

**ДЕРЖАВНИЙ ЗАКЛАД „ЛУГАНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ імені ТАРАСА ШЕВЧЕНКА”**

На правах рукопису

Бистрова Юлія Олександрівна

УДК: 159. 922. 76 – 056. 34: 37. 015. 31: 331

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

19.00.08 – спеціальна психологія

Дисертація на здобуття наукового ступеня
доктора психологічних наук

Науковий консультант –
доктор педагогічних наук,
професор, дійсний член
НАПН України
Синьов Віктор Миколайович

Луганськ – 2012

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНО-ТРУДОВОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСІБ З ПСИХОФІЗИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ	
1.1. Сутність і структура соціалізації в психолого-педагогічному контексті	15
1.2. Професійно-трудова соціалізація особистості як психолого-педагогічна проблема	37
1.3. Особливості професійно-трудової соціалізації осіб з психофізичними порушеннями	59
Висновки до розділу 1	73
РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ СИСТЕМИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНО-ТРУДОВОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСІБ З ПСИХОФІЗИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ	
2.1. Сутність забезпечення професійно-трудової соціалізації особистості як психолого-педагогічної системи	76
2.2. Психолого-педагогічне забезпечення наступності етапів професійно-трудової соціалізації	103
Висновки до розділу 2	143
РОЗДІЛ 3. ПОЧАТКОВИЙ ЕТАП ПРОФЕСІЙНО-ТРУДОВОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСІБ З ПСИХОФІЗИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ	
3.1. Діагностико-прогностичне вивчення індивідуально-психологічних рис особистості молодших школярів	146
3.2. Діагностика схильностей як складника спрямованості особистості	170
3.3. Психолого-педагогічні умови розвитку та корекції схильностей і здібностей у процесі навчально-практичної діяльності	200
3.4. Аналіз результатів вивчення сформованості індивідуально-психологічних якостей у осіб з психофізичними порушеннями	224
Висновки до розділу 3	232

РОЗДІЛ 4. ДІАГНОСТИКА ТА КОРЕКЦІЯ НА ДРУГОМУ ЕТАПІ ПРОФЕСІЙНО-ТРУДОВОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСІБ З ПСИХОФІЗИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

4.1. Діагностика соціально-психологічних якостей особистості	234
4.2. Корекційна робота з формування комунікативної та спільної діяльності осіб з психофізичними порушеннями	263
4.3. Аналіз результатів вивчення сформованості соціально-психологічних якостей у осіб з психофізичними порушеннями	276
Висновки до розділу 4	281

РОЗДІЛ 5. ПРОФОРІЄНТАЦІЙНА РОБОТА ЯК РЕЗУЛЬТАТИВНИЙ СКЛАДНИК СИСТЕМИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНО-ТРУДОВОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ

5.1. Сутність і структура профорієнтаційної роботи в умовах спеціальної освіти	285
5.2. Вивчення рівня психологічної готовності до професійного самовизначення підлітків і юнаків з порушеннями психофізичного розвитку	291
5.2.1. Методи та етапи експериментального дослідження	294
5.2.2. Експериментальне дослідження рівня готовності до професійного самовизначення підлітків і юнаків з порушеннями психофізичного розвитку	297
5.3. Шляхи корекції професійного самовизначення учнів з порушеннями психофізичного розвитку	302
5.4. Аналіз результатів упровадження системи психолого-педагогічного забезпечення професійно-трудової соціалізації осіб з порушеннями психофізичного розвитку	350
Висновки до розділу 5	363
ВИСНОВКИ	366
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	371
ДОДАТКИ	416

ВСТУП

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

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

Дефектологічна наука приділяє значну увагу питанням професійної соціалізації й соціально-трудової адаптації осіб з психофізичними порушеннями, у яких висвітлюються проблеми корекційної спрямованості трудового навчання як головного складника процесу підготовки до самостійної праці (В. І. Бондар, Т. П. Вісковатова, Г. М. Дульнев,

І. Г. Єременко, В. Ю. Карвяліс, С. Л. Мирський, І. С. Моргуліс, Л. І. Фомічова), взаємозв'язку трудового та інтелектуального виховання (Г. М. Дульнєв, В. М. Синьов, К. М. Турчинська), ролі праці в розвитку особистості (С. Л. Мирський, Є. П. Синьова, Л. І. Солнцева, В. О. Феоктистова та ін.), впливу мотивів на трудову діяльність (Б. І. Пінський), розвитку інтересу та виховання позитивного ставлення до праці (А. А. Корнієнко, Н. М. Стадненко), поетапного формування трудових умінь (І. Д. Бех, В. І. Бондар, С. Д. Максименко, О. П. Хохліна), формування самоконтролю, розуміння та критичної оцінки своїх дій (Є. О. Ковальова, Г. М. Мерсіянова, С. Л. Мирський), змісту та форм профорієнтаційної роботи в спеціальних закладах (В. П. Єрмаков, Л. К. Єрмілова, І. Є. Кузнецов, Г. Ю. Мустафаєв, К. М. Турчинська, О. Я. Фесенко), інтеграції випускників спеціальних установ у професійне середовище (В. І. Бондар, К. В. Рейда), професійної реабілітації осіб з порушеннями здоров'я (В. І. Андрієнко, В. П. Гудоніс, А. Ю. Максименко, А. Г. Шевцов).

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

психолого-педагогічного забезпечення професійно-трудової соціалізації осіб з психофізичними порушеннями.

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

Зв'язок роботи з науковими планами, програмами, темами.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Методологічну та теоретичну основу дослідження склали філософські концепції сучасної освіти (В. П. Андрущенко, І. Д. Бех, В. Г. Кремень, М. С. Конах, В. С. Курило, С. Д. Максименко); концептуальні положення теорії соціально-психологічних особливостей соціалізації як процесу активного засвоєння індивідом соціальних норм, зразків поведінки (О. К. Агавелян, О. В. Киричук, Н. Л. Коломінський, В. С. Мерлін, С. В. Савченко, В. М. Синьов); науково-теоретичні положення про соціальну зумовленість та корекційну спрямованість освіти осіб з порушеннями психофізичного розвитку (В. І. Бондар, Т. П. Вісковатова, І. В. Дмитрієва, Г. М. Дульнев, І. Г. Єременко, С. Ю. Конопляста, М. М. Малофєєв, С. П. Миронова, В. М. Синьов, В. В. Тарасун, С. В. Федоренко, В. О. Феоктістова, Л. І. Фомічова, О. П. Хохліна, А. Г. Шевцов,

М. К. Шеремет, Д. І. Шульженко, М. Д. Ярмаченко та ін.); концепція професійного становлення особистості в нормі та патології (В. І. Бондар, Б. С. Братусь, М. Р. Гінзбург, О. П. Гозова, В. П. Єрмаков, Е. Ф. Зеєр, Є. О. Климов, С. Л. Мирський, І. С. Моргуліс, В. С. Мухіна, Д. Сьюпер, Т. М. Титаренко, К. М. Турчинська, Д. І. Фельдштейн); загальнонаукові положення теорії особистісно орієнтованого підходу (Ш. А. Амонашвілі, І. Д. Бех, О. В. Бондаревська, Т. В. Машарова, А. В. Мудрик, В. О. Петровський, К. К. Платонов); ключові ідеї концепції впливу діяльності на розвиток особистості (Л. С. Виготський, В. В. Давидов, О. М. Леонт'єв, В. О. Петровський, С. Л. Рубінштейн, Н. Ф. Талізїна); концептуальні ідеї компетентнісного підходу (Л. Ф. Іванова, І. О. Зимня, Л. А. Петровська, К. В. Рейда, О. Я. Савченко, Г. К. Селевко, А. В. Хуторської); загальні положення теорії та практики психолого-педагогічного супроводу (О. Г. Асмолов, М. Р. Бітянова, О. С. Газман, І. В. Дубровїна, В. В. Засенко, В. В. Кобильченко, С. Д. Максименко, І. І. Мамайчук, Л. М. Мітіна, В. В. Тарасун, М. К. Шеремет, Л. М. Шипїцина).

Методи дослідження. Для розв'язання поставлених завдань використано загальнонаукові методи: *теоретичні*: теоретико-методологічний аналіз і синтез загальної та спеціальної психолого-педагогічної наукової літератури, системний та функціональний аналіз, порівняння, класифікація, узагальнення та систематизація теоретичних даних і отриманих у дослідженні фактів з метою визначення стану розробленості проблеми та перспективних напрямів її вирішення; *емпіричні*: спостереження, анкетування, тестові методи спеціальної психолого-педагогічної діагностики, констатувальний і формувальний експерименти для визначення рівня та особливостей професійного самовизначення учнів спеціальних загальноосвітніх закладів, збір катамнестичних даних для перевірки ефективності авторської системи психолого-педагогічного забезпечення професійно-трудової соціалізації; *методи обробки даних*:

методи статистичного аналізу, кількісний та якісний аналіз, порівняння та узагальнення експериментальних даних.

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

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

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

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

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

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

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

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

Подальшого розвитку набули:

– висвітлення набутого вітчизняною дефектологічною та психологічною практикою досвіду з метою розробки перспективних шляхів розвитку корекційної освіти в напрямку професійно-трудової соціалізації особистості;

– поняттєво-категорійний апарат (професійно-трудова соціалізація, психолого-педагогічне забезпечення наступності в процесі соціалізації);

– методики дослідження особистісних якостей, значущих для майбутньої професійно-трудової соціалізації учнів з психофізичними порушеннями;

– рівні готовності старшокласників до професійного самовизначення за чотирма компонентами: когнітивний, мотиваційно-ціннісний, діяльнісно-особистісний і поведінковий;

– типологія порушень розвитку за визначеними критеріями, що дало змогу виявити зовнішні та внутрішні характеристики тих чи тих змін у структурі особистості, їхнє значення для розвитку професійно-трудової соціалізації.

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

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

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

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

Основні практичні розробки та методичні рекомендації за результатами дослідження впроваджено в роботу КЗ „Рубіжанського навчально-реабілітаційного центру «Кришталік»” (довідка № 196 від 27.12.11 р.); Конотопської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату (довідка № 63 від 04.04.12 р.); Горлівського навчально-виховного комплексу „Дитячий садок № 1 для дітей з порушеннями зору – загальноосвітня школа І ступеня № 31 з інклюзивним навчанням «Сузір’я»” (довідка № 26 від 30.08.12 р.); КЗ „Луганська середня загальноосвітня школа І – III ступенів № 45” (довідка № 289 від 28.05.12 р.); КЗ „Луганська середня загальноосвітня школа І – III

ступенів № 4” (довідка № 209/1 від 31.08.12 р.); Кременської обласної спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату (довідка № 178/2 від 28.12.11 р.); КЗ „Петровський обласний навчально-реабілітаційний центр «Шанс»” (довідка № 307/12 від 05.09.12 р.); Луганського обласного професійно-технічного училища-інтернату (довідка № 119/3 від 28.08.12 р.).

Експериментальна база дослідження. Дослідження здійснено на базі Конотопської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату, КЗ „Луганська середня загальноосвітня школа I – III ступенів № 45”, КЗ „Луганська середня загальноосвітня школа I – III ступенів № 4”, Кременської обласної спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату, КЗ „Рубіжанський навчально-реабілітаційний центр «Кришталік»”, КЗ „Луганський навчально-реабілітаційний центр № 135”, Бірюківської обласної спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату, КЗ „Ірмінська обласна спеціальна загальноосвітня школа-інтернат”, Луганського міжрегіонального центру професійної реабілітації інвалідів, Луганського обласного професійно-технічного училища-інтернату, Горлівського навчально-виховного комплексу „Дитячий садок № 1 для дітей з порушеннями зору – загальноосвітня школа I ступеня № 31 з інклюзивним навчанням «Сузір'я»” та КЗ „Петровський обласний навчально-реабілітаційний центр «Шанс»”.

Дослідницькою роботою протягом 2007 – 2012 н. р. було охоплено 156 учнів з розумовою відсталістю, 152 учні з порушеннями зору; контрольну групу на першому етапі дослідження склали 30 учнів зі збереженим інтелектом та нормальним зором.

Апробація результатів дисертації. Основні положення дисертації доповідалися на науково-практичних конференціях різного рівня – *Міжнародних*: „Актуальные проблемы образования в условиях его модернизации” (Москва, 2007), „Міжнародний семінар за програмою МАТРА-КАП” (Королівство Нідерланди, 2007), „Психолого-медико-педагогічні засади організації комплексного реабілітаційного процесу в спеціальних загальноосвітніх навчальних закладах для дітей з порушеннями

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

дорослих, на засіданнях та презентаціях гуртка спеціальної психології „Промінь” (2007 – 2012 рр.).

Кандидатська дисертація на тему „Особливості конфліктної поведінки розумово відсталих підлітків” (спеціальність 19.00.08 – спеціальна психологія) була захищена в спеціалізованій вченій раді Д 26.450.01 в Інституті спеціальної педагогіки АПН України у 2007 році. Її матеріали в тексті докторської дисертації не використовувалися.

Особистий внесок здобувача в навчальних посібниках і статтях, створених у співавторстві, полягає в написанні розділів „Особливості розвитку дітей з порушеннями зорової функції”, „Професійно-трудова соціалізація учнів із порушенням зорової функції”, „Досвід роботи рубіжанського навчально-реабілітаційного центру «Кришталік»” [38], „Загальні питання організації комплексного психолого-педагогічного супроводу дітей з порушеннями зору”, „Професійно-трудова соціалізація осіб із порушеннями зору” [49]; у визначенні концепції дослідження та узагальненні експериментальних даних [43; 37], розробці корекційної програми та проведенні формувального експерименту [39].

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

Структура роботи. Дисертація має вступ, п’ять розділів, висновки до розділів, загальні висновки, список використаних джерел (436 найменувань, з них 9 – іноземною мовою), додатки. Загальний обсяг дисертації становить 444 сторінки. Основний зміст роботи викладено на 370 сторінках.

РОЗДІЛ 1

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНО-ТРУДОВОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСІБ З ПСИХОФІЗИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

1.1. Сутність і структура соціалізації в психолого-педагогічному контексті

Процес становлення соціальної природи людини як здатності брати участь у соціальному житті суспільства через статусну позицію й рольовий набір визначається поняттям „соціалізація особистості”.

Залучення індивіда в соціум – двобічний процес, який передбачає, з одного боку, засвоєння індивідом соціального досвіду шляхом входження в соціальне середовище, систему соціальних зв'язків; з іншого, – процес активного відтворення системи соціальних зв'язків індивідом за рахунок його активної діяльності, активного залучення в соціальне середовище. Людина не просто засвоює соціальний досвід, але й перетворює його на власні цінності, настанови, орієнтації [337].

Це означає, що соціалізація особистості, її становлення здійснюється в трьох напрямках: діяльність, спілкування, самосвідомість. Усі ці напрями нерозривно пов'язані між собою, і розширення їхнього діапазону характеризує загальний рівень соціального розвитку людини. Ці напрями є соціально значущими характеристиками, завдяки яким індивід як особистість убудовується в суспільство, систему властивих йому стосунків, різноманітних форм діяльності й спілкування.

Отже, соціальний розвиток людини відбувається в процесі соціалізації. У цьому процесі, по-перше, реалізуються закладені в людині психобіологічні задатки, по-друге, – вони трансформуються в соціально значущі властивості

та якості особистості в процесі взаємодії з соціальним середовищем. Соціалізація пояснює, яким чином людина з істоти біологічної перетворюється на істоту соціальну, на повноправну людську особистість, яка має і свої особливі індивідуально-психологічні риси, і набір соціально-типових, соціально значущих рис, знань, умінь, компетенцій тих, що дозволяють йому повноцінно брати участь у громадському житті.

Найбільш специфічним є питання про характер протікання і тривалості процесу соціалізації. Процес соціалізації проходить низку стадій, визначених як підготовка до участі в різних рівнях організації суспільства.

Н. Смелзер, А. Фрейд, З. Фрейд, Ж. Піаже вважають, що процес соціалізації починається з перших хвилин життя й набуває певної форми до періоду соціальної зрілості, що характеризується самостійним соціальним становищем людини, можливістю реалізації громадянських прав і обов'язків, засвоєнням норм і вимог суспільства. Проте, як показали дослідження, придбання людиною громадянських прав і обов'язків у період її цивільної зрілості не означає завершення процесу соціалізації: за деякими аспектами він триває все життя [296; 363; 405].

У вітчизняній соціологічній науці використовують також інші визначення стадій процесу соціалізації.

Виділяють два основні етапи соціалізації :

– перший (від народження людини до формування зрілої особистості) – „первинна соціалізація”;

– другий етап, період „вторинної соціалізації”, також званий „ресоціалізацією” – це процес засвоєння нових цінностей, норм, ролей, навичок замість колишніх, недостатньо засвоєних або застарілих [346, с. 45 – 48].

Інші дослідники „первинну” й „вторинну” соціалізацію визначають за характером дії агентів соціалізації – „окремих людей, їхніх угруповань та інститутів, що сприяють соціалізації”. Первинну соціалізацію вони пов'язують з прямою дією на людину її безпосереднього оточення: сім'ї,

родичів, друзів, вихователів, учителів та ін. Вторинну соціалізацію пов'язують з дією вторинних соціальних груп, інститутів, організацій тощо в загальній формі й опосередковано. Тут дія на людину має переважно інституціоналізований характер.

Специфічність процесу соціалізації на різних етапах життя людини, домінування певних видів діяльності індивіда, переважний вплив тих або тих агентів соціалізації, міра активності людини й рівень її свідомості дозволяють виділити такі стадії соціалізації: дитинство, юність, зрілість, старість.

Найінтенсивніше соціалізація відбувається в дитинстві та юності, коли приблизно на 70% через виховання й навчання формується людська особистість. Водночас це найвідповідальніший та вразливіший етап особистісного розвитку.

Ранній дитячий період соціалізації за часом збігається з формуванням мовлення, що має величезне значення для особистісного соціального розвитку людини. На стадії дитинства механізм соціалізації засновано на природному сприйнятті дії соціального оточення й адекватному віддзеркаленні цієї дії через імітацію й ідентифікацію (Т. Парсонс, Ж. Піаже, Н. Смелзер), де імітація – це свідоме наслідування дитини дій, певної моделі поведінки батьків, родичів, однолітків, друзів та ін. За допомогою імітації дитина має можливість засвоювати необхідні для її особистісного розвитку елементи культури, специфічні знання, навички, традиції й обряди тощо. Ідентифікація означає внутрішнє освоєння цінностей, будучи процесом навчання. Це спосіб засвоєння дитиною поведінки людей з її соціального оточення, їхніх настанов і цінностей як власних. За Т. Парсонсом, цей період „усної ідентифікації, що набуває особливо важливого значення до кінця першого року життя дитини, може бути названо „протосоціалізацією”, оскільки має справу з утворенням базису, на якому може бути побудовано структуру позитивно соціалізованої особистості” [284, с. 112]. На етапі

дитинства поступово посилюється соціальна дія, змінюється й ускладнюється характер цієї дії за рахунок зростання кількості агентів соціалізації [284; 413].

Окрім соціалізаційної ролі сім'ї, посилюється вплив виховних закладів, школи, засобів масової інформації.

Надзвичайно складно відбувається юнацький етап соціалізації (13 – 19 років). Особливістю цього періоду є виникнення паралельних систем цінностей і поглядів на світ, які несуть різні агенти соціалізації – батьки, учителі, однолітки та ін. Для стадії юності характерно прагнення отримати певний соціальний статус і грати власну соціальну роль.

На стадії зрілості людина набуває й освоює соціальний статус і соціальні ролі. Соціалізація в зрілому віці йде зазвичай висхідною лінією, але в цьому процесі можуть виникати кризи, зриви, крахи планів і надій – і через суб'єктивні обставини, і незалежно від волі та спрямувань особистості. Кризова ситуація вимагає серйозного переоцінювання, зміни життєвих планів і прогнозів. Може з'явитися потреба в ресоціалізації. Можливе ламання соціальних шаблонів і стереотипів. На етапі старості настає завершальний період соціалізації: часто через послаблення здоров'я й психофізичних можливостей вона набуває пасивної форми.

Важливою умовою будь-якого етапу соціалізації й усього процесу соціалізації загалом є нерозривність із соціальним оточенням. Соціалізація неможлива поза соціальним оточенням, без взаємодії з ним. Спочатку це здійснює сім'я, яка закладає основи свідомості й поведінки. Потім установи дошкільної освіти, школа, середні спеціальні й вищі навчальні заклади. У міру дорослішання й досягнення цивільної зрілості посилюється дія різних соціальних інститутів. Соціалізація триває в умовах пізнавальної, трудової, суспільно-політичної та іншої діяльності. „Соціалізація – це процес і результат залучення індивіда в соціальні відносини, яка здійснюється шляхом засвоєння соціального досвіду й відтворення його у своїй діяльності. Соціалізація – троїстий процес адаптації, розвиток особистості й відмова від наївних дитячих уявлень” [363, с. 101].

Згідно з першою концепцією соціалізація – процес адаптації індивіда до навколишнього світу. Народившись, людина зможе жити в людському суспільстві лише за тієї умови, якщо зможе адаптуватися (притосуватися) до нього. Процес адаптації буває дуже складним і в різних людей відбувається по-різному. Але все-таки кожна людина притосовується до того соціального середовища, у якому зростає.

За іншою теорією, соціалізація – це „сукупність соціальних процесів, завдяки яким індивід засвоює й відтворює певну кількість знань, норм і цінностей, що дозволяють функціонувати йому як рівноправному членові суспільства” [184, с. 201].

І, нарешті, третя позиція: соціалізація – це „процес розвитку людини при взаємодії з навколишнім світом” [256, с. 45].

Незважаючи на деякі розбіжності в підходах до розуміння процесу соціалізації, в усіх цих позиціях є спільне: людина взаємодіє з соціальною дійсністю, і результатом цієї взаємодії є формування людської істоти. Широкий навколишній світ і більш вузька соціальна дійсність роблять людину людиною. Тут ми під першим розуміємо світ, який оточує дитину: природа, люди, предмети, а під другим – конкретні події, факти, взаємини, які характеризують поточний часовий період функціонування людського суспільства. Процес соціалізації особистості, розпочинаючи з дитинства, триває все життя.

Але соціалізація – процес двобічний. Головна різниця в перерахованих вище трьох позиціях саме й полягає в розумінні цієї двобічності, у розумінні ступеня активності індивіда в процесі власної соціалізації.

У першій позиції, що розглядає соціалізацію як адаптацію до соціального світу, активність самого індивіда дещо пасивна, він ніби є продуктом обставин. Сам по собі процес притосовування до світу, у який прийшла дитина, безумовно, дуже важливий. Але, на думку представників теорії адаптації, він достатній для становлення індивіда як соціальної істоти.

Друга позиція також розглядає активність індивіда обмежено, на рівні „вбирання” соціального досвіду. Це також важливо для соціалізації, але недостатньо.

І зрештою, третя позиція – людина взаємодіє з навколишнім світом і перетворює його – характеризує процес соціалізації найбільш повно, оскільки в ній закладено віру в те, що людина здатна не лише пасивно приймати світ, але й перетворювати його.

Соціальна адаптація є важливою умовою й результатом успішної соціалізації дитини, яка, як відомо, відбувається в трьох основних сферах: діяльності, спілкуванні й свідомості. У сфері діяльності в дитини відбувається розширення видів діяльності, орієнтування в кожному виді, її усвідомлення й засвоєння, оволодіння відповідними формами й засобами діяльності. У сфері спілкування в дитини відбувається розширення кола спілкування, наповнення й поглиблення його змісту, засвоєння норм і правил поведінки, прийнятих у суспільстві, оволодіння різними його формами, допустимими в соціальному оточенні дитини й у суспільстві загалом. У сфері свідомості – формування образу „власного я” як активного суб’єкта діяльності, усвідомлення своєї соціальної приналежності й соціальної ролі, формування самооцінки.

У процесі соціалізації виявляється об’єктивна потреба людини бути „як усі”. Однак паралельно з цим у процесі індивідуального розвитку особистості в дитини поступово формується інша об’єктивна потреба – виявити себе, свою індивідуальність. Дитина починає шукати способи й засоби для її вираження, виявляти їх, унаслідок чого відбувається її індивідуалізація, яка виражається в тому, що конкретні соціально значущі якості та якості особистісні виявляються в індивідуальній, притаманній саме цій людині формі, що її соціальна поведінка при всій спільній зовнішній подібності з поведінкою інших людей набуває рис неповторності, унікальності.

Серед вітчизняних учених немає єдиної думки щодо змісту терміна „соціалізація”. Проте визначено, що в процесі соціалізації індивідові

властива й пасивна (засвоєння соціального досвіду, прийняття цінностей), і активна роль (створення певних ціннісних орієнтацій і настанов). Соціалізації сприяють виховання й освіта, вони немислимі без активної участі самої людини в процесі засвоєння соціального досвіду й культури [15; 254; 257]. Дослідженню проблем соціалізації присвячено роботи Г. М. Андреєвої, І. Д. Зверєвої, В. В. Москаленка, А. І. Мудрика, А. О. Реана [14; 15; 141; 254; 257; 328] та ін. Одні вчені визначають соціалізацію як процес становлення особистості через спілкування, діяльність, самосвідомість [328, с. 33], інші – як процес взаємодії індивіда й суспільства на основі предметноперетворювальної діяльності індивіда, результатом якого є конкретно-історична форма його соціальності [254, с. 15], треті – як історично зумовлений процес розвитку особистості, передачі й засвоєння норм, настанов, зразків поведінки, результатом якої є активне відтворення особистістю отриманого соціального досвіду [141, с. 97].

Грунтуючись на тому, що процес соціалізації передбачає інтеграцію засвоєння соціального досвіду під час трудової діяльності, В. В. Москаленко виділяє три основні стадії соціалізації: дотрудову, трудову й післятрудову [254, с. 118].

Дотрудова стадія соціалізації охоплює весь період життя людини до початку трудової діяльності й підрозділяється на два періоди: ранню соціалізацію, яка охоплює час від народження дитини до вступу до школи та стадію навчання.

Трудова стадія соціалізації охоплює період зрілості людини, коли особистість не лише засвоює соціальний досвід, але й створює його.

Післятрудова стадія пов'язана із зміною типу активності у зв'язку зі вступом особистості в літній вік. Серед інститутів соціалізації виділяють: на дотрудовій стадії – сім'ю, дошкільні дитячі заклади й школу; на трудовій – колектив, на післятрудовій – різні громадські організації для людей літнього віку.

У своєму дослідженні В. В. Москаленко розрізняє спрямовану й неспрямовану форми соціалізації [254, с. 18 – 19]. Спрямована форма соціалізації – це спеціально розроблена певним суспільством система засобів впливу на людину з тим, щоб вироблялися соціальні навички, які відповідають цілям та інтересам цього суспільства. Неспрямована або стихійна форма соціалізації – це придбання певних соціальних навичок у зв'язку з постійним перебуванням індивіда в безпосередньому соціальному оточенні.

П. Бергер, Т. Лукман, А. О. Реан, С. І. Розум, Я. Л. Коломінський указують, що процес соціалізації не закінчується й не уривається впродовж онтогенезу людини, тобто соціалізація не завершується впродовж усього життя людини й ніколи не буває повною [328; 336].

