

7. **Baron – Cohen, S. (1995).** Mindblindness: An essay on autism and theory of mind. Cambridge, MA: MIT Press.
8. **Rumsey, J. M.** Conceptual problem – solving in highly verbal, nonretarded autistic men. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, 15, 23 – 36.
9. **Beyer J., Gammeltoft L.** Autism and play. London: Jessica Kingsley, 2000.
10. **Bettelheim, B. (1956).** Childhood schizophrenia as a reaction to extreme situations. *Journal of Orthopsychiatry* 26, 507-518.
11. **Wing L., Gould J.** Severe impairments of social interactions and associated abnormalities in children: epidemiology and classification // *Journal of autism and developmental disorders*, 1979.
12. **Wing L., Gould J., Yeates S., Brierly L.** Symbolic play in severely mentally retarded and in autistic children // *Journal of child psychology and psychiatry*, 1977.

References

1. **Appe, Francheska.** Vvedeny'e v psy'xology' cheskyu teory'yu avty'zma / Francheska Appe; [per.s angl. D. V. Ermolaeva]. – M.: Terevy'nf, 2006. – 216 s.
2. **Blejler E.** Avty'sty' cheskoe myshleny'e // *Xrestomaty'a po obshhej psy'xology'y*. – M.: Y'zd-vo MGU, 1981. – S.112-125.
3. **Lebedy'nsky'j V. V.** Y'skazhennoe psy'xy' cheskoe razvy'ty'e. Narusheny'a psy'xy' cheskogo razvy'ty'a u detej. – M.: MGU, 1985. – S. 27-38.
4. **Ostrovsk'ka K.O.** Avty'zm: problemy' psy'xologichnoyi dopomogy'. Navchal'ny'j posibny'k, 2006. – L'viv: Vy'davny'chy'j centr LNU imeni Ivana Franka. – 110 s.
5. **Shul'zhenko D. I.** Osnovy' psy'xologichnoyi korekciyi avty'sty'chny'x porushen' u ditej: monografiya / Shul'zhenko D. I.; M-vo osvity' i nauky' Ukrainy'; NPU im. M. P. Dragomanova. – K.: NPU im. M. P. Dragomanova, 2009. – 385 s.
6. **Baron-Cohen S.** Autism and symbolic play // *British Journal of developmental psychology*, 1987.
7. **Baron – Cohen, S. (1995).** Mindblindness: An essay on autism and theory of mind. Cambridge, MA: MIT Press.
8. **Rumsey, J. M.** Conceptual problem – solving in highly verbal, nonretarded autistic men. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, 15, 23 – 36.
9. **Beyer J., Gammeltoft L.** Autism and play. London: Jessica Kingsley, 2000.
10. **Bettelheim, B. (1956).** Childhood schizophrenia as a reaction to extreme situations. *Journal of Orthopsychiatry* 26, 507-518.
11. **Wing L., Gould J.** Severe impairments of social interactions and associated abnormalities in children: epidemiology and classification // *Journal of autism and developmental disorders*, 1979.
12. **Wing L., Gould J., Yeates S., Brierly L.** Symbolic play in severely mentally retarded and in autistic children // *Journal of child psychology and psychiatry*, 1977.

Сывык А.Е. Клинические и психологические механизмы нарушений мышления у аутичных детей

В статье раскрыты механизмы клинико-психологических расстройств аутистического спектра у детей. Сделано теоретический анализ нескольких теорий умственной деятельности аутичных людей. Доказано, что особенности аутистического восприятия, представления, внимания, речи, эмоционально-волевых нарушений значительно влияют на процессы мышления, а последние в свою очередь, на вербальную коммуникацию и поведение аутичного ребенка. Представлены психологические особенности аутичных детей. Предложено диагностическую технологию обнаружения нарушений мышления в дошкольном возрасте. Проанализированы результаты анализа исследования особенностей мышления дошкольников спектра аутистических нарушений. Установлено, что основными клиническими и психологическими механизмами возникновения проблемного мышления аутичных дошкольников является соматические и психологические нарушения в раннем возрасте. Определены направления психолого-педагогической коррекции нарушений мышления в дошкольном возрасте.

Ключевые слова: аутичные дети, теории умственной отсталости, особенности мышления, дошкольный век, направления коррекции, технологии.

Syvyk G. Clinical and psychological mechanisms of disorders of thinking in autistic children

The article reveals the mechanisms of clinical and psychological disorders of the autistic spectrum in children. A theoretical analysis of several theories of mental activity of autistic people is made. It is proved that the peculiarities of autistic perception, presentation, attention, speech, emotional and volitional disturbances greatly influence the processes of thinking, and the latter in turn, on verbal communication and behavior of the autistic child. Presented psychological peculiarities of autistic children. The diagnostic technology of detection of mental disorders in preschool age is offered. The results of qualitative analysis of the study of the features of thinking of pre-school children in the spectrum of autistic disorders are analyzed. It is established that the main clinical and psychological mechanisms of problem thinking of autistic preschoolers are somatic and psychological disorders at an early age. The directions of psychological and pedagogical correction of disorders of thinking in preschool age are determined.

Keywords: autistic children, theories of mental activity, peculiarities of thinking, preschool age, directions of correction, technology.

Стаття надійшла до редакції 04.03.2018 р.

Статтю прийнято до друку 04.03.2018 р.

Рецензент: д.психол.н., проф. Д.І.Шульженко

ТЕНДЕНЦІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПСИХОЛОГІВ В ГАЛУЗІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Висвітлено нагальний стан проблеми становлення та розвитку системи професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти. Проведено аналітичний огляд наукової думки дослідників сучасності. Схарактеризовано концепції реформування, бази перспективного бачення розвитку вітчизняної вищої освіти. Акцентується увага на важливості та необхідності вивчення і втілення передового досвіду зарубіжних країн у контексті вищої освіти. Визначено ключові параметри для забезпечення конкурентоспроможності фахівця зазначеної галузі: високий загальний рівень розвитку національної систем освіти; засвоєння нового і передового досвіду, набутого в процесі співробітництва із зарубіжними країнами, забезпечення якості послуг на внутрішньому і зовнішньому ринках освітніх послуг; наявність якісної освітньої і дослідницької інфраструктури; розвиток стратегічного партнерства, розвиток мобільності тощо. З'ясовано шляхи модернізації професійної підготовки спеціальних психологів у вищих навчальних закладах.

Отже, у статті досліджено сучасний стан проблеми професійної підготовки спеціальних психологів. Аналізуються практичні аспекти її вдосконалення. Розглядаються різноманітні методики наукових пошуків у межах означеної проблеми дослідження. На основі проведеного аналізу уточнено зміст професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти визначено компоненти структури готовності майбутнього конкурентоспроможного фахівця-психолога (в аспекті інноваційної діяльності), підготовленого до роботи в сучасних ринкових умовах.

Ключові слова: психолог в галузі спеціальної освіти, професійна підготовка, система професійної підготовки, компонент системи професійної підготовки.

