

НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ М.П. ДРАГОМАНОВА

На правах рукопису

**АФУЗОВА ГАННА ВАЛЕРІЇВНА**

УДК 159.922.76(043.3)

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ  
СПРЯМОВАНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА НА  
КОРЕКЦІЙНУ ПІДТРИМКУ ДІТЕЙ З ПСИХОФІЗИЧНИМИ ВАДАМИ**

19.00.08 – спеціальна психологія

Дисертація на здобуття вченого ступеню  
кандидата психологічних наук

Науковий керівник:  
Огороднійчук Зоя Василівна,  
кандидат психологічних наук, професор

Київ – 2010

## ЗМІСТ

ВСТУП .....	4
-------------	---

### РОЗДІЛ 1

#### ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ ПСИХОЛОГА НА КОРЕКЦІЙНУ ПІДТРИМКУ ДІТЕЙ З ПСИХОФІЗИЧНИМИ ВАДАМИ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

1.1. Розуміння сутності професійної спрямованості у психології. ....	13
1.2. Структура та рівні професійної спрямованості. ....	25
1.3. Проблема корекційної підтримки в контексті психологічної допомоги дітям з психофізичними вадами. ....	40
Висновки до розділу 1 .....	51

### РОЗДІЛ 2

#### ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ НА КОРЕКЦІЙНУ ПІДТРИМКУ ДІТЕЙ З ПСИХОФІЗИЧНИМИ ВАДАМИ

2.1. Теоретичні та методологічні основи вивчення психологічних особливостей професійної спрямованості майбутніх психологів на корекційну підтримку дітей з вадами психофізичного розвитку. ....	53
2.2. Програма та методика вивчення професійної спрямованості на корекційну підтримку дітей з психофізичними вадами. ....	74
2.3. Результати емпіричного дослідження психологічних особливостей професійної спрямованості майбутніх психологів на корекційну підтримку дітей з психофізичними вадами. ....	85
2.3.1. Психологічні особливості розвитку мотиваційно-цільового компоненту професійної спрямованості майбутніх психологів на корекційну підтримку дітей з психофізичними вадами. ....	90

2.3.2. Психологічні особливості розвитку емотивно-гностичного компоненту професійної спрямованості майбутніх психологів на корекційну підтримку дітей з психофізичними вадами. ....	94
2.3.3. Психологічні особливості розвитку регулятивного компоненту професійної спрямованості майбутніх психологів на корекційну підтримку дітей з психофізичними вадами. ....	102
2.3.4. Рівні професійної спрямованості майбутніх психологів на корекційну підтримку дітей з психофізичними вадами та етапи її розвитку у процесі професійного навчання. ....	110
Висновки до розділу 2 .....	114

### **РОЗДІЛ 3**

#### **ПСИХОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ НА КОРЕКЦІЙНУ ПІДТРИМКУ ДІТЕЙ З ПСИХОФІЗИЧНИМИ ВАДАМИ**

3.1. Теоретико-методологічні засади психологічного впливу на процес формування професійної спрямованості майбутніх психологів на корекційну підтримку дітей з психофізичними вадами. ....	119
3.2. Програма психологічного забезпечення процесу формування професійної спрямованості майбутніх психологів на корекційну підтримку дітей з психофізичними вадами. ....	135
3.3. Результати апробації програми психологічного забезпечення процесу формування професійної спрямованості майбутніх психологів на корекційну підтримку дітей з психофізичними вадами. ....	151
Висновки до розділу 3 .....	162

<b>ВИСНОВКИ</b> .....	164
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ</b> .....	170
<b>ДОДАТКИ</b> .....	192

## ВСТУП

**Актуальність теми.** В національній доктрині розвитку освіти серед основних напрямів її подальшого удосконалення особлива увага приділяється постійному підвищенню якості освіти, оновленню її змісту та форм організації навчально-виховного процесу, розвитку системи безперервної освіти та навчання протягом життя. Українська система навчання і виховання осіб з особливостями психофізичного розвитку перебуває на тому етапі еволюції, який визначається як перехідний від визнання рівних прав до надання рівних можливостей, від інституалізації до інтеграції. Через низьку соціальну захищеність населення України, зниження рівня якості життя та в зв'язку зі складною екологічною ситуацією, низьким рівнем медичного обслуговування громадян у нашій країні стрімко зростає кількість дітей з обмеженими психофізичними можливостями. Основним завданням сучасної науки є сприяння повноцінній соціальній адаптації таких дітей, інтеграції їх у суспільство шляхом впровадження системи інклюзивного навчання.

Перші кроки в реалізації соціальних і психолого-педагогічних завдань сучасного етапу розвитку спеціальної освіти зроблені у нашій країні в 90-ті роки ХХ століття, коли Україна стала незалежною суверенною демократичною державою та обрала шлях інтеграції в європейське і світове співтовариство. Сьогодні інтенсивно розширюється практика інтегрованого навчання дітей з порушеннями розвитку різних нозологічних категорій у загальноосвітніх школах разом з дітьми, розвиток яких відповідає нормі, та активізуються наукові дослідження у цьому напрямку. Відповідно, у цьому складному процесі дитині з порушеннями психофізичного розвитку життєво необхідною є психокорекційна підтримка з боку освіченого фахівця. Вибір теми дослідження зумовлений як завданням реформування освіти в напрямку гуманітаризації та гуманізації з метою всебічного гармонійного розвитку особистості, так і потребою удосконалення системи підготовки майбутнього

психолога, а також недостатньою розробкою проблеми професійної спрямованості його на корекційну підтримку дітей з психофізичними вадами.

Тривалий час у системі спеціальної освіти України допомога людям з обмеженими можливостями надавалася фахівцями, які, як правило, не мали відповідної спеціальної професійної підготовки. Зрозуміло, що це впливало на якість і ефективність навчально-корекційного процесу. Система спеціальних освітніх закладів та реабілітаційних центрів України вимагає від вищих навчальних закладів підготовки висококваліфікованих і конкурентоспроможних фахівців для роботи з дітьми, які мають психофізичні порушення. Під час надання корекційної підтримки дітям з обмеженими психофізичними можливостями чітко актуалізується стимулююча функція професійної спрямованості, яка забезпечує професійно-особистісну стійкість незалежно від негативного впливу зовнішніх факторів, а також визначається її провідна роль у підготовці психологів для роботи з вищезазначеною категорією дітей.

Тому наше дослідження спрямоване на вивчення психологічних особливостей професійної спрямованості майбутніх психологів на корекційну підтримку дітей з психофізичними вадами. Спрямованість є найважливішим компонентом внутрішньої психологічної структури особистості, який певним чином обумовлює усі дії і вчинки людини, способи прояву усіх інших її психічних властивостей та якостей. Під спрямованістю розуміється система спонукань, які визначають вибірковість ставлень особистості до оточуючого світу, а також об'єкти, на які спрямована її активність. Професійна спрямованість особистості виявляється в її ставленні до професійної діяльності та передбачає розуміння і внутрішнє прийняття цілей і задач цієї діяльності, виражає інтереси, ідеали, установки, переконання, погляди, які її характеризують. При цьому саме студентський вік виступає як найбільш значимий для професійного становлення особистості. В цей період потреби, інтереси, ціннісні орієнтації набувають якісно нового змісту в особистісному зростанні майбутнього фахівця.

Підвищення статусу та ролі фахівців у галузі спеціальної психології в сучасних умовах багато в чому визначається рівнем їх професійної спрямованості та компетентності. Це, в свою чергу, пояснює необхідність вдосконалення системи підготовки фахівців у галузі спеціальної психології з метою зміни рівня їх професійної спрямованості, що позитивно впливатиме на якість їх майбутньої професійної діяльності з корекційної підтримки вищезазначеної категорії дітей у освітньо-реабілітаційних закладах. Вибір теми дослідження – **„Психологічні особливості професійної спрямованості майбутнього психолога на корекційну підтримку дітей з психофізичними вадами”** – зумовлений як завданням реформування освіти в напрямку гуманітаризації та гуманізації з метою всебічного гармонійного розвитку особистості, так і потребою удосконалення системи підготовки майбутнього психолога, а також недостатньою розробкою проблеми його професійної спрямованості на корекційну підтримку дітей з психофізичними вадами.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертаційне дослідження виконувалось у межах комплексної науково-дослідної теми кафедри спеціальної психології та медицини Інституту корекційної педагогіки та психології НПУ імені М.П.Драгоманова “Медико-психологічні основи підготовки майбутніх корекційних педагогів і психологів” наукового напрямку “Зміст освіти, форми, методи й засоби фахової підготовки вчителів”. Тема дисертації затверджена Вченою Радою НПУ імені М.П.Драгоманова (протокол № 12 від 29.05.2008 р.) та узгоджена в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 7 від 30.09.2008 р.).

**Мета дослідження** – теоретичне обґрунтування та експериментальне дослідження психологічних особливостей професійної спрямованості майбутніх психологів на корекційну підтримку дітей з порушеннями психофізичного розвитку.

**Завдання дослідження:**

- провести теоретичний аналіз психолого-педагогічних досліджень з проблеми спрямованості особистості, визначити сутність, структуру та рівні професійної спрямованості майбутнього фахівця у галузі спеціальної психології;
- розробити і науково обґрунтувати адекватну методика дослідження професійної спрямованості, визначити психологічні особливості професійної спрямованості на корекційну підтримку дітей з психофізичними вадами;
- на основі результатів дослідження розробити та обґрунтувати зміст, засоби та методи психологічного забезпечення процесу формування професійної спрямованості майбутніх фахівців у галузі спеціальної психології.

**Об'єктом дослідження** виступає професійна спрямованість як психологічна складова процесу підготовки фахівців у галузі спеціальної психології.

**Предмет дослідження** – психологічні особливості професійної спрямованості майбутнього психолога на корекційну підтримку дітей з психофізичними вадами.

**Методи дослідження.** Для розв'язання визначених завдань була розроблена методика дослідження, реалізація якої передбачала використання комплексу методів: бібліографічний метод – аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми професійної спрямованості дозволив розглянути теоретичні основи розуміння предмету дослідження; загальнонаукові методи теоретичного дослідження, які дозволили порівняти, систематизувати та узагальнити науково-теоретичні та експериментальні дані; емпіричні методи – опитувальні, психодіагностичні методики, за допомогою яких визначались показники та рівні сформованості професійної спрямованості у студентів; самозвіти, контент-аналіз, методи математичної статистики та порівняльного аналізу експериментальних даних.

**Організація та експериментальна база дослідження.** Дослідно-експериментальна робота виконувалась на базі Інституту корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Дослідження проводилось упродовж 2005 – 2009 років. Вибірка досліджуваних – 200 осіб (студентів I-IV курсів спеціальностей „Психологія (спеціальна)”, „Логопедія і практична (спеціальна) психологія”, „Сурдопедагогіка і практична (спеціальна) психологія”, „Тифлопедагогіка і практична (спеціальна) психологія”).

На першому етапі (2005-2006 рр.) вивчалася та аналізувалася наукова література з обраної проблеми; було сформульовано об’єкт, предмет, мету та завдання дослідження; розроблено програму і визначено методи дослідження, проведено констатувальний експеримент з метою вивчення стану проблеми в Інституті корекційної педагогіки та психології для визначення напрямків подальшої дослідницької роботи.

На другому етапі (2006-2008 рр.) проводився кількісний та якісний аналіз отриманих результатів констатувального експерименту і на цій основі розроблялася програма організації та проведення формувального експерименту; апробовувалася та коригувалася програма розвитку професійної спрямованості у студентів спеціальності „Психологія (спеціальна)”.

Третій етап (2008-2009 рр.) був присвячений продовженню реалізації програми психологічного супроводу розвитку професійної спрямованості майбутніх спеціальних психологів на корекційну підтримку дітей з психофізичними вадами, аналізу та узагальненню результатів експериментальної роботи з реалізації вищевказаної програми; формулюванню загальних висновків.

**Методологічною основою дослідження** є положення про єдність теоретичного і емпіричного, системного і особистісного, біологічного і соціального, діяльнісного та культурологічного у розвитку особистості; принцип детермінізму, принцип вивчення психічних явищ в розвитку,



принцип єдності психіки і діяльності, системно-структурний принцип, методологічні засади особистісно орієнтованої освіти, а також сукупність психолого-педагогічних підходів до організації та проведення психологічних досліджень.

**Теоретичну основу дослідження** становлять концептуальні положення щодо: природи та сутності розвитку особистості (Г.О.Балл, І.С.Булах, Г.С.Костюк, С.Д.Максименко, С.Л.Рубінштейн, Т.С.Яценко); розвитку особистості в процесі діяльності (Б.Г.Ананьєв, О.Г.Асмолов, О.М.Леонт'єв, С.Д.Максименко, С.Л.Рубінштейн); наукових уявлень про особистість як суб'єкт професійної діяльності (К.О.Альбуханова-Славська, Г.С.Костюк, С.Д.Максименко, В.А.Семиченко та ін.); теорії особистісно-орієнтованої підготовки (І.Д.Бех, В.В.Рибалка, І.С.Якиманська); психолого-педагогічних проблем розвитку дітей з психофізичними вадами та проблем інтеграції й соціалізації осіб з порушеннями психофізичного розвитку у суспільство (І.Д.Бех, В.І.Бондар, В.В.Засенко, І.І.Мамайчук, В.М.Синьов, Є.П.Синьова, В.В.Тарасун, Л.І.Фомічова, О.П.Хохліна, Л.М.Шипіцина, М.К.Шеремет та ін.); професійної підготовки фахівців у галузі дефектології (М.З.Кот, С.П.Миронова, Ю.В.Пінчук, Л.М.Руденко та ін.); діагностики якостей особистості у зіставленні з вимогами професійної діяльності (Б.В.Кулагін, О.Л.Музика, Б.О.Федоришин та ін.); прогнозування професійної діяльності майбутнього фахівця (О.С.Латій, М.В.Молоканов, Л.П.Овсянецька та ін.); характеристик особистості практичного психолога (Н.Н.Амінов, Л.В.Долинська, З.В.Огороднійчук, В.Г.Панок, Н.І.Пов'якель, Н.В.Чепелева та ін.).

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

– *вперше* досліджено проблему професійної спрямованості майбутнього психолога (спеціального); визначено та обґрунтовано психологічні особливості професійної спрямованості майбутніх спеціальних психологів на корекційну підтримку дітей з психофізичними вадами;

- *теоретично обґрунтовано* комплексну програму психодіагностики професійної спрямованості на корекційну підтримку дітей з психофізичними вадами абітурієнтів і майбутніх спеціальних психологів;
- *розроблено* програму, в якій визначено зміст, засоби та методи психологічного забезпечення процесу формування психологічної спрямованості майбутнього спеціального психолога на корекційну підтримку дітей з психофізичними вадами на всіх етапах навчання у ВНЗ.

**Практичне значення одержаних результатів** полягає у розробці комплексної програми психодіагностики професійної спрямованості абітурієнтів на корекційну підтримку дітей з психофізичними вадами, застосуванні її та наданні абітурієнтам на цій основі профорієнтаційної допомоги з метою оптимізації особистісного і професійного самовизначення; у розробці методичних рекомендацій щодо психологічного забезпечення процесу формування професійної спрямованості майбутніх психологів на корекційну підтримку дітей з психофізичними вадами; в організації просвітницької та консультативної допомоги студентам у самовиявленні та саморозвитку комплексу професійно значущих якостей у ході навчання.

Розроблена комплексна програма психодіагностики сприятиме підвищенню якості профвідбору абітурієнтів на навчання за умови її використання працівниками приймальних комісій у вищих навчальних закладах освіти та викладачами в навчально-виховному процесі. Методичні рекомендації щодо психологічного забезпечення процесу формування професійної спрямованості майбутніх психологів можуть використовуватися кураторами академічних груп, керівниками практикою та науковою діяльністю студентів, шкільними психологами (з метою профінформації під час профорієнтаційної роботи із старшокласниками).

Особистий внесок автора у працях, опублікованих у співавторстві, полягає у теоретичному дослідженні проблем психології осіб з затримкою психічного розвитку в Україні; у розробці та впровадженні змістових

модулів, спрямованих на розвиток професійної спрямованості студентів – майбутніх психологів на корекційну підтримку дітей з психофізичними вадами, у систему інноваційних технологій вдосконалення вузівської професійної підготовки фахівців у галузі спеціальної психології; у постановці проблеми, її теоретичному аналізі та визначенні високого рівня професійної спрямованості особистості.

**Надійність і вірогідність** наукових положень, висновків і рекомендацій дослідження забезпечувались різнобічним теоретичним аналізом досліджуваної проблеми, методологічним обґрунтуванням вихідних положень, репрезентативністю вибірки досліджуваних, використанням комплексу взаємодоповнюючих методів дослідження, які є адекватними меті та завданням; обґрунтованим поєднанням якісного й кількісного аналізу отриманих емпіричних даних; застосуванням методів математичної статистики із використанням сучасних програм обробки даних.

**Апробація результатів дослідження.** Результати дослідження апробовано на: II Міжнародних Драгоманівських читаннях, присвячених 165-й річниці від дня народження М.П.Драгоманова (2006 р., Київ); Міжнародній науково-практичній конференції „Сучасні підходи до організації роботи з дітьми з особливостями психофізичного розвитку” (2006 р., Кам’янець-Подільський); X Всеукраїнській науково-практичній конференції „Молодь, освіта, наука, культура і національна самосвідомість” (2007 р., Київ); Міжнародній науково-практичній конференції „Тенденції розвитку корекційної освіти в Україні” (2008 р., Київ); Всеукраїнський науковій конференції „Смисловий простір та розвиток особистості” (2009 р., Донецьк). Основні теоретичні та практичні положення дисертації доповідалися й обговорювалися на розширених засіданнях кафедри спеціальної психології та медицини Інституту корекційної педагогіки та психології НПУ імені М.П.Драгоманова, наукових звітних конференціях НПУ імені М. П.Драгоманова. Результати дослідження апробовано також у

навчальних курсах “Вступ до спеціальності „Спеціальна психологія” та психологічна деонтологія”, „Психологія сім’ї”, “Профорієнтація і профвідбір”, “Олігофренопсихологія”, “Психологічна реабілітація”, „Корекційна андрагогіка” (акт про впровадження №82/09 від 10.12.09 р.).

**Публікації.** Основний зміст дисертації відображено у 9 публікаціях автора, з них 4 одноосібні статті, надруковані у фахових виданнях ВАК України.

**Структура дисертації.** Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел з 207 найменувань, додатків. Загальний обсяг дисертаційного дослідження 191 сторінка. Основний зміст дисертації викладено на 165 сторінках. У роботі 17 таблиць, 10 рисунків.

# РОЗДІЛ 1

## ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ КОРЕКЦІЙНОЇ ПІДТРИМКИ ТА ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

### 1.1. Розуміння сутності професійної спрямованості у психології

Суттєві зміни в соціально-економічному житті, які відбуваються в Україні на шляху становлення її як держави європейського рівня, вимагають радикального реформування у галузі освіти та професійних відносин, а саме заходів, спрямованих на підготовку висококваліфікованих фахівців, які були б націлені на ділову активність і об'єктивну конкуренцію. Ефективність підготовки фахівця зумовлюється насамперед психологічною готовністю особистості до обраної спеціальності. Вибір професії – це певний етап у становленні „Я-професійного” особистості, основа самоствердження людини в суспільстві, одне з головних рішень в житті кожного. Проблема професійного розвитку є однією з провідних для ряду суспільних наук, таких як філософія, психологія, соціологія та педагогіка, кожна з яких залежно від спектру власних теоретичних і прикладних завдань бере участь у її вирішенні.

У науковій літературі набули широкого використання терміни, які часто взаємозамінюються, взаємодоповнюються та використовуються як аналогічні – „особистісно-професійний розвиток” і „професійне становлення особистості” (О.М.Борисова, Є.А.Клімов, Т.В.Кудрявцев, А.І.Щербаков та ін.). З огляду на це ми вважаємо, що основним змістом професійного розвитку виступає професійне самовизначення, а зміст професійного становлення складає професійна спрямованість особистості.

Для розкриття сутності професійної спрямованості, її місця в загальній структурі особистості необхідно, насамперед, розглянути різні точки зору на загальну характеристику спрямованості. Проблема спрямованості є однією з центральних у психології особистості, оскільки предмет її вивчення – широка

та різноманітна область мотиваційної сфери людини, яка виявляється в її інтересах, цінностях, потребах, переконаннях, світогляді тощо.

Це питання широко розроблялося такими відомими психологами як Б.Г.Ананьєв, В.С.Мерлін, В.М.Мясищев, А.В.Петровський, С.Л.Рубінштейн, Г.С.Костюк, А.О.Вербицький, В.В.Рибалка, В.А.Семіченко та багато інших.

Якщо звернутися до сучасного психологічного словника, спрямованість особистості (personality trend) визначається як „термин отечественных психологов, к-рому, начиная с С.Л.Рубинштейна (1940, 1946), придается большой смысл и множество нередко противоречивых значений. Следуя за Л.И.Божович, Н.Л. (*направленность личности – автор*) можно определить как устойчивую (трансситуативную) устремленность, ориентированность мыслей, чувств, желаний, фантазий, поступков человека, к-рая является следствием доминирования определенных (главных, ведущих) мотиваций. ...” [169, 239]

В.А.Семіченко зазначає, що у більш узагальненому вигляді під спрямованістю розуміється „система побуждений, определяющих избирательность отношений человека по отношению к окружающему миру, объекты, на которые направлена его активность. Эта система охватывает разные стороны жизни, а образующие ее структурные элементы проецируются на все жизненные события, независимо от уровня их масштабности” [140, 4].

Трактування поняття „спрямованість” залежить від певного підходу, наукової школи, до якої належать дослідники. У сучасній психології проблема спрямованості розглядається переважно в контексті двох глобальних наукових підходів: особистісного та діяльнісного. З позицій представників особистісного підходу спрямованість розглядається як система відношень, які формуються і розвиваються у процесі соціально-психологічного розвитку людини, і відображаються у ставленнях до себе, до інших, до оточуючого світу тощо. Ці відношення у структурі спрямованості особистості перебувають в ієрархічній залежності за ціннісно-змістовою

ознакою. Спрямованість виступає основою особистості, визначає її соціально-психологічну характеристику, підпорядковує собі усі форми активності людини і сприяє саморегуляції та самореалізації [12; 73; 74; 85; 94; 120].

Так, спрямованість розглядається К.К.Платоновим як соціально детермінована підструктура динамічної функціональної структури особистості: „направленность, взятая в качестве целого, в свою очередь включает в себя такие подструктуры (формы), как влечения, желания, интересы, склонности, мировоззрение, убеждения” [121, 80].

Спрямованість, згідно Б.Ф.Ломову, виступає як системоутворююча властивість, яка визначає весь психологічний склад особистості. ”Именно в этом свойстве определяются цели, во имя которых действует личность, ее мотивы, ее субъективные отношения к разнообразным сторонам действительности: вся система ее характеристик” [85, 311].

Важливою підсистемою структури особистості називав спрямованість у своїх працях Г.С.Костюк, визначаючи її потребами, інтересами, ціннісними орієнтаціями, цілями та установками, моральними почуттями тощо [72; 74].

На думку В.С.Мерліна спрямованість виступає складним особистісним утворенням, яке визначає особливості тенденцій і дій людини, її ставлення до себе, до інших людей, до власного майбутнього тощо [94].

Л.І.Божович у результаті проведення лонгітюдних досліджень дійшла висновку, що загальна спрямованість особистості фундаментально впливає на розвиток усіх особистісних якостей загалом і на розвиток кожної з них окремо [12]. При цьому Л.І.Божович було з'ясовано, що у результаті такого впливу змінюється внутрішня структура кожної особистісної якості, і тим самим підкреслена домінуюча роль спрямованості у загальній структурі особистості.

Прихильники ж діяльнісного підходу вбачають у спрямованості систему мотивів, які детермінують виконання певного виду діяльності. Так, С.Л.Рубінштейн у 40-і рр. XX ст. розглядав спрямованість особистості як

сукупність різноманітних тенденцій. „Проблема направленности – это прежде всего вопрос о динамических тенденциях, которые в качестве мотивов определяют человеческую деятельность, сами в свою очередь определяясь ее целями и задачами” [150, 623].

О.М.Леонтьєв, розвиваючи ідеї С.Л.Рубінштейна, основою особистості називав систему відносно стійких, ієрархічних мотивів як основних спонук діяльності [83].

В.А.Семиченко зазначає, що спрямованість діяльності „является результатом доминирования наиболее актуальных мотивов поведения, которые в силу их востребованности и повторяемости создают в конечном счете устойчивую мотивационную структуру” [140, 5].

На думку Л.І.Божович, саме стійко домінуюча система основних провідних мотивів (мотиваційна сфера людини), яка формується і розвивається у процесі життя та виховання, лежить в основі спрямованості особистості [13].

Слід зазначити, що особистісний і діяльнісний підходи не виключають один одного, оскільки у вирішенні специфічних проблем спрямованості вони часто об'єднуються. В.А.Семиченко та А.М.Галус внаслідок цього виокремлюють у структурі спрямованості особистісну (яка включає в себе потреби, бажання, інтереси, ідеали, переконання, світогляд, рівень домагань, самооцінку, ціннісні орієнтації людини) та процесуальну (активність у оволодінні певним видом діяльності, потреба набувати та поповнювати знання з певної галузі, потреба самопізнання і саморозвитку у певному виді діяльності, позитивне ставлення до неї) складові [140].

У працях Б.М.Теплова, О.Б.Орлова спрямованість розглядається як важлива характеристика особистості, яка проявляється у схильності особистості до певної діяльності [112; 182].

В.Д.Шадріков характеризує спрямованість особистості як складну структуру з ієрархічною залежністю у ряді інших підструктур. Процес



формування спрямованості особистості залежить певною мірою від стану мікро- і макросоціумів, в яких відбувається діяльність особистості [193; 194].

Підсумовуючи вищесказане, під узагальненим поняттям „спрямованість особистості” можна розуміти систему потреб, інтересів, схильностей, ідеалів, ціннісних орієнтацій, переконань тощо, яка визначає зосередженість на певній меті [139, 106].

Отже, в усіх роботах, присвячених питанню спрямованості, підкреслюється важливість і значення цього компоненту для становлення особистості, але існують різні підходи до змісту і структури спрямованості.

А.Г.Асмолов, говорячи про зміст спрямованості особистості, пише, що „направленность являет собой емкую описательную характеристику структуры личности. Для того же, чтобы ее раскрыть, необходимо перейти от принципа анализа структуры личности по элементам к принципу анализа по единицам и вычленишь требования к единицам структуры личности” [4, 122]. Автор також виокремлює вимоги до одиниці аналізу структури особистості, як от: динамічність; наповнення предметним змістом; врахування типу структурних зв'язків, насамперед ієрархічних взаємозв'язків організації особистості; пояснення розвитку і саморозвитку особистості, її внутрішньоособистісної динаміки; необхідність відображення внутрішньої єдності особистості; одиниця має містити властивості цілого; одиниця має бути операціоналізованою тощо [4].

С.Л.Рубінштейн вважає, що спрямованість включає два взаємопов'язаних аспекти: предметний – змістовний аспект, який визначає конкретний предмет спрямованості; та динамічну тенденцію, яка визначає джерело спрямованості [150; 151].

К.К.Платонов до ієрархічно пов'язаних елементів структури спрямованості відносить потяг, бажання, намір, інтерес, схильність, ідеал, світогляд, переконання та висловлює досить важливу думку про те, що „в направленности личности в целом нужно различать ее уровень, широту, интенсивность, стойкость и действенность” [121, 126-127].

В.В.Рибалка до найважливіших структурних елементів спрямованості особистості відносить бажання та мотиви особистості; її пізнавальні інтереси, ідеали і переконання; прагнення і волю у досягненні цілей і результатів, а також почуття-мотиви, які супроводжують цей процес. В.В.Рибалка також визначив й основні детермінанти спрямованості особистості:

1) ендодетермінанти – спонукання, прагнення, потреби та почуття особистості як мотиви діяльності;

2) екзодетермінанти – відчуття, сприймання, уява, пам'ять, фантазія, діяльнісна поведінка особистості тощо;

3) онтодетермінанти „життєва основа особистості – сукупність органічних процесів живої істоти, серед яких найважливішими є фізіологічні... у нервовій системі” [137, 116-120; 141].

В.Д.Шадріков у спрямованості особистості виокремив наступні підструктури: переконання, світогляд, ідеали, прагнення, інтереси, бажання, потяги [193; 194]. Автор вважає, що спрямованість має властивість структурності: для рис, які входять у її структуру, характерна внутрішня близькість і наявність підструктур, між якими існує ієрархічна залежність.

В.А.Семиченко характеризує спрямованість особистості наступним чином: 1) за активністю – конструктивна або деструктивна; 2) за напрямом – зовнішня або внутрішня; 3) за ступенем усвідомленості її структурних елементів – усвідомлені спонуки: бажання, мотиви, потреби, інтереси, схильності, переконання, ідеали, світогляд; і неусвідомлені спонуки: установки, потяги; 4) за об'єктами або змістом діяльності – ігрова, навчальна, професійна, комунікативна, літературна, біологічна тощо [140, 6-11].

Враховуючи усе зазначене вище, слід зробити висновок, що спрямованість особистості можна охарактеризувати такими особливостями:

— виступає основною властивістю особистості, що визначає весь її психологічний склад, обумовлює її індивідуальність і своєрідність;

— визначається потребами, інтересами, переконаннями, ідеалами, схильностями, установками і прагненнями особистості;

- виступає джерелом активності, орієнтує діяльність, через яку опосередковано проявляється;
- відображає і обумовлює цілі, характеризується системою провідних мотивів, які визначають внутрішню позицію особистості, її суб'єктивне ставлення до дійсності, до діяльності, до участі у соціальній взаємодії.

Таким чином, спрямованість об'єднує ті внутрішні психологічні умови, які детермінують соціальну активність людини, і нерозривно пов'язана з участю людини в соціальних процесах.

Згідно мети нашого дослідження нас будуть цікавити особливості спрямованості у сфері професійної діяльності. Загальна спрямованість особистості конкретизується у різноманітних видах діяльності. Професійна спрямованість може розглядатися як прояв загальної спрямованості особистості у діяльності. При цьому очевидно, що вона зберігає базові риси загальної спрямованості, але набуває специфічного вираження. В.Н.Мясищев стверджував, що складові, які пов'язані з трудовою діяльністю – трудові установки, вміння і знання, – займають найважливіше місце в загальній спрямованості особистості [101].

Професійну спрямованість протягом останніх років досліджували багато психологів і педагогів: О.А.Андрєєва, Т.Д.Дубровицька, В.П.Потіха, А.Г.Губайдулліна, Г.А.Шищенко, Г.С.Костюк, С.В.Яремчук, Й.А.Шамес, О.І.Москалюк та інші. Але складність цієї проблеми обумовлена відсутністю єдиного погляду на розуміння сутності професійної спрямованості.

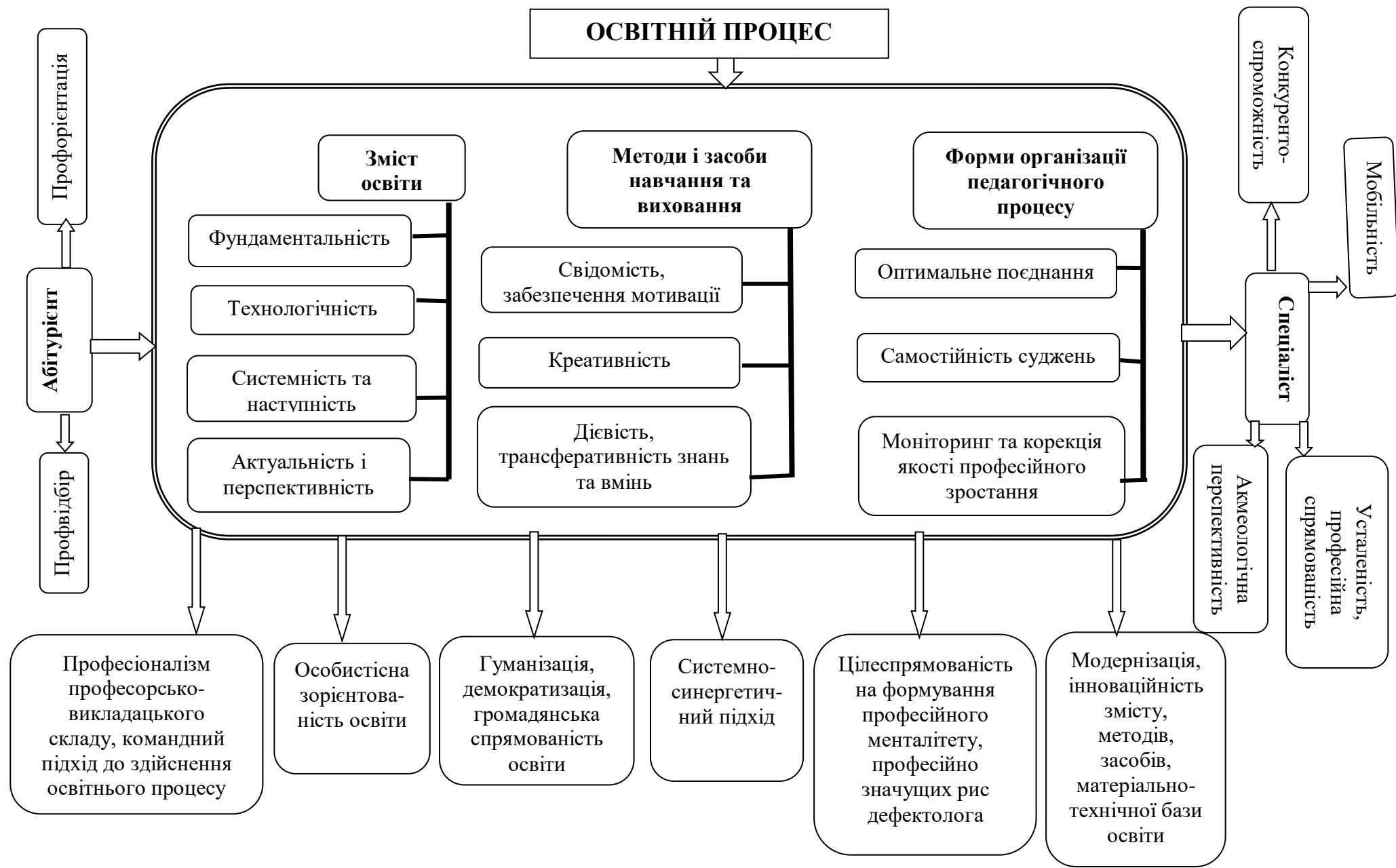
Проблема професійної спрямованості особливо гостро стосується підготовки фахівців для системи корекційної освіти, яка з роками зазнає суттєвих змін у напрямку гуманітаризації та гуманізації з метою всебічного гармонійного розвитку особистості дітей з вадами психофізичного розвитку, сприяння їх повноцінній соціальній адаптації та інтеграції їх у суспільство шляхом впровадження системи інклюзивного навчання. М.К.Шеремет зазначила, що одними з характерних ознак системи спеціальної освіти нового типу є „створення освітніх закладів комбінованого типу, а звідси

професійний супровід дитини-інваліда, консультації для батьків, вчителів масових шкіл; підготовка спеціалістів, які сприймуть нову систему” [196, 15]. На актуальне значення розвитку професійної спрямованості у процесі навчання фахівців у галузі спеціальної психології і корекційної освіти вказував академік В.М.Синьов, запропонувавши власне бачення освітнього процесу в доповіді на звітній науково-практичній конференції викладачів Інституту корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова (рис. 1.1). Професійна спрямованість, на думку В.М.Синьова, виступає однією з складових характеристики спеціаліста поряд з його конкурентоспроможністю, мобільністю, акмеологічною перспективністю.

З психологічної точки зору, професійна спрямованість розглядається як провідна, інтегральна, соціально обумовлена властивість особистості і часто ототожнюється з іншими, більш вузькими психологічними категоріями, наприклад з професійними інтересами, професійними намірами тощо (С.П.Крягжде, Н.В.Кузьміна, Л.М.Мітіна, Б.Ф.Ломов, П.А.Шавір, Т.Б.Курбацька та інш.).

Так, Н.В.Кузьміна розглядає професійну спрямованість як „свойство личности, которое содержит интересы, потребности, склонности, отношения” [80, 112].

Б.Ф.Ломов визначає дане поняття як „интегральное свойство личности, которое характеризует отношение человека к избранной профессии, оказывающее влияние на подготовку и успешность профессиональной деятельности” [85, 112]. Він підкреслює, що на формування стійкої спрямованості особистості впливають глибока усвідомленість людини свого ставлення до оточуючого світу, наявність почуттів і емоцій, які стимулюють активність особистості.



**Рис. 1.1. Системний підхід до виявлення актуальних проблем наукового та кадрового забезпечення вищої дефектологічної освіти (В.М. Синьов)**

В.П.Парамзін вважає, що професійну спрямованість визначають інтереси, схильності, наміри, мотиви, відношення до проблеми вибору професії [117].

Е.Ф.Зєєр так визначає професійну спрямованість: „это интегральное (системное) качество личности, определяющее отношение к профессии, потребность в профессиональной деятельности и готовность к ней. Системообразующим фактором (ядром) направленности является потребностно-мотивационная сфера, составляющая ее профессиональную позицию” [47, 68].

С.П.Крягжде розглядає професійну спрямованість крізь призму професійного інтересу і знаходить ці поняття тотожними. Він розуміє інтерес як „комплекс, в который входят такие свойства личности, как потребности в деятельности вообще и в профессиональной, в частности, склонности, профессиональные идеалы, ценностные ориентации по отношению к профессиональной деятельности. ... По-видимому, не менее правильным будет назвать изучаемое явление профессиональной направленностью” [79, 23-24].

К.К.Платонов включає в неї інтерес, який спирається на знання і позитивні емоції, професійні ідеали, схильності, прагнення, мотиви, якості, які характеризують професіонала [120; 121].

Іншої думки щодо складових професійної спрямованості Є.М.Павлютенков. Він зазначав, що інтерес до професії не може виступати компонентом професійної спрямованості. Професійний інтерес, на його думку, складає психологічну основу мотивів вибору професії, до яких і прирівнюється професійна спрямованість [115, 15-16].

А.П.Сейтешев висловлює думку, що професійна спрямованість визначається через різні форми почуттів: потяги, бажання, пристрасть, а також через установки, тенденції, інтереси, схильності, ідеали, переконання [160].

Професійна спрямованість, на думку М.К.Степаненкова, є однією з провідних якостей особистості і об'єднує професійні наміри, професійні інтереси та схильності, а також мотиви вибору і оволодіння професією [177].

Л.Л.Кондратьєва визначає обумовленість професійної спрямованості ставленням людини до професійної діяльності, установкою особистості на розвиток якостей, необхідних для успішної діяльності з обраної професії [63].

В.О.Сластьонін, А.І.Щербаков відносять професійну спрямованість особистості і до професійно значущих якостей, і до психологічних властивостей, і до складових здібностей, які визначають діяльність людини, її напрям у конкретних обставинах [165; 203].

Цікавим, на нашу думку, є підхід Н.Ю.Ткачової, за яким професійна спрямованість може бути визначеною як „иерархизированная динамичная система ведущих мотивационных комплексов, стимулирующих учебно-профессиональную деятельность студентов и определяющих существенные особенности направленности личности и системы их действий” [183, 7].

На наш погляд, найбільш точно про професійну спрямованість пише український психолог Б.О.Федоришин, який зазначає, що професійна спрямованість характеризує психологічну готовність особистості до вибору професійної діяльності [132; 187]. Його думку підтверджує Г.С. Костюк, який вважає, що поняття „професійна спрямованість особистості” і „готовність до вибору професії” є тотожними [74].

На думку А.Г.Губайдулліної, професійна спрямованість – це „психическое новообразование личности, возникающее на определенном этапе ее развития в результате социализации (профессионализации), структура которой обусловлена структурой и функциями профессиональной деятельности, специализацией и социальными требованиями к профессиональным и личностным качествам к данной категории специалистов” [28, 66].

Професійна спрямованість описана Л.М.Мітіною як „система емоционально-ценностных отношений, задающих соответствующую их

содержанию иерархическую структуру доминирующих мотивов личности и побуждающих личность к их утверждению в профессиональной деятельности” [96, 6-7].

На основі проведеного аналізу наукових першоджерел можна зробити висновок, що професійна спрямованість особистості – поняття системне. Найчастіше професійна спрямованість виступає як:

- вибіркоче позитивне ставлення до професії (С.А.Зімічева, Б.Ф.Ломов, А.П.Сейтешев, В.О.Сластьонін та інші);
- особливий вид ставлень: до професії, до себе як фахівця тощо (С.Х.Асадулліна, В.Г.Маралов, Т.П.Маралова, А.С.Назиров та інші);
- інтерес і схильність до професії (Т.С.Деркач, С.П.Крягжде, Н.В.Кузьміна);
- система мотивів переваги професії (Л.І.Божович, О.М.Леонтъев, В.П.Потіха, Н.Ю.Ткачова та інші);
- особиста спрямованість на застосування своїх знань, досвіду, здібностей в галузі обраної спеціальності (М.І.Дяченко, Л.А.Кандибович тощо);
- специфічний тип цінносних орієнтацій (Г.А.Томілова);
- установки на даний вид діяльності (А.М.Кухарчук)

або як сукупність декількох з вищевказаних ознак (Е.Ф.Зеєр, Л.М.Мітіна, О.І.Щербаков та інші).

У нашому дослідженні ми будемо виходити з наступного визначення професійної спрямованості: *професійна спрямованість – це психологічна готовність особистості до обраної професійної діяльності, що виражається в пізнавальному інтересі, потребах, ціннісних орієнтаціях, переконаннях, світогляді, професійних намірах і професійних уявленнях* (курсив наш. – А.Г.).



## 1.2. Структура та рівні сформованості професійної спрямованості

Одним із завдань нашого дослідження є вивчення структури і рівнів професійної спрямованості. Професійна спрямованість особистості виявляється в її психологічній готовності до обраної професійної діяльності, яка виражається в пізнавальному інтересі, потребах, ціннісних орієнтаціях, переконаннях, світогляді, професійних намірах і професійних уявленнях. Вона обумовлена соціально-історичними умовами розвитку суспільства, особливостями професійної діяльності, реальною соціальною взаємодією і тим, як ця психічна властивість формується у майбутнього фахівця у вузі. Як наголошує П.А.Шавір, важливою умовою розвитку професійної спрямованості є виникнення вибірково-позитивного ставлення особистості до професії або до окремої її сторони, тобто виникнення суб'єктивного ставлення, що визначається вже усталеними об'єктивними зв'язками „людина-професія”. Тільки шляхом аналізу системи цінностей, потреб і мотивів, які лежать в основі суб'єктивного відношення, можна судити про його реальний психологічний зміст [192].

Термін „професійна спрямованість” містить у собі два аспекти: по-перше, це характерні особливості власне спрямованості особистості; по-друге – характеристика, пов'язана з професійною діяльністю та професіоналізацією. В психологічній літературі існують певні розбіжності щодо структурних компонентів професійної спрямованості.

Розглядаючи структуру спрямованості, Б.Ф.Ломов говорить про її складові, до яких відносить мотиваційну сферу особистості, її потреби, життєві цілі тощо [85].

П.А.Шавір виокремив у структурі професійної спрямованості п'ять складових:

- професійні інтереси і схильності – процесуальна мотивація діяльності, що виражає потребу у специфіці даної професії;
- відображення особливостей професії у суспільній свідомості – престиж, суспільна значущість;

- потреби особистості, які актуалізуються у зв'язку з професією – саморозкриття, самоствердження, матеріальні потреби, особливості характеру тощо;
- особливості самосвідомості у взаємодії з професією – переконання у своїй придатності, покликанні, здібностях тощо;
- зацікавленість у зовнішніх, об'єктивно несуттєвих атрибутах спеціальності.

При цьому враховується „содержательность и глубина профессионального интереса с учетом его положения в системе мотивов профессиональной направленности” [192, 217-218].

До компонентів професійної спрямованості особистості Г.С.Костюк відносить позитивне ставлення до праці, наявність певних знань про особливості професії та професійних умінь, адекватну самооцінку тощо [74].

А.П.Сейтешев вказує на те, що професійна спрямованість особистості, залежно від глибини і рівня розвитку діяльності людини, зовні проявляється у різних формах: на найнижчій стадії розвитку вона виступає у вигляді потягу, бажання, а на більш вищому рівні розвитку – як інтерес, схильність, ціль, ідеал, переконання. Стійкість професійної спрямованості, на його думку, визначається сталістю світогляду й ідеалів, схильностей і життєвих прагнень; а дієвість пов'язана з наполегливістю особистості у досягненні намічених цілей, з наявністю далеких і близьких перспектив людини [160].

Зміст професійної спрямованості Т.І.Руднева пов'язує з гностичним (пізнавальною активністю); когнітивним (усвідомлення мети діяльності); емоційним (чуттєве відношення до об'єкту діяльності) та праксичним (дієвим: відчуття професійної умілості) структурними елементами [153].

На основі вищесказаного ми зробили висновок, що центральним компонентом професійної спрямованості виступають мотиваційні тенденції, але багато психологів не обмежуються лише системою спонук у визначенні складових компонентів такого складного явища як професійна спрямованість.

Так, Н.Д.Левітов переносить структуру спрямованості особистості на професійну спрямованість і включає до неї, крім потреб, інтересів і ідеалів, широкий світогляд і любов до своєї професії, а також емоційно-вольову готовність [82].

У дослідженнях А.Г.Губайдулліної структура професійної спрямованості студентів являє собою гуманістичну, професійну, пізнавальну та інтерсоціальну спрямованість [28].

Трикомпонентна структура професійної спрямованості В.П.Потіхи включає практичний (поведінковий), афективний (емоційний) і когнітивний (пізнавальний) компоненти [129]. Т.П.Жуйкова, В.Г.Маралов і ряд інших авторів у структурі професійної спрямованості виокремлюють четвертий компонент – мотиваційно-світоглядний [139].

Таким чином, професійна спрямованість виступає комплексним явищем, яке об'єднує усі сфери психіки, і має у своїй структурі не тільки мотиваційний, а й емоційний, когнітивний, контрольно-оцінний і вольовий компоненти.

У цьому відношенні набуває особливого змісту думка В.П.Парамзіна, що професійна спрямованість особистості – поняття масштабне [117]. Про комплексний характер професійної спрямованості дозволяє говорити положення С.Л.Рубінштейна про те, що у будь-якій діяльності беруть участь у тій чи іншій мірі усі сторони особистості [150, 151].

В.Д.Шадріков створює теорію, в якій виокремлює і детально розглядає складові професійної діяльності та лінії їх розвитку. І серед таких взаємопов'язаних складових він називає:

- мотиваційні компоненти;
- вольові компоненти – цілепокладання і прийняття рішення;
- когнітивні компоненти – уявлення;
- професійно-важливі якості [194].

Структура професійної спрямованості, яку розробила С.В.Яремчук, містить особистісний та процесуальний аспекти. Особистісний аспект

представлений потребами, інтересом, ідеалами, переконаннями, світоглядом, бажаннями, рівнем домагань, самооцінкою, ціннісними орієнтаціями. А процесуальний аспект складається з когнітивного, емоційно-оцінного та поведінкового компонентів [204].

Т.В.Скрипченко визначає професійну спрямованість як інтегровану характеристику особистості і називає наступні її складові: задоволеність обраною професією, схильність до професії, вибірковість, сталість у діяльності, а також самооцінка професійних здібностей [164].

Структурний аналіз професійної спрямованості, проведений у дисертаційному дослідженні В.С.Люльки, дозволив автору виокремити такі її компоненти: прагнення оволодіти професією, інтереси та схильності до певної трудової діяльності, мотиви вибору професії, переконання у правильності її вибору [87].

Ю.В.Андреєва, досліджуючи психолого-акмеологічні особливості розвитку професійної спрямованості особистості студентів вузів, подала наступну структуру професійної спрямованості, яка складається з трьох структурно-функціональних блоків:

1. Структурно-змістовий блок, який включає ціннісний, потребнісний і мотиваційний компоненти.
2. Регуляційно-функціональний блок, який складається з регуляційних механізмів самооцінки, саморегуляції, самоактивізації і саморозвитку.
3. Операційно-результативний блок, до якого відносяться психолого-акмеологічні особливості розвитку професійної спрямованості та рівні її розвитку.

Як зазначає автор, структура професійної спрямованості не є статичною, вона динамічна, і взаємозв'язки між блоками не спрямовані в одному напрямку: як сукупність ціннісних, потребнісних і мотиваційних компонентів структурно-змістовного блоку робить вплив на психологічні особливості і рівні розвитку професійної спрямованості, так і регуляційні механізми через регуляційно-функціональний блок впливають на перебудову особистісних

утворень суб'єкта, сприяючи підвищенню рівня розвитку професійної спрямованості [3].

У дослідженні О.І.Москалюк структура професійної спрямованості висвітлена наступними компонентами:

1. Нормативно-оціночний компонент, який визначає ставлення до професії.
2. Мотиваційно-стимулюючий компонент, який характеризується ціннісними орієнтаціями, інтересами, схильностями, усвідомленими домінуючими мотивами, пов'язаними з майбутньою професійною діяльністю.
3. Практично-дієвий компонент, який відображає готовність до оволодіння професійними знаннями, професійними вміннями та професійними навичками [99].

На нашу думку, уявлення про професійну спрямованість як інтегральне явище потребує уточнення щодо її складових.

Вихідним положенням для аналізу системи професійної спрямованості виступила ідея Б.Ф.Ломова про визнання співвідношення „мотив – ціль” основною сферою виявлення спрямованості особистості. Мотиваційний і цільовий компоненти професійної спрямованості утворюють єдиний блок, який координує усі прояви людини – потенційного і актуального суб'єкта діяльності.

Д.Н.Завалішина, В.А.Пономаренко переконливо доводять, що трудова діяльність є ареною розвитку і самореалізації особистості [37]. Відповідно, мотиваційно-цільовий блок професійної спрямованості утворюється шляхом поєднання найважливіших людських потреб у пізнанні, спілкуванні, самореалізації, творчості, смислі життя і визначається гармонічним поєднанням особистих і суспільних спонукань. А його зовнішнім проявом, згідно концепції А.К.Маркової, слід вважати професійні інтереси [91].

Виходячи з розуміння мотиву як образу успішно завершеної дії з реалізації потреби у певних умовах, правомірно виокремити також емотивно-гностичний блок, який утворений емоційним і когнітивним компонентами професійної спрямованості [205].

В емоційному компоненті професійної спрямованості виокремлюються переживання з приводу досягнутого результату, які виникають у процесі діяльності, а також вищі почуття, а саме, любов до діяльності. Емоційний компонент професійної спрямованості інтегрується з мотивами, результатом чого виступає так звана „закоханість” в свою професію.

У зміст когнітивного компоненту входять знання, досвід, розуміння певних моментів дійсності, що пов’язані як з діяльністю, так і з самим собою. Отримані через власний досвід знання про трудову діяльність і професії суб’єктивно інтерпретуються і викликають певне емоційне ставлення до цієї інформації. Емотивно-гностичний блок у системі професійної спрямованості має складні внутрішньосистемні зв’язки з мотиваційно-цільовим блоком. Емоційно позитивно забарвлене уявлення майбутньої діяльнійної процедури призводить до усвідомлення потреб, збагачення уявлень і, як наслідок, формування вектору „мотив – ціль”.

Кінцевим результатом сформованості вектору „мотив – ціль” виступає намір діяти, що робить правомірним виокремлення третього блоку професійної спрямованості – регулятивного, який утворюється контрольно-оцінним і вольовим компонентами [85].

Навчання і професійна діяльність, поведінка у суспільстві передбачає обов’язкове включення у них самоконтролю. А його несформованість, як показав Г.С.Нікіфоров, призводить до професійних невдач. Автор вказує на те, що постановка принципово досяжних цілей, адекватних суб’єктивним і об’єктивним умовам діяльності, може мати місце лише за умови обов’язкової участі доволно усвідомленого самоконтролю. У першому випадку мета виступає як об’єкт самоконтролю, який допомагає не помилитися у самому виборі мети діяльності, адекватної бажанням, мотивам. У другому – еталонна складова, яка допомагає вирішити питання про те, чи досягнута мета [106].

Виходячи з вищесказаного, ми вважаємо, що професійна спрямованість як система (рис. 1.2) містить ряд взаємопов’язаних складових (мотиваційну,

цільову, емоційну, когнітивну, контрольно-оцінну і вольову), які утворюють в її структурі три компоненти:

- мотиваційно-цільовий, представлений вектором „мотив – ціль”;
- емотивно-гностичний, представлений чуттєво-інформаційними утвореннями;
- регулятивний, що утворюється контрольно-оцінною і вольовою складовими.

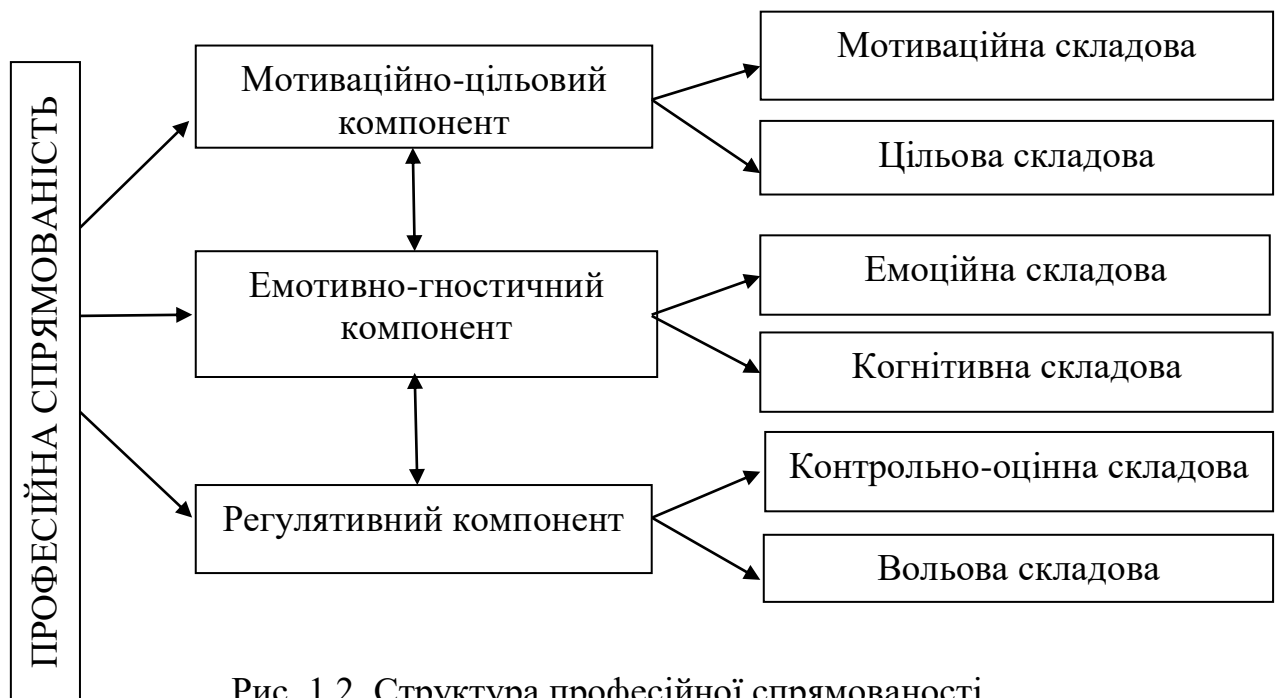


Рис. 1.2. Структура професійної спрямованості

На нашу думку, мотиваційно-цільовий компонент професійної спрямованості майбутнього психолога на корекційну підтримку дітей з психофізичними вадами відображає домінуючі мотиви вибору та оволодіння професією, їхню стійкість (Л.І.Божович, М.С.Неймарк, П.А.Шавір та інші); сформованість гуманістичної спрямованості (М.А.Амінов, Т.М.Данилова, А.Маслоу, М.В.Молоканов, Ф.Перлз, Е.Фромм); смисложиттєві орієнтації особистості (К.О.Альбуханова-Славська, Б.С.Братусь, Д.О.Леонтєв, Г.Олпорт, М.Рокіч); наявність особистісного професійного плану (Л.Б.Дерманова, Л.А.Коростильова та інші).