А. І. Мудрик серед засобів соціалізації виділяє: елементи духовної та матеріальної культури, стиль і зміст спілкування, методи заохочення й покарання, привчання людини до різних типів і видів стосунків в основних сферах її життєдіяльності – спілкуванні, пізнанні, предметно-практичній і духовно-практичній діяльності та ін. [256, с. 28].

А. І. Мудрик розрізняє соціально-психологічні механізми соціалізації [258, с. 12 – 14]:

- наслідування будь-якого прикладу як один зі шляхів засвоєння людиною соціального досвіду;
- екзистенціальний натиск – оволодіння мовою й несвідоме засвоєння норм соціальної поведінки;
- імпринтинг – фіксація людиною на рецепторному й підсвідомому рівнях особливостей, які діють на життєво важливі об'єкти;
- ідентифікація – процес несвідомого ототожнення себе з іншою людиною, угрупованням;
- рефлексія – внутрішній діалог, у якому людина розглядає, оцінює, приймає або не приймає певні цінності, властиві різним інститутам суспільства, сім'ї, гурту однолітків.

Отже, під соціалізацією розуміється процес засвоєння й відтворення індивідом упродовж життя соціальних норм, культурних цінностей тих груп суспільства, до яких він належить, а також саморозвиток і самореалізація людини. Засвоєні в процесі соціалізації знання, норми, цінності дозволяють йому почувати себе рівноправним членом суспільства. Соціалізація відбувається під стихійною й цілеспрямованою дією на людину громадських структур та інститутів, що вивчають певну роль індивіда на різних етапах становлення.

Зазначимо, що одні вчені під соціалізацією розуміють пасивне пристосування людини до певного соціального середовища або засвоєння певних соціальних ролей, запропонованих суспільством. Інші вважають, що не можна ідентифікувати поняття соціалізації й адаптації, що соціалізація теж може бути активною.

Серед різних напрямів, що виникли в дослідженні феномену соціалізації в останні десятиліття, можна виділити такі:

– соціально-філософський (С. С. Батенін, О. І. Іванов, Б. І. Коротяєв, В. С. Курило, В. В. Москаленко, Б. П. Паригін, Є. К. Пеньков, Л. К. Синькова, А. Г. Харчев, Р. Дарендорф, Е. Дюркгейм, Т. Парсонс, Дж. Перрі та ін.). З позиції соціально-філософських концепцій соціалізація – це збереження й стабілізація громадських стосунків при їх засвоєнні новими поколіннями, а також активна комунікативна взаємодія, під час якої відбувається апробація різних соціальних ролей і формується автентичне соціальне „я” [130; 190; 202; 203; 254; 289];

– соціально-психологічний (Г. М. Андреева, Н. В. Андреевкова, І. Г. Антипова, Я. Л. Коломінський, І. С. Кон, О. М. Леонтєв, С. Д. Максименко, Р. С. Немов, А. В. Петровський, Л. Кольберг, Т. Шибутані та ін.). Соціалізація розглядається як залучення індивіда в різноманітні громадські стосунки, засвоєння й відтворення соціальних досвіду і зв’язків, активне перетворення соціального середовища [12 – 14; 84; 185; 186; 195; 228; 254; 272; 290; 291; 369];

– соціально-педагогічний (представлений працями В. Г. Бочарової, Ю. В. Василькової, Б. З. Вульфова, О. С. Газмана, І. П. Колесника, А. В. Мудрика, Л. І. Новикової, В. І. Петрищева, В. О. Сластьоніна та ін.). Соціально-педагогічна проблематика охоплює насамперед питання цілеспрямованого впливу соціуму на особистість, різноманіття взаємодії особистостей і колективів із соціальним середовищем, регуляцію механізмів цієї взаємодії, відтворення досвіду попередніх поколінь у процесі саморозвитку особистості [91; 98; 99; 178; 256; 358; 359; 369].

Оскільки предметний аналіз поглядів зарубіжних і вітчизняних учених не входить до нашого завдання й цілком може стати темою окремого дослідження, обмежимося деякими характеристиками класифікацій, зроблених авторами, які спеціально вивчали цю проблему.

Так, Л. С. Рубан виділяє два основні підходи до вивчення проблем соціалізації: психоаналітичний, який розглядає соціалізацію як процес входження асоціального індивіда в громадське середовище з наступною адаптацією; інтеракціоністський, що трактує соціалізацію як процес і наслідок міжособистісної взаємодії і як двобічний процес засвоєння та відтворення індивідом соціальних цінностей [341, с. 9].

Досить продуктивною є позиція Н. Завиренко та І. Зверєвої, які визначають соціалізацію в контексті соціалізаційно-індивідуалістичної концепції як залучення особистості в систему групових взаємин у відкритих соціальних спільнотах [137, с. 49 – 59].

У роботі К. А. Шварцман, присвяченій проблемам соціалізації, останню розглянуто (з покликанням на західних учених) як виховання активної особистості в процесі її взаємодії з соціальним середовищем, усвідомлення нею необхідності повного розвитку своїх здібностей і потенцій. „Соціалізація в такому її розумінні має на меті „самоствердження” особистості як вираження достовірності її буття й тому припускає, зокрема, виховання критичного ставлення до елементів соціального середовища, що заважають цьому „самоствердженню” [419, с. 52].

Основоположником теорії соціалізації й соціалізаційних ідей в українській психолого-педагогічній науці вважають видатного педагога та психолога початку ХХ століття В. В. Зеньковського. У своїй роботі він виділяє основні чинники успішної соціалізації: сім'я, школа, суспільство, які повинні не протидіяти один одному, а організувати „тісну й життєво сильну співпрацю” [145, с. 87]. На думку В. В. Зеньковського та його прибічників, завдання школи й суспільства – „готувати до цивільної самостійності – сприяти не лише розвитку особистості, але зробити її пристосованою до соціального життя, готувати до соціальної діяльності” [Там само, с. 9 – 10].

Одну з перших спроб комплексного підходу до вивчення феномену соціалізації в 60-х роках ХХ століття зробив Б. Д. Паригін. Йому належить таке визначення соціалізації: „Це багатогранний процес олюднення людини, що містить і біологічні передумови, і безпосередньо входження індивіда в соціальне середовище та припускає: соціальне пізнання, соціальне спілкування, оволодіння навичками практичної діяльності, охоплюючи і предметний світ, і всю сукупність соціальних функцій, ролей, норм, прав і обов'язків тощо, активне перевлаштування навколишнього (і природного, і соціального) світу, зміна і якісне перетворення самої людини, її усебічний і гармонійний розвиток [285, с. 165].

Видатний педагог В. О. Сухомлинський говорив про соціалізацію як чинник і умову формування дитячого колективу. Він, зокрема, зауважував: „правильна соціалізація можлива лише тоді, коли людина свідомо прагне до гармонії власного „я” з інтересами інших людей, не лише вміє, але й намагається поступитися своїми бажаннями в інтересах загального блага” [384, с. 41].

Б. Д. Ломов розглядає соціалізацію в єдності двох взаємозумовлених процесів – засвоєння особистістю соціального досвіду й водночас набуття дедалі більшої самостійності, відносної автономності та індивідуалізації [221].

Ця думка набула широкої підтримки в низці робіт 80 – 90-х років ХХ століття. Зокрема, Г. М. Андреева зазначає, що „соціалізація – це двобічний процес, що охоплює, з одного боку, засвоєння індивідом соціального досвіду шляхом входження в соціальне середовище, систему соціальних зв’язків, з іншого – процес активного відтворення індивідом системи соціальних зв’язків за рахунок його активної діяльності, активного залучення в соціальне середовище” [13, с. 276].

В. В. Москаленко стверджує, що „соціалізація фіксує не лише процес складання, становлення, але й розвиток зрілих форм соціальності індивіда, їхню модифікацію в процесі залучення особистості в систему нових зв’язків і залежностей” [254, с. 17].

Важливий і цікавий аспект помітив В. І. Андреев. Він наголошує, що соціалізація особистості здійснюється на основі двох видів діяльності: соціального навчання й соціального виховання, і її метою є „оволодіння соціально-рольовими функціями життєдіяльності особистості та її самореалізація в соціумі” [11, с. 32].

А. В. Мудрик зазначає тривалість процесу соціалізації, він пише: це є „розвиток і самореалізація людини впродовж усього життя в процесі засвоєння й відтворення культури суспільства” [256, с. 41]. Основним способом соціалізації є прийняття норм і цінностей нового соціального середовища (угруповання, колективу, організації, територіальної спільності, у які приходить індивід), форм соціальної взаємодії (формальних і неформальних зв’язків, стилю керівництва, сімейних і сусідських стосунків тощо), що склалися тут, а також форм предметної діяльності (наприклад, способів професійної діяльності).

Деякі вчені трактують процес соціалізації, розглядаючи його з адаптаційного боку. Так, Б. З. Вульфів уявляє соціалізацію як соціальну адаптацію людини, здійснення здатності до побутового (фізичного), морального, соціального виживання в наявних і в нових, очікуваних або

непередбачених обставинах, готовності обрати правильні способи існування, зберігаючи свою активну позицію [91, с. 16].

Адаптаційні мотиви простежуємо й у роботі М. І. Рижкова, який під соціалізацією має на увазі два вектори – соціальну адаптацію та соціальну автономізацію. Перший покликаний забезпечити активне пристосування особистості до соціального середовища, другий – стійкість щодо неї, реалізацію власної „Я-концепції”[345, с. 63].

Зазначимо, що і Словник-довідник для соціальних працівників і соціальних педагогів розглядає соціальну адаптацію як один з етапів соціалізації [362, с. 190].

С. В. Савченко у своїй роботі про соціалізацію студентської молоді зауважує, що адаптація й соціалізація не лише пов’язані між собою, але також є невід’ємними частинами єдиного процесу. Автор стверджує, що в певні періоди адаптація може „заморожувати” процес соціалізації, виконуючи функцію захисту від незнайомого соціального середовища. „Роль адаптації зводиться до визнання за особистістю „права на помилку”, отримання своєрідного соціального тайм-ауту, під час якого має бути сформовано нормативну модель поведінки в соціальному середовищі” [346, с. 32].

Істотним моментом для визначення суті соціалізації є те, що дослідники визначають відмінності між соціалізацією як процесом (сюди якраз і входить процес соціальної адаптації) і соціалізованістю як результатом цього процесу. Як підкреслюють науковці [13; 15; 69; 70; 91; 101; 348], соціалізація постає як процес і результат взаємодії особистості й соціального середовища. Це дозволяє говорити про бінарну суть цього поняття.

У зарубіжній науці виділяють два основні підходи до вивчення проблем соціалізації: об’єктно-об’єктний, коли індивід пасивний у процесі соціалізації (Т. Парсонс, Дж. Баллантайн, Дж. Огбю, Е. Мак Нейл та ін.), і

об'єктно-суб'єктний, коли індивід активний (Ч. Кулі, Л. Колберг, У. Томас, Е. Еріксон та ін.).

Процесуальна характеристика соціалізації дозволяє вирішувати завдання з пошуку оптимальних шляхів взаємодії особистості з соціумом і актуалізує необхідність розробки теоретичних засад психолого-педагогічного забезпечення соціалізації учнів (зокрема професійно-трудовай, про що ми говоритимемо далі). Відкривається можливість для осмислення й визначення концептуальних засад психолого-педагогічного забезпечення соціалізації учнів, відбору технологій тих, що сприяють цьому процесу.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє констатувати той факт, що взаємодія людини з середовищем здійснюється в різних формах. Це дозволяє говорити про те, що соціалізація також має дві форми вияву: активну, коли людина впливає на соціум, щоб змінити його (зокрема норми, цінності, форми взаємодії й діяльності, які вона повинна освоїти), і пасивну, коли вона не прагне до такої дії й зміни. Безумовно, суспільство зацікавлене в тому, щоб індивід виявляв активність у процесі соціалізації й удосконалювався в оволодінні ширшим спектром видів і способів діяльності та спілкування.

Ці положення ще раз підтверджують, що: по-перше, соціалізація як процес припускає взаємодію особистості й соціуму; по-друге, соціалізація постає як процес, охарактеризований активністю особистості. Зроблені висновки дозволяють стверджувати, що в дослідженні проблеми соціалізації особистості (зокрема професійно-трудової) необхідно спиратися на гуманістично орієнтовані ідеї особистісного й діяльнісного підходів, що дозволяють забезпечити активність особистості в процесі соціалізації.

У цьому аспекті важливий також акцент на соціалізації як результату цього процесу. Соціалізацію як результат розглядають крізь призму значущої в контексті цього дослідження категорії „соціалізованість”. Під соціалізованістю треба розуміти соціально-психологічну адаптованість особистості, тобто такий стан взаємодії особистості та соціуму, коли

особистість без тривалих зовнішніх і внутрішніх конфліктів продуктивно виконує свою провідну діяльність, задовольняє повною мірою свої основні соціальні потреби, іде назустріч тим рольовим очікуванням, які висуває до неї суспільство, переживає стан самоствердження й вільного вираження своїх творчих здібностей [264].

На психологічному підході до проблеми соціалізації наполягають і інші автори, наприклад, О. Ю. Рогачева дотримується психологічного підходу до проблеми соціалізації, акцентуючи увагу на таких її складниках, як моделювання, імітація й ідентифікація [332, с. 136].

І. С. Кон розглядає соціалізацію як процес засвоєння індивідом соціального досвіду, певної системи соціальних ролей і стосунків [186, с. 22].

Н. В. Андреевкова виділяє такі аспекти соціалізації, як соціальну свідомість, оволодіння навичками соціальної поведінки, інтеріоризація особистісних позицій і соціальних ролей, корекція ціннісних орієнтацій особистості [16, с. 43].

Ю. О. Левада розуміє під соціалізацією засвоєння індивідом норм, культури суспільства і звертає увагу на те, що цей процес проходить через малу групу найближчого оточення [210].

Є. С. Кузьмін вважає, що головним у процесі соціалізації є вхід особистості до групи на основі таких механізмів, як наслідування, навіювання, конформізм, свідоме наслідування зразків, вплив масових засобів комунікації й культури [198].

Цікава позиція М. Р. Битянової, яка зазначає, що соціалізацію слід розглядати не лише як процес пристосування до успішного функціонування в цьому середовищі, але і як активне освоєння особистістю навколишнього простору, пов'язане з її здатністю до психічного, особистісного, соціального саморозвитку [51]. Як підкреслюють С. В. Кривцова, Я. Л. Коломінський, А. О. Реан, не можна не враховувати того, що людина – активний суб'єкт саморозвитку, здатний розвиватися в найрізноманітніших напрямках [328].

Позитивний аспект психологічного підходу – його спрямованість до особистості, до її соціально-психологічних особливостей. Нам здається це особливо актуальним, коли йдеться про молоде покоління, про учнів і студентську молодь (і насамперед – про осіб з особливими освітніми потребами), для яких процес особистісного становлення здійснюється в умовах життєдіяльності, насиченої ситуаціями взаємодії з новими соціальними середовищами. Завданням психолого-педагогічної практики є створення таких умов у діяльності навчальних закладів, аби набуті знання, уміння, сформовані особисті якості й життєві цінності створювали передумови для успішної взаємодії особистості з соціумом. Завданням наукового осмислення цієї проблеми є визначення теоретико-методологічних і методичних засад психолого-педагогічного забезпечення соціалізації осіб з особливими освітніми потребами.

Отже, у психолого-педагогічному аспекті суть соціалізації має свою специфіку, наприклад, В. Я. Кряквін визначає соціалізацію як процес активного освоєння особистістю соціального середовища, пов'язаного із засвоєнням знань про дійсність, що оточує її, придбанням умінь і навичок у побудові власного способу життєдіяльності, активною участю в громадському житті, привласненням норм і цінностей [195]. У зв'язку з цим одним з етапів соціалізації він називає соціально-психолого-педагогічну адаптацію й визначає її як комплекс соціальних і психолого-педагогічних заходів, що виконуються конкретною виховною структурою, спрямованих на створення умов залучення учня в систему соціальних стосунків з урахуванням його особистісних якостей [Там само].

Розділяючи цю позицію, вважаємо, що має йтися не просто про комплекс заходів, а про цілісну систему психолого-педагогічного забезпечення соціалізації (щодо нашої роботи – професійно-трудової соціалізації) осіб з порушеннями психофізичного розвитку.

Визначаючи теоретико-методологічні засади соціалізації, звернімося до наявних у психолого-педагогічній науці підходів. Активно цими питаннями

займалися О. С. Газман, Л. Ю. Гордін, В. В. Давидов, В. А. Караковський, Н. П. Лукашевич, З. О. Малькова, А. В. Мудрик та ін. Вони одностайні в трактуванні процесу виховання як складової, педагогічно керованої частини соціалізації [98; 107; 118; 256; 258].

Так, В. В. Давидов зазначає, що соціалізація є ширшим поняттям, ніж виховання, але водночас саме виховання складає її основу, оскільки здатне внести елемент упорядкування в стихійний характер соціалізації [118, с. 112].

Переконливою і зваженою видається позиція О. С. Газмана, який пише, що виховання – це провідний чинник соціалізації особистості, яка формується під впливом зовнішніх (соціалізація) і внутрішніх (індивідуалізація) процесів. Причому автор вважає, що „процес соціалізації звичний для нашої школи, освоєний нею. А інший, такий же важливий процес – індивідуалізація – для багатьох педагогів абсолютно нова справа” [98, с. 28]. Для соціалізації осіб з психофізичними порушеннями врахування внутрішніх процесів є дуже важливим, оскільки, крім соціальної ситуації розвитку, тут важливу роль відіграватиме структура дефекту, особливості нейродинаміки, індивідуальні й типологічні психологічні особливості.

Багато вчених вважають, що соціалізацію слід розуміти як урівноважений стан соціальної дійсності та соціального в людині. Причому громадські стосунки першого рівня (дійсність) охоплюють другий рівень (індивідуальність) і таким чином формують особистість людини. Своєрідно ці процеси трактує Л. Ю. Гордін, який стверджує, що „виховання – це об’єктивно закономірне явище життя суспільства, цілісний процес становлення особистості, взаємозв’язані аспекти якого – освіта, навчання й розвиток – залучено в певну систему стосунків” [107, с. 39].

Цікава позиція А. В. Мудрика, який наголошує, що розвиток – загальний процес становлення людини; соціалізація – розвиток, зумовлений конкретними соціальними умовами. Отже, виховання – відносно соціально контрольований процес розвитку людини в процесі її соціалізації [256, с. 48].

Резюмуючи викладене вище, доходимо висновку, що в психолого-педагогічному контексті соціалізацію розглядають як процес гармонізації людини й умов середовища, її входження в нього, оволодіння необхідними для існування в ньому принципами й правилами, ставлення до світу, до інших людей, до себе, до обставин; розвиток активності, здібності зберігати свою індивідуальність і за несприятливих умов середовища. Це також і стан людини, що став результатом процесу, – рівень дійсної пристосованості до конкретних соціальних умов [91, с. 16].

Н. М. Сребна розглядає проблему соціалізації як соціалізаційний процес, представлений у єдності трьох взаємозв'язаних систем: 1) стихійної соціалізації; 2) спеціально організованої соціалізації; 3) самосоціалізації або самовиховання особистості. А в цій тріаді „виховання є цілеспрямована (керована, організована, регульована) соціалізація індивіда” [376, с. 37]. Отже, засобами освітньо-виховної діяльності й психологічного супроводу необхідно підготувати учня й надати йому можливість опанувати досвід взаємодії з різноманітними соціальними середовищами (стосовно нашого дослідження – насамперед з професійно-трудовою спрямованістю) уже в період дитинства, отрочтва, юності. Це пояснює наше прагнення виявити й обґрунтувати психолого-педагогічну суть соціалізації учнів з психофізичними порушеннями й розробити концептуальні основи психолого-педагогічного забезпечення цього процесу. На наш погляд, основною методологічною посилкою для визначення ключового поняття подальшого дослідження є використання категорії „взаємодія”. Взаємодія – істотний методологічний принцип пізнання громадських явищ. Це пов'язано насамперед із самою суттю цієї філософської категорії. Взаємодія – це категорія, що відбиває процеси дії різних об'єктів один на одного, їхню взаємну зумовленість, зміну стану, взаємоперехід, а також породження одним об'єктом іншого. Взаємодія є видом безпосереднього або опосередкованого, зовнішнього або внутрішнього відношення, зв'язками. Властивості об'єкта можуть проявитися й бути пізнаними тільки у взаємодії з

іншими об'єктами. Поняття „взаємодія” перебуває в глибокому зв'язку з поняттям „структура” і постає як інтегрувальний чинник, за допомогою якого відбувається об'єднання частин у певний тип цілісності.

Соціальна взаємодія здійснюється в процесі спільної діяльності й спілкування [345]. У соціальному аспекті взаємодія людей розглядається і як спосіб здійснення спадкоємності поколінь (Л. В. Байбородова, М. І. Рижков).

У психології взаємодію характеризують як багатокомпонентний процес, що передбачає взаєморозуміння, взаємини, взаємні дії, взаємовплив. Усі вони взаємозв'язані й детерміновані [271].

У педагогіці взаємодію розглядають як особистісний контакт учасників освітнього процесу, результатом якого є зміна поведінки, діяльності, стосунків, настанов тощо.

Соціальна взаємодія здійснюється в процесі спільної діяльності й спілкування [345]. У соціальному плані взаємодію людей розглядають і як спосіб здійснення спадкоємності поколінь (Л. В. Байбородова, М. І. Рижков).

За допомогою висновків, яких ми дійшли раніше (про активність особистості, про єдність психологічного й соціального в процесі соціалізації особистості, про її бінарну суть), необхідно визначити, на що спрямовано взаємодію особистості й соціуму. Спираючись на гуманістичне розуміння соціалізації, вважаємо, що найістотнішим результатом соціалізації є розвиток особистості в умовах виходу людини за межі своєї індивідуальної обмеженості через задоволення потреби бути особистістю (К. Роджерс, В. А. Петровський). Взаємодія особистості й соціуму в результаті виражається, на наш погляд, у самовизначенні, самоактуалізації, самоствердженні, саморозвитку особистості, життєвій стійкості. Усе це загалом дозволяє учневі з психофізичними порушеннями (а далі – випускникові навчально-реабілітаційних центрів і спеціальних шкіл) при входженні в нове для нього соціальне середовище бути готовим до цього та взаємодіяти з ним позитивно й ефективно. Детальніше охарактеризуємо

названі ознаки соціалізації особистості як результату, які свідчать про її соціалізованість [289; 290; 334].

Самовизначення – це свідоме й вільне виявлення, вибір, обґрунтування й утвердження особистістю власної позиції в різних проблемних ситуаціях.

Самоактуалізація – це прагнення людини до повнішого розкриття своїх потенційних можливостей і вияву своїх особистісних якостей. Самоактуалізація, за А. Маслоу, – це процес постійного вибору. Це внутрішнє зростання організму, розвиток тенденцій, закладених у ньому. Самоактуалізація завжди передбачає актуалізацію власного „самозвеличення”, власного „Я”, яке завжди унікальне й неповторне [235, с. 257].

Самоствердження – підтвердження особистістю свого існування в значущих для нього сферах життєдіяльності.

Саморозвиток особистості – зміна людини під впливом внутрішніх, властивих йому протиріч, чинників і умов, який супроводжується переходом особистості на вищий ступінь соціалізації. Розвиток людини в результаті власних цілеспрямованих зусиль, пов'язаних із самопізнанням, самореалізацією, самовизначенням й саморегуляцією [122; 402].

Життєву стійкість ми розглядаємо як уміння протистояти негативним впливам середовища, що є істотним у сучасних умовах.

Отже, ми розглядаємо особистість з гуманістичних позицій як систему, що саморозвивається, саморегулюється, удосконалюється через активне й конструктивне подолання суперечностей відповідно до мінливих вимог соціального оточення (І. М. Сеченов, Л. С. Виготський).

Зазначене вище в сукупності дозволило подати визначення соціалізації. Отже, соціалізація – це багатоскладовий і багаточинниковий процес набуття індивідом людських властивостей і якостей, спрямованість яких визначається конкретною соціальною ситуацією. Суб'єкт-об'єктна єдність особистості, що виявляється в одночасному засвоєнні та відтворенні соціальних цінностей і норм. Соціалізація особистості – це процес педагогічно доцільно

організованої й психологічно зумовленої її взаємодії з соціумом і результат, що характеризується самовизначенням, самоактуалізацією, самоствердженням, саморозвитком і життєвою стійкістю особистості.

Таким чином, розглянувши теоретичні підходи до проблеми соціалізації й запропонувавши власне бачення суті цього поняття, можна зробити висновок, що це складний, багатозначний процес, і створити систему психолого-педагогічного забезпечення навіть одного його професійно-трудового складника можливо, тільки спробувавши структурувати його загалом.

Так, Л. Л. Шпак виділяє такі компоненти в структурі соціалізації: потреби, цілі, настанови, очікування, домагання, мотиви, адаптивні здібності, рольові позиції й практичні дії [422].

С. А. Шапкін, Л. Г. Дика пропонують виділяти чотири компоненти: активаційний, когнітивний, емоційний і мотиваційно-вольовий [416].

П. С. Кузнецов називає в якості структурних одиниць види, чинники, суб'єкти й об'єкти соціалізації. Види й чинники утворюють внутрішню структуру процесу, а суб'єкти та об'єкти – його зовнішню частину [197].

У роботі ми використовуємо компоненти, запропоновані когортою вчених (В. В. Москаленко, А. В. Мудрик, С. В. Савченко та ін.): елемент (особистість, угруповання, колектив), що соціалізується, соціальне середовище (види діяльності, норми й стосунки, соціально-психологічний клімат), соціальна ситуація (виникає в процесі взаємодії особистості й соціуму), соціальна потреба й стратегії соціалізації [254; 257; 346].

Найважливішим компонентом у структурі соціалізації є її стратегії. Стратегії соціалізації – це усвідомлені й неусвідомлені, регулярні або випадкові дії (бездіяльності), що забезпечують особистості стан особистісної соціалізованості, який суб'єктивно сприймається та об'єктивно виникає (М. В. Ромм). М. В. Ромм виділяє поведінкові, діяльнісні й інформаційно-психологічні стратегії [340].

Отже, ми можемо подати структуру соціалізації, яка, на наш погляд, розкриває логіку соціалізації: коли особистість (елемент, який соціалізується), потрапляючи в нове соціальне середовище, виявляється при взаємодії з нею, залученою в соціальну ситуацію, у межах якої вона виявляє соціальну потребу й обирає відповідні стратегії соціалізації. Якщо потреба сформована й особистість обрала адекватні стратегії, то це призведе до її самовизначення, самоактуалізації, самоствердження, саморозвитку й життєвої стійкості

Систему психолого-педагогічного забезпечення соціалізації учнів з психофізичними порушеннями, таким чином, треба будувати з урахуванням процесуального та результатувального складників, що дозволить забезпечити цілеспрямованість, планомірність і організації процесу соціалізації, і ефективність його результатів.