Перед сучасною системою вищої освіти України, що знаходиться на етапі своєї сутнісної трансформації в реаліях глобалізованого суспільства XXI століття, стоїть ціла низка стратегічних завдань, що потребують свого нагального вирішення: визначення стратегічних пріоритетів; контроль якості; зв'язок із виробництвом; активна інтеграція науки та освіти; економічна підтримка напрямів наукової та освітньої діяльності, що мають стратегічне значення; налагодження механізму раціонального фінансування вищої освіти; ефективного впровадження новітніх освітніх технологій; структурний розподіл у відповідності до оптимального забезпечення сучасних вимог ринку праці конкурентоздатними фахівцями тощо. Отже, саме з позицій сьогодення вищим навчальним закладам значну увагу слід приділяти підготовці фахівця відповідного рівня і профілю, конкурентоздатного на ринку праці, компетентного, відповідального, який вільно володіє своєю професією й орієнтується в суміжних галузях діяльності, здатного до ефективної роботи за обраною спеціальністю на рівні світових стандартів, готового до постійного професійного зростання та самоздійснення, соціальної і професійної мобільності.

Задля належного висвітлення нагального стану досліджуваної проблеми вбачаємо необхідність та доречність у проведенні аналітичного огляду наукової думки дослідників сучасності. Так, нам імпонують міркування В. Кременя стосовно того, що процеси глобалізації, змінності, конкуренції, що з кожним роком владніше заявляють про себе у світі, зобов'язують нарощувати дослідницькі зусилля з осмислення ролі освіти у формуванні людини, адекватної інноваційному типу суспільного прогресу – інноваційної людини [2, с.145]. Цілком погоджуємося з думкою науковця про те, що досягнення конкурентоспроможної якості національної освіти в контексті цивілізаційних змін нині стає пріоритетом модернізації освіти України [2, с.18].

Складна демографічна ситуація, перенасиченість ринку праці недостатньо кваліфікованими робітниками, перевиробництво в окремих сферах фахівців та їхня неспроможність конкурувати в сучасних умовах ринкової системи, як зазначають В. Андрущенко та В. Бондар, створили ситуацію прихованої кризи в освіті. З одного боку, розвиток системи вищої освіти свідчить про здобутки вітчизняної професійної школи у галузях, де потреби ринку досить жорстко вимагали вчасного реагування на запити замовників, з іншого – досить помітною є екстенсивність у ступені якості і професійної придатності випускників гуманітарних напрямків. Нагальною проблемою процесів перетворення в системі освіти, як вказує В. Балашова, є суперечність між розширенням мережі навчальних закладів, збільшенням різноманітності форм навчання, примноженням спектру напрямів і спеціальностей, з одного боку, і необхідністю зберегти і підвищити якість підготовки фахівців, стійкість у функціонуванні системи освіти, з іншого. Ю. Красовська відзначає, що європейський освітній простір

просуває ідею «трикутника знань», яка полягає в максимально тісному зв'язку освіти, дослідної діяльності та технологічних інновацій. Характерними рисами глобалізації в галузі освіти є уніфікація знань, загальне прагнення країн світу до досягнення високої якості освіти. Освіта стає ключовою детермінантою економічних результатів та потенціалу країн світу [4, с.147]. Глобалізація, на думку О. Савченко, яка, незважаючи на відмінності в оцінці, є об'єктивною реальністю, вимагає від національних систем вищої освіти нової цільової орієнтації, що враховує потреби в міжнародній солідарності на цінностях загальнолюдської етики. Водночас науковець зазначає, що важливою умовою інтеграції вищої школи України у світовий освітній простір має бути збереження національного досвіду, традицій, зміцнення і розвиток її безперечних переваг, до яких передусім відноситься науковість освіти, її фундаментальність та енциклопедичність [5, с.149]. Глобалізація, на думку М. Курко, значно розширює культурно-інформаційні контакти між народами й державами, впливає на управління, виробництво, торгівлю, ринок праці, політичні утворення, інші суспільні інституції та процеси. Вчена вказує, що реакція освіти на глобалізацію полягатиме в зміцненні інтегральності особистості, збереженні й розвитку її особливостей та конкурентоспроможності, а також в орієнтації на сучасну економіку, нові кваліфікації й технології за збереження традиційних і створення сучасних національних особливостей [1, с.14]. Відповідно до концепції реформування вищої освіти, як засвідчує дослідження С. Гусарова, де відзначено, що освіта та освітня діяльність мають сприйматися та визнаватися державою засобом формування культурної, духовної та інтелектуальної сфер сучасного покоління громадян України, яке здатне діяти творчо, виробляти нове знання, користуватися ним, забезпечувати його своєчасне оновлення, тим самим забезпечуючи інноваційний характер розвитку суспільства й держави, виступати чинником зміцнення суверенітету та незалежності нашої країни. Система вищої освіти сучасної України, на думку Н. Максимовської, перебуває в стані реформування та визначення способів трансформації й удосконалення всіх етапів підготовки фахівців високого професійного рівня. Цю ж думку поділяє Н. Констатюк і вказує, що вища освіта має бути більш інноваційною, далекоглядною і відповідальною за результат, тобто має готувати освічених працівників, які в змозі виконувати складні завдання, швидко адаптуватися до зміни середовища й нових вимог економіки [5, с.29]. Варто виокремити думку В. Кравець, яка відзначає зміни, що відбуваються у світі на початку XXI століття, інтеграція України у європейський і світовий освітній простір зумовлюють перебудову системи національної освіти на засадах інноваційності та демократизму, модернізацію змісту й організації навчально-виховного процесу у вищій школі [1, с.14]. Інноваційна реформа національної системи вищої освіти, вважають Г. Оборський, В. Гогунський та О. Савельєва, В. Синьов, має бути спрямованою на зростання конкурентоспроможності вищих навчальних закладів, що, в свою чергу, забезпечувало б економіку країни фахівцями, здатними втілювати інноваційні технології у всі сфери суспільного життя; сприяло б розширенню співробітництва між Україною та світовою спільнотою у сфері освітньої, наукової та науково-інноваційної діяльності; підвищувало б потенціал національної освіти на світовому ринку надання освітніх послуг, в тому числі громадянам країн, що розвиваються [5, с.144]. Аналогічної думки дотримуються й інші науковці, зокрема, В. Чугаєвський підкреслює, що при реформуванні вищої освіти України, з одного боку, мають враховуватись пріоритети збереження культурних надбань української системи освіти, а з іншого – завдання поліпшення міжнародної співпраці, мобільності, працевлаштування випускників з України в Європейському чи міжнародному просторі, міжнародної конкурентоспроможності вищих навчальних закладів [4, с.57]. Запровадження інноваційного навчання у вищій освіті потребує, на думку М. Артюшиної, розробки принципово іншої моделі організації навчального процесу, ключовою відмінністю якої має бути цільова зорієнтованість на підготовку майбутнього фахівця до життя в умовах сучасного, динамічного суспільства, що забезпечує його становлення як активного суб'єкта змін та інновацій, здатного до самостійної ініціації та реалізації інноваційної діяльності [1, с.14]. Сучасним стратегічним пріоритетом, як вважають М. Клименко та Г. Михайлюк, визнається впровадження національної інноваційної моделі розвитку України, що, зокрема, передбачає удосконалення освітньо-наукової інфраструктури, системи проведення фундаментальних і прикладних наукових досліджень у вищих навчальних закладах, упровадження наукових результатів у навчальний процес. Д. Швець серед основних стратегічних завдань у контексті адаптації європейської системи вищої освіти у вищу освіту України виокремлює такі: коригування

