденції формування професійної стійкості.

Проведене дослідження не претендує на всебічність охоплення проблеми професійно-трудової соціалізації й повноту викладання всіх можливих соціалізаційних механізмів. Ми звернулися, передусім, до психолого-педагогічного аспекту питання, акцент робили на формуванні та розвитку саме особистісних якостей, міжособистісних стосунків і самосвідомості учнів з вадами психофізичного розвитку. Подальшого вивчення потребують дослідження професійно-трудової соціалізації учнів спеціальних шкіл у межах інших концептуальних положень і підходів (соціального, філософського, медичного).

## СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ РОБІТ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

### Монографія

1. Бистрова Ю. О. Забезпечення наступності в процесі професійно-трудової соціалізації осіб з вадами інтелектуального розвитку : монографія / Ю. О. Бистрова ; Держ. закл. „Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка” – Луганськ : Вид-во ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2012. – 332 с.

### Навчально-методичні посібники

2. Бистрова Ю. О. Комплексний супровід дітей з порушеннями зору в умовах навчального закладу : навч.-метод. посіб. для слухачів курсів підвищ. кваліф. ін-ту післядипломної пед. освіти / Ю. О. Бистрова, А. М. Петруня, В. Є. Коваленко, Н. А. Колодна, С. А. Лупирь. – Луганськ : Вид-во ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2012. – 288 с.

3. Бистрова Ю. О. Забезпечення наступності в процесі професійно-трудової соціалізації осіб з вадами психофізичного розвитку (діагностика, корекція, профорієнтація) / Ю. О. Бистрова ; Держ. закл. „Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка”. – Луганськ : Вид-во „Янтар”, 2012. – 260 с.

4. Бистрова Ю. О. Соціалізація слабозорих дітей (комплексне забезпечення) / Ю. О. Бистрова, А. М. Петруня, В. Є. Коваленко, С. М. Лобода,

С. А. Лупирь. – Луганськ : Вид-во ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2012. – 358 с.

#### Статті у фахових виданнях

5. Бистрова Ю. О. Проблема професійно-трудової соціалізації осіб з вадами інтелектуального розвитку / Ю. О. Бистрова // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія : Педагогіка і психологія. – Ялта : РВВ КГУ, 2007. – № 15. – Ч. 2. – С. 288 – 294.

6. Бистрова Ю. О. Особливості корекційної роботи з формування норм соціальної поведінки у підлітків допоміжної школи / Ю. О. Бистрова // зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2008. – № 10. – С. 238 – 241.

7. Бистрова Ю. О. Психолого-педагогічне забезпечення процесу професійного самовизначення юнаків з інтелектуальними порушеннями / Ю. О. Бистрова // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія : Педагогіка і психологія. – Ялта : РВВ КГУ, 2008. – № 17. – Ч. 1. – С. 226 – 234.

8. Бистрова Ю. О. Комплексна медико-психолого-педагогічна реабілітація дітей з вадами зору в умовах навчально-реабілітаційного центру / Ю. О. Бистрова // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. праць. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2008. – № 10. – С. 7 – 10.

9. Бистрова Ю. О. Психолого-педагогічне забезпечення інклюзивного навчання осіб з особливими освітніми потребами у вищому навчальному закладі / Ю. О. Бистрова // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. праць. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2008. – № 11. – С. 28 – 32.

10. Бистрова Ю. О. Характер емоційного зв'язку з розумово відсталою дитиною підліткового віку / Ю. О. Бистрова // зб. наук. праць Кам'янець-Подільського державного університету / за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. — Кам'янець-Подільський : ПП Мошинський В. С., 2008. – № 8. – С. 317 – 322.

11. Бистрова Ю. О. Психологічна готовність випускників допоміжних шкіл до вибору професії та трудової діяльності / Ю. О. Бистрова // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія : Педагогіка і психологія. – Ялта : РВВ КГУ, 2009. – № 21. – Ч. 3. – С. 235 – 242.

12. Бистрова Ю. О. Особливості корекційної роботи з формування норм соціальної поведінки у розумово відсталих підлітків / Ю. О. Бистрова // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. праць. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. – № 16. – С. 254 – 257.

13. Бистрова Ю. О. Практичні рекомендації щодо розвитку та корекції схильностей розумово відсталих молодших школярів у процесі навчально-практичної діяльності / Ю. О. Бистрова // Проблеми сучасної педагогічної освіти.