Таке бачення суті й структури соціалізації, з одного боку, дозволяє вибудувати систему психолого-педагогічного забезпечення з позицій того результату, до якого повинні прийти випускники школи, а з іншого, – актуалізує потребу в розробці методологічних і методичних позицій для адекватної побудови процесу. Подана структура дозволяє поряд з особистісним, діяльнісним, системно-синергетичним і середовищним застосувати технологічний підхід до вирішення проблеми цього дослідження.

Отже, ми обґрунтували необхідність розкриття загального поняття соціалізації, перш ніж перейти до її вужчого складника – професійно-трудової соціалізації, подали її визначення, а також розглянули суть і структуру соціалізації як процесу й результату взаємодії особистості з соціумом.

З психолого-педагогічної позиції соціалізація є поняттям, що висвітлює процес соціального формування особистості в конкретному соціальному середовищі. Тому буде доцільним розглядати соціалізацію як процес педагогічно доцільно організованої взаємодії особистості з соціальним середовищем і як результат, що характеризується самовизначенням,

самоактуалізацією, самоствердженням, саморозвитком і життєвою стійкістю особистості.

Зроблений огляд дає нам підстави розпочати інтерпретацію ідей професійно-трудової соціалізації, які становлять основу процесу соціалізації особистості щодо завдань дослідження. Оскільки робота є психологічною, то нас здебільшого цікавитимуть психолого-педагогічні аспекти й насамперед процеси психолого-педагогічного забезпечення професійно-трудової соціалізації в школі. Конкретному опису провідних концептуальних положень і теоретичних моделей, покладених в основу теорії професійно-трудової соціалізації особистості, буде присвячено наступний підрозділ дисертації.

1.2. Професійно-трудова соціалізація особистості як психолого-педагогічна проблема

Одним з центральних і доленосних у житті кожної людини постає питання про пошук, вибір і оволодіння професією. Робота відіграє важливу роль у житті кожної людини і здійснює великий вплив на її стан і самопочуття. Правильно обрана професія підвищує позитивне уявлення про себе, скорочує частоту виникнення фізичних і психічних проблем, пов'язаних із здоров'ям. Для людей з психофізичними порушеннями вдвічі важливо зробити правильний вибір професії. І їм не обійтися без допомоги педагогів і психологів: розібратися у власних можливостях, здібностях, інтересах і бажаннях, отримати необхідну інформацію про доступні й уподобані професії, про можливості оволодіння ними. Робота, спрямована на залучення учня з психофізичними порушеннями до праці, має на меті насамперед особистісне зростання й розвиток учня та пропонує за можливістю якомога повніше й усебічне використання накопичених у корекційній педагогіці й психології досвіду, засобів і методів.

Розглядаючи професійно-трудова соціалізація особистості в контексті загальної соціалізації, тобто як процес, зазначимо, що це систематизований комплекс заходів, спрямованих на самоактуалізацію й самореалізацію особистості в праці. При цьому професійне становлення людини не обмежується підлітковим або юнацьким віком, а є процесом тривалим, складним, який протікає впродовж усього життя [167; 168; 171; 313; 433].

Психолого-педагогічні аспекти професійно-трудова соціалізації, що передбачають професійний вибір і становлення особистості, постають об'єктом наукового дослідження з першого десятиліття ХХ століття. Виділимо два основні підходи до цієї проблеми: з позиції теорії рис і чинників (трифакторна модель Ф. Парсонса) і з позиції теорії розвитку (Е. Гінзберг, Д. Сьюпер).

Ф. Парсонс визначив три фази психолого-педагогічного супроводу професійно-трудова соціалізації як процесу [413]: перша охоплює вивчення психічних і особистісних особливостей претендента на професію; друга припускає вивчення вимог професії й формулювання їх у психологічних термінах; третя має на увазі зіставлення цих двох рядів чинників і ухвалення рішення про рекомендацію професії, яке відбувається на основі встановлення відповідності особливостей людини вимогам професії. Вибір професії довгий час розглядався як пошук відповідності між вимогою професії та індивідуальністю. Такий підхід стали називати діагностичним. У ставленні до професії індивідуальність постає в трьох іпостасях: як вона сформувалася на момент вибору професії; як вона впливає на шляхи й способи оволодіння професією; як вона змінилася в результаті професійного становлення. Головний психолого-педагогічний недолік діагностичного підходу полягає в тому, що сама людина, якій потрібна допомога у виборі професії, вилучається з процесу ухвалення життєво важливого для нього рішення. Психологи, педагоги й дефектологи самі обирають для неї професію. Але саме цей підхід відіграв величезну роль у становленні системи професійно-трудова навчання в спеціальній школі (І. П. Акіменко, О. М. Борисова,

О. П. Гозова, Є. О. Ковальова, Г. П. Логінова, Г. М. Мерсіянова, К. М. Турчинська та ін.).

Але зазначимо, що прибічники теорії Ф. Парсонса зробили великий внесок у розвиток досліджень у галузі професійного вибору. Саме на основі цієї теорії було висунуто принципи, що пояснюють феномен вибору професії. Для практичної реалізації цих принципів розробляють методи діагностики, консультаційної й коректувальної роботи (О. М. Борисова, Г. П. Логінова, А. П. Чернявська).

У середині ХХ століття виник інший підхід до професійно-трудової соціалізації (професійного вибору й становлення) з позиції теорії розвитку. Основу його складають положення теорії рис і чинників Ф. Парсонса [413], диференціальній психології, феноменології, Я-концепції, а також узагальнення погляду наук про людину на проблему її розвитку, зокрема й професійного. Основу теорії розвитку професійного вибору і становлення склали також положення психодинамічних теорій Е. Гінзберга [326]. У теорії компромісу з реальністю Е. Гінзберг вибір професії розглядає як процес, що розвивається, здійснюється впродовж тривалого періоду часу. Цей процес передбачає серію „проміжних рішень”, які в сукупності призводять до остаточного вибору. Е. Гінзберг виділяє в цьому три стадії:

Перша – стадія фантазії, яка триває в дитини до 11-річного віку. У цей період діти уявляють, ким вони хочуть бути, незалежно від реальних потреб, здібностей, підготовки, можливостей отримати роботу за цією спеціальністю або інших реалістичних міркувань.

Друга – гіпотетична (11 – 17 років), розподіляється на чотири періоди: з 11 до 12 років – період інтересу, з 13 до 14 років – період здібностей, з 15 до 16 років – період оцінювання, близько 17 років – перехідний період, упродовж якого під впливом школи, однолітків, батьків та інших обставин на момент закінчення школи здійснюється перехід до реального вибору професії.

Третя – реалістична, упродовж якої молоді люди намагаються прийняти остаточне рішення – обрати професію. Ця стадія розподіляється на періоди: період дослідження (17 – 18 років), коли докладаються активні зусилля для придбання глибших знань; період кристалізації (19 – 21 рік), під час якого значно звужується діапазон вибору й визначається основний напрям майбутньої діяльності; період спеціалізації (21 – 22 роки).

З теорією Е. Гінзберга узгоджуються й положення Д. Сьюпера [326; 413; 433; 437] про тривалий процес професійної соціалізації. Щаблева модель професійного розвитку, яку розробив Д. Сьюпер, охоплює все людське життя. Професійний шлях особистості він поділяє на п'ять етапів: зростання, пошук, зміцнення, стабілізація та спад. Період вибору професії й професійного становлення є другим ступенем п'ятиступеневої моделі й охоплює вік від 14 до 25. У цей час індивід випробовує власні сили в різних ролях з орієнтацією на власні реальні професійні можливості. На думку Д. Сьюпера, людина повинна обрати професію з урахуванням свого образу „Я”, інтелекту, соціальних здібностей, інтересів, цінностей особистості, ставлення до праці, роботи й професії, потреб, рис особистості, професійної зрілості [437].

Професійно-трудова соціалізація (професійний розвиток як процес і професійна зрілість як результат) Д. Сьюпер розуміє як уявлення людини про свою кар'єру, підготовку до майбутньої професійної діяльності, процес вступу до світу праці (орієнтація, пошук, навчання тощо), увесь професійний шлях людини, зміни в кар'єрі та відхід на пенсію, а також вибір заняття в пенсійному віці [Там само].

Професійний розвиток особистості (самопізнання, самовизначення) слід розглядати як результат впливу соціальної ситуації розвитку (Л. І. Божович), як результат активної практичної перевірки самою молоддю власних професійних здібностей, схильностей та інтересів (В. М. Синьов), як процес переробки й систематизації зовнішніх дій на людину й виникнення в цих процесах нового змісту, саморегуляції особистістю власної психічної

діяльності (П. А. Шавір), як процес розвитку школяра як суб'єкта діяльності (Є. О. Климов), як проблема визначення свого способу життя (С. Л. Рубінштейн).

Професійно-трудова соціалізація є досить складним, рухливим, багатоплановим і часом суперечливим процесом, у якому можна виділити чотири стадії [196]:

– перша – зародження й формування професійних намірів під впливом загального розвитку особистості й первинного орієнтування в різних сферах трудової діяльності, у світі праці й світі професій. Психологічним критерієм успішності проходження цієї стадії є вибір професії або спеціальності, який відповідає громадським потребам (вимогам ринку праці) і потребі самої особистості;

– друга стадія – професійне навчання й виховання, тобто цілеспрямована підготовка за обраною професійною діяльністю. Психологічним критерієм успішного проходження цієї стадії є професійне самовизначення особистості, тобто формування ставлення до себе як до суб'єкта обраної діяльності й професійної спрямованості, у якій досить чітко відображаються настанови на розвиток професійно значущих якостей;

– третя стадія – активне входження в професійне середовище, що відбиває активний перехід учня до нового типу діяльності, – до професійної праці в різних його формах в умовах реального виробництва, виконання службових обов'язків тощо. Психологічним критерієм успішного проходження цієї стадії є активне оволодіння професією в умовах реального трудового процесу й виробничих стосунків;

– четверта – повна або часткова реалізація професійних спрямувань і можливостей особистості в самостійній праці. Психологічний критерій успішного проходження цієї стадії – міра оволодіння операційним аспектом професійної діяльності, рівень сформованості професійно значущих якостей особистості, ставлення до праці, міра майстерності.

Перехід від однієї стадії професійно-трудової соціалізації до іншої може супроводжуватися виникненням в людини тих або тих труднощів і суперечностей, а нерідко й кризових ситуацій. Зміна стадій соціалізації не завжди жорстко прив'язана до певного віку. Різні люди під впливом соціального оточення, залежно від власних здібностей і можливостей, від інтелектуального рівня тощо одні й ті самі стадії можуть проходити в різному віці. Знання індивідуальної динаміки та перебігу процесу професійного становлення й розвитку кожного конкретного учня, усвідомлення кожним з них своїх особистих особливостей та інтелектуальних можливостей є неодмінною психологічною умовою своєчасного надання психологічної допомоги в подоланні проблем, що виникають тут, і утруднень.

Важливим аспектом професійно-трудової соціалізації є професійний інтерес. Він передує професійному самовизначенню й становленню особистості фахівця. Професійний інтерес є інтегральною властивістю особистості, що виникає в певному віковому періоді, постає сполучною ланкою суб'єкта з обраною діяльністю, впливає на її результати, які своєю чергою, чинять вплив на її розвиток [22]. Учені виділяють чотири етапи [167]:

- перший (12 – 13 років) – характеризується нестійкими, мінливими, не пов'язаними з психологічними особливостями особистості професійними інтересами;
- другий етап (14 – 15 років) – спостерігається тенденція до більшої сформованості професійних інтересів, їхньої інтеграції, залученості їх у загальну структуру індивідуальних і особистісних особливостей;
- третій (16 – 17 років) – посилюється інтеграція професійних інтересів, зростає їхня диференційованість відповідно до статі; має місце об'єднання пізнавальних і професійних інтересів, посилюються зв'язки останніх з індивідуально-психологічними властивостями особистості;

- четвертий етап – початок професіоналізації, відбувається звуження пізнавальних інтересів, визначене професійною спрямованістю, що сформувалася.

Існує й дещо інший підхід до професійно-трудової соціалізації. І. С. Кон виділяє такі етапи розвитку професійного самовизначення як складника соціалізації особистості [184; 185, с. 196]: перший етап – дитяча гра, у процесі якої дитина бере на себе різні професійні ролі; другий – підліткова фантазія, коли підліток у мріях бачить себе представником тієї або тієї привабливої для нього професії; третій етап (старший підлітковий – юнацький вік) – попередній вибір професії, різні види діяльності сортуються й оцінюються з позиції інтересів підлітка, а потім з позиції його здібностей і, нарешті, з позиції системи його цінностей; четвертий етап – практичне ухвалення рішення, тобто власний вибір професії, містить два головні компоненти:

- 1) визначення рівня кваліфікації майбутньої праці, обсягу й тривалості підготовки до нього;
- 2) вибір спеціальності.

Серед етапів професійно-трудової соціалізації етап професійного самовизначення має найбільш важливе значення, оскільки він є фундаментом подальшого професійного шляху.

У наукових працях Л. І. Божович, Д. І. Фельдштейна, А. В. Петровського, І. С. Кона та інших учених визначено, що особистісне самовизначення як психологічне явище виникає при нормі розвитку на межі старшого підліткового й молодшого юнацького віку [57; 58; 184; 185; 186; 290; 291; 399; 400]. У цей період виявляються такі якості: готовність до особистісного самовизначення, вироблення власного стилю життя, світогляду, становлення нового рівня розвитку самосвідомості, пошук сенсу життя, самоствердження – усе це активізує процеси самовизначення й самопізнання, проектування себе в професії. Зазначимо, що при порушеннях психофізичного розвитку підлітки не завжди можуть самостійно визначити

шлях свого професійного становлення, а саме – обрати професію, адекватну можливостям. Найчастіше випускники спеціальних шкіл мають поверхові уявлення про професію, яку обирають, спеціально не готують себе до оволодіння нею, погано уявляють собі процес професійного навчання й діяльності, мають серйозні психологічні проблеми, наприклад, учні з вадами інтелектуального розвитку мають порушення нейродинаміки й поведінки, що, поза сумнівом, може позначатися на якості професійного становлення. Учні з порушеннями зору навпаки часто недооцінюють свої можливості й здібності, мають низьку самооцінку, бояться не виправдати очікування оточення, страждають невротичними захворюваннями, пов'язаними з неприйняттям свого Я-образу, вибирають роботу, яка для них не цікава або взагалі відмовляються від вибору. Тому на перший план виходить проблема формування особистості учня з психофізичними порушеннями. І тут є важливою робота психолога з суб'єктами освітнього процесу та його позиція і до вибору професії, і до самого процесу професійного становлення, допомоги учням у вибудовуванні траєкторії особистісного й професійного становлення. На думку М. Р. Гінзбурга, особистісне самовизначення – це змістовне конструювання людиною свого життєвого поля, що охоплює сукупність індивідуальних життєвих сенсів, актуальний і потенційний простір реальної дії [103, с. 47].

Проблемі професійного самовизначення присвячено безліч психологічних досліджень (В. І. Бондар, Б. С. Братусь, М. Р. Гінзбург, О. П. Гозова, В. П. Єрмаков, Е. Ф. Зеєр, Є. О. Климов, С. Л. Мирський, В. С. Мухіна, Д. Сьюпер, Т. М. Титаренко, К. М. Турчинська, Д. І. Фельдштейн).

Виділяють дві можливі ситуації професійного вибору. Для одних підлітків – це реалізація досить сформованих інтересів і здібностей, для інших, за відсутності в них певних професійних інтересів і здібностей, вибір професії є можливістю перевірити свої сили, набути трудового досвіду, щоб потім зробити більш обґрунтований професійний вибір.

Професійне самовизначення в контексті цілісного життя особистості може постати як проблема духовна, психічна або соціально-психічна. Духовний аспект проблеми полягає в актах вибору, самопізнання й виявлення свого призначення, які є головними рушійними силами, що спрямовують розвиток особистості й визначають її долю. Психічний же компонент самовизначення висвітлюється через складний комплекс відчуттів людини, особливості сприйняття нею дійсності й систему відносин, які формуються в індивідуальному досвіді особистості й істотно впливають на її спілкування, дії, вчинки й рішення. Соціально-психічний складник проблеми професійного самовизначення особистості розкривається в потребі визначення свого місця в діяльності людей і людських стосунків.

Проблему професійного самовизначення з позиції її психологічного змісту можна розглядати з трьох ракурсів: як проблему самореалізації особистості, як проблему вибору й прийняття рішень і як проблему адаптації в широкому розумінні.

Є. О. Климов виділяє два рівні професійного самовизначення як складника професійної соціалізації:

1. Гностика. На цьому етапі відбувається перебудова свідомості й самосвідомості особистості учня.

2. Практичний. Рівень реальних змін соціального статусу людини [172].

Як підкреслено в психологічних дослідженнях, випускник школи має не механічно, а усвідомлено підійти до вибору професії. Усвідомленість полягає в розумінні своїх можливостей, умінь, інтересів. „Суть професійного самовизначення як пошук і знаходження особистого сенсу в обраній, освоєній і вже виконуваній трудовій діяльності, а також – знаходження сенсу в самому процесі самовизначення” [314, с. 330 – 331].

Основу професійного самовизначення повинна складати ціннісно-сміслова база особистості, тобто усвідомлення того, якими цінностями керується суб'єкт у своїй професійній діяльності: матеріальними, духовними, практичними або іншими.

Формування ціннісно-сміслового ставлення до навколишнього світу як ще одного складника професійно-трудової соціалізації відбувається впродовж усього життя людини й змінюється під впливом соціальних чинників. Тому головна (ідеальна) мета професійного самовизначення – це „поступове формування в учнів внутрішньої готовності самостійно й усвідомлено планувати, коригувати й реалізовувати перспективи свого розвитку (професійного, життєвого і особистісного)” [303; 314, с. 337].

Психологами одноставно визнано зв'язок особистісного самовизначення з професійним. Молода людина обирає професію відповідно до свого світогляду, орієнтації на реалізацію тих або тих потреб. Проте тут виникає проблема чіткості уявлень про бажану професію й співвідношення вимог професії з можливостями людини. Особистісне самовизначення є провідним і визначальним у професійному самовизначенні.

М. Р. Гінзбург виділяє такі типи особистісного самовизначення [103]:

1. Гармонійне – цей тип передбачає відчуття себе щасливим, упевненим у майбутньому.
2. Стагнаційне – суб'єкт відчуває себе спокійно лише в сьогоденні, тривожиться за майбутнє й можливість утратити стабільність.
3. Безтурботне – цей тип характерний для фаталістів, ці люди вважають, що змінити нічого не можна й усе повинно йти своєю чергою.
4. Безперспективне – молода людина відчуває себе щасливою лише в сьогоденні, не сподіваючись на продовження щастя в майбутньому.
5. Негативне – цей тип характерний для осіб, які перебувають у депресивному стані, для них немає ні сьогодення, ні майбутнього, світ уявляється в чорних фарбах.
6. Захисне – суб'єкт нещасний тільки в сьогоденні, він сподівається, що в майбутньому все зміниться на краще, тому живе здебільшого майбутнім.
7. Фантазійне – цей тип схожий на захисний, тільки людина не планує своє майбутнє, сподіваючись, що все станеться само собою.

8. Прагматичне – особистість успішно реалізується, але при цьому втрачає сенс того, що робиться, адаптуючись тільки до наявних умов.

9. Гедоністичне – тип, згідно з яким суб'єкт прагне отримати миттєве задоволення, не замислюючись про ціннісно-смісловий складник.

10. Залежне – відрізняється від гедоністичного оптимістичним поглядом на майбутнє.

11. Бездуховне – цей тип є дуже близьким до залежного, тільки майбутнє уявляє в негативних рисах.

12. Пасивне – суб'єкт не реалізував себе в сьогоденні, але сподівається на пасивну зміну в майбутньому.

13. Невротичне – молода людина почуває себе непотрібною ні в сьогоденні, ні в майбутньому.

14. Бездіяльне – при цьому типі людина переживає свої невдачі в сьогоденні, але вірить, що в майбутньому все зміниться, хоча не докладає до цього ніяких зусиль.

15. Відстрочене – суб'єкт дає відстрочення нереалізованим цінностям.

На основі приналежності до певного типу людина робить свій професійний вибір. Майбутня діяльність має стати формою реалізації мотиваційно-потребнісної сфери людини.

Цікавий підхід до проблеми професійного самовизначення запропонував Б. С. Братусь [68]. Він вважає, що людина обирає професію на основі ставлення до інших людей. Ставлення може бути:

– егоцентричним (людина розглядає іншого як річ, як спосіб реалізації своїх цілей);

– групоцентричним (людина розподіляє оточення на „своїх” і „чужих”);

– гуманним (людина ставиться до людей з позиції поваги, надання допомоги);

– духовним (людина сприймає себе й оточення як частку Всесвіту, як особливу силу в природі).

У нашій країні, як і за кордоном, ситуацію вибору професії після закінчення школи традиційно розглядають у контексті психології праці й професійного навчання. Такий погляд є неповним, однобічним, він не враховує той вплив, що робить ця проблема та її вирішення на весь життєвий шлях людини. Це перший у житті більшості людей нормативний, тобто обов'язковий, вимушений вибір, якого не можна уникнути. У нашому суспільстві саме цей момент життя є переломним для соціальної позиції, оскільки вважається, що різниця між студентом і працівником менше, ніж між студентом і школярем, хоча спосіб життя в останньому випадку змінюється менше. Під час завершення певного етапу свого життя людині необхідно визначити подальший шлях, причому відповідальність за вибір лягає на його власні плечі. Лише деяким школярам, через екстремальні сімейні обставини, доводиться раніше потрапляти в ситуацією настільки ж значущого екзистенціального вибору; більшість же звичайно виявляються не готовими і до самого вибору, і до прийняття відповідальності за нього.

Професійне самовизначення – це подія, яка змінює все життя людини та впливає не тільки на її професійний складник [288]. Воно істотно впливає і на шлюбно-сімейні перспективи, і на матеріальний добробут, і на психологічну гармонію, самооцінку та взаємини із самим собою, і на місце проживання, поїздки й переїзди тощо – важко назвати хоча б один аспект життя, на який не впливав би, причому істотно, на вибір професії, зроблений після закінчення школи [308, с. 57].

Отже, професійне самовизначення особистості – це складний багатокomпонентний процес, спрямований на вирішення людиною важливих питань самоактуалізації, здійснення вибору й знаходження свого місця в життєвому просторі.

Професійне самовизначення – це багатокomпонентний процес, що здійснюється іноді протягом досить тривалого періоду життя особистості й спрямовується внутрішніми чинниками її розвитку, у яких відображаються об'єктивні зовнішні умови.

Професійне самовизначення – це вибір професії на підставі аналізу, оцінювання внутрішніх ресурсів суб'єкта вибору й співвіднесення їх з вимогами професії та наступне формування його як суб'єкта праці й фахівця.

Процес професійного самовизначення складається з таких стадій:

- 1) виникнення й формування професійних намірів і початкове орієнтування в різних сферах праці;
- 2) професійне навчання як освоєння обраної професії;
- 3) професійна адаптація – формування індивідуального стилю діяльності й залучення в систему виробничих і соціальних відносин;
- 4) самореалізація в праці – здійснення або нездійснення тих очікувань, які пов'язані з професійною працею.

Структура професійного самовизначення за Є. О. Климовим:

- 1) інформованість про підстави вибору професії;
- 2) формування схильностей, інтересів, що спричиняють емоційне переживання задоволеності не тільки результатом, але й процесом діяльності;
- 3) поява нових якісних синтезів здібностей, операційних можливостей;
- 4) виникнення специфічних взаємин з оточенням у зв'язку з обговоренням майбутнього;
- 5) перетворення взаємин з оточенням з приводу обговорення майбутнього;
- 6) утворення нових якісних синтезів у самосвідомості, формування вимог до майбутньої професії, професійного статусу;
- 7) складання особистісних професійних планів як образів з їхньою регулювальною функцією щодо професійного шляху [169; 172].

Деякі вчені вважають, що процес професійного самовизначення має динамічний, усвідомлений характер і здійснюється протягом усього життя людини.

М. Жемера виділяє такі етапи професійного самовизначення [134]:

- 1) емоційно-образний, характерний для дітей старшого дошкільного віку;

- 2) пропедевтичний, притаманний учням молодшого шкільного віку (1 – 4 класи);
- 3) пошуково-зондувальний, властивий молодшим підліткам (4 – 7 класи);
- 4) період розвитку професійної самосвідомості (8 – 10 класи);
- 5) період уточнення соціально-професійного статусу (10 – 12 класи);
- 6) період входження в професійну діяльність (учні й студенти середніх спеціальних, професійно-технічних і вищих закладів освіти);
- 7) саморозвиток фахівця безпосередньо в професійному середовищі [134].

Етапи професійного самовизначення підлітків:

1. Професійний інтерес. Функціональна природа професійного інтересу дозволяє розглядати його як емоційне, позитивне ставлення учнів до певної професії, зв'язане з прагненням розширити межі знань і вмінь, що характеризується вольовою настановою на оволодіння потребою в активній діяльності.

2. Професійна спрямованість. Це ставлення до тих або тих професій, що склалося на основі певного обсягу знань про зміст професії, потребу в ній на ринку праці, місце отримання професії, позитивного або негативного сприйняття всього, що пов'язане з професією, урахування особистісних фізичних, психічних і матеріальних можливостей.

3. Професійні наміри (певна мета й чіткий план дій).

4. Вибір професії. Це досить складний процес, на перебіг і результат якого впливають різноманітні чинники. Дослідники виділяють такі компоненти ситуації вибору професії: загальна й регіональна структури потреб суспільства в кадрах; соціальне макро- і мікрооточення; сукупність змістовних особливостей, різних видів трудової діяльності й вироблених у суспільстві оцінних ставлень до них; сукупність психологічних, психофізіологічних та інших

особливостей самої людини; ступінь і спрямованість інформованості суб'єкта вибору про світ професій і структуру потреб у кадрах [134].

Аналогічний підхід реалізовано в дослідженнях В. Джайде [434], який виділяє такі типи ситуацій, що впливають на професійне самовизначення:

- перший тип характеризується підвищеною залежністю підлітка від обставин життя, невизначеністю власних бажань і їхньою непостійністю, загалом – пасивністю;

- другий тип – за достатньої рішучості й самостійності в підлітка є лише малодиференційовані нахили;

- третій тип – підліток у змозі сам зробити вибір професії, яка відповідає його досить вираженим схильностям і здібностям.

Подібні критерії при орієнтації на типологію вбачаються в підході, який здійснюють Ф. Седлак, Х. Бройер, Б. Зовинець [434]. Вони виділяють чотири типи тих, хто обирає професію:

- 1) байдужий, меркантильний;
- 2) нерішучий, фантазер;
- 3) слухняний, безвідповідальний;
- 4) цілеспрямований, упевнений.

Є. О. Климов, розглядаючи проблемні ситуації професійного самовизначення підлітків, розрізняє такі їхні типи [167; 169; 170]:

Перший тип – низька самооцінка, слабкі схильності, труднощі в побудові професійного плану, невміння виділити в себе професійно значущі якості.

Другий тип – занижена самооцінка, слабкі схильності, труднощі в побудові професійного плану.