спрямованості і технологічно-дидактичного забезпечення освітнього процесу; модернізація освіти з точки зору структурно-організаційної перебудови відповідних вищих навчальних закладів та їх підрозділів, посилення наукової орієнтації вищих навчальних закладів; переведення матеріально-технічної бази навчального процесу на сучасний рівень [4, с.145]. Проблема вдосконалення процесу оволодіння знаннями у вищих навчальних закладах, як вказують О. Ажиппо, В. Синьов, стає особливо актуальною, оскільки індивідуалізація навчання студентів, насамперед, передбачає інтенсифікацію пізнавальної діяльності, яка ґрунтується на сучасних методах і технологіях навчання (проблемному, комп'ютерному цикловому та інших), які дають можливість студентам не тільки за короткий термін одержати необхідні професійні знання, уміння і навички, а й успішно поєднувати навчання у вищих навчальних закладах з іншими видами діяльності [1, с.114].

Залучення України до принципів Болонської декларації, що ґрунтуються на утворенні єдиного ринку праці вищої кваліфікації в Європі, забезпечення якісного освітнього рівня фахівців і відповідності їх підготовки умовам міжнародного ринку праці посилює, як вважає Ю. Бойчук, актуальність проблеми формування професійної компетентності сучасного фахівця [5]. Цієї ж думки дотримується і В. Василюк та зазначає, що сучасні тенденції вищої освіти вимагають активного застосування технологій, спрямованих на духовно-діяльнісну особистість, для якої характерні не тільки самодіяльність, але і свобода по відношенню до освітнього простору [6, с.17]. Ю. Лянной акцентує увагу на важливості та необхідності вивчення і втілення передового досвіду зарубіжних країн у контексті вищої освіти. Науковець визначає такі ключові параметри для забезпечення конкурентоспроможності будь-якої країни: високий рівень розвитку національних систем освіти; засвоєння нового і передового досвіду, набутого в процесі співробітництва із зарубіжними країнами, забезпечення якості послуг на внутрішньому і зовнішньому ринках освітніх послуг; наявність якісної освітньої і дослідницької інфраструктури; розвиток стратегічного партнерства; розвиток мобільності тощо [3, с.213]. Необхідно відмітити, що з позицій сьогодення перед вищими навчальними закладами постають завдання максимально наблизити освітні програми до реальних умов професійної сфери, зважаючи, що розвиток певної галузі може здійснюватися швидше, ніж проходить повний цикл навчання фахівця. На думку Я. Чистової, система підготовки має «володіти» певними здібностями швидкої адаптації до оновлених економічних, соціальних та виробничих умов. Зазначене вимагає побудови гнучкої і динамічної системи професійної підготовки психологів, здатних до креативної трансформації, в основу якої покладені принципи, що сприяють розвитку конкурентоспроможних висококваліфікованих кадрів. Г. Яворська зазначає, що важливого значення набуває оволодіння майбутнім фахівцем вміннями інтегрувати спеціальні, психолого-педагогічні, методичні й дидактичні знання в нестандартних ситуаціях професійної діяльності та застосовувати наявний досвід для особистісного саморозвитку і самовдосконалення. На думку вченої, це потребує принципово нового змісту, методів і форм педагогічної підготовки, метою якої є формування особистості студента як професіонала, здатного самостійно і творчо мислити [4, с.144].

Зазначимо, що О. Шаров характеризує базис перспективного бачення розвитку вітчизняної вищої освіти, який передбачає реалізацію таких складових: 1) призначення вищої освіти: від підготовки фахівців для потреб економіки (елітна вища освіта) до підвищення якості життя людини (масова вища освіта); 2) внутрішній рушій: від автономності (самоврядність навчальних закладів, академічні свободи для викладачів та студентів) до корпоративності (вертикально інтегровані бізнес-структури з жорсткою ієрархією та контролем); 3) економічна основа: від суто публічної (вищу освіту фінансує держава за рахунок податків) до приватної (вища освіта фінансується громадянами та корпораціями понад їх податкові зобов'язання); 4) ступінь відкритості: від автаркії (під гаслами протидії «відпливу мізків») до інтернаціоналізації (космополітизму); 5) ступінь порівнянності: від суто національної структури ступенів та мережі вищих навчальних закладів до повністю відповідній сучасним міжнародним тенденціям (наприклад, Болонському процесу); 6) принцип діяльності системи вищої освіти: від функціональної до проектно-орієнтованої [4, с.44].

Значну увагу науковці (І. Зимня, В. Кравченко та ін.) приділяють з'ясуванню шляхів модернізації професійної підготовки психологів у вищих навчальних закладах. Так, І. Зимня зі співавторами зазначають, що є два можливих варіанти такої модернізації: 1) формування системи ускладнених вимог до процесу і результатів підготовки; 2) перенесення основного акценту в підготовці до науково-дослідницької діяльності на програму магістратури та встановлення вимог з підготовленості до неї до

вступників в аспірантуру [5, с.146]. До умов модернізації професійної підготовки В. Кравченко відносить: зміну цілей педагогічного процесу: від трансляції інформації до створення особливого освітнього середовища для розвитку професіоналізму майбутнього фахівця; інтегративний характер навчання, спрямованість на формування не знань, а ключових компетенцій студентів; актуалізацію завдань професійного виховання, особистісно-професійного розвитку; створення адекватного викликам часу методичного супроводу освітнього процесу: навчальної літератури, освітніх технологій, оцінних засобів тощо [4, с.149].

На нашу думку, майбутній фахівець – це особистість, яка цілеспрямовано здобуває кваліфікацію відповідно до певного освітньо-кваліфікаційного рівня в процесі навчання, спрямованого на підготовку до подальшої професійної діяльності. Основним концептом, що визначає специфіку такого компетентісного підходу, є ключові компетенції. Узагальнюючи різні трактування цієї категорії, Ю. Петров надає таке визначення: ключові компетенції є колом різних питань, знань, практичних відомостей і способів діяльності, що стосуються актуальних, перспективних і значущих сфер життєдіяльності людини в суспільстві, оволодіння якими забезпечить, з одного боку, її успішне особистісне і соціальне функціонування, а з іншого – задоволення громадських потреб у людських ресурсах певної якості. Їх формуванню сприяє інноваційна діяльність, яку С. Дворецький розуміє як діяльність, спрямовану на практичне засвоєння результатів наукових досліджень і розробок, що підвищують ефективність здійснення технологічних процесів, використовуваних у практичній діяльності, а також на практичне освоєння результатів наукових досліджень і розробок, що забезпечують створення нового або удосконаленого продукту, реалізованого на ринку; науково-інноваційну діяльність – як інноваційну діяльність, орієнтовану на створення і доведення інновацій засобами наукової діяльності в умовах наукової або науково-освітньої структури. Г. Кузікіна наголошує на необхідності і достатності профілізації освітньої підготовки, яка пов'язана з варіативністю, що забезпечує максимально можливий ступінь індивідуалізації освіти. Вчена зазначає, що в професійній підготовці домінує не стільки традиційна функція передачі, трансляції певного обсягу знань, – зростає значення функціонування педагога як керівника і консультанта студента в процесі оволодіння ним компетенціями, організації ефективних форм і методів роботи з навчальною інформацією [1, с.45].