Емотивно-гностичний компонент професійної спрямованості

майбутніх психологів на корекційну підтримку дітей з вадами психофізичного розвитку представлений, як ми вважаємо, уявленнями про майбутню професійну діяльність, її вимоги до особистості фахівця (Б.Г.Ананьєв, Є.О.Клімов, Б.Ф.Ломов, В.В.Столін та інші); ставленням до майбутньої професії, до процесу оволодіння нею (О.О.Бодалев, Д.Н.Завалішина, Н.В.Кузьміна, Ю.Г.Шапошникова тощо); наявністю професійної ідентифікації (І.П.Андрійчук, Х.М.Дмитренко-Карабин, Л.В.Мова, В.Д.Потапова та інші); емпатійністю, толерантністю, альтруїзмом та атракцією (А.С.Борисюк, І.С.Вітенко, О.О.Кондрашихіна, В.Д.Потапова, І.Г.Тимощук, Б.А.Якубов); професійною рефлексією (О.Г.Асмолов, Л.І.Божович, О.О.Леонтьєв, А.В.Петровський, Н.І.Пов'якель, С.Л.Рубінштейн, В.В.Столін, та інші).

Регулятивний компонент професійної спрямованості майбутніх психологів на корекційну підтримку дітей з психофізичними вадами, на нашу думку, обумовлює формування і розвиток професійної самооцінки (В.Г.Панок, Н.І.Пов'якель, О.П.Саннікова, Л.М.Собчик, Л.Г.Терлецька, Л.І.Уманець, Т.І.Федотюк, Н.В.Чепелева, І.М.Юсупов та інші); професійного самозбереження (К.А.Альбуханова-Славська, Ф.Є.Василюк, П.В.Лушин, О.О.Міненко, С.Л.Рубінштейн, Т.М.Титаренко); професійного прогнозування та антиципації (Б.Г.Ананьєв, А.В.Брушлінський, Б.Ф.Ломов, Л.А.Регуш, О.В.Сараєва), а також механізмів фасилітації (Г.О.Балл, О.О.Бодалев, С.Л.Братченко, О.О.Кондрашихіна, Г.С.Костюк, П.В.Лушин, С.Д.Максименко) та почуття відповідальності за результати власної професійної діяльності (І.П.Андрійчук, І.А.Гуляс, Т.М.Данилова, Л.М.Кобильнік, І.Г.Тимощук).

У світлі аналізу структурних складових професійна спрямованість проявляється через орієнтацію людини на професійну діяльність і стійке ставлення до себе як до суб'єкту певної професії, виступаючи визначальним моментом всієї професійно-трудової діяльності. Визначившись із структурою



професійної спрямованості, ми вважаємо за потрібне з'ясувати рівні її сформованості, оскільки це також є одним із завдань нашого дослідження.

У понятті професійної спрямованості П.А.Шавір виділив змістовну і динамічну характеристики. До першої відносять повноту і рівень спрямованості, до другої – її інтенсивність, тривалість і стійкість. Повнота і рівень спрямованості – це змістовно-особистісна характеристика професійної спрямованості, яка містить її формально-динамічні особливості. Під повнотою професійної спрямованості розуміються різні мотиви переваги професії. Вибіркове відношення до професії найчастіше починається з виникнення особистісних мотивів, пов'язаних з окремими сторонами змісту певної діяльності, або самим процесом чи з певними зовнішніми атрибутами професії. За певних умов значущими для людини є: її творчі можливості, перспективи професійного зростання, престиж професії, її суспільна значущість, матеріальні, гігієнічні і інші умови діяльності, її відповідність звичкам, особливостям характеру і тому подібне. Це свідчить про те, що професійна спрямованість формується на фоні різноманітних потреб, інтересів, ідеалів, установок людини [192]. Таким чином, під рівнем професійної спрямованості розуміється ступінь відповідності домінуючого мотиву переваги професії її об'єктивному змісту. Підвищення рівня професійної спрямованості є основним змістом її розвитку. "Выбор профессии можно считать оправданным лишь в том случае, если есть надежда, что активность личности приведет к такому взаимоотношению между личностью и трудом, при котором будет успешно происходить дальнейшее развитие творческих и нравственных сил человека. Одним из основных условий прогнозирования такого развития личности является высокий уровень профессиональной направленности" [192, 49].

Вивчаючи проблему визначення рівнів сформованості професійної спрямованості у науковій літературі, ми проаналізували різні підходи щодо цього питання.

Так, Є.О.Клімовим було виділено наступні рівні професійної спрямованості:

1. Низький рівень. Характеризується наявністю нечітко виражених намірів щодо оволодіння професією. При цьому інтереси не відрізняються стійкістю, а уявлення про себе, про власні якості, про вимоги професії не сформовані.

2. Рівень нижче середнього. Формується коло професій, яким надається перевага, іноді відмінним за змістом. При цьому починають з'являтися певні уявлення про власну відповідність вимогам професії.

3. Середній рівень. Людина спрямована на певну професію, маючи уявлення про власні можливості та вимоги професії. Але ці знання залишаються більше теоретичними.

4. Високий рівень. Передбачає активну реалізацію професійних намірів. Спираючись на самооцінку і практичний досвід, людина намагається розвинути професійно важливі якості, будує перспективи щодо оволодіння обраною професією та кар'єрного розвитку.

Для визначення вищезгаданих рівнів професійної спрямованості автор брав за основу рівень сформованості професійних намірів, інтересів, схильностей та мотивів [55-57].

Визначивши критерієм сформованості професійної спрямованості домінуючі мотиви, ряд дослідників (В.М.Шубкін, Г.О.Чередніченко та інші) виокремили економічний, соціальний та духовний рівні професійної спрямованості. Так, економічний рівень професійної спрямованості детермінується переважно матеріальними та утилітарними мотивами; соціальний рівень професійної спрямованості характеризується бажанням отримати престижну професію або вищу освіту; духовний рівень професійної спрямованості спостерігається тоді, коли особистість орієнтується на потреби суспільства і на власні провідні якості аби принести користь іншим [190].

Н.Ю.Матяш зазначає, що критеріями сформованості професійної спрямованості виступають інформованість про світ професій, прояв інтересу

до певних видів трудової діяльності; наявність схильностей до обраної професії; сформованість мотивів, пов'язаних із змістом професійної діяльності; сформованість професійних намірів [93].

Т.Б.Курбацька вважає, що професійний намір особистості – це категорія, пов'язана з професійною спрямованістю особистості, яка проходить певні рівні розвитку:

1. Потяг до професії – малодиференційоване спрямоване виконання будь-якої професійної діяльності внаслідок тої чи іншої маловираженої потреби, яке характеризується відсутністю мети.

2. Бажання отримати професію – особистість усвідомлює мету свого прагнення; це особлива форма активності особистості, яка намагається задовольнити потреби.

3. Професійні інтереси – безпосереднє емоційне практико-пізнавальне ставлення до професії, що при сприятливих умовах переходить у спрямованість особистості на конкретну професійну діяльність, мотиви і цілі якої співпадають.

4. Професійні схильності – вибіркова спрямованість на професійну діяльність, що є передумовою розвитку здібностей; поява професійного покликання.

5. Професійні ідеали – уособлення найвищої мети професійної діяльності, професійних прагнень.

6. Професійний світогляд – система поглядів на об'єктивний світ і місце особистості у ньому, на ставлення особистості до оточуючої дійсності, до самої себе, що склалася під впливом професії, а також обумовлені цими поглядами основні життєві позиції особистості, її переконання, установки, ідеали, ціннісні орієнтації [81].

Очевидно, що без достатньо високого рівня професійній спрямованості неможлива оптимальна взаємодія між людиною і обраною нею професійною діяльністю. Таким чином основний зміст цього процесу полягає в підвищенні рівня спрямованості на професію.

Відсутність достатньо глибокої професійної спрямованості у студентів не виключає можливості її формування у період навчання у вузі. Але проблемне завдання полягає в тому, щоб майбутня професійна діяльність випускника виявилася логічним наслідком поступового підвищення рівня професійної спрямованості, тобто розвитку в процесі навчання єдності діяльності та її змісту [192].

Етапність розвитку професійної спрямованості досліджував А.П.Сейтешев. Він виокремив три основні етапи цього процесу, нехтуючи становленням мотиваційної сфери, яка, на думку більшості дослідників, є психологічною основою вибору професії.

Перший етап. Під впливом відповідного емоційного настрою, епізодичного, ситуативного інтересу учень приймає рішення оволодіти певною професією, проте цей вибір не є самостійним та ініціативним.

Другий етап. Характеризується появою сталої установки на професію, більш стійких професійних інтересів, проявом відповідних схильностей, але провідною виступає практична сторона теоретичного матеріалу.

Третій етап. Тверда установка на професію, схильність до неї, стійкий інтерес та наявність певного досвіду і професійно важливих якостей сприяють захопленню як практичною, так і теоретичною стороною навчального матеріалу [160].

А.Т.Ростунов, дослідивши мотивоутворюючі компоненти професійного становлення у студентів, запропонував модель процесу формування професійної спрямованості, в основу якої поклав перспективи [149]. В узагальненому вигляді ця модель відображена нижче (рис. 1.3).

Аналіз психолого-педагогічних наукових джерел дозволив нам виокремити в процесі розвитку професійної спрямованості особистості ряд етапів.



Рис. 1.3. Модель процесу формування професійної спрямованості студентів (за А.Т. Ростуновим)

На початковому етапі професійна спрямованість формується здебільшого під впливом аспектів емоційної привабливості майбутньої професії. Особистість зовні ухвалює рішення освоїти конкретну професію, маючи епізодичний, ситуативний інтерес, предметну установку, проте у неї немає самостійності і ініціатива не виявляється.

На другому етапі орієнтовно-ознайомчий характер професійної спрямованості, який вона набуває у процесі накопичення знань, умінь і навичок, сприяє формуванню внутрішньої захопленості професією. Особистість має фіксовану установку на професію і більш стійкі інтереси; у неї виявляються схильності, проте більше її цікавлять практичні сторони навчального матеріалу; мета, що сформувалася, дає загальний напрям навчально-виробничій діяльності; прокидається почуття упевненості в собі, самостійність; формується почуття відповідальності.

На третьому етапі відбувається формування усвідомленої професійної спрямованості, яка характеризується тим, що особистість має тверду установку на професію, стійкий інтерес і схильність до неї; проявляє особливу захопленість як до практичної, так і до теоретичної сторони

навчального матеріалу; відбувається самоствердження через професійну діяльність.

Четвертий етап характеризується тим, що свідомо професійна спрямованість призводить до пристрасного захоплення своєю професією, прагнення до самостійних, найбільш раціональних і творчих рішень у виробничих питаннях. Спрямованість формується на основі яскраво виражених схильностей і покликання за наявності значних здібностей до вибраної професії; характеризується високою професійною майстерністю і наявністю професійного ідеалу та твердих переконань в особистісній і суспільній значущості своєї професії.

На основі вищесказаного та з урахуванням аналізу теоретико-практичних досліджень з проблеми професійної спрямованості, ми виділили наступні рівні її сформованості.

Високий рівень сформованості професійної спрямованості передбачає активний інтерес до обраної професії з високим рівнем здібностей, прояв самостійності, ініціативи, цілеспрямованості і творчого підходу. Наявність свідомого чіткого ідеалу фахівця-професіонала сприяє формуванню і розвитку уявлення про себе як про суб'єкт професійної діяльності, яке відбиває конкретні риси особистості студента, співвіднесені ним з характеристиками і вимогами професійної діяльності. Молоді з високим рівнем професійної спрямованості притаманний високий рівень психологічної комфортності, врівноваженості, збалансованості і гармонійності внутрішнього стану під час процесу опанування професією. Такі студенти значну увагу приділяють особистісному і професійному самовихованню, як правило, демонструють сталу високу успішність у навчанні.

Студенти із середнім рівнем сформованості професійної спрямованості характеризуються поблажливим ставленням до дисциплін, які не входять до циклу професійної підготовки. Поряд із ініціативністю, дієвістю та стійкістю професійних намірів спостерігаються незначні прояви творчості, нечітко виражені професійні ідеали та слабкість переконань. Як правило, у майбутній

професії такі студенти вбачають тільки інструмент до матеріального благополуччя, тому намагаються глибоко опанувати професійні знання, уміння і навички. Їх рівень успішності достатньо високий, але сталим він є лише з дисциплін циклу професійної підготовки.

Низький рівень сформованості професійної спрямованості виявляється у нестійких малоактивних професійних інтересах і схильностях, у значно зниженій самостійності у процесі навчання, хоча в цілому успішність з усіх предметів задовільна. Часто професійна спрямованість таких студентів має нестійкий, невиражений характер, може бути тільки навчальною або вузькопрактичною. Але все ж відмічаються певні установки на професію.

Не можна виключати і ті випадки, коли професійна спрямованість взагалі відсутня або знаходиться на стадії початкового формування. У такому випадку слід говорити про її несформованість.

Грунтуючись на трикомпонентності структури професійної спрямованості особистості, слід зазначити про те, що усі компоненти професійної спрямованості в процесі її формування можуть знаходитися на різних рівнях сформованості.

Дослідження професійної спрямованості, умов і рушійних сил її розвитку не може бути здійснене у відриві від системи впливів, які справляє на особистість сама професія. Ідеальна модель відповідності між особистістю і її професійною діяльністю повинна містити повний збіг об'єктивного змісту діяльності і її особистісної суті. Проте не завжди в структурі мотивів вибору професії домінує мотив, внутрішньо пов'язаний з даною діяльністю, але існує можливість перебудови системи мотивів і підвищення рівня професійної спрямованості. А за умов домінування інтересу до специфічного змісту діяльності можна його поглибити за допомогою правильної організації діяльності.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє зробити наступні висновки:

- професійна спрямованість, яка розглядається нами як психологічна готовність особистості до обраної професійної діяльності, що виражається в пізнавальному інтересі, потребах, ціннісних орієнтаціях, переконаннях, світогляді, професійних намірах і професійних уявленнях, має трикомпонентну структуру, в склад якої входять мотиваційно-цільовий компонент, представлений вектором „мотив – ціль”; емотивно-гностичний компонент, представлений чуттєво-інформаційними утвореннями, та регулятивний компонент, що утворюється контролью-оцінною і вольовою складовими;
- рівень сформованості професійної спрямованості особистості у науковій літературі розуміється як ступінь відповідності домінуючого мотиву переваги професії її об'єктивному змісту;
- традиційно розрізняють три рівні сформованості професійної спрямованості: високий, середній і низький;
- враховуючи трикомпонентність структури професійної спрямованості на корекційну підтримку дітей з психофізичними вадами, слід зазначити, що усі компоненти професійної спрямованості майбутніх психологів у процесі її формування можуть знаходитися на різному рівні сформованості.

### **1.3. Проблема корекційної підтримки в контексті психологічної допомоги дітям з психофізичними вадами**

Декларацією ООН про соціальний розвиток проголошено нові концептуальні засади, які роблять акцент на необхідності розвитку сучасного суспільства на основі толерантності, терпимості, засудження дискримінації, поваги до особистісної індивідуальності, рівності можливостей тощо. Ці положення є підґрунтям головної мети соціального розвитку – створення такого суспільства, яке спроможне забезпечити захист та повну інтеграцію в соціум усіх верств населення, в тому числі й осіб з обмеженими можливостями здоров'я. Подібна інтеграція у соціум відкриває



шлях до реалізації прав і можливостей для вищезазначених осіб на рівні здорових людей.

Починаючи з 90-х років ХХ ст. провідною моделлю сучасного суспільно-соціального ставлення до осіб з обмеженими можливостями здоров'я, зокрема, до дітей з психофізичними вадами, визначено теорію включення – інклюзії (Д.Андерс, Д.Лупарт, Г.Лефрансуа та ін.). Дана теорія „ґрунтується на визнанні і повазі індивідуальних людських відмінностей і передбачає збереження відносної автономії кожної суспільно-соціальної групи, а уявлення та стиль поведінки, притаманний традиційно домінуючій групі, мають модифікуватися на основі плюралізму звичаїв та думок” [62, 14]. В центрі уваги цієї моделі суспільної поведінки є автономність, участь у суспільній діяльності, створення системи соціальних зв'язків та прийняття суспільством кожної особистості без жодних обмежень.

Як зазначає А.А.Колупаєва, на сучасному етапі розвитку суспільство дійшло до визнання та ствердження права осіб з особливостями психофізичного розвитку на повноцінну участь у суспільному житті і намагається усвідомити необхідність створення умов для повноцінної реалізації цього права [59-62]. М.К.Шеремет вважає, що на тлі міжнародних дискусій щодо актуальних проблем виховання і навчання дітей з психофізичними порушеннями гостро і першочергово постає завдання „підвищення якості психолого-педагогічної допомоги означеної категорії дітей, створення служб раннього виявлення і ранньої допомоги (ранньої інтервенції), забезпечення інклюзивної освіти, організація і підготовка спеціалістів, які будуть працювати в нових умовах і в новій системі цінностей” [196, 14]. Відповідно, на сьогодні гостро постає потреба у високопрофесійних і компетентних фахівцях, здатних забезпечити повноцінну соціальну адаптацію таких осіб, сприяти інтеграції їх у суспільство шляхом впровадження системи раннього втручання та інклюзивного навчання. У складних суспільно-соціальних реаліях дитині з

порушеннями психофізичного розвитку життєво необхідною є психокорекційна підтримка з боку освіченого фахівця.

Оскільки одним з прикладних завдань спеціальної психології є підготовка висококваліфікованих і конкурентоспроможних фахівців для роботи з особами, які мають психофізичні порушення, актуальність нашого дослідження обумовлена потребою в удосконаленні системи підготовки фахівців у галузі спеціальної психології, що позитивно впливатиме на якість їх майбутньої професійної діяльності з корекційної підтримки у освітньо-реабілітаційних закладах, особливо в умовах переходу до інклюзивної освіти.

Підвищення статусу та ролі фахівців у галузі спеціальної психології в сучасних умовах багато в чому визначається рівнем їх професійної компетентності. Для зручності викладу результатів дослідження ми вважаємо за необхідне називати таких фахівців *спеціальними психологами* (курсив наш. – А.Г.), хоча у Державному класифікаторі професій України така спеціальність не зазначена. В Україні лише Інститут корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова з 2005 року готує спеціального психолога, основним завданням професійної діяльності якого є проведення скринінг-діагностики та диференційної діагностики дітей як у загальноосвітніх навчальних, так і у спеціальних освітньо-реабілітаційних закладах з метою виявлення актуального рівня психофізичних можливостей дитини, їх специфіки і складання прогнозу щодо подальшого розвитку, а також підвищення психічних ресурсів людини, її адаптаційних можливостей, спрямованих на гармонізацію психічного розвитку, охорону здоров'я, подолання недугів та психологічну реабілітацію. Зараз, на етапі становлення України як держави європейського рівня гострою є необхідність вдосконалення системи підготовки спеціальних психологів з метою підвищення рівня їх професійної спрямованості, оскільки тривалий час у освітньо-реабілітаційній системі України послуги особам з обмеженими психофізичними можливостями надавалися працівниками, які не завжди мали відповідну спеціальну

професійну підготовку. Зрозуміло, що це впливало на якість і ефективність корекційно-реабілітаційного процесу. Сьогодні гостро усвідомлюється соціальна потреба в розвитку ініціативних, творчих, ділових якостей спеціальних психологів, що передбачає посилення креативних компонентів їх професійної підготовки. Сучасному фахівцю у галузі спеціальної психології необхідно нове концептуальне мислення, яке спонукатиме його до об'ємного споглядання процесів психічного онто- і дизонтогенезу, соціалізації і освіти осіб з психофізичними порушеннями та забезпечить вищу якість професійної діяльності.

Психологічна допомога дітям з проблемами в розвитку є важливою ланкою в системі їх абілітації та реабілітації. Особливого значення у сучасних умовах набуває психологічне забезпечення навчально-виховного процесу у закладах корекційної освіти та реабілітаційних закладах. На це звертають увагу громади такі видатні науковці як В.І.Бондар, Л.М.Гречко, В.В.Засенко, А.А.Колупаєва, І.І.Мамайчук, М.П.Матвєєва, В.М.Синьов, Т.В.Скрипник, В.В.Тарасун, Л.І.Фомічова, С.Г.Шевченко, А.Г.Шевцов, М.К.Шеремет, Л.М.Шипіцина та інші. І.І.Мамайчук розглядає психологічну допомогу дітям з психофізичними вадами як складну систему психолого-реабілітаційних впливів, спрямованих на підвищення соціальної активності, розвиток самостійності, зміцнення соціальної позиції особистості дитини з порушенням в розвитку, формування системи ціннісних установок і орієнтації, розвиток інтелектуальних процесів, які відповідають психічним і фізичним можливостям дитини. Ця складна багаторівнева система включає не тільки психокорекційну і психоконсультативну роботу, а також психологічний супровід, психологічну підтримку, психологічну прогностику, спрямовані на боротьбу як за дитину, так і за її сім'ю в цілому та її соціальне оточення [90].

Основна мета психологічної допомоги дітям з психофізичними вадами — це гармонізація їх особистісного і інтелектуального потенціалу, виправлення наявних порушень в психічному розвитку, профілактика

можливих відхилень в розвитку, обумовлених як внутрішньою специфікою психічного дизонтонезу, так і зовнішніми умовами. Важливе значення має вирішення таких задач, як усунення вторинних особистісних реакцій на наявний психічний або фізичний дефект, неадекватний стиль сімейного виховання, госпіталізм тощо [90]. Іншими словами, психологічна допомога дитині-інваліду має сприяти становленню такої дитини як учасника складного соціального простору і забезпечити її готовність та можливість жити серед людей різних соціальних спільнот, вільно, активно і повноцінно реалізуючи себе.

Важливою ланкою психологічної допомоги дітям і підліткам з проблемами в розвитку є психологічна корекційна підтримка. Існує багато підходів до розуміння цього поняття, а також актуальним є питання щодо необхідності психологічної підтримки у межах психотерапії, вікового психологічного консультування, сімейного консультування, медичної психології тощо. Аналіз літератури дозволяє виокремити наступні напрями її вивчення. Психологічна підтримка розглядається як детермінанта розвитку особистості в культурі (А.В.Брушлинський, Л.С.Виготський, Е.Еріксон, М.Мід); як емоційна та моральна підтримка (Н.О.Лосський, Г.Мюррей, Г.Оллпорт, К.Роджерс, В.С.Соловйов); як елемент психосоціальної допомоги (А.А.Айламазян, Г.С.Абрамова) тощо. Згідно дослідженням Т.О.Боженко під психологічною підтримкою в науковій літературі розуміють певну систему науково-обґрунтованих способів і методів, які призводять до самовизначення особистості у процесі формування її здібностей, ціннісних орієнтацій та самосвідомості. Здійснення психологічної підтримки відбувається за рахунок оптимізації психологічного стану людини у процесі розвитку внаслідок повного вирішення або зниження актуальності психологічних проблем, які перешкоджають процесу соціалізації та самореалізації на кожному з етапів життєвого шляху [11].

Психологічна підтримка згідно Закону України „Про реабілітацію інвалідів в Україні” (№ 3235-IV від 20.12.2005 р.) – це „система соціально-

психологічних, психолого-педагогічних способів і методів допомоги особі з метою оптимізації її психоемоційного стану в процесі формування здібностей і самосвідомості, сприяння соціально-професійному самовизначенню, підвищенню конкурентоспроможності на ринку праці та спрямуванню зусиль особи на реалізацію власної професійної кар'єри” [38]. Згідно „Положения о профессиональной ориентации и психологической поддержке населения в Российской Федерации” психологічна підтримка здійснюється шляхом оптимізації психологічного стану людини як наслідок повного вирішення або зниження актуальності психологічних проблем, які перешкоджають трудовій, професійній, соціальній самореалізації на кожному з етапів життя окремої людини, малих груп, колективів, формальних і неформальних об'єднань людей [123].

Основними напрямками психологічної підтримки є: 1) психологічна профілактика – сприяння повноцінному психічному розвитку особистості, малих та великих груп, попередження можливих особистісних і міжособистісних проблем неблагополуччя і соціально-психологічних конфліктів, включаючи вироблення рекомендацій з покращення соціально-психологічних умов самореалізації особистості, малих груп і колективів з урахуванням сформованих соціально-економічних відносин; 2) психологічне консультування – надання допомоги особистості в її самопізнанні, адекватній самооцінці і адаптації в реальних життєвих умовах, формуванні ціннісно-мотиваційної сфери, подоланні кризових ситуацій і досягненні емоційної стійкості, що сприяє безперервному особистісному зростанню і саморозвитку; 3) психологічна корекція – активний психолого-педагогічний вплив, спрямований на подолання відхилень в психічному і особистісному розвитку, гармонізацію особистості та міжособистісних відносин.

Психологічна підтримка здійснюється в цілях психологічного забезпечення вільного і гармонійного розвитку особистості в сучасному суспільстві на всіх етапах її становлення і самореалізації; попередження розвитку негативних тенденцій в психології людей, подоланні труднощів

особистісного зростання, корекції порушень поведінки, подолання конфліктних ситуацій у взаємостосунках. До основних методів психологічної підтримки відносять психологічну просвіту; психологічне і психотерапевтичне консультування; психологічну діагностику; психологічний тренінг; психологічну корекцію та інші індивідуальні і групові методи психологічної роботи [123].

У сучасній науці виокремлюються наступні провідні напрямки психологічної підтримки, які ґрунтуються на розумінні її змісту: соціальна адаптація, яка включає адаптацію до реальності, вироблення здатності контролювати своє життя за різних обставин, як сприятливих, так і несприятливих (Б.Леннер-Аксельсон, І.Тюлефорс); визначення разом з дитиною її власних інтересів та цілей, можливостей і шляхів подолання перешкод, які заважають їй зберегти власну людську гідність і самостійно досягати бажаних результатів у самовихованні, спілкуванні, образі життя (А.Г.Асмолов, І.Д.Бех, С.А.Белічева, О.С.Газман, Л.І.Фомічова та ін.); підтримка особистості в процесі навчання, заснована на стимулюванні пізнавальної активності, визначенні можливостей самостійно досягати бажаних результатів у навчанні (О.С.Газман, А.А.Колупаєва, Н.Ю.Синягіна та інші); соціалізація та особистісне зростання, які передбачають подальший сприятливий соціальний та особистісний розвиток (К. Маклафлін та ін.); сприяння у становленні та розвитку особистості, самореалізації та самоактуалізації (Г.С.Абрамова, А.Г.Асмолов, І.С.Булах, І.С.Дубровіна, І.Є.Лілієнталь, С.Д.Максименко, В.А.Петровський та інші).

Безпосередніми завданнями психологічної корекційної підтримки дітей з психофізичними вадами є їх психосоціальна адаптація та психологічна підтримка сімей, які виховують таких дітей; особливо на етапі інтеграції дитини з обмеженими психофізичними можливостями у коло однолітків з нормальним рівнем розвитку шляхом інклюзії. Ми вважаємо за необхідне детальніше розкрити ці провідні завдання психокорекційної підтримки.

Актуальною проблемою навчання та виховання дітей з обмеженими психофізичними можливостями є їхня інтеграція в суспільство відповідно до визначених міжнародними законодавчих документів та Законів України (Конвенція ООН „Про права дитини”, Всесвітня декларація „Освіта для всіх”, Саламанська декларація, Конвенція ООН щодо осіб з особливими потребами, Закони України „Про освіту”, „Про захист дитинства”, „Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні”, „Про реабілітацію інвалідів в Україні” тощо) прав кожної дитини на життя, захист, освіту тощо. Але, як зазначають сучасні провідні науковці у галузі дефектології (В.І.Бондар, В.В.Засенко, А.А.Колупаєва, І.І.Мамайчук, В.В.Назарина, Т.В.Сак, В.М.Синьов, В.В.Тарасун, О.П.Хохліна та інші), у системі вітчизняної спеціальної освіти на сьогодні не задовольняється у повній мірі рівність прав на освіту осіб з психофізичними вадами, а існуючі освітні послуги часто не відповідають запитам, особистим і соціальним потребам таких осіб. З огляду на це, перед сучасною корекційною освітою постає завдання вдосконалення і розвитку нових соціальних і освітніх напрямків, серед яких перспективним є інклюзивне навчання.

Проблему інтеграції та соціалізації осіб з психофізичними вадами та питання інклюзії в освіті досліджували багато науковців: В.І.Бондар, М.В.Ворон, Т.Джонсон, Дж.Ендрю, В.В.Засенко, А.А.Колупаєва, А.Н.Конопльова, Т.Л.Лещинська, Д.Лупарт, М.М.Малафєєв, І.І.Мамайчук, Ю.М.Найда, В.М.Синьов, Н.З.Софій, О.П.Хохліна, Л.М.Шипіцина та інші.

Як форма соціальної інтеграції виступає інклюзивна освіта. За висновками Н.З.Софій та Ю.М.Найди, інклюзивна освіта – це система освітніх послуг, яка ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та диференціює освітній процес, відповідаючи на потреби учнів усіх груп та категорій, зокрема дітей з психофізичними вадами в умовах загальноосвітніх навчальних закладів [102; 172; 173]. Інклюзивна освіта в будь-якій формі передбачає обов'язкове керівництво як педагога-дефектолога, так і безпосередню участь спеціального психолога, оскільки

включення дітей з психофізичними вадами у групи здорових однолітків потребує ранньої діагностики, спеціального навчання, максимальної корекційної психолого-педагогічної підтримки, допомоги батькам, а також відповідного обладнання, спеціальних засобів реабілітації. Включення дітей у колектив здорових однолітків сприяє їхній соціалізації, оволодінню необхідними для життя в суспільстві вміннями. Здорові діти також здобувають новий досвід: вчаться розуміти і сприймати інших людей, співчувати дітям, які мають проблеми, допомагати їм долати труднощі.

На основі проведеного дослідження з питань інклюзивної освіти, Л.М.Гречко сформулювала критерії оцінювання можливості перебування дитини з психофізичними вадами в загальноосвітній школі, а саме: дитина має почуватися комфортно, не бути обмеженою в задоволенні своїх вітальних, соціальних та особистісних потреб; дитина має навчатися за доступною їй програмою; заклад має забезпечити оптимальний психофізичний розвиток дитини; заклад має організувати комплексну психологічну, медичну і спеціальну педагогічну допомогу дитині, спрямовану на усунення або зниження вираженості психофізичних вад та профілактику виникнення дефектів вторинного і третинного характеру [26].

Орієнтуючись на дослідження питань інклюзивної освіти А.А.Колупаєвої, психологічна корекційна підтримка дітей з психофізичними вадами, на нашу думку, має орієнтуватися на наступні принципи: гарантованість надання психокорекційної підтримки і реабілітаційної допомоги дітям з обмеженими психофізичними можливостями і їх сім'ям; доступність і рівні права дітей на ранню підтримку і освіту, незалежно від ступеня обмеження здібностей, віку, соціального статусу тощо; індивідуальність підходу до кожної дитини і диференціація надання психокорекційної підтримки; співпраця сім'ї, яка виховує дитину з психофізичними вадами, і фахівців, які здійснюють психологічну корекційну підтримку [60- 62].



Ми погоджуємося з думкою І.І.Мамайчук, що психологічна корекційна підтримка у роботі з дітьми, які мають вади психофізичного розвитку, повинна здійснюватися в двох основних напрямках: по-перше, це підтримка самих дітей і підлітків з порушеннями розвитку і, по-друге, підтримка батьків і найближчого оточення таких дітей [90]. Психологічну корекційну підтримку батьків і найближчого оточення дитини з психофізичними вадами ми розглядаємо як систему заходів, спрямованих на зниження емоційного дискомфорту у зв'язку із захворюванням дитини та необхідністю взаємодії з такою дитиною; зміцнення упевненості в можливостях дитини; формування адекватного ставлення до проблем дитини; встановлення адекватних взаєностосунків і стилів сімейного виховання.

Розглядаючи корекційну підтримку дітей з психофізичними вадами, на нашу думку, актуальним є зазначити, що всі нозологічні групи порушень у психофізичному розвитку, мають загальні закономірності психічного розвитку. Це твердження висувалося такими відомими вченими як Л.С.Виготський, Т.А.Власова, Л.В.Занков, Л.В.Кузнєцова, В.В.Лебединський, В.І.Лубовський, Н.М.Назарова, Т.В.Розанова, І.М.Соловйов, В.М.Сорокін, О.М.Усанова, Ж.І.Шиф та ін. До основних з них відносять: зниження рівня розвитку (когнітивного, особистісного, мовленнєвого, моторного тощо); деформація соціальної ситуації розвитку; труднощі соціальної адаптації; зміни в розвитку особистості; зниження толерантності до зовнішніх стресорів; обмеженість компенсаторних особистісних і поведінкових можливостей; порушення спілкування; уповільнення закріплення життєвого досвіду; наявність потенційних можливостей розвитку, але за умови можливості вдосконалення функцій до певного рівня; зниження активності тощо [114; 138; 171; 174; 175; 186].

Дітям з обмеженими психофізичними можливостями у процесі психологічної корекційної підтримки надається допомога у компенсації наявних недоліків психофізичного розвитку, у формуванні адекватної самооцінки, рівня домагань, навичок комунікації, у доланні особистісних

розладів і порушень емоційної сфери тощо. Тобто психологічна корекційна підтримка є невід'ємною складовою процесу соціалізації дітей з вадами психофізичного розвитку, їх інтеграції у суспільство, особливо на етапі інклюзивного навчання серед однолітків з нормальним розвитком. Психологічна корекційна підтримка має забезпечити дітям з обмеженими психофізичними можливостями умови для подолання і компенсації обмеження життєдіяльності і спрямована на створення для них рівних з іншими громадянами можливостей участі в житті суспільства.

Процес реалізації психологічної корекційної підтримки є тривалим і вимагає обов'язкового комплексного підходу, що передбачає участь всіх фахівців, що працюють з дитиною: спеціального психолога, педагога-дефектолога, лікаря, соціального працівника і ін. Проте головна роль в цьому процесі належить психологу, який розробляє конкретні заходи, спрямовані на психологічну корекційну підтримку дітей з психофізичними порушеннями та їхніх батьків, залежно від наявних проблем. Ефективність психологічної корекційної підтримки в значній мірі залежить не тільки від рівня професійної кваліфікації психолога, а також від його особистісних особливостей [34; 35; 43; 46; 61; 116; 124; 143; 144; 189; 195; 197; 199].

Нині в Україні ведеться цілеспрямований пошук способів інклюзії дітей з психофізичними вадами в заклади загальної системи освіти. Як зазначають вітчизняні науковці (В.І.Бондар, В.В.Засенко, А.А.Колупаєва, В.М.Синьов, Н.З.Софій, Л.І.Фомічова, М.К.Шеремет та ін.) актуальність і значущість цієї роботи є дуже важливою, оскільки психологічна корекційна підтримка і реабілітація дітей з порушеннями психофізичного розвитку, створення умов для їхньої успішної соціальної і психофізіологічної адаптації, розвиток їхньої життєвої компетентності є принциповою ознакою демократичної освіти і суспільного життя.

## ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1

Даний розділ присвячено висвітленню проблеми професійної спрямованості особистості та проблеми корекційної підтримки дітей з психофізичними вадами в психолого-педагогічній літературі. На основі теоретичного аналізу наукових джерел ми дійшли наступних висновків.

Спрямованість виступає важливою стійкою властивістю особистості, обумовлюючи весь її психічний склад, особистісну індивідуальність і своєрідність. Спрямованість виступає джерелом активності людини, визначаючись потребами, інтересами, переконаннями, ідеалами, схильностями, установками і прагненнями особистості. Спрямованість об'єднує ті внутрішні психологічні умови, які детермінують соціальну активність людини, і нерозривно пов'язана з участю людини в соціальних процесах.

Професійна спрямованість – це психологічна готовність особистості до обраної професійної діяльності, що виражається в пізнавальному інтересі, потребах, ціннісних орієнтаціях, переконаннях, світогляді, професійних намірах і професійних уявленнях. Структурою професійної спрямованості є ряд взаємопов'язаних складових (мотиваційна, цільова, емоційна, когнітивна, контрольна-оцінна і волева), які утворюють три компоненти: 1) мотиваційно-цільовий, представлений вектором „мотив – ціль”; 2) емотивно-гностичний, представлений чуттєво-інформаційними утвореннями; 3) регулятивний, що утворюється контрольна-оцінною і волевою складовими.

В залежності від ступеня відповідності домінуючого мотиву переваги професії її об'єктивному змісту традиційно розрізняють три рівні сформованості професійної спрямованості: високий, середній і низький. У разі, коли професійна спрямованість взагалі відсутня або знаходиться на стадії початкового формування, слід говорити про її несформованість. Враховуючи трикомпонентність структури професійної спрямованості на корекційну підтримку дітей з психофізичними вадами, слід зазначити, що усі

компоненти професійної спрямованості майбутніх психологів у процесі її формування можуть знаходитися на різному рівні сформованості.

Провідне місце в системі психологічної допомоги дітям з психофізичними вадами, особливо в умовах переходу сучасної спеціальної освіти до соціальної інтеграції та інклюзивного навчання осіб з обмеженими психофізичними можливостями, займає психокорекційна підтримка. Ефективність психокорекційної підтримки залежатиме від психологічної готовності майбутніх психологів до професійної взаємодії із зазначеною категорією осіб. Безпосередніми завданнями психологічної корекційної підтримки дітей з психофізичними вадами в першу чергу є їх психосоціальна адаптація. Не менш важливою є також психологічна підтримка сімей, які виховують таких дітей, особливо на етапі інтеграції дитини з обмеженими психофізичними можливостями шляхом інклюзії у коло однолітків з нормальним рівнем розвитку. Під час надання корекційної підтримки дітям з психофізичними вадами чітко актуалізується стимулююча функція професійної спрямованості, яка забезпечує професійно-особистісну стійкість незалежно від негативного впливу зовнішніх факторів, а також визначається її провідна роль у підготовці психологів для роботи з вищезазначеною категорією дітей.

## РОЗДІЛ 2

### ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ НА КОРЕКЦІЙНУ ПІДТРИМКУ ДІТЕЙ З ПСИХОФІЗИЧНИМИ ВАДАМИ

#### 2.1. Теоретичні та методологічні основи вивчення професійної спрямованості майбутніх психологів на корекційну підтримку дітей з вадами психофізичного розвитку

На сьогодні в незалежній Україні система психокорекційної підтримки дітей з вадами психічного розвитку знаходиться у стадії становлення. Зміст освіти фахівців-психологів передбачає фундаментальну психологічну підготовку, але вагома теоретична основа підкріплюється фрагментарною психологічною практикою, яка представлена лише основними видами професійної діяльності – психодіагностикою та психокорекцією. При цьому не береться до уваги те, що специфіка кожної професійної діяльності полягає у притаманній їй термінології, специфічних способах дій і поведінки, своєрідному характері діяльності учасників процесу, особливим внутрішнім станам суб'єктів взаємодії. В результаті виникає практична та особистісна неготовність випускників до здійснення належної психокорекційної підтримки дітей з психофізичними вадами. Постає питання про спеціальну фахову підготовку, формування і розвиток певних професійно орієнтованих особистісних якостей, які б забезпечували повноцінність цього виду психокорекційної допомоги.

На основі теоретичного аналізу наукових першоджерел ми дійшли висновку про необхідність чіткого окреслення специфіки професійної діяльності спеціального психолога, особливо визнаючи необхідність кваліфікованої корекційної підтримки під час інклюзії даної групи дітей у середовище однолітків з нормальним рівнем розвитку.

У Державний класифікатор професій України професія спеціального психолога не внесена, хоча і відрізняється значною специфікою професійної діяльності, а також особливими вимогами, які висуваються до фахівців.

Якщо звернутися до історії виникнення професії спеціального психолога, слід згадати, що практична психологія в освіті виникла як результат необхідності психологічного обґрунтування та супроводу процесу навчання учнів при різних варіантах систем розвиваючого навчання (70-80-і рр. ХХ ст.), коли виникла можливість розвитку нових видів навчальних закладів (ліцеїв, гімназій тощо). З 1989 р. у СРСР розпочалася підготовка практичних психологів для системи освіти, в школах з'явилися практичні психологи, первинною метою професійної діяльності яких була психологічна допомога дитині в процесі навчання.

Але у ході роботи саме до практичного психолога зверталися вчителі, учні та батьки у разі виникнення проблем розвитку, труднощів у навчанні та взаємостосунках. Фокус уваги практичного психолога поступово зміщувався у бік прогнозування та профілактики подібних труднощів, що в свою чергу потребувало докорінних змін у професійній діяльності шкільних практичних психологів. В той же час схожі завдання, але з категорією більш складних випадків („аномальні”, „дефективні” діти), вирішувалися дефектологією і суміжними науками, які вивчали як значні порушення розвитку дітей (розумова відсталість, сліпота, глухота тощо), так і менш яскраво виражені (затримка психічного розвитку, порушення розвитку при мінімальній мозковій дисфункції, стерті порушення розвитку та ін.). Таким чином, діти деяких категорій підпадали під вивчення і практичної психології, і дефектології, що послугувало оптимізації допомоги таким дітям з врахуванням досвіду взаємодіючих наук, який поповнювався завдяки взаємозбагаченню теорії та практики.

Внаслідок розширення контактів з розвинутими країнами Заходу у світогляді суспільства прослідковуються глобальні зміни, у тому числі і у сприйманні осіб з психофізичними порушеннями та ставленні до них: дедалі

частіше проголошувалися ідеї про права людини, соціальну відповідальність, гуманізацію суспільства тощо. Вітчизняні науковці отримали змогу ознайомитися з досвідом і дослідженнями іноземних колег у галузі освіти, де відповідно до Конвенції про права дитини ООН висвітлюється концепція інтегрованого навчання дітей з вадами розвитку і дітей, які розвиваються нормально. У соціальній ситуації, що склалася, зміни в першу чергу торкнулися освітньої системи (як загальної, так і спеціальної), яка, в свою чергу, розширила вимоги до фахівців, які займалися проблемами розвитку, навчання та виховання дітей. Все це сприяло підвищенню уваги до психологічних знань про дітей з вадами психофізичного розвитку.

Перед педагогічними вузами країни з'явилася необхідність підготовки спеціалістів, які володіють системою психологічних знань про дітей з атипією розвитку, розуміють їх труднощі, знають особливості їх навчання та життєдіяльності. У навчальні плани державних стандартів в якості обов'язкової дисципліни професійної освіти було внесено навчальну дисципліну „Спеціальна психологія”. Аналогічну назву отримала і спеціалізація психолога, професійна діяльність якого пов'язана з дітьми, які мають психофізичні порушення [187].

Фахівець, який отримав спеціалізацію спеціального психолога, повинен бути підготовлений для роботи з дітьми і дорослими з обмеженими психофізичними можливостями, до яких відносять осіб з наступними порушеннями: інтелекту; пізнавального розвитку; слуху та зору; опорно-рухового апарату; мовлення; з емоційними розладами, у тому числі з раннім дитячим аутизмом; поведінки і діяльності, а також з важкими комплексними порушеннями. Також спеціальний психолог повинен вміти співпрацювати з членами сімей осіб, які мають психофізичні вади; з педагогами і соціальними працівниками, які здійснюють навчання, реабілітацію і соціальну підтримку вказаного контингенту.

Вивчаючи досвід підготовки психологічних кадрів і програмні документи інших пострадянських країн, ми прийшли до висновку, що програма підготовки спеціального психолога повинна включати:

- знання загальнопсихологічних, психофізіологічних, клініко-психологічних принципів вивчення і корекції відхилень в психічному розвитку дітей з урахуванням їх індивідуальних і вікових особливостей;
- освоєння методологічного, теоретичного і прикладного аспектів профілактики і корекції відхилень в психічному розвитку дітей з вродженими або набутими вадами сенсорної, рухової, інтелектуальної і емоційної сфер;
- теоретичний аналіз вітчизняних, зарубіжних напрямів і методів корекційного та реабілітаційного навчання;
- знання прикладних аспектів стимуляції компенсаторних можливостей психіки і розвитку особистості дітей;
- оволодіння методами організації гуманного соціального середовища, що сприяє розвитку компенсаторних механізмів поведінки, а також психолого-педагогічними принципами проектування і організації ситуацій спільної діяльності в системі „педагог-дитина-батьки”;
- знання методів організації системи комплексних психолого-медико-педагогічних служб [23; 24].

Фахівець у галузі спеціальної психології має володіти:

- вмінням проводити психологічне обстеження з метою визначення рівня психічного розвитку, відповідності його віковим нормам; методами диференційної діагностики для визначення типу відхилень; умінням формулювати психологічний висновок;
- методами консультування осіб з відхиленнями у розвитку, їх батьків (опікунів) і педагогів з проблем навчання, розвитку, життєвого та професійного самовизначення;



- методами психопрофілактичної роботи, спрямованої на створення сприятливого психологічного клімату у освітньо-реабілітаційному закладі, родині;
- уміннями і навичками розробки і реалізації корекційно-освітніх програм; методами психологічної корекції; знаннями про профілактику і методи корекції звичок, що наносять шкоду здоров'ю, про засоби захисту від несприятливих впливів соціального середовища;
- способами надання психологічної допомоги у небезпечних і надзвичайних ситуаціях природного, техногенного і соціального походження;
- навичками організації і проведення науково-дослідної роботи.

Спеціаліст повинен бути підготований до роботи в освітніх та медичних установах, а також в установах соціального захисту різного типу, в яких надають допомогу дітям і дорослим з порушеннями розвитку: у психолого-медико-педагогічних комісіях, психолого-медико-соціальних центрах, групах короткочасного перебування масових дитячих садків, в спеціальних дошкільних і шкільних освітніх установах різного типу, в реабілітаційних центрах системи охорони здоров'я і соціального захисту, в дитячих будинках і школах-інтернатах, в психоневрологічних інтернатах і клініках.

Провідними видами професійної діяльності спеціального психолога є:

- 1) діагностико-аналітична, експертна – диференційна діагностика для визначення типу порушень, формулювання психологічного висновку;
- 2) консультативна, психопрофілактична – консультування дітей і дорослих з відхиленнями в розвитку, батьків і педагогів з проблем навчання, розвитку, життєвого і професійного самовизначення; проведення психолого-педагогічного обстеження з метою визначення рівня психічного розвитку, відповідності віковим нормам; проведення психопрофілактичної роботи, спрямованої на створення сприятливого психологічного клімату в освітній установі, психопрофілактична робота з

- персоналом; надання психологічної допомоги сім'ям; надання психологічної допомоги в небезпечних і надзвичайних ситуаціях природного, техногенного і соціального походження;
- 3) соціально-педагогічна, виховна – планування і проведення заходів щодо соціально-психологічної профілактики в процесі навчання і виховання, проведення роботи з профорієнтації, надання допомоги в соціалізації учнів, реалізація особистісно-орієнтованого підходу до освіти і розвитку дітей; формування духовних, етичних цінностей і моральних переконань у осіб з психофізичними порушеннями; застосування сучасних психологічних і педагогічних технологій;
  - 4) корекційно-розвивальна, реабілітаційна – психологічний супровід процесу навчання і виховання дітей з порушеннями розвитку; використання сучасних науково обґрунтованих і найбільш адекватних прийомів, методів психокорекційної роботи, зокрема технічних засобів навчання і діагностики, інформаційних і комп'ютерних технологій;
  - 5) культурно-просвітницька – формування загальної і психологічної культури учасників освітнього процесу та найближчого соціального оточення дітей з порушеннями психофізичного розвитку;
  - 6) науково-дослідна, науково-методична – виконання науково-методичної роботи, участь в роботі науково-методичних об'єднань; самоаналіз і самооцінка з метою підвищення своєї кваліфікації; розробка і реалізація корекційно-освітніх програм;
  - 7) організаційно-управлінська – забезпечення охорони життя і здоров'я учнів під час освітнього процесу; ведення шкільної і класної документації; організація контролю за результатами виховання; організація і проведення позакласних заходів тощо [23; 24].

Професія спеціального психолога належить до загальної групи професій, які визначаються спрямованістю „людина-людина”. В.Д.Шадріков виділив для професій системи (Л – Л) наступні загальні особливості: спрямованість особистості на область міжособистісних стосунків, високий

рівень комунікативних здібностей, здатність до співчуття (емпатія), здатність адекватно сприймати і оцінювати людей; чистоту, чіткість і виразність мовлення; виражену експресію обличчя і поведінки, вміння керувати собою та здійснювати вплив на інших [194, 49].

Найбільш повну характеристику суб'єкта діяльності з такою спрямованістю подав у своїх систематичних дослідженнях Є.А.Клімов. Професії даного типу вимагають творчого складу розуму, здатності ясно уявляти, моделювати варіанти можливих наслідків вчинків людей, виражену здатність до прогнозування, у тому числі і емпіричного. Існують також особливі вимоги до саморегуляції представників даного типу професій. Необхідним є постійне вдосконалення своїх знань і навичок, необхідність відстежувати мінливі процеси соціального руху та реорганізовуватися відповідно до них. Висуваються також високі вимоги до рівня інформованості, витримки, організованості. Вагоме значення мають також моральні характеристики фахівця цієї спрямованості.

У якості небажаних професійних характеристик виступають дефекти мовлення, невиразна мова, замкненість, занурення у себе, низький рівень комунікабельності, повільність, байдужість до людей, відсутність ознак безкорисливого інтересу до людини тощо [55-57].

Важливою якістю психолога є його особистісна і соціальна зрілість. На нашу думку, особистісна зрілість передбачає самостійне вирішення власних життєвих проблем, відвертість, терпимість і щирість по відношенню до людей. Соціальна зрілість передбачає можливість допомогти іншим у ефективному вирішенні їхніх проблем.

Спираючись на дослідження Н.І.Ісаєвої та С.С.Чеботарьова ми дійшли висновку, що особистість фахівця у галузі спеціальної психології відрізняється наявністю актуальної потреби у соціальному пізнанні. При цьому інтерес до іншої людини як об'єкта професійної діяльності у вищевказаних спеціалістів не пов'язаний із задоволенням інших потреб,

наприклад таких, як потреба у підтвердженні власної особистісної значущості і у почутті сили [50; 51].

Професійна діяльність фахівця у галузі спеціальної психології аксіологічно проявляється у реалізації гуманістичного підходу до особистості. На це звертали увагу М.А.Амінов, Т.М.Данилова, А.Маслоу, М.В.Молоканов, Ф.Перлз, Е.Фромм та ін. Як зазначає Н.І.Ісаєва, гуманістична спрямованість професійної практико-орієнтовної діяльності передбачає наявність у фахівців готовності розуміти і толерантно ставитися до іншої людини, намагання бути корисним іншому, приносити добро [50].

Необхідною передумовою діяльності у даній сфері є здатність співпереживати іншій людині, вміння співчувати і співрадіти, тобто емпатійність. Розвиток емпатії „как нравственного качества” відбувається у тісному взаємозв’язку з навколишньою дійсністю, а її психологічними особливостями є відображення стану людини; відображення „объектов и явлений, на основе которого возникают определенные потребности, цели и мотивы человека, находящегося в определенном эмоциональном состоянии”; активна дія „..., предпринимаемое субъектом, испытывающим определенное эмпатическое чувство и определенным образом отражающем объекты и явления окружающей действительности” [77, 158]. Професійно важливими якостями виступають: спостережливість, яка спрямована на поведінку, прояви душевного стану людини; чуйність, добропорядність, готовність прийти іншому на допомогу.

Змістовний перелік професійних вимог до спеціального психолога дала З.В.Огороднійчук. Вона зазначила, що ефективно вирішення у майбутньому різноманітних професійно-психологічних завдань в значній мірі залежить від наявності і рівня сформованості професійно важливих складових особистості спеціального психолога:

– професійно-особистісних якостей, таких як: рефлексивність, емпатійність, адекватність і сталість самооцінки, сензитивність,

афіліативність, альтруїзм, толерантність, відсутність хронічних внутрішньо-особистісних конфліктів;

- цілісності „Я-концепції” фахівця, що впливає на зміст і контекст корекційного впливу;
- професійно-важливих соціально-когнітивних і комунікативних умінь: слухати іншого, встановлювати соціальний контакт, переконувати іншого, навіювати, тощо;
- професійно-важливих якостей і властивостей уваги, сприймання, уяви, мислення (уважність, спостережливість, вміння підмічати деталі у вербальній і невербальній поведінці; гнучкість, пластичність та динамічність мислення, здатність прогнозувати реакції та дії дитини; рефлексувати на себе та на іншого, моделювати наслідки роботи, тощо);
- психофізичних властивостей і психічних якостей, які дозволяють визначати нервову систему психолога як досить сталу, міцну, стресостійку, і, водночас, досить гнучку і пластичну, що обумовлює високу працездатність і саморегуляцію особистості, відсутність схильності до психічного збудження та швидкого виснаження;
- проєктивних, акторських, навіть режисерських (наприклад, в тренінгах або у груповій психокорекції) та організаторських здібностей, що дозволяють ефективно впроваджувати ігрові засоби і психотехніки, групові засоби психокорекційної, розвиваючої та психотерапевтичної роботи [110].

Рівень сформованості названих психологічних складових особистості фахівця у галузі спеціальної психології в значній мірі забезпечує продуктивність професійної діяльності та компетентність у вирішенні психологічних завдань і наданні кваліфікованої психологічної допомоги, передумовою формування якої є професійна спрямованість.

Проведений оглядово-критичний аналіз літератури з проблеми спрямованості особистості дозволив нам розглядати професійну спрямованість як психологічну готовність до обраної професійної діяльності, яка виражається в пізнавальному інтересі, потребах, ціннісних

орієнтаціях, переконаннях, світогляді, професійних уявленнях і професійних намірах. Професійна спрямованість виступає базовим конструктом, який визначає специфіку професії психолога і значною мірою впливає на його професійну та особистісну успішність, проявляючись як у стійких властивостях особистості, так і у ситуативних психічних станах, пов'язаних з професійною діяльністю. Таке розуміння професійної спрямованості виступає основою для проведення експериментального дослідження і виявлення психологічних особливостей розвитку професійної спрямованості майбутніх спеціальних психологів на корекційну підтримку дітей з психофізичними вадами.