Третій тип – занижена самооцінка, яскраві інтереси, труднощі в побудові професійного плану, висока вимогливість до себе.

Четвертий тип – завищена самооцінка, слабкі схильності, труднощі в побудові професійного плану, орієнтація на матеріальний статус.

П'ятий тип – завищена самооцінка, виражені схильності, труднощі в побудові професійного плану, конфлікт між бажанням і можливістю опанувати професію.

Окрім того, Є. О. Климов виділяє п'ять типів професій, які необхідно обирати залежно від типу особистості : „Людина – Людина”, „Людина – Техніка”, „Людина – Природа”, „Людина – Знакова система”, „Людина – Художній образ” [172]. Дещо іншу типологію вибору професії виділяють зарубіжні автори. Зокрема, Дж. Холланд зазначає типи особистості за професійною придатністю: реалістичний, інтелектуальний, соціальний, артистичний, наполегливий, конвенціональний [434].

Серед чинників, що впливають на професійне самовизначення учня, дослідники (Т. А. Бабушкіна, Є. П. Ільїн, Є. О. Климов, В. В. Патрина, В. І. Переселенцев, Ф. Райс, М. Х. Титма, Г. О. Чередниченко, В. М. Шубкін) виділяють такі:

1. Соціально-економічні: соціально-економічний статус, престиж, матеріальна винагорода.

2. Психосоціальні: сім'я, школа, однолітки, вплив зовнішніх умов і обставин на процес вибору професії, потреба суспільства в цьому регіоні в конкретній професії.

3. Психобіологічні: статево-рольовий чинник, інтелект, профпридатність і особливі здібності, інтереси, схильності.

Не менш важливим етапом професійно-трудової соціалізації після професійного самовизначення є професійне становлення особистості (як процес) і професійна самоактуалізація (як результат).

Проблемі професійного становлення присвячено праці вітчизняних і зарубіжних дослідників. У психологічній літературі

основоположником науково-психологічного підходу до проблеми професійного становлення вважають Ф. Парсонса (1908). Згідно з його вченням кожній професії відповідає певний набір психологічних і фізичних якостей, а успішність професійної діяльності й задоволеність професією залежить від міри відповідності індивідуальних якостей і вимог професії. Професійне становлення у віковій динаміці розглядали Ш. Бюлер, Д. Сьюпер, С. Шпранглер [437]. Ідею професійного становлення як систему орієнтирів у різних професійних альтернативах і процесі ухвалення рішення запропонували Ч. Рис, Р. Циллер, Х. Томе та ін. Професійне становлення з позицій різних типологій особистості розглядали О. Ліппман, Дж. Холланд [434].

Теоретичну основу сучасної концепції професійного становлення склали дослідження особистості й діяльності Б. Г. Ананьєва, А. Г. Асмолова, Е. Ф. Зеєра, Є. О. Климова, Б. Ф. Ломова та ін. [9; 18; 143; 169; 172; 221].

Нині вчені часто ототожнюють поняття „професійне становлення” й „професійний розвиток”, розуміючи під ними процес проходження людиною певних етапів, пов'язаних з віковими етапами розвитку людини: оптації, професійної підготовки, профадаптації, первинної та вторинної професіоналізації, професійної майстерності, на кожному з яких формуються певні психічні новоутворення, відбувається формування нових якостей фахівця, які забезпечують успішне виконання трудових функцій і готують суб'єкта до переходу на нову стадію розвитку (Е. Ф. Зеєр, Є. О. Климов, Т. В. Кудрявцев, А. К. Маркова та ін.).

На наш погляд, заслуговує на увагу концепція професійного становлення особистості, запропонована Е. Ф. Зеєром [143]: обираючи й опановуючи професію, особистість професійно вдосконалюється й змінюється, збагачується її спрямованість, формується досвід і компетентність, розвиваються професійно важливі якості.

У дослідженнях Е. Ф. Зеєра, Л. М. Мітіної, Ю. П. Поваренкова професійне становлення подано як одну з форм соціалізації особистості й розвитку соціальної ідентичності, де оволодіння професією стає потужним чинником розвитку особистості [143; 247; 302]. У процесі професійного становлення змінюється життєдіяльність людини, стимулюється утворення нових психологічних властивостей і якостей, що виявляється в координальній перебудові психологічної структури особистості. Замість колишньої системи „Школа – сім’я – суспільство” виникає нова система „Професія – сім’я – соціально-економічні умови” [302, с. 12].

Психологічним механізмом особистісного становлення є вирішення протиріч, що виникають у процесі оволодіння діяльністю, між внутрішніми можливостями й зовнішніми вимогами. Вирішення протиріччя – це знаходження шляху розв’язування проблемної ситуації з безлічі можливих, що й зумовлює можливість розвитку [299, с. 2]. Якщо брати до уваги категорію осіб з психофізичними порушеннями, то потрібне зовнішнє втручання в ситуацію вибору шляху вирішення проблеми. Це втручання забезпечується психолого-педагогічним супроводом.

Розглядаючи професійне становлення з позиції системної методології, можна виділити загальні (високий рівень мотивації, потреба в досягненнях, прагнення до професіоналізму), особливі й одиничні чинники (цілі конкретних видів діяльності, особливості особистості).

На думку деяких дослідників, мотиви є основою професійного становлення й професійної самоактуалізації. Серед них виділяють мотиви обов’язку й відповідальності, творчо-процесуальні, суб’єктно-важливі, мотиви уникнення неприємностей. У процесі оволодіння професійною діяльністю, професійного навчання відбувається трансформація мотивів, яка супроводжується переходом від

пізнавальної до професійної діяльності, що сприяє і розвитку самої діяльності, і розвитку особистості, яка її виконує.

Аналізуючи й узагальнюючи результати досліджень з цієї проблеми, можна виділити умови професійного становлення особистості: спадковість, нахили, загальні й спеціальні здібності, умови виховання, якість освіти, досвід (О. О. Бодальов, Т. М. Буякас, А. А. Деркач, Є. О. Климов, Н. В. Кузьміна, В. Д. Шадриков та ін.). Стосовно осіб з психофізичними порушеннями, до умов доцільно додати структуру дефекту, нейродинаміку, рівень інтелекту.

Виділимо такі критерії професійного становлення: професійна інформованість (володіння інформацією про професію, її затребуваність; знання й задоволення вимог, які вона висуває); професійна зрілість (уміння співвідносити свої можливості й потреби з вимогами професії); професійна ідентичність (значущість самої професії для особистості, можливість реалізувати в професії здібності й потреби); професійна продуктивність (ефективність професійного розвитку особистості, міра її відповідності вимогам професії, якість і надійність результатів); професійний розвиток (перетворення професіоналом свого внутрішнього світу, що призводить до принципово нового ладу й способу життєдіяльності); професіоналізм; професійна компетентність (Е. Еріксон, Є. О. Климов, Л. М. Мітіна, Д. Сьюпер та ін.).

Щодо нашого дослідження вважаємо за необхідне доповнити вказані критерії такими значущими складниками: рівень і потенційні можливості розвитку професійних здібностей; загальний спектр ціннісних орієнтацій особистості; мотиви й цінності праці; функціональні й психологічні стани особистості, що визначають її готовність до виконання різних видів навчальної або трудової діяльності; способи захисту особистості від невдач і помилок у

професійній сфері, способи поведінки в конфліктах і ситуаціях фрустрації.

Аналіз представлених позицій дозволяє розглядати професійно-трудова соціалізацію:

– як процес (тимчасова послідовність спадкоємних східців, періодів, стадій, що супроводжуються вирішенням протиріч);

– як структуру діяльності (сукупність її дій, способів і засобів);

– як розвиток особистості (зміни під впливом соціальних і професійних дій, професійної діяльності й власної активності, спрямованої на самовдосконалення й самоактуалізацію).

Важливими складниками процесу професійного становлення постають професійна спрямованість, оволодіння професійно важливими якостями та самореалізація. Змістовно професійне становлення можна збудувати у вигляді схеми:

„професійний інтерес – професійне навчання – професійні знання, уміння, навички – професійна спрямованість – професійна діяльність – професійна компетентність”.

Забезпечують ці процеси професійне спілкування, професійна ідентифікація, професійна свідомість і мислення, професійні здібності, професійна позиція, професійна поведінка.

У процесі професійного становлення учні опановують низку компетенцій: загальну, спеціальну, комунікативну, технологічну, рефлексивну, самореалізаційну, здоров'язбережувальну та інші, які в сукупності утворюють професійну компетентність. Компетентність слід розуміти як поєднання психічних якостей, станів, що дозволяють самостійно та відповідально діяти; як володіння людиною здатністю й умінням виконувати певні трудові функції [121, с. 14 – 18].

Отже, професійно-трудова соціалізацію слід розглядати, з одного боку, як послідовні етапи, що спадково змінюються, пов'язані з вибором професії, передпрофесійним і професійним навчанням, а з

іншого, – як становлення особистості майбутнього фахівця за допомогою оволодіння професійною діяльністю й ознаками суб'єкта праці. Під професійною діяльністю слід розуміти „складний багатознаковий об'єкт, що є системою” (Т. П. Демидова). Головний компонент системи – суб'єкт праці [121, с. 9]. До ознак суб'єкта праці, кожна з яких має свої складники, можливо віднести такі [169, с. 103 – 116]:

1) уміння побудувати уявлення, знання про сам результат праці; розуміння, усвідомлення результату активності як чогось цінного для інших; переживання позитивних почуттів, що супроводжують уявлення про пропонований продукт праці;

2) усвідомлення відповідальності, пов'язане з наявністю вольових якостей; емоційне переживання з приводу нормального перебігу справ;

3) знання про зовнішні й внутрішні засоби діяльності; володіння засобами діяльності, умілість, позитивне емоційне ставлення до праці;

4) обізнаність, знання про міжлюдські зв'язки; різноманітний емоційний супровід обізнаності.

Отже, професійно-трудова соціалізація ми визначаємо як процес і результат взаємодії особистості з соціальним середовищем, при яких особистість самостійно на основі практичної перевірки власних професійних здібностей, схильностей та інтересів робить вибір професії та проходить стадії професійного становлення, професійної стійкості та розвитку особистості в професії (див. рис.1.1).



Рис. 1.1. Суть і структура професійно-трудової соціалізації особистості

Структуру професійного самовизначення можна подати у вигляді трикутника. Основа трикутника є врахуванням індивідуально-психологічних особливостей учня та його міжособистісних стосунків, один з боків – знання вимог професії до людини, другий – урахування вимог ринку професій.

Про успішне професійне самовизначення можна вести мову лише в тому випадку, якщо випускник урахуватиме всі три чинники: свої професійні бажання (хочу), індивідуальні психофізіологічні можливості (можу) і потреби кадрового ринку праці в регіоні, де він живе (треба). Тільки при правильному розумінні особистістю співвідношення та значущості цих компонентів можливо говорити про її самовизначення.

Отже, виходячи з викладеного, професійно-трудова соціалізацію ми будемо розглядати як динамічний процес входження індивіда в професійне середовище (засвоєння професійного досвіду, оволодіння стандартами й цінностями професійного колективу, уміннями працювати під керівництвом, спільно в команді) й активної реалізації трудового досвіду, який передбачає професійну стійкість і безперервний розвиток у професії. Під професійною

стійкістю треба розуміти таку якість особистості, у якій інтенсивно проявляється професійна спрямованість. З цього погляду професійно-трудова соціалізація опирається на сукупність якісних характеристик, що необхідні індивідові для реалізації професійної „Я-концепції”. Тобто в професійно-трудовій соціалізації провідна роль належить специфічним психологічним характеристикам, які забезпечують адекватну адаптацію особистості до умов професійно-трудової діяльності.

1.3. Особливості професійно-трудової соціалізації осіб з психофізичними порушеннями

Одна з головних цілей роботи з учнями з психофізичними порушеннями – допомогти їм розкритися через адекватні для рівня їхнього психофізичного розвитку методи навчання спочатку у своєму колективі, відчутти себе впевненіше й потім дати їм початкову професійну освіту, щоб соціалізація в суспільстві після школи проходила для них менш хворобливо.

Готовність учнів спеціальних шкіл до самостійної праці, їхнє працевлаштування в сучасних умовах соціально-економічного розвитку суспільства ускладнюються через відсутність методик визначення їхніх трудових можливостей і професійної орієнтації, що ґрунтуються на психофізичній діагностиці, а також механізмів бронювання робочих місць для випускників, стимулювання використання їхньої праці на підприємствах різних форм власності, зокрема індивідуальної за місцем проживання [42; 44; 46; 79, с. 35].

Випускники спеціальних навчальних закладів відчують значні труднощі в самостійному орієнтуванні, використанні вимірювальних і робочих інструментів. Вони не вміють раціонально й зручно організувати своє робоче місце, правильно й економно виконати ту чи ту операцію.

Практична невідповідність учнів-випускників з порушеннями психофізичного розвитку посилюється недостатньою їхньою соціально-

психологічною підготовкою до праці в умовах ринкової економіки. Це виявляється в низькому рівні професійних інтересів, насамперед у сфері масових виробничих спеціальностей, мотивів, обов'язків й відповідальності, у неадекватній оцінці своєї професійної придатності, некритичному ставленні до виконання трудових завдань і недостатній соціально-трудої зрілості та відповідальності за результат праці в умовах колективної діяльності [35, с. 46].

Для молодих людей з обмеженими можливостями типовими є слабкість волі, відсутність виразних інтересів і засобів їх реалізації, неможливість адекватно виразити свої професійно-трудої переваги [Там само, с. 47].

Низький рівень професійної соціалізації учнів спеціальних навчальних закладів і навчально-реабілітаційних центрів є однією з причин того, що суспільство несе відчутні економічні та моральні втрати, оскільки підліток стає тягарем для суспільства та батьків, під впливом несприятливих умов і обставин може стати на шлях антисоціальної поведінки.

Досвід роботи спеціальних шкіл, аналіз відомостей про трудову діяльність випускників свідчать про недостатній рівень соціально-трудої адаптації й реабілітації осіб з фізичними або інтелектуальними вадами. Причина такого становища значною мірою полягає в недоліках, наявних в організації профорієнтаційної роботи в школі. Це зумовлює необхідність вишукування більш раціональних шляхів здійснення відповідної психолого-педагогічної роботи, що підготовлює школярів до вибору професії.

Теоретичною опорою вирішення цього питання стали дослідження в галузі сучасної психокорекційної педагогіки, тифлопедагогіки й спеціальної психології [4 – 6; 24; 30; 32; 35; 62; 64; 74; 110; 111; 126; 128; 176; 188; 189; 241; 246; 297; 309; 321; 330; 356; 367; 388 – 392; 420].

Проблема професійно-трудої соціалізації осіб з психофізичними порушеннями з початку ХХ століття стала предметом комплексного наукового дослідження в багатьох країнах світу. Зарубіжний психолого-педагогічний досвід свідчить, що основою успішної життєдіяльності таких

людей є їхнє правильне й своєчасне професійне самовизначення та працевлаштування (Р. Доре, Е. Еріксон, М. С. Каланиди, Н. Шмітт та ін.).

Перші вітчизняні праці з окресленої проблеми з'являються в другій половині ХІХ століття (Г. Г. Дикгоф, К. К. Грот, І. В. Маляревський та ін.). Особливістю розвитку наукової думки вітчизняної дефектологічної школи є те, що, діставшись вершини свого розквіту в працях учених радянської психолого-педагогічної школи в першій половині ХХ століття (Л. С. Виготський, А. А. Крогіус, Г. М. Россолімо, І. П. Соколянський, Г. Я. Трошин, Г. І. Челпанов та ін.), які були визнані в усьому світі як класичні дефектологічні роботи, після жорстких репресій 30-х рр. ХХ століття здобутки цієї школи частково пішли в забуття, а питання професійно-трудової соціалізації стали розглядати у вузькому аспекті трудового навчання й виховання, при цьому нівелювалася роль самої особистості (Є. В. Гер'є, О. М. Граборов, В. П. Кащенко, М. В. Чехов та ін.). До вивчення проблеми саме професійної соціалізації й соціально-трудової адаптації осіб з психофізичними порушеннями вітчизняна психолого-педагогічна наука повертається лише в 70 – 80-х рр. ХХ століття, коли виходять праці І. Д. Бежа, В. І. Бондаря, В. В. Вісковатової, Г. М. Дульнева, С. Д. Максименка, Г. М. Мерсіянової, С. Л. Мирського, Б. І. Пінського, В. М. Синьова, Є. П. Синьової, Л. І. Солнцевої, К. М. Турчинської, В. О. Феоктистової та ін., присвячені проблемі взаємозв'язку трудового та інтелектуального виховання, ролі праці в розвитку особистості учня, розвитку інтересу до трудової діяльності, поетапному формуванню трудових умінь, вихованню позитивного ставлення до праці, формуванню розуміння й критичної оцінки своїх дій та ін.

Результати досліджень вітчизняних і зарубіжних фахівців показують наявність потенційних можливостей корекції та компенсації розвитку осіб з психофізичними порушеннями (особливо з порушеннями аналізаторів), висувають ідею реабілітації й максимального залучення їх у життя й працю суспільства. Ідеться про вишукування найбільш ефективних шляхів

психолого-педагогічного впливу на розвиток особистості дитини з психофізичними порушеннями загалом, що забезпечило б максимальний рівень її професійної соціалізації.

Значні кроки в дослідженні професійно-трудової соціалізації осіб з психофізичними порушеннями зроблено у двох стратегічно різних напрямках: соціальному й психолого-педагогічному.

Соціальний напрям (Л. І. Акатов, Ю. В. Богінська, О. П. Глоба, В. П. Єрмаков, І. С. Кон, І. С. Моргуліс, Л. І. Плаксина, Н. Смелзер, Л. І. Солнцева, В. В. Тесленко, А. Г. Шевцов та ін.), орієнтований на професійно-трудова підготовку осіб з обмеженими можливостями здоров'я, насамперед, з позиції соціального й правового забезпечення, здебільшого реалізується через систему соціального захисту [4; 54; 132; 186; 307; 363; 365]. Робота будується з урахуванням того, що невід'ємним правом кожної особистості є отримання гарантованих державою й суспільством таких прав, які б забезпечували гідні умови життя кожної людини. Таке положення закріплено в низці документів: конвенції ООН „Про права інвалідів”, Конституції України, Законах України „Про загальну середню освіту”, „Про соціальний захист інвалідів” та ін. Уважають, що толерантне ставлення суспільства й держави до особистості вихованців з обмеженими можливостями здоров'я усуне негативні стереотипи з суспільної свідомості, створить систему комплексного забезпечення соціалізації їх з дитячого віку до вступу до дорослого незалежного життя.

У межах соціального напрямку індивід розглядається як цінна особистість, здатна, разом зі здоровими людьми, до самореалізації своїх можливостей. Самореалізацію в цьому випадку розуміють як професійно-трудова діяльність людини, у результаті якої змінюється навколишня дійсність і вона сама. Практичне значення соціального напрямку полягає в організації умов, у яких працездатна людина найуспішніше розвиватиметься та взаємодіятиме з широким колом соціальних систем: сім'єю, безпосереднім оточенням, трудовим колективом, суспільством загалом. Соціально-

педагогічна діяльність покликана допомогти накопиченню життєвого досвіду особистістю, а також забезпечити їй дієву підтримку шляхом створення в соціумі сприятливих умов для кожної людини з обмеженими можливостями здоров'я.

Психолого-педагогічний напрям (І. М. Бгажнокова, І. Д. Бех, В. І. Бондар, Т. П. Вісковатова, Г. М. Дульнєв, Б. І. Коваленко, А. А. Корнієнко, А. А. Крогіус, В. І. Лубовський, С. Д. Максименко, О. Р. Маллер, Г. М. Мерсіянова, С. Л. Мирський, Б. І. Пінський, В. М. Синьов, Є. П. Синьова, К. М. Турчинська, О. П. Хохліна та ін.) учені розробляють у єдиному руслі гуманного особистісно орієнтованого ставлення до вихованця з метою максимізації його можливостей. Відмінності в змісті роботи пов'язані з диференціацією вихованців за віком, індивідуально-психологічними особливостями, мірою вираженості та структурою дефекту, а також з різними пріоритетами навчально-професійної практики. Сенс організації корекційно-реабілітаційної роботи полягає в такій освіті, яка задає, за словами Л. Виготського, „зону найближчого розвитку” (Л. С. Виготський).

У межах психолого-педагогічного напрямку вибір наукових орієнтирів для роботи практиків залежить від складу контингенту вихованців з психофізичними порушеннями. Психолого-педагогічна робота має бути спрямованою на поглиблення й узагальнення соціально-культурного та професійно-трудового досвіду учнів, на розвиток навичок самостійної практичної роботи. У зв'язку з викладеним вище нині надзвичайно гостро постала психолого-педагогічна проблема оновлення науково-методичного забезпечення професійно-трудової соціалізації. На основі всебічного динамічного вивчення картини індивідуального розвитку особистості необхідно знайти відповіді на питання: „Чого і як на різних вікових етапах навчати дітей з психофізичними порушеннями для їх успішної професійно-трудової соціалізації в майбутньому?” Аби подолати негативні тенденції в підготовці цієї категорії осіб до інтеграції в суспільство, потрібна розробка

нових підходів до навчально-професійної роботи з ними, а також системи засобів психологічного супроводу процесу навчання, виховання й розвитку. Причому це завдання повинне вирішуватися з урахуванням комплексного забезпечення: медичного, психолого-педагогічного та соціального.

Соціалізаційний вплив при комплексному забезпеченні здійснюється через реалізацію діяльнісного й особистісного наукових підходів (І. Д. Бех, С. Д. Максименко). Вони припускають розвиток і корекцію учнів із психофізичними порушеннями в процесі ініційованої дорослими активності (пізнавальною, трудовою, комунікативною) в умовах спеціально організованого навчання й виховання. Особистісний підхід орієнтується на роботу з конкретним учнем при обізнаності про характер його соціальних проблем і психологічних особливостей, на розвиток його як особистості, стійкої до конфліктних ситуацій і ситуацій фрустрації. Завдяки такому підходу випускник з психофізичними порушеннями набуває рис суб'єкта пізнання, спілкування й соціальної поведінки (професійної, цивільної, сімейної). Психолого-педагогічний супровід такого роду матиме виражений соціалізаційний складник, якщо буде побудовано з дотриманням відповідних принципів забезпечення наступності в професійно-трудої соціалізації.

Окремим питанням корекційної спрямованості трудового та професійного навчання як головного складника процесу підготовки до самостійної праці й успішної трудової адаптації випускників з психофізичними порушеннями присвячено праці І. Д. Беха, В. І. Бондаря, В. В. Вісковатової, Г. М. Дульнєва, В. Карвяліса, Є. О. Ковальнової, С. Д. Максименка, Г. М. Мерсіянової, С. Л. Мирського, Б. І. Пінського, В. М. Синьова, Є. П. Синьової, Л. І. Солнцевої, К. М. Турчинської, В. О. Феоктистової та ін.: взаємозв'язку трудового та інтелектуального виховання, ролі праці в розвитку особистості учня, розвитку інтересу до трудової діяльності, поетапному формуванню трудових умінь, вихованню позитивного ставлення до праці, формуванню розуміння та критичної оцінки своїх дій і т. ін.

Визначній ролі праці в становленні особистості школярів з психофізичними вадами присвячено дослідження Б. І. Пінського. Автор стверджує, що на гармонійний розвиток особистості, у першу чергу, впливають сформовані в процесі трудової діяльності вміння та навички (самоконтроль, уміння планувати, використання сформованих навичок у нових умовах). Тому в нашому дослідженні ми теж приділяємо значну увагу формуванню вмінь та навичок і відповідних компетенцій у процесі провідної діяльності [298].

У наукових розвідках Г. М. Мерсіянової, Є. О. Ковальнової експериментально доведено, що в процесі професійно-трудової соціалізації виправдовує себе такий підхід, як підвищення самостійності в процесі рішення інтелектуальних завдань, сконструйованих на безпосередніх матеріалах практичної діяльності [176; 241]. Пошуку шляхів розвитку самостійності особистості присвячено багато досліджень у психології й педагогії [62; 118; 133; 215; 246; 269; 415; 422]. Ми розглядатимемо цю якість у межах особистісного підходу услід за В. М. Синьовим і К. К. Платоновим як рису вдачі, здатність працювати без постійної допомоги за власною ініціативою або вказівкою [299, с. 89; 300; 355, с. 364].

Показові дані, що свідчать про великий корекційно-педагогічний ефект формування в учнів допоміжної школи ставлення до професійно-трудової діяльності, спонукуваного широкими соціальними мотивами, отримано в дослідженні А. А. Корнієнка [189]. З'ясовано, що за традиційних форм організації і методики професійно-трудового навчання в більшості (56%) школярів з інтелектуальними порушеннями спостерігається безпосереднє ставлення до праці, тобто вони не усвідомлюють соціальної значущості трудового навчання, позитивне ставлення до нього визначається інтересом до конкретних завдань. Активні форми стосунків і їх опосередкованість формуються тільки в тій діяльності, яка осмислена учнем, цікавить його і є для нього успішною. Названі умови формування ставлення до праці більшою мірою, ніж за нормального розвитку, залежать від правильно обраної системи

організації професійно-трудового навчання школярів. Найбільш ефективною системою є як раз така, за якої предметно-соціальні умови навчання постають як специфічна модель реальних соціально-виробничих стосунків, у яких працюватимуть випускники школи [189]. Г. М. Дульнев, ґрунтуючись на ідеї Л. С. Виготського про єдність інтелекту й афекту, наполягає на тому, що позитивне ставлення розумово відсталих школярів до трудової, практичної й інтелектуальної діяльності, її стійка позитивна мотивація значною мірою пов'язані із забезпеченням розуміння ними зміст цієї діяльності та оволодінням способами її виконання. „Можна сказати, що в добре зрозумілій за змістом і засвоєній учнями трудовій діяльності відбувається і корекція недоліків розвитку їхніх емоційно-вольових якостей”, – стверджує Г. М. Дульнев [189, с. 145]. В. М. Синьов наполягає на вихованні в школярів з інтелектуальною недостатністю критичності й самокритичності для успішності процесу їхньої соціалізації. Виховання самокритичності автор зв'язує з формуванням самооцінки [355, с. 324]. На його думку, низька самокритичність, неадекватно завищена самооцінка в осіб з інтелектуальними порушеннями мають стійкий характер, проте під впливом цілеспрямованої педагогічної дії піддаються корекції [Там само, с. 357]. А. І. Григор'єв, досліджуючи оцінну й самооцінну діяльність, указує на необхідність спеціально формувати у випускників допоміжної школи вміння адекватно оцінювати результати своєї професійно-трудової діяльності [113]. С. Д. Максименко, І. Д. Бех, В. І. Бондар, розглядаючи психологічні питання доступності та вибору професій для учнів допоміжних шкіл, указують на необхідність формування в школярів до будь-якої діяльності мотиваційного та операційного складників. При цьому операційний складник (тобто власне процес діяльності) складається з системи професійних знань (орієнтовна частина), які має отримати учень у процесі трудового навчання, і трудових умінь (виконавча частина) [321]. Крім того, автори наголошують на необхідності вибору професії для розумово відсталих учнів з урахуванням співвідношення орієнтовного та виконавчого складників їхньої діяльності,

тобто знань та здібностей, а також з вимогами професії [Там само, с. 24]. Профорієнтаційній роботі в спеціальних закладах освіти присвячено праці К. М. Турчинської. Авторка наголошує на необхідності формування схильностей та здібностей у школярів, необхідних для оволодіння окремими професіями. Професії дефектолог обирає методом виключення тих, що є складними для засвоєння розумово відсталими школярами та недоступними за медичними показниками. К. М. Турчинська в дослідженні пропонує три етапи трудової підготовки в спеціальних закладах і профорієнтаційну роботу на кожному етапі [392]: пропедевтичний період, загальнотехнічна підготовка й професійне навчання. До початкового етапу належить пропедевтичний період трудового навчання учнів, що є системою занять, спрямованих на пробудження в них пізнавального інтересу й підготовку до вивчення навчального предмета.