На думку С. Шмельової, важливими компонентами структури готовності майбутнього конкурентоспроможного фахівця-психолога (в аспекті інноваційної діяльності), підготовленого до роботи в сучасних ринкових умовах є: 1) організаційно-діяльнісний, який передбачає знання випускником своїх індивідуальних особливостей та рис характеру; уміння визначити навчальну мету в певній галузі знань або діяльності, скласти план її досягнення та виконання, виходячи зі своїх індивідуальних особливостей, отримати й усвідомити результат своєї діяльності; наявність навичок самоорганізації; володіння методами рефлексивного мислення; 2) креативний, який заснований на ініціативності, винахідливості, неординарності, наявності досвіду реалізації своїх творчих здібностей при виконанні і захисті наукових праць, участі в конкурсах, семінарах та ін.; 3) когнітивний, до складу якого входять: інтелектуальні якості (ерудованість, логічність мислення, «коефіцієнт інтелекту»); нестандартність мислення; володіння базовими знаннями, уміннями та навичками; орієнтація у фундаментальних проблемах наук, що вивчаються. 4) гностичний, який спирається на глибокі, точні, різнобічні знання в обраній сфері, широку економічну, юридичну, лінгвістичну (знання рідної та іноземних мов), філософську і психологічну підготовку, а також на прагнення до систематичного саморозвитку та самовдосконалення. 5) дієво-практичний, який містить наявність умінь оптимально використовувати професійні знання, спілкуватися, володіти комп'ютерними і інформаційними технологіями, свідомо ставити і досягати вирішення завдань. 6) психофізіологічний, заснований на міцному здоров'ї (працездатність), психологічній стійкості та адаптаційній мобільності [3, с.124].

О. Ковальчук, в свою чергу, виокремлює деякі інші компоненти в структурі готовності психологів до інноваційної діяльності, а саме: 1) мотиваційно-ціннісний, який містить усвідомлення значущості педагогічної професійної інноваційної діяльності; потребу у творчій діяльності; спрямованість на створення умов для саморозвитку, самовдосконалення, самореалізації своєї індивідуальності, на оволодіння інформаційною та науково-дослідницькою культурою; усвідомлення значущості інновацій у системі освіти та впровадження їх у навчально-виховний процес; 2) когнітивно-діяльнісний компонент, який передбачає знання психологічних та індивідуальних особливостей студентів, законів,

закономірностей, принципів навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі; основ психології творчої діяльності; сутності та специфіки інноваційної професійної діяльності; сучасних моделей освіти; передового досвіду, запровадження інноваційних та особистісно-орієнтованих технологій навчання та виховання; функцій, видів і методів контролю і самоконтролю у традиційній та інноваційній системах навчання; оволодіння магістрами гностичними, конструктивними, проєктивними, організаторськими, комунікативними, дидактичними та творчими вміннями; 3) аналітико-рефлексивний компонент, який охоплює наявність здатності особистості до аналітичної діяльності та інтелектуального мислення; самоуправління (планування, постановку цілей); самореалізації, самоконтролю, самооцінки; аналізу та оцінки педагогічних інноваційних процесів, аналізу особистості вихованця, його вчинків і поведінки; аналізу та оцінки різних педагогічних концепцій, технологій, форм, методів навчання; самоаналізу і самооцінки власної педагогічної діяльності, власної індивідуальності; аналізу та оцінки інноваційного педагогічного досвіду [7, с.113].

Досить аргументованою є думка Т. Алексєєвої, яка вважає, що ринок праці сьогодення висуває до психологів, випускників вищого навчального закладу, вимоги як щодо наявності базових професійно важливих якостей особистості, так і до здатності майбутнього фахівця аналізувати свою професійну діяльність, удосконалювати професійні навички, засвоювати нові професійні напрямки, що потребує необхідності розвитку особистісного ресурсу. Сучасне життя вимагає від особистості високого рівня професіоналізму під час значної активізації внутрішніх ресурсів, свідомої активності і гармонійного розвитку. Орієнтація системи освіти на формування конкурентноспроможної особистості фахівця з високим рівнем професійних знань є основною метою вузівської підготовки студента-психолога до майбутньої професійної діяльності.

Основними завданнями психолого-педагогічної підготовки психологів у вищих навчальних закладах Р. Наконечний, А. Копитко та Н. Мисак визначають: налагодження співпраці між вищими навчальними закладами та викладачами у процесі підготовки фахівців, розширення меж і механізмів педагогічної практики, культивування педагогічних знань серед студентів, що стане надійним підґрунтям для якісного відбору спеціалістів [3, с.145]. До основних напрямів професійної підготовки у вищому навчальному закладі Т. Дмитренко відносить такі: реалізація взаємозв'язку між усіма дисциплінами навчального плану спеціальності, що дозволяє сформуванню ґрунтовні знання, вміння їх застосувати для вирішення професійних завдань (знанняєва парадигма); вибір доцільних засобів діяльності суб'єктів у ситуації, що відповідає культурі діяльності та спілкування (культурологічна парадигма); здійснення спільної продуктивної діяльності на засадах гуманізації відношень (гуманістична парадигма) [1, с.45]. С. Ящук наголошує, що професійна підготовка психологів повинна бути спрямованою на формування особистості, яка володіє не тільки системою спеціальних знань та професійних дій, а й вирізняється сформованістю професійно важливих компетентностей, відповідним рівнем кваліфікації з урахуванням світових і європейських стандартів якості при збереженні національних здобутків і пріоритетів, а також здатної до плідної викладацької діяльності в сучасних умовах [4, с.57].

Отже, розвиток суспільства на сучасному етапі характеризується надзвичайно складними процесами, що призводять до глибинних якісних змін, які охоплюють усі сфери життєдіяльності людини. В умовах глобалізації, інтеграції й ускладнення соціальної діяльності, значної кількості інформації, швидкого і постійного оновлення технологій психологи в галузі спеціальної освіти можуть успішно функціонувати тільки в тому випадку, якщо вони матимуть певні життєві ціннісні орієнтації, якості і здібності, що забезпечать стійкість їх розвитку, соціальну мобільність, творчу особистісну позицію та гнучку адаптацію до усіх трансформацій. Це обумовлює необхідність заміни традиційної, «знанневої» парадигми вищої освіти на нову, що більшою мірою відповідає актуальним і перспективним потребам як розвитку суспільства, так і потребам майбутніх фахівців досліджуваної категорії.

Але, на жаль, з позицій сьогодення теорія і практика педагогічної освіти психологів в галузі спеціальної освіти залишається недостатньо розробленою в умовах нової педагогічної реальності. Здійснений аналіз наукової думки стосовно основ професійної підготовки показав, що інтенсивність дослідження зазначеної проблематики постійно збільшується, хоча спостерігається певна різниця наукових поглядів щодо її сутності. До змісту основ професійної підготовки науковці відносять різні психолого-педагогічні феномени, а саме: закономірності, принципи, механізми й модель підготовки;

психологічну підготовку; її забезпечення; формування готовності до діяльності; процес формування, розвитку фахівця тощо. Щоб сформувати зміст психологічних основ професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти, крім проведеного аналізу, вбачаємо необхідність у тому, щоб визначитись із понятійним апаратом у межах проблеми, що розглядається.