Серія : Педагогіка і психологія. – Ялта : РВВ КГУ, 2010. – №. 24. – Ч. 2. – С. 213 – 221.

14. Бистрова Ю. А. Теоретико-методологические предпосылки психолого-медико-педагогического сопровождения профессионально-трудовой реабилитации лиц с нарушениями здоровья / Ю. А. Бистрова // Психологічні перспективи. Серія Психологія. – Т. 1. – К. : Інститут соціальної та політичної психології НАПН України, 2011. – С. 192 – 199.

15. Бистрова Ю. О. Готовність до вибору професії та професійної діяльності розумово відсталих учнів як компонент професійно-трудової соціалізації / Ю. О. Бистрова // зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка : в 2 ч. / за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. – Кам'янець-Подільський : Медобори – 2006, 2011. – № 17. – Ч. II. – С. 25 – 32.

16. Бистрова Ю. О. Особливості прояву схильностей як чинників майбутньої професійно-трудової соціалізації розумово відсталих школярів / Ю. О. Бистрова // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. праць. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. – № 19. – С. 221 – 226.

17. Бистрова Ю. О. Діяльність медико-соціально-психолого-педагогічної служби забезпечення професійно-трудової соціалізації учнів з порушеннями зору в РНРЦ „Кришталік” / Ю. О. Бистрова // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія : Педагогіка і психологія. – Ялта : РВВ КГУ, 2011. – №. 33. – Ч. 2. – С. 237 – 244.

18. Бистрова Ю. О. Досвід і проблеми фахової підготовки студентів з особливими освітніми потребами в Луганському національному університеті імені Тараса Шевченка / Ю. О. Бистрова // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. праць. – Запоріжжя, 2011. – №. 20. – С. 24 – 28.

19. Бистрова Ю. О. Особливості профорієнтаційної роботи з розумово відсталими школярами / Ю. О. Бистрова // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія : Педагогіка і психологія. – Ялта : РВВ КГУ, 2011. – № 34. – Ч. 2. – С. 242 – 252.

20. Бистрова Ю. О. Психолого-педагогічний супровід професійної соціалізації учнів з вадами зору / Ю. О. Бистрова // Психологічні науки : проблеми і здобутки. Додаток 1 до № 1, т. I. – 2012. – Темат. вип. „Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання”. – С. 99 – 105.

21. Бистрова Ю. О. Проблеми комплексного психолого-педагогічного супроводу дітей з вадами зору / Ю. О. Бистрова // зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка : в 2 ч. / за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. – Кам'янець-Подільський : Медобори – 2006, 2012. – № 17. – Ч. II. – С. 243 – 251.

22. Бистрова Ю. О. Особливості професійно-трудової соціалізації розумово відсталих підлітків / Ю. О. Бистрова // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. праць, 2012. – №. 21. – С. 340 – 344.

23. Бистрова Ю. О. Шляхи корекції професійного самовизначення учнів із порушеннями зору / Ю. О. Бистрова // Психологічні науки : проблеми і здобутки. Додаток 1 до № 1, т. III. – 2012. – Темат. вип. „Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання”. – С. 122 – 128.

24. Бистрова Ю. О. Аналіз афективно-особистісних компонентів діяльності підлітків з вадами інтелектуального розвитку в процесі забезпечення наступності професійно-трудової соціалізації / Ю. О. Бистрова // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія : Педагогіка і психологія. – Ялта : РВВ КГУ, 2012. – № 34. – Ч. 1. – С. 232 – 236.

25. Бистрова Ю. О. Забезпечення наступності в процесі професійно-трудової соціалізації осіб з вадами інтелектуального розвитку (перший етап) / Ю. О. Бистрова // Наука і освіта. Серія : Педагогіка і психологія – О. : Південний наук. центр НАПН України, 2012. – № 3 / CVIV. – С. 21 – 25.

26. Бистрова Ю. О. Дослідження рівня психологічної готовності до професійного самовизначення підлітків і юнаків з порушеннями психофізичного розвитку / Ю. О. Бистрова // Психологічні перспективи. Серія : Психологія. – К. : Інститут соціальної та політичної психології НАПН України, 2012. – Т. 1. – С. 3 – 14.

27. Бистрова Ю. О. Завершальний етап забезпечення наступності в процесі професійно-трудової соціалізації осіб з вадами психофізичного розвитку / Ю. О. Бистрова // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія : Педагогіка і психологія. – Ялта : РВВ КГУ, 2012. – № 35. – Ч. 1. – С. 246 – 256.