Пропедевтичний період трудового навчання в навчальному плані представлений уроками ручної праці й різними видами посиленої праці із самообслуговування в позаурочний час [392]. Уроки ручної праці К. М. Турчинська розглядає не тільки як підготовчий, пропедевтичний етап трудового навчання, але і як освітній курс та корекційно-виховний засіб. Програмою з ручної праці передбачений зв'язок трудового навчання з іншими навчальними предметами. Уроки ручної праці проводяться в I – III класах [Там само, с. 70 – 122]. У IV класі здійснюється загальнотехнічна підготовка розумово відсталих школярів. Учні розподіляються по шкільних майстернях, у яких проходять уроки ручної праці [392]. Завдання й цілі цього періоду трудового навчання розумово відсталих школярів визначено в програмі з трудового навчання, у якій підкреслено необхідність формувати в процесі загальнотехнічної підготовки стійке позитивне ставлення школярів до праці, виховувати організаційні вміння й навички роботи в майстерні, розвивати вміння орієнтуватися в трудовому завданні, знайомити з елементарними

поняттями з технології, навчати простих прийомів обробки матеріалів найбільш поширеними інструментами.

Загальнотехнічна підготовка учнів розглядається як продовження попереднього етапу трудової підготовки школярів і необхідна база для наступного [Там само, с. 70 – 122]. Саме в цей період, на думку автора, формуються в учнів ті вміння й навички, особистісні якості, на основі яких може здійснюватися професійне навчання. Виявлення схильностей, інтересів, характерологічних особливостей особистості дитини в процесі загальнотехнічного навчання (робота з різним матеріалом, інструментом, у різних умовах індивідуальної й колективної праці) дозволяє розкрити потенційні професійні можливості дитини й спрямувати їхній розвиток, створює умови для більш об'єктивного її професійного самовизначення.

Здійснення загальнотехнічної підготовки пропонується тільки в IV класі, а з V класу починається професійне навчання. Відповідно до чинного навчального плану й програми професійне навчання відбувається паралельно із загальноосвітнім [392].

Як відомо, взаємозв'язок трудового й загальноосвітнього навчання розглядається в дидактиці, олігофренопедагогіці як найбільш ефективний шлях активізації навчального процесу, підвищення якості засвоєння знань учнями, здійснення максимального корекційно-виховного впливу на розумово відсталого учня.

Завершальним рівнем трудової підготовки розумово відсталих дітей є професійне навчання, у процесі якого учні вивчають певну професію й одержують розряд на рівні єдиних кваліфікаційних стандартів.

Процес професійно-трудової соціалізації ускладнений й у школярів з порушеннями зору. Деякі вчені вказують на обмеженість у таких підлітків знань і уявлень про себе й функціональні можливості своїх органів чуття (Л. І. Плаксіна, Є. П. Синьова); неадекватність їхньої самооцінки та труднощі ідентифікації; знижену активність і самостійність

(О. Г. Литвак); ігнорування ними особливостей свого психічного, фізичного й рухового розвитку.

Усе це призводить до некомпетентності слабозорих учнів у виборі професії. Її можна подолати при здійсненні цілеспрямованої корекційної роботи з формування в цієї категорії школярів сукупності специфічних знань і вмінь, до яких учені зараховують знання про дефект зору та зумовлені ним особливості психофізичного розвитку, про обмеження й протипоказання до умов і характеру праці за наявності захворювань очей, про способи охорони зору й компенсацію зорової недостатності, про методи та прийоми самовиховання (В. П. Єрмаков, Л. К. Єрмілова, І. Є. Кузнецов, С. А. Лупирь, І. М. Некрасова, А. П. Петруня, Є. П. Синьова, О. Я. Фесенко). Але одних цих знань недостатньо, щоб сформувати здатність слабозорих школярів до здійснення самостійного й усвідомленого вибору професії. Необхідно звернути увагу на вироблення в них умінь шукати необхідну інформацію, аналізувати обрану професію з позиції її безпеки для свого зору та здоров'я, оцінювати свої професійні можливості (передусім зорові), складати план підготовки до професії й організувати себе на самокорекцію й подолання наявних недоліків [132; 266; 293; 357]. Наявність саме цих специфічних знань і вмінь визначає стан соціальної компетентності у виборі професії в слабозорих учнів, під якою треба розуміти сукупність знань про світ праці та про себе як суб'єкта професійної діяльності; умінь оцінювати й розвивати свої можливості відповідно до вимог професії та ринку праці – усе це в сукупності визначає успішність соціалізації випускника. Висвітлюючи питання впливу соціальних умов на статус сліпих і слабозорих, М. І. Земцова наводила яскраві приклади позитивних наслідків включення їх у цікаву суспільно корисну працю. Вона писала: „Наші спостереження показують, що коли слабозорі включаються в суспільну працю, яка їх цікавить, їхнє самопочуття помітно покращується. Їх охоплює почуття радості, бадьорості, задоволення успіхами праці, у них

зміцнюється віра у свої можливості й сили, поступово згладжуються й послаблюються хворобливі прояви нервової системи, зумовлені втратою зору й реакції особистості на сліпоту” (цит. за Є. П. Синьовою) [357, с. 5].

Праці названих авторів затвердили безперечність положення, що успіх професійно-трудової соціалізації забезпечується насамперед грамотним підходом педагогів і глибоким знанням психології осіб з психофізичними порушеннями. Використання корекційних прийомів з активізації трудового навчання, індивідуальний і диференційований підхід до учнів з позиції гуманістичних принципів і постійне вивчення динаміки розвитку професійно-трудових досягнень дозволяють частково досягти мети. На жаль, у питанні професійно-трудової соціалізації осіб з психофізичними порушеннями невиправдано мало уваги приділяли формуванню їхніх особистих якостей і міжособистісної взаємодії. Зазначимо, що в розвідці Ж. І. Намазбаєвої вказано, що одним із соціально цінних мотивів навчально-пізнавальної діяльності осіб з інтелектуальними порушеннями є спілкування й спільна діяльність з однолітками [265]. Відсутність цієї ланки в процесі формування професійного визначення осіб з інтелектуальними порушеннями різко знижує ефективність усієї роботи із забезпечення наступності в процесі соціалізації. На думку Є. П. Синьової, важлива роль у вирішенні проблеми компенсаторно-корекційного впливу на розвиток особистості при глибоких порушеннях зору теж належить колективу, у якому здійснюється її діяльність. У колективі, у стосунках з іншими людьми формується особистість. Виховання дитячого колективу й розвиток у ньому особистості кожної дитини є центральною ланкою в системі виховання осіб з вадами зору [357; 388]. Дослідження, проведені під керівництвом Є. П. Синьової, стосувались особливостей міжособистісних стосунків у дитячих колективах інтегрованого типу для дітей з вадами зору. Результати соціометричних експериментів показали, що вади зору впливають на соціометричний статус таких дітей. Діти з вадами зору

частіше від однолітків з нормальним зором потрапляють у нижчі статусні групи. Причинами стають ті вторинні відхилення в поведінці, які викликані саме чинником ускладнень в ігровій діяльності, пересуванні в просторі, самообслуговуванні, що своєю чергою відбивається на спілкуванні між дітьми [357].

Отже, спираючись на праці І. Д. Бега, В. І. Бондаря, В. В. Вісковатової, Г. М. Дульнєва, С. Д. Максименка, С. Л. Мирського, Б. І. Пінського, В. М. Синьова та ін., стає можливим визначення таких сфер професійно-трудової соціалізації: діяльність, спілкування, самосвідомість. Виходячи з цього було зазначено компоненти соціалізації: діяльнісний, когнітивний, мотиваційно-вольовий, поведінковий. З урахуванням компонентів визначено складники професійного самовизначення, спираючись на структуру особистості за С. Л. Рубінштейном, К. К. Платоновим та теорію професійного становлення Д. Сьюпера: потреби, бажання та інтереси підлітків відносно тієї чи тієї професійної діяльності, мотивація; здібності та схильності, включаючи рівень психофізичного розвитку; тип темпераменту та характерологічні особливості, Я-образ; розвиток комунікативної та спільної діяльності; міжособистісні стосунки; готовність до професійного самовизначення, ставлення до праці.

У роботі ми використовуємо всебічний підхід до проблеми й при підготовці етапів професійно-трудової соціалізації враховуватимемо всі компоненти (міжособистісний зокрема).

Таким чином, на підставі аналізу експериментальних даних та літературних джерел у межах психолого-педагогічного напрямку можна виділити чотири етапи реалізації професійно-трудової соціалізації молоді з вадами психофізичного розвитку:

1. Мотиваційний етап. Трудова спрямованість реабілітаційної роботи реалізується переважно через „цікаву працю”. Основними видами роботи вчителя та педагогічного колективу є професійна просвіта

профінформування та профагітація спрямовані на виховання позитивного ставлення до робочих професій, фізичної та обслуговувальної праці.

Основні завдання етапу: відпрацювати у вихованців позитивне ставлення до самообслуговування; прищепити індивідуальні та виробничі санітарно-гігієнічні навички; дати основи предметно-практичної діяльності; сформувати вміння обговорювати свої трудові дії з іншими людьми; сприяти засобами праці розвитку мовлення, практичного та наочного мислення, емоційної сфери.

2. Активізаційний етап. Залучення молоді з психофізичними вадами розвитку до основної професійно-трудової діяльності – пропедевтичний період, що має інтегрований характер. Розвиток елементарних трудових навичок вихованців, виявляються можливості подальшого навчання за трудовими профілями.

Основні завдання етапу: формування трудових дій на рівні усвідомленого виконання прийомів; виховання організаторських умінь та навичок спільної діяльності. Формування особистісних якостей та компетенцій міжособистісних стосунків.

3. Моделювальний етап. Основна трудова та професійна підготовка учнів.

Основні завдання етапу: розвиток трудових навичок у головних операціях з виготовлення виробів; формування мотивації вихованців на отримання навичок трудової освіти; формування спрямованості на вибір посиленої трудової діяльності; сприяння щодо розвитку життєзабезпечення та працевлаштування молоді з психофізичними вадами розвитку.

4. Діяльнісний етап. Поглиблена професійна підготовка людей з психофізичними вадами розвитку, забезпечена комплексним профорієнтаційним супроводом процесу професійно-трудової соціалізації.

Основні завдання етапу: розвиток самостійності, трудових навичок молоді з психофізичними вадами розвитку до ступеня професійного вміння, розвиток адекватної самооцінної, спільної та комунікативної діяльності, міжособистісних стосунків як запоруки успішної професійної соціалізації.

Результати досліджень вітчизняних і зарубіжних фахівців показують наявність потенційних можливостей корекції та компенсації розвитку осіб з психофізичними порушеннями, вони висувають ідею їхньої професійно-трудової соціалізації, максимального залучення в життя й працю суспільства. Учені відокремлюють соціальний та психолого-педагогічний напрям у підході до проблеми професійно-трудової соціалізації осіб з вадами психофізичного розвитку. На нашу думку, буде корисним поєднання цих напрямів.

Для досягнення оптимального результату професійно-трудової соціалізації осіб з психофізичними порушеннями потрібне грамотно організоване психолого-педагогічне забезпечення наступності власне процесу розвитку й становлення особистості. У наступних розділах ітиметься про віднайдення найбільш ефективних шляхів психолого-педагогічного впливу на розвиток особистості дитини з психофізичними вадами загалом, що забезпечило б наступність і максимальний рівень її професійної соціалізації.

Висновки до розділу 1

Зроблений у цьому розділі аналіз філософських, соціологічних, психологічних і педагогічних підходів до проблеми дослідження дозволив нам розглянути значущу для цієї роботи категорію „професійно-трудова соціалізація” як процес і результат взаємодії особистості з соціальним середовищем, при яких особистість самостійно на основі практичної перевірки власних професійних здібностей, схильностей та

інтересів робить вибір професії та проходить стадії професійного становлення, професійної стійкості та розвитку особистості в професії. З визначення випливає, що суть соціалізації характеризується бінарністю. Це дозволило нам уточнити сукупність компонентів, що входять у структуру соціалізації з позиції процесуальності й результативного її складника та звернутися до сутнісної характеристики психолого-педагогічного забезпечення цього процесу.

У ході проведення дослідження, спираючись на наукові здобутки провідних вчених, ми визначили такі сфери професійно-трудової соціалізації: діяльність, спілкування, самосвідомість. Виходячи з цього було зазначено компоненти соціалізації: діяльнісний, когнітивний, мотиваційно-вольовий, поведінковий. З урахуванням компонентів визначено складники професійного самовизначення, спираючись на структуру особистості за С. Л. Рубінштейном, К. К. Платоновим та теорію професійного становлення Д. Сьюпера: потреби, бажання та інтереси підлітків відносно тієї чи тієї професійної діяльності, мотивація; здібності та схильності, включаючи рівень психофізичного розвитку; тип темпераменту та характерологічні особливості, Я-образ; розвиток комунікативної та спільної діяльності; міжособистісні стосунки; готовність до професійного самовизначення, ставлення до праці.

Розглядаючи професійно-трудова соціалізацію як процес, правомірно говорити про створення системи забезпечення його наступності. Під наступністю ми розуміємо зв'язки між етапами професійно-трудова соціалізації особистості, органічне залучення діагностико-корекційної та профорієнтаційної роботи в усі ланки навчально-виховного процесу спеціальних навчальних закладів і навчально-реабілітаційних центрів на всіх вікових етапах, охоплюючи всі види діяльності, усі сфери особистості (пізнавальна, емоційно-вольова, поведінкова) і міжособистісні стосунки учнів.

Аналіз дослідження з визначеної проблеми професійно-трудової соціалізації дозволяє обґрунтувати необхідність системно-синергетичного, компетентнісного й особистісно-діяльнісного підходів до розгляду умов створення системи забезпечення наступності професійно-трудової соціалізації осіб з психофізичними порушеннями й визначити в кожному з його компонентів головні об'єкти додатка психолого-педагогічної дії.

Проблему створення системи психолого-педагогічного забезпечення професійно-трудової соціалізації ми висвітлимо в наступному розділі.

РОЗДІЛ 2

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ СИСТЕМИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНО-ТРУДОВОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСІБ З ПСИХОФІЗИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

2.1. Сутність забезпечення професійно-трудової соціалізації особистості як психолого-педагогічної системи

Проблема забезпечення педагогами й психологами завдань розвитку, професійного визначення та професійного становлення особистості в освітньому процесі знаходить своє відображення в різній науковій термінології. Найбільш поширеним терміном є: „психологічний супровід” (В. І. Бондар, І. Д. Бех, М. Р. Бітянова, Р. Галіяхметов, В. В. Засенко, А. А. Колупаєва, С. Д. Максименко, І. І. Мамайчук, Л. М. Мітіна, А. В. Мудрик, І. К. Ромазан, В. М. Синьов, В. В. Тарасун, О. П. Хохліна, Т. В. Череднякова, Л. М. Шипіцина, Н. Д. Шматко та ін.). Питаннями психологічного супроводу навчання осіб з психофізичними порушеннями в спеціальній психології та корекційній педагогіці займалися Г. В. Бурменська, Л. С. Виготський, М. Н. Ільїна, В. О. Калягін, О. О. Карабанова, В. П. Кашенко, М. М. Малофєєв, І. І. Мамайчук, Ю. Т. Матасов, Т. С. Овчинникова, В. М. Синьов, Н. М. Стадненко, В. В. Тарасун, П. Я. Трошин та ін. Багато вчених використовують термін „соціально-педагогічний супровід” (Є. В. Бондаревська, М. І. Губанова, С. В. Савченко, Г. І. Симонова, В. М. Синьов, С. Я. Харченко, С. М. Чистякова, О. Г. Шевцов та ін.); „психологічна підтримка” (О. Г. Асмолов, О. О. Бодальов, Д. І. Бех, Н. Н. Загрядська); „педагогічна підтримка” (О. С. Газман, Н. Б. Крилова, Н. М. Михайлова, Т. О. Строкова та ін.); „медико-педагогічний супровід” (В. Г. Ковиліна, С. А. Лупирь, О. М. Мастюкова, А. М. Петруня, Л. Г. Татарникова).

У сучасній педагогіці й психології існує термін „забезпечення”. У контексті гуманістичного підходу воно включає близькі за змістом та значенням терміни „подолання”, „профілактика”, „попередження”, „фасилітація”, „супровід”, „інтенсифікація”, „розвантаження”, „підтримка”, „допомога”, „консультування та керівництво”. Нерідко всі ці терміни використовують як назву понять, які перетинаються, що ускладнює їх використання й призводить до проблем у формуванні єдиного понятійного поля фахівців, які працюють над створенням умов для соціалізації особистості, зокрема професійно-трудової [17; 37; 51; 52; 99; 183; 187; 220 ; 248; 249; 261; 349; 367; 381; 382].

Наша мета – забезпечити розвиток особистості учня з психофізичними порушеннями, його професійно-трудова соціалізацію, а отже, доцільно вживати термін „забезпечення”.

Звернемося до сучасного тлумачення поняття „забезпечення” та близьких до нього за змістом понять. Забезпечення – це створення всіх необхідних умов для здійснення чого-небудь [372, с. 529]. Якщо говорити про забезпечення наступності процесу соціалізації, то логічно припустити, що наступність досягається безперервним супроводом, зокрема психолого-педагогічним. Термін „супровід” досить новий, тому поняття супроводу не знаходить свого відображення в психолого-педагогічних словниках. Найчастіше йдеться про психологічну допомогу. Психологічний словник (1983) визначає психологічну допомогу як „галузь практичного застосування психології, орієнтована на підвищення соціально-психологічної компетентності людей і надання психологічної допомоги і окремій людині, і групі, організації. Основні способи надання психологічної допомоги – індивідуальне консультування та групові форми психологічної роботи. Можливі психопрофілактична та психокорекційна спрямованість психологічної допомоги, її використання в ситуаціях подолання різного роду психологічних труднощів” [317]. У словнику за редакцією А. В. Петровського, М. Г. Ярошевського подано визначення психологічної

підтримки як „системи соціально-психологічних способів і методів, що сприяють соціально-професійному самовизначенню особистості в ході формування її здібностей, ціннісних орієнтацій і самосвідомості, підвищенню її конкурентоспроможності на ринку праці та адаптованості в умовах реалізації власної професійної компетентності” [318]. У словнику російської мови С. І. Ожегова супровід трактується так: „Слідувати разом з ким-небудь, перебуваючи поруч, ведучи кудись або йдучи за ким-небудь” [273, с. 654]. Отже, спочатку супровід передбачає взаємодію різних суб’єктів, які можуть знаходитися як на суб’єкт-об’єктних відносинах, так і суб’єкт-суб’єктних. Супровід включає умовно три компоненти: подорожній, супроводжувач і шлях, який вони проходять разом.

Отже, ураховуючи суб’єктивні й об’єктивні чинники супроводу, можна виділити два його боки:

- 1) перший – змістовний бік супроводу, тобто широкий спектр його завдань;
- 2) другий – психологічний бік супроводу, пов’язаний з особистісними особливостями учасників, їхніми емоційними якостями, інтелектуальними здібностями, структурою психофізичних порушень тощо.

Аналіз теоретичних джерел показав, що сучасна наука розглядає психологічний або педагогічний супровід [51; 52; 77; 78; 102; 108; 135; 187; 261]. При цьому більшість дослідників суть діяльності фахівців системи супроводу висвітлюють як надання допомоги школяру в скрутній ситуації з тим, щоб він навчився самостійно вирішувати свої проблеми й справлятися з труднощами, що передбачає допомогу в пізнанні себе й адекватному сприйнятті навколишнього середовища.

Б. С. Братусь розглядає супровід у якості методу як спосіб практичного забезпечення процесу розвитку й соціалізації особистості [66; 67].

О. І. Казакова, А. П. Тряпціна ототожнюють поняття „забезпечення, організація розвитку дитини” й „супровід, комплексна підтримка дітей з проблемами в розвитку” в контексті спеціальної освіти [155].

Понятійно-термінологічний словник „Спеціальна педагогіка” [372, с. 283 – 284] ототожнює поняття „психолого-педагогічне забезпечення розвитку” і „вплив на розвиток”, пропонуючи таке визначення: „Психолого-педагогічне консультування дітей, батьків, педагогів, вивчення інтересів, здібностей, схильностей дітей, психологічна діагностика їхнього розвитку”.

Як уже було наголошено, у структуру понять „супровід” і „забезпечення” багато дослідників включають підтримку й допомогу. Така позиція правомірна й обґрунтована, зокрема, у контексті розгляду проблеми психолого-педагогічного забезпечення професійно-трудової соціалізації осіб з психофізичними порушеннями.

У зв’язку з цим вважаємо за необхідне звернутися до детальнішого розгляду цих категорій. У тлумачному словнику В. Даля сенс цього поняття пов’язано із значенням дієслова „підтримати”, „підтримувати”, тобто служити опорою для фортеці (опорною точкою, надією, притулком), підставкою всьому, що підтримує тяжкість, кріпленням – усьому, що надає міцність, стійкість, силу. Це дія, що характеризується динамікою [119, с. 577].

Аналіз семантичних значень цього поняття містить певні педагогічні сенси: допомогти іншій людині знайти впевненість; підкріпити те позитивне, що є в особистості; утримувати від того, що заважає розвитку, є тягарем, вантажем [251; 407].

Отже, теорія психолого-педагогічного забезпечення, теорія й методика психолого-педагогічної підтримки та супроводу в сучасній педагогіці й психології розробляються в межах ідей особистісно орієнтованого підходу, відображаючи спрямованість на саморозвиток особистості.

О. С. Газман розглядає психолого-педагогічну підтримку як особливу сферу діяльності педагога й психолога, спрямовану на стимулювання самостворення дитини як індивідуальності. Предметом психолого-педагогічної підтримки він визначає процес спільного з дитиною визначення її власних інтересів, цілей, можливостей і шляхів подолання перешкод

(проблем), що заважають їй зберегти людську гідність і самостійно досягти бажаних результатів у навчанні, самовихованні, спілкуванні, способі життя. В організаційному або технологічному сенсі психолого-педагогічна підтримка представлена такими етапами діяльності фахівців з метою допомоги учням при вирішенні проблем: діагностичний, пошуковий, договірний, діяльнісний, рефлексія [99].

Н. М. Михайлова і С. М. Юсфін, розвиваючи підхід О. С. Газмана, пропонують таке визначення: психолого-педагогічна підтримка – це специфічна діяльність, спрямована на становлення індивідуальності дитини, спосіб організації взаємодії педагога й учня з виявлення й аналізу реальних і потенційних проблем, спільного проектування можливого виходу з них [249].

Цей підхід імпонує нам, оскільки дозволяє визначити напрями психолого-педагогічної роботи не тільки з тими учнями, які вже мають ускладнення й проблеми, але й вибудовувати підготовчу профілактичну корекційну та профорієнтаційну роботу з учнями з урахуванням завдань професійно-трудової соціалізації особистості на конкретному віковому етапі.

Отже, психолого-педагогічна підтримка – це система засобів, яка забезпечує учневі допомогу в самостійному індивідуальному виборі, зокрема професійному, а також допомога в подоланні перешкод (труднощів, проблем) самореалізації в навчальній, трудовій, комунікативній і професійній діяльності.

Специфічний аспект виділяє І. С. Якиманська, розглядаючи педагогічну підтримку в системі різнопланових заходів, що проводяться з метою диференціації школярів за інтересами, схильностями, здібностями й життєвими прагненнями, спрямованими на їхнє виявлення й підтримку [426].

Таким чином, під психолого-педагогічною підтримкою розуміють систему психолого-педагогічної діяльності, що забезпечує процеси індивідуалізації людини, створює умови для її самовизначення, зокрема професійного, на основі власних можливостей і включає допомогу в подоланні труднощів.

У соціальній педагогіці часто використовують термін „соціально-педагогічна підтримка” – соціокультурний процес індивідуального розвитку особистості (С. В. Савченко). Виділяють такі критерії соціально-педагогічної підтримки особистості учня, за якими можна визначити ефективність реалізації процесу:

1. Когнітивний – передбачає пізнання особистістю самої себе, своїх здібностей і можливостей, навколишнього світу, пошук свого місця в соціумі, життєвого шляху, тобто самовизначення.

2. Мотиваційно-ціннісний – полягає у створенні духовних і етичних цінностей пізнання й формуванні відповідно до цього мотивів діяльності.

3. Особистісно-діяльнісний – реалізація індивідуальності особистості в предметній сфері та сфері спілкування. Важлива наявність багаторівневого психолого-педагогічного, соціокультурного середовища в освітній установі, що дозволяє задовольнити в діяльності різноманітні потреби й інтереси особистості від рівня формування інтересу, потреби до рівня професійно орієнтованої індивідуальної роботи, формування професійно-трудової самостійності [12].

У науковій літературі, як наголошувалося вище, разом з поняттям „психолого-педагогічна підтримка” використовують поняття „психолого-педагогічна допомога”. Воно трактується як „певна система засобів, що забезпечують самореалізацію в різних видах діяльності” [19]. Зіставляючи поняття, зазначимо відмінності в смисловому навантаженні. Істотна відмінність полягає в тому, що психолого-педагогічна допомога здійснюється при безпосередньому контакті учасників, тоді як підтримка може бути непрямомою. При цьому в педагогіці ці два поняття розглядаються в основному як взаємозамінні.

О. В. Іванов використовує поняття „педагогічний захист” – система педагогічних дій, що забезпечують фізичну, психологічну й етично-психологічну безпеку вихованця в освітньому процесі, відстоювання його інтересів і прав, створення матеріальних і етичних умов для вільного

розвитку його духовних і фізичних сил. Автор часто ототожнює це поняття із забезпеченням. Ідеться про забезпечення безпеки, забезпечення умов, забезпечення правової бази [155, с. 78].

Як показує аналіз теоретичних джерел, трактування поняття „забезпечення” відрізняється в межах педагогіки й психології. Корекційна педагогіка з моменту свого виникнення вважала одним з найважливіших своїх завдань профілактику й корекцію порушених станів, деформувальних чинників міжособистісного й особистісного розвитку. Психологія ставила завдання у формі „попередження”, „дозволу”, „зняття”, „профілактики”. У зв’язку з розвитком практичної психології завдання набули характеру процесуальності, більш тривалої, комплексної, багатоцільової корекції, підтримки, допомоги (В. Д. Дніпров, Г. І. Симонова). Отже, правомірно говорити про психолого-педагогічне забезпечення.