Методологічну базу нашого дослідження складають наступні наукові підходи і принципи:

- ідеї системного підходу до вивчення психічних явищ (Б.Г.Ананьєв, Л.І.Анциферова, В.П.Беспалько, О.С.Гребенюк, Б.Ф.Ломов, С.Д.Максименко та інші);
- генетико-моделюючий підхід як система принципів дослідження особистості (І.Д.Бех, Л.С.Виготський, П.Я.Гальперін, В.В.Давидов, Д.Б.Ельконін, С.Д.Максименко та інші);
- концепція особистості та її розвитку в процесі діяльності (Б.Г.Ананьєв, А.Г.Асмолов, О.М.Леонтьєв, С.Д.Максименко, С.Л.Рубінштейн та інші);
- вчення про сутність та психологічні закономірності діяльності (В.П.Зінченко, Б.Ф.Ломов, К.К.Платонов, В.В.Рибалка, Н.В.Самоукіна, В.Д.Шадріков та інші);
- підходи щодо наукових уявлень про особистість як суб'єкта професійної діяльності (К.О.Альбуханова-Славська, Г.С.Костюк, С.Д.Максименко, В.А.Семиченко та інші);
- концепція особистісно-орієнтованої підготовки та професійного розвитку особистості (І.Д.Бех, В.І.Бондар, І.С.Булах, І.А.Зязюн, Н.В.Кузьміна, В.В.Рибалка, Є.І.Рогов, І.С.Якиманська),

- засади акмеологічного підходу до проблем професійного самовизначення та самореалізації особистості (А.О.Деркач, Є.А.Клімов, Н.В.Кузьміна, Л.Е.Орбан-Лембрик, О.Ю.Панасюк, А.А.Реан та інші);
- теоретичні засади вивчення психологічної готовності до професійної діяльності (Г.О.Балл, М.І.Дяченко, Л.А.Кандибович, Н.Д.Левітов, В.О.Моляко, Н.А.Побірченко та інші);
- підходи щодо діагностики якостей особистості у зіставленні з вимогами професійної діяльності (Б.В.Кулагін, Л.М.Собчик, О.П.Саннікова, Б.О.Федоришин та інші);
- підходи щодо характеристик особистості психолога та концепції прогнозування професійної діяльності майбутнього фахівця у галузі психології (Г.С.Абрамова, Н.Н.Амінов, О.Ф.Бондаренко, Л.В.Долинська, В.Г.Панок, Н.А.Побірченко, Н.І.Пов'якель, Л.М.Собчик, Л.Г.Терлецька, Н.В.Чепелева);
- принципи індивідуального підходу у формуванні особистості дітей з психофізичними вадами (І.Д.Бех, В.І.Бондар, В.В.Засенко, О.І.Кириченко, Т.В.Сак, В.М.Синьов, В.В.Тарасун, Л.І.Фомічова, О.П.Хохліна, М.К.Шеремет) тощо.

Теоретичне вивчення питань особистісно-професійного розвитку психолога в період навчання у вузі та дослідження компонентів професійної спрямованості на корекційну підтримку дітей з психофізичними вадами дозволило висунути основне припущення про те, що професійна спрямованість спеціального психолога має специфічні характеристики, обумовлені особливостями даної професійної діяльності, виступає основним чинником ефективної корекційної підтримки цієї категорії дітей та потребує експериментального дослідження.

Серед завдань нашого дослідження є розробка адекватної методики дослідження професійної спрямованості на корекційну підтримку дітей з психофізичними вадами для визначення її психологічних особливостей і рівнів розвитку, а також вивчення її динаміки у процесі вузівського навчання

майбутніх фахівців у галузі спеціальної психології. Для реалізації цього завдання необхідно виокремити основні детермінанти професійної спрямованості майбутніх спеціальних психологів на корекційну підтримку дітей з порушеннями психофізичного розвитку, вивчення яких надасть можливість побудувати об'єктивну цілісну картину цього процесу.

Наукові дослідження професійно орієнтованих особистісних детермінант діяльності психолога традиційно були зорієнтовані на аналіз професійно-важливих якостей, здібностей та вмінь. Професійна спрямованість – явище суб'єктивне, це результат професійного самовизначення особистості, внаслідок якого може виникнути позитивне, невизначене або негативне ставлення до майбутньої професії. Досліджуючи професійну спрямованість студентів необхідно в першу чергу звернути увагу на наступні параметри: мотивація вибору професії та ступінь задоволення нею; наявність стійкого інтересу до майбутньої професійної діяльності; самооцінка власної відповідності вимогам обраної професії; реалістичність уявлень про майбутній фах і наявність професійних планів тощо.

Визначаючи детермінанти професійної спрямованості майбутніх спеціальних психологів на корекційну підтримку дітей з психофізичними вадами, ми визначили їх, виходячи із структурних компонентів професійної спрямованості: мотиваційно-цільового, емотивно-гностичного та регулятивного.

Мотиваційно-цільовий компонент професійної спрямованості майбутнього психолога на корекційну підтримку дітей з порушеннями психофізичного розвитку відображає домінуючі мотиви вибору та оволодіння професією, їх стійкість; сформованість гуманістичної спрямованості; смисложиттєві орієнтації особистості.

Емотивно-гностичний компонент професійної спрямованості майбутніх психологів на корекційну підтримку дітей з обмеженими психофізичними можливостями представлений, на нашу думку, уявленнями про майбутню професійну діяльність, її вимоги до особистості фахівця;



ставленням до майбутньої професії та процесу оволодіння нею; наявністю професійної ідентифікації; емпатійністю, толерантністю, альтруїзмом та атракцією; професійною рефлексією.

Регулятивний компонент професійної спрямованості майбутніх психологів на корекційну підтримку дітей з психофізичними вадами обумовлює формування і розвиток професійної самооцінки; професійного самозбереження; професійного прогнозування та антиципації, а також механізмів фасилітації та почуття відповідальності за результати власної професійної діяльності.

У вивченні мотиваційно-цільового компоненту професійної спрямованості майбутнього фахівця у галузі психології ми зробили акцент на вивченні домінуючих мотивів вибору професії; на сформованості гуманістичної спрямованості; на смисложиттєвих орієнтаціях особистості.

На сучасному етапі розвитку суспільства актуальною є проблема свідомого, виваженого вступу до вищого навчального закладу. Тому мотиви вибору майбутньої професії, на нашу думку, можуть слугувати індикаторами рівня професійної спрямованості майбутніх психологів на корекційну підтримку дітей з психофізичними вадами, що позначиться на ефективності як професійного навчання, так і подальшої професійної діяльності. Як вважає В.В.Ярошенко, мотиви вибору професії зводяться до професійного інтересу, суспільного обов'язку та самооцінки професійної придатності.

Вивчаючи професійні інтереси як детермінанти вибору професії, вона дійшла висновку, що усі професійні інтереси поділяються на дві групи: група А – безпосередні професійні інтереси, до яких відносяться загальнопрофесійний, професійно-специфічний, ситуаційний і романтичний; група Б – опосередковані професійні інтереси, а саме: професійно-пізнавальний інтерес, інтерес до самовиховання, інтерес престижу, інтерес паралельних можливостей, наївно-егоїстичний та невизначені інтереси.

Стосовно суспільного обов'язку В.В.Ярошенко виділила наступну сукупність мотивів вибору професії – мотивів обов'язку, які формуються під

час усвідомлення особистістю власної суспільно-корисної активності: відповідальність щодо професійних обов'язків, прагнення до найвищого рівня професійної майстерності, новаторство у виконанні та організації професійної діяльності, загальноальтруїстичні та загальногромадянські прагнення.

Самооцінка професійної придатності розглядалася автором як залежність між якістю самооцінки і тими психофізіологічними властивостями особистості, які учні використовували для визначення самооцінки [205].

Мотиви вибору професії тісно пов'язані із мотивами вступу до вищого навчального закладу і характеризують ставлення студентів до обраної професійної діяльності. П.А.Шавір виокремив у структурі професійної спрямованості п'ять складових, які можна вважати мотивами вибору професії: 1) професійні інтереси і схильності – процесуальна мотивація діяльності, що виражає потребу у специфіці даної професії; 2) відображення особливостей професії у суспільній свідомості – престиж, суспільна значущість; 3) потреби особистості, які актуалізуються у зв'язку з професією – саморозкриття, самоствердження, матеріальні потреби, особливості характеру тощо; 4) особливості самосвідомості у взаємодії з професією – переконання у своїй придатності, покликанні, здібностях тощо; 5) зацікавленість у зовнішніх, об'єктивно несуттєвих атрибутах спеціальності. При цьому враховується „содержательность и глубина профессионального интереса с учетом его положения в системе мотивов профессиональной направленности” [192, 217-218].

У дослідженні А.Г.Губайдулліної мотиви вибору вищого навчального закладу розглядаються як один з показників професійної спрямованості студентів. Також вона виявила переважно невмотивований вибір вузу у значній кількості студентів, який здебільшого базувався на бажанні отримати вищу освіту [28].

Наступною проблемою оптимізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, що впливає на розвиток адекватної і стійкої професійної

спрямованості, є вивчення питань, пов'язаних з смисложиттєвими орієнтаціями особистості.

У нашому дослідженні в якості вищезгаданих орієнтацій виступають широко відомі потреби, на яких досить часто акцентується увага у пострадянській та західній психології (А.Г.Асмолов, Дж.Аткінсон, Б.С.Братусь, Д.Мак-Клелланд, Г.Мюррей, Ю.М.Орлов та ін.): досягнення (Achievement), пізнання (Cognizance), домінування (Dominance), афіліація (Affiliation). Ми вважаємо, що саме ці потреби є визначальними у мотиваційно-цільовому компоненті професійної спрямованості на корекційну підтримку дітей з психофізичними вадами оскільки:

- потреба у досягненні передбачає прагнення особистості покращити результати власної діяльності та тісно пов'язана з такими якостями особистості, як цілеспрямованість, наполегливість, високий адекватний рівень домагань, працездатність тощо;
- пізнавальна потреба характеризує прагнення людини до розширення досвіду та пізнання, до розуміння та до систематизації власних знань, до ерудиції, допитливості, бажання бути компетентним [112];
- афіліативні тенденції особистості розуміються як потреба людини у встановленні, збереженні і зміцненні емоційно-позитивних стосунків з оточуючими, які тісно пов'язані з такими поняттями як толерантність, емпатія [36];
- домінування розуміється як прагнення переважати над оточуючими, впливати на інших людей з метою зміни їх поведінки, установок, намірів, уявлень, оцінок; як прагнення до організаційної діяльності, до лідерства тощо; але при недостатньо розвинених організаторських здібностях домінування трансформується в маніпулятивну форму спілкування.

Сформованість гуманістичної спрямованості розглядається як здатність до інтегральної чутливості щодо суб'єктів, процесу і результатів психологічної діяльності [1, 104-110]. Такі відомі психологи як А.Маслоу, К.Роджерс, О.Ф.Бондаренко, Л.Ф.Бурлачук, Н.П.Зубалій, С.Д.Максименко,

В.А.Семиченко, В.Г.Панок, Н.В.Чепелева, Т.С.Яценко та ін. наголошують на тому, що основним інструментом психологічного впливу виступає особистість практичного психолога, провідною характеристикою якої є гуманістична спрямованість, виражена через сприймання людини як унікальної цінності, через здатність до емпатії та підтримки. У дисертаційному дослідженні Т.Н.Данилової гуманістична спрямованість представлена як „багатокомпонентне утворення, у структуру якого входить: високий рівень мотивації до оволодіння професією, в змісті якої домінують не лише пізнавальні, а й альтруїстичні, емпатійні мотиви роботи з людьми; готовність до співробітництва і оптимістична націленість на позитивний результат психологічного впливу; збалансована система екзистенціально-гуманістичних цінностей і ціннісних орієнтацій; високий рівень здатності до рефлексії і самопізнання” [29, 4]. Гуманістична спрямованість набуває особливої важливості при роботі з дітьми, які мають психофізичні вади, тому ми вважаємо її показовою детермінантою при розгляді рівня професійної спрямованості на корекційну підтримку таких дітей.

Досліджуючи емотивно-гностичний компонент професійної спрямованості майбутніх психологів на корекційну підтримку дітей з вадами психофізичного розвитку, представлений чуттєво-інформаційними утвореннями, ми звертали увагу на сформованість і об’єктивність уявлень про майбутню професійну діяльність, її вимоги до особистості фахівця; на ставлення до майбутньої професії і до процесу оволодіння нею; на наявність ідентифікації з суб’єктами майбутньої професійної діяльності; на рівень розвитку емпатійності, альтруїзму і атракції.

В контексті професійної спрямованості особистості студентів важливу роль відіграє уявлення про майбутню професійну діяльність і позитивне ставлення до неї, що є важливим чинником підвищення рівня успішності студентів і ефективності їх майбутньої професійної діяльності. Однією з умов формування і розвитку адекватної і стійкої професійної спрямованості майбутніх психологів на корекційну підтримку дітей з вадами

психофізичного розвитку є попереднє вироблення у них об'єктивного уявлення про особливості професійної діяльності фахівців у галузі спеціальної психології. Зазвичай під професійним уявленням розуміється сукупність певної інформації про обрану професію та про професійну діяльність взагалі, якою володіє суб'єкт [86, 133-137].

Більшість науковців (О.О.Бодальов, Е.Ф.Зеєр, Є.А.Клімов, Н.І.Кривоконь, Г.Ю.Любімова, А.К.Маркова, Л.М.Мітіна, К.О.Міхно, В.М.Обносков, В.Г.Панок, В.Ф.Петренко та інші) переконані, що система професійних уявлень – це достатньо складне утворення, яке включає змістовий і емоційний аспекти. При дослідженні емотивно-гностичного компоненту професійної спрямованості на корекційну підтримку дітей з психофізичними вадами нас більше цікавить емоційний аспект системи професійних уявлень, тобто ставлення студентів до психологічної професії, до дітей з психофізичними вадами, до себе як спеціального психолога.

Розвиток суб'єктивних професійних уявлень, який не супроводжується їх психолого-педагогічною корекцією, призводить до формування «узких моделей будущей профессии, препятствующих дальнейшему профессиональному росту» [107, 12].

У структурі професійної спрямованості на психокорекційну підтримку дітей, які мають вади психофізичного розвитку, поряд з професійними уявленнями важливу роль відіграє також професійна ідентичність. Ідентичністю називається система найбільш загальних уявлень про себе і своє місце в світі. Вона припускає також усвідомлення себе як професіонала. Але професійне самовизначення не зводиться до одномоментного вибору, воно починається задовго до самої події, продовжується і після неї у міру подальшого навчання і оволодіння професією. А.А.Азбель виділяє чотири статуси професійної ідентичності, які відображають етапи професійного самовизначення:

- невизначена професійна ідентичність: вибір подальшого шляху не зроблений, чіткі уявлення про кар'єру відсутні, але людина навіть і не

ставити перед собою таку мету;

- нав'язана професійна ідентичність: людина має сформовані уявлення про своє професійне майбутнє, але вони нав'язані ззовні (наприклад, батьками) і не є результатом самостійного вибору;
- мораторій (криза вибору) професійної ідентичності: людина усвідомлює проблему вибору професії і знаходиться в процесі її рішення, але найбільш відповідний варіант ще не визначений;
- сформована професійна ідентичність: професійні плани визначені, що стало результатом усвідомленого самостійного рішення [21, 67-68].

Наступною і однією з обов'язкових детермінант професійної спрямованості на корекційну підтримку дітей з психофізичними вадами є емпатійність – здатність емоційно відгукуватися, співпереживати іншій людині. Як зазначила В.І.Кротенко, емпатію слід розглядати як соціально-психологічну властивість особистості, яка являє собою сукупність соціально-психологічних здібностей. „В ряд таких способностей входять: способность эмоционально реагировать на переживания другого и мысленно переносить себя в мысли, чувства и поведение другого; способность использовать способы взаимодействия, облегчающие страдания другого человека” [77, 45]. В.І.Кротенко визначила, що в оптимальному варіанті розвиток емпатії передбачає перехід від співчуття до співпереживання. Співчуття виражається у емоційному відгуку на горе або радість іншого, що виникає у момент пасивного споглядання емпатогенної ситуації, тоді як співпереживання – це „способность человека не только увидеть страдания другого человека, попавшего в эмпатогенную ситуацию, но и глубоко проникнуть в понимание их сущности, предпринять активное действие, направленное на разрешение эмпатогенной ситуации” [77, 160].

В.В.Бойко звертає увагу на супутні характеристики емпатії. Він вважає, що установки, які сприяють або перешкоджають емпатії, відповідно, полегшують або ускладнюють дію всіх емпатійних каналів. Ефективність емпатії знижується, якщо людина прагне уникати особистих контактів,

вважає недоречним проявляти цікавість до іншої людини, переконала себе спокійно відноситися до переживань і проблем оточуючих. Подібні умонастрої різко обмежують діапазон емоційної чуйності та емпатійного сприймання.

Проникаюча здатність в емпатії розцінюється В.В.Бойко як важлива комунікативна властивість людини, яка дозволяє створювати атмосферу відвертості, довіри. Ідентифікація — ще одна неодмінна умова успішної емпатії. Це уміння зрозуміти іншого на основі співпереживань, уявлень себе на місці партнера. У основі ідентифікації лежить легкість, рухливість і гнучкість емоцій, здатність до наслідування [130, 488-490].

Як зазначає В.І.Кротенко, емпатійні почуття впливають на вольові якості особистості. Перебування в емпатогенній ситуації спрямовує особистість на усвідомлену активність, цілеспрямованість і планомірність поведінки. Вольова регуляція емпатійної реакції детермінується умовами, в яких вона виникає [77, 162].

Тісно пов'язані з емпатією альтруїзм – „...правило нравственной деятельности, признающее обязанностью человека ставить интересы других людей и общее благо выше личных интересов...” [169, 22], атракція – особливий вид соціальної установки на іншу людину, заснований на формуванні стійкого емоційно-позитивного оцінювання її; „...дружелюбный тип отношений между людьми, симпатии их друг к другу” [169, 37] та конгруентність – „...подлинность, открытость, честность... речь идет о переживании человеком своих собственных чувств, об их открытости себе и другим людям... особый режим эффективной работы любого фасилитатора (психотерапевта, консультанта, учителя, родителя)” [169, 179].

Регулятивний компонент професійної спрямованості майбутніх психологів на корекційну підтримку дітей з психофізичними вадами вивчався нами з урахуванням рівня сформованості професійної самооцінки та професійного прогнозування. Розглянемо це питання детальніше.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив встановити, що система професійних уявлень – це достатньо складне утворення, яке включає змістовий і емоційний аспекти. При вивченні регулятивного компоненту професійної спрямованості на корекційну підтримку дітей з психофізичними вадами нас цікавив саме змістовий аспект, який припускає наявність у студентів уявлень про особливості обраної професії (образ професії) і професійно значущі якості фахівця (образ професіонала).

Успішність діяльності фахівця визначається не тільки рівнем професійних знань, умінь і навиків, але і ступенем сформованості професійно важливих особистісних якостей. Процес формування образу професіонала передбачає розвиток у студентів уявлень про професійно важливі якості фахівця, які є підґрунтям для оцінювання власної відповідності вимогам обраної професії, тобто для розвитку професійної самооцінки.

Достатньо високий рівень знань про об'єктивний зміст, умови і перспективи майбутньої професійної діяльності, а також про необхідні професійні якості є важливою умовою як обґрунтованості вибору професії, так і творчого оволодіння майбутньою спеціальністю та отримання задоволення від її виконання.

Не менш важливою детермінантою професійної спрямованості на корекційну підтримку дітей з психофізичними вадами, на нашу думку, є здатність до професійного прогнозування. Професійне прогнозування забезпечує можливість вірогідного передбачення результатів власної діяльності і вчинків, діяльності інших людей, деяких подій, на основі чого можна вибудувати тактику сьогочасної поведінки, обрати адекватні способи діяльності тощо [148]. Також професійне прогнозування передбачає планування шляху досягнення професійних цілей з визначенням основних етапів, шляхів і засобів, можливих перешкод і способів їх подолання; розвиток професійно важливих якостей та успішність оволодіння професійною діяльністю; відіграє важливу роль у оцінці завершеності професійного розвитку, у можливості виявити та відкорегувати відповідність



професійної діяльності відповідно вимогам спеціальності тощо [155]. О.С.Слюсарєва виокремила в структурі готовності спеціального психолога до психокорекційної роботи з дітьми практичний компонент, тісно пов'язавши його з аналітичними, проектувальними, рефлексивними і прогностичними вміннями, які, на нашу думку, відображають здатність особистості вибудовувати план професійної самоактуалізації [166].

Даний підрозділ присвячений висвітленню теоретичних засад і методологічних основ вивчення професійної спрямованості майбутніх спеціальних психологів на корекційну підтримку дітей з вадами психофізичного розвитку. На основі розроблених нами структурних компонентів професійної спрямованості спеціальних психологів було визначено основні детермінанти професійної спрямованості майбутнього фахівця на корекційну підтримку дітей, які мають вади психофізичного розвитку, а саме:

- у дослідженні мотиваційно-цільового компоненту професійної спрямованості майбутнього фахівця у галузі спеціальної психології ми зробили акцент на вивченні домінуючих мотивів вибору професії; на сформованості гуманістичної спрямованості; на смисложиттєвих орієнтаціях особистості;
- досліджуючи емотивно-гностичний компонент професійної спрямованості майбутніх психологів на корекційну підтримку дітей з вадами психофізичного розвитку, представлений чуттєво-інформаційними утвореннями, ми звертали увагу на сформованість і об'єктивність уявлень про майбутню професійну діяльність, її вимоги до особистості фахівця; на ставлення до майбутньої професії і до процесу оволодіння нею; на наявність ідентифікації з суб'єктами майбутньої професійної діяльності; на рівень розвитку емпатійності, альтруїзму, атракції та конгруентності;
- регулятивний компонент професійної спрямованості майбутніх спеціальних психологів на корекційну підтримку дітей з психофізичними

вадами вивчався з урахуванням рівня сформованості професійної самооцінки та професійного прогнозування.

Всі ці складові досліджувалися нами за допомогою спеціально розробленої методики.

## **2.2. Програма та методика вивчення професійної спрямованості майбутніх психологів на корекційну підтримку дітей з психофізичними вадами**

Даний підрозділ присвячений висвітленню загальної організаційної схеми дослідження у вигляді системи послідовних етапів теоретичного та емпіричного аналізу проблеми, а також оглядовому опису методики дослідження професійної спрямованості майбутніх спеціальних психологів на корекційну підтримку дітей з вадами психофізичного розвитку.

Етапи проведення дослідницької роботи відповідають послідовності вирішення поставлених завдань. Експериментальне вивчення особливостей формування професійної спрямованості майбутніх психологів на корекційну підтримку дітей, які мають психофізичні порушення, проводилося протягом 2005-2009 рр. на базі Інституту корекційної педагогіки та психології (надалі ІКПП – Г.А.) Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. У дослідженні взяли участь 200 студентів I-IV курсів спеціальностей „Психологія (спеціальна)”, „Логопедія і практична (спеціальна) психологія”, „Сурдопедагогіка і практична (спеціальна) психологія”, „Тифлопедагогіка і практична (спеціальна) психологія”), включаючи склад контрольної групи.

Дослідження проводилося у три етапи.

На першому етапі (2005-2006 рр.) вивчалася та аналізувалася наукова література з обраної проблеми; було сформульовано об'єкт, предмет, мету та завдання дослідження; розроблено програму і визначено методи дослідження, проведено констатуючий зріз з метою вивчення стану

проблеми в Інституті корекційної педагогіки та психології для визначення напрямків подальшої дослідницької роботи.

Узагальнення даних, отриманих шляхом теоретичного аналізу психолого-педагогічної літератури, дало нам можливість зробити висновок, що визначальною умовою ефективної професійної діяльності та особистісної успішності є професійна спрямованість майбутнього спеціального психолога, тобто його психологічна готовність до обраної професійної діяльності, яка виражається в пізнавальному інтересі, потребах, ціннісних орієнтаціях, переконаннях, світогляді, професійних уявленнях і професійних намірах.

Методологічна основа експериментального дослідження була розроблена відповідно до теоретичних висновків на основі аналізу наукових першоджерел з метою експериментального обґрунтування виокремлених детермінант професійної психологічної спрямованості на корекційну підтримку дітей з порушеннями психофізичного розвитку, виявлення рівневої характеристики та вивчення динаміки розвитку професійної спрямованості студентів-спеціальних психологів на корекційну підтримку дітей з психофізичними вадами під час навчання у педагогічному вузі.

Для **визначення рівня професійної спрямованості на момент вступу до вищого навчального закладу** нами була розроблена методика, яка включала в себе два тести, бесіду та методику вивчення статусів професійної ідентичності А.А.Азбель.

Тест 1 „Діагностика рівня професійної спрямованості” (Додаток А) є модифікованим варіантом тесту на визначення професійної спрямованості студентів педагогічного вузу, розробленого З.В.Огороднійчук [109]. Наш варіант тесту має за мету визначення наявності таких професійно-орієнтованих особистісних якостей як афіліативність, рефлексивність, емпатійність, сензитивність, експресивність, комунікативність, самоконтроль; а також обізнаність при виборі професії. Тест складається з 22 питань, які передбачають вибір однієї з альтернативних відповідей. Кожний альтернативний варіант відповіді оцінюється в певну кількість балів. Сумуючи

бали, отримані за кожну відповідь, визначається рівень сформованості спрямованості на професію спеціального психолога.

Тест 2 „Професійно орієнтовані якості психолога-педагога” застосовувався нами для додаткової перевірки даних, отриманих за допомогою тесту 1 [109]. Тест містить 49 питань, спрямованих переважно на визначення професійно необхідних якостей. На питання цього тесту виконавець може відповісти або ствердно („так”), або заперечно („ні”). Згідно поданого ключа, правильна відповідь оцінюється в один бал. Рівень професійної спрямованості визначається через суму отриманих балів.

Бесіда включала елементи презентації себе в професії спеціального психолога, внаслідок чого робився висновок про сформованість і об’єктивність індивідуальних уявлень про особливості майбутньої професійної діяльності та навички комунікації, а також питання на загальну ерудицію (Додаток Б).

Метою методики вивчення статусів професійної ідентичності А.А.Азбель є вивчення особливостей професійного самовизначення особистості (у нашому випадку – першокурсників-спеціальних психологів на першому тижні навчання у вищому навчальному закладі) [21, 67-77]. Дана методика представлена у вигляді опитувальника, який складається з 20 пунктів. Відповідь на кожний пункт обирається із запропонованих чотирьох альтернативних варіантів відповідей.

Оцінювання обраних варіантів відповідей проводиться за допомогою поданого ключа. Для інтерпретації результатів необхідно підрахувати суму балів за чотирма шкалами: „невизначена професійна ідентичність”, „нав`язана професійна ідентичність”, „мораторій професійної ідентичності”, „сформована професійна ідентичність”.

Ступінь вираженості кожного статусу професійної ідентичності коливається від слабо вираженого (0-3 бали) до сильно вираженого (16 балів і вище).

Досліджуючи *мотиваційно-цільовий компонент професійної спрямованості* майбутніх спеціальних психологів, ми використали наступні методики: тест-опитувальник Т.І.Ільїної „Мотивація навчальної діяльності”,

тест-опитувальник Ю.М.Орлова та Б.А.Сосновського; а також метод аналізу продуктів діяльності – твір „Чому я обрав професію спеціального психолога”.

Тест-опитувальник Т.І.Ільїної „Мотивація навчальної діяльності” спрямований на вивчення мотивів, які переважають у професійно-навчальній діяльності майбутніх спеціальних психологів (Додаток В). Методика дозволяє вивчити вираженість спрямованості на отримання знань, на інтерес до процесу навчання та наукових проблем; спрямованості на оволодіння професією, прагнення отримати спеціальність; спрямованості на отримання диплому, престижність вищої освіти.

Дана методика складається з 46 тверджень, які передбачають або ствердження („так”), або заперечення („ні”). Вивчення мотивів поведінки є складним процесом через суб’єктивний фактор, тому 20 з цих речень слугують додатковим маскуючим фоном, оскільки студент не повинен здогадатися про мету дослідження. Інтерпретуються кількісні показники окремих питань.

Для вивчення мотиваційно-сміслових утворень особистості студентів нами був використаний тест-опитувальник Ю.М.Орлова та Б.А.Сосновського (Додаток Г). Створений у 1984 році на основі тестів, розроблених Дж.Аткінсоном, Д.Мак-Клелландом, Х.Хекхаузенем та ін., тест-опитувальник вивчення мотиваційно-сміслових утворень особистості Ю.М.Орлова був уточнений, модифікований та валідизований для роботи із студентами.

Дана методика дозволяє вивчити феноменологію мотиваційно-сміслових утворень особистості: досягнення, пізнання, афіліації, домінування, а також ступені задоволення цих потреб. Крім цього, до неї включені шкала емоційного ставлення до навчальної діяльності та рівень екзаменаційної тривожності, коректурна шкала. Методика надає можливість описати у мотиваційно-сміслових утвореннях характеристику сили мотивації і значущість її для особистості.

Шкала емоційного ставлення до навчальної діяльності тесту-опитувальника чуттєво індукує фон загального настрою людини щодо основного виду діяльності у діагностичний період. Це опис активності людини по відношенню до умов, які її оточують. Шкали задоволення у досягненні, пізнанні, афіліації, домінуванні вказують на стани, пов'язані з життєвою реалізацією актуалізованих потреб, відсутність усвідомлених неузгодженостей між бажаним і дійсним рівнем потреб. Це цільовий стан, якого активно прагне людина. Шкала правди спрямована на визначення щирості, прагнення людини здаватися кращою, ніж вона є насправді, бажання перебільшити позитивні результати теста.

Тест-опитувальник складається із 128 тверджень, які вимагають від виконавця відповідей „так” або „ні”. У нашому дослідженні ми використали скорочений варіант цього теста-опитувальника (81 твердження), а саме відмовилися від шкали екзаменаційної тривожності та від шкал задоволення у досягненні, пізнанні, афіліації і домінуванні, оскільки не вбачаємо необхідності в даному аспекті. Усі потреби, ставлення до навчання та екзаменаційна тривожність вимірюються за 15-бальною шкалою, рівні задоволення потреб – за 8-бальною.

Твір „Чому я обрав професію спеціального психолога” дозволив вивчити провідні мотиви вибору професії спеціального психолога. Для інтерпретації результатів нами використовувався метод контент-аналізу. Даний метод дозволяє кількісно проаналізувати зміст письмових висловлювань та інших носіїв інформації з використанням математичних засобів. Суть цього методу полягає у виділенні в тексті ключових понять (або інших смислових одиниць) з наступним підрахунком частоти вживання цих одиниць; співвідношенні різних елементів тексту як між собою, так і з загальним обсягом інформації. Техніка контент-аналізу передбачає три послідовних операції: виділення одиниць аналізу; знаходження їх індикаторів у тексті та статистичну обробку результатів.

*Емотивно-гностичний компонент професійної спрямованості* на корекційну підтримку дітей з психофізичними вадами ми вивчали за допомогою: тесту кольорових відношень Є.Ф.Бажина та А.М.Еткінда; методики діагностики комунікативної установки В.В.Бойка; модифікованого тесту-опитувальника А.Мехрабіяна та Н.Епштейна, а також авторської комплексної анкети „Моя майбутня професія”.

Розроблена авторська комплексна анкета „Моя майбутня професія” (Додаток Д) мала на меті визначити рівень сформованості уявлень про особливості майбутньої професії спеціального психолога і містила у собі питання щодо розуміння завдань професійної діяльності фахівця в даній галузі, з його критеріями професіоналізму, з актуальними і прогнозованими на майбутнє проблемами майбутньої професії. Також за допомогою питань анкети визначалися ступінь задоволеності обраним фахом та бажання професійно самовдосконалюватися у галузі спеціальної психології.

Отримані результати співставлялися з вимогами професійної діяльності спеціального психолога, сформованими на основі законодавчих документів і наукових висновків провідних вітчизняних дефектологів.

Тест кольорових ставлень Є.Ф.Бажина та А.М.Еткінда дозволяє за допомогою кольорових асоціацій вивчати емоційні ставлення до значущих об’єктів [8]. Дана методика використовувалася нами з метою визначення емоційного ставлення майбутніх фахівців до обраної професійної діяльності; до дітей з вадами психофізичного розвитку; до себе як спеціального психолога.

Даний тест розроблений на основі тесту кольорових виборів М.Люшера і включає у себе вісім кольорів. Основні кольори: 1) синій – символізує спокій, задоволеність; 2) зелений – почуття впевненості, наполегливості, іноді впертість; 3) помаранчево-червоний – символізує силу волевого зусилля, агресивність, тенденції до натиску, збудження; 4) світло-жовтий – прагнення до спілкування, експансивність, веселість, що символізує про позитивне ставлення до явища, яке вивчається. Додаткові: 5) фіолетовий – символізує

невизначеність у чомусь; 6) коричневий, 7) чорний, 0) сірий – символізують негативні тенденції, тривожність, стрес, страх, засмученість тощо.

Інтерпритація результатів заснована на припущенні, що кожен колір несе певне психологічне навантаження. Вибір студентом одного з основних кольорів свідчить про позитивне ставлення до вищезазначених критеріїв, фіолетовий – про невизначеність, а перевага інших додаткових кольорів розцінюється як показник негативного ставлення до самої професійної діяльності, її об'єкта та суб'єкта.

Для визначення рівня емпатійних тенденцій нами використано модифікований тест-опитувальник А.Мехрабіяна та Н.Епштейна [109]. Даний тест-опитувальник містить 33 твердження, які відображають ті чи інші ситуації, що можуть викликати співчуття, співпереживання під час спілкування та взаємодії з людьми, з продуктами їхньої діяльності, з живою та неживою природою. З кожним твердженням досліджуваний має або погодитися, або ні – в залежності від того, чи відповідають його переживання, думки, реакції запропонованим у твердженні.

При інтерпритації результатів визначається індекс емпатійності (*Ie*), який є сумою, отриманою за запитаннями-твердженнями, що передбачають відповідь „Так”, і за запитаннями-твердженнями, якими передбачено відповідь „Ні”. Для визначення рівня емпатійних тенденцій пропонується таблиця інтерпретації індексу *Ie* із врахуваннями віку та статі досліджуваних.

Методика діагностики комунікативної установки В.В. Бойка мала на меті вивчення рівня загальної комунікативної толерантності, в якому простежуються тенденції ставлення до людей в цілому, обумовлені життєвим досвідом, установками, властивостями характеру, моральними принципами, станом психічного здоров'я особистості [130, 298-312].

Дана методика представляє собою 9 блоків по 5 тверджень, які необхідно оцінити за 3-бальною шкалою: від 0 балів – „ніколи” до 3 балів – „завжди”. Максимальна кількість балів за один блок – 15, максимальна сума балів за результатами методики – 135. Для інтерпретації результатів



необхідно підрахувати суму балів, отриманих за всіма 9 ознаками. Чим вищий показник загальної суми балів, тим нижчий рівень загальної комунікативної толерантності.

За даними, отриманими В.В.Бойком у ході досліджень комунікативної толерантності фахівців професій типу „людина-людина”, в середньому вихователі дошкільних навчальних закладів набирають 31 бал, медсестри – 43 бали, лікарі – 40 балів. Як показники зниженої толерантності у даній методиці виступають неприйняття або нерозуміння індивідуальності людини; використання власного „Я” як еталону при оцінці інших людей; категоричність або консерватизм в оцінці оточуючих; невміння приховувати або пригнічувати неприємні почуття у випадку зіткнення з некомунікабельними якостями партнерів; прагнення „переробити” або перевиховати партнерів; прагнення підлаштувати іншу людину під себе; невміння пробачати іншому помилки, незграбність або ненавмисно заподіяні неприємності; нетерпимість до фізичного або психічного дискомфорту партнера; невміння пристосовуватися до партнерів. Перераховані характеристики є професійно небажаними для фахівця у галузі спеціальної психології, тому потребують ранньої діагностики та своєчасної корекції.

Для вивчення детермінант *регулятивного компоненту професійної спрямованості* на корекційну підтримку дітей з порушеннями психофізичного розвитку ми обрали такі методики: методику вивчення самооцінки за допомогою ранжування, методику багатофакторного дослідження особистості Р. Кеттелла (16PF – опитувальник); аналіз продуктів діяльності методом контент-аналізу (твір „Мої професійні плани”).

Для визначення професійної самооцінки ми використали методику вивчення самооцінки за допомогою ранжування [109]. На основі теоретичного аналізу наукових праць, в яких висвітлювалися професійно важливі якості фахівців-психологів, нами було сформовано перелік 25 особистісних якостей, одні з яких є необхідними для виконання ефективної корекційної підтримки дітей з психофізичними вадами, а інші –

професійно небажаними для спеціального психолога: поступливість, запальність, нервозність, толерантність, захоплюваність, пасивність, холодність, ентузіазм, обережність, повільність, нерішучість, енергійність, життєрадісність, упертість, безпечність, сором'язливість, відповідальність, самостійність, емпатійність, альтруїзм, упередженість, активність, домінування, комунікативність, жалісливість. Спираючись на даний перелік, студенти формували ідеальний і суб'єктивний ряд професійно орієнтованих особистісних якостей, які піддавалися нами ранжуванню для визначення рівня професійної самооцінки майбутніх фахівців у галузі спеціальної психології.

На основі аналізу зіставлення еталонного та суб'єктивного рядів вираховувався коефіцієнт рангової кореляції. Висхідний або низхідний порядок номерів якостей особистості в обох рядках є їх ранги. Різниця рангів, що визначають місце тієї чи іншої якості дає можливість вираховувати коефіцієнт кореляції за формулою:

$$P = 1 - \frac{6 \cdot \sum d^2}{n^3 - n} ,$$

де  $n$  – кількість якостей,

$d$  – різниця рангів.

Згідно інтерпретації завищена професійна самооцінка наближається до +1, занижена – до -1. Коефіцієнт 0,5 говорить про адекватну професійну самооцінку.

Метою використання методики багатофакторного дослідження особистості Р.Кеттелла (16PF-опитувальник) було вивчення професійно важливих індивідуально-психологічних особливостей особистості [130, 240-260]. Дана методика у скороченому варіанті на сьогодні є найбільш популярним способом експрес-діагностики особистості. Опитувальник діагностує так звані конституційні риси (фактори) особистості. Особливо нас цікавили ті якості, які безпосередньо пов'язані з регуляторними механізмами професійної діяльності спеціального психолога. Серед них ми

визначили спрямованість майбутніх спеціальних психологів на спілкування (фактор А+), емоційну стійкість (фактор С+), усвідомлене дотримання норм і правил професійної поведінки (фактор G+), соціальну сміливість і активність (фактор Н+) та розвинутий самоконтроль (фактор Q<sub>3</sub>+).

Опитувальник складається з 105 питань, які передбачають три варіанти відповіді. Відповіді досліджуваних записуються на спеціальному опитувальному листі. Інтерпритація результатів проводиться згідно спеціального ключа, за допомогою якого вираховується сума балів кожної окремої групи питань. За підсумками визначається значення певного фактора.

Для з'ясування здатності до професійного прогнозування нами був використаний метод аналізу продуктів діяльності – контент-аналіз, який ми застосували для інтерпритації творів майбутніх спеціальних психологів на тему „Мої професійні плани”. Тексти твору були проаналізовані як якісно, так і кількісно за критеріями оцінювання висловів студентів, розробленими А.Р.Муслаєвою, які ми адаптували згідно мети нашого дослідження [100].

Враховуючи, що діагностичні можливості проєктивних методик достатньо широкі і різноманітні, обробка велася тільки за чітко виділеними критеріями, які дозволяють скласти уявлення про сформованість професійної спрямованості майбутніх спеціальних психологів на корекційну підтримку дітей з обмеженими психофізичними можливостями, а саме: критерії, які відображають професійну спрямованість майбутніх психологів на рівні прогнозування професійної діяльності (характеристики психологічної професії, спрямованість на розвиток професійно важливих якостей або на сам процес діяльності), та критерії усвідомленості і якісних характеристик професійної спрямованості майбутніх фахівців у галузі спеціальної психології (постановка основних і проміжних цілей професійного становлення, визначення шляху, умов і засобів їх досягнення; усвідомлення можливих

перешкод у реалізації професійних намірів; структуризація часу у процесі професійного становлення).

Для статистичної обробки отриманих даних нами використовувалися методи математичної статистики та порівняльного аналізу експериментальних даних, а саме: метод середніх значень, частотний аналіз, *t*-критерій для залежних вибірок.

На другому етапі (2006-2008 рр.) проводився кількісний та якісний аналіз отриманих результатів констатувального експерименту і на цій основі розроблялася програма організації та проведення формуювального експерименту; апробувалася та корегувалася програма розвитку професійної спрямованості у студентів спеціальності „Психологія /спеціальна/”.

Орієнтуючись на визначені психологічні особливості професійної спрямованості майбутніх спеціальних психологів та на виділені етапи розвитку професійної спрямованості на корекційну підтримку дітей з психофізичними вадами нами були розроблені та застосовані способи впливу, спрямовані на розвиток професійної готовності майбутніх фахівців у галузі спеціальної психології до надання психологічної допомоги особам з порушеннями психофізичного розвитку, оскільки в сучасних умовах становлення інклюзивної освіти в Україні набуває надзвичайної актуальності проблема психокорекційної підтримки даної категорії осіб.

Провідною стратегією організації допомоги студентам-психологам у розвитку їх професійної спрямованості на корекційну підтримку дітей з обмеженими психофізичними можливостями ми вважаємо стратегію супроводу, метою якого є допомога студентам в уточненні та конкретизації реалістичних уявлень про професійну діяльність і професійно-особистісні характеристики спеціального психолога; сприяння усвідомленню студентами своїх професійних намірів і прагнень; допомога майбутнім фахівцям у галузі спеціальної психології у виявленні чинників власної

придатності до обраної професійної діяльності, якими є професійно важливі якості, проблемні зони розвитку і ресурси.

Було визначено, що основну увагу у розвитку професійної спрямованості на корекційну підтримку дітей з психофізичними вадами слід приділити на першому курсі формуванню об'єктивного і адекватного образу майбутньої професійної діяльності; на другому курсі – формуванню усвідомленого ставлення до процесу особистої професіоналізації в майбутній професійній діяльності з надання корекційної підтримки дітям з психофізичними вадами; на третьому курсі – формуванню усвідомлення власних можливостей реалізації у майбутній професійній діяльності з надання корекційної підтримки дітям, які мають порушення психофізичного розвитку; на четвертому курсі – розвитку професійної ідентичності молодого фахівця у галузі спеціальної психології.

Третій етап (2008-2009 рр.) було присвячено продовженню апробації програми психологічного забезпечення процесу розвитку професійної спрямованості майбутніх спеціальних психологів на корекційну підтримку дітей з психофізичними вадами, аналізу та узагальненню результатів експериментальної роботи з реалізації вищевказаної програми; формулюванню загальних висновків.

### **2.3. Результати експериментального дослідження психологічних особливостей професійної спрямованості на корекційну підтримку дітей з психофізичними вадами**

У даному підрозділі нашими завданнями було простежити динаміку розвитку професійної спрямованості на корекційну підтримку дітей з порушеннями психофізичного розвитку студентів-психологів освітнього рівня „бакалавр”; визначити особливості професійної спрямованості на психологічну роботу з дітьми, які мають обмежені психофізичні можливості, і специфіку необхідної допомоги студентам на

кожному етапі її розвитку в процесі навчання у вищому навчальному закладі.

Вагоме значення в підготовці спеціального психолога має добре продумана система профвідбору абітурієнтів, яка повинна містити як індивідуальну бесіду з кожним окремим абітурієнтом, так і діагностичне тестування, спрямоване на виявлення мотивації вступу на дану спеціальність, планів на майбутнє; особливостей характеру, темпераменту; ставлення до дітей з психофізичними вадами та їх найближчого соціального оточення, до суспільних проблем в цілому. Ефективне вирішення різноманітних професійно-психологічних завдань в значній мірі залежить від наявності і рівня сформованості у абітурієнтів професійно орієнтованих якостей особистості спеціального психолога: цілісність „Я-концепції” фахівця, професійно-важливих соціально-когнітивних і комунікативних умінь, властивостей уваги, сприймання, уяви, мислення, акторських та організаторських здібностей тощо. Рівень сформованості названих психологічних складових особистості фахівця в значній мірі забезпечує продуктивність професійної діяльності та компетентність у вирішенні психологічних завдань і наданні кваліфікованої психологічної допомоги [110].

Враховуючи все вищесказане, нами була розроблена методика для визначення професійної спрямованості майбутніх спеціальних психологів. Методика включає два тести, бесіду та завдання на виявлення психолого-педагогічної інтуїції.

Тест 1 „Діагностика рівня професійної спрямованості” (Додаток А) дозволив вивчити наявність таких професійно-орієнтованих особистісних якостей як афіліативність, рефлексивність, емпатійність, сензитивність, експресивність, комунікативність, самоконтроль; а також обізнаність при виборі професії.

Тест 2 „Професійно орієнтовані якості психолога-педагога” використовувався для додаткової перевірки даних, отриманих за допомогою тесту 1 [109].

Бесіда включала елементи презентації себе в професії спеціального психолога, а також питання на загальну ерудицію (Додаток Б).

Для вивчення особливостей професійного самовизначення ми застосували методіку вивчення статусів професійної ідентичності А.А.Азбеля [21, 67-77].

У опитуванні брали участь першокурсники Інституту корекційної педагогіки та психології спеціальностей „Психологія (спеціальна)”, „Логопедія і практична (спеціальна) психологія”, „Сурдопедагогіка і практична (спеціальна) психологія”, „Тифлопедагогіка і практична (спеціальна) психологія” на першому тижні навчання у Національному педагогічному університеті імені М.П.Драгоманова. Отримані показники в узагальненому вигляді відображені у рис. 2.1.

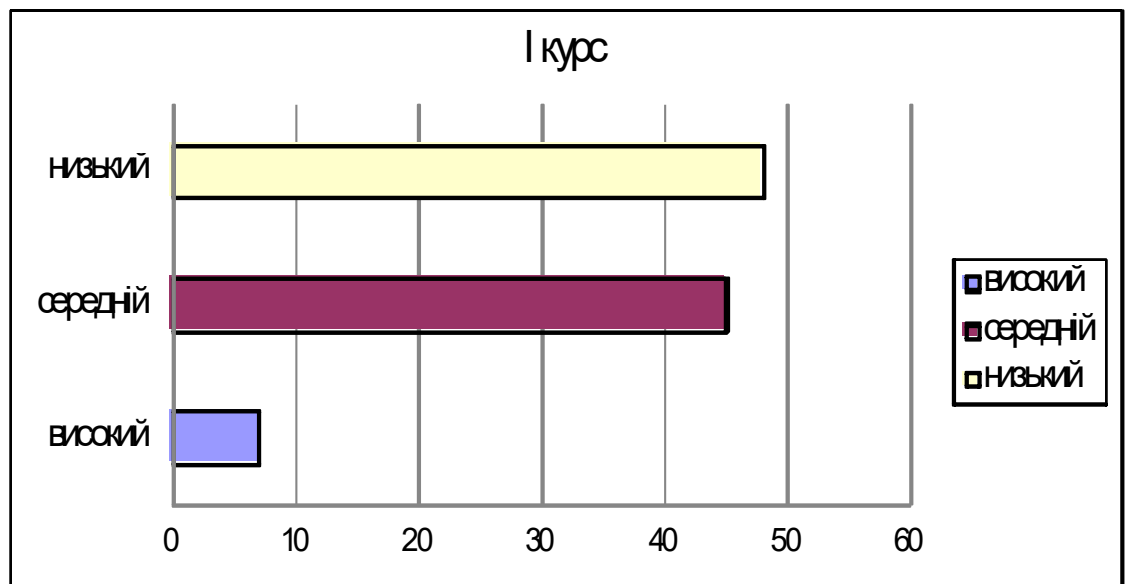


Рис. 2.1. Рівні сформованості професійної спрямованості майбутніх спеціальних психологів I курсу на корекційну підтримку дітей з психофізичними вадами

З урахуванням незначних розбіжностей у результатах дослідження між студентами, які вступили на освітній напрям „Корекційна освіта”, та студентами, які навчаються за освітнім напрямом „Психологія”, ми вирішили не розмежовувати ці показники.

За результатами двох тестів і бесіди були отримані такі дані. Високий рівень професійної спрямованості на надання корекційної підтримки дітям з психофізичними вадами було виявлено лише у 7% майбутніх спеціальних психологів. 45 % студентів-психологів I курсу ІКПП на момент початку професійного навчання мали середній рівень сформованості професійної спрямованості. Низький рівень професійної спрямованості на корекційну підтримку виявлено у 48% студентів-першокурсників.

Результати методики вивчення статусів професійної ідентичності (рис.2.2) засвідчили, що значна частина студентів-спеціальних психологів I курсу не мають визначених професійних цілей і планів, ще не усвідомлюють шляхи власного професійного розвитку та не розуміють важливість вибору майбутньої професійної діяльності, тобто мають невизначену професійну ідентичність (49%).

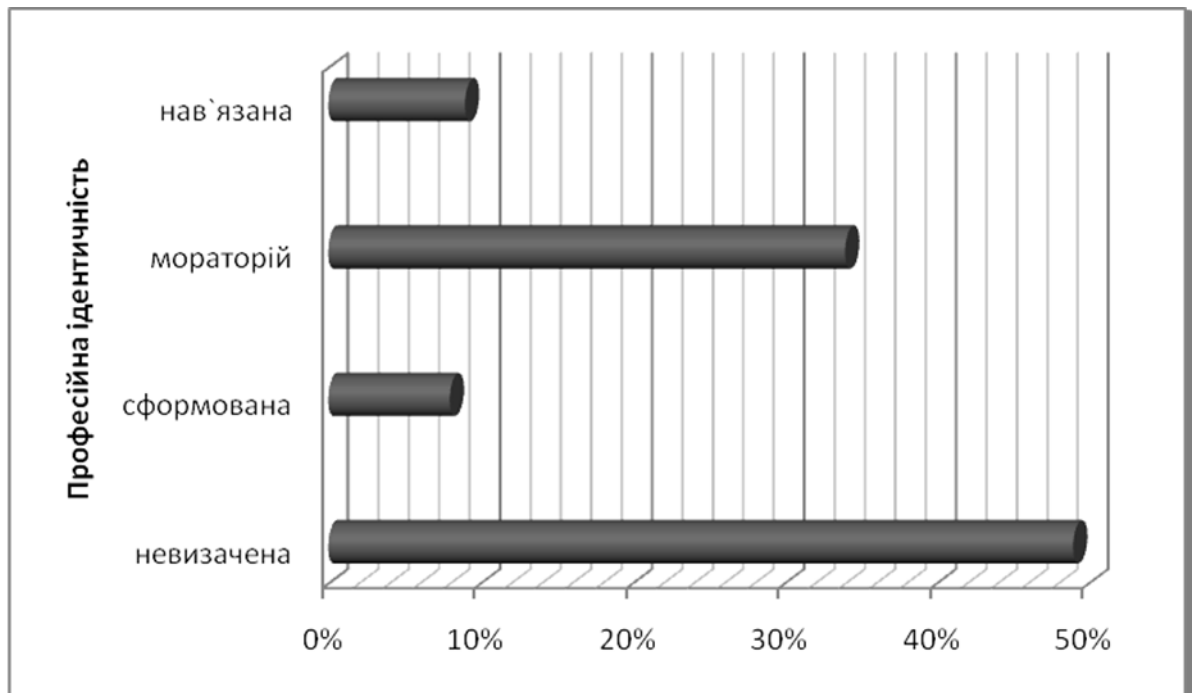


Рис. 2.2. Статуси професійної ідентичності майбутніх спеціальних психологів I курсу



На другому місці першокурсники, які переживають мораторій професійної ідентичності: 34% майбутніх спеціальних психологів обрали фах, на нашу думку, як один з альтернативних варіантів самореалізації у психологічній професії, не приділяючи належної уваги специфіці професійної діяльності спеціального психолога.

9% студентів I курсу ІКПП зробили свій професійний вибір не самостійно, а під впливом авторитетних осіб – батьків або друзів, що у подальшому може стати причиною розчарування в обраній професії. Такі студенти характеризуються нав'язаною професійною ідентичністю.

I тільки 8% майбутніх фахівців у галузі спеціальної психології, які мають сформовану професійну ідентичність, усвідомлено поставилися до вибору професійної діяльності, демонструючи сформовану систему знань про себе та про свої професійні цінності, цілі, життєві переконання.

Можна зробити висновок, що на момент вступу у педагогічний вищий навчальний заклад на спеціальність „Психологія (спеціальна)”, значна частина абітурієнтів (приблизно 48%) не є спрямованими на роботу з дітьми, які мають психофізичні вади, що вказує на недостатню обізнаність з особливостями обраної професійної діяльності, на відсутність психологічної готовності до взаємодії з даною категорією осіб та небажання працювати з ними у майбутньому.

Відповідно, результати опитування вказують на необхідність забезпечення процесу конкурсного відбору на спеціальність „Психологія (спеціальна)” додатковими психодіагностичними процедурами для визначення рівня професійної спрямованості на корекційну підтримку дітей з психофізичними вадами.

Наступним нашим завданням було дослідити психологічні особливості становлення компонентів професійної спрямованості на корекційну підтримку дітей з порушеннями психофізичного розвитку (мотиваційно-цільового, емотивно-гностичного та регулятивного) у процесі професійного навчання.

### 2.3.1. Психологічні особливості розвитку мотиваційно-цільового компоненту професійної спрямованості майбутніх психологів на корекційну підтримку дітей з психофізичними вадами

Досліджуючи психологічні особливості становлення мотиваційно-цільового компоненту професійної спрямованості майбутнього фахівця у галузі спеціальної психології ми зробили акцент на вивченні домінуючих мотивів вибору професії; на сформованості гуманістичної спрямованості та на смисложиттєвих орієнтаціях особистості. Даний компонент професійної спрямованості на корекційну підтримку дітей з психофізичними вадами студентів-спеціальних психологів II-IV курсів досліджувався нами за допомогою таких методик.

Метою тесту-опитувальника „Мотивація навчальної діяльності” Т.І.Льїної (Додаток В) є вивчення навчальної мотивації студентів. Методика дозволяє вивчити вираженість спрямованості на отримання знань, на інтерес до процесу навчання та наукових проблем –  $M_1$ ; спрямованості на оволодіння професією, прагнення отримати спеціальність (вузькопрофесійна спрямованість) –  $M_2$ ; спрямованості на отримання диплому, престижність вищої освіти –  $M_3$ . За даною методикою були отримані наступні результати (табл. 2.1, рис. 2.3).

Таблиця 2.1

#### Мотивація навчальної діяльності майбутніх спеціальних психологів

Курс	Пізнавальний інтерес, (%)	Вузькопрофесійна спрямованість, (%)	Отримання диплому, (%)
II	51	12	37
III	52	18	30
IV	54	25	21

З'ясувалося, що протягом усього процесу навчання переважає спрямованість на отримання знань, інтерес до процесу навчання та наукових проблем, але з часом на старших курсах спостерігається зростання вузькопрофесійної спрямованості – на оволодіння професією, прагнення отримати спеціальність.