#### Статті в інших виданнях

28. Бистрова Ю. О. Проблема комплексної реабілітації дітей з порушеннями зору в умовах закладів нового типу / Ю. О. Бистрова, Н. А. Колодна // Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка : Педагогічні науки. – 2008. – № 12(151). – С. 42 – 46.

29. Бистрова Ю. О. Психолого-педагогічне забезпечення професійного самовизначення розумово відсталих підлітків / Ю. О. Бистрова // Освіта Луганщини. Серія : Педагогіка. – Луганськ : ЛОІППО, 2010. – № 2(33). – С. 23 – 27.

30. Бистрова Ю. О. Соціально-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами в умовах навчально-реабілітаційного центру / Ю. О. Бистрова, Н. А. Колодна // Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка : Педагогічні науки. – 2010. – Ч. 1. – № 10(197). – С. 80 – 91.

31. Бистрова Ю. О. Психологічна та мотиваційна готовність розумово відсталих школярів до вибору професії та трудової діяльності / Ю. О. Бистрова // Соц. педагогіка : теорія та практика. – Луганськ : Вид-во ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2010. – № 4. – С. 17 – 22.

32. Быстрова Ю. А. Профессионально-трудова реабілітація лиц с порушеннями здоров'я. Психолого-медико-педагогический аспект / Ю. А. Быстрова // Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки. – 2011. – № 14 (225). – Ч. II. – С. 5 – 10.

33. Бистрова Ю. О. Психолого-педагогічне забезпечення професійної соціалізації інвалідів у вищому навчальному закладі / Ю. О. Бистрова // Освіта Луганщини. Серія : Педагогіка. – Луганськ : ЛОППО, 2011. – № 2 (35). – С. 194 – 198.

34. Бистрова Ю. О. Організація та зміст психолого-педагогічного забезпечення професійно-трудової соціалізації осіб з психофізичними порушеннями / Ю. О. Бистрова // Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка : Педагогічні науки. – 2011. – № 23 (234). – С. 137 – 146.

35. Бистрова Ю. О. Комплексний супровід навчально-реабілітаційного процесу в освітніх закладах для дітей з порушеннями зору / Ю. О. Бистрова, А. М. Петруня, С. А. Лупирь // Education and pedagogical sciences (Освіта та педагогічна наука). – Луганськ : Вид-во ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2012. – № 3 (152). – С. 13 – 18.

36. Бистрова Ю. О. Модель забезпечення наступності в процесі професійно-трудової соціалізації учнів з порушеннями зору” в РНРЦ „Кришталік” / Ю. О. Бистрова // Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки. – 2012. – № 11 (246). – С. 38 – 48.

37. Быстрова Ю. А. Современные подходы к проблеме профессионально-трудовой социализации лиц с психофизическими нарушениями / Ю. А. Быстрова // Специальная педагогика и специальная психология : Современные проблемы теории, истории, методологии. – М. : ЛОГОМАГ, 2012. – Т. 1. – С. 74 – 78.

#### Статті в збірниках матеріалів конференцій

38. Bystrova Y. Psychological providing of the integrated education of persons with the special educational requirements in universities / Y. Bystrova // Materials of the International conference of IASE. – Alicante, Spain, July 12 – 16, 2009. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://www.slidefinder.net/iase\\_11th\\_conference\\_alicante\\_spain/peiro-paper\\_iase11thconference/15738956](http://www.slidefinder.net/iase_11th_conference_alicante_spain/peiro-paper_iase11thconference/15738956). – Заголовок з екрана. – Дата звернення: 24.07.09.

39. Быстрова Ю. А. Феноменология психолого-медико-педагогического сопровождения профессионально-трудовой реабилитации лиц с нарушениями здоровья / Ю. А. Быстрова // Специальное образование : материалы VII Междунар. науч. конф. – Санкт-Петербург, 2011. – Т. II. – С. 63 – 65.

40. Быстрова Ю. А. Технологии обеспечения преемственности и последовательности в процессе профессионально-трудовой социализации лиц с интеллектуальными нарушениями / Ю. А. Быстрова // Психология в XXI веке : материалы V Междунар. науч.-практ. конф. : сб. науч. тр. – М. : Изд-во „Перо”, 2012. – С. 5 – 12.

41. Быстрова Ю. А. Психологическое сопровождение профессиональной социализации учащихся с нарушениями зрения / Ю. А. Быстрова // Materialy VIII mezinarodni vedecko-prakticka konference „Dny vedy – 2012”. – Dil 58. Psychologie a sociologie : Praha : Publishing House „Education and Science” s.r.o. – S. 88 – 93.