Отже, відправною теоретичною позицією будь-якого дослідження є з'ясування й уточнення визначень базових понять для подальшого осмислення сутності досліджуваного об'єкта. Тож, перш ніж аналізувати основи конструювання системи професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти, схарактеризуємо поняття «професійної підготовки» у вимірі сучасної дидактики.

Неоднозначність та багатовимірність зазначеного поняття обумовлюється інтенціями науковців ґрунтовно поглибити і диверсифікувати його зміст і структуру та дослідити його в контексті конкретного науково-методологічного підходу.

Аналіз енциклопедичної та довідкової літератури, проведений нами, свідчить про те, що загальноприйнятого визначення поняття «професійна підготовка» з позицій сьогодення не існує. Так, в «Енциклопедії професійної освіти» під редакцією С. Батишева поняття «професійна підготовка» тлумачиться як сукупність спеціальних знань, умінь і навичок, якостей, трудового досвіду і норм поведінки, що забезпечують можливість успішної діяльності за обраною професією; у «Педагогіці: Велика сучасна енциклопедія» – як процес оволодіння знаннями, вміннями та навичками, що дозволяє виконувати роботу в певній галузі діяльності [3, с.149]; у «Педагогічному енциклопедичному словнику» – як система професійного навчання, метою якої є прискорене набуття навичок, необхідних для виконання певної роботи або групи робіт; у «Новому словнику методичних термінів і понять», авторами якого є Е. Азимов і А. Щукін, – як система організаційних і педагогічних заходів, що забезпечує формування в особистості професійної спрямованості знань, навичок, умінь та професійної готовності до певної діяльності [3, с.147].

Термінологічна поліфонія дефініції «професійна підготовка» у науково-теоретичних дослідженнях визначається різними науково-методологічними підходами до з'ясування її сутності, змісту та структури. Теоретичний аналіз наукової літератури засвідчив, що у сучасний період обґрунтовано і розроблено низку методологічних підходів до професійної підготовки майбутніх фахівців, серед яких особливого значення набули такі: системний, компетентнісний, особистісно орієнтований, діяльнісний, культурологічний, аксіологічний, контекстний, акмеологічний, синергетичний тощо. На нашу думку, чітке та достатньо вичерпне уявлення про сутність поняття «професійна підготовка» надає аналіз цього феномену з позиції двох підходів: системного, що є базовим методологічним підходом до з'ясування сутності об'єкта та дозволяє на своїй основі змоделювати будь-який інший підхід, та компетентнісного, що є провідним і найбільш актуальним в умовах сьогодення та в межах якого передбачено реалізацію (певною мірою) інших вищезазначених підходів.

Універсальним підходом до розкриття сутності поняття «професійна підготовка», на нашу думку, є системний підхід, основною ідеєю якого є вивчення цілісності об'єкта (як системи), що складається з певної кількості компонентів (елементів), між якими існує низка визначених зв'язків і відносин, тобто певна внутрішня організація (структура). Так, О. Павлик визначає поняття «професійна підготовка» як складну психолого-педагогічну систему зі специфічним змістом, наявністю структурних елементів, формами відношень, особливостями навчального процесу, специфічного для певного фаху знаннями, вміннями та навичками; Г. Троцько – як систему, що характеризується взаємозв'язком та взаємодією структурних та функціональних компонентів, сукупність яких визначає особливість, що забезпечує формування особистості студента відповідно до поставленої мети – вийти на якісно новий рівень готовності студентів до професійної діяльності; Ю. Забіяко – як цілісну систему мір, методів і прийомів, що будується з урахуванням особистісних якостей фахівця, має чітку визначену структуру і специфіку та забезпечує загальну і спеціальну підготовку [2, с.128].

Слід відзначити, що, що у контексті ж компетентнісного підходу професійна підготовка репрезентується як процес оволодіння професійною компетентністю майбутніми фахівцями у вищій школі.

Отже, професійна підготовка як складна динамічна система інтегрує визначені структурно і функціонально взаємопов'язані і взаємодіючі компоненти, що відображають специфіку навчального процесу, результатом якого є готовність особистості до професійної діяльності. Серед базових компонентів системи професійної підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах науковці традиційно виділяють такі: цільовий, концептуальний, змістовий, організаційно-діяльнісний та діагностично-оцінювальний. Зауважимо, що зазначені компоненти системи професійної підготовки розглядаються у контексті процесу формування готовності (навчання), натомість кожен із цих

компонентів є підсистемою, що реалізує результат (професійну готовність).

В. Сластьонін визначає поняття «професійна підготовка» як динамічний процес, метою якого є формування професійної готовності, що передбачає: психологічну готовність – сформовану спрямованість на діяльність, установку на роботу; науково-теоретичну готовність – наявність певного обсягу педагогічних, психологічних і соціальних знань, необхідних для компетентної професійної діяльності; практичну готовність – наявність сформованих професійних умінь та навичок; психофізіологічну готовність – наявність відповідних передумов для оволодіння професійною діяльністю та сформованість професійно-значущих особистісних якостей; фізичну готовність – відповідність стану здоров'я й фізичного розвитку вимогам професійної діяльності, працездатності [5, с. 14].

Питаннями професійної підготовки майбутніх фахівців займалися як зарубіжні (А. Маслоу, К. Роджерс), так і вітчизняні (Г. Абрамова, О. Бондаренко, М. Боришевський, Л. Бурлачук, Н. Зубалій, Н. Коломінський, С. Максименко, В. Моргун, В. Татенко, Т. Тітаренко, М. Савчин, В. Панок, Н. Чепелева, Т. Яценко та ін.) дослідники. Різним аспектам проблеми підготовки дефектологів присвячені фундаментальні роботи українських вчених В. Бондаря, І. Дмитрієвої, С. Миронової, Н. Пахомової, Ю. Пінчук, Т. Сак, В. Синьова, Є. Синьової, В. Тарасун, Л. Фомічової, О. Хохліної, М. Шеремет та ін.

Аналізуючи проблему слід зазначити, що вітчизняні та зарубіжні дослідники підкреслюють значення етапу навчання у вищому навчальному закладі для розвитку професійного шляху особистості психолога. Ряд проведених досліджень відслідковує динаміку професійної Я-концепції студентів-психологів в галузі спеціальної освіти (С. Миронова, Л. Руденко, В. Синьов, М. Шеремет, та ін.).

За дослідженнями С. Максименка, сутність професійної підготовки та професійного становлення полягає в тому, що індивід, прийнявши на себе професійну роль, лише розпочинає освоєння функціонального змісту професійної діяльності. Зазначимо, що на думку науковців, більш ефективним чинником формування якостей особистісної зорієнтованості процесу навчання та виховання особистості є врахування її потреб та інтересів, що узгоджено з потребами суспільства (І. Бех, А. Бойко, І. Зязюн, В. Лозова, Ю. Лянной, А. Мудрик, Н. Ничкало, Е. Косенко, В. Семиченко, Т. Сущенко та ін.).