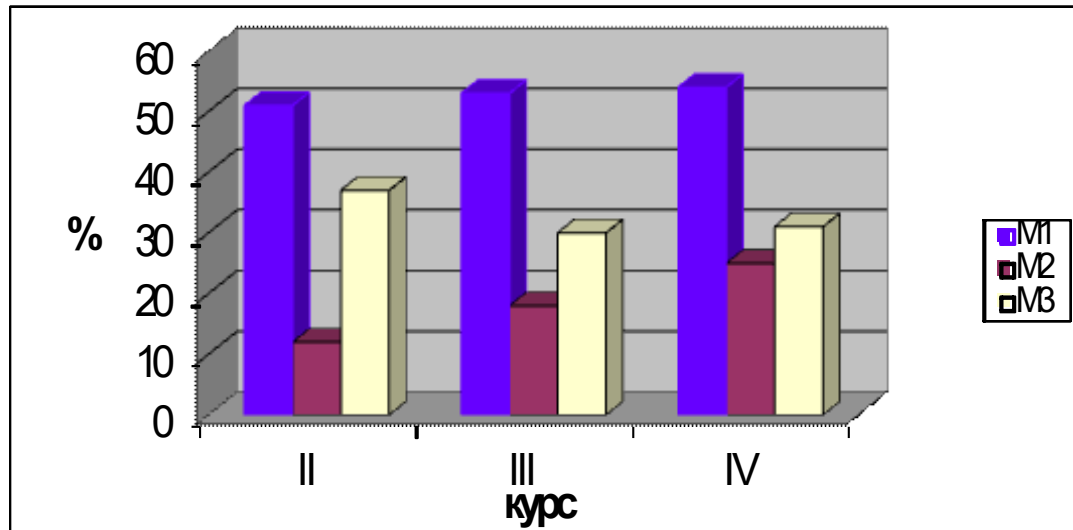


Рис. 2.3. Мотивація навчальної діяльності майбутніх спеціальних психологів

Тест-опитувальник Ю.М.Орлова та Б.А.Сосновського (Додаток Г) застосований нами для визначення мотиваційно-сміслових утворень майбутніх спеціальних психологів. У нашому дослідженні ми використали скорочений варіант цього тесту-опитувальника (81 твердження). Вони були спрямовані на вивчення потреб у досягненні, пізнанні, домінуванні і афіліації, а також на визначення ставлення майбутніх психологів до навчання, оскільки ми вважаємо цей показник одним з критеріїв задоволеності обраною професійною діяльністю.

Емпіричні дані, які відображають особливості мотиваційно-сміслових утворень особистості студентів, наведені у табл. 2.2.

Таблиця 2.2

**Показники сформованості мотиваційно-сміслових утворень майбутніх спеціальних психологів (середні значення)**

<i>потреби</i>	<i>курс навчання</i>		
	<i>II курс</i> ІКПП	<i>III курс</i> ІКПП	<i>IV курс</i> ІКПП
<b>Досягнення</b>	8,7	9,5	9,3
<b>Пізнання</b>	8,0	7,6	8,7
<b>Афіліація</b>	10,9	11,5	11,6
<b>Домінування</b>	8,2	8,6	7,8
<b>Ставлення до навчання</b>	7,7	11,5	9,5

На основі отриманих даних можна зробити висновки про динаміку потреб майбутніх фахівців у галузі спеціальної психології. Так, у студентів ІКПП простежується високий рівень показників потреби у досягненні та афіліації. Хвилеподібно змінюється потреба у пізнанні, зростаючи до четвертого курсу (з 8,0 до 8,7), але дещо знижуючись на третьому (7,6).

На нашу думку, це пов'язано з тим, що на третьому курсі майбутні спеціальні психологи вперше стикаються з проблемою застосування теоретичних знань на практиці. У ході пропедевтичної практики у студентів виникає необхідність модифікувати отримані знання з психологічної діагностики та психокорекції відповідно до наявних особливостей психофізичного розвитку дитини, тобто трансформувати репродуктивні знання у продуктивні, творчі. У даній ситуації майбутні фахівці у галузі спеціальної психології усвідомлюють специфіку обраної професії, яка через відсутність на даному етапі професійного становлення знань арсеналу корекційних можливостей професійної діяльності починає здаватися безперспективною.

Разом з цим, студенти усвідомлюють високі вимоги, які висуває майбутня професія спеціального психолога. Більшість студентів-третьокурсників, дещо розчарувавшись у майбутніх професійних перспективах, починають навчатися без належної зацікавленості, орієнтуючись лише на успішне складання сесій, що і знижує показник ставлення до навчання. Зате на четвертому курсі студенти ІКПП реальніше починають розглядати компенсаторні можливості дітей з вадами психофізичного розвитку та можливості психокорекційного впливу на дану категорію дітей, що стимулює більш свідоме навчання та прагнення застосовувати отримані теоретичні знання на практиці.

Також протягом професійного навчання у майбутніх спеціальних психологів спостерігається хвилеподібне зниження потреби у домінуванні, яка найяскравіше проявляється у студентів III курсу. Ймовірно, це пов'язано з тимчасовими проявами Я-центрації, позицією власної переваги,

інтересом до способів впливу на інших людей і маніпулювання ними, що має долатися з допомогою організації психологічного супроводу розвитку професійної спрямованості майбутніх психологів на корекційну підтримку дітей з психофізичними вадами. Але, на нашу думку, наявне зниження вищевказаної потреби є показником сформованості толерантної гуманістичної спрямованості.

З метою визначення мотивів вибору майбутньої професійної діяльності ми застосували метод аналізу продуктів діяльності – твір „Чому я обрав професію спеціального психолога”. На основі аналізу отриманих результатів ми визначили п'ять провідних мотивів (рис. 2.4).

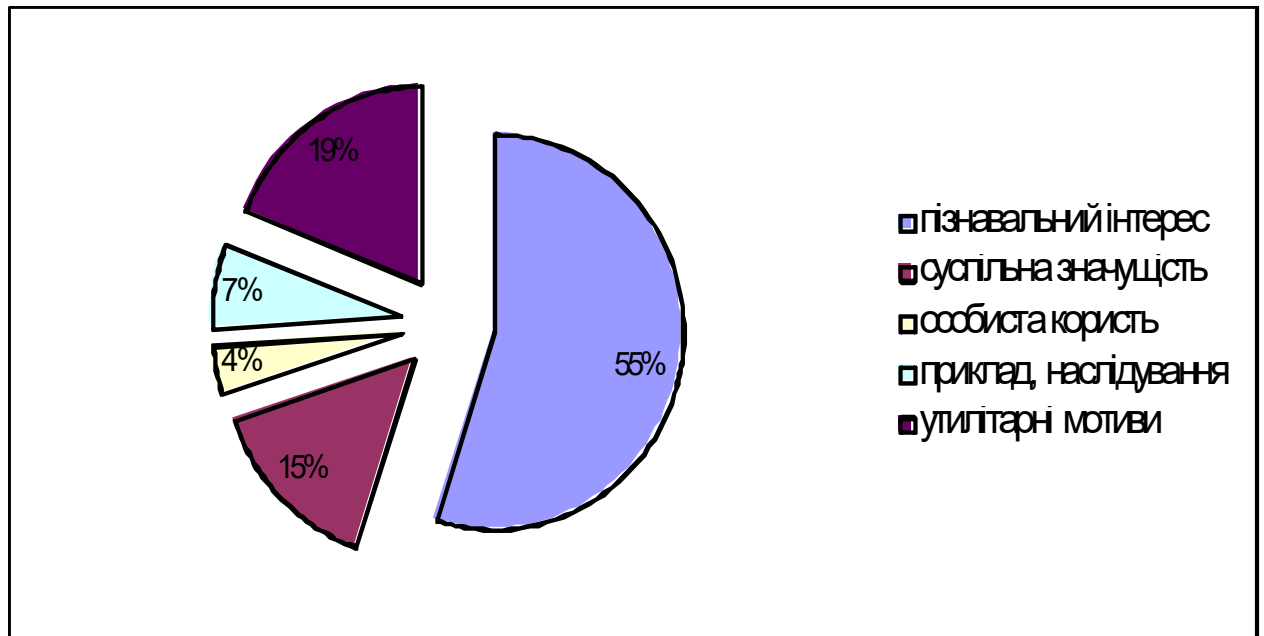


Рис. 2.4. Провідні мотиви вибору майбутньої професійної діяльності студентів-спеціальних психологів (середні показники)

Переважаючим мотивом вибору психологічної професії у студентів виявився пізнавальний інтерес (55%), але не до діяльності, пов'язаної з дітьми, які мають психофізичні вади, а до психологічних знань взагалі: „завжди цікавила психологія”, „хочу розбиратися у людях”, „хотілося дізнатися, чому люди так себе поведуть” тощо. Деякі студенти (7%) обрали майбутній фах через те, що мали у найближчому соціальному оточенні або

осіб з обмеженими психофізичними можливостями, або дорослих, які працюють з такими особами. Кількість виборів вмотивованості на вирішення власних проблем, тобто особистої користі (4%) у майбутніх спеціальних психологів значно поступається розумінню суспільної значущості майбутньої професії (15%).

Можна зробити висновок, що частина студентів-психологів ІКПП мають виражену гуманістичну спрямованість, яка, на нашу думку, є однією з важливих детермінант професійної спрямованості на корекційну підтримку дітей з вадами психофізичного розвитку. Але негативним є той факт, що у студентів-психологів ІКПП на другому місці за кількістю виборів знаходяться утилітарні мотиви вибору майбутньої професії (19%): „був малий конкурс”, „треба мати вищу освіту”, „хочу отримати диплом”, „мав змогу вступити до цього вузу” тощо.

На основі отриманих результатів дослідження психологічних особливостей розвитку мотиваційно-цільового компоненту професійної спрямованості майбутніх спеціальних психологів на корекційну підтримку дітей з психофізичними вадами можна зробити висновок, що студенти потребують допомоги в усвідомленні своєї професійної ідентичності та її співвідношенні з характеристиками професійної спрямованості на корекційну підтримку дітей з порушеннями психофізичного розвитку.

### **2.3.2. Психологічні особливості розвитку емотивно-гностичного компоненту професійної спрямованості майбутніх психологів на корекційну підтримку дітей з психофізичними вадами**

Вивчаючи емотивно-гностичний компонент професійної спрямованості, представлений чуттєво-інформаційними утвореннями, ми звертали увагу на сформованість і об'єктивність уявлень про майбутню професійну діяльність, її вимоги до особистості фахівця; на ставлення до майбутньої професії і до процесу оволодіння нею; на наявність ідентифікації з суб'єктами майбутньої професійної діяльності; на рівень розвитку емпатійності, альтруїзму, атракції

та конгруентності. Досліджуючи емотивно-гностичний компонент професійної спрямованості майбутніх психологів на корекційну підтримку дітей з вадами психофізичного розвитку ми застосували такі методики.

Авторська комплексна анкета „Моя майбутня професія” (Додаток Д) спрямована на визначення наявних уявлень про особливості професійної діяльності спеціального психолога, ступеня задоволеності зробленим вибором, а також можливостей самореалізації у цій професії.

Питання анкети були спрямовані на дослідження наявних уявлень про особливості професійної діяльності спеціального психолога, а саме: про професійні завдання спеціального психолога, про критерії його професіоналізму, а також про обізнаність з актуальними і прогнозованими на майбутнє проблемами у професійній діяльності спеціального психолога. Отримані результати (табл. 2.3) засвідчили обізнаність студентів-психологів ІКПП з особливостями професії спеціального психолога, але об'єктивними ці уявлення можна було вважати лише у студентів старших курсів.

Так, визначити завдання професійної діяльності спеціального психолога змогли тільки 27% студентів-другокурсників ІКПП, а вже на IV курсі на це питання дали відповідь 71% майбутніх спеціальних психологів.

*Таблиця 2.3*

**Сформованість уявлень про особливості професійної діяльності спеціального психолога**

<b>Особливості професійної діяльності спеціального психолога</b>	<b>II курс, %</b>	<b>III курс, %</b>	<b>IV курс, %</b>
<i>Завдання професійної діяльності</i>	27	46	71
<i>Критерії професіоналізму</i>	21	42	66
<i>Актуальні проблеми професійної діяльності</i>	19	45	63
<i>Прогнозовані на майбутнє проблеми професійної діяльності</i>	17	39	57

Критерії професіоналізму фахівця у галузі спеціальної психології на II курсі змогли визначити 21% майбутніх психологів ІКПП. До IV курсу

кількість студентів, обізнаних з критеріями, які визначають професіоналізм спеціального психолога, зростає до 66%.

На нашу думку, зростання цих двох показників обумовлене тим, що студенти у процесі професійного навчання поєднують наявні, часто стереотипні, уявлення про професію психолога з отриманими знаннями з профільних дисциплін та під час проходження практики. Так формуються якісно нові уявлення про особливості майбутньої професійної діяльності, які на II курсі ще малодиференційовані за спеціалізацією, тоді як на старших курсах вже спостерігаються спроби розмежування професій практичного психолога і спеціального психолога.

Результати аналізу відповідей на питання щодо актуальних і прогнозованих на майбутнє проблем у діяльності спеціального психолога показали, що протягом професійного навчання про актуальні і віддалені проблеми майбутньої професійної діяльності дізналися 17-19% студентів-спеціальних психологів II курсу та 57-63% психологів-чотирикурсників ІКІІІ. Однак, слід зауважити, що здебільшого студентами IV курсу у якості прогнозованих проблем на майбутнє називалися „багаточисельність фахівців”, „відсутність робочих місць”, „низька заробітна платня” тощо, тобто актуальними залишаються утилітарні потреби та з’являється проблема конкурентоспроможності на ринку праці.

Також нас цікавило, чи вдоволені студенти зробленим вибором професії. Ми вважаємо, що професія, обрана у відповідності із схильностями та інтересами, приносить більше задоволення в процесі її оволодіння. Це ми простежили, вивчивши готовність студентів до повторного вибору професії.

Отримані результати вказали на те, що у студентів ІКІІІ протягом навчання значно знижується бажання працювати за обраною професією. Так, на питання анкети про повторний вибір даної професії на II курсі „так” відповіли 52% студентів-спеціальних психологів, тоді як вже на IV курсі позитивну відповідь дали лише 43% досліджуваних (різниця у 9%).



Заперечили можливість повторного вибору професії спеціального психолога на II курсі 23% майбутніх спеціальних психологів, а на IV курсі кількість негативних відповідей на дане питання склала 34%, що перевищило перший показник на 11%. Невизначене ставлення до власного професійного вибору („не знаю”, „можливо”, „важко сказати”) висловили приблизно чверть майбутніх спеціальних психологів.

Результати дослідження ступеня задоволеності обраною професією представлено на рис. 2.5.

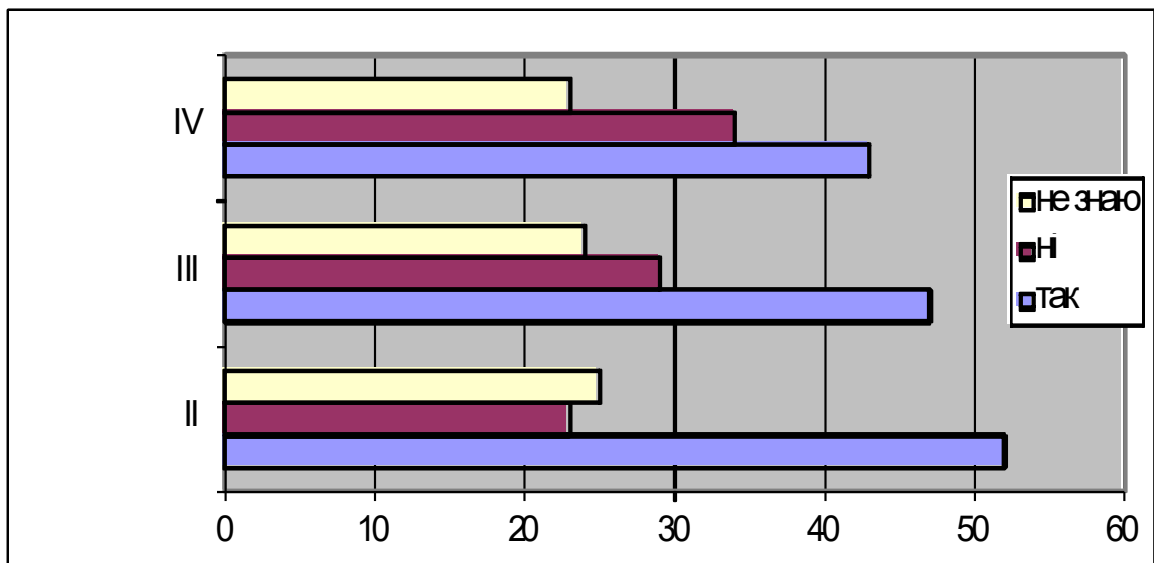


Рис. 2.5. Показники повторного вибору професії майбутніми спеціальними психологами

Можна зробити висновок про загальне зниження інтересу до професійної діяльності у майбутніх спеціальних психологів. На нашу думку, це може бути пов'язане з кількома основними причинами: ситуативний невмотивований вибір майбутньої професії; усвідомлення власної невідповідності майбутній професійній діяльності через несформованість адекватного, об'єктивного образу професії; невідповідність особистісних загальножиттєвих планів особливостям даної професійної діяльності.

Також питання анкети були спрямовані на визначення усвідомлення можливостей самореалізації у майбутній професії. Ми вважаємо, що бажання самовдосконалюватися у обраній професійній діяльності тісно пов'язане з

критерієм часу, який людина планує на це витратити. Не менш показовим, на нашу думку, є й факт вибору майбутнього місця професійної діяльності.

Отримані результати показали, що на молодших курсах відсоткове співвідношення між бажанням самовдосконалюватися у обраній професійній діяльності та ступенем задоволеності від вибору майбутньої професії майже однакове. Так, на II курсі 56% студентів-психологів ІКПІ виявили бажання витратити на самовдосконалення у обраній професії „все життя”, „років 10-15”, „стільки, скільки буде треба” тощо. Другокурсники переважно обирали у якості майбутнього місця професійної діяльності приватну справу (35%), державні освітньо-реабілітаційні заклади (29%), або взагалі не бачили себе у галузі спеціальної психології (36%). На IV курсі ситуація дещо погіршується: бажання витратити час на професійне становлення у галузі спеціальної психології, як і бажання в подальшому працювати з дітьми, які мають психофізичні порушення, висловлюють відповідно 43% майбутніх фахівців.

Тест кольорових відношень Є.Ф.Бажина та А.М.Еткінда спрямований на визначення емоційного ставлення до майбутньої професійної діяльності; до дітей з вадами психофізичного розвитку; до себе як спеціального психолога [8]. Дана методика, розроблена на основі тесту кольорових виборів М.Люшера, дозволила за допомогою кольорових асоціацій вивчити особистісне ставлення до значущих об'єктів та визначити спрямованість досліджуваного на певну діяльність, його настрій, функціональний стан тощо.

Дані, отримані у майбутніх спеціальних психологів, вказують на вагоме підвищення позитивного ставлення до психокорекційної діяльності протягом навчання (спостерігається зростання цього показника з 45% на I курсі до 67% на IV курсі). Разом з цим емоційне ставлення до дітей з психофізичними вадами на першому курсі є переважно невизначеним (відповідно 67%), змінюючись протягом процесу професійного навчання у позитивний бік. Невизначеність у емоційному ставленні до дітей з порушеннями психофізичного розвитку вказує на переважання у студентів молодших курсів пасивної форми емпатії – співчуття, тоді як у ході

практичної взаємодії з такими дітьми співчуття у більшості майбутніх фахівців починає трансформуватися у активну форму емоційного відгуку, а саме у співпереживання.

Ставлення до себе як спеціального психолога протягом навчання набуває більше невизначеного характеру. Так, позитивно оцінювали себе як спеціального психолога на I курсі 45% студентів, до IV курсу 28% студентів вже не змогли визначитися з цією характеристикою, тоді як негативне ставлення зросло з 10% у студентів першого курсу до 12% у студентів-чотирикурсників, набуваючи загрозливих показників на III курсі – 32%.

На нашу думку, це вказує на неготовність майбутніх спеціальних психологів надавати психологічну корекційну підтримку даній категорії дітей. Відповідно, чітко простежується необхідність організувати систему психологічного супроводу професійного становлення майбутніх фахівців у галузі спеціальної психології з метою вчасного діагностування та розвитку їх професійної спрямованості на корекційну підтримку дітей з обмеженими психофізичними можливостями.

Результати кольорового відношення до аспектів професійної діяльності подані у табл. 2.4.

Таблиця 2.4

**Співвідношення кольорового ставлення до різних проявів професійної діяльності спеціального психолога**

Ставлення	I курс (%)			II курс (%)			III курс (%)			IV курс (%)		
	До психо-корекц. діяльн.	До дітей з психофіз. вадами	До себе як спец. психолога	До психо-корекц. діяльн.	До дітей з психофіз. Вадами	До себе як спец. психолога	До психо-корекц. діяльн.	До дітей з психофіз. Вадами	До себе як спец. психолога	До психо-корекц. діяльн.	До дітей з психофіз. вадами	До себе як спец. психолога
Позитив.	45	13	42	51	41	58	77	44	56	67	47	60
Негатив.	3	20	10	15	22	17	10	27	32	9	23	12
Невизн.	52	67	48	34	37	15	13	29	12	24	30	28

Модифікований тест-опитувальник А.Мехрабіяна та Н.Епштейна використовувався нами для визначення рівня емпатійності в залежності від реагування особистості на ті чи інші ситуації, які можуть викликати

співчуття, співпереживання під час спілкування та взаємодії з людьми, з продуктами їхньої діяльності, з живою та неживою природою [109]. Ми розглядаємо емпатію як спонукальну силу, спрямовану на допомогу іншим. Емоційна чутливість визначається спрямованістю особистості, яка виражається емпатійними тенденціями.

Для зручності отримані результати ми представили у вигляді рис. 2.5.

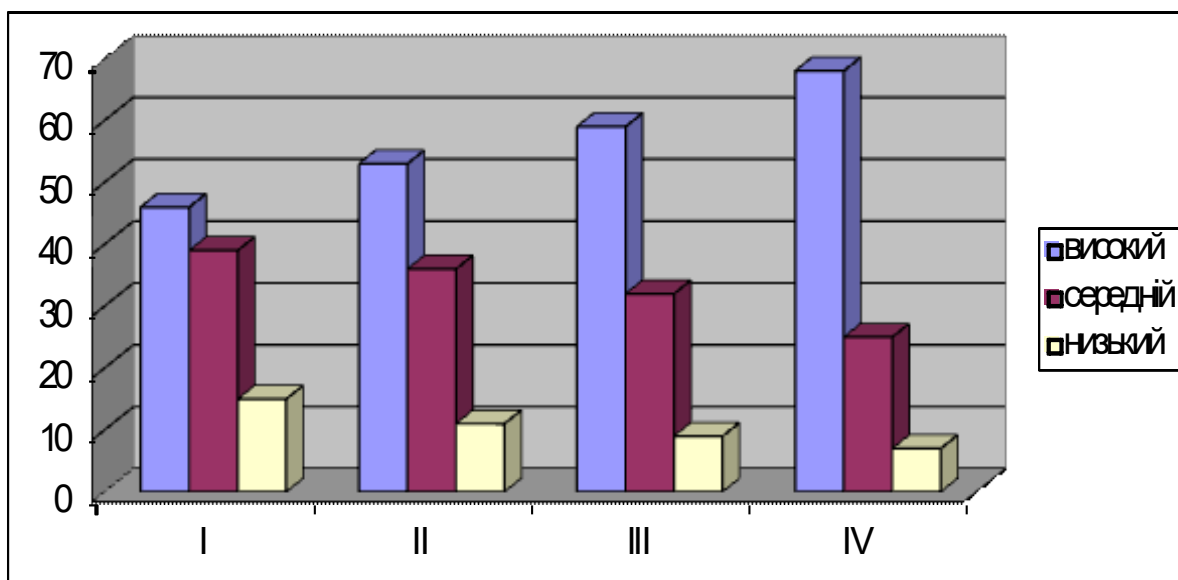


Рис. 2.5. Рівні розвитку емпатійних тенденцій у майбутніх спеціальних психологів

Отримані дані показали, що у більшості майбутніх спеціальних психологів спостерігається високий рівень емпатійності, який незначно коливається протягом навчання (з 46% у студентів I курсу до 67% у майбутніх спеціальних психологів IV курсу), що вказує на розвиток протягом навчання здатності до співпереживання та співучасті, певну незалежність мислення від оцінних стереотипів та розвинуте вміння поставити себе на місце іншого.

З метою вивчення рівня загальної комунікативної толерантності майбутніх спеціальних психологів нами була використана методика діагностики комунікативної установки В.В.Бойка [130, 298-311]. Загальна комунікативна толерантність значною мірою обумовлює рівень сформованості професійної толерантності. Ця форма толерантності

визначається у ставленні до певних типів людей, з якими фахівець взаємодіє у процесі професійної діяльності.

Результати, отримані у ході нашого дослідження, показано у табл. 2.5.

Таблиця 2.5

**Показники зниженої толерантності студентів-спеціальних психологів  
(середні показники)**

Компоненти установки	Студенти			
	I курс	II курс	III курс	IV курс
Неприйняття або нерозуміння індивідуальності інших	5,6	4,9	4,5	3,5
Використання власного Я як еталона при оцінюванні інших	4,7	4,5	4,4	3,7
Категоричність або консерватизм в оцінці оточуючих	6,1	5,0	4,8	4,5
Невміння приховувати неприємні враження від некоммунікбельних якостей людей	5,3	4,9	4,3	3,7
Прагнення переробити, перевиховати партнера	5,1	4,7	4,3	4,1
Схильність підганяти партнерів „під себе”	4,5	4,5	4,4	4,2
Невміння пробачати іншим їхні помилки	4,6	4,4	4,2	3,9
Нетерпимість до фізичного або психічного дискомфорту партнера	4,7	3,5	3,0	2,7
Невміння адаптуватися до партнерів у процесі взаємодії	4,0	3,7	3,5	3,1
Сумарний показник:	44,6	40,1	37,4	33,4

Одержані показники говорять про високий рівень загальної толерантності майбутніх спеціальних психологів у взаємостосунках з оточуючими, що є взаємообумовленим підтвердженням їх емпатійності. Слід відмітити різницю між початковими показниками неприйняття індивідуальності інших, прагнення переробити партнера, категоричного оцінювання людей та змінами цих показників протягом навчання.

Можна зазначити, що у процесі накопичення професійних теоретичних знань та під час практичної взаємодії з об'єктами майбутньої професійної діяльності, видозмінюється світогляд майбутнього фахівця у галузі спеціальної психології у бік дитиноцентризму та гуманізації, що є

необхідною умовою ефективної психокорекційної підтримки дітей з психофізичними вадами.

Досліджуючи психологічні особливості емотивно-гностичного компоненту професійної спрямованості майбутніх фахівців у галузі спеціальної психології ми дійшли висновку про необхідність цілеспрямованої допомоги студентам в усвідомленні вимог майбутньої професійної діяльності до особистості фахівця; у розвитку необхідних професійно важливих якостей, які б сприяли у подальшому ефективній діяльності з надання психокорекційної підтримки дітям з психофізичними вадами.

### **2.3.3. Психологічні особливості розвитку регулятивного компоненту професійної спрямованості майбутніх психологів на корекційну підтримку дітей з психофізичними вадами**

Регулятивний компонент професійної спрямованості майбутніх психологів на корекційну підтримку дітей з психофізичними вадами вивчався нами з урахуванням рівня сформованості професійної самооцінки та професійного прогнозування. Для вивчення детермінант регулятивного компоненту професійної спрямованості на корекційну підтримку дітей з порушеннями психофізичного розвитку, ми обрали такі методики.

Методика вивчення самооцінки за допомогою ранжування спрямована для визначення рівня професійної самооцінки майбутніх спеціальних психологів, а також для вивчення сформованості образу фахівця у галузі спеціальної психології [109]. Для цього з отриманого списку 25 найважливіших характеристик фахівця у галузі спеціальної психології студенти мали вибудувати еталонний і суб'єктивний перелік професійно важливих якостей спеціального психолога від найбільш значущих до найменш необхідних.

На основі аналізу зіставлення порядкових номерів кожної якості в еталонному та суб'єктивному переліку ми знаходили коефіцієнт рангової кореляції за поданою формулою [109].

Після визначення індивідуальних показників рівнів самооцінки майбутніх спеціальних психологів одержані дані піддавалися нами частотному аналізу. Отримані результати подано у табл. 2.6.

*Таблиця 2.6*

**Рівні професійної самооцінки майбутніх психологів**

<b>Рівні самооцінки</b>	<b>1 курс (%)</b>	<b>2 курс (%)</b>	<b>3 курс (%)</b>	<b>4 курс (%)</b>
завищений	54	59	62	43
занижений	46	23	17	16
адекватний	10	18	21	41

Отримані результати дають можливість простежити значне зростання наближеної до норми професійної самооцінки студентів-спеціальних психологів – якщо на I курсі свої професійні якості студенти оцінювали на адекватному рівні (10% студентів), то до IV курсу їх кількість зросла до 41%. Це свідчить про те, що внаслідок збільшення активної практичної діяльності, занурення у професію майбутні спеціальні психологи формують об'єктивний образ фахівця.

Але значна частина студентів (90% на I курсі – 59% на IV курсі) потребують допомоги у напрямку корекції завищеної або заниженої професійної самооцінки. На нашу думку, неадекватний рівень професійної самооцінки у студентів пов'язаний або з неусвідомленням власної невідповідності вимогам професії спеціального психолога, або з усвідомленням неможливості самореалізації за допомогою майбутньої професії.

Звідси випливає необхідність у психологічному супроводі процесу професійного становлення майбутнього фахівця у галузі спеціальної психології, починаючи із стадії оптації, з метою підвищення ефективності

подальшої психокорекційної роботи з дітьми, які мають вади психофізичного розвитку.

Методика багатофакторного дослідження особистості Р.Кеттелла (16PF-опитувальник) спрямована на вивчення професійно важливих індивідуально-психологічних особливостей особистості майбутніх фахівців у галузі спеціальної психології, пов'язаних, в першу чергу, з регуляторними механізмами [130, 240-260]. Отримані результати показали наступне.

Одним з превалюючих виявився фактор А+, який характеризує спрямованість майбутніх спеціальних психологів на спілкування, готовність до співпраці, уважність, щиросердність, бажання працювати з людьми, приймати активну участь в подоланні конфліктів, жваво реагувати на будь-які події. Увага і активність студентів ІКПП виявилися спрямованими на сферу соціальної взаємодії як на особистісно значущу.

Емоційна стійкість, про яку свідчать високі показники фактора С+, має тенденцію до зростання протягом навчально-професійної діяльності та характеризує майбутніх спеціальних психологів старших курсів як витриманих, працездатних, емоційно сформованих та реалістично налаштованих осіб. Ці характеристики сприятимуть встановленню взаємодії з дітьми, які мають порушення психофізичного розвитку.

Про усвідомлене дотримання норм і правил професійної поведінки, наполегливість у досягненні мети, відповідальність та ділову спрямованість свідчать зростаючі показники фактора G+.

Особливо важливими, на нашу думку, є показники фактора Н+, які відповідають за соціальну сміливість, активність, готовність мати справу з незвичними обставинами та людьми та фактора Q<sub>3</sub>+ – показника розвиненого самоконтролю, цілеспрямованості та інтегрованості особистості. Середні показники за названими вище факторами представлені у табл. 2.7 .



**Професійно важливі індивідуально-психологічні особливості особистості майбутніх фахівців у галузі спеціальної психології (середні показники)**

<i>Студенти</i>	<i>Фактори, пов'язані з регуляторними механізмами</i>				
	<i>A+</i>	<i>C+</i>	<i>G+</i>	<i>H+</i>	<i>Q<sub>3</sub>+</i>
I курс	6,7	5,9	5,7	6,4	5,7
II курс	6,9	6,3	6,2	7,1	5,9
III курс	7,2	6,9	6,5	7,6	6,2
IV курс	7,8	7,6	8,3	8,5	7,9

Таким чином, протягом професійного навчання чітко простежується становлення тих професійно важливих якостей майбутніх спеціальних психологів, які відповідають за докладання вольових зусиль та самоконтроль у професійній діяльності з надання корекційної підтримки дітям з психофізичними вадами. Але, зважаючи на наявний простір для самовдосконалення, слід наголосити на необхідності спонукати розвиток регулятивного компоненту професійної спрямованості студентів ІКПП у процесі психологічного супроводу майбутніх спеціальних психологів.

Аналіз продуктів діяльності методом контент-аналізу був спрямований на з'ясування здатності до професійного прогнозування. Метод контент-аналізу передбачає кількісний аналіз змісту письмових висловлювань та інших носіїв інформації з використанням математичних засобів. Суть цього методу полягає у виділенні в тексті ключових понять (або інших смислових одиниць) з наступним підрахунком частоти вживання цих одиниць; співвідношенні різних елементів тексту як між собою, так і з загальним обсягом інформації. Техніка контент-аналізу передбачає три послідовних операції: виділення одиниць аналізу; знаходження їх індикаторів у тексті та статистичну обробку результатів.

В ході дослідження студентів просили написати твір на тему „Мої професійні плани”, при цьому завдання не конкретизувалося питаннями чи поясненнями. Тексти твору були проаналізовані за допомогою методу

контент-аналізу як якісно, так і кількісно. Ми скористалися критеріями оцінювання висловів студентів, розробленими А.Р.Муслієвою, адаптувавши їх згідно мети нашого дослідження [100].

Враховуючи, що діагностичні можливості проєктивних методик достатньо широкі і різноманітні, обробка велася тільки за чітко виділеними критеріями, що дозволяють скласти уявлення про сформованість професійної спрямованості майбутніх спеціальних психологів на корекційну підтримку дітей з обмеженими психофізичними можливостями.

Під час інтерпретації результатів на першому етапі увага приділялася трьом категоріям контент-аналізу, що відображають наявність у творах студентів висловлювань, які характеризують психологічну професію, спрямованість на розвиток професійно важливих якостей або на сам процес діяльності. Дані категорії контент-аналізу, які відображають професійну спрямованість майбутніх психологів на рівні прогнозування професійної діяльності, представлені в табл. 2.8.

Таблиця 2.8

### Спрямованість на психологічну професію

№ п.п.	Категорії контент-аналізу	Одиниці контент-аналізу (типові вислови)
1	2	3
1	Постановка цілей, що відповідають психологічній професії; згадування психологічної професії в тексті, опис психологічної діяльності	<i>психолог, психологічний, я як психолог, для психолога важливо, буду надавати консультації, діти з психофізичними вадами, зможу допомогти батькам, вчителю в роботі з дітьми, які мають порушення психофізичного розвитку; знайду нові методи роботи з дітьми-інвалідами та «важкими» підлітками, буду проводити тренінги, стану керівником реабілітаційного центру; знаменитий приватний психолог; допомагаю собі і людям з психофізичними вадами на професійному рівні тощо</i>

Продовж. табл. 2.8.

1	2	3
2.	Спрямованість на розвиток професійно важливих якостей	описуються способи самовдосконалення, саморозвитку, є вказівка на виховання необхідних якостей, інформація про додаткову професійну освіту, особистісні зміни і так далі
3.	Спрямованість на процес діяльності	Опис процесу діяльності, конкретних дій, суб'єктів взаємодії, оцінка рівня професіоналізму, вимоги до якості діяльності і ін.

Другий етап інтерпретації письмових висловлювань студентів був спрямований на виявлення ступеня усвідомленості і якісних характеристик професійної спрямованості майбутніх фахівців у галузі спеціальної психології. Він проводився з урахуванням п'яти категорій контент-аналізу, які подано в табл. 2.9.

Таблиця 2.9

### Якісні характеристики професійної спрямованості на психологічну професію

№ пп	Категорії контент-аналізу	Одиниці контент-аналізу
1	2	3
1	Усвідомлення можливих перешкод реалізації професійних намірів суб'єктивного або об'єктивного характеру	матеріальні труднощі, соціальні умови, географічна віддаленість, ставлення сім'ї і близьких, відсутність підтримки оточуючих, особистісні якості, недостатній рівень здібностей, несформованість навичок, низька мотивація тощо
2	Позначення шляху і засобів досягнення цілей	описуються конкретні дії, засоби і механізми, їх послідовність, наявність прямих і запасних шляхів реалізації планів та ін.
3	Постановка основних і проміжних цілей	фіксація цілей, їх ієрархія, поетапність в описі досягнення бажаного, наявність дрібних і попередніх цілей, структурованість значних цілей тощо
4	Усвідомлення умов, необхідних для досягнення цілей	суб'єкти психологічної, матеріальної, соціальної допомоги; необхідність і можливість додаткової освіти, внутрішні ресурси, якості характеру, особистісні особливості, уміння, знання та ін.

Продовж. табл. 2.9.

1	2	3
5	Структуризація часу	вказівка на часові відрізки, часова перспектива, поетапність часових відрізків, розділення навчально-професійних і професійних планів тощо

Кожна категорія контент-аналізу на даному етапі умовно оцінювалася високим, середнім або низьким ступенем вираженості (відповідно 1, 2 або 3 бали) – в цілому, твір міг отримати максимальну оцінку в 15 балів. Результати оцінювання творів за показниками вираженості сформованості професійної спрямованості майбутніх спеціальних психологів на корекційну підтримку дітей з психофізичними вадами подано у табл. 2.10.

Таблиця 2.10

**Показники вираженості сформованості професійної спрямованості  
майбутніх психологів на корекційну підтримку дітей  
з психофізичними вадами**

<b>Основні категорії аналізу</b>	<b>I курс (%)</b>	<b>II курс (%)</b>	<b>III курс (%)</b>	<b>IV курс (%)</b>
<i>Наявність професійної спрямованості на корекційну підтримку дітей з вадами психофізичного розвитку</i>	13	29	30	32
<i>Спрямованість на розвиток професійно важливих якостей</i>	25	36	48	51
<i>Спрямованість на сам процес психологічної діяльності у галузі спеціальної психології</i>	17	29	33	31
<i>Ступінь усвідомлення професійних намірів та сформованості професійної спрямованості на корекційну підтримку дітей з психофізичними вадами</i>	7	21	19	28

Для уточнення отриманих результатів нами була проведена бесіда, за результатами якої та на основі аналізу письмових висловлювань майбутніх спеціальних психологів I курсу було з'ясовано, що система професійних

уявлень у цих студентів є або зовсім несформованою (приблизно 87%), або необ'єктивною через ряд чинників, а саме: стереотипний образ психолога, що виник як на основі особистого досвіду, так і в результаті отримання інформації ззовні – з ЗМІ та уявлень оточуючих про психологів; незнання особливостей професійної діяльності та її фахових вимог тощо.

Нереалістичні уявлення про особливості психокорекційної підтримки дітей з психофізичними вадами дещо змінюються протягом професійного навчання і стають дедалі об'єктивнішими. Так, вже приблизно 40% студентів-спеціальних психологів наприкінці навчання можуть чітко визначитися із особливостями майбутньої професійної діяльності, але не мають спрямування на професійну діяльність за отриманим фахом.

Також студенти-психологи ІКПП, засвоюючи професійний досвід протягом навчання, дедалі частіше акцентували увагу на особливостях майбутньої професійної діяльності у галузі спеціальної психології, але бажання працювати за фахом висловила дуже незначна кількість студентів. Так, наприкінці навчання з'ясувалося, що професійно спрямованими на корекційну підтримку дітей з обмеженими можливостями психофізичного розвитку є 28% студентів-спеціальних психологів IV курсу, які виявили бажання працювати з даною категорією дітей.

Результати, отримані внаслідок вивчення психологічних особливостей регулятивного компоненту професійної спрямованості студентів-спеціальних психологів на корекційну підтримку дітей з порушеннями психофізичного розвитку, показали, що майбутні фахівці у галузі спеціальної психології потребують цілеспрямованої допомоги в усвідомленні перешкод професійного розвитку і чинників успішної професійної діяльності з надання корекційної підтримки дітям з обмеженими психофізичними можливостями при прогнозуванні індивідуальної траєкторії професійного розвитку.

Проаналізувавши дані, отримані у ході емпіричного дослідження, ми мали змогу визначити рівні професійної спрямованості майбутніх фахівців

у галузі спеціальної психології та етапи її розвитку у процесі професійного навчання.

#### **2.3.4. Рівні професійної спрямованості майбутніх психологів на корекційну підтримку дітей з психофізичними вадами та етапи її розвитку у процесі професійного навчання**

Одним із завдань нашого дослідження було визначити рівні професійної спрямованості майбутнього фахівця у галузі спеціальної психології та виявити динаміку її розвитку.

Дані, отримані у ході проведення емпіричного дослідження, дозволяють нам зробити висновки щодо рівнів розвитку професійної спрямованості майбутніх спеціальних психологів на корекційну підтримку дітей з психофізичними вадами (рис. 2.7).

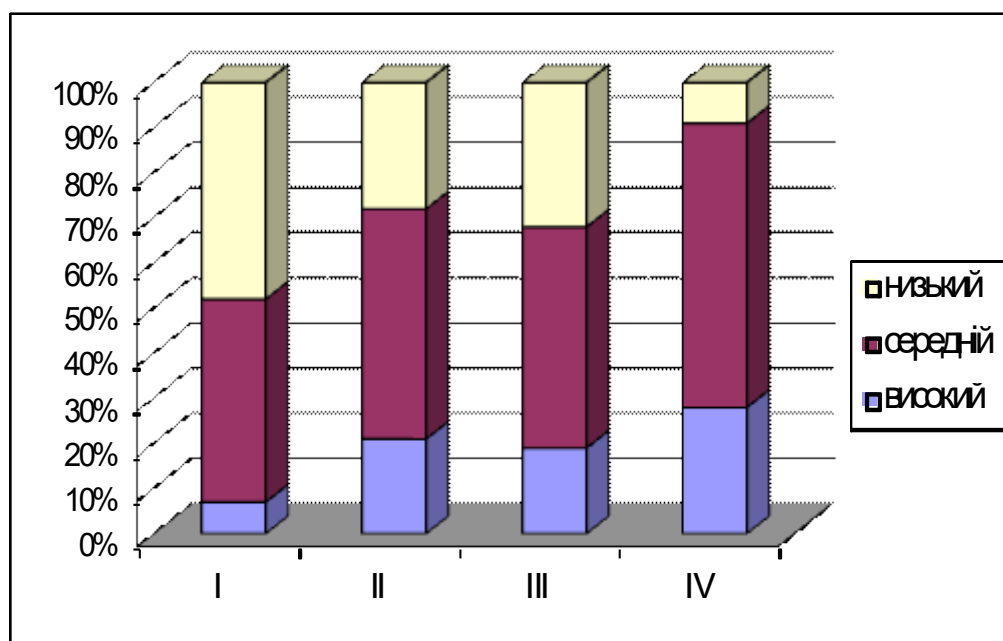


Рис. 2.7. Рівні сформованості професійної спрямованості на корекційну підтримку дітей з психофізичними вадами у майбутніх спеціальних психологів

Так, високий рівень сформованості професійної спрямованості на корекційну підтримку дітей з психофізичними вадами, який передбачає наявність чіткої гуманістичної спрямованості, сформовані професійні мотиви суспільної користі власної діяльності; добре розвинуті альтруїстичні

тенденції, емпатійність в її активній формі (співпереживання), високий рівень комунікативної толерантності, реальний оптимізм; адекватну професійну самооцінку, яка формується на основі наявного об'єктивного образу професії та особистості фахівця; високий рівень самоконтролю та саморегуляції, що відображаються у підвищеній стресостійкості та відповідальності за власну професійну діяльність, спостерігається лише у 7% першокурсників, 21% студентів II курсу, 19% майбутніх спеціальних психологів III курсу та 28% студентів-чотирикурсників ІКПП.

Середній рівень сформованості професійної спрямованості на корекційну підтримку дітей з психофізичними вадами, який характеризується спрямованістю на сферу міжособистісного спілкування, переважанням пізнавальних професійних мотивів; наявністю альтруїстичних тенденцій, емпатійністю у формі співчуття, належним рівнем комунікативної толерантності, завищеною або заниженою професійною самооцінкою, яка формується на основі спрощеного образу професії та особистості фахівця; необхідним рівнем стресостійкості та невизначеним ставленням до власного професійного майбутнього, виявлено у 45% майбутніх спеціальних психологів на I курсі; до II курсу кількість студентів з середнім рівнем сформованості професійної спрямованості на корекційну підтримку збільшилася до 51%; у студентів-спеціальних психологів на III курсі цей рівень виявлено у 49% та у 63% майбутніх фахівців у галузі спеціальної психології на IV курсі.

Відповідно, низький рівень сформованості професійної спрямованості на корекційну підтримку дітей з вадами психофізичного розвитку, що виражається у переважанні утилітарних професійних мотивів, наявності Я-центрації, низькому рівні емпатійності, зниженій комунікативній толерантності; несформованості професійної самооцінки через хибні або бідні уявлення образу професії та особистості фахівця; схильністю до фрустраційних тенденцій та відсутності бажання самореалізуватися в обраній професійній галузі, виявився у 48% студентів I курсу ІКПП, 28%

майбутніх спеціальних психологів на II курсі, 32% третьокурсників і 9% студентів-спеціальних психологів IV курсу.

Також ми з'ясували, що в процесі професійного навчання розвиток професійної спрямованості майбутніх спеціальних психологів на корекційну підтримку дітей з вадами психофізичного розвитку проходить ряд якісно різних етапів: адаптаційний, локально-професійний та системно-професійний етапи.

Так, адаптаційний етап (I курс – перша половина II курсу) починається під час адаптації студентів до умов навчання в вищому закладі освіти, закладання основ професійної культури, медико-психологічних і спеціальних знань. Професійна спрямованість формується на даному етапі шляхом інтегративної взаємодії медико-біологічних і загальних психолого-педагогічних дисциплін, спираючись переважно на репродуктивну діяльність студентів. Успішність адаптаційного етапу в значній мірі залежить від позитивної мотивації на корекційно-реабілітаційну діяльність, концентрації уваги на проблемних ситуаціях, які потребують свідомого аналізу на основі отриманих знань і умінь пізнавального і адаптаційного характеру, а також використання гуманістичних ціннісних орієнтацій, базових знань та вмінь у дефектологічній освіті.

Отримані результати показали, що професійна спрямованість майбутніх спеціальних психологів на адаптаційному етапі її розвитку характеризується певною несформованістю емоційно-гностичного компонента, що виражається у низькій обізнаності з особливостями обраної професійної діяльності, з вимогами майбутньої професії до особистості фахівця; у недостатньо розвинутих професійно важливих якостях; у відсутності психологічної готовності до взаємодії з дітьми, які мають психофізичні вади.

На локально-професійному етапі (друга половина II курсу – III курс) професійне становлення фахівця певним чином визначається фактором спеціалізації. Зміст діяльності на цьому етапі сприяє формуванню в



студентів професійної готовності з використанням отриманих знань і вмінь переважно перетворювального і відтворювального характеру, які детермінуються гуманістичними ціннісними орієнтаціями. Проведення у весняному семестрі II курсу пропедевтичної волонтерської (безвідривної) практики та у весняному семестрі III курсу пропедевтичної (безвідривної) практики сприяє інтеграції попередньо отриманих знань, які стають значущими для подальшої спеціалізації, у визначенні гуманістичної спрямованості особистісного досвіду, закріпленні інтересу до майбутньої професії спеціального психолога, в цілісну систему психолого-медико-педагогічних знань. Це створює основу для розвитку професійної спрямованості.

Разом з цим, під час первинного досвіду практичної взаємодії із об'єктами майбутньої професійної діяльності спостерігаються проблеми вибору та перенесення теоретичних знань у практичну діяльність, які провокують зниження впевненості у власному потенціалі, страх у спілкуванні з дітьми, які мають психофізичні вади; стан психічної напруги. Увагу привертає, в першу чергу, регулятивний компонент професійної спрямованості студентів. Майбутні спеціальні психологи потребують допомоги в усвідомленні професійних намірів, перешкод професійного розвитку і чинників успішної професійної діяльності з надання корекційної підтримки дітям з обмеженими психофізичними можливостями.

На системно-професійному етапі (з IV курсу до завершення професійного навчання) відбувається перше реальне ознайомлення із спеціалізацією в період проходження студентами різних видів навчальної практики: діагностичної практики на четвертому курсі і психологічної практики – на п'ятому. Розвиток професійної спрямованості студента-спеціального психолога як майбутнього фахівця проявляється у зростанні рівня та якості професійної компетентності в реалізації корекційно-реабілітаційних завдань; у зміцненні професійної самостійності і готовності до майбутньої практичної діяльності.

Але проблеми виникають у функціонуванні мотиваційно-ціннісного компоненту професійної спрямованості майбутніх психологів IV курсу на корекційну підтримку дітей з психофізичними вадами, що, в свою чергу, вимагає допомоги в усвідомленні студентами своїх провідних професійних пріоритетів, їх співвідношення з характеристиками професійної спрямованості на корекційну підтримку дітей з порушеннями психофізичного розвитку; сприяння старшокурсникам в здійсненні ними вибору конкретної сфери психологічної діяльності, а також при прогнозуванні індивідуальної траєкторії професійного розвитку.

Враховуючи результати теоретичного аналізу наукових першоджерел та отримані емпіричні дані, ми дійшли висновку про необхідність впровадження у систему професійної підготовки майбутніх психологів (і особливо майбутніх фахівців у галузі спеціальної психології) програми психологічного забезпечення процесу формування професійної спрямованості студентів на корекційну підтримку дітей з психофізичними вадами. Сучасна система безперервної професійної освіти, спрямована на гуманістичні цінності, має за мету не лише збільшення обсягу спеціальних знань і вмінь, а й розвиток особистості професіонала – його якостей, адекватних професійним вимогам, ціннісних орієнтацій, мотивів діяльності, уявлення про себе як фахівця, тобто йдеться про формування сукупності професійно необхідних здібностей, якостей, властивостей, умінь та навичок, необхідних для ефективно професійної діяльності.

## ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2

В даному розділі описано специфіку експериментального дослідження особливостей професійної спрямованості майбутніх психологів на корекційну підтримку дітей з психофізичними вадами. У розділі висвітлено кваліфікаційну характеристику підготовки майбутнього спеціального психолога, описано методи та методики вивчення психологічних особливостей професійної спрямованості на корекційну підтримку; подано

організацію емпіричного дослідження психологічних особливостей професійної спрямованості майбутніх психологів на корекційну підтримку дітей з психофізичними вадами, а також проаналізовано його результати.

Визначено, що основними детермінантами професійної спрямованості на корекційну підтримку дітей з психофізичними вадами виступають: домінуючі мотиви вибору та оволодіння професією; сформованість гуманістичної спрямованості; смисложиттєві орієнтації особистості, сформованість і об'єктивність уявлень про майбутню професійну діяльність, її вимоги до особистості фахівця; позитивне ставлення до майбутньої професії і до процесу оволодіння нею; наявність ідентифікації з суб'єктами майбутньої професійної діяльності; високий рівень розвитку емпатійності, альтруїзму і атракції; сформованість адекватної професійної самооцінки та професійне прогнозування.

На основі цього психологічними особливостями професійної спрямованості майбутніх психологів на корекційну підтримку, які визначають найвищий рівень її сформованості, слід вважати чітку гуманістичну спрямованість, сформовані професійні мотиви суспільної користі власної діяльності; добре розвинуті альтруїстичні тенденції, емпатійність в її активній формі (співпереживання), високий рівень комунікативної толерантності, реальний оптимізм; адекватну професійну самооцінку, яка формується на основі наявного об'єктивного образу професії та особистості фахівця; високий рівень самоконтролю та саморегуляції, що відображаються у підвищеній стресостійкості та відповідальності за власну професійну діяльність.

У структурі професійної спрямованості студентів-спеціальних психологів переважає вмотивованість не на процес психологічної допомоги дітям з психофізичними вадами, а на саморозвиток в рамках психологічної професії та на отримання вищої освіти. Отримані результати є показником актуальності проблеми професійної придатності фахівців у галузі спеціальної психології та ефективності їх майбутньої діяльності, спрямованої на надання

психокорекційної підтримки особам з обмеженими психофізичними можливостями, а також свідчить про наявність Я-центрації у діяльності.

Система професійних уявлень майбутніх спеціальних психологів про особливості обраної професійної діяльності, а також про професійно важливі якості фахівця у галузі спеціальної психології переважно є несформованою або необ'єктивною. Протягом навчання ці професійні уявлення стають дещо об'єктивнішими, з'являється незначна диференціація професійної діяльності практичних і спеціальних психологів, але значна частина студентів старших курсів (приблизно 40%) відчувають труднощі у формулюванні завдань і проблемних моментів майбутньої професійної діяльності з надання психокорекційної підтримки дітям з психофізичними вадами, що вказує на відсутність професійної ідентифікації.

Значна частина студентів-психологів ІКПП не відчуває задоволеності від обраної професії, приблизно у чверті студентів II-IV курсів протягом навчання формується невизначене ставлення до обраної професійної діяльності. У більшості студентів-спеціальних психологів виявлено відсутність чітких професійних планів, пов'язаних із наданням психологічної допомоги дітям з психофізичними вадами, а також неадекватну професійну самооцінку себе як спеціального психолога. У майбутніх спеціальних психологів ІКПП кризовий момент у професійному становленні наступає на третьому курсі, коли внаслідок зростання невдоволення або невизначеного ставлення до майбутньої професійної діяльності виникає загроза зниження професійних інтересів, професійних намірів, підвищення тривожності та невпевненості у собі тощо.

Наприкінці професійного навчання тільки п'ята частина студентів-спеціальних психологів є професійно спрямованими на надання психологічної допомоги особам з порушеннями психофізичного розвитку.

У динаміці розвитку професійної спрямованості майбутніх спеціальних психологів на корекційну підтримку дітей з психофізичними вадами в процесі навчання у вищому навчальному закладі простежуються три етапи:

адаптаційний, локально-професійний та системно-професійний.

Отримані результати дослідження показали, що професійна спрямованість майбутніх спеціальних психологів на адаптаційному етапі її розвитку характеризується певною несформованістю емоційно-гностичного компоненту, що виражається у низькій обізнаності з особливостями обраної професійної діяльності, з вимогами майбутньої професії до фахівця; у недостатньо розвинутих професійно важливих якостях; у відсутності психологічної готовності до взаємодії з дітьми, які мають психофізичні вади.

На локально-професійному етапі (друга половина II курсу – III курс) під час практичної взаємодії з дітьми, які мають психофізичні вади, у майбутніх фахівців спостерігаються бар'єри вибору та перенесення теоретичних знань у практичну діяльність, які провокують зниження впевненості у власному потенціалі, страх у спілкуванні з такими дітьми. Увагу привертає, в першу чергу, регулятивний компонент професійної спрямованості студентів. Майбутні спеціальні психологи потребують допомоги в усвідомленні професійних намірів, перешкод професійного розвитку і чинників успішної професійної діяльності з надання корекційної підтримки дітям з обмеженими психофізичними можливостями.

На системно-професійному етапі (з IV курсу до завершення професійного навчання) виникають проблеми у розвитку мотиваційно-ціннісного компоненту професійної спрямованості майбутніх психологів IV курсу, що, в свою чергу, вимагає допомоги в усвідомленні студентами своєї професійної ідентифікації, її співвідношенні з характеристиками професійної спрямованості на корекційну підтримку дітей з порушеннями психофізичного розвитку; сприяння старшокурсникам в здійсненні ними вибору конкретної сфери психологічної діяльності, а також при прогнозуванні індивідуальної траєкторії професійного розвитку.