42. Быстрова Ю. А. Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной социализации учащихся с нарушениями зрения / Ю. А. Быстрова // Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров : материалы XIII Междунар. науч.-практ. конф. : в 5 ч. / Междунар. акад. наук пед. образования ; отв. ред. Д. Ф. Ильясов. – М. ; Челябинск : Изд-во ЧИППКРО, 2012. – Ч. 5. – С. 194 – 198.

43. Bystrova Y. Psychological and pedagogical support of integrated education of persons with special needs in the institution for high education / Y. Bystrova // Aktualne problemy nowoczesnych nauk – 2012 : materiały VIII Międzynarodowej naukowo-praktycznej konferencji – Vol. 26. Psychologia i socjologia. – Przemysł : Nauka i studia, 2012. – С. 73 – 77.

44. Быстрова Ю. О. Медична реабілітація та профілактика порушень зору в дітей / Ю. О. Быстрова // Найновите постиження на європейската наука : матеріали за 8-а міжнародна научна практична конференція. – Т. 15. Лекарство. – София : „Бял ГРАД-БГ” ООД, 2012. – С. 18 – 27.

45. Быстрова Ю. А. Коррекция нарушений межличностных отношений подростков с интеллектуальной недостаточностью / Ю. А. Быстрова, В. Н. Синёв // Актуальные вопросы современной психологии и педагогики : материалы X-й Юбилейной Междунар. науч. конф. – Липецк : Гравис, 2012. – С. 251 – 259.

#### АНОТАЦІЇ

**Быстрова Ю. О. Система психолого-педагогічного забезпечення професійно-трудової соціалізації осіб з психофізичними порушеннями. – Рукопис.**

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора психологічних наук зі спеціальності 19.00.08 – спеціальна психологія. – Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – Київ, 2013.

У дисертації розроблено та апробовано логіко-структурну систему психолого-педагогічного забезпечення професійно-трудової соціалізації осіб з психофізичними порушеннями протягом періоду від молодшої школи до закінчення середнього спеціального загальноосвітнього навчального закладу. Основною ознакою системи є її наступність, тобто зв'язки між етапами професійно-трудової соціалізації особистості. Для ефективності взаємодії всіх суб'єктів був визначений компонентний склад забезпечення наступності цього процесу, що включає: теоретико-методологічний, діагностико-аналітичний, корекційно-профорієнтаційний і організаційно-управлінський блоки. Розкрито підходи до організації системи: особистісний, діяльнісний, компетентнісний і системно-синергетичний.

Доведено, що забезпечення наступності в реалізації діагностичних, корекційно-розвивальних та профорієнтаційних функцій психолого-педагогічного супроводу навчально-виховного процесу на всіх вікових етапах за умов впливу на всі психологічні функції розвитку дитини та міжособистісну взаємодію в

колективі призводить до оптимізації процесу професійно-трудої соціалізації осіб з психофізичними порушеннями.

*Ключові слова:* розумово відсталі учні, учні зі зниженим зором, психолого-педагогічний супровід, професійно-трудова соціалізація, наступність, професійне самовизначення, корекційна робота, профорієнтація, тренінгові заняття.

**Быстрова Ю. А. Система психолого-педагогического обеспечения профессионально-трудова социализации лиц с психофизическими нарушениями. – Рукопись.**

Диссертация на соискание учёной степени доктора психологических наук по специальности 19.00.08 – специальная психология. – Национальный педагогический университет имени М. П. Драгоманова. – Киев, 2013.

Диссертационное исследование посвящено разработке научно обоснованной и практически значимой системы психолого-педагогической работы по обеспечению профессионально-трудова социализации лиц с психофизическими нарушениями в течение периода от младшей школы до окончания среднего специального общеобразовательного учебного заведения. Основным признаком системы является её преемственность, т.е. связь между этапами профессионально-трудова социализации личности.

Для эффективности взаимодействия всех субъектов профессионально-трудова социализации лиц с психофизическими нарушениями был определён компонентный состав обеспечения преемственности этого процесса, включающий: теоретико-методологический, диагностико-аналитический, коррекционно-профориентационный и организационно-управленческий блоки.

Психолого-педагогическое обеспечение профессионально-трудова социализации мы рассматривали как реализацию основных научных подходов: личностно-деятельностного, компетентностного и системно-синергетического.