Реалії сьогодення вносять свої зміни у процес формування майбутнього фахівця-психолога. З точки зору акмеологічного підходу професійне становлення триває впродовж усього періоду активної професійної діяльності, тобто через модифікацію ціннісно-сислової сфери змінюється образ «Я», розширюючи загальнолюдський і професійний потенціал суб'єкта професійної діяльності (Н. Кузьміна, Л. Орбан-Лембрик, А. Маркова та ін.). Л. Орбан-Лембрик виокремлює певні вимоги для підготовки спеціалістів, а саме: переосмислення цілей і завдань навчального процесу з позицій оптимального формування професійних якостей майбутнього фахівця; співвідношення індивідуальних та групових форм навчання та підготовки тощо. Л. Кондрашова вважає, що за роки навчання у вищому навчальному закладі необхідно розвивати у майбутніх фахівців здатність до усвідомлення провідної мети професійної діяльності і стимулювати в них бажання працювати в обраній сфері. В. Семиченко говорить про необхідність систематичного провадження комплексних широкомасштабних досліджень з метою одержання даних про психологію сучасного студента, тенденції змін, які відбуваються, проводити психологічну експертизу педагогічних новацій та пропонувані організаційних форм і технологій, психологічну підготовку адміністративного та професорсько-викладацького складу всієї системи професійної освіти, тобто постійно оновлювати дані моніторингу системи освіти та її складових. Дослідниця визначає, що діяльність студента як суб'єкта професійної підготовки є ефективною лише тоді, коли вона інтегрується із загальною системою професійної підготовки. Таким чином, впродовж навчання необхідно враховувати як реальні психологічні якості майбутніх фахівців, так і подальші тенденції розвитку цих якостей [5, с. 14].

Підготовка ж до трудової діяльності, як визначено в сучасній «Енциклопедії освіти», – це планові, організовані заходи, спрямовані на засвоєння професійних знань, оволодіння вміннями і навичками, формування професійно важливих якостей особистості, що відповідають вимогам професії. Здійснюється в системі неперервної професійної освіти, починаючи з трудового виховання і профільного навчання у ВНЗ, інститутах післядипломної освіти та на курсах перепідготовки кадрів. Підготовка передбачає формування, розвиток особистості фахівці, а психологічні основи підготовки – визначення важливих психологічних положень, що спрямовують процес професійної підготовки на успішний розвиток професіонала. Результатом професійної підготовки є готовність до діяльності, що

становить певний психічний стан, у якому знаходиться особистість виконуючи професійну діяльність, та який знаходиться залежності від її мотивів, інтелектуальних можливостей, емоційно-вольових процесів тощо.

У власних дослідженнях Н. Чепелева виокремлює та пропонує провадити триблокову концепцію професійної підготовки майбутнього фахівця (на прикладі практичного психолога):

1) перший блок - підготовчий (диференціювання студентів за рівнем їх професійної придатності до роботи з людьми);

2) другий блок - діагностичний (процес опанування студентами 2–3 курсів основ психодіагностики та самопізнання, а також усунення особистісних перешкод на шляху особистісно-професійного зростання);

3) третій блок - особистісно-професійно-корекційний (робота з виявленими на другому етапі професійної підготовки студентів з особистісними проблемами 3–4 курсів і формування в них професійно-значущих умінь за допомогою активних методів навчання та психотерапії з програванням обох ролей – клієнта і психолога).

Привертають увагу й дослідницькі висновки Ю. Поваренкова, що вважає основним механізмом професійної підготовки соціальну ситуацію професійного розвитку впродовж двох періодів: навчально-академічного (1–3 курси) і навчально-професійного (4–5 курси навчання). Вони принципово відрізняються між собою тим, що призводять до стрибкоподібного розвитку професійного становлення студента.

Е. Зеєр у своїх дослідженнях виокремлює такі етапи професійної підготовки майбутнього фахівця у процесі навчання: адаптацію, інтенсифікацію та ідентифікацію. Науковець відзначає у своїх дослідженнях, що професійному становленню майбутнього фахівця притаманні певні суперечності:

- на стадії професійної адаптації професійний розвиток визначається низкою суперечностей між вимогою нової для особистості соціально-професійної ситуації та рівнем соціально-професійної кваліфікації і компетенції. Чинником, який ініціює професійне становлення, є особистісний розвиток майбутнього фахівця.

- для студентів 4-го курсу провідною діяльністю є науково-пізнавальна (етап інтенсифікації), що передбачає розвиток загальних та спеціальних здібностей, інтелекту, емоційно-вольової регуляції, самоуправління. Психологічними критеріями успішності проходження цього етапу є інтенсивний особистісний та інтелектуальний розвиток, соціальна ідентичність, самоосвіта, оптимістична соціальна позиція і готовність до завершального етапу професійного навчання.

- на стадії професійної ідентифікації професійний розвиток особистості починає домінувати над особистісним і визначати його. У площині вибору професії професійне самовизначення розглядається як процес, який здійснюється у результаті аналізу внутрішніх ресурсів особистості, здібностей майбутнього фахівця і співставлення їх з вимогами професії у контексті самостійного вибору професійної діяльності. Саме у цій площині людина починає діяти як суб'єкт майбутньої професійної діяльності та все менше усвідомлює себе як об'єкт виховного впливу.

У численних наукових працях В. Лазарєв наголошує на виокремленні когнітивного, ціннісного та оздоровчого компонентів, а також компонентів психічного розвитку й розвитку креативності. Виділяючи в змісті особистісно орієнтованої професійної підготовки дві основні складові – світоглядну й праксеологічну, С. Подмазін, відносить до їх компонентів аксіологічний, телеологічний, когнітивний, діяльнісний і рефлексивний елементи [6, с. 14].

На думку В. Андрущенко, всі зміни в професійній підготовці студента мають бути пов'язані з «його переорієнтацією на людські, життєві цінності». Основна роль відводиться гуманізації вищої освіти. Учений підкреслює, що центральна магістраль гуманізації проходить саме через професійну підготовку: від природничо-технічних дисциплін – до філософії, соціології, правознавства, до всієї гуманітарної складової системи освіти у вузькому змісті цього поняття. Відповідно до такого підходу до процесу навчання і виховання автор стверджує, що професійна підготовка повинна вміщати в себе три аспекти:

- забезпечення *людиноцентризму* дисциплін природничо-технічного профілю;

- затвердження *концепції гуманітарної освіти*;

- впровадження у систему освіти ірраціональної складової *людської духовності* – усенаукового знання, релігії, міфології, теології і т.п. [1, с.34]

Визначення професійної підготовки, як вважає С. Гончаренко, впливає з її основної функції – прилучити

молодь до загальнолюдських і національних цінностей. [6]. Виходячи з аналітичних надбань наукових досліджень можна передбачити, що професійне становлення майбутнього фахівця впродовж професійної підготовки у вищому навчальному закладі має передбачати формування у студентів: здатності займати активну позицію з розвитку саморегуляції особистості щодо забезпечення максимального особистісного розвитку з мінімальними затратами; позитивного ставлення до навчальної діяльності та ініціювання пізнавальної активності; здатності планувати і прогнозувати своє професійне становлення; здатності до усвідомлення своїх потенційних можливостей та готовності розвивати професійно важливі якості, які мають недостатній рівень сформованості; здатності мобілізувати весь свій особистісний потенціал заради досягнення цілей розвитку себе як професіонала.