Враховуючи отримані результати, у навчально-виховний процес необхідно впроваджувати систему психологічного забезпечення процесу формування професійної спрямованості майбутніх психологів на

корекційну підтримку дітей з психофізичними вадами з урахуванням особливостей кожного етапу її розвитку. Завданнями даної програми буде стимулювання розвитку професійної готовності до надання психокорекційної підтримки особам з психофізичними вадами та вчасне попередження деформації професійної спрямованості студентів для запобігання неефективній психологічній діяльності майбутнього спеціального психолога.

### РОЗДІЛ 3

## ПСИХОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ НА КОРЕКЦІЙНУ ПІДТРИМКУ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ

### 3.1. Теоретико-методологічні засади психологічного впливу на процес формування професійної спрямованості майбутніх психологів на корекційну підтримку дітей з психофізичними вадами

Спеціальні дослідження, проведені в Україні в останні роки, сприяють подоланню стереотипів у розумінні проблем навчання і виховання дитини з особливими потребами, відходу від концентрації уваги на ураженні. В основу розробки стандартів спеціальної освіти покладено сучасне наукове розуміння компенсації та корекції, соціальної адаптації дитини, її інтеграції в суспільство, а саме: розвиток збереженого чуттєвого сприймання, психічних функцій, які, як правило, не підлягають системній науково обумовленій стимуляції, формуванню нових механізмів, здатності до рефлексії, сенсорно-перцептивного та семантичного аналізу, взаємодії з дорослими, мовленнєвої та комунікативної діяльності з акцентуванням уваги на здатності сприймання та розуміння інформації, рухової активності, стимулювання породження позитивних емоцій тощо.

Сучасний розвиток суспільства, соціалізація і інтеграція дітей з відхиленнями у розвитку потребують не лише суттєвого оновлення системи спеціальної освіти, її форм і змісту, а й якісної психологічної допомоги таким дітям і їх найближчому соціальному оточенню у складному процесі особистісного становлення. Тільки висококваліфікований фахівець-психолог, який отримує спеціальну підготовку та буде психологічно готовий до співпраці з дітьми-інвалідами, може створити оптимальні умови для досягнення соціальної зрілості кожною дитиною; сприяти розвитку соціально бажаних особистісних здібностей, досягненню певного рівня освіченості,

використовуючи потенціал компенсаторно-корекційних можливостей; включенню дитини в соціально-значущу активну діяльність, а також забезпечить формування і розвиток тих знань, умінь, навичок і рис характеру, які сприятимуть нормальному життю дитини з психофізичними вадами в соціумі.

Спеціальна психологія – відносно молода наукова галузь, фахівців для суто психологічної допомоги дітям з обмеженими психофізичними можливостями в Україні почали готувати не так давно, тому система їх професійної підготовки знаходиться у стані перспективного розвитку. В умовах реформування державної системи спеціальної освіти від інституалізації до інклюзії особливо відчувається практична та особистісна неготовність випускників до здійснення належної психокорекційної підтримки дітей з психофізичними вадами. Постає питання про спеціальну фахову підготовку, формування і розвиток певних професійно орієнтованих особистісних якостей, які б забезпечували повноцінність цього виду психокорекційної допомоги, чітко визнаючи необхідність кваліфікованої корекційної підтримки під час інклюзії дітей з обмеженими психофізичними можливостями у середовище однолітків з нормальним рівнем розвитку.

На основі теоретичного аналізу психолого-педагогічних першоджерел ми дійшли висновку, що оптимальним часом для впливу на особистість фахівця є студентський вік. Студентський вік характеризується в першу чергу нечіткістю вікових меж за наявності об'єднуючого чинника – професійно-навчальної діяльності. Студентський вік, на думку Б.Г.Ананьєва, є сенситивним періодом для розвитку основних соціогенних потенцій людини, найсприятливішим для завершення формування особистості та утворення її психофізичних сил [2, 5-8].

Саме в студентському віці формується усвідомлене прагнення до самореалізації, готовність до особистісного та професійного самовизначення, самопроекція у майбутнє, а також визначаються основні життєві позиції.



Змінюється емоційне самопочуття, стабілізується самооцінка і ставлення до себе, відбувається інтенсифікація процесів самореалізації особистості. Інтенсивнішають процеси самокорекції і самореалізації у професійних планах, більш оптимальними стають показники психічного здоров'я (Л.І.Божович, І.С.Кон, С.Л.Рубінштейн, В.С.Мухіна та інші). У студентські роки саморозвиток особистості сягає найвищого рівня, яким є самовиховання. У процесі самовиховання основне зусилля індивіда спрямоване не стільки на безпосередній розвиток тих або інших якостей, скільки на дієве спонукання його до усвідомлення своїх сильних і слабких, соціально позитивних і негативних характеристик, на переконання в необхідності удосконалювати свої якості, на формування потреби в самовихованні, розвиток умінь аналізувати, правильно оцінювати свої дії й вчинки.

У процесі самовиховання й саморозвитку відбувається подальший розвиток професійно важливих особистісних якостей, які будуть необхідні у процесі професійної діяльності:

- 1) здатність поєднувати декілька психічних процесів (відчуття, уявлення, мислення та ін.), яка виражається в їх взаємообумовленому функціонуванні (наприклад, асоціативність мислення);
- 2) уміння детально аналізувати факти й явища, розбиратися у вчинках, конфліктах (аналітичність мислення);
- 3) здатність вирішувати завдання нестандартними методами, знаходити нестандартне вирішення проблемної ситуації (творчість);
- 4) бути спокійним, терплячим, ретельним (урівноваженість);
- 5) вірити в позитивне вирішення будь-якої життєвої ситуації (оптимізм);
- 6) уміння контролювати свої емоції (самовладання);
- 7) уміння встановлювати контакти, пояснювати, переконувати (комунікативність);

8) уміння надихати, приймати відповідальні рішення в значущих ситуаціях (лідерство);

9) здатність усвідомлено підкорювати особисті інтереси суспільним і бути готовим до взаємодії і співробітництва (колективізм);

10) здатність нести відповідальність за здійснені дії, вчинки та їх наслідки (соціальна відповідальність);

11) потреба жити серед людей і для людей (соціальна активність);

12) уміння оцінювати власні переваги і недоліки (самооцінка);

13) здатність розуміти людей, співпереживати їм (емпатія) тощо.

П.А.Шавір одним з найважливіших новоутворень юнацького віку називає професійну спрямованість [192]. В.І.Юрченко зазначає, що студентом вищого навчального закладу вважається „молода людина, яка характеризується професійною спрямованістю, готується до висококваліфікованого виконання функцій фахівця у певній професійній галузі”, а головними пріоритетами у роки студентства є „професійне навчання, особистісне зростання й самоствердження, розвиток інтелектуального потенціалу, духовне збагачення, моральне, естетичне, фізичне самовдосконалення”. [98, 185].

Таким чином, професійна спрямованість особистості розвивається у процесі професіоналізації і значно впливає на оволодіння професійними знаннями, уміннями і навичками. Відповідно, вона є визначальною особистісною властивістю у характеристиці майбутнього спеціаліста, від якої залежить формування здібностей, знань та інших професійно значущих властивостей особистості, які впливають на ефективність виконання майбутньої професійної діяльності.

Дані, отримані шляхом теоретичного аналізу наукових першоджерел з проблем професійної спрямованості особистості, специфіки психологічної допомоги дітям з порушеннями психофізичного розвитку, а також результати емпіричного вивчення психологічних особливостей професійної спрямованості на корекційну підтримку дітей з

психофізичними вадами і особливостей її формування у студентів-психологів довели необхідність цілеспрямованого впливу на процес професійного становлення майбутніх фахівців, починаючи з I курсу навчання. З цією метою нами були розроблені зміст, форма та методи психологічного забезпечення процесу формування професійної спрямованості на корекційну підтримку дітей з психофізичними вадами у майбутнього спеціального психолога на всіх етапах навчання у ВНЗ.

Професійний розвиток спеціаліста у галузі спеціальної психології розуміється нами як зростання, становлення, інтеграція і реалізація в навчальному процесі професійно значущих особистісних якостей і здібностей, професійних знань і вмінь, розвиток стійкої професійної спрямованості особистості. Ми погоджуємося з М.Ю.Краєвою, що саме у період здобуття професійної освіти акумулюється та поглиблюється інтерес до обраної професії, відбувається накопичення і розвиток знань, умінь, навичок з обраної спеціальності; формується уявлення про професійно важливі якості, необхідні для майбутньої фахової діяльності; під впливом засобів професійного навчання (через формування професійної спрямованості, професійного мислення, почуття професійної відповідальності, професійних планів, тренування та вправлення професійно значущих психічних процесів і станів) відбувається розвиток особистості майбутнього спеціаліста [53].

Професійна підготовка студентів розглядається нами як тісний взаємозв'язок і взаємодія структурних і функціональних компонентів, спрямованих на формування особистості спеціального психолога. На основі поданого вище матеріалу слід виділити етапи розвитку професійної спрямованості майбутнього фахівця у галузі спеціальної психології, з врахуванням відповідних спеціальних знань і вмінь, ціннісних орієнтацій:

- адаптаційний етап,
- локально-професійний етап,
- системно-професійний етап.

Системність та послідовність виділених етапів сприяє формуванню та розвитку професійної компетентності, складовою якої є професійна спрямованість, на основі реалізації принципів від простого до складного з опорою на базові медико-психологічні знання та вміння (на початковому етапі) з наступним формуванням професійної компетентності на основі загально-спеціальних та спеціальних профільних знань, які засвоюються у процесі конкретної корекційно-реабілітаційної діяльності. Така поетапність забезпечує послідовний перехід до наступного більш високого рівня знань, забезпечуючи постійне удосконалення готовності майбутнього спеціального психолога до професійної діяльності.

Адаптаційний етап триває протягом I-го – першої половини II-го курсів, сприяє адаптації студентів до умов навчання в вищому закладі освіти, закладає основи професійної культури, медико-психологічних і спеціальних знань. На цьому етапі у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі спеціальної психології створюються умови для ефективного засвоєння знань з медико-біологічних і загальних психологічних дисциплін. Професійна спрямованість формується на даному етапі шляхом інтегративної взаємодії медико-біологічних і загальних психолого-педагогічних дисциплін, спираючись переважно на репродуктивну діяльність студентів. Формуються початкові елементи клініко-психологічного мислення, професійної етики в межах дефектологічної освіти.

Успішність адаптаційного етапу в значній мірі залежить від позитивної мотивації на корекційно-реабілітаційну діяльність, концентрації уваги на проблемних ситуаціях, які потребують свідомого аналізу на основі отриманих знань і умінь пізнавального і адаптаційного характеру, а також використання гуманістичних ціннісних орієнтацій, базових знань та умінь у дефектологічній освіті.

На локально-професійному етапі професійне становлення фахівця певним чином визначається фактором спеціалізації. Цей етап триває

протягом другої половини II – III курсів і охоплює процес засвоєння професійних знань і вмінь, гуманістичних цінностей професії шляхом вивчення загальних та спеціальних дисциплін медико-психологічного циклу. Зміст діяльності на цьому етапі сприяє формуванню в студентів професійної готовності з використанням отриманих знань і вмінь переважно відтворювального і перетворювального характеру, які детермінуються гуманістичними ціннісними орієнтаціями. Проведення у весняному семестрі II курсу пропедевтичної волонтерської (безвідривної) практики та у весняному семестрі III курсу пропедевтичної (безвідривної) практики сприяє інтеграції попередньо отриманих знань, які стають значущими для подальшої спеціалізації, у визначенні гуманістичної спрямованості особистісного досвіду, закріпленні інтересу до майбутньої професії спеціального психолога, в цілісну систему психолого-медико-педагогічних знань. Це створює основу для розвитку професійної спрямованості.

На системно-професійному етапі, який триває на IV-V курсах до завершення професійного навчання відбувається перше реальне ознайомлення із спеціалізацією в період проходження студентами різних видів навчальної практики: діагностичної практики на четвертому курсі і психологічної практики – на п'ятому. Відбувається інтенсивний пошук більш раціональних шляхів і форм застосування отриманих знань і вмінь, які обумовлені гуманістичними ціннісними орієнтирами і набувають чіткої практико-орієнтованої спрямованості, збагачуючи когнітивну, аксіологічну і операціонально-логічну складові професійної діяльності майбутнього спеціального психолога. На даному етапі медико-психологічні знання і вміння поряд з професійно-важливими якостями стають системотворними елементами професійної підготовки і структурують досвід корекційно-реабілітаційної діяльності. Розвиток професійної спрямованості студента-спеціального психолога як майбутнього фахівця проявляється у зростанні рівня та якості професійної компетентності в реалізації корекційно-

реабілітаційних завдань; у зміцненні професійної самостійності і готовності до майбутньої практичної діяльності.

Особливо значущим і доцільним, на наш погляд, є використання суб'єктно-діяльнісного підходу на всіх етапах профільної підготовки майбутніх фахівців у галузі спеціальної психології. Поєднання переваг діяльнісного та суб'єктивного підходів дозволяють краще зрозуміти діалектичний зв'язок діяльності як зовнішнього джерела формування особистості та суб'єктивних властивостей людини, так і внутрішнього джерела її становлення.

Так, об'єктом дослідження діяльнісного підходу є розвиток, формування системи соціальних якостей, що забезпечують соціально-психологічну адаптацію особистості. Із залученням суб'єктивного підходу об'єкт дослідження збагачується становленням, розвитком та саморозвитком суб'єктності особистості, здатністю до самодетермінації, самодостатності.

У суб'єктно-діяльнісному підході наuczіння, навчання, навчальна діяльність, розвиток, формування, знання, уміння, навички, здібності як провідні категоріальні поняття діяльнісного підходу розширюються за рахунок понятійного апарату суб'єктивного підходу – саморозвиток, становлення, самооцінка, самодетермінація, трансценденція, суб'єктивний досвід, неадаптивна активність, мотивація, саморегуляція, ціннісні установки, Я-концепція.

Головна увага у розумінні джерел детермінації у суб'єктно-діяльнісному підході приділяється як зовнішнім чинникам (соціальній ситуації розвитку, провідній діяльності, соціальним нормам), так і внутрішнім джерелам розвитку та саморозвитку (свідомості, мисленню, цілям, мотивам, рівню домагань тощо).

Також слід врахувати специфічне поєднання методів діяльнісного і суб'єктивного підходів, які надають широкі перспективи у дослідженні особливостей взаємоузгодження особистості і діяльності: об'єктивних, експериментальних, формуючих, кількісних, статистичних і суб'єктивних,

суб'єктивного шкалування, психосемантичних, експертних, якісних, інтерпретаційних.

Суб'єктно-діяльнісний підхід має широке коло застосування – як у психології освіти, виховання, спілкування, праці, діяльності в особливих умовах, так і в самоосвіті, самовихованні, особистісному та професійному зростанні, акмеології.

Таким чином, формування професійної спрямованості спеціальних психологів на корекційну підтримку дітей з психофізичними вадами як провідної складової готовності майбутнього фахівця до професійної діяльності залежить від дотримання наступних умов:

- єдність теоретичного і практичного підходів у вивченні медико-психологічних дисциплін, яка виявляється у збалансованості теоретичного і технологічного компонентів професійної підготовки майбутніх спеціальних психологів;
- оптимізація процесу, змісту, форм і методів професійної підготовки;
- впровадження у навчальний процес психологічного супроводу майбутніх спеціальних психологів, який включає розроблену систему тренінгово-семінарських занять для студентів I-IV курсів, моделюючих структуру, зміст і технологію професійної діяльності з надання психокорекційної підтримки дітям з вадами психофізичного розвитку;
- активізація практичної діяльності студентів, що передбачає реалізацію професійних знань і вмінь та особистісного потенціалу.

Орієнтуючись на подану вище характеристику професійної діяльності спеціального психолога та на виділені етапи розвитку професійної спрямованості на корекційну підтримку дітей з психофізичними вадами стає можливою розробка та організація заходів, спрямованих на розвиток професійної готовності майбутніх фахівців у галузі спеціальної психології до надання психологічної допомоги особам з порушеннями психофізичного розвитку, що в сучасних умовах становлення інклюзивної освіти в Україні набуває надзвичайної актуальності.

Провідною стратегією організації допомоги студентам-психологам у розвитку їх професійної спрямованості на корекційну підтримку дітей з обмеженими психофізичними можливостями ми вважаємо стратегію супроводу. Визначене нами у розділі I розуміння професійної спрямованості як психологічної готовності особистості до обраної професійної діяльності, що виражається в пізнавальному інтересі, потребах, ціннісних орієнтаціях, переконаннях, світогляді, професійних намірах і професійних уявленнях, визначило основні цілі даної стратегії:

- допомогти студентам уточнити, конкретизувати і зробити більш реалістичними уявлення про професійну діяльність і професійно-особистісні характеристики психолога-фахівця освітньо-реабілітаційного закладу;

- сприяти усвідомленню студентами своїх професійних намірів і прагнень;

- допомогти майбутнім спеціальним психологам виявити чинники власної придатності до обраної професійної діяльності, тобто виявити професійно важливі якості, проблемні зони розвитку і ресурси.

Дослідженнями проблеми психологічного супроводу особистісного та професійного розвитку займалися такі видатні науковці, як О.О.Бодальов, І.С.Булах, В.П.Зінченко, З.С.Карпенко, С.Д.Максименко, Л.І.Мороз, В.А.Семиченко, Н.В.Чепелева, Т.С.Яценко та ін., які окреслили основні напрямки удосконалення духовного потенціалу людини, виявивши важливі соціально-психологічні особливості розвитку особистості та конкретизувавши роль зовнішніх і внутрішніх чинників в її становленні.

Філософським підґрунтям системи супроводу людини є концепція вільного вибору як умови розвитку. Вихідним положенням для формування теоретичних засад психологічного супроводу став особистісно орієнтований підхід, за логікою якого розвиток розуміється як вибір і засвоєння суб'єктом тих чи інших інновацій, шляхів професійного становлення. Оскільки кожна ситуація вибору передбачає множину варіантів рішень, супровід може



виступати як допомога суб'єкту у формуванні орієнтаційного кола розвитку, де відповідальність за дії несе він сам. Це підкреслює самостійність суб'єкта супроводу.

Найважливішим положенням даного підходу виступає пріоритет опори на внутрішній потенціал суб'єкта, на його право самостійно ухвалювати рішення і нести за них відповідальність. Але для цього необхідно навчити людину обирати серед різноманітних альтернатив професійного становлення, допомогти їй розібратися у суті проблемної ситуації, виробити план рішення і зробити перші кроки [48]

Психологічний супровід розглядається як тривалий процес, який здійснюється на всіх етапах особистісного розвитку учня або особистісно-професійного розвитку студента (І.Г.Дубов, Е.С.Кузьміна, Н.Н.Нечаєв і ін.). В ході здійснення процесу супроводу між викладачем або психологом і студентом виникають взаємостосунки співтворчості, співпраці, емоційної відвертості і довіри один до одного.

Теоретично-методологічні основи практики психологічного супроводу містяться в працях К.А.Альбуханової, Б.Г.Ананьєва, П.П.Блонського, Л.С.Виготського, В.Н.Мясищева, А.В.Петровського, С.Л.Рубінштейна та ін. Провідними серед них виступають наступні:

- концепція взаємостосунків особистості В.Н.Мясищева;
- теорія і практика допомагаючих взаємостосунків К.Роджерса;
- принцип системності (Б.Г.Ананьєв, Б.Ф.Ломов, К.К.Платонов);
- принцип активності суб'єкта (О.М.Леонт'єв, С.Л.Рубінштейн);
- принципи гуманізації освіти (І.В.Дубровіна, А.К.Маркова, Н.В.Кузьміна, І.Б.Котова, Е.Н.Шиянов і ін.).

Термін „психологічний супровід” можна трактувати як забезпечення умов для ухвалення суб'єктом необхідних життєвих рішень. У межах нашого дослідження психологічний супровід виступає як цілісний і безперервний процес вивчення та аналізу, формування, розвитку і корекції професійного становлення особистості. Мета психологічного супроводу – повноцінна

реалізація професійно-психологічного потенціалу особистості та задоволення потреб суб'єкта діяльності. Функціями психологічного супроводу є інформаційно-аналітичний супровід окремих етапів професійного становлення (вибору професії, початкового етапу профадаптації, професіоналізації і т.д.); проектування і самопроектування сценаріїв окремих етапів професійного становлення (пробні міні-уроки, міні-консультації, психотренінги тощо); психологічно компетентне надання підтримки і допомоги особистості в подоланні труднощів професійного становлення, особливо при зміні соціального середовища; забезпечення соціально-професійного самозбереження; надання допомоги в подоланні криз і стагнації; корекція соціально-професійного і психологічного профілю особистості.

Парадигма психологічного супроводу широко використовується в сучасній практиці сприяння особистісному і професійному розвитку. Реалізація функцій психологічного супроводу можлива при використанні особистісно орієнтованих технологій професійного розвитку: розвиваючої діагностики; тренінгів особистісного і професійного розвитку і саморозвитку; його моніторингу; технологій формування психологічної аутокомпетентності; психологічного консультування з проблем соціально-професійного розвитку; проектування альтернативних сценаріїв професійного життя; особистісно-орієнтованих тренінгів підвищення соціально-професійної і психолого-педагогічної компетентності; ретроспекції професійного життя (методу психобіографії); тренінгів самокерування, саморегуляції емоційно-вольової сфери і самовідновлення особистості.

Психологічний супровід, описується, як правило, через конкретні програми, види психологічної допомоги і організаційних заходів, через систему тренінгових занять, через змістовні характеристики побудови стосунків суб'єктів спілкування.

Нам імпонує концепція програми психологічного супроводу адаптації першокурсників в діаді „викладач – студент” Є.В.Корепанової. Психологічний супровід адаптації першокурсників включає в даному випадку моніторинг, корекцію, консультування та прогнозування. Центральною позицією програми є цілеспрямований психологічний супровід першокурсників, який здійснюється викладачем вузу в процесі вирішення спеціально розроблених психологічних завдань. Важливим чинником психологічного супроводу є побудова діалогово-демократичного стилю взаємостосунків в діаді „викладач – студент” [68].

Використання тренінгових сесій, тренувальних вправ, ролевих і планових ігор відповідає завданню психокорекційних заходів щодо подолання тих або інших якостей чи форм поведінки, які заважають розвитку стійкої професійної спрямованості. У процесі використання психологічних тренінгів, ігор, тренувань, які організовувалися нами безпосередньо у ході навчання, відбувалося отримання теоретичних професійних знань, а також розвиток професійної рефлексії (уміння критично оцінювати себе, свою роль, свою діяльність і вчинки у професійній діяльності). Психологічні тренування поділялися на два види: учіння в діяльності і научіння в змодельованій ситуації. Учіння в діяльності – це процес формування необхідних умінь і навичок безпосередньо у процесі навчально-професійної діяльності, в якій найшвидше і більш ефективно розвиваються структурні компоненти професійної спрямованості, професійно важливі якості тощо. Научіння в змодельованій ситуації – це система формування практичних умінь саморегуляції, самокерування, самопрограмування, самопроектування, які детермінуються системою спеціально сконструйованих ситуацій, стимулюючих рефлексивні і самоперетворювальні дії студента.

Для нас представляли певний інтерес тренінгові програми, розроблені різними авторами (В.Ю.Большаков, І.В.Вачков, А.С.Гусева, В.В.Лешин, Л.Б.Шнейдер і ін.), з метою використання їх у процесі психологічного

супроводу розвитку професійної спрямованості студентів. Найбільший інтерес викликають, наприклад, ряд тренінгових сесій, спрямованих на формування та розвиток професійної ідентичності [184]. Їх мета – вироблення кожним учасником свого професійного стилю, усвідомлення своїх професійних можливостей, визначення шляхів професійного зростання і оптимального розвитку професійної спрямованості. Як методи нами використовувалися різноманітні засоби активного психологічного навчання для вирішення триєдиного завдання: розуміння свого професійного „Я”, прийняття себе в професії, саморегуляція в професійних ситуаціях і у власному професійному розвитку.

Головна ідея тренінгових сесій – концепція професійної ідентичності, що розуміється як багатовимірний і інтеграційний психологічний феномен, який забезпечує людині цілісність, тотожність і визначеність та розвивається в ході професійного навчання спільно із становленням процесів самовизначення, самоорганізації і персоналізації, а також обумовлюється розвитком рефлексії [184].

Мається на увазі, що професійна ідентичність визначається як „самореферентность, т.е. ощущение и осознание уникальности функционального и экзистенциального „Я” в его профессиональном служении и неповторимости личностных и профессиональных свойств, при наличии принадлежности социальной и профессиональной реальности” [184, 3-4].

Дане розуміння нами професійної ідентичності є підґрунтям для оптимального розвитку професійної спрямованості особистості. Завдання тренінгових сесій вирішувалося шляхом розвитку професійної рефлексії, залучення розумових засобів для аналізу прототипу професійної діяльності, проектування образу професійного майбутнього, вдосконалення інтерактивної і перцептивної сторін спілкування, осмислення своєї професійної позиції.

Таким чином, загальна концепція професійної ідентичності допомогла студентам тренуватися одночасно як в площині поведінки, професійних дій, емоційних взаєностосунків, так і в когнітивній площині, при цьому поєднуються три складові: Я і справа, Я та інші, образ Я.

Також інтерес для нас являв методичний супровід технології розвитку аутопсихологічних здібностей А.С.Гусевої і В.В.Лешина [27]. Аутопсихологічні здібності – це специфічні здібності до саморозвитку, до самовдосконалення. У нашій програмі психологічного забезпечення процесу формування професійної спрямованості майбутніх спеціальних психологів для активізації резервних можливостей студентів ми використовували розроблені авторами процедури технологій саморозвитку і самокорекції внутрішньоособистісних здібностей студентів, які сприяють пошуку оптимальних варіантів самовдосконалення і самореалізації в навчально-професійній діяльності.

З метою досягнення оптимальних результатів в розвитку професійної спрямованості необхідно подолати стереотипи самосприймання; створити умови для отримання професійної ідентичності (підвищення упевненості в собі; розвиток компетентності і власної гідності; побудова адекватного Я-образу); створити образ успішного професійного майбутнього (виявлення і актуалізація своїх професійних ресурсів, захист і коригування образу професійного майбутнього).

На початковому етапі для нас було важливим встановити ступінь неузгодженості між реальним і ідеальним професійним „Я”, з’ясувати ставлення майбутнього спеціального психолога до цього факту. У разі виявлених під час діагностики порушень ціннісно-потребнісного, а також мотиваційного ядра або порушень смислового і професійного майбутнього у студентів, вони починають сприймати себе негативно, концентруються на песимістичній оцінці свого вірогідного професійного

і життєвого успіху. Майбутні фахівці відчують власну неадекватність і нездатність впоратися зі своїми майбутніми професійними обов'язками. Якщо для людини це є проблемою і вона готова її вирішувати, то результат виявляється успішним.

Модифікація професійної спрямованості студентів на тренінгово-семінарських заняттях відбувалася під впливом ряду чинників і запускала функціональний механізм для регуляції динамічної структури професійної спрямованості:

- 1) зростала мотивація до самопізнання (це відбувалося в результаті дії групових норм, які акцентують інтроспекцію);
- 2) усвідомлювалися власні професійні цінності, потреби, мотиви, можливості, професійні інтереси;
- 3) створювалися позитивні образи і перспективи професійного і особистісного майбутнього;
- 4) відбувалася підтримка і розвиток професійного Я-образу;
- 5) кожному студенту надавався максимальний зворотній зв'язок у його особистісних проявах, професійній поведінці.

Вищезгадані заняття сприяли підвищенню рівня професійної спрямованості. Студент з належним рівнем професійної спрямованості проявляє обґрунтований оптимізм з приводу своїх потенційних успіхів в майбутньому, упевнений в своїй професійній компетентності, вільний і відкритий в професійно-комунікативних позиціях, готовий напружено працювати, ставить перед собою реалістичні професійні цілі, з гордістю приймає похвалу і не реагує хворобливо на критику, готовий брати на себе відповідальність за навчально-професійні проблемні ситуації.

### **3.2. Програма психологічного забезпечення процесу формування професійної спрямованості майбутніх психологів на корекційну підтримку дітей з психофізичними вадами**

Одним з завдань нашого дослідження була розробка та обґрунтування психологічного забезпечення процесу формування професійної спрямованості на корекційну підтримку дітей з психофізичними вадами у студентів-психологів з метою підвищення рівня їх професійної компетентності. При розв'язанні зазначеного завдання нами враховувалися виявлені в ході емпіричного дослідження особливості формування професійної спрямованості майбутніх психологів на корекційну підтримку дітей з психофізичними вадами на різних етапах навчання у вузі. Розроблені рекомендації ми представили у вигляді програми психологічного забезпечення процесу формування професійної спрямованості майбутніх фахівців у галузі спеціальної психології на корекційну підтримку дітей з психофізичними вадами (Додаток Е).

Вирішення проблеми розвитку професійної спрямованості майбутнього психолога на роботу з дітьми, які мають обмежені психофізичні можливості, полягала в зближенні аудиторного „академічного” навчання з практикою професійної діяльності, що дозволить формувати не тільки пізнавальні, але і професійні потреби, формувати активну життєву позицію майбутнього фахівця. При цьому необхідно, щоб в процесі навчання у вузі студент постійно відчував зв'язок здобутих наукових знань з майбутньою професією. Тільки за такої умови майбутній фахівець у галузі спеціальної психології буде психологічно готовий до ефективного розв'язання проблемних ситуацій, які можуть виникнути при наданні психокорекційної підтримки дітям з психофізичними вадами:

1) ситуації, пов'язані з необхідністю усвідомлено відібрати з наявної системи знань такі знання, які б забезпечили ефективне

вирішення даної проблемної ситуації (наприклад, в умовах надлишку інформації або у разі необхідності застосувати знання з інших наукових галузей);

2) ситуації з ускладненими умовами психокорекційної діяльності (наприклад, через відсутність необхідного методичного забезпечення або наявність відхилень у розвитку дитини, які вимагають створення особливого предметно-розвиваючого середовища);

3) ситуації, які вимагають імпровізації (наприклад, у разі виникнення нестандартних умов професійної діяльності);

4) ситуації, пов'язані з прогнозуванням засобів досягнення цілей, можливих труднощів, результатів психокорекційної підтримки;

5) ситуації критичного аналізу та оцінювання результатів власної професійної діяльності, пов'язані з труднощами усвідомлення суб'єктивного досвіду тощо.

У зв'язку з цим розроблена нами програма психологічного забезпечення процесу формування професійної спрямованості майбутніх психологів на корекційну підтримку дітей з психофізичними вадами узгоджувалася із змістом вузівської професійної підготовки фахівця, яку можна представити у вигляді логічного послідовного зв'язку чотирьох напрямів:

- 1) інформативне забезпечення професійної діяльності;
- 2) формування професійного мислення;
- 3) моделювання предметних і соціальних взаємостосунків професійної діяльності;
- 4) набуття студентом реального досвіду професійної діяльності.

При реалізації першого напрямку розкривалася суть і специфіка професійної діяльності. У другому – моделювалися умови теоретичної і експериментально-практичної роботи. Третій напрям передбачав повніше усвідомлення предметного і соціального контексту майбутньої



професії. У четвертому напрямі виробнича практика і науково-дослідна робота студентів тісно пов'язувалися з професійною діяльністю.

З позицій психолого-педагогічного підходу розроблену нами програму психологічного забезпечення процесу формування професійної спрямованості майбутніх психологів можна вважати особистісно орієнтованою, оскільки вона передбачала тандем досвідченого фахівця як з групою студентів, так і індивідуально з кожним студентом, який мав засвоїти запропонований досвід. Орієнтуючись на підходи розвивального навчання, наша програма спиралася не тільки на пізнавальний інтерес, але й актуалізувала потребу особистості майбутнього фахівця в самовдосконаленні та самореалізації у професійній діяльності. В основу програми психологічного забезпечення процесу формування професійної спрямованості майбутніх психологів на корекційну підтримку дітей з психофізичними вадами покладено індивідуально-творчий підхід, який спрямовано, насамперед, на перетворення свідомості та самосвідомості майбутнього фахівця, а також на перебудову його цінностей, переконань, ідеалів, які б сприяли самореалізації та самоактуалізації особистості майбутнього спеціального психолога, розвитку його креативності, рефлексії, індивідуального стилю діяльності тощо.

Наша програма психологічного забезпечення процесу формування професійної спрямованості майбутніх психологів на корекційну підтримку дітей з психофізичними вадами складалася з наступних основних напрямків діяльності:

#### I. Психодіагностична діяльність:

- 1) діагностування індивідуально-психологічних і особистісно-професійних особливостей студентів;
- 2) вивчення професійної спрямованості особистості, з'ясування наявного рівня розвитку мотиваційно-потребнісної сфери, цільових

установок, ціннісних орієнтацій, особистісної моделі розвитку професійної спрямованості студентів;

3) психологічне тестування з метою ефективного використання внутрішнього потенціалу особистості;

4) співбесіда за результатами тестування, обговорення результатів, складання висновків за результатами тестування;

5) повторне психологічне тестування у випадку несприятливого прогнозу;

## II. Консультаційна діяльність:

1) розробка рекомендацій за результатами психодіагностичного тестування;

2) професійне консультування на основі даних психодіагностичного дослідження з метою підвищення рівня розвитку професійної спрямованості особистості на корекційну підтримку дітей з обмеженими психофізичними можливостями, ефективного використання потенціалу особистості;

3) індивідуальне консультування на основі особистих звернень, розробка індивідуальних моделей розвитку професійної спрямованості студентів-майбутніх психологів;

## III. Навчально-корекційна діяльність:

1) проведення психологічної роботи із зниження рівня тривожності, зняття надмірної нервово-психічної напруги, корекція негативних психічних станів;

2) розробка індивідуальної психокорекційної програми на основі особистих звернень студентів;

3) проведення заходів, які сприятимуть набуттю професійної ідентичності, навчанню студентів навичкам самокерування, саморегуляції, саморозвитку, самореалізації (тренінги, ділові ігри, круглі столи тощо);

## IV. Інформаційно-орієнтаційна діяльність:

- 1) розробка та поширення заходів, спрямованих на створення сприятливої соціально-психологічної та творчої атмосфери у академічній групі, на кафедрах, в Інституті в цілому;
- 2) проведення заходів (конференцій, семінарів та ін.) з висвітлення проблем у галузі спеціальної психології і корекційно-реабілітаційної допомоги дітям з психофізичними вадами;
- 3) спільна діяльність з органами студентського самоврядування з організації та проведення зустрічей з фахівцями освітньо-реабілітаційних закладів, що сприятиме накопиченню досвіду та отриманню повного обсягу інформації про майбутню професійну діяльність з надання корекційної підтримки дітям з порушеннями психофізичного розвитку, розкриттю її перспектив, формуванню адекватного сприймання завдань майбутньої професії;
- 4) спільна діяльність з потенційними працевлаштувачами з метою сприяння працевлаштуванню студентів старших курсів і випускників.

Розроблена нами програма психологічного забезпечення процесу формування професійної спрямованості майбутніх психологів за формою організації є професійно-психологічним тренінгом особистісного росту та стимуляції розвитку професійної спрямованості на корекційну підтримку дітей з психофізичними вадами. В Україні тренінги як вид психологічної роботи почали застосовуватися із середини 70-х років ХХ ст. насамперед фахівцями, які отримали психологічну освіту в Москві та Ленінграді, а поява та становлення національної школи тренінгу пов'язані з діяльністю таких українських науковців як В.П.Казміренко, Ю.М.Швалб, Т.С.Яценко та ін. [97]. Ми обрали стратегію тренінгово-семінарських занять професійно-психологічного спрямування, оскільки вони одночасно сприяють розвитку самосвідомості особистості, осмисленню системи цінностей, посиленню вмотивованості, вдосконаленню професійно важливих

якостей та формуванню поведінкових особливостей, серед яких провідне місце займає вміння ефективно взаємодіяти з іншими людьми та встановлювати міцні міжособистісні контакти.

Складаючи програму тренінгово-семінарських занять, ми спиралися на аналіз структурних елементів тренінгових програм, зроблений Л.І.Мороз [97]. Так, провідним завданням для нас стало розробити такий алгоритм тренінгу, який би забезпечив єдність мети, змісту та форм навчання.

Орієнтуючись на структурні елементи тренінгів, виділені Л.І.Мороз, кожен модуль нашої програми психологічного супроводу складався з початкового, основного та завершального етапів. Метою початкового етапу є ознайомлення учасників тренінгу з програмою занять, прийняття учасниками тренінгових правил і процедур, з'ясування їх очікувань.

Основна частина тренінгу починалася з тренерського вступу, пояснення цілей, надання проблемної інформації за допомогою міні-лекцій та диспутів з актуалізацією досвіду учасників; обговорення наданої інформації, почуттів та переживань, які виникли у ході роботи. Даний етап передбачав активність учасників тренінгово-семінарських занять, для чого організовувався мозковий штурм, робота у підгрупах, давалися творчі завдання. Для подолання скутості і недостатньої активності використовувалися допоміжні вправи (див. Додаток Е). У ході роботи на основному етапі проводилися рольові ігри, ігрові вправи, після виконання яких організовувалася дискусія, групова рефлексія, надавався зворотній зв'язок, у разі необхідності – коментарі тренера. Особливістю наших тренінгово-семінарських занять було активне залучення студентів до наукового пошуку, оскільки проблемна інформація не передавалася пасивно, а подавалася у вигляді теми для самостійного опрацювання до обговорення. Враховуючи тривалість тренінгу, учасники вели щоденники та отримували домашні завдання.

На завершальному етапі використовувалося обговорення роботи в групах, дискусії, зворотній зв'язок, рефлексія, проводилася перевірка засвоєння отриманих знань і досвіду, психодіагностика як „вихідний” контроль, навчання методам самооцінки [97].

Структура програми передбачала поєднання теоретично-інформаційних занять та ігрових вправ з подальшим психологічним аналізом і інтерпретацією. У програмі значна увага приділялася формуванню і розвитку таких професійно важливих якостей спеціального психолога як професійна рефлексія, професійна ідентифікація, прагнення до самоактуалізації, здатність до відкритого спілкування та взаємодії, навички наукового пошуку, професійного планування та прогнозування, конгруентність, емпатійність, афіліативність, толерантність тощо.

Під час проведення тренінгово-семінарських занять основний акцент було зроблено на їх професійно-психологічному спрямуванні, що дало можливість прогнозувати передбачувані зміни особистості (кількісні, якісні, структурні) та трансформувати суттєві компоненти діяльності у відповідні особистісні якості. Ми погоджуємося із думкою Л.І.Мороз, що цінність тренінгових занять полягає насамперед у можливості подолати обмеження, які властиві традиційним методам навчання професійній діяльності (зокрема, відмінність між предметом навчальної діяльності, що являє собою абстракції різного ступеня узагальнення, і реальним предметом професійної діяльності). Тренінг як особливий вид навчання сприяв подоланню протиріччя між індивідуальним способом засвоєння знань при традиційному навчанні і колективним характером майбутньої професійної діяльності, в якій постійно відбувається обмін інформацією та результатами діяльності на тлі функціональних і міжособистісних взаємозв'язків; між залученням до виконання професійної діяльності цілісної особистості спеціаліста та переважаючим інформаційним характером навчання, коли основне

навантаження лягає здебільшого на окремі складові психіки (сприймання, увагу, пам'ять, уяву, почуття і емоції тощо). Головною передумовою результативності тренінгу було забезпечення проблемного характеру навчання, коли ведучий тренінгу пропонував еталонні зразки професійної діяльності, а учасники тренінгу гостро відчували свою неспроможність досягти професійних цілей, прагнули усунути невідповідність між наявним і бажаним рівнем кваліфікації [97].

У теоретичній частині програми психологічного забезпечення процесу формування професійної спрямованості майбутніх психологів на корекційну підтримку дітей з психофізичними вадами студенти розглядали питання про детермінанти професійного вибору, особливості професійної діяльності спеціального психолога, професійну придатність, особисту професійну перспективу, професійну самореалізацію, а також отримували інформацію про стан осіб з психофізичними вадами у суспільстві на різних етапах його розвитку.

Практична частина програми передбачала групові форми роботи із студентами, спрямовані на процес самопізнання, у ході якого актуалізувалися усі компоненти структури професійної спрямованості – мотиваційно-цільовий, емотивно-гностичний та регулятивний.

Принципами психологічного забезпечення процесу формування професійної спрямованості майбутніх психологів на корекційну підтримку дітей з психофізичними вадами виступали принципи тренінгової роботи, які мало відрізняються від моральних принципів психологічної допомоги взагалі. Вони базуються на гуманістично спрямованому та демократичному підході К.Роджерса і сформовані протягом становлення соціально-психологічного тренінгу як психологічного впливу на якості, властивості, вміння, здібності та установки особистості (М.Форверг, К.Левін, К.Роджерс, Л.А.Петровська, Л.І.Мороз, К.Л.Мілютіна та ін.): принцип добровільності; принцип

активності; принцип дослідницької творчої позиції; принцип партнерського спілкування; принцип психолого-педагогічної взаємодії.

Принцип добровільності спирався на свободу вибору, особливо у питаннях власного професійного становлення.

Принцип активності передбачав створення відповідних умов для прояву активності студентів, які, в свою чергу, спрямовували власні зусилля на отримання практичного, емоційно-чуттєвого досвіду.

Дослідницька позиція тісно пов'язана з принципом активності. Вона зумовлювала відкритість до нового досвіду, здатність і прагнення активно спостерігати за власними особистісними змінами. А творчий аналіз отриманої інформації стосовно власних індивідуально-психологічних особливостей виступав чинником актуалізації особистості в навчальній і майбутній професійній діяльності.

Також дуже важливою була реалізація принципу партнерського спілкування, оскільки без довіри між учасниками психологічної взаємодії не може бути досягнута мета психологічного супроводу, а саме розвиток і корекція професійної спрямованості майбутніх психологів на корекційну підтримку дітей з вадами психофізичного розвитку. Реалізація цього принципу створювала атмосферу безпеки, довіри, відвертості, що дозволяло уникнути закритості у спілкуванні і знаходити оптимальні шляхи вирішення власних особистісних і професійних проблем.

Принцип психолого-педагогічної взаємодії спирався на системність діяльності методичних і соціально-психологічних служб вузу. Психологічний супровід не може здійснюватися без урахування стану психолого-педагогічної, соціальної, методичної, наукової роботи колективу вузу. Цей процес мав відповідати психолого-педагогічним завданням, поставленим перед колективом навчального закладу.

У системі вищої школи України в даний час ще в незначній мірі представлена діяльність психологічних служб. У зв'язку з цим

основними суб'єктами організації психологічного супроводу стають викладачі, які надають допомогу першокурсникам в процесі їх адаптації, керують організацією навчальної діяльності студентів, підтримують інтерес до майбутньої професії тощо. Суб'єктами реалізації розробленої нами програми можуть виступати викладачі, куратори груп, керівники пропедевтичної та навчальної практик, наукові керівники проблемних груп, організатори психологічних клубів, співробітники психологічної служби вузу тощо.

Доцільною є відповідність програми психологічного забезпечення процесу формування професійної спрямованості майбутніх психологів на корекційну підтримку дітей з психофізичними вадами етапам розвитку професійної спрямованості майбутнього фахівця у галузі спеціальної психології, з врахуванням відповідних спеціальних знань і вмінь, ціннісних орієнтацій – тобто, адаптаційному, локально-професійному та системно-професійному етапам.

Важливим тут виступив і оптантний етап, оскільки робота над розвитком професійної спрямованості в ідеалі має розпочинатися ще до вступу у вуз. На цьому етапі головним завданням було профінформування майбутніх абітурієнтів про особливості професійної діяльності спеціального психолога для формування у них об'єктивного адекватного образу майбутньої професії. Також, на вимогу оптанта, можливе проведення первинної професійної діагностики та волонтерської практики з метою з'ясування ступеня особистісної готовності до роботи з дітьми, які мають психофізичні порушення.

Оскільки профорієнтаційна робота з оптантами силами навчальних закладів на даному етапі не проводиться, до вузу вступають студенти, у яких сформувалися нечіткі і нереалістичні уявлення про майбутню професію. Узагальненість їх самопроекції в професійне майбутнє, перевага мотивації престижу у виборі професії обумовлюють



необхідність розробки спеціального блоку занять з першокурсниками в період їх адаптації у вузі.

Основними завданнями, які реалізовувалися в межах програми психологічного забезпечення процесу формування професійної спрямованості майбутніх спеціальних психологів на адаптаційному етапі, були наступні:

- допомогти студентам визначитися з мотивами вибору професії спеціального психолога;
- сприяти розвитку рефлексії позитивних і негативних характеристик професійної діяльності спеціального психолога (особливо корекційної підтримки дітей з вадами психофізичного розвитку);
- допомогти студентам в процесі уточнення ними своїх уявлень про професію спеціального психолога;
- надати допомогу студентам на початкових етапах освоєння ними елементів професійної поведінки;
- підтримати студентів при конструюванні ними позитивної самопроекції в професійне майбутнє.

Ці завдання були реалізовані у першій частині програми психологічного забезпечення. Враховуючи, що більшість студентів-психологів не володіє достатніми об'єктивними уявленнями про особливості майбутньої професійної діяльності, психологічний супровід розвитку і корекції їх професійної спрямованості на корекційну підтримку дітей з порушеннями психофізичного розвитку на адаптаційному етапі навчання у вузі поділявся на два модулі. Організаційно модуль I проводився нами як практична частина дисципліни „Вступ до спеціальності”, яка в Інституті корекційної педагогіки та психології викладається на I курсі, а модуль II реалізовувався як частина пропедевтичної практики на II курсі. Проведення даної частини програми психологічного забезпечення процесу формування професійної спрямованості майбутніх

фахівців також можливе під керівництвом викладачів-кураторів академічних груп молодших курсів.

Протягом участі у програмі психологічного забезпечення процесу формування професійної спрямованості на корекційну підтримку дітей з психофізичними вадами студенти вели індивідуальний робочий щоденник для нотаток і виконання завдань з метою самоспостереження та рефлексії отриманих результатів, який переглядався автором-виконавцем. Загальним завданням на всіх етапах психологічного супроводу майбутніх психологів було підвищення рівня їхньої соціально-психологічної компетентності та розвиток міжособистісної взаємодії.

*Модуль I. Формування уявлень про особливості професійної діяльності психолога освітньо-реабілітаційних закладів.*

Метою занять у рамках цього модулю було:

- надання інформації про особливості професійного вибору та значущості його для подальшого навчання і професійного становлення особистості;
- діагностика та сприяння усвідомленню майбутніми спеціальними психологами власних мотивів вибору професії, наявних професійно важливих якостей та рівня розвитку професійної спрямованості;
- розвиток уявлень про стереотипи і упередження, причини їх виникнення та їх вплив на сприймання оточуючого світу; сприяння зменшенню рівня соціальної і професійної стереотипізації у свідомості студентів;
- формування об'єктивного і адекватного образу майбутньої професійної діяльності.

Програма модуля виконувалася у режимі тренінгово-семінарських занять, кожне з яких передбачало самостійну підготовку до наступної зустрічі. Наприкінці кожного заняття студенти узагальнювали власні

враження і здобутки, отримані у ході занять, та заносили висновки до своїх щоденників.

*Модуль II. Формування усвідомленого ставлення до процесу особистої професіоналізації в майбутній професійній діяльності з надання корекційної підтримки дітям з психофізичними вадами.*

Зміст занять даного модулю було спрямовано на:

- усвідомлення студентами особистісних чинників задоволення-невдоволення обраною професійною діяльністю, власних професійних прагнень;
- надання інформації відносно критеріїв професійної придатності спеціального психолога та сприяння розвитку у студентів гуманістичної спрямованості та необхідних професійно-орієнтованих якостей (афіліативність, конгруенція, емпатійність, толерантність), виявлення можливостей професійного саморозвитку;
- ознайомлення студентів з особистою професійною перспективою та підтримку майбутніх спеціальних психологів при формуванні позитивної самопроекції при побудові первинних планів професіоналізації.

Програма модуля виконувалася наприкінці пропедевтичної волонтерської практики на II курсі, коли студенти вже мали змогу безпосередньо спостерігати за дітьми з психофізичними порушеннями та взаємодіяти з ними, а також ознайомилися з функціональними обов'язками та особистим професійним досвідом фахівців-психологів освітньо-реабілітаційних закладів.

Заняття II модуля носили тренінгово-семінарський характер, передбачаючи самостійну підготовку студентів. Наприкінці кожного заняття майбутні спеціальні психологи узагальнювали власні враження і здобутки, отримані під час проведення модуля, та занотовували їх у щоденники.

Згідно з експериментальними даними, до середини навчання студентів-психологів у вузі зниження рівня професійної спрямованості не спостерігалось, але істотно розвивалися різні її спотворення: стійка „Я”-центрація, прагнення до домінування, позиція власної переваги, інтерес до способів впливу на інших людей і маніпулювання ними тощо.

Разом з цим на локально-професійному етапі у студентів з'являлися перші професійні невдачі (в період пропедевтичної практики і при вивченні блоку спеціальних дисциплін), які сприяли сумніву в правильності професійного вибору та подальшої професійної діяльності. В результаті занурення студентів в процес навчання, участі їх у тренінгових заняттях формувалася спрямованість на саморозвиток в професії на противагу інтересу до професійних знань, які забезпечують можливість надання кваліфікованої допомоги іншим людям. Також спостерігалася зміна ціннісних орієнтацій від соціальних, суспільно корисних до споживацьких, утилітарних.

Перераховані особливості змін професійної спрямованості, що відбувалися у більшості студентів-психологів наприкінці II – протягом III курсів, визначили основні напрями роботи, описані у третьому модулі програми:

- психологічна підтримка, спрямована на усвідомлення професійних намірів, перешкод професійного розвитку і чинників успішної професійної діяльності з надання корекційної підтримки дітям з обмеженими психофізичними можливостями в період проходження пропедевтичної (психодіагностичної) практики;
- сприяння при усвідомленні чинників і критеріїв успішної професійної діяльності з надання корекційної підтримки дітям з психофізичними вадами;
- навчання побудові особистого професійного плану.

Оптимальним часом для проведення III модулю програми психологічного забезпечення процесу формування професійної

спрямованості майбутніх психологів на корекційну підтримку дітей з порушеннями психофізичного розвитку ми вважаємо час закінчення проходження студентами пропедевтичної практики на III курсі. У ході даної практики перед майбутніми спеціальними психологами постали перші професійні завдання, діяльність супроводжувалася тривалими контактами з суб'єктами майбутньої професійної діяльності і першими професійними суперечностями між рівнем наявних теоретичних знань і змогою їх практичного застосування. Наявні суперечності змушували звертатися до додаткової інформації, до фахівців-практиків, до викладачів, тобто сприяли більш глибокому зануренню у проблеми майбутньої професії і пошуку власних варіантів їх вирішення.

*Модуль III. Формування усвідомлення власних можливостей реалізації у майбутній професійній діяльності з надання корекційної підтримки дітям, які мають порушення психофізичного розвитку.*

Розроблені для даного модулю заняття метою свого проведення мали:

- розширення теоретичних відомостей про професійну „Я-концепцію”, професійну самооцінку фахівця;
- сприяння формуванню позитивного ставлення до майбутньої професійної діяльності з надання корекційної підтримки дітям з психофізичними вадами та до осіб з обмеженими можливостями здоров'я;
- сприяння професійній ідентифікації майбутніх психологів;
- актуалізацію та розширення наявних уявлень щодо можливостей самореалізації у обраній професійній діяльності;
- сприяння усвідомленню власних професійних намірів, а також перешкод та ресурсів їх подолання, тобто навчання основам планування власного професійного майбутнього;
- розвиток професійної рефлексії.

Емпіричне дослідження показало, що найбільш проблемним для формування і збереження професійної спрямованості студентів-спеціальних психологів був останній період навчання у вузі (старші курси). До закінчення навчання належний рівень професійної спрямованості на корекційну підтримку дітей з психофізичними вадами зберігся у 20% майбутніх фахівців.

Основним завданням надання психологічної допомоги майбутнім спеціальним психологам IV-V курсів була підтримка їхньої професійної спрямованості. Механізмом такої підтримки може бути не традиційне уявлення про неосяжні можливості самореалізації в професії, а навпаки, звуження і деталізація професійної сфери.

Як основні напрями психологічного забезпечення процесу формування професійної спрямованості студентів на системно-професійному етапі були виділені наступні:

- допомога в усвідомленні студентами своїх провідних кар'єрних орієнтацій і їх співвідношення з характеристиками професійної спрямованості на корекційну підтримку дітей з порушеннями психофізичного розвитку;
- сприяння старшокурсникам в здійсненні ними вибору конкретної сфери психологічної діяльності;
- допомога при прогнозуванні індивідуальної траєкторії професійного розвитку.

Організаційно доречним було проведення занять останнього модулю у процесі проходження психологічної практики, яка проводиться в Інституті корекційної педагогіки та психології у весняному семестрі IV курсу. Основними методами проведення занять були групові дискусії, елементи тренінгових вправ і психотехнік (які детально описані в Додатку Е), самодіагностика, конструювання професійних планів і ін.

*Модуль IV. Розвиток професійної ідентичності молодого фахівця у галузі спеціальної психології.*

Завданням першого етапу модулю була допомога студентам при плануванні свого професійного розвитку в період проходження психологічної практики з метою трансформації студентами завдань практики в значущі цілі свого професійного розвитку та рефлексія значення підсумків практики для майбутнього професійного становлення.

На заключному етапі студенти аналізували записи у робочих щоденниках за весь період сумісних зустрічей – від I до IV курсу, простежуючи процес трансформації власної професійної спрямованості на корекційну підтримку дітей з психофізичними вадами і визначаючи рівень її видозмін.

**3.3. Результати апробації програми психологічного забезпечення процесу формування професійної спрямованості майбутніх психологів на корекційну підтримку дітей з психофізичними вадами**

Апробація програми психологічного забезпечення процесу формування професійної спрямованості майбутніх психологів на корекційну підтримку дітей з порушеннями психофізичного розвитку проходила у групах студентів I-IV курсів денної форми навчання спеціальностей 6.010100 Дефектологія (Практична психологія /спеціальна/) та 6.030102 Психологія (Психологія /спеціальна, медична/), загальна кількість яких склала 50 осіб. Вона дозволила виявити найбільш ефективні методи роботи, здійснити відбір психотехнік і сконструювати оптимальні цикли занять.

Тренінгово-семінарські заняття проводилися автором у межах дисциплін, до яких він розробив типові та робочі навчальні програми і сам же викладав.

Так, у межах дисципліни „Вступ до спеціальності „Спеціальна психологія” та психологічна деонтологія”, яка викладається в ІКПП в осінньому семестрі I курсу, модуль 3 „Психологічна етика та деонтологія у професійній діяльності спеціального психолога” містив теоретичні відомості про особливості професійної діяльності спеціального психолога: про професійні знання, уміння і навички; види професійної діяльності, професійно важливі якості та професійну психологічну спрямованість фахівця. Закріпивши отриману інформацію на практичному занятті, на лабораторних заняттях майбутні спеціальні психологи I курсу брали участь у тренінговому семінарі розвитку професійної спрямованості на корекційну підтримку дітей з психофізичними вадами.