Таким чином, порівняльний аналіз понять: психолого-педагогічна підтримка, педагогічна підтримка, соціально-педагогічна підтримка, психолого-педагогічна допомога, психологічний супровід, психолого-педагогічний супровід, психолого-педагогічне забезпечення дозволяють зробити висновок про тісну взаємодію обсягів цих понять, їхню єдину мету, схожість структур, спільність суб’єктів, схожість методів. Крім того, на нашу думку, психолого-педагогічне забезпечення включає всі зазначені вище поняття й трактується як сукупність послідовних взаємопов’язаних дій, що дозволяють суб’єктові визначитися з ухваленням рішення й нести відповідальність за його реалізацію. Отже, щодо професійно-трудової соціалізації поняття „забезпечення” є доречним.

Проведений феноменологічний аналіз дає підставу для виділення кількох значущих категорій, що визначають логіку аналізу поняття „психолого-педагогічного забезпечення”, – це підтримка, супровід, допомога, захист.

Використання поняття „система психолого-педагогічного забезпечення” щодо процесу професійно-трудової соціалізації продиктоване

необхідністю інтеграції та впливу супроводу, підтримки, захисту, допомоги учням і випускникам у процесі їх індивідуально-психологічного розвитку та взаємодії з новим соціальним середовищем. При цьому всі складники впливу ми розглядаємо як взаємопов'язані елементи, взаємодія яких призводить до результату, якісно відмінного, ніж сума окремих дій цих елементів. Це дозволяє нам розглядати психолого-педагогічне забезпечення як систему, яку ми реалізуємо з використанням основних наукових підходів: системно-синергетичного, особистісно-діяльнісного та компетентнісного. Підхід – це певна позиція, яка припускає використання відповідних принципів дослідження, а також використання відповідних засобів і способів практичної діяльності.

Універсальними методологічними підходами, використаними в дослідженні, стали закони діалектики, а також когнітивний, історико-генетичний, порівняльний, динамічний підходи, що допомагають розглянути кожен факт і явище в розвитку з аналізом умов їх виникнення, внутрішніх і зовнішніх причин позитивної чи негативної динаміки. Ядром методологічної основи дослідження стали універсальні положення системно-синергетичного підходу, що створило можливість розкрити специфічні механізми взаємодії та різноманітні типи зв'язку між відповідними структурними компонентами системи психолого-педагогічного забезпечення професійно-трудової соціалізації осіб з психофізичними порушеннями. У той же час дослідження сукупності чинників процесу психолого-педагогічного забезпечення доводить, що ці чинники (наприклад, діагностика, корекція, консультування, профорієнтація та ін.), з одного боку, створюють єдине ціле (наприклад, супровід, підтримку), а з іншого – ціле не можливо звести до простої суми складників, воно зумовлене з'єднанням частин у складні комплекси із взаємовпливом частин (послідовно проведена діагностика дає можливість організувати якісний корекційний вплив і підхід з визначенням профорієнтаційної роботи та вибором диференційного профілю навчання; і, навпаки, профорієнтаційна робота власним складником має діагностичне

обстеження тощо). Особистісно-діяльнісний підхід дає змогу розглядати діяльність як найважливіший спосіб буття особистості, який забезпечує її соціалізацію в усіх сферах життя, зокрема й професійній. Принциповою для нашого дослідження є осмислення самої особистості як системоутворювального чинника. Компетентнісний підхід допомагає забезпечити послідовність формування ключових компетенцій на кожному етапі навчання дитини з психофізичними порушеннями в процесі професійно-трудової соціалізації.

Отже, системно-синергетичний підхід передбачає здійснення психолого-педагогічного забезпечення шляхом спеціально організованої діяльності освітньої установи як системи. Професійно-трудова соціалізація здійснюється в межах педагогічного процесу, а пріоритетом методології педагогіки є метод системного моделювання. Сутнісною характеристикою педагогічного процесу є цілісність як внутрішня єдність його компонентів, відносна їхня автономність [358; 359]. Дослідники відзначають, що педагогічний процес як цілісність може бути розглянутий з позицій системного підходу, який дозволяє побачити в ньому насамперед педагогічну систему [21]. Метою педагогічного процесу є соціалізація особистості. У рамках нашого дослідження метою психолого-педагогічного забезпечення є професійно-трудова соціалізація особистості. Тому психолого-педагогічне забезпечення правильно розглядати як систему. У теорії і практиці педагогіки останнє поняття використовується в різних варіаціях: персоніфіковано (система А. С. Макаренка, В. О. Сухомлинського), найчастіше співвідноситься з тим або тим рівнем освіти (система дошкільної, шкільної, вишівської освіти).

Отже, у педагогічній системі є безліч взаємопов'язаних структурних компонентів, що об'єднані єдиною освітньою метою розвитку особистості й функціонують у цілісному педагогічному процесі [359]. Структурні компоненти системи психолого-педагогічного забезпечення у своїй основі

адекватні компонентам педагогічного процесу, що теж розглядається як система.

Психолого-педагогічне забезпечення є в цій логіці спеціально організованою взаємодією педагогів і психологів з вихованцями (психолого-педагогічна взаємодія) з приводу змісту освіти з використанням засобів навчання, виховання й розвитку (психолого-педагогічних засобів) з метою вирішення завдань освіти та профорієнтації, спрямованих і на задоволення потреб суспільства, і самої особистості в її розвитку, і саморозвитку (зокрема, професійному).

Будь-який процес є зміною одного стану іншим. У психолого-педагогічному процесі особистість є результатом психолого-педагогічної взаємодії. Саме тому психолого-педагогічна взаємодія становить сутнісну характеристику психолого-педагогічного процесу. Вона, на відміну від будь-якої іншої взаємодії, є навмисним контактом (тривалим або короткочасним) педагога й вихованців, наслідком якого є взаємні зміни в їхній поведінці, діяльності, відносинах.

Для нашого дослідження названі позиції є принципово важливими й значущими, оскільки психолого-педагогічне забезпечення професійно-трудової соціалізації осіб з особливими освітніми потребами є систематизованим процесом, який здійснюється в умовах різноманітних педагогічних систем (системи додаткової освіти, профільної освіти, професійної освіти, загальної середньої або спеціальної корекційної освіти), і в межах педагогічного процесу. Крім того, як показано вище, ми розглядаємо психолого-педагогічне забезпечення й професійно-трудова соціалізацію особистості через ключове поняття – взаємодію. На наш погляд, професійно-трудова соціалізація особистості – це психологічно обґрунтований, педагогічно доцільно організований процес і результат взаємодії особистості з соціальним середовищем, який характеризується професійним життєво стійким вибором, самовизначенням, професійним становленням особистості та формуванням професійної стійкості. Звертаючись до можливостей

освітньої установи, яка покликана вирішувати завдання професійно-трудової соціалізації вихованців, необхідно говорити й про інший рівень взаємодії – про психолого-педагогічну взаємодію. У зв'язку з тим, що психолого-педагогічна взаємодія здійснюється за наявності як мінімум двох суб'єктів – педагога (психолога, дефектолога та ін.) і вихованця (або групи вихованців), цілком логічно говорити про психолого-педагогічне забезпечення професійно-трудової соціалізації осіб з психофізичними порушеннями як суб'єкт-суб'єктну систему.

Забезпечення професійно-трудової соціалізації вихованців – це, насамперед, ще й система методів, що створюють необхідні умови для розвитку здібностей, збереження психічного здоров'я, задоволення потреб у самовизначенні й становленні, формування професійно-психологічного потенціалу. Під професійно-психологічним потенціалом фахівця маємо на увазі професійну компетентність (когнітивний компонент), здатність продуктивно виконувати професійні функції (діяльнісний компонент), якості особистості, що дозволяють ефективно взаємодіяти з людьми (особистісний компонент) [143, с. 193].

Зауважимо, що система психолого-педагогічного забезпечення повинна передбачати не окремі напрями корекційної роботи з формування та розвитку, наприклад, компетенцій (когнітивний компонент), особистісних якостей дитини, а саме тісний взаємозв'язок усіх її підсистем і елементів між собою. Найважливішим напрямом психолого-педагогічного забезпечення професійно-трудової соціалізації є формування особистісних якостей, системи вмій і навичок, компетенцій і життєвих цінностей, використання яких дозволяє особистості ефективніше входити в нове для неї професійне середовище. Визначення кола необхідних знань, соціальних і особистісних якостей, життєвих компетенцій, на наш погляд, треба здійснювати на основі результатів їх вивчення в сучасному суспільстві, через призму сфери професійно-трудової соціалізації особистості та виходячи з суті цього поняття, розглянутого нами в попередніх розділах з психолого-педагогічного

погляду. Тобто ми маємо на увазі взаємозв'язок між системою індивідуально-психологічних особливостей дитини та системою соціально-психологічних особливостей (міжособистісні стосунки, комунікативна, спільна діяльність, поведінка, їхня взаємодія та взаємозалежність від індивідуально-психологічних якостей) і системою психолого-педагогічного впливу (супровід, підтримка допомога, захист, навчання, виховання), у якій особистість функціонує (змістом забезпечення наступності професійно-трудової соціалізації, методами, формами, технологіями тощо). Отже, авторська система на концептуальному рівні має системоутворювальні властивості, на структурному рівні – системоз'єднувальні відношення, на субстратному – відповідні елементи.

Компоненти системи забезпечення (впливу): теоретико-методологічний (мета, завдання; об'єкти та суб'єкти; методологічні засади); діагностико-аналітичний (психолого-педагогічний інструментарій, інформаційно-діагностичний банк даних); корекційно-профорієнтаційний (особистісний, діяльнісний, компетентнісний та поведінковий аспекти); організаційно-управлінський (кадрове забезпечення, матеріально-технічна база, зовнішня експертиза). Рівні психологічного впливу на особистість у системі – індивідуальний, груповий, соціальний. Етапи впливу відповідають віковим етапам розвитку дитини та збігається з етапами педагогічної системи. Отже, наша система розглядається як така, що містить різні підсистеми (систему розвитку особистості та систему психологічного впливу на розвиток), та є сама підсистемою ще більш широкої педагогічної системи спеціальних навчальних закладів.

Другий підхід, використаний нами в дослідженні, – особистісно-діяльнісний, це зумовлено тим, що суб'єктивним чинникам приділено не виправдано мало уваги, коли йдеться про осіб з психофізичними порушеннями, найчастіше вчені роблять акцент на техніко-технологічному боці проблеми, на формуванні знань, умінь і навичок (В. І. Бондар, А. М. Граборов, С. Ю. Конопляста, І. В. Кущенко, О. В. Мамічева,

Г. М. Мерсіянова, А. І. Раку, К. В. Рейда, О. П. Хохліна та ін.). Останнім часом багато праць присвячено формуванню професійних компетенцій (І. І. Баріхашвілі, В. І. Бондар, М. П. Ворона, Г. В. Грищенко, І. О. Зимня, К. В. Рейда, С. Я. Савченко, І. М. Стариков, В. В. Товстоган, А. В. Хуторської). Але не менш важливим залишається суто психологічне питання – суб'єктивні передумови успішної професійної соціалізації учня з психофізичними порушеннями.

Основним методологічним принципом особистісно-діяльнісного підходу є визнання активної ролі людини в реалізації своїх відносин з навколишнім світом (К. О. Абульханова-Славська, Б. Г. Ананьєв, А. В. Брушлинський, О. О. Бодальов, Л. С. Виготський, І. С. Кон, Б. Ф. Ломов, О. М. Леонтєв, О. Р. Лурія, С. Л. Мирський, Ж. І. Намазбаєва, А. В. Петровський, К. К. Платонов, С. Л. Рубінштейн).

Загалом для особистості характерно три складники: фізіологічний (біологічний), психологічний і соціальний. У той же час, як писав О. М. Леонтєв: „...особистість на відміну від індивіда не є цілісністю, зумовленою генотипом, особистістю не народжуються, особистістю стають” [213, с. 219]. Це підтверджує і І. С. Кон – „людина не народжується особистістю, а стає нею в процесі розвитку” [184, с. 118].

Нижчий рівень розвитку особистості – це біологічно зумовлена підструктура, в яку разом з темпераментом (як системою природних особливостей типу нервової системи) входять також вікові, статеві і патологічні властивості особистості.

Наступним рівнем особистості є психологічна підструктура, яка включає всі індивідуальні властивості окремих психічних процесів, що стали властивостями особистості (індивідуальність прояву пам'яті, емоцій, почуттів, сприйняття, відчуттів і волі).

Наступний рівень особистості – її соціальний досвід, у який входять надбані людиною знання, уміння, навички, звички й компетенції.

Завдання при забезпеченні наступності професійно-трудової соціалізації вихованців з психофізичними порушеннями – створити умови для активізації психологічної й соціальної структур особистості в різних видах діяльності. Це можна здійснювати і в межах уроків та корекційних занять, і за допомогою проведення тренінгових занять.

Важлива роль у цій підсистемі належить шкільній психологічній службі, якій необхідно спочатку провести діагностику особистісного розвитку кожного учня й розробити корекційні програми, рекомендації батькам і педагогам, заходи профорієнтації. Пріоритетне значення тут належить індивідуальній роботі, проте особистість соціальна, тому нами виділено діяльнісний аспект.

Одним з найважливіших положень психолого-педагогічної науки є твердження про те, що особистість реалізує себе в діяльності, психічні процеси та явища не існують поза діяльністю, поза тими завданнями, які людина ставить перед собою в певний момент і які намагається розв'язати тими чи тими засобами. Психіку не можна вивчати у відриві від діяльності, якою займається людина [29; 16, с. 39]. Тому забезпечення наступності в процесі професійно-трудової соціалізації осіб з вадами психофізичного розвитку ми розглядаємо з позиції особистісно-діяльнісного підходу (Б. Г. Ананьєв, І. Д. Бех, О. О. Бодальов, В. І. Бондар, А. М. Висоцька, І. Г. Єременко, Б. Ф. Ломов, О. М. Леонтєв, А. В. Петровський, С. Л. Рубінштейн, В. М. Синьов та ін.).

З психологічної позиції в будь-якій (зокрема й професійній) діяльності можна виокремити умовно два аспекти – операційно-технічний (який містить спеціальні здібності, уміння, навички, знання тощо) та мотиваційно-змістовний (який характеризується стимуляцією до діяльності). Вони пов'язані один з одним, від кожного з них залежать ефективність та якість діяльності. Однак, якщо операційно-технічний бік діяльності зумовлює швидше за все наявний рівень розвитку, то мотиваційно-змістовний характеризує діяльність за її можливостями. Тому розвиток мотиваційно-

змістовного складника діяльності може попереджати розвиток операційно-технічного.

Розвитку операційно-технічного аспекту діяльності присвячено багато праць відомих учених (В. І. Бондар, Г. М. Дульнєв, І. В. Кущенко, Г. М. Мерсіянова, Б. І. Пінський, В. М. Синьов, О. М. Хохліна).

Готовність до нової діяльності передбачає певний рівень сформованості її мотиваційно-змістовного компонента. Це – загальноособистісні передумови подальшого розвитку, своєрідний „мотиваційний перехід” до цієї діяльності. На підставі такої готовності безпосередньо в процесі діяльності формуються її спеціальні умови, раціонально-технічний бік.

Можливості людини та ефективність її діяльності визначають і соціальні чинники, і вроджені, біологічні. До вроджених (генотипних) чинників (задатків) належать конституційні, морфологічні, фізіологічні та психофізіологічні особливості, прості психічні функції, пов’язані зі сприйняттям, увагою, пам’яттю тощо.

До набутих чинників, які впливають на можливості людини, належать мотиви, знання, вміння, а також приріст уроджених особливостей і чинників, їхній розвиток у процесі тренувань.

Між вродженими й набутими властивостями людини немає розриву. Знання та вміння швидше набуваються й досягають кращої якості в людей з певними вродженими особливостями; у свою чергу, навчання й тренування, тобто діяльність, сприяє розвитку вроджених особливостей людини [149, с. 40].

Учені розкривають якісну своєрідність кожного періоду розвитку особистості на основі таких понять, як „соціальна ситуація розвитку” і „провідний тип діяльності”. Основною метою психолого-педагогічного забезпечення наступності професійно-особистісного становлення учнів є створення передумов для входження та освоєння учнями нової соціальної ситуації й різних сфер діяльності, організація простору праці, створення такої

моделі діяльності, яка може й повинна постійно розвиватися, збагачуватися й використовуватися в соціальних умовах, що змінюються. Для того, щоб реалізувати вказану мету на практиці, важливо в учня створити потребу в розширенні сфери діяльності, збагаченні наявного досвіду новими поняттями, новим виглядом діяльності, відповідним зросту. В учнів з психофізичними порушеннями, як показує практичний досвід і аналіз літературних джерел, слабо виражені комунікативна, пізнавальна, навчальна, трудова й суспільно корисна діяльність, які існують незалежно один від одного. У зв'язку з цим необхідно так забезпечити процес соціалізації, щоб у учнів з'явилася можливість перетворення наявних діяльностей, їх розширення, злиття й удосконалення з погляду професійної діяльності, яку передбачається освоїти, наприклад, комунікативна діяльність повинна набути комунікативної компетентності, трудова – професіоналізму, творчості тощо.

Численні дослідження свідчать про те, що результати діяльності „виявляються” насамперед у певному продукті, а також уявленні людини про себе, образі „Я”, пізнанні себе через діяльність, зміні ставлення до себе і свого місця в житті в процесі оволодіння діяльністю. Оволодіння діяльністю виявляє в індивіда нові здібності, вносить корективи до розвитку особистості. С. Л. Рубінштейн указував на те, що не можна розглядати формування особистості як процес пасивного придбання властивостей діяльності. Будь-яка діяльність володіє певною системою ознак. Одні з них сприймаються людиною і здійснюють на неї вплив, до інших вона залишається несприйнятливою. Найбільш значущими для цього процесу є „внутрішні умови, через які здійснюється дія зовнішніх чинників на особистість”

[342, с. 126]. Тому одна й та сама діяльність може неоднаково впливати на різних людей, призводити до формування різних рис і типів особистості.

Важливою є думка С. Л. Рубінштейна, згідно з якою в діяльності людини, її справах, практичних і теоретичних, психологічний і духовний розвиток людини не тільки виявляється, але й удосконалюється [Там само,

с. 262 – 263]. В. А. Бодров указує на те, що „особливе значення діяльності виявляється в розвитку особистості, а саме формуванні її професійної спрямованості, ціннісних орієнтацій, стратегії поведінки, сенсу і стилю життя” [55, с. 150]. Насамперед, для успішної професійно-трудової соціалізації особистості необхідне включення її в процес оволодіння провідною діяльністю (гра, учення, спілкування, праця). Тому завдання системи забезпечення наступності соціалізації полягає в тому, щоб відстежити, чи включена дитина в провідну діяльність і наскільки ефективно вона може її освоїти. Корекційна робота повинна бути спрямована на формування діяльності відповідно до вікових особливостей з урахуванням сформованих на попередньому етапі якостей та компенсаторних функцій.

При створенні системи психолого-педагогічного забезпечення для вихованців з психофізичними порушеннями необхідно враховувати загальні закономірності розвитку аномальної дитини та модально-неспецифічні властивості, структуру дефектів, їхню надбудову, виникнення негативних вторинних ознак дефекту без системної послідовної корекційної роботи зі згладжування недоліків психофізичного розвитку, як центротворювальну підсистему загальної суб'єкт-суб'єктної системи психолого-педагогічного забезпечення.

Наголосимо, що всі попередні дослідження (В. І. Бондар, Г. М. Мерсіянова, Б. І. Пінський, К. М. Турчинська, О. П. Хохліна та ін.) цієї проблеми спираються на концептуальні положення теорії первинного дефекту й характеризують останній як основний чинник визначення розбіжностей між назологіями та будують корекційно-розвивальну роботу в процесі професійно-трудової соціалізації безпосередньо з його врахуванням.

Теоретико-методологічне обґрунтування цілісної поступової суб'єкт-суб'єктної системи психолого-педагогічного забезпечення професійно-трудової соціалізації осіб з психофізичними порушення (незалежно від їх первинного дефекту) ми визначили як новий аспект актуальної проблеми

сучасної корекційної освіти – професійно-трудової соціалізації осіб з особливими освітніми потребами.

Спираючись на концептуальні положення класичної теорії дефектології Л. С. Виготського [93; 94] про те, що розвиток дітей з психофізичними вадами незалежно від первинного дефекту характеризується дивергенцією, спричиненою порушеннями адекватності й темпом прийому й переробки вербальної інформації, та псевдокомпенсаторними новоутвореннями й типологічними ситуаційно-особистісними реакціями на складні життєві ситуації, ми дійшли висновку, який підтверджено багаторічною практикою й експериментально, що система психолого-педагогічного забезпечення професійно-трудової соціалізації осіб з психофізичними порушеннями може мати цілісний поступовий характер незалежно від типу дезонтогенезу. Аналізуючи хрестоматійні висновки класичної дефектології про те, що в сензитивні періоди порушуються саме ті ланки розвитку, які в цей момент є новоутвореннями, і, ураховуючи те, що сензитивні періоди є однаковими для всіх дітей, ми наслідуюмо думку класичної дефектологічної школи, представлені також працями В. І. Лубовського, С. Д. Максименка, С. Л. Рубінштейна, В. М. Синьова та ін. про те, що корекційний вплив у ці періоди повинен бути спрямованим саме на взаємозв'язок уже сформованих функцій і новоутворень та на компенсаторні механізми [223; 230; 343; 356].

Ми прагнемо створити систему психолого-педагогічного забезпечення, яка б була ефективною для забезпечення професійно-трудової соціалізації будь-якої категорії дітей з психофізичними порушеннями. Тому нами вибрано дві, на наш погляд, показові категорії – з інтелектуальними (розумова відсталість) та сенсорними (слабозорість) порушеннями. При об'єднанні цих двох категорій ми спиралися на загальні, тобто закономірності, за якими розвивається психіка у звичайних і несприятливих умовах, та модально-неспецифічні – низка особливих закономірностей, властивих усім групам дітей з відхиленнями в розвитку незалежно від характеру основного порушення (Л. С. Виготський, В. І. Лубовський,

В. М. Синьов та ін.). Отже, зазначимо, що і в розумово відсталих, і в дітей з порушеннями зору:

- порушується взаємодія з соціальним оточенням. Порушується адекватність і темп прийому та переробки вербальної інформації, їм властива своєрідність регулювальної функції другої сигнальної системи. Тому в роботі великий блок присвячено формуванню комунікативної та спільної діяльності, розвитку та корекції міжособистісних стосунків учнів;

- порушення мотиваційно-потребнісної та операційно-виконавчої сфери. Дослідження здібностей до певних операційно-виконавчих складників діяльності дозволить визначити коло майбутніх професій, якими може оволодіти учень з будь-яким порушенням розвитку (І. Д. Бех, В. І. Бондар, С. Д. Максименко), а вивчення й розвиток наявних схильностей та інтересів дозволить сформувати професійну стійкість, тобто таку властивість особистості, у якій проявляється інтенсивність, дієвість і стійкість професійної спрямованості (К. К. Платонов, К. М. Турчинська);

- зворотний розвиток психіки в психотравмувальних ситуаціях, перехід на більш інфантильний рівень реагування як захисна адаптаційна функція (це пов'язано з дивергенцією (розходженням) біологічного й соціального планів розвитку (порушується активність компенсаторних механізмів, що формуються на основі біологічних задатків при неадекватних соціальних умовах);

- псевдокомпенсаторні новоутворювання особистості;

- типологічні ситуаційно-особистісні реакції на складні життєві ситуації (особливо в підлітковому та юнацькому віці): емансипації, групування, дисморфореакції, рефлексіореакції, компенсації, гіперкомпенсації (В. В. Ковальов, Я. Л. Коломінський, О. Є. Лічко, Г. Є. Сухарева та ін.);

- неадекватна поведінка в ситуаціях фрустрації (невміння подолати психологічний бар'єр вибору між необхідністю, з одного боку, усвідомити свої бажання, потяги, інтереси, з іншого, – співвіднести їх зі своїми

здібностями до конкретної професії. Віддаючи зазвичай перевагу своїм інтересам, бажанням, молодь часто некритично ставиться до своїх здібностей, не може об'єктивно оцінити їх, унаслідок чого вибір професії буває багатий негативними наслідками);

– порушення процесів інтеріоризації (своєрідно протікає процес переходу предметно-практичної діяльності до внутрішнього плану – автоматизація та осмислення дій);

– невміння осмислити можливості та перспективи досягнення в професії. Отже, психолого-педагогічне забезпечення професійно-трудової соціалізації в спеціальній школі повинно бути спрямоване на осмислення учнями професійного самовизначення, на розуміння того, що вдалий та стійкий вибір професії можливий при найбільш вираженому поєднанні професійних схильностей і професійних здібностей особистості та вимог професії до людини.

Наша система психолого-педагогічного забезпечення професійно-трудової соціалізації призначена для осіб, чий розвиток протікає на основі первинного дефекту, тому під впливом дії патогенного чинника, передусім, порушуються сторони психіки, що знаходяться у фазі найбільш інтенсивного розвитку в різні сензитивні періоди становлення різних сторін психіки. При цьому можуть відзначатися розлади функцій, безпосередньо не пов'язаних з первинною. Інакше кажучи, механізм міжфункціональних зв'язків не працює, явно знижується ефективність роботи компенсаторних механізмів. Нашу систему спрямовано на подолання труднощів професійно-трудової соціалізації за рахунок створення обхідних шляхів, забезпечення наступності процесів розвитку та корекції, установлення нових зв'язків із соціальним світом при опорі на можливості дитини, які підлягають зберіганню. Створена система повинна суттєво відрізнятися від системи профорієнтаційної роботи в загальноосвітній школі, оскільки діти та молодь з нормальним розвитком не потребують такої складної системи психолого-педагогічного забезпечення професійно-трудової соціалізації, для них достатньо шкільної психологічної

служби профорієнтації й профільного навчання. Стосовно осіб з психофізичними порушеннями, зазначимо, що їм необхідна комплексна підтримка та взаємодія відразу кількох фахівців на всіх вікових етапах: дефектологів, психологів і педагогів на їх „шляху” до самовизначення, професійно-трудової соціалізації.

Особистісно-діяльнісний підхід у сучасній науці та практиці нерозривно зв'язаний з компетентнісним підходом. Для визначення суті компетентнісного підходу в системі забезпечення наступності процесу професійно-трудової соціалізації проаналізуємо поняття „компетентність”. У перекладі з латинської мови це слово означає коло питань, у яких людина добре обізнана, володіє знаннями й досвідом. Під час професійно-трудової соціалізації учень оволодіває низкою компетенцій: загальною, спеціальною, технологічною, комунікативною, рефлексивною, здоров'язберігаючою та ін., які в сукупності утворюють професійну компетентність майбутнього фахівця. Компетентність частіше розуміють як поєднання психічних якостей, станів, що дозволяють самостійно й відповідально діяти, як володіння людиною здатністю й умінням виконувати певні трудові функції [61; 63; 225].