На основі проведеного аналізу уточнено зміст професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти у вищих навчальних закладах, яку розглядаємо як систему психолого-педагогічних, науково-практичних і організаційно-дослідницьких взаємопов'язаних заходів, що відображають специфіку навчального процесу, спрямованого на отримання кваліфікації, яка дозволить ефективно виконувати професійні завдання інноваційного характеру щодо здійснення наукової і професійної діяльності. Готовність психологів в галузі спеціальної освіти до наукової і професійної діяльності розглядаємо як інтегративне особистісне новоутворення, що виявляється налаштованістю до застосування методів і засобів науково-дослідної роботи та інтересом до роботи у зазначеній галузі, наявністю професійно орієнтованих знань, умінь і навичок, значущих особистісних і професійних якостей та досвіду. Формування професійної компетентності психологів в галузі спеціальної освіти розглядаємо як процес, який спрямований на оволодіння кваліфікацією відповідно до заданих професійних стандартів, що дозволить на основі сформованих професійно важливих якостей та творчої індивідуальності ефективно провадити фахову діяльність.

Отже, аналіз наукової думки щодо досліджуваної проблеми професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти засвідчив, що обрана тема є актуальною та доцільною для дослідження. Реформування вищої освіти України вимагає динамічних якісних змін у системі зазначеної професійної підготовки, що детермінується потребами сучасного суспільства в компетентних, конкурентоспроможних і мобільних кадрах. В сучасних умовах особливої актуалізації набуває питання оптимізації та інтенсифікації професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти, професійна діяльність яких спрямована на підвищення якості життя населення. Сучасні науковці акцентують увагу на необхідності модернізації системи даної підготовки у вищій школі, зокрема, оновленні змісту, інтеграції в процес їх підготовки інноваційних технологій, методів та форм організації навчання. Незважаючи на те, що різні аспекти означеної проблеми неодноразово порушувались значною кількістю науковців, теоретичні і методичні засади професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти залишаються не визначеними.

Психолого-педагогічні дослідження визначили, що зміна системи уявлень людини про себе, про оточення призводить до розширення простору свободи самоуправління, самоактуалізації у межах життєдіяльності майбутнього фахівця-психолога. Якість професійної підготовки, а отже й професійної освіти, визначається нині не лише кількістю і змістом предметів, формами та методами організації навчального процесу, а й розвитком і стимулюванням у майбутніх фахівців пізнавальної активності та прагнення до пошукової діяльності, формування здатності до інтегративності мислення, творчої самостійності й ініціативи, які розглядаються як підґрунтя до формування, вдосконалення та всебічної інтеграції компонентів професійної підготовки (професійно-мотиваційний, когнітивно-компетентнісний, операційно-діяльнісний, результативно-рефлексивний) впродовж навчання.

Використана література

1. Андрущенко В. П., Бондар В. І. Модернізація педагогічної освіти відповідно до викликів XXI століття [Електронний ресурс] // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Сер.: Педагогічні науки. Миколаїв, 2010. Вип. 1.28. С. 12–20. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup_2010_1.
2. Кремень В. Г. Проблеми якості української освіти в контексті сучасних цивілізаційних змін // Український педагогічний журнал. 2015. № 1. С. 8–15.
3. Психологічний словник. / За ред. В. І. Войтка. – К.: Вища школа.– 1982. – 215 с.
4. Сильов В. М., Пометун О. І., Кривуша В. І., Супрун М. О. Основи теорії виховання. Навч. посіб. – К.: МП «Леся», 1997. – 140 с.

5. **Супрун Д. М.** Професійна підготовка психологів в галузі спеціальної освіти: монографія / Д. М. Супрун. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. – 392 с.
6. **Супрун Д. М.** Management - a component of psychologists' professional training (Менеджмент – складова професійної підготовки психологів): Навчально-методичний посібник для студентів, слухачів магістратури та практикуючих психологів / Д.М. Супрун. – К., 2016. – 250 с.
7. **Супрун М. О.** Корекційне навчання учнів допоміжних закладів освіти: витоки, становлення та розвиток (друга половина XIX-перша половина XX ст.): Монографія М. О. Супрун К.: Вид. КЮІ МВСУ Паливода АВ, 2005
8. **Супрун М. О.** Основи професійного самовиховання майбутнього співробітника МВС України: навч. Посіб. М. О. Супрун - К.: KIBC, 1998
9. **Cecil H. Patterson and C. Edward Watkins, Jr.** "Theories of Psychotherapy", 5th ed., New York: Holt, Rinehart and Winston, 1997. – 169 p.
10. **Heider F.** The Psychology of Interpersonal Relations. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1958. – 179 p.

References

1. **Andruschenko V.P., Bondar V.I.** Modernizatsiya pedagogichnoyi osvity vidpovidno do vykykiv XXI stolittia [Elektronnyi resurs] // Naukovyi visnyk Mykolayivskogo derzhavnogo universytetu imeni V.O. Suhomylnskogo. Ser.: Pedagogichni nauky. Mykolayiv, 2010. Vyp. 1.28. С. 12–20. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup_2010_1.
2. **Kremen V.G.** Problemy yakosti ukrainskoi osvity v konteksti suchasnyh cyvilizatsiynyh zmin // Ukrainskiy pedagogichnyi zhurnal. 2015. № 1. С. 8–15.
3. **Psychologichnyislovnyk** / Zared. V. I. Voitka. - K.: Vishchashkola.- 1982. - 215 s.
4. **Sinov V. M., Pometun O. I., Krivusha V. I., Suprun M. O.** Osnovi teoriiy vihovannya: Navch. posib.. – K.:MP «Lesia», 1997. – 140 s.
5. **Suprun D. M.** Profesiina pidgotovka psyhologiv v galuzi specialnoyi osvity: monographia / D.M. Suprun. - K.: Vyd-vo NPU imeni M.P. Dragomanova, 2017. – 392 с.
6. **Suprun D. M.** Management - a component of psychologists' professional training: Navchalno-methodychnyi posibnik dlia studentiv, sluhachiv magistratury ta praktykuiuchykh psyhologiv / D.M. Suprun. - K., 2016. - 250 s.
7. **Suprun M. O.** Korektsiine navchannia uchniv dopomizhnykh zakladiv osvity: vytoky, stanovlennia ta rozvytok (druga polovyna XIX-Persha polovyna of XX century.): Monographia M. O. Suprun K.: View. KYUI MVSU Palivoda AB 2005
8. **Suprun M. O.** Osnovy profesiinogo samovihovannia maibutnogo spivrobotnika MVS Ukrainy: navch. Posib M.O. Suprun - K.: KIVS, 1998
9. **Cecil H. Patterson and C. Edward Watkins, Jr.** "Theories of Psychotherapy", 5th ed., New York: Holt, Rinehart and Winston, 1997. – 169 p.
10. **Heider F.** The Psychology of Interpersonal Relations. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1958. – 179 p.