На II курсі під час вивчення дисципліни „Психологія сім'ї” під керівництвом автора у межах теми „Діяльність практичного психолога щодо надання психологічної допомоги сім'ї”, а також під час проходження пропедевтичної волонтерської практики майбутні спеціальні психологи брали участь в реалізації модулю II програми психологічного забезпечення процесу формування професійної спрямованості – „Формування усвідомленого ставлення до процесу особистої професіоналізації в майбутній професійній діяльності з надання корекційної підтримки дітям з психофізичними вадами”. На лекційних заняттях студенти отримали теоретичні відомості щодо критеріїв професійної придатності спеціального психолога та необхідних професійно-орієнтованих якостей. Тренінгові заняття, які проходили наприкінці безвідривної практики, були спрямовані на усвідомлення студентами особистісних чинників задоволення-невдоволення обраною професійною діяльністю, власних професійних прагнень та формування позитивної самопроєкції майбутніх спеціальних психологів при побудові первинних планів професіоналізації.



Під час вивчення дисциплін „Профорієнтація та профвідбір” і „Психологічна реабілітація”, які викладалися майбутнім спеціальним психологам протягом III курсу, у межах тем про особливості психологічного супроводу дітей та підлітків з психофізичними порушеннями студенти отримали інформацію щодо професійної „Я-концепції” та професійної самооцінки фахівця. Практичні ж зустрічі відбулися у ході пропедевтичної безвідривної практики і мали за мету формування позитивного ставлення до майбутньої професійної діяльності з надання корекційної підтримки дітям з психофізичними вадами та до осіб з психофізичними вадами; сприяння професійній ідентифікації майбутніх спеціальних психологів, а також усвідомлення власних професійних намірів, перешкод професійного становлення та ресурсів їх подолання.

На IV курсі, вивчаючи дисципліни „Олігофренопсихологія”, „Корекційна андрагогіка”, а також під час проведення навчальної практики студенти брали участь у реалізації четвертого модулю програми психологічного супроводу розвитку професійної спрямованості на корекційну підтримку дітей з психофізичними вадами. У ході тренінгові-семінарських занять чотирикурсникам надавалася допомога при плануванні свого професійного розвитку в період проходження психологічної практики з метою трансформації студентами завдань практики в значущі цілі свого професійного розвитку, а також активізувалася професійна рефлексія значення підсумків практики для майбутнього професійного становлення.

Одночасно за програмою автора були введені окремі заняття при викладанні наступних дисциплін: загальна психологія, вікова психологія, психологічне консультування, основи психологічного тренінгу – вони носили, як правило, діагностичний характер. Слід зазначити, що студенти-спеціальні психологи усіх чотирьох курсів були одночасно задіяні в процесі реалізації розробленої нами програми

психологічного забезпечення процесу формування професійної спрямованості на корекційну підтримку дітей з психофізичними вадами.

Для перевірки ефективності розробленої програми психологічного забезпечення процесу формування професійної спрямованості на корекційну підтримку дітей з психофізичними вадами ми використали такі методи:

- до участі у тренінгові-семінарських заняттях – анкетування майбутніх спеціальних психологів за допомогою авторської комплексної анкети „Моя майбутня професія” (Додаток Д), тестування за допомогою методики діагностики комунікативної установки В.В.Бойка [130, 298-311] та методики вивчення самооцінки за допомогою ранжування [109];
- наприкінці проведеної роботи – метод вивчення продуктів психічної діяльності (аналіз письмових самозвітів студентів) та повторне тестування за вищевказаними методиками.

Проаналізовані висловлювання студентів піддавалися нами якісному контент-аналізу, який передбачав виявлення рівня сформованості таких детермінант професійної спрямованості на корекційну підтримку дітей з психофізичними вадами, як професійні уявлення про особливості діяльності спеціального психолога та вимоги цієї професії до особистості фахівця, професійна ідентичність з суб'єктами майбутньої професійної діяльності. Також нас цікавив вплив розроблених тренінгові-семінарських занять на розвиток професійної самооцінки студентів себе як спеціального психолога, а також на рівень емпатійності і толерантності до дітей з вадами психофізичного розвитку.

Отримані результати ми розглядали з позицій тих завдань, які ніс в собі кожен модуль розробленої нами програми психологічного забезпечення процесу формування професійної спрямованості майбутніх спеціальних психологів. Контрольний зріз результатів проведеної роботи дозволив зробити такі висновки.

Якщо на початку тренінгово-семінарських занять у більшості студентів I курсу (89%) система професійних уявлень була несформованою або ж необ'єктивною, наприкінці занять модулю I „Формування уявлень про особливості професійної діяльності психолога освітньо-реабілітаційних закладів” розробленої нами програми психологічного забезпечення процесу формування професійної спрямованості об'єктивні професійні уявлення про діяльність спеціального психолога виявилися сформованими вже у 25% першокурсників.

У майбутніх спеціальних психологів II курсу після опрацювання змісту модулю II „Формування усвідомленого ставлення до процесу особистої професіоналізації в майбутній професійній діяльності з надання корекційної підтримки дітям з психофізичними вадами” розробленої нами програми вагомо змінилися на краще показники сформованості професійних уявлень (з 28% до 48%) та професійної самооцінки (вона стала адекватною у 29% студентів). Це є показником засвоєння норм і вимог майбутньої професійної діяльності та першим кроком у привласненні їх.

На 16% після тренінгово-семінарських занять модулю III „Формування усвідомлення власних можливостей реалізації у майбутній професійній діяльності з надання корекційної підтримки дітям, які мають порушення психофізичного розвитку” зросли показники сформованості такого важливого критерія професійної спрямованості як об'єктивна професійна самооцінка. Так, до занять тільки 21% майбутніх спеціальних психологів об'єктивно оцінювали власні професійно-особистісні можливості у галузі спеціальної психології. Після проведення модулю III вже у 37% студентів сформувалася об'єктивна професійна самооцінка себе як спеціального психолога.

Зміни у розвитку професійної спрямованості студентів IV курсу ми вважаємо за необхідне охарактеризувати за усіма визначеними

критеріями. Так, на початку IV курсу об'єктивні професійні уявлення виявилися сформованими у 67% майбутніх спеціальних психологів, а після участі у модулі IV „Розвиток професійної ідентичності молодого фахівця у галузі спеціальної психології” цей показник зріс до 79%. Професійна самооцінка студентів себе як спеціального психолога також зазнала змін на краще – до тренінгово-семінарських занять лише у 41% студентів IV курсу вона була об'єктивною, тоді як після проведення модулю вже 59% майбутніх спеціальних психологів об'єктивно оцінювали власні професійні можливості з надання корекційної підтримки дітям, які мають психофізичні вади.

Слід зазначити про позитивну динаміку розвитку у студентів I-IV курсів таких професійно важливих і необхідних якостей спеціального психолога як емпатійність і толерантність до суб'єктів майбутньої професійної діяльності – дітей з психофізичними вадами. Так, протягом участі в програмі психологічного забезпечення процесу формування професійної спрямованості на корекційну підтримку дітей з вадами психофізичного розвитку зазначені якості проявлялися у більшості майбутніх спеціальних психологів (73%). Узагальнені результати подано у вигляді табл. 3.1.

Таблиця 3.1

**Динаміка розвитку детермінант професійної спрямованості майбутніх спеціальних психологів на корекційну підтримку дітей з психофізичними вадами у процесі реалізації програми психологічного забезпечення процесу формування професійної спрямованості**

<i>Детермінанти професійної спрямованості</i>	<i>Результати, отримані у ході дослідження</i>							
	I курс, %		II курс, %		III курс, %		IV курс, %	
	<b>до</b>	<b>після</b>	<b>до</b>	<b>після</b>	<b>до</b>	<b>після</b>	<b>до</b>	<b>після</b>
Професійні уявлення	11	25	28	48	46	64	67	79
Професійна самооцінка	10	24	18	29	21	37	41	59
Емпатія, толерантність	46	51	49	56	52	64	67	73

Для достовірності отримані результати до і після участі студентів у реалізації програми психологічного забезпечення процесу формування професійної спрямованості на корекційну підтримку дітей з психофізичними вадами піддавалися нами статистичній обробці в статистичному пакеті SPSS-10. Для обробки отриманих даних ми використали t-критерій для залежних вибірок, який дозволяє порівняти середні значення двох вимірювань однієї конкретної ознаки для однієї певної вибірки. Обов'язковою умовою застосування цього критерію є наявність повторного вимірювання для однієї вибірки.

Таким чином, ми мали можливість визначити статистичну значущість розбіжностей між такими детермінантами професійної спрямованості на корекційну підтримку дітей з психофізичними вадами як сформованість професійних уявлень, адекватність професійної самооцінки та рівень комунікативної толерантності у майбутніх спеціальних психологів.

Після первинної обробки даних середні значення показників для усіх груп досліджуваних представлені в табл. 3.2, 3.3.

*Таблиця 3.2*

**Середні значення показників в групах досліджуваних ДО участі у процесі реалізації програми психологічного забезпечення процесу формування професійної спрямованості**

<i>Детермінанти професійної спрямованості</i>	I курс		II курс		III курс		IV курс	
	Середнє	Дисперсія	Середнє	Дисперсія	Середнє	Дисперсія	Середнє	Дисперсія
Професійні уявлення	2,59	0,80	3,33	0,89	3,60	0,90	4,54	0,58
Професійна самооцінка	0,53	0,21	0,54	0,15	0,53	0,10	0,54	0,09
Толерантність	42,37	1,56	41,16	1,18	36,5	5,73	31,12	1,65

**Середні значення показників в групах досліджуваних ПІСЛЯ  
участі у процесі реалізації програми психологічного забезпечення  
процесу формування професійної спрямованості**

<i>Детермінанти професійної спрямованості</i>	I курс		II курс		III курс		IV курс	
	Середнє	Дисперсія	Середнє	Дисперсія	Середнє	Дисперсія	Середнє	Дисперсія
Професійні уявлення	3,49	0,71	4,18	0,63	4,27	0,54	4,70	0,44
Професійна самооцінка	0,61	0,04	0,54	0,14	0,57	0,03	0,58	0,02
Толерантність	41,13	1,31	39,39	0,96	34,29	2,04	28,97	1,48

Для виявлення статистично значущих відмінностей у середніх показниках до і після участі в вищезазначеній програмі було застосовано t-критерій для залежних вибірок.

Як видно із отриманих нами результатів (табл. 3.4-3.7), для майбутніх психологів першого курсу ( $N_1 = 50$ ), другого курсу ( $N_2 = 50$ ), третього курсу ( $N_3 = 39$ ) та четвертого курсу ( $N_4 = 20$ ) середнє значення показника „професійні уявлення” після участі у процесі реалізації програми психологічного забезпечення процесу формування професійної спрямованості ( $x_1=3,49$ ;  $x_2=4,18$ ;  $x_3=4,27$ ;  $x_4=4,70$ ) виявилось статистично значуще вище середнього значення цього ж показника до участі у процесі реалізації даної програми ( $x_1=2,59$ ;  $x_2=3,33$ ;  $x_3=3,60$ ;  $x_4=4,54$ ) з рівнем значущості  $p \leq 0,001$ .

Це свідчить про те, що після участі в програмі психологічного забезпечення процесу формування професійної спрямованості на корекційну підтримку дітей з вадами психофізичного розвитку професійні уявлення майбутніх спеціальних психологів I-IV курсів збагатилися, стали об’єктивнішими.

Таблиця 3.4

**Порівняння середніх значень показників (I курс)**

<i>Детермінанти професійної спрямованості</i>	ДО участі у програмі		ПІСЛЯ участі у програмі		t-критерій	Рівень значущості
	Середнє	Дисперсія	Середнє	Дисперсія		
Професійні уявлення	2,59	0,80	3,49	0,71	- 7,25	0,000**
Професійна самооцінка	0,53	0,21	0,61	0,04	- 2,60	0,010*
Толерантність	42,37	1,56	41,13	1,31	8,69	0,000**

\*  $p \leq 0,05$ ; \*\*  $p \leq 0,001$ 

Таблиця 3.5

**Порівняння середніх значень показників (II курс)**

<i>Детермінанти професійної спрямованості</i>	ДО участі у програмі		ПІСЛЯ участі у програмі		t-критерій	Рівень значущості
	Середнє	Дисперсія	Середнє	Дисперсія		
Професійні уявлення	3,33	0,89	4,18	0,63	- 8,66	0,000**
Професійна самооцінка	0,54	0,15	0,58	0,04	- 2,04	0,047*
Толерантність	41,16	1,18	39,39	0,96	14,78	0,000**

\*  $p \leq 0,05$ ; \*\*  $p \leq 0,001$ 

Досліджуючи зміни професійної самооцінки у процесі реалізації розробленої нами програми психологічного забезпечення процесу формування професійної спрямованості студентів-спеціальних психологів на корекційну підтримку дітей з психофізичними вадами, ми довели статистично значущу відмінність її сформованості до і після участі майбутніх фахівців у програмі.

Таблиця 3.6

## Порівняння середніх значень показників (III курс)

Детермінанти професійної спрямованості	ДО участі у програмі		ПІСЛЯ участі у програмі		t-критерій	Рівень значущості
	Середнє	Дисперсія	Середнє	Дисперсія		
Професійні уявлення	3,60	0,90	4,27	0,54	- 7,67	0,000**
Професійна самооцінка	0,53	0,10	0,57	0,03	- 2,37	0,023*
Толерантність	36,5	5,73	34,29	2,04	2,43	0,020*

\*  $p \leq 0,05$ ; \*\*  $p \leq 0,001$

Так, середнє значення показників „професійна самооцінка” для студентів першого курсу ( $N_1 = 50$ ), другого курсу ( $N_2 = 50$ ), третього курсу ( $N_3 = 39$ ) та четвертого курсу ( $N_4 = 20$ ) після участі у процесі реалізації програми психологічного забезпечення процесу формування професійної спрямованості на корекційну підтримку дітей з психофізичними вадами ( $x_1=0,61$ ;  $x_2=0,58$ ;  $x_3=0,57$ ;  $x_4=0,58$ ) виявилось статистично значуще вище середнього значення цього ж показника до участі у процесі реалізації цієї програми ( $x_1=0,53$ ;  $x_2=0,54$ ;  $x_3=0,53$ ;  $x_4=0,54$ ) з рівнем значимості  $p \leq 0,05$  (див. табл. 3.4-3.7).

Таблиця 3.7

## Порівняння середніх значень показників (IV курс)

Детермінанти професійної спрямованості	ДО участі у програмі		ПІСЛЯ участі у програмі		t-критерій	Рівень значущості
	Середнє	Дисперсія	Середнє	Дисперсія		
Професійні уявлення	4,54	0,58	4,70	0,44	- 2,30	0,032*
Професійна самооцінка	0,54	0,09	0,58	0,02	- 2,19	0,041*
Толерантність	31,12	1,65	28,97	1,48	10,3	0,000**

\*  $p \leq 0,05$ ; \*\*  $p \leq 0,001$



Також статистично значуще різняться результати дослідження комунікативної толерантності до і після участі майбутніх фахівців у галузі спеціальної психології у реалізації програми психологічного забезпечення процесу формування професійної спрямованості на корекційну підтримку дітей з психофізичними вадами.

Отримані дані (див. табл. 3.4-3.7) яскраво свідчать про покращення цієї детермінанти: так, для студентів-спеціальних психологів ІКПП першого курсу ( $N_1 = 50$ ), другого курсу ( $N_2 = 50$ ), третього курсу ( $N_3 = 39$ ) та четвертого курсу ( $N_4 = 20$ ) середнє значення показника детермінанти „толерантність” після участі у процесі реалізації вищевказаної програми ( $x_1=41,13$ ;  $x_2=39,39$ ;  $x_3=34,29$ ;  $x_4=28,97$ ) виявилось статистично значуще нижче середнього значення цього ж показника до участі у ній ( $x_1=42,37$ ;  $x_2=41,16$ ;  $x_3=36,5$ ;  $x_4=31,12$ ) з рівнем значимості  $p \leq 0,001$ . Це вказує на зменшення негативних тенденцій у сприйманні інших людей, що є показником підвищення рівня загальної комунікативної толерантності.

Отже, після участі в програмі психологічного забезпечення процесу формування професійної спрямованості на корекційну підтримку дітей з вадами психофізичного розвитку майбутні спеціальні психологи I-IV курсів навчилися неупереджено ставитися до оточуючих у процесі особистісної взаємодії. Це опосередковано впливає на підвищення рівня емпатійності, а також на розвиток гуманістичної спрямованості студентів.

Орієнтація на отримані дані використаних методів і методик, які статистично виявилися значуще відмінними, а також на критерії задоволеності студентів участю в програмі, підвищення ефективності процесу проходження практики і підвищення інтересу студентів як до занять, так і до майбутньої професійної діяльності з надання корекційної підтримки дітям з особливостями психофізичного розвитку, дала нам можливість вважати результати апробації розробленої нами програми

позитивними. Також значущим, на нашу думку, є й той факт, що майбутні спеціальні психологи IV курсу (2005 року вступу до вузу), склали фахові випробування із 100% успішністю; з них 44% студентів на сьогодні вчаться у магістратурі.

### ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 3

У даному розділі висвітлено теоретико-методологічні засади психологічного впливу на процес розвитку професійної спрямованості майбутнього психолога. Розглянуто зміст, форму та методи програми психологічного забезпечення процесу формування професійної спрямованості майбутніх психологів на корекційну підтримку дітей з психофізичними вадами. Описано організацію проведення роботи з розвитку професійної спрямованості майбутніх спеціальних психологів, розроблено методичний інструментарій та подано результати апробації.

Професійний розвиток спеціаліста у галузі спеціальної психології визначається нами як зростання, становлення, інтеграція і реалізація в навчальному процесі професійно значущих особистісних якостей і здібностей, професійних знань і вмінь, розвиток стійкої професійної спрямованості його особистості. З метою розвитку професійної спрямованості майбутніх спеціальних психологів на корекційну підтримку дітей з психофізичними вадами нами було розроблено програму психологічного забезпечення процесу формування професійної спрямованості майбутніх спеціальних психологів на всіх етапах навчання у вищому навчальному закладі, яка організаційно є соціально-психологічним тренінгом особистісного зростання цих фахівців.

Програма побудована таким чином, що у ній поєднувалися теоретично-інформаційні заняття та ігрові вправи з наступним психологічним аналізом і інтерпретацією. У програмі значна увага приділялася формуванню і розвитку таких професійно важливих якостей спеціального психолога як професійна рефлексія, прагнення до

самоактуалізації, навички професійного планування та прогнозування, емпатійність, толерантність, афіліативність тощо.

Розроблена програма психологічного забезпечення процесу формування професійної спрямованості майбутніх психологів складалася з чотирьох модулів, кожен з яких має чітко визначену мету і відповідає етапам розвитку професійної спрямованості майбутніх психологів на корекційну підтримку дітей з психофізичними вадами. Так, модуль I було спрямовано на формування уявлення про особливості професійної діяльності психолога освітньо-реабілітаційних закладів; модуль II – формування усвідомленого ставлення до процесу особистої професіоналізації в майбутній професійній діяльності з надання корекційної підтримки дітям з психофізичними вадами; завданням модуля III було формування усвідомлення власних можливостей реалізації у майбутній професійній діяльності з надання корекційної підтримки дітям, які мають порушення психофізичного розвитку, а модуля IV – розвиток професійної ідентичності молодого фахівця у галузі спеціальної психології.

У результаті проведеної нами роботи з розвитку професійної спрямованості на корекційну підтримку дітей з психофізичними вадами спостерігалось підвищення рівня розвитку таких її важливих критеріїв, як професійні уявлення про особливості діяльності спеціального психолога та вимоги цієї професії до особистості фахівця; об'єктивна професійна самооцінка себе як спеціального психолога; професійна ідентичність з суб'єктами майбутньої професійної діяльності, а також емпатійність і толерантність до дітей з вадами психофізичного розвитку.

## ВИСНОВКИ

В сучасну епоху соціально-політичного розвитку України відкрилися нові перспективи реформ в системі спеціальної освіти, пов'язані із змінами у ставленні до дітей з психофізичними вадами, з вирішенням питань їх соціалізації й інтеграції в суспільство в умовах переходу від надання рівних прав до надання рівних можливостей. Це потребує не лише суттєвого оновлення системи спеціальної освіти, її форм і змісту, а й якісної психологічної допомоги таким дітям і їх найближчому соціальному оточенню у складному процесі особистісного становлення. Тільки висококваліфікований фахівець-психолог, який отримає спеціальну підготовку та буде психологічно готовий до співпраці з дітьми-інвалідами, може створити оптимальні умови для досягнення соціальної зрілості кожною дитиною, використовуючи потенціал компенсаторно-корекційних можливостей; включення дитини в соціально-значущу активну діяльність, що зробить можливим нормальне життя дитини з психофізичними вадами в соціумі.

Підвищення статусу та ролі фахівців у галузі спеціальної психології в сучасних умовах багато в чому визначається рівнем їх професійної компетентності, яка тісно пов'язана із розвитком професійної спрямованості. Спрямованість є найважливішим компонентом психологічної структури особистості, який певним чином обумовлює усі її дії і вчинки, способи прояву усіх інших психічних властивостей і якостей. Під спрямованістю розуміється система спонукань, які визначають вибірковість ставлення особистості до оточуючого світу. Спрямованість особистості підпорядковує собі усі форми активності людини, сприяє саморегуляції та самореалізації та об'єднує ті внутрішні психологічні умови, які детермінують соціальну активність людини, і нерозривно пов'язана з участю людини в соціальних процесах.

Професійна спрямованість – поняття системне, і розглядається як прояв загальної спрямованості особистості у діяльності. Під професійною

спрямованістю ми розуміємо психологічну готовність особистості до обраної професійної діяльності, що виражається в пізнавальному інтересі, ціннісних орієнтаціях, переконаннях, світогляді, професійних намірах і професійних уявленнях.

Структура професійної спрямованості представлена нами як поєднання мотиваційно-цільового, емотивно-гностичного та регулятивного компонентів. Внутрішньосистемні взаємозв'язки між мотиваційно-цільовим, емотивно-гностичним та регулятивним компонентами професійної спрямованості дозволяють виокремити детермінанти, за допомогою яких можна охарактеризувати специфіку її становлення.

Мотиваційно-цільовий компонент представлений домінуючими мотивами вибору та оволодіння професією, сформованістю гуманістичної спрямованості; смисложиттєвими орієнтаціями особистості та наявністю особистісного професійного плану.

Емотивно-гностичний компонент професійної спрямованості майбутніх спеціальних психологів на корекційну підтримку дітей з обмеженими психофізичними можливостями характеризується уявленнями про майбутню професійну діяльність, її вимоги до особистості фахівця; ставленням до майбутньої професії; наявністю професійної ідентифікації; емпатійністю, толерантністю, альтруїзмом та атракцією; професійною рефлексією.

Регулятивний компонент професійної спрямованості майбутніх психологів на корекційну підтримку дітей з психофізичними вадами обумовлює формування і розвиток професійної самооцінки; професійного самозбереження; професійного прогнозування та антиципації, а також механізмів фасилітації та почуття відповідальності за результати власної професійної діяльності.

Досліджуючи проблему професійної спрямованості було виділено три рівні її сформованості у студентів. Високий рівень сформованості професійної спрямованості передбачає чітку гуманістичну спрямованість,

сформовані професійні мотиви суспільної користі власної діяльності; добре розвинуті альтруїстичні тенденції, емпатійність в її активній формі (співпереживання), високий рівень комунікативної толерантності, реальний оптимізм; адекватну професійну самооцінку, яка формується на основі наявного об'єктивного образу професії та особистості фахівця; високий рівень самоконтролю та саморегуляції, що відображаються у підвищеній стресостійкості та відповідальності за власну професійну діяльність.

Студенти із середнім рівнем сформованості професійної спрямованості характеризуються спрямованістю на сферу міжособистісного спілкування, переважанням пізнавальних професійних мотивів; наявністю альтруїстичних тенденцій, емпатійністю у формі співчуття, належним рівнем комунікативної толерантності, завищеною або заниженою професійною самооцінкою, яка формується на основі спрощеного образу професії та особистості фахівця; необхідним рівнем стресостійкості та невизначеним ставленням до власного професійного майбутнього.

Низький рівень сформованості професійної спрямованості виражається у переважанні утилітарних професійних мотивів, наявності Я-центрації, низькому рівні емпатійності, зниженій комунікативній толерантності; несформованості професійної самооцінки через хибні або бідні уявлення образу професії та особистості фахівця; схильністю до фрустраційних тенденцій та відсутності бажання самореалізуватися в обраній професійній галузі. У випадках, коли професійна спрямованість взагалі відсутня або знаходиться на стадії початкового формування, слід говорити про її несформованість.

Під час надання корекційної підтримки дітям з обмеженими психофізичними можливостями чітко актуалізується стимулююча функція професійної спрямованості, яка забезпечує професійно-особистісну стійкість незалежно від негативного впливу зовнішніх факторів, а також визначається її провідна роль у підготовці психологів для роботи з вищезазначеною категорією дітей. Безпосередніми завданнями психологічної корекційної

підтримки дітей з психофізичними вадами є їх психосоціальна адаптація та психологічна підтримка сімей, які виховують таких дітей; особливо на етапі інтеграції дитини з обмеженими психофізичними можливостями у коло здорових однолітків шляхом інклюзії; забезпечення умов для подолання і компенсації обмеження життєдіяльності, надання рівноправних можливостей участі в житті суспільства.

Емпіричне дослідження психологічних особливостей професійної спрямованості на корекційну підтримку дітей з психофізичними вадами проводилося за основними детермінантами, які були визначені на основі розроблених нами структурних компонентів професійної спрямованості. У дослідженні мотиваційно-цільового компоненту професійної спрямованості майбутнього фахівця у галузі спеціальної психології ми зробили акцент на вивченні домінуючих мотивів вибору професії; на сформованості гуманістичної спрямованості; на смисложиттєвих орієнтаціях особистості. Вивчаючи емотивно-гностичний компонент професійної спрямованості майбутніх спеціальних психологів ми звертали увагу на сформованість і об'єктивність уявлень про майбутню професійну діяльність, її вимоги до особистості фахівця; на ставлення до майбутньої професії і до процесу оволодіння нею; на наявність ідентифікації з суб'єктами майбутньої професійної діяльності; на рівень розвитку емпатійності, альтруїзму, атракції та толерантності. Регулятивний компонент професійної спрямованості майбутніх спеціальних психологів на корекційну підтримку дітей з психофізичними вадами вивчався нами з урахуванням рівня сформованості професійної самооцінки та професійного прогнозування.

У динаміці розвитку професійної спрямованості майбутніх спеціальних психологів на корекційну підтримку дітей з психофізичними вадами в процесі навчання у вищому навчальному закладі простежуються три етапи: адаптаційний, локально-професійний та системно-професійний, на кожному з яких виникають певні проблеми у процесі розвитку професійної спрямованості студентів. Так, професійна спрямованість майбутніх

спеціальних психологів на адаптаційному етапі розвитку характеризується певною несформованістю емоційно-гностичного компоненту, що виражається у низькій обізнаності з особливостями обраної професійної діяльності, з вимогами майбутньої професії до особистості фахівця; у недостатньо розвинутих професійно важливих якостях; у відсутності психологічної готовності до взаємодії з дітьми, які мають психофізичні вади.

На локально-професійному етапі під час первинного досвіду практичної взаємодії із об'єктами майбутньої професійної діяльності спостерігалися проблеми вибору та перенесення теоретичних знань у практичну діяльність, які провокують зниження впевненості у власному потенціалі, страх у спілкуванні з дітьми, які мають психофізичні вади; стан психічної напруги. При цьому особливу увагу привертає, в першу чергу, регулятивний компонент професійної спрямованості студентів. Майбутні спеціальні психологи потребували допомоги в усвідомленні професійних намірів, перешкод професійного розвитку і чинників успішної професійної діяльності з надання корекційної підтримки дітям з обмеженими психофізичними можливостями.

На системно-професійному етапі страждає мотиваційно-ціннісний компонент професійної спрямованості майбутніх спеціальних психологів IV курсу на корекційну підтримку дітей з психофізичними вадами, що, в свою чергу, вимагало допомоги в усвідомленні студентами своєї професійної ідентичності, її співвідношенні з характеристиками професійної спрямованості на корекційну підтримку дітей з порушеннями психофізичного розвитку; сприяння старшокурсникам в здійсненні ними вибору конкретної сфери психологічної діяльності, а також при прогнозуванні індивідуальної траєкторії професійного розвитку.

З метою підвищення рівня професійної спрямованості майбутніх фахівців у галузі спеціальної психології на корекційну підтримку дітей з психофізичними вадами розроблено програму психологічного забезпечення процесу формування професійної спрямованості студентів-психологів на всіх



етапах навчання у вищому навчальному закладі. Завданнями даної програми виступало стимулювання розвитку професійної готовності до надання психокорекційної підтримки особам з психофізичними вадами та вчасне попередження деформації професійної спрямованості студентів для запобігання неефективній психологічній діяльності майбутнього фахівця у галузі спеціальної психології. Програма психологічного забезпечення процесу формування професійної спрямованості на корекційну підтримку дітей з психофізичними вадами за формою організації є соціально-психологічним тренінгом особистісного зростання спеціальних психологів, в структурі якого виділяються чотири модулі, кожен з яких має чітко визначену мету і відповідає етапам розвитку професійної спрямованості майбутніх психологів на корекційну підтримку дітей з психофізичними вадами. Так, метою модуля I було формування уявлення про особливості професійної діяльності спеціального психолога; модуля II – формування усвідомленого ставлення до процесу особистої професіоналізації в майбутній професійній діяльності з надання корекційної підтримки дітям з психофізичними вадами; завданням модуля III було формування усвідомлення власних можливостей реалізації у майбутній професійній діяльності з надання корекційної підтримки дітям, які мають порушення психофізичного розвитку, а модуля IV – розвиток професійної ідентичності молодого фахівця у галузі спеціальної психології.

На основі отриманих результатів дослідження можна вважати, що вихідна методологія правильна, поставлені завдання реалізовані, мету досягнуто, ефективність запропонованих методичних рекомендацій доведено.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аминов Н. А. О компонентах специальных способностей будущих школьных психологов / Н. А. Аминов, М. В. Молоканов // Психологический журнал. – 1992. – Т. 13. – № 5. – С. 104 – 110.
2. Ананьев Б. Г. К психофизиологии студенческого возраста / Б. Г. Ананьев // Современные психолого–педагогические проблемы высшей школы ; под ред. Б. Г. Ананьева, Н. В. Кузьминой. – Л., 1974. – Вып 2. – С. 5 – 8.
3. Андреева Ю. В. Психолого-акмеологические особенности развития профессиональной направленности личности студентов вузов: дисс. кандидата психол. наук: 19.00.13 / Андреева Юлия Витальевна. – Ульяновск, 2004. – 222с.
4. Асмолов А. Г. О предмете психологии личности / А. Г. Асмолов // Вопросы психологии. – 1983. – №3. – С. 119 – 125.
5. Астапов В. М. Психодиагностика и коррекция детей с нарушениями и отклонениями развития: Хрестоматия / В. М. Астапов, Ю. В. Микадзе. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2008. – 256 с. : ил. – (Серия «Хрестоматия»).
6. Астапов В. М. Психология детей с нарушениями и отклонениями психического развития: Хрестоматия / В. М. Астапов, Ю. В. Микадзе. – СПб. : Питер, 2008. – 384 с. : ил. – (Серия «Хрестоматия»).
7. Афонькина Ю. А. Становление профессиональной направленности в развитии человека [Текст]/ Ю. А. Афонькина. – Мурманск : Изд-во МГПИ, 2001. – 180 с.
8. Бажин Е. Ф. Цветовой тест отношений : [методические рекомендации] / Е. Ф. Бажин, А. М. Эткинд. – Л. : Ленингр. науч.-исслед. психоневрологический институт им. В. М. Бехтерева, 1985. – 18 с.
9. Бех І. Д. Особистісно-орієнтований підхід : теоретико-технологічні засади / І. Бех. – К. : Либідь, 2003. – 278 с. – (Виховання особистості : у 2 кн. / І. Бех ; кн. 1).

10. Бех І. Д. Особистісно-орієнтований підхід : науково-практичні засади / І. Бех. – К. : Либідь, 2003. – 344 с. – (Виховання особистості : у 2 кн. / І. Бех ; кн. 2).
11. Боженко Т. А. Использование технологии психологической поддержки как средства развития дошкольников в процессе иноязычного образования: автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» / Т.А. Боженко. – Нижний Новгород. – 2009. – 23 с.
12. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте: Психологическое исследование / Божович Л. И. / Акад. пед. наук СССР. – М. : Изд-во «Просвещение», 1968. – 464 с.
13. Божович Л. И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка / Л. И. Божович // Изучение мотивации поведения детей и подростков ; под. ред. Л. И. Божович, Л. В. Благонадежиной. – М. : Педагогика, 1972. – С. 41 – 42.
14. Бондар В. І. Історія олігофренопедагогіки : [підруч.] / В. І. Бондар, В. В. Золотоверх. – К. : Знання, 2007. – 375 с.
15. Бондар В. І. Інтеграція дітей з обмеженими психофізичними можливостями в загальноосвітні заклади : за і проти / В. І. Бондар // Дефектологія. – 2003. – № 3. – С. 2 – 5.
16. Бондар В. І. Стан спеціальної освіти та динаміка її змін / В. І. Бондар // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: наук.-метод. зб. / Ред. кол. Н. Софій, І. Єрмаков [та ін.] – К. : Контекст, 2000. – С. 29 – 33.
17. Булах І. С. Психологія особистісного зростання підлітка: [монографія] / І. С. Булах. – К. : НПУ імені М.П.Драгоманова, 2003. – 340 с.
18. Вітковська О. І. Професійне самовизначення як життєва проблема особистості / О. І. Вітковська // Педагогіка і психологія. – 1998. – №3. – С. 171 – 179.

19. Выготский Л. С. Основы дефектологии / Л. С. Выготский ; под ред. Т. А. Власовой. — М. : Педагогика, 1983. — 368 с. — (Собрание сочинений: в 6-ти т. / Л. С. Выготский ; т. 5 ).
20. Выготский Л. С. Проблемы развития психики / Л. С. Выготский; под ред. А. М. Матюшкина. — М.: Педагогика, 1983. — 368 с. — (Собрание сочинений: в 6-ти т. / Л. С. Выготский ; т. 3 ).
21. Гладкая И. В. Диагностические методики предпрофильной подготовки : [учеб.-метод.пособие для учителей] / И. В. Гладкая ; под ред. А. П. Тряпицыной. — СПб. : Изд-во КАРО, 2006. — 167 с. — С. 67 – 68.
22. Годфруа Жо. Что такое психология / Жо. Годфруа ; пер.с фр. — В 2 т. — 2 изд., стереотип. — М. : Мир, 1996. — Т 2. — 376 с.
23. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования: 022700 "Клиническая психология" (квалификация – психолог, клинический психолог, преподаватель психологии) : состоянием на 17 мар. 2000 г. / Министерство образования Российской Федерации [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [www.edu.ru/db/cgi-bin/portal/spe/list\\_search.plx?substr=022700](http://www.edu.ru/db/cgi-bin/portal/spe/list_search.plx?substr=022700).
24. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования: 031900 „Специальная психология” (квалификация –специальный психолог) : состоянием на 14 апр. 2000 г. / Министерство образования Российской Федерации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.edu.ru/db/cgi-bin/portal/spe/list\\_search.plx?substr=031900](http://www.edu.ru/db/cgi-bin/portal/spe/list_search.plx?substr=031900).
25. Готовність учня до профільного навчання / [упоряд. Рибалка В.; заг. ред. Максименко С., Главник О.]. – К. : Мікрос-СВС , 2003. – 112 с.
26. Гречко Л. М. Психологічний супровід дітей молодшого шкільного віку з вадами психофізичного розвитку в умовах інтегрованого навчання: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.08 «Спеціальна психологія» / Л. М. Гречко. – Кам’янець-Подільський, 2008. – 20 с.

27. Гусева А. С. Развитие аутопсихологических способностей личности: методы и технологии : [учеб.-метод. пособ.] / А. С. Гусева, В. В. Лешин. – М. : Изд-во РАГС, 2000. – 117с.
28. Губайдуллина А. Г. Дидактические условия формирования профессиональной направленности личности студентов–билингвов : дисс... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Губайдуллина Альфия Гарайхановна – Казань, 2000. – 201 с.
29. Данилова Т. Н. Формування гуманістичної спрямованості особистості майбутнього практичного психолога : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогічна психологія» / Т. Н. Данилова – К. , 2004. – 22 с. – С. 4.
30. Деркач А. А. Акмеология : пути достижения вершин профессионализма / А. А. Деркач, Н. В. Кузьмина. – М. : РАУ, 1993. – 23 с.
31. Дерманова Л. Б. Некоторые аспекты феномена самореализации / Л. Б. Дерманова, Л. А. Коростылева // Психологические проблемы самореализации личности ; под ред. А. А. Крылова, Л. А. Коростылевой. – Спб. : Издательство С.-Петербургского университета, 1997. – 240 с. – С. 25.
32. Дьяченко М. И. Психология высшей школы: Особенности деятельности студентов и преподавателей вуза : [учеб. пособие для вузов]. – 2-е изд. , перераб. и доп. / М. И. Дьяченко., Л. А. Кандыбович. – Минск : Изд-во БГУ, 1981. – 383 с.
33. Єгорова Є. В. Психологічні особливості професійного самовизначення учнів старших класів із різним типом усвідомлення проблеми вибору професії / Є. В. Єгорова // Психологія: зб. наук. праць НПУ імені М. П. Драгоманова. Випуск 14. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2001. – С. 316 – 321.
34. Єфімова С. Роль шкільного психолога у процесі залучення дітей з особливими потребами до навчання в загальноосвітніх школах / С. Єфімова, О. Олішевська // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної

- роботи у спеціальній школі: наук.-метод. зб. ; за ред. В. І. Бондаря, В. В. Засенка. – Вип.4. – К. : Знання, 2002. – С. 99 – 105.
35. Забрамная С. Д. Программа изучения ребенка различными специалистами / С. Д. Забрамная // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2004. – № 3. – С. 63 – 66.
36. Забродин Ю. М. Мотивационно-смысловые связи в структуре направленности человека / Ю. М. Забродин, Б. А. Сосновский // Вопросы психологии. – 1989. – №6. – С. 100 – 108.
37. Завалишина Д. Н. Профессиональная деятельность как смысл жизни / Д. Н. Завалишина // Психолого-педагогические и философские проблемы смысла жизни: материалы I-II симп. ; под ред. В. Э. Чудновского [и др.]. – М. : Психологический ин-т РАО, 1997. – 232 с.
38. Закон України „Про реабілітацію інвалідів в Україні” : станом на 6 жовт. 2005 р. / Верховна Рада України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?page=2&nreg=2961-15>.
39. Закон України «Про спеціальну освіту» (Концепція державного стандарту спеціальної освіти дітей з особливими потребами) : станом на 23 черв. 1999 р. / Міністерство освіти і науки України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www.mon.gov.ua/main.php?query=education/average](http://www.mon.gov.ua/main.php?query=education/average)
40. Засенко В. В. Спеціальна освіта в Україні: стан, пошуки, перспективи / В. В. Засенко // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: зб. наук. праць. – № 2. – К. : Університет „Україна”, 2002. – С. 28 – 31.
41. Засенко В.В. Державний стандарт спеціальної освіти: коментарі фахівця / В. В. Засенко // Дефектологія. – 2004. – № 2. – С. 2 – 5.
42. Засенко В. В. Інтеграція: за і проти / В. В. Засенко // Діти з особливими потребами: поради батькам ; за ред. В. І. Бондаря, В. В. Засенка. – К. : Наук. світ, 2004. – С. 209 – 214.

43. Засенко В. В. Психолого-педагогічний супровід дітей шкільного віку з помірною та тяжкою розумовою відсталістю / В. В. Засенко / [ за ред. В. І. Бондаря, В. В. Засенка ]. – К. : ТОВ „Поліпром”, 2006. – 156 с.
44. Засенко В. В. Проект положення про організацію інтегрованого навчання дітей з особливими потребами в загальноосвітніх (дошкільних) навчальних закладах / В. В. Засенко // Розвиток модельних центрів інклюзивної освіти для дітей з особливими потребами : інформ. зб. / [ за ред. В. В. Засенка, Н. З. Софій ]. – В/ф „Крок за кроком”. – К. : ФО-П Придатченко П. М., 2007. – С. 8 – 16.
45. Засенко В. Інтеграція осіб із порушеннями слуху: проблеми, пошуки, пошуки, перспективи / В. Засенко, А. Колупаєва // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство : наук.-метод. зб. / [ Ред. кол. Н. Софій, І. Єрмаков та ін. ]. – К. : Контекст, 2000. – С. 61 – 63.
46. Засенко В. В. Кадрове забезпечення – вихідна успіху інтегрованого навчання / В. В. Засенко, А. А. Колупаєва // Кроки до демократичної освіти. – 2002. – № 3 – С. 8.
47. Зеер Э. Ф. Профессионально–педагогическая направленность как системообразующий фактор профессионального становления личности студента / Э. Ф. Зеер / Формирование профессионально–педагогической направленности личности инженера–педагога. – Свердловск , 1987. – 148 с.
48. Зеер Э. Ф. Психология профессий : учеб. пособие [для студентов вузов] / Э. Ф. Зеер. – 4-е изд., перераб., доп. – М. : Академический Проект; Фонд «Мир», 2006. – 336 с.
49. Ілляшенко Т.Д. Аномальна дитина в школі: [навч.-метод. посіб.] / Т. Д. Ілляшенко, Н. М. Стадненко. – К. : ІСДО, 1995. – 120 с.
50. Исаева Н. И. Развитие профессиональной культуры психолога образования : автореф. дисс. на соискание науч. степени д-ра психол.наук : 19.00.13 «Психология развития, акмеология». – Белгород, 2002. – 48 с.
51. Исаева Н. И. К вопросу о критериях профессионального роста личности психолога / Н. И. Исаева, С. С. Чеботарев // Личность XXI века:

теория и практика ; под ред. Е. Н. Шиянова, И. Б. Котовой [и др.]. – Армавир, 2001. – С. 398 – 409.

52. Казакова Е. И. Система комплексного сопровождения ребенка : от концепции к практике / Е. И. Казакова // Психолого-педагогическое медико-социальное сопровождение развитие ребенка: материалы Всеросс. науч.-практ. конф. – СПб. : СПУ, 1998. – С. 4 – 6.

53. Краева М. Ю. Динамика прогностических способностей у студентов-психологов в образовательном процессе вуза : дисс. кандидата психол. наук: 19.00.07 / Краева Марина Юрьевна. – Астрахань, 1999. – 205 с.

54. Кафьян Э. М. Интегрированное обучение и воспитание детей с отклонениями развития в Армении / Э. М. Кафьян, А. Р. Азарян // Дефектология. – 2006. – № 3. – С. 73 – 77.

55. Климов Е. А. Психолого–педагогические проблемы профессиональной консультации / Е. А. Климов. – М. : Знание, 1983. – 95 с. – (Серия "Педагогика и психология").

56. Климов Е. А. Образ мира в разнотипных профессиях : [учеб. пособие] / Е. А. Климов. – М. : Изд-во МГУ, 1995. – 224 с.

57. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения : [учеб. пособие] / Е. А. Климов. – Ростов/Дон. : Изд-во «Феникс», 1996. – 512 с.: ил. – (серия «Профессиональное обучение»).

58. Ковалев А. Г. Психологические особенности человека / А. Г. Ковалев, В. Н. Мясищев. – В 2-х т. – Т. 1. Характер. – Л. : ЛГУ, 1957-1960. – 264 с.

59. Колупаева А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : [монографія] / А. А. Колупаєва. – К. : „Самміт-Книга”, 2009. – 272 с.

60. Колупаева А. Интегративні тенденції в спеціальній освіті сучасної України / А. Колупаєва // Імідж сучасного педагога. – 2002. – № 8 – 9. – С. 5 – 7.

61. Колупаева А. А. Інтегроване навчання: проблема кадрового забезпечення / А. А. Колупаєва // Дефектологія. – 2002. – № 2. – С. 55 – 57.



62. Колупаєва А. А. Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку у загальноосвітні навчальні заклади : [монографія] / А. А. Колупаєва. – К. : Педагогічна думка, 2007. – 457 с.
63. Кондратьева Л. Л. Деятельность и ее субъект / Л. Л. Кондратьева // Психологический журнал. – 1987. – Т. 8. – №2. – С.48 – 57.
64. Коноплева А. Н. Интегрированное обучение детей с особенностями психофизического развития : [монография] /А. Н. Коноплева, Т. Л. Лещинская – Мн. : НИО, 2003. – 232 с.
65. Концепция интегрированного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья (со специальными образовательными потребностями) [Электронный ресурс] // Актуальные проблемы интегрированного обучения. – Режим доступа: [www.sipkro.ru/cde/index.php](http://www.sipkro.ru/cde/index.php).
66. Концепция специального обучения и воспитания детей с нарушениями умственного и физического развития (Проект) // Дефектология. – 1989. – № 2. – С. 3 – 15.
67. Корекційна робота психолога / Упоряд. О. Главник. – Вип. 3. – К. : Шкільний світ, 2002. – 112 с.
68. Корепанова Е. В. Психологическое сопровождение адаптации первокурсников в диаде «преподаватель-студент» : автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. психол. наук : 19.00.13 «Психология развития, акмеология» / Е. В. Корепанова. – Тамбов, 2003. – 24 с.
69. Корнієнко І. О. Професійні орієнтації в системі життєвих стратегій старшокласника / І. О. Корнієнко // Практична психологія та соціальна робота. – 2000. – № 5. – С. 35 – 38.
70. Корольчук М. С. Актуальні проблеми психологічного забезпечення професійної діяльності / М. С. Корольчук // Матеріали Всеукр. наук. конф.: зб. наук. праць. – К. : КВГІ, 1999. – № 52. – С. 371 – 375.
71. Корольчук М. С. Мотиваційна готовність випускника ВНЗ до професійної діяльності і формування у нього навичок адекватних

- мотиваційних стратегій організації поведінки / М. С. Корольчук, Г. С. Грибенюк // Конфлікти в педагогічних системах: зб. доп. наук.-практ. конф. – Вінниця : ВДТУ, 1997. – С. 146 – 156.
72. Костюк Г. С. Основи загальної психології / Г. С. Костюк. – К. : Рад. шк., 1975. – 275 с.
73. Костюк Г. С. Навчально–виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк / [за ред. Л.М. Проколієнко]. – К. : Рад школа, 1989. – 608 с.
74. Костюк Г. С. Роль професійного самовизначення у формуванні особистості / Г. С. Костюк // Професійна орієнтація учнів / [упор. З. С. Нечипорук]. – К., 1977. – С.17 – 26.
75. Котилєнков Н. К. Диагностика професійної направленості учасників : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук : 13.00.01 «Общая педагогика , история педагогики и образования» / Н. К. Котилєнков. – Минск, 1979. – 17 с.
76. Краткий психологический словарь / [сост. Л. А. Карпенко]. – М. : Политиздат, 1985. – 431 с.
77. Кротенко В. И. Психологические особенности эмпатии подростков : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Кротенко Валентина Ивановна. – К. : НПУ имени М.П.Драгоманова , 2001. – 197 с.
78. Крупнов А. И. Об изучении и формировании свойств личности студента / А. И. Крупнов // Студент на пороге XXI века. – М. : УДН, 1990. – С. 31 – 38.
79. Крягжде С. П. Психология формирования профессиональных интересов / С. П. Крягжде. – Вильнюс : Мокслас, 1981. – 196 с.
80. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М. : Высшая школа, 1990. – 117 с.
81. Курбацкая Т. Б. Мотивационная структура профессиональных намерений в процессе оптации и профессиональной подготовки в вузе :

- автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. психол. наук : 19.00.03 «Психология труда. Инженерная психология, эргономика» / Т. Б. Курбацкая. – Казань, 1997. – 18 с.
82. Левитов Н. Д. Психология труда / Н. Д. Левитов. – М. : УЧПЕДГИЗ, 1963. – 340 с.: ил.
83. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – 2-е изд. – М. : Политиздат, 1977. – 304с.
84. Лисовский В. Т. Советское студенчество : социологические очерки / В. Т. Лисовский. – М. : Высшая школа, 1990. – 304 с.
85. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М. : Наука, 1984. – 446 с.
86. Любимова Г. Ю. Представления психологов-старшекурсников о своей будущей профессиональной деятельности / Г. Ю. Любимова // Вестник МГУ. – 2002. – № 2. – С. 64 – 73.
87. Люлька В. С. Формування професійної спрямованості учнів 8–9 класів сільської школи на сферу сільськогосподарського виробництва в процесі трудового профільного навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / В. С. Люлька. – К., 2003. – 17 с.
88. Малофеев Н. Н. Модернизация системы специального образования : проблемы коррекции, реабилитации, интеграции // Интегративные тенденции совместного специального образования : сб. тезисов Междунар. науч.-практ. конф. – Минск, 2003.
89. Малофеев Н. Н. Реабилитация средствами образования: социокультурный анализ современных тенденцій / Н. Н. Малофеев // Дети с ограниченными возможностями: Проблемы и инновационные тенденции в обучении и воспитании: [хрестоматия по курсу “Коррекционная педагогика и специальная психология”] / [сост. Соколова Н. Д., Калининкова Л. В.]. – М. : ГНОМ и Д, 2001. – С. 77 – 84.

90. Мамайчук И. И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии / И. И. Мамайчук. – СПб. : Речь, 2001. – 220 с.
91. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1996. – 308 с.
92. Мартынова С. С. Сущность профессиональной направленности и особенности ее формирования в старшем школьном возрасте / С. С. Мартынова // Вопросы профессиональной ориентации и профессиональной направленности учащихся и студентов : сб. науч. трудов. – Омск : ОГПИ, 1976. – С.3 – 20.
93. Матяш Н. Ю. Формування у старшокласників професійної спрямованості на сільськогосподарські спеціальності у взаємодії школи та вузу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Н. Ю. Матяш. – К., 1994. – 18с.
94. Мерлин В. С. Очерки теории темперамента / В. С. Мерлин. – М. : Пермское книж. изд-во, 1964. – 160 с.
95. Методика преподавания психологии : [учеб.-метод. пособие] / [УлГУ; УФУС; ред. Калаков Н. И., Барабошин А. Н.]. – Ульяновск, 1999. – 49 с.
96. Митина Л. М. Психологическое сопровождение выбора профессии: [науч.-метод. пособие] / [Л. М. Митина, И. В. Вачков, И. М. Кондаков и др.] ; под ред. Митиной Л. М. – М. : Изд-во МПСИ, 2003. – 184 с.
97. Мороз Л. І. Професійно-психологічний тренінг у становленні особистості фахівця (на прикладі працівників ОВС): [монографія] /Л. І. Мороз. – Івано-Франковськ: ЗАТ „Надвірнянська друкарня”, 2007.– 312 с.
98. Мороз О. Г. Педагогіка і психологія вищої школи: [навч. посібник] / О. Г.Мороз, О. С. Падалка, В. І. Юрченко / [за ред. О. Г. Мороза]. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2003. – 267 с.
99. Москалюк О. І. Формування професійної спрямованості у майбутніх соціальних педагогів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. І. Москалюк. – Кіровоград, 2007. – 22 с.

100. Муслева А. Р. Особенности формирования профессиональной направленности психологов в период вузовского обучения : дисс. на соискание науч. степени канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогическая психология» / Муслева Аида Рамазановна. – Ставрополь, 2004. – 228 с.
101. Мясичев В. Н. Психология отношений / В. Н. Мясичев. – М., Воронеж : НПО МОДЭК, 1995. – 356 с.
102. Найда Ю. М. Інклюзивна освіта: перший крок до розуміння / Ю. М. Найда // Дитячий садок. – 2008. – № 39. – С. 4 – 5.
103. Наследов А. Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных: [учеб. пособие] / А. Д. Наследов. – СПб. : Речь, 2004. – 392 с.
104. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: [монографія] / [ред. Зязюн І. А.]. – К. : Віпол, 2000. – 636 с.
105. Никитина М. И. Проблема интеграции детей с особенностями развития / М. И. Никитина // Дети с ограниченными возможностями: Проблемы и инновационные тенденции в обучении и воспитании: [хрестоматия по курсу “Коррекционная педагогика и специальная психология”] / [сост. Соколова Н. Д., Калининкова Л. В.]. – М.: ГНОМ и Д, 2001. – С. 90 – 92.
106. Никифоров Г. С. Самоконтроль человека / Г. С. Никифоров. – Л. : ЛГУ, 1989. – 191 с.
107. Обносов В. Н. Представление о профессии как фактор профессионального самоопределения учащихся ПТУ : дисс. канд. психол. наук : 19.00.13 / Обносов Владимир Николаевич. – М., 1998. – 190 с.
108. Овсянникова В. В. Динамика «образа своей профессии» в зависимости от степени приобщения к ней / В. В. Овсянникова // Вопросы психологии. – 1975. – № 5. – С. 133 – 137.
109. Огороднійчук З. В. Загальна психологія. Практикум : [навч. посіб. для ВНЗ] / З. В. Огороднійчук. – 2-ге вид., доп. – К. : «Росава-Н», 2010. – С. 199 – 220.

110. Огороднійчук З. В. Психологічна характеристика особистісних якостей майбутнього спеціального психолога / З. В. Огороднійчук // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія: зб. наук. праць. – К. : НПУ імені М.П.Драгоманова, 2009. – № 13. – 233 с. – С. 205 – 208.
111. Ожегов С. И. Словарь русского языка / [Под ред. Н. Ю. Шведовой]. – М. : Русский язык, 1982. – 417 с.
112. Орлов А. Б. Склонность и профессия / А. Б. Орлов. – М. : Знание, 1981. – 96 с.
113. Основи психології / [В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелева та ін.] : Підручник. – К. : Либідь, 1999. – 536 с.
114. Основы специальной психологии / [ Л. В. Кузнецова, Л. И. Переслени, Л. И. Солнцева и др.] ; под ред. Л. В.Кузнецовой. – М. : Академия, 2003. – 480 с.
115. Павлютенков Е. М. Формирование мотивов выбора профессии / Е. М. Павлютенков. – К. : Рад. школа, 1980. – 144 с.
116. Панок В. Г., Цушко І. І., Обухівська А. Г. Психологічна служба системи освіти України: проблеми та шляхи розвитку // Збірник нормативно-правових документів психологічної служби та ПМПК системи освіти України / [Упоряд. Панок В. Г., Цушко І. І., Обухівська А. Г.] – К. : Ніка-Центр, 2005. – С. 11 – 23.
117. Парамзин В. П. Профессиональная направленность личности и ее формирование в школьные годы / Парамзин В. П. – Новосибирск : Кн. изд-во, 1987. – 153 с.
118. Пельц Д. Ученые в организациях / Д. Пельц, Ф. Эндрюс. – М. : Прогресс, 1973. – 472 с.
119. Петрова В. Г. К проблеме интеграции детей с нарушениями интеллекта в окружающую среду / В. Г. Петрова, И. В. Белякова // Інтеграція аномальної дитини в сучасній системі соціальних відносин: матер. Всеукр. наук.- практ. конф. – Київ, 1994. – С. 89 – 90.