Проблемами компетентнісного підходу у вітчизняній і зарубіжній науці починають займатися з кінця 1980-х років, але найбільш значущі дослідження припадають на початок ХХІ століття. Суть компетентнісного підходу й проблеми формування ключових компетентностей проаналізовано в працях таких дослідників, як Є. В. Бондаревська, П. П. Борисов, Н. В. Веселовська, А. О. Деркач, І. О. Зимня, Л. Ф. Іванова, Н. В. Кузьміна, О. Є. Лебедев, А. К. Маркова, В. М. М'ясищев, Л. А. Петровська, Н.Т. Печенюк, Т. Б. Табарданова, Н. Ф. Тализіна, Г. К. Селевко, Л. Б. Хихловський, А. В. Хуторської, Г. А. Цукерман, В. Д. Шадриков, Р. К. Шакуров, В. М. Шепель та ін., а також зарубіжних учених: Р. Барнетт, Дж. Равен (Великобританія), В. Вестер (Голландія) та ін.

За А. В. Хуторським, людина, компетентна в певній галузі, володіє відповідними знаннями й здібностями, що дозволяють їй обґрунтовано судити про цю галузь і ефективно діяти в ній [412]. І. О. Зимня під компетентністю розуміє досвід, що ґрунтується на знаннях, інтелектуально й особистісно зумовлений соціально-професійної життєдіяльності людини [146]. Компетентність характеризується можливістю перенесення здатності в умови, відмінні від тих, у яких ця компетентність спочатку виникла (В. В. Башев). Компетентність визначається як „готовність фахівця включитися в певну діяльність” (О. М. Аронов) або як атрибут підготовки до майбутньої професійної діяльності (П. Г. Щедровицький). На думку В. А. Болотова, компетентнісний підхід реалізується як узагальнена умова здатності людини ефективно діяти за межами навчальних сюжетів і навчальних ситуацій [60].

Отже, під компетентністю розуміють інтеграційну якість особистості, що виявляється в загальній здатності й готовності до діяльності, заснованої на знаннях і досвіді. У дослідженнях учених разом з поняттям „компетентність” трапляється й поняття „компетенція”. Досі в педагогічній науці не існує єдності в розумінні суті цих термінів. Ще в 60-і рр. ХХ ст. І. О. Зимньою було закладено розуміння відмінностей між поняттями „компетенція” і „компетентність”, де останнє трактується як інтелектуально й особистісно зумовлений досвід, що ґрунтується на знаннях і соціально-професійній життєдіяльності людини [146, с. 102]. За визначенням теоретика компетентнісного підходу А. В. Хуторського, компетенція – це готовність людини до мобілізації знань, умінь і зовнішніх ресурсів для ефективної діяльності в конкретній життєвій ситуації. Компетентність же – це сукупність особистих якостей учня (ціннісних орієнтацій, знань, умінь, навичок, здібностей), це здатність до діяльності в певній особистісно значущій сфері [412, с. 43]. У роботі Г. К. Селевко „Педагогічні компетенції і компетентність” поняття „компетенція” застосовується для позначення [350]:

- освітнього ресурсу, що виражається в підготовленості випускника, у реальному володінні методами й засобами діяльності, у можливості справитися з поставленими завданнями;

- такої форми поєднання знань, умінь, навичок, яка дозволяє ставити й досягати мети з перетворення навколишнього середовища.

Н. І. Алмазова визначає компетенції як знання й уміння в певній сфері людської діяльності, а компетентність – це якісне використання компетенцій [7, с. 23]. Надалі там, де це можливо й необхідно, ми будемо розрізняти ці поняття, маючи на увазі услід за А. В. Хуторським під компетенцією деяку відчужену, наперед задану вимогу до освітньої підготовки учня, а під компетентністю – сформовану його особисту якість (характеристику).

На думку вчених, компетентність включає:

- сукупність знань і вмінь, що визначають результативність праці на практиці (О. Качалова, А. Макареня, С. Шишов, В. Кальней, Е. Тонконога та ін.);

- якість особистості, що характеризує здатність майбутнього фахівця вирішувати професійні завдання на основі знань, умінь і досвіду (І. Гришина, О. Ломакіна, Б. Авво, Н. Кузьміна, Л. Мітіна та ін.);

- комплекс знань і професійно значущих особистісних якостей (А. Маркова, А. Вербицький, С. Вершловський, Ю. Калюткін та ін.);

- єдність теоретичної й практичної готовності до здійснення професійної діяльності з урахуванням вимог соціуму (В. Адольф, С. Белова, Ю. Варданян, Н. Гришина, В. Журавльов, С. Єлканов, М. Єрмоленко, С. Мелешина, В. Міжериков, А. Міщенко, Т. Новикова, Е. Огарьов, В. Сластьонін, В. Шалпан, Є. Шиянов та ін.);

- здатність здійснювати складні види дій (операцій) (І. Агапов, І. Гришина, Т. Лапико, А. Міщенко, Г. Саранцев, В. Сластьонін, М. Трофімова та ін.);

- динамічна діяльнісна характеристика, виражена в здатності учня вирішувати проблеми; здатність діяти в ситуації конфлікту, фрустрації

(М. Захарова, О. Лебедєв, А. Міщенко та ін.).

У сучасній психолого-педагогічній науці сформульовано основні положення компетентнісного підходу в освіті, основне поняття якої – компетентність. Підкреслено, що це поняття ширше за поняття знань, або вмінь, або навичок. Воно передбачає їх, хоча не йдеться про компетентність як про просту суму знань, умінь і навичок. Це поняття дещо іншого смислового ряду. Учені вважають, що:

– компетентність поєднує в собі інтелектуальний і навичковий складники освіти;

– поняття компетентності містить не лише когнітивний і операційно-технологічний складники, але й мотиваційний, етичний, соціальний і поведінковий; воно включає результати навчання (знання й уміння), систему ціннісних орієнтацій, звички тощо;

– компетентності формуються не тільки в процесі навчання в школі, але й під впливом навколишнього середовища.

У структурі ключових компетентностей повинні бути представлені:

– компетентність у сфері самостійної пізнавальної діяльності, заснована на засвоєнні способів здобуття знань з різних джерел інформації, зокрема позашкільних;

– компетентність у сфері цивільно-суспільної діяльності (виконання ролей громадянина, виборця, споживача);

– компетентність у сфері соціально-трудової діяльності (зокрема вміння аналізувати ситуацію на ринку праці, оцінювати власні професійні можливості, орієнтуватися в нормах і етиці взаємин, навички самоорганізації);

– компетентність у побутовій сфері (включаючи аспекти власного здоров'я, сімейного буття тощо);

– компетентність у сфері культурно-дозвілєвої діяльності (зокрема вибір шляхів і способів використання вільного часу, що культурно й духовно збагачують особистість) [146].

Ще одна особливість компетентнісного підходу полягає в тому, що він передбачає оволодіння знаннями й уміннями в комплексі. Тому по-новому вибудовується система методів навчання, оскільки в основі лежить структура відповідної компетентності і тієї функції, яку вона виконує в освіті [412]. При компетентнісному підході освітній процес стає дослідницьким і практико орієнтованим, тобто сам стає предметом засвоєння. Таким чином, компетентнісний підхід – це підхід, що реалізовує діяльнісний характер освіти, за якої навчальний процес орієнтується на практичні результати. При цьому не відбувається й заперечення знань, які потрібні як основа діяльності. Тому в теорії навчання й виховання з'явилося поняття „компетентність”, яке означає здатність мобілізувати отримані знання, уміння, досвід і способи поведінки в умовах конкретної ситуації, конкретної діяльності.

Отже, компетентнісний підхід – це сукупність загальних принципів визначення цілей психолого-педагогічного забезпечення професійно-трудової соціалізації, відбору змісту забезпечення, організації процесу забезпечення й оцінки результатів професійно-трудової соціалізації, який висуває на перше місце не інформованість учня, а його вміння вирішувати проблеми, що виникають у практичній діяльності, і оволодіння способами діяльності, тобто визначається набором компетентностей, оволодіння якими забезпечує становлення й розвиток професійної компетентності фахівця. Іншими словами, ідеться про перехід від передачі знань, умінь і навичок до формування ключових компетентностей.

Професійна компетентність – це якість, властивість або стан фахівця, що забезпечує разом або окремо його фізичну, психічну й духовну відповідність необхідності, потребам, вимогам певної професії, спеціальності.

У працях зарубіжних фахівців можна знайти безліч подібних визначень професійної компетенції (Р. Барнетт, Дж. Равен, В. Вестер): адекватна або достатня кваліфікація, здібності; достатні фізичні або інтелектуальні якості; здатність бути кваліфікованим; здатність робити що-небудь добре, набута

практичним шляхом або в результаті навчання; уміння бути кваліфікованим і здатним виконувати певну роль, що охоплює знання, здібності, поведінку.

Порівнюючи професіоналізм з різними аспектами зрілості фахівця, учені виділяють чотири види професійної компетентності:

1. Спеціальна, або діяльнісна, профкомпетентність характеризує володіння діяльністю на високому професійному рівні й передбачає не тільки наявність спеціальних *знань*, але й *уміння* застосувати їх на практиці.

2. Соціальна профкомпетентність характеризує володіння способами спільної професійної діяльності і співпраці, прийнятими в професійному співтоваристві прийомами професійного спілкування.

3. Особистісна профкомпетентність характеризує володіння способами самовираження й саморозвитку, засобами протистояння професійній деформації. Сюди ж відносять здатність фахівця планувати свою професійну діяльність, самостійно ухвалювати рішення, бачити проблему.

4. Індивідуальна профкомпетентність характеризує володіння прийомами саморегуляції, готовність до професійного зростання, неохочість до професійного старіння, наявність стійкої професійної мотивації.

Одним з найважливіших складників профкомпетентності називають здатність самостійно набувати нові знання й уміння, а також використовувати їх у практичній діяльності.

На підставі аналізу наукової літератури нами виокремлено п'ять ключових компетентностей: уміння вчитися, соціально-трудова, здоров'язбережувальна, загальнокультурна (комунікативна) та інформаційна. Серед них в рамках дослідження важливе місце відведено нами соціально-трудовій компетентності. Віднесення її до універсальних, ключових компетентностей у житті людини впливає з її складників – готовності робити свідомий вибір, оволодіння етикою громадянських стосунків, функціональної грамотності; уміння організовувати власну трудову

діяльність, оцінювати власні професійні можливості, здатність співвідносити їх з потребами ринку праці.

Отже, соціально-трудова компетентність визначається як „єдність теоретичної і практичної готовності особистості до здійснення певного виду професійної діяльності, здатність розв'язувати трудові дії, що ґрунтуються на знаннях, уміннях і навичках, досвіді та цінностях; умінні максимально реалізувати себе у доступних видах трудової діяльності й адаптуватися до можливих умов ринку професій” [61, с. 58]. Уважаємо за можливе використовувати наведене визначення профкомпетентності.

Отже, аналіз представлених підходів дає підставу розглядати професійно-трудова соціалізацію як одну з психолого-педагогічних проблем, вирішення якої на сучасному етапі розвитку суспільства має принципове значення для проектування ходу професійно-трудова соціалізації осіб з психофізичними порушеннями, виявлення резервів і компенсаторних механізмів у ході професійного становлення, для розробки системи рекомендацій з оптимізації цього процесу.

Таким чином, забезпечення професійно-трудова соціалізації – це цілісна й безперервна психолого-педагогічна система, що становить поступовий процес вивчення вихованця, його формування на основі системно-синергетичного, особистісно-діяльнісного та компетентнісного підходів, створення умов для розвитку та самореалізації в усіх сферах діяльності, незалежно від первинного дефекту, адаптації в соціумі на всіх вікових етапах, що здійснюється всіма суб'єктами корекційно-реабілітаційного та освітньо-виховного процесу в ситуаціях взаємодії. Вона передбачає комплексну підтримку, супровід, захист, пошук прихованих і компенсаторних ресурсів розвитку особистості з психофізичними порушеннями, опір на її власні можливості з урахуванням структури дефекту й рівня психофізичного розвитку, і створення на цій основі психологічних умов для відновлення зв'язку з суспільством, самовизначення, насамперед професійно-трудова, як головного складника майбутньої соціалізації.

2.2. Психолого-педагогічне забезпечення наступності етапів професійно-трудової соціалізації

Одним із принципів неперервного створення умов для розвитку та професійної самореалізації особистості з психофізичними порушеннями є принцип наступності. Наступність ми розглядаємо як урахування того рівня розвитку дитини, з яким вона прийшла до визначеного в системі етапу, опору на нього.

Аналізуючи засади реалізації принципу наступності в сучасних умовах, підкреслимо, що кожен етап нашої системи має точно й повно враховувати набуте дитиною на попередньому етапі, особливо щодо формування її особистісних якостей, і цілеспрямовано продовжувати лінії попереднього розвитку. Принцип наступності тісно пов'язаний з принципом генетичності в корекційній педагогіці, який наголошує, що всі психічні явища треба розглядати в динаміці (С. Л. Рубінштейн, С. Д. Максименко та ін.). Наступність забезпечує органічне, природне продовження розвитку, виховання та навчання, започаткованих на попередньому етапі здібностей, компетенцій тощо, створює умови для успішного переходу, наприклад, молодшого школяра в основну школу. Методичні й теоретичні засади реалізації наступності, зокрема в системі психолого-педагогічного забезпечення професійно-трудової соціалізації випускника з психофізичними порушеннями, важливо акцентувати, насамперед, на загальних принципах сучасної освіти. Наступність потрібно розглядати як двобічний процес, коли зберігається самоцінність досвіду, набутого дитиною на попередньому етапі, і створюються передумови для успішного формування наступної провідної діяльності.

Принципи забезпечення наступності :

1. Принцип отримання особистісного досвіду (заснований на положенні Л. С. Виготського про те, що людина „засвоює тільки той досвід, який був нею сприйнятий”) [92].

2. Принцип повноти проживання ситуації (психолог створює умови для повноцінного проживання навчально-професійних ситуацій, забезпечуючи їх успішність допомогою в реалізації учнями своїх психосоціальних потреб у спільній діяльності, міжособистісному спілкуванні, професійній орієнтації, у виборі професії, професійному становленні) [35].

3. Принцип позитивної орієнтації на особистість учня (будується на основі теорії А. С. Макаренка про поєднання вимогливості й поваги до учня) [226].

4. Принцип передачі відповідальності й надання самостійності.

Зазначимо, що ефективність реалізації заявлених принципів організації роботи із забезпечення наступності професійно-трудової соціалізації осіб з психофізичними порушеннями багато в чому залежить від компетентності й професіоналізму членів психолого-педагогічного колективу, від міри прийняття ними професійно-трудової спрямованості соціалізації як пріоритету діяльності установи. Витоки такого пріоритету обґрунтовано в працях радянських учених, які вивчали особливості аномалій розвитку психіки й особистості (М. А. Власова, Л. С. Виготський, Б. В. Зайгарник, Б. І. Коваленко, А. А. Крогіус, В. В. Лебединський, А. Є. Личко, М. С. Певзнер, Л. І. Солнцева, В. О. Феоктистова та ін.). Спираючись на розробки цих учених, дефектологи В. І. Бондар, А. М. Висоцька, С. Б. Власенко, Г. М. Дульнев, В. В. Золотоверх, О. О. Ковальова, В. В. Кобильченко, С. Ю. Конопляста, А. А. Корнієнко, О. Г. Літвак, Г. М. Мерсіянова, С. Л. Мирський, К. В. Рейда, Є. П. Синьова, В. В. Товстоган, О. П. Хохліна та ін. визначили розвивальні форми трудового навчання й виявили його позитивний вплив на професійно-трудову

соціалізацію осіб з психофізичними порушеннями [62; 64; 88; 128; 148; 174; 176; 177; 188; 189; 218; 241; 246; 330; 388 – 390; 408; 409; 411].

Зроблений нами різнобічний аналіз феномену „психолого-педагогічне забезпечення” й „наступність” дозволяє говорити про крайню необхідність визначення специфіки основної дефініції цього дослідження – забезпечення наступності етапів професійно-трудової соціалізації осіб з психофізичними порушеннями, структури, методів і форм такого забезпечення. Забезпечення ми не розглядаємо як надання психологічної допомоги „тут і зараз” у процесі навчання, а як допомогу, що запускає механізми саморозвитку й активізує власні ресурси, компенсаторні механізми людини.

Забезпечення наступності включає різні види психологічної допомоги суб'єктам освітнього процесу (діагностування, консультування, надання інформації, розробка програм і т. п.) на кожному віковому етапі, ефективну організацію діяльності й управління.

Наступність може бути забезпечена створенням індивідуальної системи супроводу особистості, а також може здійснюватися в умовах малої групи або освітнього закладу.

Ми спираємося на розуміння забезпечення наступності професійно-трудової соціалізації як процесу, що характеризується взаємопов'язаною діяльністю всіх суб'єктів освітнього процесу, спрямованою на створення ефективної взаємодії особистості з соціальним середовищем, що сприяє професійному самовизначенню, професійному становленню учнів, формуванню професійної стійкості в майбутній діяльності.

У ході проведення дослідження ми визначили для себе такі компоненти професійного самовизначення як складника професійно-трудової соціалізації: когнітивний, мотиваційно-вольовий, особистісний, діяльнісний та поведінковий.

З урахуванням компонентів визначалися складники професійного самовизначення, спираючись на структуру особистості за

С. Л. Рубінштейном, К. К. Платоновим та теорію професійного становлення Д. Сьюпера:

- потреби, бажання та інтереси підлітків щодо тієї чи тієї професійної діяльності, мотивація;
- здібності та схильності, включаючи рівень психофізичного розвитку;
- тип темпераменту та характерологічні особливості, образ „Я”;
- розвиток комунікативної та спільної діяльності;
- міжособистісні стосунки;
- готовність до професійного самовизначення, ставлення до праці.

Нами було обґрунтовано виділення кількох значущих категорій, які визначають суть феномену забезпечення наступності професійного самовизначення, – це підтримка, допомога, супровід і захист. Підтримуючи, допомагаючи, захищаючи й супроводжуючи процеси професійно-трудої соціалізації вихованців з порушеннями психофізичного розвитку, інтегруючи при цьому зусилля різних фахівців – педагогів, психологів, дефектологів, ми реалізуємо суть забезпечення наступності всього процесу.

Аналіз специфіки процесу професійно-трудої соціалізації осіб з порушеннями психофізичного розвитку дозволив визначити сфери, у яких найбільш важливе й необхідне забезпечення наступності. Виділення цих сфер досить умовне, але саме опора на них дозволяє створити для учнів умови для оволодіння тими соціальними ролями й компетенціями, які сприяють успішному входженню їх у різноманітні соціальні середовища й позитивному самоствердженню, реалізації свого потенціалу, адекватному здійсненню особистісного й професійного самовизначення та становлення. Для учнів ця взаємодія здійснюється в таких сферах, як суспільство, освітня установа, сім'я, однолітки, особиста адаптація.

Зазначене вище дозволяє вивести основні положення забезпечення наступності:

– наступність у процесі професійної соціалізації може бути збудована індивідуально або для групи осіб, а також може лежати в основі життєдіяльності всієї освітньої установи;

– наступність буде здійснюватися більш успішно, якщо її організувати в усіх сферах: суспільство, школа, сім'я, однолітки, особистісна адаптація.

Отже, забезпечення наступності професійно-трудової соціалізації учнів з порушеннями психофізичного розвитку вимагає врахування її видового різноманіття. Підставою для виділення видів забезпечення наступності стали суб'єкти соціального розвитку: індивідуальний, груповий, соціальний.

Індивідуальний суб'єкт – це особистість, яка характеризується активністю, впливає на обставини свого життя й навколишнє середовище. Особистість стає індивідуальним суб'єктом настільки, наскільки в життєдіяльності освітньої установи створюються умови для її розвитку.

Груповий суб'єкт – це колектив як формалізована соціально-психологічна група людей, які функціонують у межах тієї або тієї організації. У будь-якому колективі складаються дві структури відносин – формалізована й неформалізована.

Соціальний суб'єкт – це школа або навчально-реабілітаційний центр.

Досліджувані суб'єкти взаємопов'язані, але кожен з них має специфіку, яка визначає своєрідність забезпечення наступності професійно-трудової соціалізації вихованців і зумовлює необхідність виділення таких рівнів: індивідуальний, груповий, соціальний.

Осмислення багаторічної дослідно-експериментальної роботи дозволило виявити специфічні моменти, властиві кожному рівню. Забезпечення наступності соціалізації на індивідуальному рівні здійснюється переважно у сфері особистої адаптації й припускає забезпечення процесу розвитку й професійної соціалізації конкретної особистості. На цьому рівні доцільно: виявлення ускладнень і проблем у професійно-трудої соціалізації учня; проведення індивідуальної діагностики; визначення індивідуальних

корекційних програм; включення учня в роботу з самопізнання, формування Я-концепції; допомога в розв'язанні конфліктів і важких життєвих ситуацій; визначення індивідуальної траєкторії професійного визначення й становлення.

Забезпечення наступності соціалізації на груповому рівні здійснюється тільки в ситуаціях взаємодії індивіда з іншими людьми – у сім'ї, або групі неформального спілкування, або в умовах колективу в освітньому закладі. На цьому рівні доцільно: проведення діагностики спрямованості впливів у кожній групі; формування сприятливого психологічного клімату й міжособистісного спілкування (особливо при переформовуванні класів для дітей з порушеннями зору на профілі); включення груп і колективів у соціально значущі види діяльності, підготовку до професійної діяльності; корекція внутрішньогрупових відносин; допомога в розв'язанні конфліктів; формування установок на професійне самовизначення й становлення.

Забезпечення наступності соціалізації на соціальному рівні здійснюється з урахуванням того, що кожна особистість є членом суспільства. Завдання полягає в тому, щоб особистість успішно адаптувалася в сучасних умовах розвитку суспільства. Для цього необхідно створити низку умов в освітньому закладі та його соціальному середовищі для: оволодіння учнями основними цінностями сучасного суспільства; формування в них соціальних якостей, необхідних для успішного професійного становлення особистості; оволодіння ними системою знань, способами діяльності, компетенціями, актуальними для ринку праці; включення професійних відносин вихованців у реальну практику.

Забезпечення наступності професійно-трудової соціалізації учнів з порушеннями психофізичного розвитку в навчальному закладі може проходити і на одному, і на всіх трьох рівнях одночасно. Крім того, соціальний рівень може бути супроводом, допомогою та підтримкою учнів і в межах освітнього закладу, і супроводом „ззовні”: коли наступність здійснюється між навчальними закладами від дитячого садка до закінчення

школи та вступу до училища або ПТУ-інтернату. Соціальний рівень забезпечення наступності реалізується безпосередньо або опосередковано через груповий рівень.

Отже, ми склали логічну структуру забезпечення наступності професійно-трудової соціалізації, яка дозволила ефективно реалізувати на практиці розроблені нами теоретичні положення.

Створюючи систему забезпечення наступності професійно-трудової соціалізації, ми спираємося на види супроводу, допомоги й підтримку, які здійснюються на соціальному, груповому, індивідуальному рівнях і представлені етапами, відповідними різним віковим періодам розвитку школяра (молодший шкільний, підлітковий, юнацький вік). При цьому ми спираємося на цілісність особистісно-діяльнісного, компетентнісного й системно-синергетичного підходів. Забезпечення наступності реалізує низку функцій, які представлені бінарно, виходячи зі сформованого в дослідженні поняття „професійно-трудова соціалізація”: як процес і як результат. Найефективніше наступність здійснюється, коли в сукупності системно реалізуються особистісні, компетентнісні й діяльнісні умови.

Усе зазначене вище у своїй єдності та взаємозумовленості дозволило нам визначити компонентний склад психолого-педагогічного забезпечення наступності професійно-трудової соціалізації: теоретико-методологічний блок, діагностико-аналітичний блок, блок корекційно-профорієнтаційний, організаційно-управлінський блок (див. рис. 2.1).





Рис. 2.1. Логічна структура психолого-педагогічного забезпечення наступності в процесі професійно-трудової соціалізації

Відбір компонентів та їх розташування здійснено на основі системно-синергетичного підходу, пріоритетно з позиції класичної теорії систем. Системність, як ми вже наголошували, – найважливіша характеристика забезпечення успішної соціалізації особистості, а системно-синергетичний підхід – один з пріоритетних у побудові процесу забезпечення наступності професійно-трудової соціалізації осіб з психофізичними порушеннями. Загальна теорія систем свідчить, що будь-яка система має три рівні організації: концептуальний – рівень системоутворювальної властивості, структурний – рівень системоз’єднувального відношення й субстратний – рівень елементів. Система завжди цілісність, у якій провідну роль відіграє концепт і структура (концептуально-структурний рівень), а елементи відіграють підлеглу роль. Іншими словами, система задається не безліччю елементів, а певними системоутворювальними властивостями й відношеннями.

Концептуальний рівень забезпечено загальними ідеями, цілями, баченням перспектив розвитку. Концептуальний рівень знаходить вираження в концепції діяльності освітнього закладу, зокрема психологічної служби. Цей рівень реалізується через структуру забезпечення.

Концепція дослідження: Здійснюючи аналіз системи психолого-педагогічного забезпечення професійно-трудової соціалізації осіб з психофізичними порушеннями, ми спираємося на концептуальні положення класичної теорії дефектології Л. С. Виготського про те, що розвиток дітей з

психофізичними вадами незалежно від первинного дефекту характеризується дивергенцією, яка спричинена порушеннями адекватності та темпу прийому й переробки вербальної інформації, та псевдокомпенсаторними новоутвореннями й типологічними ситуаційно-особистісними реакціями на складні життєві ситуації, ми дійшли висновку, який підтверджується багаторічною практикою та експериментально, що система психолого-педагогічного забезпечення професійно-трудої соціалізації осіб з психофізичними порушеннями може мати цілісний поступовий характер незалежно від типу дезонтогенезу. Наслідуючи хрестоматійні висновки класичної дефектології про те, що в сензитивні періоди порушуються саме ті ланки розвитку, які в цей момент є новоутворюваннями, та, урахувавши те, що сензитивні періоди є однаковими для всіх дітей, ми наслідуюмо думку класичної дефектологічної школи, представлені також працями В. І. Лубовського, С. Д. Максименка, С. Л. Рубінштейна, В. М. Синьова та ін. про те, що корекційний вплив у ці періоди повинен бути спрямований саме на взаємозв'язок уже сформованих функцій і новоутворень та на компенсаторні механізми.