Предложенная нами система представляет собой взаимосвязь следующих составляющих: диагностика и коррекция индивидуально-психологических черт личности; социально-психологических качеств межличностных отношений; профориентационная работа. Для каждой составляющей системы предусматривались определённые методики диагностики и коррекции, отдельные виды работы по профессиональному самоопределению, консультации для учащихся, родителей, программы тренинговых занятий с использованием инновационных технологий и т.д. Была разработана индивидуальная карта профессионального самоопределения на каждого ученика, которая заполнялась на каждом возрастном этапе обучения; определены критерии психологической готовности учащихся к профессиональному самоопределению.

Первый этап – диагностика и коррекция индивидуально-психологических особенностей младших школьников с нарушениями психофизического развития. Особенное внимание в исследовании мы уделяли подструктуре направленности как центральному свойству личности, которое формируется под воздействием социальных факторов, потому наиболее поддается коррекции.



Второй этап процесса социализации – переход от развития и коррекции индивидуально-психологических личностных качеств к социально-психологическим и межличностным отношениям. Выделяя как главное условие – формирование коммуникативной и совместной деятельности, мы выделили индивидуально-психологические предпосылки, мешающие профессионально-трудовой социализации подростков: импульсивность, тревожность, неуверенность, отгороженность, агрессивность, низкая коммуникабельность и неумение принимать решения в ситуациях фрустрации.

Заключительный этап профессионально-трудовой социализации – профессиональное самоопределение – выбор профессии на основании анализа, оценки внутренних ресурсов субъекта выбора и соотношения их с требованиями профессии и последующее формирование его как субъекта труда и профессионала.

Важнейшим показателем эффективности системы психолого-педагогического обеспечения профессионально-трудовой социализации лиц с психофизическими нарушениями на всех трех этапах есть показатель увеличения лиц из числа выпускников, которые продолжили учебу или работу (76,9% умственно отсталые и 98% выпускники со сниженным зрением – в экспериментальной группе).

Фактор непрерывности, преемственности сопровождения в системе профессионально-трудовой социализации, а также интеграция всех подсистем общественно-личностного воздействия показывают стабильное повышение качественных показателей психологической готовности выпускника специального учебного заведения к профессиональному самоопределению, становлению и позитивной тенденции формирования профессиональной стойкости.

*Ключевые слова:* умственно отсталые учащиеся, учащиеся со сниженным зрением, психолого-педагогическое обеспечение, профессионально-трудовая социализация, преемственность, профессиональное самоопределение, коррекционная работа, профориентация, тренинговые занятия.

**Bystrova Yu. O. The System of Psychological and Pedagogical Support of Professional Labor Socialization of People with Psychical and Physical Disorders.** – Manuscript.

Scientific doctoral dissertation in psychological sciences in speciality 19.00.08 – special psychology. – M. Drahomanov National Pedagogical University. – Kyiv, 2013.

The scientific dissertation contains the development and testing of the logical framework structure of psychological and pedagogical support of professional labor socialization of people with psychical and physical disorders in the period from primary school to graduation from the secondary school and entrance vocational school. The sequence is the main characteristic feature of the system, i.e. the connections between the stages of the professional labor socialization of the individual. In order to make the interaction between the subjects more effective, the components of sequence of this process that includes theoretical and methodological, diagnostic and analytical, correction and professionally-oriented, organization blocks are determined. The

following approaches to system organization are discussed: personal, pragmatist, competency-based and system synergetic approaches.

Providing sequence in realization of diagnostic, correction and developmental, professionally-oriented functions of psychological and pedagogical support of educational process at all ages in a case of influence on all psychological functions of a child's development and interpersonal interaction is proved to be conducive to the optimization of the process of professional labor socialization of people with psychical and physical disorders.

*Key words:* mentally retarded students, visually impaired students, psychological and pedagogical support, professional labor socialization, professional self-determination, correction work, vocational orientation, training.

**НБ НПУ**



\*100127272\*

---

Підписано до друку 15.03.2013. Формат 60x84/16.  
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman. Друк ризографічний.  
Умовн. др. арк. 1,9. Тираж 100 прим. Зам. № 242.

---

Видавець і виготовлювач  
Видавництво Державного закладу  
„Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”  
вул. Оборонна, 2, м. Луганськ, 91011. т/ф: (0642) 58-03-20.  
e-mail: alma-mater@list.ru

*Свідоцтво суб'єкта видавничої справи  
ДК № 3459 від 09.04.2009 р.*