120. Платонов К. К. Проблемы способностей / Платонов К. К. – М. : Наука, 1972. – 312 с.
121. Платонов К. К. Структура и развитие личности / Платонов К. К. – М. : Наука, 1986. – 256 с.
122. Пов'якель Н. І. Саморегуляція професійного мислення в системі фахової підготовки практичних психологів : дис. ... доктора психол. наук : 19.00.07 / Пов'якель Надія Іванівна. – К., 2004. – 499 с.
123. Положение о профессиональной ориентации и психологической поддержке населения в Российской Федерации : состоянием на 26 сент. 1996 г. / Министерство труда и социального развития РФ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.humanities.edu.ru/db/msg/56885](http://www.humanities.edu.ru/db/msg/56885).
124. Положення про організацію інтегрованого навчання дітей з особливими потребами в загальноосвітніх (дошкільних) навчальних закладах (Проект) / Ін-т спец. педагогіки АПН України. – К., 2002.
125. Положення про спеціальну загальноосвітню школу-інтернат (школу, клас) України для дітей з вадами фізичного або розумового розвитку // Збірник законодавчих та нормативних актів про освіту. Випуск II. – К. : ВІПОЛ, 2004. – С. 14-36.
126. Положення про центральну та республіканську (Автономна Республіка Крим), обласні, Київську та Севастопольську міські, районні (міські) психолого-медико-педагогічні консультації // Інформаційний вісник. – 2004. – № 7. – С. 28 – 36.
127. Попруга Г. Й. До питання про рівні підготовки учнів спеціальних шкіл до інтеграції в суспільстві / Г. Й Попруга // Інтеграція аномальної дитини в сучасній системі соціальних відносин: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. – К., 1994. – С. 91 – 92.
128. Постовий В. Інтегроване навчання: вибір за батьками / В. Постовий, В. Засенко, А. Колупаєва // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі : наук.-метод. зб.: Вип. 5 / [ред. Бондар В. І., Засенко В. В.]. – К. : Науковий світ, 2004. – С. 153 - 156.

129. Потиха В. П. Формирование профессиональной направленности личности студентов колледжа : дисс... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Потиха Вячеслав Павлович. – М., 2000. – 172 с.
130. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: [учеб. пособие] / [ред.-сост. Райгородский Д. Я.]. – Самара : Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2002. – 672 с.
131. Проблемы способностей в советской психологии : сб. науч. тр. / [ред. Бодалев А. Л., Матюшкин Л. М.]. – М. : НИИОП, 1984. – 144 с.
132. Профконсультационная работа со старшеклассниками ; [под ред. Федоришина Б. А.] – К. : Радянська школа, 1980. – 160 с.
133. Пряжников Н. С. Методы активизации профессионального и личностного самоопределения : [учеб.-метод. пособие.] – М. : Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж : МОДЭК, 2002. – 400 с.
134. Пряжников Н. С. Психологический смысл труда : [учеб. пособие]. - М. : ИПП, Воронеж : МОДЭК, 1997. – 352 с.
135. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми : учеб. пособие [для студ. сред. пед. учеб. заведений] / [Дубровина И. В., Андреева А. Д., Данилова Е. Е., Вохмянина Т. В.] ; под ред. И. В. Дубровиной. – М. : Издательский центр "Академия", 1998. – 160 с.
136. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности : [учеб. пособие] / [Боровикова С. А., Водолазская Т. П., Дмитриева М. А., Корнеева Л. Н.]; ред. Г. С. Никифоров ; Санкт - Петербургский государственный университет. – СПб. : Изд-во СПбГУ, 1991. – 152 с.
137. Психологія: підручник / [Трофімов Ю. Л., Рибалка В. В., Гончарук П. А. та ін.] ; за ред. Ю. Л. Трофімова. – [3 –е вид.]. – К. : Либідь, 2001. – 560 с. – С. 116-120.
138. Психология аномального развития ребенка : Хрестоматия : [в 2 т.] / Под ред. В. В. Лебединского, М. К. Бардышевской. – Т.2. – М. : МГУ, 2002. – 818 с.



139. Психология личности в трудах отечественных психологов. – Спб. : Издательство "Питер", 2000. – 480 с. – (Серия "Хрестоматия по психологии").
140. Психология направленности : [учеб.–метод. пособие] / В. А. Семиченко, А. М. Галус ; Центр. ин–т последиплом. пед. образования, Хмельниц. гуманит. пед. ин–т, Регион. лаб. соц.–пед. пробл. адапт. студ. к условиям обучения в высш. учеб. заведении. — Хмельниц., 2003. — 521 с.
141. Психологія особистісно орієнтованої професійної підготовки учнівської молоді : наук.-метод. посібник / [За ред. В. В. Рибалки; кол. авторів]. – Київ, Тернопіль : Підручники і посібники, 2002. – 388 с.
142. Психология семьи и больной ребенок : учеб. пособие: [хрестоматия] / [ред.-сост. Добряков И. В., Заширинская О. В.]. – СПб. : Речь, 2007. – 400 с.
143. Психолого-медико-педагогическая консультация: [методические рекомендации] / Под ред. Л. М. Шипициной. – СПб. : Институт специальной педагогики и психологии им. Р.Валленберга, 1999. – 202 с.
144. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка : пособие [для учителя-дефектолога] / Под ред. Л. М. Шипициной. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 528 с.
145. Рамуль К. А. О психологии ученого и в частности о психологии ученого-психолога / К. А. Рамуль // Вопросы психологии. – 1965. – № 6. – С. 126 – 135.
146. Райфшнайдер Т. Ю. Психологическая поддержка подростков с девиантным поведением : автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогическая психология» / Т. Ю. Райфшнайдер. – М., 2008. – 21 с.
147. Реан А. А. Психология изучения личности / А. А. Реан. – СПб. : Изд-во Михайлова В. А., 1999. – 288 с.
148. Регуш Л. А. Психология прогнозирования: способность, ее развитие и диагностика / Л. А. Регуш. – К. : Вища школа, 1997. – 88 с.
149. Ростунов А. Т. Формирование профессиональной пригодности / А. Т. Ростунов. – Минск : Высшая школа, 1984. – 176 с.

150. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Учпедгиз, 1946. – 704 с.
151. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии [в 2-х т.] / С. Л. Рубинштейн. – Т. 2. – М. : Педагогика, 1989. – 239 с.
152. Руденко Л. М. Формування системи медичних знань при підготовці педагогів-дефектологів до корекційної роботи в закладах спеціальної освіти : автореф. дис. на здобуття наук. звання канд. пед. наук : 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / Л. М. Руденко. – К., 2005. – 20 с.
153. Руднева Т. И. Исследование процесса формирования основ педагогического профессионализма студентов университета [Электронный ресурс] / Т.И. Руднева // Педагогика. – 1997. – №1 . – Режим доступа до журн. : <http://vestnik.ssu.samara.ru/gum/1997web1/pedi/199711301.html>.
154. Рыбалко Е. Ф. Возрастная и дифференциальная психология : [учеб. пособие] / Е. Ф. Рыбалко. – Л. : Издательство Ленинградского ун-та, 1990. – 256 с.
155. Сараева Е. В. Психологические особенности профессионального самопрогнозирования личности будущего педагога : автореф. на соискание науч. степени канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогическая психология» / Е. В. Сараева. – Курск, 2003. – 18 с.
156. Сапогова Е. Е. Психология развития человека / Е. Е. Сапогова. – М. : Аспект пресс, 2001. – 460 с.
157. Сварник М. О. Найважливіші пріоритети для дітей із особливими потребами / М. О. Сварник // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство : наук.-метод. зб. / [ред. кол. Софій Н., Єрмаков І. та ін.]. – К. : Контекст, 2000. – С. 208 – 210.
158. Сварник М. Діти з особливими потребами в українському суспільстві: крок до реабілітації та інтеграції / М. Сварник, М. Ніколаєв // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство : наук.-метод.зб. / [ред. кол. Софій Н., Єрмаков І. та ін.]. – К. : Контекст, 2000. – С. 22 – 28.

159. Свиридчук Т. П. Рання інтеграція в суспільстві дітей з особливими потребами / Т. П. Свиридчук // Інтеграція аномальної дитини в сучасній системі соціальних відносин: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. – Київ, 1994. – С. 147 – 149.
160. Сейтешев А. П. Профессиональная направленность личности : Теория и практика воспитания / А. П. Сейтешев. – Алма-Ата : Наука КазССР, 1990. – 336с.
161. Синьов В. М. Нова стратегія розвитку корекційної педагогіки в Україні / В. М Синьов, А. Г. Шевцов // Дефектологія. – 2004. – № 2. – С. 6 – 10.
162. Скрипник Т. Розвиток особистості в процесі інтеграції дитини з особливими потребами / Т. Скрипник // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: наук.-метод. зб. / [ред. кол. Софій Н., Єрмаков І. та ін.]. – К. : Контекст, 2000. – С. 41 – 43.
163. Скрипченко О. В. Психолого-педагогічні основи навчання : навч. посібник [для викладачів психології і педагогіки, аспірантів, студентів педагогічних навчальних закладів та курсантів військових училищ] / О. В. Скрипченко, О. С. Падалка, Л. О. Скрипченко. – К. : Український Центр духовної культури, 2005. – 712 с.
164. Скрипченко Т. В. Межличностные отношения в группе как фактор формирования профессиональной направленности учащихся ПТУ : дисс. кандидата психол. наук : 19.00.07 / Скрипченко Татьяна Владимировна. – К., 1991. – 177 с.
165. Слостенин В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / В. А. Слостенин. – М. : Просвещение, 1976. – 160 с.
166. Слюсарева Е. С. Преодоление барьеров в процессе формирования готовности специальных психологов к психокоррекционной работе с детьми : автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогическая психология» / Е. С. Слюсарева. – Ставрополь, 2007. – 24 с.

167. Смирнов А. А. О психологической подготовке к труду / А. А. Смирнов // Вопросы психологи. – 1984. – № 5. – С. 107 – 109.
168. Современные проблемы психологии: сб. науч. трудов. – Тверь : ТГУ, 2000. – Вып. 3. – 172 с.
169. Современный психологический словарь / Под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – СПб. : ПРАЙМ–ЕВРО–ЗНАК, 2007. – 490 с.
170. Солнцева Л. И. Модели интегрированного обучения детей с нарушениями зрения / Л. И. Солнцева // Дети с ограниченными возможностями: Проблемы и инновационные тенденции в обучении и воспитании: [хрестоматия по курсу “Коррекционная педагогика и специальная психология”] / [сост. Соколова Н. Д., Калининкова Л. В.]. – М. : ГНОМ и Д, 2001. – С. 104 – 109.
171. Сорокин В. М. Специальная психология: [учеб.пособие] / В. М. Сорокин / Под науч. ред. Л. М.Шипицыной. – СПб. : Речь, 2003. – 216 с.
172. Софій Н. Демократична освіта – освіта без упереджень та стереотипів // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: наук.-метод. зб. / [ред. кол. Софій Н., Єрмаков І. та ін.] – К. : Контекст, 2000. – С. 10-13.
173. Софій Н. З. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти / Н. З. Софій, Ю. М. Найда // Інклюзивна школа: особливості організації та управління: навч.-метод. посібник / [кол. авторів: Колупаєва А. А., Найда Ю. М., Софій Н. З. та ін.] ; за заг. ред. Даниленко Л. І. – К., 2007. – 128 с.
174. Специальная педагогика : учеб. пособие [для студ. высш. пед. учеб. заведений] / [Л. И. Аксенова, Б. А. Архипов, Л. И. Белякова и др.]; под ред. Н. М. Назаровой. – М. : Академия, 2000. – 400 с.
175. Специальная психология : учеб. пособие [для студ. высш. пед. учеб. заведений] / [В. И. Лубовский, Т. В. Розанова, Л. И. Солнцева и др.]; под ред. В. И. Лубовского. – М. : Академия, 2005. – 464 с.
176. Стадненко Н. М. Шляхи інтеграції дітей з особливими потребами в суспільство / Н. М. Стадненко // Кроки до компетентності та інтеграції в

суспільство: наук.-метод. зб. / [ред. кол. Софій Н., Єрмаков І. та ін.]. – К. : Контекст, 2000. – С. 59 – 60.

177. Степаненков Н. К. Системный подход к формированию профессиональной направленности учащихся : автореф. дисс. на соискание науч. степени д-ра пед. наук : 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Н. К. Степаненков. – М., 1986. – 34 с.

178. Тарабакина Л. В. Практикум по курсу «Психология человека» : учеб. пособие [для студентов пед. вузов] / Л. В. Тарабакина. – М. : Пед.общество России, 1998.-112с.

179. Тараненко І. Розвиток життєвої компетентності та соціальної інтеграції: досвід європейських країн / І. Тараненко // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: наук.-метод. зб. / [ред. кол. Софій Н., Єрмаков І. та ін.]. – К. : Контекст, 2000. – С. 37 – 40.

180. Тарасун В. В. Інтеграція дітей з особливими потребами в активне життя суспільства / В. В. Тарасун // Дефектологія. – 2004. – № 1. – С. 21 – 27.

181. Тарасун В. В. Філософські та соціокультурні засади спеціальної освіти / В. В. Тарасун // Дефектологія. – 2004. – № 3. – С. 2 – 6.

182. Теплов Б. М. Избранные труды: [в 2-х т.] / Б. М. Теплов. – М. : Педагогика, 1985. – Т.2. – 357 с.

183. Ткачева Н. Ю. Профессиональная направленность как личностное новообразование юношеского возраста : автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогическая психология» / Н. Ю. Ткачева. – М., 1983. – 16с.

184. Тренинг профессиональной идентичности : руководство [для преподавателей вузов и практикующих психологов] / [Авт.-сост. Шнейдер Л. Б.]. – М. ; Воронеж : МОДЭК, 2004. – 208 с.

185. Тюшев Ю. В. Выбор профессии: тренинг для подростков / Ю. В. Тюшев. – Спб. : Питер, 2008. – 160 с.

186. Усанова О. Н. Специальная психология : [учеб. пособие] / О. Н. Усанова. – Спб. : Питер, 2006. – 400 с.

187. Система профинформационной работы со старшеклассниками / Под ред. Федоришина Б. А. – К. : Рад. школа, 1988. – 176 с.
188. Фопель К. Психологические группы: Рабочие материалы для ведущего: [практ. пособие] / К. Фопель; пер. с нем. – [2-е изд.] – М. : Генезис, 2000. – 236 с.
189. Хохліна О. П. Корекційно-розвивальна робота в системі загальної освіти / О. П. Хохліна // Дефектологія. – 2000. – № 2. – С.11 – 16.
190. Чередниченко Г. А. Молодежь вступает в жизнь: Социологические исследования проблем выбора профессии и трудоустройства / Г. А. Чередниченко, В. Н. Шубкин. – М. : Молодая гвардия, 1985. – 176 с.
191. Чубарук О. Навчання учнів з особливостями психофізичного розвитку. Інклюзивна освіта / О. Чубарук, Т. Луценко // Дефектолог / [упоряд. Чайко В.] – К. : Шкільний світ, 2006. – С.34 – 43.
192. Шавир П. А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности / П. А. Шавир. – М. : Педагогика, 1981. – 96 с.
193. Шадриков В. Д. Деятельность и способности / В. Д. Шадриков. – М., 1994. – 320 с.
194. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В. Д. Шадриков. – М. : Наука, 1982. – 185 с.
195. Шевцов А. Г. Методичні основи організації соціальної реабілітації дітей з вадами здоров'я: [монографія] / А. Г. Шевцов. – К. : НТІ «Інститут соціальної політики», 2004. – 240 с.
196. Шеремет М. К. Проблеми та перспективи спеціальної освіти / М. К. Шеремет // Корекційна педагогіка. Вісник Української асоціації корекційних педагогів. – 2007. – № 1. – С. 14.
197. Шипицына Л. М. Интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья / Л. М. Шипицына // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2004. – № 2. – С. 7 – 9.

198. Шипицына Л. М. „Необучаемый” ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта / Л. М. Шипицына. — СПб. : Речь, 2005. — 477 с.
199. Шипицына Л. М. Социальная и педагогическая интеграция. Проблемы сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья / Л. М. Шипицына // Психолого-педагогическое медико-социальное сопровождение развития ребенка. — СПб., 2001. — Ч.1. — С. 15 – 19.
200. Шипицына Л. М. Навстречу друг другу: пути интеграции.(Специальное образование в массовых школах в России и Нидерландах) / Л. М. Шипицына, К. ван. Рейсвейк. — СПб., 1998.
201. Шматко Н. Д. Для кого может быть эффективным интегрированное обучение? / Н. Д. Шматко // Дети с ограниченными возможностями: Проблемы и инновационные тенденции в обучении и воспитании: [хрестоматия по курсу “Коррекционная педагогика и специальная психология”] / [сост. Соколова Н. Д., Калининкова Л. В.]. — М. : ГНОМ и Д, 2001. — С. 98 – 104.
202. Шнейдер Л. Б. Психологическое консультирование : учеб. пособие [для студентов высших учебных заведений] / Л. Б. Шнейдер, Г. В. Вольнова, М. Н. Зыкова. — М. : Ижица, 2002. — 224 с. — (Серия "Серебряная сова").
203. Щербаков А. И. Формирование личности учителя советской школы в системе высшего педагогического образования / А. И. Щербаков. — Л., 1968. — 120 с.
204. Яремчук С. В. Формування професійно-психологічної спрямованості особистості майбутнього вчителя : дис. кандидата психол. наук : 19.00.07/ Яремчук Софія Володимирівна. — К., 1999. — 171 с.
205. Ярошенко В. В. Школа и профессиональное самоопределение учащихся [Текст] / В. В. Ярошенко. — К. : Рад. школа, 1983. — 112 с.
206. Arkes H.R. Psychological Theories of Motivation. — Monterey, 1982.
207. Knauer R. Formung der professionellen Kultur des zukünftigen Fachmanns / R. Knauer // [www. Erzieherin.de](http://www.Erzieherin.de)

**Тест 1 „Діагностика рівня професійної спрямованості”**

*Інструкція: Уважно прочитайте питання. Відповідайте на них послідовно. Оберіть із запропонованих відповідей ту, яка співпадає з Вашою думкою. Позначте її знаком „+”. Намагайтеся зафіксувати першу думку, яка виникне у Вас після ознайомлення з питанням.*

1. Ви вирішили вчитися в педагогічному університеті, тому що:
  - А) бажаєте якомога більше знати про людину і навколишній світ; (1)
  - Б) бажаєте більше знати про людину, її психіку; (2)
  - В) бажаєте допомагати дітям пізнавати світ. (3)
2. У професії психолога Вам подобається:
  - А) працювати з дітьми; (2)
  - Б) відкривати для себе нові знання; (1)
  - В) допомогати людям, які мають психофізичні проблеми. (3)
3. Чи вважаєте Ви, що маєте різносторонні інтереси:
  - А) я так не думаю; (1)
  - Б) так, різносторонні; (2)
  - В) різносторонні, але при цьому більше цікавлюся особливостями обраної професії (3)
4. Чи здатні Ви пам'ятати та тримати в пам'яті знання про особистісні якості інших людей і спиратися на них у взаєминах:
  - А) якщо ці люди мені приємні, то так; (1)
  - Б) я завжди пам'ятаю якості інших людей; (3)
  - В) намагаюся пам'ятати. (2)
5. Яким психологом Ви бажаєте стати – відомим чи корисним:
  - А) корисним; (2)
  - Б) відомим; (1)
  - В) відомим і корисним. (3)
6. Чи легко вивести Вас зі стану психічної рівноваги:



А) у деяких ситуаціях; (2)

Б) ні; (3)

В) так, часто. (1)

7. Ви – людина вразлива та образлива:

А) ні; (3)

Б) так; (1)

В) швидше так, чим ні. (2)

8. Чи здатні Ви подумки ставити себе на місце іншої людини, яка переживає певну проблему:

А) ні; (1)

Б) швидше так, чим ні; (2)

В) так. (3)

9. Чи швидко Ви знаходите нове коло знайомих у нових незнайомих ситуаціях:

А) завжди знаходжу; (3)

Б) намагаюся знайти; (2)

В) не завжди. (1)

10. Ви віддаєте перевагу спілкуванню в колі друзів або перегляду цікавого фільму:

А) перегляду цікавого фільму; (1)

Б) перегляду фільму і, бажано, з друзями; (2)

В) спілкуванню з друзями. (3)

11. Чи завжди у Вас хороший настрій та самопочуття при роботі з іншими людьми:

А) не завжди; (1)

Б) завжди; (3)

В) тоді, коли ці люди мені приємні. (2)

12. З ким би Ви хотіли працювати у майбутньому:

А) з дорослими співробітниками великої організації; (1)

Б) з дітьми; (2)

В) з дітьми, які мають обмежені можливості. (3)

13. Якщо Вас „доведуть”, Ви часто втрачаєте самовладнання:

А) іноді буває; (2)

Б) майже завжди; (1)

В) я вмію стримуватися. (3)

14. Чи часто Ви замислюєтесь над тим, як впливають Ваші вчинки на людей, що Вас оточують:

А) дуже рідко; (1)

Б) досить часто; (3)

В) рідко. (2)

15. Ви – людина, яка осудливо ставиться до помилок інших людей?

А) так; (1)

Б) кожен має право на помилку; (2)

В) ні. (3)

16. Чи важлива для Вас думка інших людей про Вашу поведінку:

А) не важлива; (1)

Б) якщо це – мої друзі, то так; (2)

В) я завжди прислухаюся до інших людей. (3)

17. Чи легко Ви піддаєтесь впливу інших людей:

А) легко; (1)

Б) якщо їм довіряю; (2)

В) ніколи не піддаюся. (3)

18. Чи завжди Ви проявляєте повагу до інших людей:

А) не завжди; (1)

Б) завжди; (3)

В) майже завжди. (2)

19. Чи відомо Вам про осіб, які мають обмежені психічні та фізичні можливості:

А) так, я маю досвід спілкування з такими людьми; (3)

Б) звертав(ла) увагу на вулиці; (2)

В) не цікавився(лася). (1)

20. Чи вважаєте Ви, що кожна людина неповторна та має право на самовираз і розуміння?

А) безперечно; (3)

Б) якщо це – людина, яка варта поваги; (2)

В) якщо ця людина повносправна. (1)

21. Чи знаєте Ви особливості професійної діяльності спеціального психолога при роботі з людьми, які мають фізичні та розумові вади?

А) майже ні; (1)

Б) так, я цікавився(лася) такою інформацією; (3)

В) трохи чув(ла). (2)

22. Чи був Ваш вибір майбутньої професії свідомим та самостійним?

А) скоріше так, чим ні; (2)

Б) ні; (1)

В) так, я хочу допомагати людям з обмеженим здоров'ям. (3)

### **Обробка та інтерпретація результатів:**

Отримані бали за кожну відповідь сумуються. Результати оцінюються так:

66 – 58 балів – високий рівень професійної спрямованості;

57 – 49 балів – середній рівень професійної спрямованості;

48 – 40 балів – низький рівень професійної спрямованості;

39 – 31 балів – відсутність спрямованості на дану професію.

## Протокол бесіди

### I. Вступ

- Вітаю! Представтеся, будь ласка.
- Скільки Вам років? Звідки Ви?
- За яким фахом ви будете навчатися?

### II. Основна частина

- Чи добре Ви навчалися у школі? Які шкільні предмети цікавили Вас найбільше? Чому?
- Якому жанру Ви надаєте перевагу у літературі, кіномистецтві, музиці? Назвіть свої улюблені книгу, фільм, вірш. Про що вони?
- Чи багато у Вас друзів? Як часто Ви бачитеся з ними?
- Чим Ви любляете займатися у вільний час?
- Чому Ви обрали саме цю професію? Ваш професійний вибір був самостійним?
- Де б Ви хотіли працювати у майбутньому?
- Чим, на Вашу думку, має займатися фахівець у галузі спеціальної психології?
- Як Ви вважаєте, Ви підходите для діяльності спеціального психолога? Чому? Назвіть свої сильні та слабкі риси.
- Де б Ви хотіли працювати у майбутньому?
- Що Ви знаєте про осіб з порушеннями психофізичного розвитку? Чи мали Ви можливість безпосередньо спілкуватися з ними?
- Що Ви відчуваєте, коли бачите людину з порушеннями психічного або фізичного розвитку?
- Як Ви вважаєте, чи може дитина з психофізичними вадами навчатися серед здорових однолітків? Чому?

### III. Заключна частина

- Дякую за бесіду. Бажаю успіхів.

**Методика Т.І. Ільїної „Мотивація навчальної діяльності”**

*Інструкція:* кожне речення-твердження необхідно оцінити як „+”, якщо Ви з ним згодні, та як „-” – якщо не згодні.

1. Найкраща атмосфера на занятті – атмосфера вільних висловлювань.
2. Зазвичай я працюю з великою напругою.
3. У мене рідко буває головний біль після хвилювань чи неприємностей.
4. Я самостійно вивчаю ряд предметів, які, на мою думку, необхідні для моєї майбутньої професії.
5. Я вважаю, що життя необхідно присвятити обраній професії.
6. Я отримую задоволення від розгляду на занятті складних проблем.
7. Я не бачу смислу у більшості робіт, які ми виконуємо у ВУЗі.
8. Велике задоволення я отримую від розповідей знайомим про свою майбутню професію.
9. Я досить посередній студент, ніколи не буду досить хорошим, а тому безглуздо прикладати зусилля, щоб стати краще.
10. Я вважаю, що у наш час не обов’язково мати вищу освіту.
11. Я твердо впевнений у правильності обрання професії.
12. При нагоді я використовую на іспиті допоміжні матеріали (конспекти, шпаргалки тощо).
13. Найкращий час життя – студентські роки.
14. У мене надзвичайно неспокійний та переривчастий сон.
15. Я вважаю, що для повного оволодіння професією усі навчальні дисципліни необхідно вивчати однаково глибоко.
16. При нагоді я вступив би до іншого ВУЗу.
17. Я зазвичай спочатку беруся за більш легкі завдання, а більш складні залишаю на кінець.
18. Для мене було важко зупинитися на виборі однієї професії.
19. Я можу спокійно спати після будь-яких неприємностей.

20. Я твердо впевнений, що моя професія принесе мені моральне задоволення та матеріальний статок у житті.
21. Мені здається, що мої друзі здатні навчатися краще за мене.
22. Для мене дуже важливо мати диплом про вищу освіту.
23. З певних практичних міркувань для мене це найкращий ВУЗ.
24. У мене достатньо сили волі, щоб навчатися без нагадування адміністрації.
25. Життя для мене майже завжди пов'язане з надзвичайною напругою.
26. Іспити треба складати, витрачаючи мінімум зусиль.
27. Є багато ВУЗів, в яких я міг би навчатися з не меншим інтересом.
28. Я дуже часто захоплююсь, але усі мої захоплення так чи інакше пов'язані з майбутньою роботою.
29. Неспокій перед іспитом або про роботу, яка вчасно не виконана, часто заважає мені спати.
30. Висока заробітна платня після закінчення ВУЗу для мене не головне.
31. Мені необхідно бути у гарному настрої, щоб підтримати загальне рішення групи.
32. Я був вимушений вступити до ВУЗу, щоб зайняти бажане місце у суспільстві (наприклад, не піти до армії; не працювати тощо).
33. Я вчу матеріал, щоб стати професіоналом, а не для того, щоб здати іспит.
34. Мої батьки справжні професіонали, і я хочу бути на них схожим.
35. Для кар'єрного зростання мені необхідно мати вищу освіту.
36. Мені дуже важко примусити себе вивчати дисципліни як слід, якщо вони безпосередньо не відносяться до моєї майбутньої спеціальності.
37. Мене певним чином хвилюють можливі невдачі.
38. Краще за все я займаюся, коли мене періодично стимулюють, підганяють.
39. Мій вибір даного ВУЗу кінцевий.
40. Мої друзі мають вищу освіту, і я не хочу від них відставати.
41. Щоб у чомусь переконати групу, я вимушений сам дуже інтенсивно працювати.
42. У мене зазвичай рівний і гарний настрій.

43. Мене приваблює зручність, чистота, легкість майбутньої професії.
44. До вступу у ВУЗ я давно цікавився цією професією, багато читав про неї.
45. Професія, яку я отримую, найважливіша і найперспективніша.
46. Мої знання про цю професію були достатні для впевненого обрання даного ВУЗу.

**Ключ для обробки результатів:**

Вид мотиву	№ питання	Відповідь	Бал	Максимальна сума балів
Мотив отримання знань, інтерес до наукових проблем (М1)	4	Да	3,6	12
	15	Да	3,0	
	24	Да	2,4	
	26	Нет	1,2	
	38	Нет	1,8	
Мотив оволодіння професією, вузькопрофесійна спрямованість, інтерес до професії (М2)	8	Да	1,0	10
	28	Да	2,0	
	30	Да	2,0	
	39	Да	3,0	
	44	Да	1,0	
Спрямованість на отримання диплому, престиж вищої освіти (М3)	10	Нет	3,5	10
	22	Да	2,5	
	32	Да	1,5	
	35	Да	1,5	
	40	Да	1,0	

**Обробка та інтерпретація результатів:**

По кожному виду мотиву підраховується сума балів згідно поданого ключа.

Переважання мотивів перших двох видів свідчить про адекватний вибір професії та задоволеності нею.

**Тест-опитувальник для вивчення мотиваційно-сміслових утворень  
особистості (Ю.М. Орлов, Б.А. Сосновський)  
(скорочений варіант)**

*Інструкція: Прочитайте уважно речення-твердження. На кожне речення-твердження необхідно відповісти „так” у разі згоди або „ні”, якщо Ви з ним не погоджуєтесь. Відповідати слід одразу, пропускати речення не можна.*

1. Коли я щось роблю, сам процес роботи подобається мені більше, ніж його кінцевий результат.
2. Терпіння в мене більше, ніж здібностей.
3. Навіть у звичайній роботі я намагаюся вдосконалити певні її складові.
4. Якби я працював у газеті, то писав би, скоріш за все, про оригінальні винаходи, ніж про події.
5. У житті в мене було більше успіхів, ніж невдач.
6. Я наполегливий у досягненні своїх цілей.
7. На мою думку, більшість людей живуть віддаленими цілями, а не близькими.
8. Коли думки про успіх мене поглинають, я можу забути про засоби безпеки.
9. Мої батьки вважають мене лінивою дитиною.
10. Часто я відмовляюся від своїх намірів, тому що лінуюсь, а не тому, що сумніваюся в успіху.
11. Я не старанна людина.
12. Думаю, що успіх у житті залежить більше від розрахунку, ніж від випадку.
13. Мої батьки суворо контролюють мене.
14. Вважаю, що в моїх невдачах винен, скоріше, я сам, а не обставини.
15. Мої рідні зазвичай не розділяють моїх планів.
16. Я ніколи не відкладаю на завтра те, що можна зробити сьогодні.



17. Якщо у мене є справи, я можу відкласти найцікавішу книгу.
18. При читанні я часто записую цитати, афоризми, цікаві думки.
19. Щось нове, незвичайне мене, скоріш, лякає, ніж приваблює.
20. Заради цікавості та інтересу до нового я можу зробити і багато безглузлого.
21. Мої знання не задовольняють мене, багато залишається незрозумілим.
22. Пізнання всього нового приносить мені задоволення.
23. У газетах я читаю лише про спорт, події, погоду тощо.
24. Знання надають людині впевненості у собі.
25. Мої батьки вважають мене людиною, яка занадто цікавиться.
26. Я намагаюся стежити за новинками літератури.
27. Будь-які знання у майбутньому стануть у нагоді людині.
28. Я ніколи не визнаю, що чогось не знаю.
29. Мені більше подобається просто дізнаватися щось нове, ніж з'ясовувати його причини та пояснювати це нове.
30. Мені здається, що багато людей недостатньо освідчені.
31. Гарна оцінка у заліковій книжці для мене важливіша за гарні знання.
32. Вважаю, що усі мої звички гарні і корисні.
33. Я можу поступитися своїми бажаннями, якщо вони протирічать бажанням моїх товаришів і друзів.
34. У складній ситуації я думаю не стільки про себе, скільки про близьку мені людину.
35. Я довго переживаю після сварки з друзями та рідними.
36. Вважаю, що основною радістю у житті є спілкування.
37. По відношенню до мене люди часто бувають невдячними.
38. Наодинці я почуваюся гірше, ніж коли знаходжуся серед людей.
39. Мені приємно допомагати іншим, навіть якщо це викликає значні труднощі.
40. Коли я дізнаюся про успіх мого товариша, у мене покращується настрій.
41. Я співчуваю людям, у яких немає близьких друзів.

42. Мені подобається читати книги про безкорисливу дружбу та любов.
43. Мої друзі мені надзвичайно набридли.
44. Заради друга я готовий пожертвувати своїми інтересами.
45. Я помітив, що у стосунках з моїми друзями у мене більше прав, ніж обов'язків.
46. Якби я був журналістом, то мені більш за все подобалося б писати про дружбу людей, їх єдність і згуртованість.
47. Краще мати небагато друзів, проте близьких.
48. Я не завжди говорю правду.
49. Сцени боротьби у фільмах мені подобаються більше, ніж ліричні чи любовні.
50. Зазвичай я швидко переконую інших.
51. У конфліктах і спорах я частіше стаю переможцем.
52. Мені подобається, коли мене призначають десь старшим чи відповідальним.
53. Як правило, з моїм бажанням близькі погоджуються.
54. Перешкоди роблять мене енергійнішим.
55. У школі мені було важко говорити перед усім класом.
56. Мені подобається брати участь у прийнятті важливих для колективу рішень.
57. Коли я хочу зробити комусь зауваження або вказати на помилки, зазвичай рішуче все викладаю.
58. Я часто мрію.
59. Часто я багато втрачаю тому, що не можу швидко зважитися.
60. Мені подобається почувати себе центром всезагальної уваги.
61. Я легко бентежусь.
62. Я іноді буваю таким впертим, що у інших не вистачає терпіння.
63. Вважаю, що керувати людьми – дуже цікава робота.
64. Я ніколи не пліткую.
65. На заняття я спізнююсь частіше за інших.

66. Приблизно більше половини предметів, які я вивчаю, мені подобаються.
67. На більшості занять я просто нудьгую.
68. На заняттях я відволікаюся від роботи менше за інших.
69. Замість самостійної роботи я намагаюся списати відповідь у сусіда або товариша.
70. Зазвичай я займаюся навчанням уривками, від випадку до випадку, коли думаю, що мене мають спитати.
71. Я задоволений навчанням більше, ніж мої однокурсники.
72. Мені подобається сам процес навчання.
73. Я вважаю свій ВУЗ одним з кращих.
74. Я вчусь просто для того, щоб отримати диплом.
75. У колі друзів я нечасто розмовляю про навчання та ВУЗ.
76. Вважаю, що моя група не краще за будь-яку іншу.
77. Мені почала подобатися самостійна навчальна робота.
78. Практично я ніколи не прогуляю навчальних занять.
79. Вважаю, що не має сенсу вчитися більше, ніж на „задовільно”.
80. Мої слова ніколи не різняться зі справами.
81. Іноді у мене бувають такі думки, що я не хотів би, аби про них знали оточуючі.

### **Ключ для обробки результатів:**

Коректурна шкала правдивості: 16-, 32-, 48+, 64-, 80-, 81+;

Шкала досягнення: 1-, 2-, 3+, 4+, 5+, 6+, 7-, 8-, 9-, 10+, 11-, 12+, 13-, 14-, 15-;

Шкала пізнання: 17-, 18+, 19-, 20+, 21-, 22+, 23-, 24+, 25+, 26+, 27-, 28-, 29-, 30+, 31-;

Шкала афіліації: 33+, 34+, 35+, 36+, 37-, 38+, 39+, 40+, 41+, 42+, 43-, 44+, 45-, 46+, 47+;

Шкала домінування: 49+, 50+, 51+, 52+, 53+, 54+, 55-, 56+, 57+, 58-, 59-, 60+, 61-, 62+, 63+;

Шкала ставлення до навчання: 65-, 66+, 67-, 68+, 69-, 70-, 71+, 72+, 73+, 74-, 75-, 76-, 77+, 78+, 79-.

### **Обробка та інтерпретація результатів:**

По кожній із шкал підраховується сума балів згідно поданого ключа. Кожна відповідь, яка співпала з ключем, оцінюється в 1 бал.

Кожна потреба (досягнення, пізнання, афіліація, домінування), а також ставлення до навчання вимірюються за 15-бальною шкалою. Чим вище сума отриманих балів, тим більше виражена дана потреба, тим більше задоволеності від процесу отримання професії.

### Анкета

*Просимо Вас відповісти на декілька питань, пов'язаних з Вашою майбутньою професійною діяльністю.*

*Уважно прочитайте питання і запишіть (позначте) свою максимально точну відповідь на бланку. Відповідайте послідовно, не пропускаючи питань.*

*Дякуємо за співпрацю.*

- 1.** Що спонукало Вас обрати дану спеціальність? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 2.** Ви знову опинилися у ситуації вибору, чи обрали би Ви знову дану професію? \_\_\_\_\_
- 3.** Які задачі, на Вашу думку, постають перед спеціальним психологом?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 4.** Які критерії, на Вашу думку, характеризують справжнього професіонала у галузі спеціальної психології? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 5.** Чи достатньо, на Вашу думку, часу навчання в університеті, щоб стати гарним спеціалістом? \_\_\_\_\_
- 6.** Скільки часу Ви плануєте витратити для того, щоб стати фахівцем у галузі спеціальної психології? \_\_\_\_\_
- 7.** Які проблеми, на Вашу думку, є найбільш актуальними на сьогодні у роботі з дітьми, які мають психофізичні вади? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 8.** Як Ви вважаєте, які проблеми виникнуть у найближчому майбутньому перед фахівцями у галузі спеціальної психології? \_\_\_\_\_

---

---

**9.** Де б Ви бажали працювати після отримання професії? \_\_\_\_\_

---

**10.** Як Ви вважаєте, у чому найбільша цінність Вашої майбутньої роботи?

---

---

**ПРОГРАМА ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ**  
**розвитку професійної спрямованості майбутніх психологів на**  
**корекційну підтримку дітей з порушеннями психофізичного розвитку.**

**Мета програми:** підвищення рівня професійної спрямованості майбутніх психологів на корекційну підтримку дітей з психофізичними вадами.

**Завдання програми:**

- сформувати у студентів розуміння високого призначення професії спеціального психолога у суспільстві;
- сформувати об'єктивний і адекватний образ майбутньої професійної діяльності;
- допомогти майбутнім психологам виявити чинники власної придатності до обраної професійної діяльності: виявити професійно важливі якості, проблемні зони розвитку і ресурси;
- розвивати потребу у наданні психологічної допомоги дітям з психофізичними вадами;
- сприяти розвитку готовності до професійної діяльності за фахом;
- спонукати студентів до активного самовдосконалення особистості.

**Очікувані результати:**

- 1) зростання мотивації до самопізнання;
- 2) усвідомлення та перебудова власних професійних цінностей, потреб, мотивів, можливостей, професійних інтересів;
- 3) створення позитивних образів і перспектив професійного і особистісного майбутнього;
- 4) розвиток позитивного професійного Я-образу;
- 5) формування максимального зворотного зв'язку майбутнього фахівця в його особистісних проявах, професійній поведінці.

**ТЕМАТИЧНИЙ ПЛАН**  
**РОЗПОДІЛУ НАВЧАЛЬНОГО ЧАСУ ЗА МОДУЛЯМИ ТА**  
**ВИДАМИ ЗАНЯТЬ**

№ п/п	Назва модулю	Час проведення	Години	
			теоретичні	практичні
1.	<i>Модуль I.</i> Формування уявлень про особливості професійної діяльності психолога освітньо-реабілітаційних закладів.	I курс	6	8
2.	<i>Модуль II.</i> Формування усвідомленого ставлення до процесу особистої професіоналізації в майбутній професійній діяльності з надання корекційної підтримки дітям з психофізичними вадами.	II курс	6	8
3.	<i>Модуль III.</i> Формування усвідомлення власних можливостей реалізації у майбутній професійній діяльності з надання корекційної підтримки дітям, які мають порушення психофізичного розвитку.	III курс	4	10
4.	<i>Модуль IV.</i> Розвиток професійної ідентичності молодого фахівця у галузі спеціальної психології.	IV курс	2	12



## ЗМІСТ ПРОГРАМИ:

### *МОДУЛЬ I. Формування уявлень про особливості професійної діяльності психолога освітньо-реабілітаційних закладів.*

#### Завдання:

- допомогти студентам при усвідомленні ними мотивів вибору професії психолога освітньо-реабілітаційних закладів;
- сприяти студентам при рефлексії ними позитивних і негативних характеристик психологічної професії (привабливих і відштовхуючих сторін корекційної підтримки дітей з вадами психофізичного розвитку);
- допомогти студентам в процесі уточнення ними своїх уявлень про професію психолога освітньо-реабілітаційних закладів і про стереотипи сприймання професійних психологів.

#### Теоретична частина

*Тема 1. Професійний вибір. – 2 год.*

Детермінанти професійного вибору, їх значущість для подальшого навчання і майбутньої професіоналізації особистості. Професійна спрямованість, її компоненти. Мотиви вибору професії. Чинники, що впливають на професійний вибір. Роль мотивації на шляху професійних досягнень і задоволеності професією.

*Тема 2. Стереотипи та упередження у сучасному суспільстві. – 2 год.*

Розкриття поняття „стереотип”, „упередження”. Причини виникнення стереотипів і упереджень у свідомості людей. Функції стереотипів та упереджень. Вплив стереотипів і упереджень на сприймання оточуючого. Соціальні стереотипи. Професійні стереотипи. Шляхи подолання стереотипів.

*Тема 3. Особливості професійної діяльності спеціального психолога. – 2 год.*

Суб'єкти взаємодії у професійній діяльності спеціального психолога. Професійні функції спеціального психолога. Професійні

знання та уміння спеціального психолога. Професійно важливі якості спеціального психолога. Протипоказання до виконання професійної діяльності спеціального психолога.

### Практичні заняття

Протягом участі у програмі психологічного супроводу для студентів є бажаним ведення індивідуального робочого зошита для нотаток і виконання завдань з метою самостереження та рефлексії отриманих результатів.

Наприкінці кожного заняття студенти мають узагальнювати власні враження і здобутки.

### **Заняття 1 (2 год.)**

*Мета:* знайомство учасників групи, ознайомлення з метою групової роботи; аналіз запитів і очікувань студентів щодо майбутніх занять; формулювання правил роботи в групі.

#### ***Орієнтовні види роботи:***

Вправа „Автобусна зупинка” [185, 60].

*Мета вправи:* з’ясування очікувань студентів від даних тренінгово-семінарських занять.

*Необхідний матеріал:* три листи ватману, фломастери (маркери).

#### *Інструкція учасникам:*

1. Хочу запитати у вас: що роблять люди, коли очікують автобус на зупинці? Думають. Розмовляють. Читають різні оголошення на стовпах, а деякі ще й дописують щось від себе у ці об’яви. Наша гра називається „Автобусна зупинка”, тому що ми зараз робитимемо схожі речі.
2. Ми поділимося на три групи у спосіб розрахунку на „перший-другий-третій”. Ви бачите, що у різних кінцях аудиторії висять аркуші з надписами: ЗНАТИ, ВМІТИ, СПРОБУВАТИ.
3. Кожна група підійде до конкретного аркуша та запише на ньому все те, що ви очікуєте від наших занять. „Знати” – які нові знання ви бажаєте отримати. „Вміти” – які навички бажаєте засвоїти. „Спробувати” – який новий досвід, які почуття бажаєте пережити. Використовуйте метод

„мозкового штурму”, не критикуйте нічого, а просто записуйте на ватмані.

4. Через деякий час я дам сигнал, це означає, що „прийшов автобус”, и групам необхідно їхати на іншу зупинку. Рухатися будемо за годинниковою стрілкою. Таким чином, кожна група „відвідає” кожен аркуш. Не треба повторюватися – прочитайте те, що було створено до вас, та напишіть щось від себе, нове.

5. Почали.

*Обговорення результатів:* замість обговорення ведучому достатньо просто прочитати те, що записали учасники, та задати уточнюючі питання.

### ***Орієнтовні правила роботи в групі:***

Будь-яка група має певні правила існування. Наша група – не виняток.

Правила поведінки в групі (за Фопель К.)[188]

- 1) Говорити від власної особи („я”, а не „ми” чи „всі”),
- 2) Не використовувати загальні вислови та штампи,
- 3) Повідомляти про те, що заважає приймати участь в роботі групи,
- 4) Не казати про інших у третій особі, а звертатися безпосередньо до них,
- 5) Уникати зайвих, прихованих розмов,
- 6) Завжди мати право казати „ні”,
- 7) Все сказане та почуте залишається між учасниками групи і не виноситься за її межі,
- 8) Намагатися притримуватися принципу „тут і зараз”.

Сформульовані та пояснені правила поведінки у групі заносяться у індивідуальний робочий зошит.

### ***Орієнтовне домашнє завдання:***

- на наступне заняття студентам пропонується підготувати есе на тему „Як я обирав(ла) професію”.

## Заняття 2 (2 год.)

*Мета:* розвиток можливості розуміти себе та інших, виявлення позицій студентів щодо наявної ситуації професійного вибору.

### ***Орієнтовні види роботи:***

Вправа „Професійний герб”

*Мета:* з’ясування життєво-професійних позицій студентів.

*Необхідний матеріал:* аркуш паперу формату А-4, простий олівець, гумка. Завдання також можна виконувати у індивідуальних робочих зошитах, про які йшлося на початку.

### *Інструкція учасникам:*

1. Пропоную кожному з вас зобразити контури професійного герба, який необхідно в подальшому наповнити внутрішнім змістом. Для цього необхідно визначитися, чим людина хоче займатися, яку мету ставить перед собою в професійній діяльності. Всі ці моменти необхідно зобразити у графічному вигляді всередині контуру професійного герба, за якими будь-хто міг би визначити професійну приналежність власника герба.

2. Пам’ятайте, що кожна людина має право вільного вибору, тобто ваш герб необов’язково має відображати наявну ситуацію отримання професії. Зобразіть атрибути професії, бажаної для себе.

3. Тепер влаштуємо презентацію гербів їх власниками для загального обговорення, у ході якого з’ясуємо наступні питання:

- що може розповісти зображення на гербі про його власника;
- чи є серед професійних гербів найкращий, в чому його привабливість;
- чи пов’язаний професійний герб з майбутньою професією психолога освітньо-реабілітаційного закладу для дітей з психофізичними вадами, яким чином.

### Бесіда на тему „Як я обирав(ла) професію”

1. Студентам пропонується відповісти на декілька питань:

- Коли Ви ухвалили рішення стати психологом?
- Хто впливав на Вас в період вибору професії?

- Хто і що Вам радив?
- Чи було Вам відомо про професію спеціального психолога, звідки Ви про неї дізналися?
- Чи самі Ви ухвалювали рішення працювати з дітьми, які мають порушення психофізичного розвитку?
- Які ще професії Вас приваблювали і чому Ви від них відмовилися?

2. Користуючись підготованим есе, відповідно до поставлених питань кожен студент складає розповідь, в кінці якої робить висновок, відповідаючи на головне питання: „Чому я вибрав професійну діяльність, пов’язану з психологічною допомогою дітям з обмеженими психофізичними можливостями?”

3. Після обговорення теми студенти записують свій висновок і розповіді інших учасників, які найбільш зацікавили.

Вправа „Зоряна година” (Н.С. Пряжников) [133]

*Мета:* з’ясування чинників задоволеності професійним вибором, актуалізація позитивного образу психологічної професії.

*Хід роботи:*

1. Кожному учасникові необхідно приблизно за 7-10 хвилин виділити 3-5 позитивних аспектів професійної діяльності, найбільш характерних для професії психолога освітньо-реабілітаційних закладів (те, заради чого представники даної професії взагалі живуть, що для них найголовніше в житті, роботі).
2. Далі по черзі кожен студент розповідає про те, що може принести задоволення в обраній професії.
3. Ґрунтуючись на почутому, студенти самостійно роблять індивідуальні висновки, які записують.

***Орієнтовне домашнє завдання:***

- на наступне заняття підготувати інформацію про особливості професійної діяльності психолога освітньо-реабілітаційних закладів для осіб з психофізичними вадами та вимоги цієї професії до особистості фахівця.

### Заняття 3 (2 год.)

*Мета:* формування об'єктивного і адекватного образу майбутньої професійної діяльності, діагностика професійно важливих якостей.

#### ***Орієнтовні види роботи:***

##### Частина I

Вправа „Який?” (за Л.В. Тарабакіною) [178]

*Мета:* виявлення сформованих професійних стереотипів.

*Необхідний матеріал:* список представників різних професій та різних соціальних статусів, індивідуальні робочі зошити, ручки.

##### *Хід роботи:*

1. Учасникам пропонується на аркушах дати три характеристики наступних осіб: студента, артиста, інваліда, менеджера, науковця, алкоголіка, спеціального психолога, відповідаючи на питання „який?”.
2. Учасники зачитують свої описи і обговорюють наступні питання: чи є однакові стереотипи? якщо немає, то чому? якщо є, то чому? чи легко визначити людину, якщо вона описана через призму стереотипу?

*Підсумки:* проводиться диспут на тему „Дитина з психофізичними вадами – член суспільства чи вигнанець”, після якого учасники з'ясовують, як впливають стереотипи на того, хто вірить в них; як впливають стереотипи на людину, на яку їх навішують.

##### Вправа „Ідеальна модель”

*Мета:* актуалізація наявних відомостей суб'єктивного і об'єктивного характеру про майбутню професійну діяльність у студентів.

##### *Хід роботи:*

1. На початку вправи учасникам дається завдання визначити соціальну роль та функціональні обов'язки психолога, який надає корекційну підтримку дітям з порушеннями психофізичного розвитку; проаналізувати значення цих детермінант професійної діяльності.
2. На основі наявних уявлень про образ фахівця у галузі спеціальної психології студентам необхідно створити картину його внутрішнього

світу: основні мотиви професійної діяльності, особистісні характеристики тощо.

3. Отриману інформацію слід зафіксувати у вигляді „ідеальної моделі” у робочому зошиті.

4. Заключним етапом вправи є обговорення усіх отриманих „ідеальних моделей” психолога освітньо-реабілітаційних закладів для дітей з обмеженими психофізичними можливостями з подальшою їх корекцією за допомогою інформації, наданої ведучим.

#### Діалоговий семінар

*Мета:* побудова професіограми психолога освітньо-реабілітаційних закладів для дітей з психофізичними вадами.

З’ясовуються наступні аспекти: загальні відомості про професію (історія її виникнення і розвитку, об’єкт і предмет професійної діяльності, соціальне значення, перспективи розвитку, місце професії на ринку праці і т. д.); змістова характеристика професії (характеристика видів і термінів професійного навчання, необхідні знання та уміння, провідні види професійної діяльності, можливості підвищення кваліфікації і професійного зростання тощо); санітарно-гігієнічні умови праці (режим роботи; вимоги до здоров'я); психограма як характеристика психологічних вимог даної професії, перелік не тільки необхідних (основних) і бажаних (додаткових) психічних особливостей (особливостей уваги, сприйняття, пам'яті, мислення, емоційно-вольової сфери, сенсомоторики і ін.), але і психофізіологічних протипоказань; привабливі та негативні сторони корекційної підтримки дітей з вадами психофізичного розвитку.

#### Частина II

Друга частина заняття є діагностичною. Студентам пропонується взяти участь в тестуванні. Для цього можуть бути використані тести-опитувальники, за допомогою яких діагностують професійно важливі якості особистості та її спрямованість: інтереси, установки, ставлення,

ціннісні орієнтації; методики суб'єктивного шкалування і самооцінки, проєктивні методики тощо.

На наступному етапі роботи результати тестування співвідносяться з результатами побудованої професіограми. Самостійно сформульовані індивідуальні узагальнення заслуховуються, занотовуються або запам'ятовуються студентами.

#### **Заняття 4 (2 год.)**

*Мета:* логічне завершення першого циклу занять, закріплення отриманих знань і вражень.

##### ***Орієнтовні види роботи:***

Вправа „Не варто бути спеціальним психологом”

*Мета:* закріплення адекватного образу професії психолога освітньо-реабілітаційних закладів для дітей з вадами психофізичного розвитку

##### *Хід роботи:*

1. Учасники працюють в парах і грають ролі абітурієнта і людини з великим життєвим досвідом. „Абітурієнт” повідомляє про своє бажання стати психологом і надавати корекційну підтримку дітям з обмеженими психофізичними можливостями, а „мудрий” приводить аргументи, чому професію психолога освітньо-реабілітаційних закладів обирати не варто. Потім учасники міняються ролями.
2. Після виконання вправи студенти обмінюються враженнями один з одним. Як підсумок, ведучий проводить диспут, головним завданням якого є відповідь на питання „Чи варто бути психологом, який надає психокорекційну підтримку дітям з психофізичними вадами?”.

Вправа „Готель” (Л. Шнейдер, Г. Вольнова, М. Зикова) [202]

*Мета:* рефлексія образу спеціального психолога.

##### *Хід роботи:*

1. Серед студентів обирається Адміністратор готелю і, потай від нього, – три Спеціальні психологи. Решта учасників групи відіграють роль пересічних приїжджих.



2. Подається інструкція: „У готелі є три вільні номери. Адміністраторові дана вказівка поселити в них спеціальних психологів. Проте інформація, якою він володіє, нечітка: він не знає ні статі, ні віку, ні конкретної спеціалізації психологів, ні цілей їх приїзду. Біля свого віконця він помістив табличку: „Місця тільки для психологів”. Разом з тим, він виявив, що сьогодні в готелі великий наплив приїжджих, а місць немає, отже, він вимушений відмовляти. Адміністраторові відомо, що люди, охочі дістати місце, удаються до різних прийомів, намагаються видати себе за психологів. Йому потрібно бути напоготові”.

3. Побачивши табличку, всі починають видавати себе за психологів. „Адміністратор” повинен на свій розсуд поселити трьох осіб.

4. Після проведення вправи група аналізує процес виконання і власну участь за наступним планом:

- Що виступило ключовим в оцінюванні людини як психолога, які ознаки сприяли цьому?
- Чим відрізнялися з-поміж інших психологи, які працюють з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку?
- Хто був найбільш переконливим, виконуючи роль психолога, спеціального психолога?
- На що орієнтувалися учасники, утілюючи ці образи?

5. Після цього студенти самостійно формулюють висновки, отримані у ході заняття, і індивідуально записують їх у робочий зошит.

На заключному етапі заняття ведучий пропонує провести рефлексію і з'ясувати кожен для себе, що виявилось особистим значущим надбанням для кожного учасника в процесі занять.

***МОДУЛЬ II. Формування усвідомленого ставлення до процесу особистої професіоналізації в майбутній професійній діяльності з надання корекційної підтримки дітям з психофізичними вадами.***

### Завдання:

- сприяти усвідомленню студентами особистісних чинників задоволення/невдоволення обраною професійною діяльністю, власних професійних прагнень, розумінню своєї професійної придатності;
- виявлення зон можливого професійного саморозвитку;
- підтримати студентів на початкових етапах освоєння ними елементів професійної поведінки;
- підтримати студентів при конструюванні ними позитивної самопроєкції в професійне майбутнє, при побудові первинних планів професіоналізації;
- підвищити рівень соціально-психологічної компетентності, розвиток вміння міжособистісної взаємодії.