Супрун Д.М. Тенденции и перспективы профессиональной подготовки психологов в сфере специального образования

Освещено актуальное состояние проблемы становления и развития системы профессиональной подготовки психологов в сфере специального образования. Проведен аналитический обзор научной мысли исследователей современности. Охарактеризованы концепции реформирования, базисы перспективного видения развития отечественного образования. Акцентируется внимание на важности и необходимости изучения и воплощения передового опыта зарубежных стран в контексте высшего образования. Определены ключевые параметры для обеспечения конкурентоспособности специалиста данной отрасли: высокий общий уровень развития национальной системы образования; усвоения нового и передового опыта, приобретенного в процессе сотрудничества с зарубежными странами, обеспечение качества услуг на внутреннем и внешнем рынках образовательных услуг; наличие качественной образовательной и исследовательской инфраструктуры; развитие стратегического партнерства, развитие мобильности. Отслежено пути модернизации профессиональной подготовки специальных психологов в высших учебных заведениях.

Итак, в статье исследовано современное состояние проблемы профессиональной подготовки специальных психологов. Анализируются практические аспекты ее совершенствования. Рассматриваются различные методики научных поисков в рамках обозначенной проблемы исследования. На основе проведенного анализа уточнено содержание профессиональной подготовки психологов в сфере специального образования и определены компоненты структуры готовности будущего конкурентоспособного специалиста-психолога (в аспекте инновационной деятельности), подготовленного к работе в современных рыночных условиях.

Ключевые слова: психолог в сфере специального образования, профессиональная подготовка, системы профессиональной подготовки, компонент системы профессиональной подготовки.

Suprun D. Trends and prospects of psychologists' professional training in the sphere of special education

The current state of the problem of formation and development of the system of psychologists' professional training in the sphere of special education is covered. An analytical review of scientific of contemporary researchers' thought is conducted. The concepts of reforming, bases of a perspective vision of development of domestic education are characterized. The attention is focused on the importance and necessity of studying and providing the best practices of foreign countries in the context of higher education. The key parameters for ensuring the competitiveness of a specialist in this sphere are determined: a high overall level of development of the national education system; assimilation of new and advanced experience acquired in the process of cooperation with foreign countries; ensuring the quality of services in the internal and external markets of educational services; availability of quality educational and research infrastructure; development of strategic partnership; development of mobility. Tracks of

modernization of special psychologists' professional training in higher educational institutions are tracked.

So, the present-day state of specialized psychologists' professional training is explored. The practical aspects of its improving are analyzed. Various methods of scientific research within the framework of the indicated research problem are considered. On the basis of the analysis, the content of psychologists' professional training in the field of special education is clarified and the components of the readiness structure of the future competitive specialist-psychologist (in the aspect of innovative activity) prepared for work in modern market conditions are determined.

Keywords: psychologist in the field of special education, professional training, professional training systems, professional training system's component.

Стаття надійшла до редакції 10.01.2018 р.

Статтю прийнято до друку 20.01.2018 р.

Рецензент: д.п.н., проф. Шеремет М.К.

УДК 376-056.36:159.943.7

Товкес Ю.В.

ФОРМУВАННЯ І РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ З АУТИЗМОМ

В статті освітлюються зарубіжні тенденції в дослідженні аутизму, його симптомів та основні напрями корекційної роботи, що спрямовані на налагодження повноцінного розвитку аутичних дітей в різних сферах її активності. Провівши експеримент для визначення основних перепон на шляху дитини до гармонійного розвитку та визначення причин особливостей мовлення, що властиві дітям з аутизмом, було визначено основні етапи корекційного впливу для подолання цих труднощів.

Американське об'єднання по аутизму визначає аутизм, як тяжке порушення розвитку, що проявляється в перші три роки життя дитини і залишається на все життя. Воно порушує нормальний розвиток мозку в областях, які контролюють вербальну і невербальну комунікацію, соціальний контакт, розвиток сенсорики. Раттер М. підтверджує, що аутизм проявляється в перші 30 місяців життя, проявляється в стереотипності поведінки та небажанні змінювати щось в щоденній рутині, а також наголошує на тому, що порушення мовленнєвого та соціального розвитку не співвідноситься з рівнем інтелекту. [2] Сучасні спостереження науковців розділяють дітей з аутизмом відповідно до їх інтелектуальних можливостей та закономірності прояву порушень в комунікативному розвитку, стереотипності в поведінці.

На основі результатів проведеного констатувального експерименту ми виділили основні та спільні для більшості дітей з аутизмом показники, які впливають на розвиток мовлення, яке є специфічним саме цій нозології порушень. Виділені показники свідчать про те, що для успішного подолання мовленнєвих порушень у дітей з аутизмом, роботу потрібно проводити за трьома напрямками: накопичення сенсорного досвіду, розвиток емоційно-вольової сфери та формування комунікативної діяльності, що в своєму комплексі допоможе подолати чи навіть уникнути недоліків когнітивних процесів, соціальної інтеграції, мовлення.

Ключові слова: порушення мовлення у дітей з аутизмом, показники, що впливають на розвиток мовлення по аутистичному типу, стратегія комплексного підходу в корекційній роботі.

Спостереження вітчизняних та зарубіжних вчених (О.Б.Богдашина, К.С.Лебединська, С.С.Морозова, В.В. Тарасун, Д.І.Шульженко, М.К.Шеремет, С.Ю.Конопляста та ін.) за дітьми з аутизмом свідчать про те, що ці діти досягають різних рівнів інтелектуального і мовленнєвого розвитку. Деякі діти з аутизмом добре володіють мовленням, опановують читання, письмо, легко справляються з математичними завданнями, інші володіють більш скромними мовленнєвими вміннями та з утрудненнями засвоюють навчальні дисципліни, але все ж діти обох категорій лишаються негнучкими при встановленні контакту з оточуючими. У спектрі аутистичних порушень зустрічаються також і такі діти, які характеризуються глибокою замкнутістю, відсутністю мовлення, обмеженістю ситуацій взаємодії з оточуючим світом, а поведінка характеризується стереотипністю. [7] Перераховані вище особливості, що властиві для цієї категорії дітей, пояснюють затруднення науковців у визначенні причин появи аутизму і визначенні єдиної стратегії допомоги та корекції. Мало того, все ще лишаються труднощі при диференційній діагностиці аутизму від подібних порушень (розумова відсталість, дитяча шизофренія і т.п), а жодна з відомих вітчизняних класифікацій мовленнєвих порушень не описує, особливостей мовленнєвого розвитку при аутизмі, які є дуже специфічними і не підлягають під жодну з виділених форм.

Звернувшись до зарубіжних класифікацій мовленнєвих порушень - знаходимо у них виділені в окрему категорію форми, що властиві дітям з аутизмом, так I.Rapin, D.Allen на основі синдромологічного підходу розробили **Лінгвістичну класифікацію мовленнєвого недорозвитку:** 1) Фонологічно-синтаксичий синдром з оральною апраксією чи без; 2) Тяжкий експресивний синдром із збереженням