### Теоретична частина

*Тема 1.* Професійна придатність – 2 год.

Сутність професійної придатності, її складові. Вплив професійної придатності на ефективність фахової діяльності. Можливості суб'єкта професійної діяльності вплинути на рівень професійної придатності.

*Тема 2.* Діти з психофізичними вадами: від індивіда до індивідуальності. – 2 год.

Порівняльна характеристика понять „індивід” і „індивідуальність”. Право кожної особистості бути індивідуальністю, чинники позитивного і негативного впливу на індивідуальність з боку оточуючих. Критерії визначення повноцінності/неповноцінності індивідуальності. Особливості ставлення суспільства до осіб з обмеженими психофізичними можливостями на різних етапах історичного розвитку людства. Інклюзивна освіта як практичний варіант теорії включення.

*Тема 3.* Особиста професійна перспектива. – 2 год.

Доцільність побудови професійних планів та врахування в них професійних перспектив. Вплив професійних перспектив на професійне становлення особистості. Можливі розумодження між професійними цілями та власними можливостями.

### Практичні заняття

Протягом участі у програмі психологічного супроводу для студентів є бажаним ведення індивідуального робочого зошита для нотаток і виконання завдань з метою самостереження та рефлексії отриманих результатів.

Наприкінці кожного заняття студенти мають узагальнювати власні враження і здобутки.

#### **Заняття 1 (2 год.)**

*Мета:* ознайомлення з метою групової роботи; аналіз запитів і очікувань студентів щодо майбутніх занять; актуалізація правил роботи в групі.

##### ***Орієнтовні види роботи:***

Вправа „Автобусна зупинка” [185, 60].

*Мета:* з'ясування очікувань студентів від даних тренінгово-семінарських занять.

(Вправа детально описана у занятті 1 модулю I. „Формування уявлень про особливості професійної діяльності психолога освітньо-реабілітаційних закладів”).

##### ***Орієнтовні правила роботи в групі:***

(Правила поведінки в групі (за Фопель К.) [188] детально описані у занятті 1 модулю I. „Формування уявлень про особливості професійної діяльності психолога освітньо-реабілітаційних закладів”).

#### **Заняття 2 (2 год.)**

*Мета:* актуалізація вражень від першої взаємодії із суб'єктами майбутньої професійної діяльності, формування навичок професійної рефлексії.

##### ***Орієнтовні види роботи:***

Бесіда про проходження

пропедевтичної волонтерської (безвідривної) практики

Обговорюються враження, отримані від освітньо-реабілітаційного закладу, від його контингенту та фахівців.

## Вправа „Прогулянка у гори”[185, 74]

(модифікований варіант)

*Мета:* сформувати у студентів емоційне та ціннісне ставлення до минулого життєвого досвіду, отриманого у ході волонтерської практики в освітньо-реабілітаційному закладі для дітей з психофізичними вадами; розвивати навички рефлексії.

*Необхідний матеріал:* аркуші паперу форматом А4 для кожного учасника, олівці або фломастери, список почуттів.

*Час виконання:* індивідуальної роботи – 10 хвилин, роботи у парах – 20-30 хвилин.

*Інструкція учасникам:*

1. Вам необхідно поділитися на пари, обираючи у партнерів тих, кому найбільше довіряєте.
2. Зараз кожний візьме аркуш паперу і намалює гірські вершини. Вони символізуватимуть процес проходження волонтерської практики. Найвищі місця – це моменти, які відбулися під час проходження волонтерської практики, коли ви відчували позитив обраної професійної діяльності. Найнижчі – моменти розчарування у майбутній професії. Позначте ці моменти, даючи назви відповідним місцям на гірських схилах.
3. Тепер подивіться на свої моменти та пригадайте їх у всіх деталях. Зараз ви працюватимете у парах і розповідати один одному не просто про ці моменти свого життя, а про ті ваші почуття, які супроводжували кожен з них. Використовуйте таку схему-шаблон висловлювань: „Коли я робив (бачив, чув)... я відчував....”, „Коли зі мною трапилось.... я відчував...”. У якості підказки використовуйте список почуттів.
4. Як висновок, індивідуально узагальніть і запишіть чинники, які викликають особисте позитивне або негативне ставлення до майбутньої професійної діяльності.

Отримані дані колективно обговорюються, визначаються схожі чинники у різних студентів.

### Вправа „Контраргументи”

*Мета:* створення умов для професійної рефлексії студентів, підвищення рівня емпатійності та толерантності, розвиток вміння вести полеміку та контраргументацію.

#### *Хід роботи:*

1. Кожен член групи розповідає одну особисто неприємну ситуацію, яка трапилася під час проходження практики через взаємодію з дітьми з обмеженими психофізичними можливостями, або момент, коли виникло почуття невпевненості у правильності зробленого професійного вибору.
2. Інші учасники уважно слухають і після виступу обговорюють почуте, намагаючись привести контраргументи, які можна протиставити визначеним негативним враженням від майбутньої професійної діяльності.

Наприкінці студенти занотують висновки, отримані у ході заняття.

#### ***Орієнтовне домашнє завдання:***

- на наступне заняття з'ясувати для себе позитивні та негативні прояви, які передбачає обрана професійна діяльність з надання корекційної підтримки дітям з порушеннями психофізичного розвитку.

### **Заняття 3 (2 год.)**

*Мета:* розвиток у студентів навичок позитивного мислення, а також чутливості до невербальних засобів спілкування, вміння цінувати індивідуальність іншої людини, відчувати її внутрішній стан.

#### ***Орієнтовні види роботи:***

##### Розминка

У якості розминки ведучий пропонує усім студентам по черзі пригадати та розповісти ситуації позитивної і негативної взаємодії з дітьми, які мають психофізичні порушення. Інші учасники мають уважно слухати і записувати індивідуальні висновки про емоції і почуття, які, на їх думку, на той момент виникали у студента-оповідача та у дитини з психофізичними вадами.

## Вправа „Емоції”

*Мета:* передбачення емоційної реакції іншої особистості; сприяння розумінню інших людей, їх особливостей, спонукальних причин.

*Необхідний матеріал:* 2 набори карток для кожного учасника, перший з яких містить графічні зображення проявів емоцій у міміці з відповідними підписами (наприклад, радість, здивування, горе/страждання, страх, гнів/лють, презирство/відраза, цікавість, недовіра тощо), другий – картки з іменами усіх гравців.

### *Хід роботи:*

1. У вправі одночасно можуть брати участь 4-8 осіб. Якщо учасників у групі більше, інші стають глядачами. Після закінчення вправи студенти-гравці та студенти-глядачі можуть помінятися ролями.
2. Гравці отримують набори карток. Кожен з гравців мусить на озвучену ведучим ситуацію-стимул, викласти певні картки лицьовою стороною донизу: 1) картку з визначенням емоції-реакції на цю ситуацію, яку обрало більшість учасників; 2) картку з визначенням емоції-реакції на цю ситуацію, яку не поклав жоден з учасників; 3) картку з ім'ям гравця, який виклав однакову з ним картку з визначенням емоції-реакції на цю ситуацію; 4) картку з ім'ям гравця, який обрав іншу картку з визначенням емоції-реакції на цю ситуацію.
3. Після викладення карток усіма учасниками гри, вони перегортаються та порівнюються. Якщо викладені картки гравця співпадають з картками, які обрали інші учасники за вищезгаданими критеріями (за кожним окремо), йому зараховуються бонусні бали. Якщо гравець не зміг передбачити реакцію колег по грі, бонусні бали не нараховуються. Переможцем стає той студент, який набере найбільшу кількість балів.

Для кращого сприймання ходу гри пропонується наступна схема її проведення:

фаза 1 – зачитування ситуації;

фаза 2 – викладання гральних карток;

фаза 3 – інструкція;

фаза 4 – виконання інструкції учасниками;

фаза 5 – розкриття карток;

фаза 6 – оцінювання результатів.

Результати фіксуються ведучим на спеціальному бланку або на дошці.

Ситуації-стимули мають стосуватися майбутньої професійної діяльності з надання корекційної підтримки дітям з психофізичними вадами, наприклад:

- До Вас на вулиці підійшла дитина з обмеженими психофізичними можливостями і намагається Вас обійняти:
  - Ваша реакція;
  - реакція дитини.
- Дитина розумовою відсталістю залишилася сам-на-сам з нормальними однолітками у дитячому садочку:
  - реакція дитини;
  - реакція однолітків з нормальним розвитком.
- Підлітки з нормальним розвитком побачили у класі однолітка з вадами опорно-рухового апарату:
  - реакція підлітків;
  - реакція учня з вадами опорно-рухового апарату.
- Під час проходження практики батьки дитини з психофізичними вадами звернулися до Вас за порадою:
  - реакція батьків;
  - Ваша реакція.
- Вчитель привів до класу учнів з нормальним розвитком дитину з порушеннями психофізичного розвитку:
  - реакція вчителя;
  - реакція дитини з порушеннями психофізичного розвитку.

○ Ведучий має приймати участь в обговоренні, спонукати учасників вправи до аналізу власних переживань. В обговоренні з'ясовуються причини обрання студентом саме цієї емоції, що може приховуватися за цією емоцією відносно героїв ситуацій, чим може бути викликана у них така емоція тощо. Важливо не нав'язувати власну думку гравцям або казати про неадекватність вибору. Під час обговорення результатів щодо кожної ситуації-стимула бажано отримувати від студентів реальний приклад, який пояснював би їх позицію.

#### Вправа „Увага іншим”

*Мета:* розвиток у студентів навичок позитивного мислення стосовно себе як майбутнього спеціального психолога та суб'єктів майбутньої професійної діяльності, сприймання похвали, зворотній зв'язок.

#### *Хід роботи:*

1. Студенти формують два кола – зовнішній (А) та внутрішній (В).
2. Кожний студент з кола А звертається до студента з кола В зі словами: „З тебе вийде гарний психолог, бо ти ...*(позитивна характеристика)*... і діти з обмеженими психофізичними можливостями ...*(їх позитивна характеристика, пов'язана з попередньою, яка стосувалася студента)*...”.
3. Студент з кола В повторює почуте від студента з кола А, приймаючи його точку зору, та додає ще щось за такою схемою: „Так, я буду гарним психологом, бо, крім цього, я ще.....*(позитивна характеристика)*... і діти з психофізичними вадами ...*(їх позитивна характеристика, пов'язана з попередньою власною)*...”.
4. Потім учасники пересуваються на одну людину, змінюючи партнера по спілкуванню, та продовжують вправу доти, доки не поспілкуються з кожним членом групи.
5. Після цього студенти кола А і В можуть помінятися місцями і виконати вправу ще раз.

#### ***Орієнтовне домашнє завдання:***



➤ на наступне заняття подумати щодо можливостей, які надає обрана ними професійна діяльність з корекційної підтримки дітей з вадами психофізичного розвитку.

#### **Заняття 4 (2 год.)**

*Мета:* вивчення схеми особистої професійної перспективи та підвищення готовності студентів виокремлювати пріоритети при плануванні власних життєво-професійних планів, а також готовності співвідносити свої професійні цілі та можливості.

#### ***Орієнтовні види роботи:***

##### **Вправа „5 кроків”**

*Мета:* навчити студентів побудові схеми досягнення конкретної професійної мети.

*Необхідний матеріал:* аркуші паперу А-4 для кожного студента.

##### *Хід роботи:*

1. Група визначає певну цікаву професійну мету, наприклад, за підтримки держави відкрити власний освітньо-реабілітаційний центр для дітей з психофізичними вадами, здійснити щось видатне у галузі корекційної підтримки даної категорії дітей тощо.
2. Обрану мету у первинному вигляді (так, як її сформулювали студенти) ведучий виписує на дошці і пропонує групі вигадати уявну людину, яка має досягти цю мету (бажано ототожнити її із контингентом групи): її стать, вік, успішність у навчанні, матеріальний стан і соціальний статус її і найближчих родичів. Вся інформація також коротко занотовується на дошці.
3. Кожен учасник на окремому аркуші має виокремити п'ять основних етапів (п'ять кроків), які б забезпечили досягнення поставленої мети. Потім усі студенти поділяються на мікрогрупи по 3-4 особи.
4. В кожній мікрогрупі організовується обговорення, чий варіант етапів досягнення означеної мети найбільш оптимальний і цікавий. За результатами обговорення кожна група на новому аркуші повинна

виписати найоптимальніші п'ять етапів, про які представник від групи коротко сповіщає усім іншим учасникам.

5. Інші учасники можуть уточнювати, задавати питання. Можлива невелика дискусія.

*Підсумки:* учасники аналізують, наскільки співпадають варіанти, запропоновані різними мікрогрупами; сумісно оцінюють, наскільки враховувалися особливості людини, для якої розроблялися кроки досягнення мети.

Важливо також визначити, наскільки виокремлені етапи досягнення професійної мети реалістичні і відповідають конкретній соціально-економічній ситуації у країні, тобто наскільки загальна ситуація у суспільстві дозволяє або не дозволяє здійснити ті чи інші професійні та життєві мрії.

На основі отриманих результатів студенти самостійно формулюють індивідуальні висновки і записують їх у робочі зошити.

#### Вправа „Особиста професійна перспектива (ОПП)”

*Мета:* самостійна побудова схеми особистої професійної перспективи (надалі ОПП). За її основу обрана схема, яку запропонував Є.А. Клімов і доповнив ціннісно-смысловими компонентами М.С. Пряжніков.

*Необхідний матеріал:* список з 14 компонентів ОПП та приклади питань і міркувань, пов'язаних з ними (схема 1), картки з номерами компонентів ОПП, аркуші паперу А-4.

Схема 1

#### Особиста професійна перспектива (ОПП)

Компоненти ОПП	Опитувальник за схемою побудови ОПП (відповіді записуються на окремих аркушах: зазначається номер питання і одразу дається відповідь)
1. Усвідомлення <b>цінності</b> сумлінної професійної діяльності (ціннісно-моральна основа самовизначення)	1. Чи варто у наш час сумлінно виконувати професійні обов'язки? Чому?
2. Усвідомлення необхідності <b>професійної освіти</b>	2. Чи варто отримувати вищу освіту (підвищувати кваліфікацію), коли можна і без неї непогано влаштуватися?

3. Загальне орієнтування у соціально-економічній ситуації у країні та <b>прогнозування</b> її зміни	3. Коли в Україні стане краще жити?
4. Знання <b>кола застосування професійної діяльності</b> (макроінформаційна основа самовизначення)	4. У вигляді завдання: за три хвилини записати якнайбільше прикладів вузької спеціалізації обраної діяльності
5. Виокремлення <b>далекої професійної мети</b> (мрії) та її узгодження з іншими важливими життєвими цілями	5. Ким би ви бажали стати (у професійній діяльності) через 20-30 років?
6. Виділення <b>найближчих професійних цілей</b> (як етапів і шляхів до далекої мети)	6. Виділіть 5-7 етапів на шляху до своєї мрії
7. Знання <b>конкретних цілей, які обираються</b> : профілі професійної діяльності, шляхи підвищення кваліфікації, місця працевлаштування тощо (мікроінформаційна основа вибору)	7. У вигляді завдання: виписати три найнеприємніших моменти, пов'язані з обраною професійною діяльністю, і три – пов'язані з навчанням у ВНЗ
8. Уявлення <b>про власні можливості та недоліки</b> , які можуть вплинути на досягнення окреслених цілей	8. Що у вас самих може завадити вам на шляху до мети? (Про лінощі писати неактуально, необхідно зазначити щось конкретніше)
9. Уявлення <b>про шляхи подолання</b> власних <b>недоліків</b> (і про шляхи оптимального <b>використання</b> власних <b>можливостей</b> )	9. Як ви збираєтеся працювати над власними недоліками та готуватися до професійної діяльності?
10. Уявлення <b>про зовнішні перешкоди</b> на шляху до мети	10. Хто і що може завадити вам у досягненні мети?
11. Знання про <b>шляхи подолання</b> зовнішніх <b>перешкод</b>	11. Як ви збираєтеся долати ці перешкоди?
12. Наявність системи <b>резервних варіантів</b> (на випадок невдачі за основним варіантом)	12. Чи є у вас резервні варіанти майбутньої професійної діяльності?
13. Уявлення про <b>сене</b> власної майбутньої професійної діяльності	13. В чому ви взагалі бачите сене власного професійного життя (заради чого ви хочете отримати цю професію та працювати)?
14. Початок практичної реалізації ОПП	14. Що Ви вже зараз робите для реалізації власних планів? (Про успіхи в навчанні не зазначати; що робиться окрім доброго навчання)

### *Хід роботи:*

1. Учасники діляться на групи з 4-5 осіб і отримують завдання, орієнтуючись на приклади у роздатковому матеріалі, спробувати для кожного компонента ОПП сформулювати по одному власному поясненню у контексті обраної професійної діяльності психолога освітньо-

реабілітаційних закладів. Своє оригінальне пояснення до кожного компоненту ОПП учасники кожної мікрогрупи записують на окремому аркуші формату А-4.

2. Під час виконання студентами завдання, ведучий горизонтально розвішує на дошці номери компонентів – від 1 до 14.

3. Після закінчення роботи у мікрогрупах проводиться так звана вікторина, під час якої учасники мікрогруп по черзі зачитують по 2-3 сформульованих пояснення, а всі інші намагаються з'ясувати, до якого компоненту ОПП воно може відноситися. При вирішенні загальними зусиллями цього завдання, аркуш з поясненням кріпиться до номеру відповідного компонента.

*Обговорення результатів:* у загальному обговоренні учасники мають можливість ознайомитися з отриманими поясненнями, потім з'ясовують, для яких компонентів було найважче вгадати питання і чому.

Індивідуальні висновки кожен студент самостійно записує у робочий зошит.

Остання зустріч за мету має рефлексію учасників щодо власних досягнень, отриманих у ході сумісних занять, результати якої за бажанням можуть бути висловлені та обговорені.

***МОДУЛЬ III. Формування усвідомлення власних можливостей реалізації у майбутній професійній діяльності з надання корекційної підтримки дітям, які мають порушення психофізичного розвитку***

**Завдання:**

- психологічна підтримка, спрямована на усвідомлення професійних намірів, перешкод професійного розвитку і чинників успішності в професійній діяльності з надання корекційної підтримки дітям з обмеженими психофізичними можливостями в період проходження пропедевтичної (безвідривної) практики;
- психологічна допомога в рефлексії цінності і значущості окремих

навчальних дисциплін для майбутньої діяльності у освітньо-реабілітаційному закладі;

- сприяння при осмисленні чинників і критеріїв успішності професійної діяльності з надання корекційної підтримки дітям з психофізичними вадами;
- навчання побудові особистого професійного плану.

### Теоретична частина

*Тема 1.* Професійна самореалізація, професійна ідентифікація, професійні плани. – 2 год.

Важливість відповідності професійної діяльності життєвим цілям особистості. Можливості самореалізації у професійній діяльності. Особливості професійної ідентифікації. Трансформування намірів у цілі. Аналіз засобів і шляхів досягнення цілей; рефлексія обмежень і перешкоди, які можуть виникнути при реалізації цих цілей.

*Тема 2.* Невербальні засоби спілкування. – 2 год.

Спілкування. Мова як друга сигнальна система. Невербальні засоби спілкування: міміка, жести, пози, символи тощо. Значення та особливості невербального спілкування при порушеннях психофізичного розвитку.

### Практичні заняття

Протягом участі у програмі психологічного супроводу для студентів є бажаним ведення індивідуального робочого зошита для нотаток і виконання завдань з метою самостереження та рефлексії отриманих результатів.

Наприкінці кожного заняття студенти мають узагальнювати власні враження і здобутки.

### **Заняття 1 (2 год.)**

*Мета:* ознайомлення з метою групової роботи; аналіз запитів і очікувань студентів щодо майбутніх занять; актуалізація правил роботи в групі.

#### ***Орієнтовні види роботи:***

Вправа „Автобусна зупинка” [185, 60].

*Мета вправи:* з'ясування очікувань студентів від даних тренінгово-семінарських занять.

(Вправа детально описана у занятті 1 модулю І. „Формування уявлень про особливості професійної діяльності психолога освітньо-реабілітаційних закладів”).

### ***Орієнтовні правила роботи в групі:***

(Правила поведінки в групі (за Фопель К.) [188] детально описані у занятті 1 модулю І. „Формування уявлень про особливості професійної діяльності психолога освітньо-реабілітаційних закладів”).

### **Заняття 2 (2 год.)**

*Мета:* актуалізація вражень від першої активної взаємодії із суб'єктами майбутньої професійної діяльності, розвиток уявлень про особливості обраної професії, розуміння необхідності власної активної позиції у професійному становленні..

#### Бесіда про проходження пропедевтичної (безвідривної) практики

Обговорення вражень, отриманих під час проходження пропедевтичної (безвідривної) практики. З'ясовуються наступні питання:

- чи вдоволені студенти практикою;
- чи впоралися з поставленими завданнями; чи вистачило наявних знань, умінь і навичок;
- що викликало проблеми або негативні враження під час проходження практики; яким чином ці перешкоди долалися тощо.

Як результат, студентам пропонується визначити для себе по три найвагомші переваги та недоліки професійної діяльності, з якими вони зустрілися під час виконання завдань пропедевтичної (безвідривної) практики. Висновки записуються індивідуально у робочий зошит у вигляді таблиці „Переваги та недоліки професійної діяльності у ході проходження практики”.

## Вправа „Пастки-капкани”

*Мета:* підвищення рівня усвідомлення можливих перешкод на шляху до професійних цілей, а також формування уявлення про шляхи подолання цих перешкод.

### *Хід роботи:*

1. Вправа проводиться у колі, кількість учасників коливається від 6-8 до 12-15 осіб. На початку учасники сумісно визначають конкретну професійну мету у майбутній професійній діяльності з надання корекційної підтримки дітям з психофізичними вадами, спираючись на отриманий практичний досвід у ході проходження пропедевтичної (безвідривної) практики.
2. У групі обирається доброволець – головний герой, який уособлюватиме людину, професійна мета якої співпадає з тою метою у майбутній професійній діяльності, яку обрала група на початку гри. Для цієї вигаданої особистості спільно підбирають характеристики, пов’язані з її статтю, віком, соціальним і сімейним станом, освітою тощо.
3. Інші учасники визначають або вигадують для головного героя по 2-3 певні труднощі на шляху до професійної мети. Особлива увага звертається на те, що перешкоди можуть бути як зовнішніми, тобто походити від інших людей або від певних обставин, так і внутрішніми, які йдуть від самої людини. Вигадуючи такі труднощі, кожен має обов’язково подумати й про те, яким чином їх подолати.
4. Головний герой також визначає декілька найбільш вірогідних „пасток” на шляху до своєї мети, а також готується відповісти, як він збирається їх долати.
5. Усі варіанти проблемних ситуацій на шляху досягнення визначеної професійної мети можна записати у робочі зошити.
6. Кожен студент по черзі називає або зачитує по одній перешкоді, а головний герой мусить відразу ж без роздумів сказати, яким чином можна

було б цю проблему вирішити. Гравець, який задав проблемну ситуацію, також має дати свій варіант подолання озвученої перешкоди.

7. Шляхом голосування інші гравці обирають найоптимальніший варіант подолання перешкоди. У разі перемоги головного героя йому зараховують 1 бал, у разі виграшу гравця бал зараховують команді.

8. По закінченню підбиваються підсумки – хто заробив більше балів та чи співпали труднощі, виділені головним героєм, з тими, які пропонували йому подолати інші гравці.

*Підсумки:* як висновок, група будує пряму під назвою „Шлях до професійної мети”, на якій відмічає найсуттєвіші та найбільш реалістичні з названих перешкод. Цей графік заноситься у робочі зошити.

#### Вправа „Усвідомлення відповідальності”

*Мета:* розвиток активної свідомої участі у процесі власного професійного становлення.

#### *Хід роботи:*

1. Гравці поділяються на пари і за бажанням обирають собі одну з проблем, яка пов’язана з майбутньою професійною діяльністю з надання корекційної підтримки дітям з вадами психофізичного розвитку, і становить перешкоду на шляху до досягнення професійної мети, спільно окресленої у попередній вправі.

2. По черзі пари представляють „свою” проблему іншим учасникам з позицій „Жертви обставин” і „Відповідальної людини з високою самоповагою”. Від коментаріїв побаченого і почутого інших учасників просять утриматися.

3. Після презентації обраних перешкод, ведучий пропонує узагальнити результати вправи. Дискусія має закінчитися загальним висновком про необхідність самостійно, активно і свідомо впливати на обставини професійного життя. Висновок студенти записують у робочі зошити.

#### *Орієнтовне домашнє завдання:*



➤ на наступне заняття з'ясувати для себе власні сильні та слабкі сторони, які могли б допомогти або, навпаки, зашкодити успішній професійній діяльності з надання корекційної підтримки дітям з психофізичними вадами; скласти у робочих зошитах таблицю під назвою „Мої професійно сильні і слабкі сторони”.

### **Заняття 3 (2 год.)**

*Мета:* розвиток професійної „Я-концепції”, формування позитивної професійної самооцінки.

#### ***Орієнтовні види роботи:***

##### **Вправа „Подарунок”**

*Мета:* обговорення певних особливостей професії спеціального психолога, усвідомлення специфічних моментів даної професійної діяльності.

##### *Хід роботи:*

1. Кожний учасник обирає для себе „колегу” з числа інших учасників. Зазначається, що у „колеги” – спеціального психолога – день народження, на який неможливо не піти.
2. Протягом 30 секунд кожен має вигадати подарунок, яким він привітає свого партнера. При цьому важливо виконати наступні умови: подарунок має бути пов’язаний з професійною діяльністю „колеги”, бути веселим і незвичайним, а також бути доступним за ціною тому, хто його дарує.
3. Після закінчення часу на обмірковування кожен по черзі коротко називає свій подарунок. При цьому ведучий або інші учасники можуть задавати питання про подарунок на уточнення оговорених вимог.

*У підсумках* визначаються найцікавіші подарунки.

##### **Вправа „Я – поганий психолог/ Я – гарний психолог”**

*Мета:* усвідомлення власної професійної придатності.

##### *Хід роботи:*

1. З числа учасників обирається студент на роль „поганого психолога”. Усі інші учасники розбиваються на дві групи, рівні по кількісному складу. Одна група – це „обвинувачі”, а друга — „захисники”.
2. Завдання першої групи полягає у виділенні негативних рис цього „поганого психолога” і в описі їх проявів. „Захисники” повинні знайти пояснення прояву цієї риси і дати іншу, позитивну характеристику „поганому психологові”. Бажано ілюструвати сказане можливими реальними прикладами.
3. Потім слово надається головному героєві. Він сам висловлюється з приводу почутого, виражаючи своє емоційне ставлення до ситуації, сам відповідає на звинувачення.
4. З-поміж учасників обирають наступного головного героя – „гарного психолога”.
5. Група „захисників” називає його позитивні якості і риси, а група „обвинувачів” знаходить їх негативні наслідки (при цьому детально описуються можливі ситуації їх проявів).
6. Той студент, який виконує роль гарного психолога, виступає з виправданнями своєї поведінки і розповідає, яким чином він може уникнути зазначених негативних наслідків подібних дій.

*Підсумки:* в процесі обговорення наприкінці вправи актуалізуються теми уміння „тримати удар”, усвідомлювати свої переваги і слабкості, можливість сприймати явища з різних сторін і т. п.

***Орієнтовне домашнє завдання:***

➤ на наступне заняття скласти суб’єктивну коротку характеристику дітям з обмеженими психофізичними можливостями.

**Заняття 4 (2 год.)**

*Мета:* розвиток емоційної складової емотивно-гностичного компоненту професійної спрямованості, сприяння професійній ідентифікації майбутніх спеціальних психологів, розвиток професійної рефлексії.

***Орієнтовні види роботи:***

## Розминка

У якості розминки студентам пропонується міні-диспут на тему „Діти з психофізичними вадами”, під час якого висвітлюються питання ставлення до осіб з психофізичними порушеннями у сучасному суспільстві, інтеграції та інклюзивного навчання дітей з обмеженими психофізичними можливостями, впливу сім’ї і соціуму на соціалізацію таких дітей.

### Вправа „Вони помінялися тілами”

*Мета:* сприяння емоційному приєднанню до майбутньої професійної діяльності спеціального психолога, підвищення рівня емпатійності і толерантності до дітей з психофізичними вадами, розвиток вміння передбачити реакцію та емоційний стан партнера у процесі взаємодії.

### *Хід роботи:*

1. Учасники діляться на три групи. Одні з них – „психологи”, інші відіграють роль дитини з обмеженими психофізичними можливостями, а студенти третьої групи зображають дорослих з найближчого соціального оточення такої дитини (вчителі, батьки, лікарі, опікуни тощо). Бажано, щоб у процесі ігрової вправи кожен учасник мав змогу виконати усі три ролі.
2. „Діти” сумісно з „найближчим соціальним оточенням” вигадують проблемні ситуації у професійній діяльності психолога з надання корекційної підтримки дітям з психофізичними вадами, які насправді відбувалися або могли б мати місце у реальному житті, а потім розподіляють ці ситуації попарно між собою для демонстрації суб’єктивних реакцій і емоційних станів на них.
3. Кожен „психолог” по черзі займає „робоче місце”. До нього на прийом приходить одна з пар „дитина” – „дорослий” і намагається відтворити задану проблемну ситуацію через поведінку і висловлювання, але так, як, на їхню думку, вона мала б дійсно відбуватися.
4. Усі інші незадіяні учасники спостерігають за імпровізацією, утримуючись від коментарів.

5. Наприкінці кожної демонстрації „психолог” має дійти висновку, що було причиною виникнення проблеми у конкретному випадку, і пояснити, на основі чого він зробив ці узагальнення. Пара, яка виконувала ролі дитини з порушеннями психофізичного розвитку і дорослого з її найближчого соціального оточення, або підтверджує висновки „психолога”, або спростовує їх, якщо вони не відповідають дійсній задумці.
6. У разі спростування висновків „психолога” підключаються усі інші учасники і обговорюються їх версії побаченого.

*Підсумки:* по закінченню вправи студенти самостійно формулюють і записують у робочі зошити висновки, які мають охоплювати наступні питання:

- які почуття виникали під час виконання ролі психолога, дитини з психофізичними вадами, дорослого з її найближчого соціального оточення;
- які почуття виникали під час спостереження за грою інших учасників;
- чи достовірно були зображені діти з порушеннями психічного і/або фізичного розвитку;
- що хотілося б змінити після виконання цієї вправи.

#### Вправа „Моя проблема”

*Мета:* сприяти усвідомленню перешкод у майбутній професійній діяльності з психокорекційної підтримки дітей з психофізичними вадами та знаходження альтернативних варіантів їх подолання.

*Необхідний матеріал:* аркуші паперу А-4, пакет.

#### *Хід роботи:*

1. Учасники групи записують на окремих аркушах у короткій формі відповідь на питання „У чому ваша проблема при взаємодії з дітьми, які мають психофізичні порушення?” Аркуші не підписуються, згортаються і складаються в загальний пакет.
2. Кожен студент витягує будь-який аркуш, читає його і намагається знайти вихід, за допомогою якого він зміг би вирішити дану проблему. Група слухає його пропозицію і оцінює правильність розуміння проблеми та

доцільність використання саме цього варіанту її вирішення. Дозволяються висловлювання, які б критикували, уточнювали або розширювали відповідь.

*Підсумки:* після індивідуальної рефлексії студентам пропонується за бажанням озвучити отримані у ході заняття висновки.

***Орієнтовне домашнє завдання:***

➤ на наступне заняття з'ясувати для себе чинники і критерії успішної діяльності спеціального психолога, а також співвіднести виділені чинники з власними намірами і можливостями професійного розвитку у галузі спеціальної психології.

**Заняття 5 (2 год.)**

*Мета:* формування у майбутніх спеціальних психологів чітких уявлень про суб'єктивні і об'єктивні критерії, які визначають професійну діяльність з надання корекційної підтримки дітям з психофізичними вадами як успішну; розуміння власних професійних намірів, перешкод і ресурсів їх подолання; навчити студентів основним компонентам планування свого професійного майбутнього для досягнення успішності у професійній діяльності з надання корекційної підтримки дітям з вадами психофізичного розвитку.

***Орієнтовні види роботи:***

Вправа „Успішний спеціальний психолог”

*Мета:* актуалізація сформованих суб'єктивних критеріїв професійної успішності спеціального психолога.

1. Студентам пропонується описати успішного психолога освітньо-реабілітаційного закладу за допомогою ряду питань: як успішний спеціальний психолог виглядає? Про що найчастіше думає? Чому радіє? Що його може засмутити? До чого він прагне? У якому режимі він живе і працює? Що приховує? Яку пораду може Вам дати?
2. Кожен учасник групи після обміркування поставленого завдання має презентувати свій образ „успішного спеціального психолога”, роль якого пропонується зіграти перед групою. Після кожного виступу учасника

просять відповісти на декілька питань: чи легко було зображати успішного психолога; чи є у героя реальний прототип; що спільного між Вами і вашим героєм; чим Ви від нього відрізняєтеся.

3. Студенти в процесі групового обговорення вибудовують узагальнений образ успішного психолога освітньо-реабілітаційного закладу і виділяють критерії, за якими визначається успішність його професійної діяльності з надання корекційної підтримки дітям з обмеженими психофізичними можливостями. Критерії аналізуються і поділяються на дві групи: об'єктивні показники і суб'єктивні<sup>1</sup>.

4. Студенти мають окремо визначити ті чинники успішної професійної діяльності, які мають місце вже в період вузівського навчання.

5. Серед суб'єктивних чинників студенти виділяють такі, що пов'язані або з обмеженнями, або з ресурсами. На підставі виділених чинників групою складається анкета, в якій ступінь наявності кожного суб'єктивного чинника оцінюється в діапазоні від 1-го до 5-ти. Кожен оголошує свій результат і оцінює свої шанси на успіх, наявність проблемних зон або критикує групову анкету.

*Підсумки:* наприкінці робляться індивідуальні висновки про суб'єктивні і об'єктивні критерії, які визначають професійну діяльність з надання корекційної підтримки дітям з психофізичними вадами як успішну. Висновки заносяться у робочий зошит.

#### Вправа „Побудова професійного плану”

*Мета:* усвідомлення студентами власних намірів в області професійного розвитку, вміння трансформувати їх в цілі; ознайомлення з методами аналізу засобів і шляхів досягнення цілей; рефлексія обмежень і перешкоди, які можуть виникнути при реалізації цих цілей.

#### *Хід роботи:*

---

<sup>1</sup> Часто остання група показників виявляється незаповненою, що дає привід для подальшої роботи в цьому напрямку.

1. Студенти дають відповідь на питання: „До яких досягнень в професії я прагну?” Відповіді на питання диференціюються на узагальнені та конкретні, на загальножиттєві та вузькопрофесійні, на відстрочені в часі або найближчі досягнення<sup>2</sup>. Потім опис бажаного формулюється як цілі професійних досягнень.
2. Цілі записуються на одному аркуші паперу, а на іншому – позначаються умовним знаком. При цьому їх розташування на папері має відображати їх реальні залежності в житті<sup>3</sup>. Орієнтуючись на схему розташування цілей, група розмірковує, в яких випадках окреслені цілі перетворюються на засоби.
3. До кожної мети на листі „прокладається” шлях. При цьому лінії, що позначають шлях, можуть символічно відображати уявлення студентів про можливості і шляхи досягнення цілей.
4. Кожен учасник розповідає про свій шлях і про його особливості. За допомогою групи він шукає можливості посилення ліній, рефлексує розриви лінії як можливі перешкоди і шукає способи їх подолання або попередження<sup>4</sup>.
5. Враховуючи, що однолінійні плани, які відрізняються точністю і конкретикою, можуть стати причиною стресів і криз у разі їх невиконання, а також для подолання жорстких установок і надання можливості креативних рішень з метою врахування життєвих змін людини і ситуації, студентам пропонується придумати та позначити додаткові шляхи і запасні цілі.
6. Для закріплення навички студентам пропонується в парах скласти схеми-плани найближчих досягнень в навчально-професійній діяльності.

---

<sup>2</sup> При формулюванні студентами бажаного у вигляді виразів типу „стати справжнім професіоналом” або „бути успішним” необхідно попросити їх змістовно пояснити, що вони вкладають в ці поняття.

<sup>3</sup> Наприклад, цілі „закінчити навчання”, „бути затребуваним фахівцем”, „надавати кваліфіковану допомогу дітям з обмеженими психофізичними можливостями” можуть розташовуватися по вертикалі. Третя мета може бути на одному рівні з другою, може їй передувати.

<sup>4</sup> Відзначаючи високу цінність упевненості при самопрогнозуванні, слід нагадати про вірогідність і варіативність майбутнього.

Графічне зображення цілей, шляхів їх досягнення і перешкод дає додаткові можливості для їх аналізу.

Остання зустріч за мету має рефлексію учасників щодо власних досягнень, отриманих у ході сумісних занять, результати якої за бажанням можуть бути висловлені та обговорені.

***МОДУЛЬ IV. Розвиток професійної ідентичності молодого фахівця у галузі спеціальної психології.***

**Завдання:**

- допомога студентам при плануванні свого професійного розвитку в період проходження психологічної практики з метою трансформації завдань практики в значущі цілі власного професійного розвитку;
- допомога в усвідомленні студентами своїх провідних кар'єрних орієнтацій і їх співвідношення з характеристиками професійної спрямованості на корекційну підтримку дітей з порушеннями психофізичного розвитку;
- сприяння старшокурсникам в здійсненні ними вибору конкретної сфери психологічної діяльності;
- допомога при прогнозуванні індивідуальної траєкторії професійного розвитку.

*Теоретична частина*

*Тема 1. Кар'єрні орієнтації – 2 год.*

Кар'єрні орієнтації як система ціннісних орієнтацій і соціальних установок по відношенню до кар'єри і до професійної діяльності в цілому. Вплив особистісних цінностей на здатність людини успішно вирішувати професійні завдання та отримувати задоволення від своєї діяльності.

*Практична частина*

*Частина I<sup>5</sup>*

---

<sup>5</sup> до проходження психологічної практики



### **Заняття 1 (2 год)**

*Мета:* ознайомлення з метою групової роботи; аналіз запитів і очікувань студентів щодо майбутніх занять; актуалізація правил роботи в групі, ознайомлення із завданнями майбутньої психологічної практики.

#### ***Орієнтовні види роботи:***

Вправа „Автобусна зупинка” [185, 60].

*Мета вправи:* з'ясування очікувань студентів від даних тренінгово-семінарських занять.

(Вправа детально описана у занятті 1 модулю I. „Формування уявлень про особливості професійної діяльності психолога освітньо-реабілітаційних закладів”).

Бесіда з ознайомлення із завданнями психологічної практики

Обговорюється питання про значущість завдань і реалістичну міру їх виконання.

#### ***Орієнтовні правила роботи в групі:***

(Правила поведінки в групі (за Фопель К.) [188] детально описані у занятті 1 модулю I. „Формування уявлень про особливості професійної діяльності психолога освітньо-реабілітаційних закладів”).

#### ***Орієнтовне домашнє завдання:***

➤ на наступне заняття зобразити цілі професійного розвитку в період практики за допомогою методики складання професійного плану, спрогнозувати суб'єктивні і об'єктивні перешкоди у реалізації визначених цілей, а також способи їх подолання; скласти список значущих осіб, до яких можна звернутися за допомогою.

### **Завдання 2 (2 год.)**

*Мета:* розвиток позитивної професійної самооцінки, налаштування студентів на об'єкт безпосередньої взаємодії під час проходження психокорекційної практики – дітей з психофізичними вадами, розвитку у студентів таких професійно важливих якостей як толерантність і емпатійність.

### ***Орієнтовні види роботи:***

Вправа „Я – фахівець”

*Мета:* подолання тривожності перед проходженням психологічної практики, формування самоповаги, віри у власні професійні можливості.

*Хід роботи:*

1. У вступній частині з'ясовується, наскільки готовими до проходження психологічної практики відчують себе студенти. З'ясовуються причини невпевненості у власних силах.
2. Кожний учасник отримує по одній проблемній ситуації, яка може реально виникнути під час проходження практики, і намагається розв'язати її, спираючись спочатку на суб'єктивні враження, а потім поглянути на неї очима висококомпетентного фахівця. Обидва варіанти рішення даної ситуації студенти записують у робочі зошити.
3. Кожний учасник ознайомлює групу зі своєю проблемною ситуацією, виносячи на загальне обговорення два варіанти її вирішення.

*Підсумки:* студенти з'ясовують для себе відповідь на питання, чому саме таке рішення приймалося з власної позиції та з позиції фахівця.

Як приклади, можна використати наступні ситуації:

- до Вас з голосними криками кидається дитина з психофізичними порушеннями, яка має дуже неохайний брудний вигляд, і намагається до Вас притулитися, обійняти;
- під час звернення до Вас батьків дитини з психофізичними вадами Ви розумієте, що не володієте достатніми знаннями для вирішення даної проблеми;
- під час заняття дитина з обмеженими психофізичними можливостями, яка раніше виконувала завдання із задоволенням, раптом відмовилася продовжувати займатися з Вами;
- до Вас звернулася дитина з порушеннями психофізичного розвитку із скаргами на батьків (педагога);

– Вас викликало керівництво освітньо-реабілітаційного закладу і повідомило, що подальша співпраця неможлива через Вашу професійну некомпетентність зі слів батьків одного з учнів, з яким Ви працювали.

Вправа „Я знаю, що тобі наснилося”

*Мета:* розвиток соціальної перцепції, професійної ідентифікації з суб’єктами майбутньої професійної діяльності.

*Необхідний матеріал:* картки з одним з варіантів психічного дизонтогенезу: олігофренія, сліпота, глухота, логопатія, дитячий церебральний параліч, ранній дитячий аутизм, психопатія, органічна деменція<sup>6</sup>.

*Хід роботи:*

1. Кожний учасник отримує картку з варіантом порушення психофізичного розвитку. Дається завдання описати сон, який міг би наснитися дитині з даним порушенням. Відповідно, сон має відображати такі особливості, з допомогою яких інші студенти мали б змогу визначити даний варіант психофізичного порушення.
2. Кожне „сновидіння” виноситься на загальне обговорення з дотриманням черги висловлювань.

*Підсумки:* переможцем стає той учасник, який дасть якнайбільше правильних визначень.

*Частина II*

### **Заняття 3 (2 год.)**

*Мета:* узагальнити враження, здобутки та проблеми за період проходження психологічної практики.

***Орієнтовні види роботи:***

Бесіда про результати проходження психологічної практики

<sup>6</sup> Також на картці можна зазначити глибину порушення та вік дитини.

<sup>7</sup> після проходження психологічної практики

Студенти співставляють попередньо сформовані плани професійного розвитку з реальними подіями в період проходження практики за наступним планом:

- якою мірою Вам вдалося реалізувати план?
- чи були отримані додаткові (не прогнозовані до практики) результати?
- що не було досягнуте і з якої причини?
- чи була потрібна допомога при виникненні перешкод?
- чи всі особи із списку „радників” надали допомогу, коли вона була потрібна?
- які пункти плану були заздалегідь приречені на невиконання?
- які найголовніші підсумки проходження практики?
- які негативні висновки Ви для себе зробили?
- чи можна їх перевести у позитивні?
- які зміни можна внести у ваші плани найближчого професійного розвитку за підсумками практики?

#### Вправа „Метафора проблеми”

*Мета:* усвідомлення студентами наявних проблем у практичній професійній діяльності, а також підвищення рівня сенситивності до інших.

*Необхідний матеріал:* аркуші паперу А-4, олівці, гумки.

#### *Хід роботи:*

1. Кожному учаснику пропонується намалювати власну професійну проблему, яка виникла під час проходження психологічної практики у освітньо-реабілітаційних закладах.
2. Студенти утворюють коло і демонструють свої метафори проблем.
3. Кожен студент, роздивляючись малюнки інших, має зрозуміти зміст кожної метафори, переформулювати його у проблему та обрати той малюнок, зображення на якому здається найбільш близьким до власного образу проблеми. Обравши такий малюнок, студент приєднується до нього із власним зображенням.

4. В результаті формуються групи споріднених за змістом метафор. Виокремлені проблеми називаються, обговорюються.

*Підсумок:* кожна група створює і зображає метафору перемоги над своєю проблемою у професійній діяльності; отримані результати обговорюються, кожний студент робить індивідуальні висновки з заняття, які самостійно занотовує у робочому зошиті.

#### **Заняття 4 (2 год.)**

*Мета:* формування позитивного привабливого образу молодого фахівця у галузі спеціальної психології, рефлексію ціннісних орієнтацій майбутніх психологів, аналіз професійних вимог до психолога освітньо-реабілітаційного закладу.

#### ***Орієнтовні види роботи:***

Вправа „Молодий фахівець”

*Мета:* розвиток уявлень про професійно важливі характеристики спеціального психолога.

#### *Хід роботи:*

1. Студенти поділяються на групи, які розміщуються окремо. Кожна група має створити такий образ молодого фахівця, який відповідав би усім вимогам професійної діяльності з надання корекційної підтримки дітям з психофізичними вадами.
2. По закінченню обговорення у групах проголошується відкриття „Чарівного магазину”, в якому можна придбати будь-яку особистісну якість та життєво-професійну цінність. Кожен учасник може отримати лише по одній якості та цінності, запропонувавши за них абстрактну ціну – те, чим він може пожертвувати заради обраних принад<sup>8</sup>. Отримати „товар” зможе той студент, який запропонує за нього найвищу ціну.
3. Студенти знову визначають найпріоритетніші якості та цінності для психолога освітньо-реабілітаційного закладу, які кожна група записує на окремих картках. Після цього проводиться аукціон-розпродаж, результатом

<sup>8</sup> наприклад, вільний час, матеріальні статки, сімейне життя тощо

якого є створення групами образу ідеального молодого фахівця у галузі спеціальної психології з допомогою придбаних особистісних якостей і життєво-професійних цінностей.

4. Кожна група обирає одного із своїх учасників у якості делегата для роботи над спільним образом – характеристикою психолога-випускника Інституту корекційної педагогіки та психології. Отримані результати сумісної діяльності представників різних груп презентуються усім іншим студентам.

*Підсумки:* кожна група має запропонувати шляхи виховання у себе зазначених якостей, а також що необхідно зробити, щоб вважатися таким „ідеальним” молодим фахівцем після закінчення ВНЗ.

#### Вправа „Шукаю співробітника”

*Мета:* розвиток уявлень про професійно-особистісні характеристики спеціального психолога, про можливість самореалізації у межах обраної професії.

#### *Хід роботи:*

1. Кожний учасник отримує завдання подати у безкоштовну газету, редактором якої є ведучий, анонімну об’яву про запрошення на роботу психолога – співробітника, партнера або замісника, – провідною професійною діяльністю якого буде надання корекційної підтримки дітям з обмеженими психофізичними можливостями. Об’ява складається у вільній формі, за бажанням може містити список вимог до кандидатів на посаду, перелік якостей, якими вони мають володіти; відомості про працедавця і т.п.

2. Після подачі об’яв ведучий розвішує їх на дошці і пропонує учасникам ознайомитися з ними. Ті об’яви, які привернули увагу, кожен студент має право позначити червоним, але не більше трьох об’яв. Потім об’яви повертаються до їх авторів, по кожній об’яві підраховується кількість виборів.

*Підсумки:* обговорення професійних вимог до психолога освітньо-реабілітаційного закладу, про критерії і вміння зацікавити співробітництвом, рефлексія відповідності висунутим вимогам тощо. У робочі зошити занотовуються висновки, зроблені під час диспуту.

### **Заняття 5 (2 год.)**

*Мета:* виявлення та рефлексія кар'єрних орієнтацій майбутніх спеціальних психологів.

#### ***Орієнтовні види роботи:***

#### **Бесіда на тему „Моя професія”**

У ході бесіди актуалізуються наявні образи майбутньої професійної діяльності. Однією з умов з боку ведучого має бути утримання інших учасників – слухачів – від коментарів. Розповіді студентів мають відповідати наступним питанням:

- 1) Чи сформоване чітке уявлення про майбутню професійну діяльність з надання корекційної підтримки дітям, які мають порушення психофізичного розвитку, та її цілі?
- 2) Що необхідно робити для досягнення високих результатів у обраній професійній діяльності?
- 3) Чи зможе допомогти майбутня професія у досягненні інших життєвих цілей?
- 4) Які цілі (найближчі та віддалені) існують у професійному зростанні?
- 5) Яку професійну діяльність планується виконувати через 10 років?
- 6) Чи є ентузіазм та прагнення до обраної професійної діяльності з надання корекційної підтримки дітям з психофізичними вадами?
- 7) Що виступає провідним мотивом майбутньої професійної діяльності на сьогодні?

*Підсумки:* дискусія з питань успішності психолога освітньо-реабілітаційного закладу у ході якої активізується рефлексія змістовних компонентів професійної спрямованості на корекційну підтримку дітей з обмеженими психофізичними можливостями.

## Вправа „Успішний психолог”

*Мета:* діагностика і розвиток уявлень про змістовне наповнення поняття „успішність професійної діяльності психолога у галузі спеціальної психології”.

### *Хід роботи:*

1. Ведучий формує із студентів кілька груп, яким пропонує у вільній формі скласти розповідь про успішних спеціальних психологів на основі особистого досвіду учасників та по черзі презентувати їх.
2. Узагальнення ведучого про виділені у розповідях особливості дають можливість студентам звернути увагу на значущі для них характеристики діяльності психолога з надання корекційної підтримки дітям з порушеннями психофізичного розвитку.
3. Потім ведучий ставить питання про змістовне наповнення поняття „успішність професійної діяльності психолога у галузі спеціальної психології”. Для підтримки учасників групи дане питання може бути конкретизоване за допомогою ряду уточнюючих питань:
  - Про кого ви можете сказати: „успішний у професії”?
  - Як ви це визначили (чому вирішили, що ця людина успішно виконує професійну діяльність)?
  - Коли можна назвати успішним психолога у галузі спеціальної психології?
  - Чим відрізняються неуспішні люди?
  - Неуспішний психолог у галузі спеціальної психології — це сумно, небезпечно, смішно або нормально? Що б ви обрали?
  - Які ознаки успішності діяльності психолога з надання корекційної підтримки дітям з психофізичними порушеннями ви могли б виділити?
  - Який факт життя психолога освітньо-реабілітаційного закладу дозволив би вам упевнено припустити про те, що він успішний?

### Діагностична частина заняття



Мета – виявлення загальної кар'єрної спрямованості майбутніх психологів і рефлексія ними динамічної сторони своєї професійної спрямованості.

Для визначення провідної кар'єрної орієнтації проводиться методика „Якорі кар'єри” Едгара Шейна.

У результаті студенти отримують знання про свою провідну кар'єрну орієнтацію, аналізують власні очікування в галузі професійної успішності з надання корекційної підтримки дітям з обмеженими психофізичними можливостями, усвідомлюють власні динамічні характеристики професійної спрямованості з означеної вище діяльності.

#### *Підсумки заняття:*

Наприкінці заняття учасникам пропонується виступити з проектом професійної діяльності з надання корекційної підтримки дітям з обмеженими психофізичними можливостями в контексті певної професійної спрямованості (орієнтації). Наприклад, представити проект своєї психологічної підприємницької діяльності; описати можливості і специфіку професійної діяльності з надання корекційної підтримки дітям з психофізичними вадами при орієнтації на інтеграцію стилів життя; описати вид професійної діяльності психолога освітньо-реабілітаційного закладу, що дозволяє реалізувати прагнення до служіння тощо.

#### **Заняття 6 (2 год.)**

*Мета:* розширення уявлень про діапазон сфер професійної діяльності фахівця у галузі спеціальної психології, виділення їх особливостей і співвідношення з професійними намірами і можливостями майбутніх психологів.

#### ***Орієнтовні види роботи:***

Вправа „План професійного розвитку”

*Мета:* побудова плану професійного розвитку в період останнього року навчання у вузі, спрямованого на досягнення успіху в обраній професії.

*Хід роботи:*

1. Учасники заняття розбиваються на чотири групи. Ведучий пропонує обрати одну із сфер професійної діяльності спеціального психолога: психолог освітньо-реабілітаційного закладу; психолог психолого-медико-педагогічної комісії; приватний психолог-консультант; психолог-науковець у галузі спеціальної психології.
2. Кожна група повинна в результаті спільної роботи сформулювати особливості професійної діяльності обраної сфери, зазначити можливі посади, уточнити перелік конкретних видів діяльності, які може виконувати представник даної спеціалізації тощо.
3. На наступному етапі роботи ведучий пропонує студентам виділити значущі характеристики визначених сфер професійної діяльності спеціального психолога, пропонуючи як приклад наступні критерії: відносна незалежність від працедавця; відповідність професійним і особистим інтересам; відповідність провідним кар'єрним орієнтаціям; відповідність освіті, що здобувається; відповідність особистим якостям; можливості реального працевлаштування; рівень матеріальної винагороди; рівень моральної винагороди; необхідність додаткових знань або часткової перекваліфікації.
4. Ведучий просить членів групи кожен сферу професійної діяльності спеціального психолога оцінити по виділених критеріях особистої привабливості професії. Доцільно перед цим кожному учасникові визначити рангові місця цих критеріїв (значущі, неважливі і ін.).
5. На основі аналізу сфер професійної діяльності спеціального психолога за суб'єктивно значущими критеріями привабливості кожен студент обирає одну з них.
6. Потім ведучий ознайомлює студентів з методом SWOT-аналізу, який відноситься до методів креативного мислення і застосовується здебільшого для оцінювання шансів. Учасникам пропонується проаналізувати шанси професійного успіху в обраній сфері професійної діяльності.

Важливою умовою є об'єктивність і неупередженість під час заповнення таблиці. Записувати необхідно лише ті аспекти, які безпосередньо стосуються окресленого питання. Під час аналізу з'ясовується наступне: які переваги обраної сфери професійної діяльності є унікальними; які її недоліки можуть компенсуватися позитивними сторонами, а які – ні. Тобто, студентам необхідно встановити взаємозв'язки між зазначеними критеріями аналізу.

Аналіз проводиться за наступною схемою:

Переваги (S)	Недоліки (W)
Можливості (O)	Ризик (T)

7. Після цього кожним учасником складається план-схема самостійного освоєння даної спеціалізації. У план-схему як засоби і шляхи досягнення повинні бути включені можливі варіанти отримання першого досвіду у обраній сфері, область додаткових знань і можливостей їх отримання. Студентові бажано чітко визначитися з організацією, в якій він пропонуватиме свої послуги.

*Підсумки:* отримані результати занотовуються у робочі зошити, на їх основі майбутні психологи роблять індивідуальні висновки про результати проведеного заняття.

### **ЗАКЛЮЧНИЙ ЕТАП**

На заключному етапі рекомендується запропонувати студентам розглянути записи у робочих зошитах за весь період сумісних зустрічей – від I до IV курсу, простежити процес трансформації власної професійної спрямованості на корекційну підтримку дітей з психофізичними вадами і визначити рівень її видозмін.