В основу дослідження покладено обґрунтовану нами систему психолого-педагогічного забезпечення професійно-трудої соціалізації осіб з психофізичними порушеннями, яка становить взаємопов'язані елементи, взаємодія яких призводить до результату, якісно відмінного, ніж сума окремих дій цих елементів. Запропонована нами система психолого-педагогічного забезпечення включає не окремі напрями корекційної роботи з формування та розвитку, наприклад, індивідуально-психологічних якостей дитини, а орієнтована на тісний взаємозв'язок усіх її підсистем і елементів між собою. Тобто ми маємо на увазі взаємозв'язок між системою індивідуально-психологічних рис особистості та системою соціально-психологічних якостей (комунікативна, спільна діяльність, поведінка, їхня взаємодія та взаємозалежність від індивідуально-психологічних якостей; міжособистісні стосунки) і системою психолого-педагогічного впливу, у якій

особистість функціонує (змістом забезпечення наступності професійно-трудової соціалізації, методами, формами, технологіями тощо). Отже, авторська система на концептуальному рівні має системоутворювальні властивості, на структурному рівні – системоз'єднувальні відношення, на субстратному – відповідні елементи. Компоненти системи забезпечення (впливу): теоретико-методологічний (мета, завдання; об'єкти та суб'єкти; методологічні основи); діагностико-аналітичний (психолого-педагогічний інструментарій, інформаційно-діагностичний банк даних); корекційно-профорієнтаційний (особистісний, діяльнісний, компетентнісний та поведінковий аспекти); організаційно-управлінський (кадрове забезпечення, матеріально-технічна база, зовнішня експертиза). Рівні психологічного впливу на особистість у системі – індивідуальний, груповий, соціальний. Етапи впливу відповідають віковим етапам розвитку дитини та збігаються з етапами педагогічної системи. Таким чином, запропонована нами система постає як така, що включає різні підсистеми (систему розвитку особистості й систему психологічного впливу на розвиток), та є сама підсистемою ще більш широкої педагогічної системи спеціальних навчальних закладів.

Концептуальні положення слугують основою організації взаємопов'язаної діяльності фахівців щодо психолого-педагогічного забезпечення наступності процесу професійного самовизначення та становлення особистості як складника оптимальної професійно-трудової соціалізації.

Рівень системоутворювальних відносин складає функціональна структура забезпечення. Це ті взаємини, які виникають між суб'єктами процесу забезпечення. Забезпечення наступності тільки тоді буде ефективним, коли будуть побудовані відношення взаємодії між суб'єктами цього процесу. Будь-які освітні заклади, ті, що виконують функцію забезпечення наступності процесу професійно-трудової соціалізації, мають організаційну структуру. Забезпечення наступності передбачає супровід не

тільки дітей, але й спеціальну підготовку керівників, педагогів, фахівців і батьків.

Субстратний рівень – це конкретні елементи. Елементи можуть бути пасивними й активними. Активні елементи – це суб'єкти забезпечення. Пасивні – предметне середовище закладу. Тут реалізується система засобів і способів взаємодії, які забезпечують взаємодію людини з професійним середовищем, що веде до успішної професійної соціалізації конкретної особистості.

Наведені рівні лягли в основу визначення компонентного складу психолого-педагогічного забезпечення наступності процесу професійно-трудової соціалізації осіб з психофізичними порушеннями в сукупності теоретико-методологічного, діагностико-аналітичного, корекційно-профорієнтаційного, організаційно-управлінського компонентів. Охарактеризуємо їх у взаємозв'язку (див. рис. 2.2).

Теоретико-методологічний блок		
Мета, завдання	Об'єкти і суб'єкти	Теоретико-методологічні засади
Діагностико-аналітичний блок		
Психолого-педагогічний інструментарій	Інформаційно-діагностичний банк даних	
Корекційно-профорієнтаційний блок		
Діяльнісно-особистісний аспект	Компетентнісний аспект	Поведінковий аспект
Організаційно-управлінський блок		
Експертний компонент	Кадрове забезпечення	Матеріально-технічна база

Рис. 2.2. Компонентний склад психолого-педагогічного забезпечення наступності процесу професійно-трудової соціалізації осіб з психофізичними порушеннями

Теоретико-методологічний компонент

Його *мета* визначається таким чином – це створення в освітньому закладі умов, що забезпечують наступність процесу професійно-трудової соціалізації учнів.

Суб'єкти процесу соціалізації – керівництво школи, учителі, вихователі, психолог, соціальний педагог, дефектолог, медики, батьки. Об'єкти – діти з психофізичними порушеннями, які є водночас й суб'єктами цього процесу. Охарактеризуємо діяльність фахівців – суб'єктів забезпечення успішної професійної соціалізації.

Заступник директора з виховної роботи реалізує такі напрями: планування роботи педагогічного колективу з формування готовності учнів до профільного й професійного самовизначення відповідно до концепції та освітньої програми загальноосвітньої установи; вироблення стратегії взаємодії суб'єктів, відповідальних за педагогічну підтримку самовизначення школярів з метою узгодження й координації їхньої діяльності; підтримка зв'язків загальноосвітньої установи з соціальними партнерами, що впливають на самовизначення учнів основної та старшої школи; здійснення аналізу й корекції діяльності педагогічного колективу за цим напрямом (консультації вчителів-предметників, класних керівників щодо організації системи навчально-виховної роботи, спрямованої на самовизначення учнів: профпросвіта, профконсультування, профдіагностика визначення індивідуальної освітньої траєкторії); проведення педагогічних рад, виробничих нарад з проблеми профільного і професійного самовизначення старшокласників; організація системи підвищення кваліфікації класних керівників, учителів-предметників, шкільного психолога з проблеми самовизначення учнів; здійснення контролюючих функцій роботи класних керівників, учителів-предметників, шкільного психолога з проблеми профільного й професійного самовизначення учнів; організація занять учнів у мережі допрофільної підготовки й профільного навчання.

Класний керівник: спираючись на концепцію, освітню програму та план виховної роботи школи: складає для конкретного класу план психолого-

педагогічної підтримки самовизначення учнів, що включає різноманітні форми, методи, засоби, активізуючи пізнавальну, творчу активність школярів; організовує індивідуальні та групові бесіди з профорієнтації, диспути, виховні години; веде психолого-педагогічні спостереження схильностей учнів (результати спостережень, анкет, тестів фіксуються в індивідуальній карті учня); допомагає учневі проектувати індивідуальну освітню траєкторію, моделювати варіанти профільного навчання й професійного становлення, здійснювати аналіз власних досягнень; організовує відвідування учнями днів відкритих дверей у ВНЗ або середніх професійних навчальних закладах; організовує тематичні й комплексні екскурсії учнів на підприємства; надає допомогу шкільному психологові в проведенні анкетування учнів та їхніх батьків з проблеми самовизначення; проводить батьківські збори з проблеми формування готовності учнів до профільного та професійного самовизначення; організовує зустрічі учнів з випускниками школи – студентами ВНЗ або середніх професійних навчальних закладів.

Учителі-предметники: сприяють розвитку пізнавального інтересу, творчої спрямованості особистості школярів, використовуючи різноманітні методи й засоби: проектну діяльність, ділові ігри, семінари, круглі столи, конференції, предметні тижні, олімпіади, факультативи, конкурси стіннівок, домашні твори; забезпечують спрямованість профорієнтаційних уроків, формують у учнів загальнотрудові, професійно важливі навички; сприяють формуванню в школярів адекватної самооцінки; проводять спостереження з виявлення схильностей і здібностей учнів; адаптують навчальні програми залежно від профілю класу, особливостей учнів.

Соціальний педагог: сприяє формуванню в учнів адекватної самооцінки, оскільки зазвичай у дітей з порушеннями зору вона занижена, а в дітей з порушеннями інтелекту – завищена; надає педагогічну підтримку дітям у процесі їх професійного й життєвого самовизначення; здійснює консультації учнів з соціальних питань; надає допомогу класному

керівникові в аналізі й оцінці соціальних чинників, що утрудняють процес самовизначення школяра.

Шкільний психолог: вивчає професійний інтерес і схильності учнів; здійснює моніторинг готовності учня до профільного й професійного самовизначення через анкетування учнів та їхніх батьків; готує комплексну програму психологічного супроводу вибору профілю навчання учнів середніх класів (для учнів з порушеннями зору); проводить тренінгові заняття з профорієнтації учнів; проводить бесіди, психологічну просвіту для батьків і педагогів за темою вибору професії; здійснює психологічні консультації з урахуванням вікових особливостей учнів; сприяє формуванню в школярів адекватної самооцінки; запрошує батьків учнів для виступів перед учнями про власну професію, залучає їх для роботи керівниками гуртків; надає допомогу класному керівникові в аналізі та оцінці інтересів і схильностей учнів.

Бібліотекар: регулярно підбирає літературу для учителів і учнів на допомогу вибору професії (за роками навчання) і в профорієнтаційній роботі; вивчає читацькі інтереси учнів і рекомендує їм літературу, що допомагає у виборі професії; організовує виставки книг, присвячених різним професіям, і читацькі диспути-конференції на теми вибору професії; узагальнює й систематизує методичні матеріали, довідкові дані про потреби регіону в кадрах та інші допоміжні матеріали (фотографії, вирізки, схеми, проспекти, програми, описи професій).

Медичний працівник: проводить первинну й поточну діагностику; розробляє індивідуальні програми з реабілітації й корекції зору в слабозорих учнів; сприяє формуванню в школярів установки на здоровий спосіб життя, використовуючи різноманітні форми, методи, засоби; проводить з учнями бесіди про взаємозв'язок успішності професійної кар'єри та здоров'я людини; організовує консультації з проблеми впливу стану здоров'я на професійну кар'єру; розробляє рекомендації для вчителів і корекційних педагогів з контролю навчального й корекційного навантажень; надає допомогу

класному керівникові, шкільному психологові й соціальному педагогові в аналізі діяльності учнів.

Батьки виконують роль носіїв і трансляторів макрокультурних цінностей, консультантів у виборі професії.

Провідні теоретико-методологічні ідеї, що забезпечують ефективність наступності процесу професійно-трудової соціалізації особистості:

- ідея особистісного підходу, тобто розвиток особистісних особливостей учня в процесі професійно-трудової соціалізації;
- ідея компетентнісного підходу, тобто формування особистісних якостей, які дозволяють успішно оволодіти знаннями, уміннями, навичками, корисними для майбутньої професії;
- ідея співпраці, що передбачає організацію спільної діяльності;
- ідея інтеграції, що припускає об'єднання всіх учасників комплексного супроводу освітнього закладу й соціуму в єдиний послідовний процес;
- ідея оновлення змісту діяльності на основі інтеграції науки й практики;
- ідея професійного самовизначення й становлення особистості.

Діагностико-аналітичний компонент

У дослідженні ми виділяємо три фази в діагностико-аналітичному блоці психолого-педагогічного забезпечення професійно-трудової соціалізації як процесу: перша включає вивчення індивідуально-особистісних якостей учня, розвиток його комунікативних функцій і міжособистісних стосунків; друга припускає вивчення вимог професії й формулювання їх у психологічних термінах; третя має на увазі зіставлення цих двох рядів чинників і ухвалення рішення про рекомендацію професії, яке відбувається на основі встановлення відповідності особливостей людини вимогам професії.

Випускник повинен вибрати професію з урахуванням свого образу „Я”, інтелекту, рис особистості, схильностей, потреб, інтересів, цінностей,

соціальних здібностей, ставлення до праці, роботи й професії, професійної зрілості.

Психолого-педагогічний інструментарій. Для первинної діагностики учнів та подальшого відстеження ефективності забезпечення наступності професійно-трудової соціалізації використовують різні методики. У попередніх розділах нами запропоновано програму діагностики й моніторингу залежно від етапу психолого-педагогічного забезпечення, де представлені критерії, їхні показники й відповідний інструментарій. У додатку пропонується банк діагностичних методик. Але зазначимо, що, ґрунтуючись на ідеях синергетики, інструментарій може змінюватись і в різних освітніх закладах може бути різним. Це пов'язано з кваліфікацією фахівців і особистісними та інтелектуальними особливостями учнів.

Інформаційно-діагностичний банк даних. Процес професійно-трудової соціалізації може бути успішним тільки в тому випадку, якщо спочатку існує повна комплексна інформація про кожного учня: анамнестичні дані та подання про витоки аномального розвитку; дані про тривалість навчання та виховання, аналіз успішності, заходи щодо підвищення успішності, аналіз поведінки; дані діагностики особистісного розвитку учня; характеристика з результатами діагностики інтелектуального, емоційно-вольового й поведінкового рівня розвитку; соціальний паспорт сім'ї, карта обстеження життєвого простору дитини; інформаційні статистичні дані про сім'ї групи ризику тощо.

А на останньому (III) етапі системи психолого-педагогічного забезпечення для успішності професійно-трудової соціалізації кожного учня має бути повністю заповнена індивідуальна карта професійного самовизначення випускника.

Корекційно-профорієнтаційний компонент

Забезпечення наступності в цій підсистемі можна представити таким чином: у змістовну характеристику доцільно включити мотиваційну, когнітивну й поведінкову сфери особистості:

1. Мотиваційна сфера: передбачено формування інтересу до професійної діяльності, потреби в активності, потреби передбачати й оцінювати результати своєї діяльності.

2. Когнітивна сфера: передбачено оволодіння технологіями практичної професійної діяльності й технологіями розвитку здібностей та професійно важливих якостей, розуміння структурних компонентів професійно-трудової діяльності.

3. Поведінкова сфера: передбачено розвиток навичок вибору психологічно виправданої поведінки, уміння вибудовувати поведінку в міжособистісному спілкуванні й у конкретних професійно-трудовах ситуаціях ухвалювати правильне рішення.

Корекційну та профорієнтаційну роботу необхідно здійснювати з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей кожного учня, які проявляються в різних видах діяльності в різні вікові періоди. Тому ми виділяємо в забезпеченні професійно-трудової соціалізації діяльнісно-особистісний аспект.

Особистісний аспект включає роботу із самопізнання, саморозвитку особистості, створення умов для самовизначення й професійного становлення.

Діяльнісний аспект передбачає наявність різноманітних видів діяльності та спілкування, до яких залучені учні. Профорієнтаційну програму необхідно будувати таким чином, щоб ознайомити учнів з різними видами професійної діяльності. Орієнтувати учнів на базові види діяльності (ціннісно-орієнтаційна, пізнавальна, комунікативна, естетична, фізична, духовна) з урахуванням їхніх нахилів, інтересів, особистісних особливостей. Набуті в діяльності навички допомагають вибрати професію, самовизначитися й реалізуватися в ній.

Компетентнісний аспект. При побудові корекційних програм і профорієнтаційних занять акцент потрібно робити не просто на формування знань, умінь і навичок в учнів з психофізичними порушеннями, а на

формування відповідних якостей особистості, що дозволяють бути успішним у виконанні будь-якої діяльності. Таким чином компетентнісний аспект включатиме когнітивний (знання про світ професій, потреби ринку праці, формування спеціальних здібностей, відпрацювання навичок на практиці з метою бути успішним у діяльності) і мотиваційно-ціннісний (формування в учнів усієї гами професійних цінностей) блоки.

Поведінковий аспект. Якщо особистісно-діяльнісний і компетентнісний аспекти ми охарактеризували, розкриваючи основні підходи до створення системи забезпечення професійно-трудової соціалізації, то на поведінковому аспекті зупинимося докладніше.

Труднощі формування поведінки при міжособистісному взаємодії школярів з психофізичними порушеннями криються насамперед у своєрідності їхніх психічних функцій, що визначає необхідність пошуків особливих підходів до вирішення цієї проблеми. Своєрідність розвитку психіки виявляється в можливості самостійного засвоєння ними тільки простих, елементарних понять і неможливості досягти вищих рівнів спілкування та абстракції. Засвоєння морально-етичних понять вищого рівня виявляється ускладнено. Неможливість швидко оцінити нову ситуацію, зробити правильні висновки й прийняти рішення призводить до порушеної взаємодії. Це ще раз підтверджує необхідність формування у дітей і підлітків поведінкових стереотипів, які повинні допомогти їм у міжособистісній взаємодії. Це і є основні напрями корекційної роботи в цьому аспекті.

Організаційно-управлінський компонент

Експертний компонент. Дослідження соціально-психолого-педагогічних явищ і процесів вимагає наукового аналізу та узагальнення. Для цього необхідно здійснювати їхню експертизу. Експертами можуть бути і вчені, і практики, фахівці в цій галузі досліджень. У сучасних умовах експерта розглядають як незалежну, компетентну особистість, яка може грамотно, на високому професійному рівні оцінити аналізовані процеси. Це

можуть бути фахівці управління освіти, учені кафедри корекційної педагогіки або дефектології університетів.

Виділяють такі етапи експертизи:

Перший етап – інформаційний. Здійснюється збір інформації за допомогою різних методів: спостереження, аналіз шкільної документації, аналіз продуктів діяльності учнів, бесід, аналізу предметного середовища закладу.

Другий етап – діагностичний. Застосування структурованих методик, конкретного психолого-педагогічного інструментарію дозволяє уточнити достовірність інформації, підкріпити оцінки за допомогою об'єктивних методів.

Третій етап – заключний. На основі отриманих даних робиться експертний висновок.

Отже, експертний компонент включає діяльність з аналізу ефективності моделі внутрішніми й зовнішніми експертами та внесення необхідних коректив.

Кадрове забезпечення та матеріально-технічна база відіграють важливу роль в організації забезпечення наступності професійно-трудової соціалізації. Успішний супровід може бути забезпечений тільки комплексно, при взаємопов'язаній діяльності вчителів, вихователів, класних керівників, психолога, дефектолога, соціального педагога, медичних працівників, вузьких фахівців.

Отже, забезпечення наступності процесу професійно-трудової соціалізації учня ми визначаємо як складний, системний особистісно орієнтований процес, що включає сукупність заходів психолого-педагогічної дії формувального, розвивального, корекційного й реабілітаційного характеру на становлення особистості учня, формування його професійно важливих якостей, компетенцій, професіоналізму. Забезпечення наступності є результатом цілеспрямованої діяльності психологів, корекційних педагогів, батьків вихованців психологічних передумов ефективного входження в

професію, моделювання професійно-особистісного становлення, активізації особистих ресурсів учнів.

При розробці основних напрямів забезпечення наступності професійно-особистісного становлення вихованців ми спиралися на низку концептуальних положень:

1. Професійно-трудова соціалізація тісно пов'язана з розвитком особистості учня: наявні індивідуальні особливості особистості можуть сприяти професійному становленню, але можуть і перешкоджати йому.

2. У становленні особистості можуть бути виділені періоди, стадії. Перехід від одного рівня до іншого здійснюється на основі діалектичного принципу розвитку: у процесі еволюційного розвитку виникають і накопичуються суперечності, які призводять до стрибка, до переходу на новий, вищий рівень.

3. Професійно-трудова соціалізація як процес розвитку людини на її життєвому шляху, а також становлення індивідуальної свідомості людини як суб'єкта діяльності є ефектом спільного впливу пізнання, спілкування й праці, їхніх різноманітних конвергенцій.

4. Вхідження в систему навчання істотно змінює спосіб життя учня. Змінена ситуація розвитку стимулює утворення нових психологічних властивостей і якостей, що поступово призводить до професійного становлення.

5. Професійне становлення – це багатоетапний процес поступового наступного нарощування особистісного, а пізніше (починаючи з підліткового віку при профільному навчанні) і професійного потенціалу фахівця (професійно орієнтовані підструктури й професійно важливі якості) від окремих елементів до системи, у процесі якого здійснюється розвиток професійних властивостей і якостей, умінь, здібностей, компетенцій.

6. Психологічне становлення учнів залежить від зовнішніх і внутрішніх умов. До зовнішніх можна віднести постійну зміну затребуваності професії на ринку праці й вимог суспільства до конкретних

професій; перетворення мотиваційної сфери й духовних цінностей у суспільстві. До внутрішніх – сукупність уявлень, установок і стереотипів про професію; усвідомлення необхідності вибраної професії в суспільстві, її престижність, можливість бути успішним в професії, а також критерії професіоналізму в ній.

7. Професійно-трудова соціалізація здійснюється не ізольовано, а завжди під провідною дією макро- і мікросередовища, ефективність якого значною мірою підвищується при створенні спеціальних умов навчання й взаємодії, а також активності самого учня.

8. Успішна професійно-трудова соціалізація включає об'єктивні й суб'єктивні умови:

Об'єктивні: наявність умов, які відповідають сучасним вимогам навчальних закладів, що мають можливість дати учневі початкову професійну підготовку; наявність сучасного науково-методичного й інформаційно-технічного оснащення, компетентних фахівців, які знають особливості роботи з категорією осіб з особливими освітніми потребами; наявність ефективних технологій передпрофесійної та професійної підготовки на базі шкіл і навчально-реабілітаційних центрів; наявність моделі підготовки майбутнього фахівця.

Суб'єктивні: знайомство зі світом професій, потреба в здобуванні професійної освіти, усвідомлення професійної придатності, певний рівень інтелектуального й особистісного розвитку, наявність ціннісних орієнтацій, наявність пізнавальної мотивації й потреби в досягненнях, а також самоорганізація, працьовитість, комунікативні навички, особливості поведінки в складних життєвих ситуаціях тощо.

У структурі системи психолого-педагогічного забезпечення наступності процесу професійно-трудової соціалізації логічно виділити три етапи – початкову школу, основну школу й старшу школу.

На першому етапі логічно планувати роботу з формування індивідуально-психологічних якостей, наприклад, схильностей та інтересів

учнів як складників спрямованості особистості та запоруки розвитку здібностей у процесі навчально-практичної діяльності.

Отже, під час діагностики індивідуально-психологічних рис особистості ми опиралися на структуру особистості, яку запропонував К. К. Платонов; особливу увагу приділяли підструктурі спрямованості як центральній властивості особистості, яка формується під впливом соціальних чинників, тому найбільше піддається впливу. Сутність спрямованості полягає в тому, що вона дає відповіді на питання не стільки про те, чого хоче людина, скільки про те, чому вона цього хоче, а відтак визначає її поведінку, діяльність. Спрямованість виникає на основі потреб і виявляється в різних формах: потягах, бажаннях, інтересах, схильностях, ідеалах [301]. Тому на початковому етапі професійно-трудової соціалізації доцільно проводити діагностику схильностей, потреб та інтересів учнів з порушеннями психофізичного розвитку.

У дослідженні схильність ми визначаємо як особистісне ставлення до діяльності. Схильність характеризується прихильністю до самого процесу діяльності, коли робота є не просто засобом досягнення якоїсь мети, але й сама по собі стає привабливою. Схильності розглядаються як причинно зумовлені, похідні від зовнішнього впливу. Саме в діяльності формуються й розвиваються психічні процеси та явища. Коли людина ставить перед собою певні завдання, які намагається розв'язати певними засобами, вона розвиває та вдосконалює свої здібності, характер, темперамент, уміння та навички. Тому доцільно проводити також діагностику провідної діяльності на кожному етапі розвитку дитини [41].

На другому етапі планувалася робота з формування соціально-психологічних якостей, зокрема тих, що впливають на формування міжособистісних стосунків, форм поведінки в складних життєвих ситуаціях, ситуаціях фрустрації або конфлікту, розвитку комунікативної й спільної діяльності, спілкування в колективі, уміння приймати самостійні рішення,

здібностей до самовизначення як складників успішного входження індивіда в професійно-трудоі стосунки.

Щоб успішно працевлаштуватися, необхідно виробити в себе якості, необхідні для реалізації своїх професійно-трудоіх можливостей. Це професійна мобільність, самостійність, колективізм, здатність до реалістичного аналізу життєвих явищ, до прийняття відповідальних рішень та їх реалізації, до вибору сфери діяльності й саморегуляції поведінки на робочому місці. Усі ці вимоги становлять основу професійно-трудоі соціалізації, але для випускників спеціальних шкіл вони ускладнені для виконання.

Соціалізація осіб з психофізичними порушеннями практично завжди визначається не тільки глибиною їхнього дефекту, але й особливостями їхньої поведінки [8; 25; 139; 140; 151; 152]. Для підлітків з порушеннями психофізичного розвитку успішність міжособистісних взаємин тісно пов'язана з проблемою їхньої соціальної адаптації і всередині колективу, і поза ним, а в подальшому – й успішної професійно-трудоі соціалізації [20; 27; 28]. Їм важко самостійно ввійти до сфери соціальних і виробничих відносин і оволодіти навичками міжособистісної взаємодії, що часто призводить до поглиблення їхнього психологічного стану (О. К. Агавелян, Р. Г. Аслаєва, І. М. Бгажнокова, Д. І. Бех, Л. І. Даргевічене, Н. Ф. Дементьєва, В. З. Кантор, Н. В. Москаленко, І. О. Сасина, Є. П. Синьова, Є. Ю. Шаталова та ін.).

У підлітків з порушеннями психофізичного розвитку виникають труднощі не тільки в соціальній взаємодії, але й у комунікативній сфері. Унаслідок цього в деякого з них виявляється відсутність потреби в спілкуванні, що призводить до їхньої дезадаптації (С. Ю. Бородуліна, А. Д. Гонєєв, С. Л. Колосова, І. С. Моргуліс, М. А. Поваляєва, Є. П. Синьова, В. О. Феоктистова). Необхідно наголосити, що при здійсненні корекційно-педагогічної допомоги підлітки з психофізичними порушеннями можуть бути повністю мобільними, фізично активними, і більшість з них виявляють

ознаки соціального розвитку, що полягає в здатності встановлення контактів, спілкуванні з іншими людьми та участі в елементарних заняттях [147; 352; 356; 373; 374; 418].

Потреба освітньої практики в психолого-педагогічних рекомендаціях щодо розвитку й нормалізації міжособистісних стосунків у підлітків з психофізичними порушеннями для їхньої успішної професійно-трудової соціалізації й недостатня розробленість саме цих теоретичних і методичних аспектів у проблемі професійного становлення особистості випускника роблять цю проблему актуальною. Її рішення буде сприяти формуванню необхідних для цього періоду особистісного розвитку психологічних новоутворень, забезпечуючи тим самим нормалізацію соціального вигляду підлітка.

У нашій системі забезпечення наступності професійно-трудової соціалізації для формування міжособистісних стосунків і спільної діяльності підлітковий вік було обрано не випадково. По-перше, підлітковий вік – це перехід від дитинства до дорослості, від залежності до самостійності й відповідальності, від гри до навчальної діяльності, до праці. Це найбурхливіший період процесу соціалізації.

По-друге, вибір цієї вікової категорії зумовлено тим, що саме в підлітковому віці неабияк зростає значущість угруповань однолітків. Спілкування набуває статусу провідного типу діяльності, має інтимно-особистісний характер, предметом спілкування стає інша людина – одноліток, а зміст і є побудовою та підтримкою особистісних стосунків з ним. Цієї думки дотримуються Д. Б. Ельконін, Т. В. Драгунова, М. С. Каганта ін.

Крім того, це період розвитку рефлексії та самосвідомості, який характеризується конфліктами й кризами підліткового віку, підліток переносить велику кількість фрустрацій, які впливають на його стан і змушують до протиборства, пошуку свого місця в колективі. Від способу подолання фрустрацій, внутрішньоособистісних і міжособистісних

конфліктів, налагодження міжособистісної взаємодії залежить розвиток підлітка, його успішність у діяльності [72; 82; 85]. Саме в цей період іде підготовка до вибору майбутньої професії, формуються передпрофільні та профільні класи, йде „притирання” підлітків один до одного.

Підлітковий вік – період, коли потреба в спілкуванні з однолітками стає однією з основних. І хоча бажання спілкуватися з однолітками, прагнення мати друзів виявляються й на більш ранніх вікових етапах, у підлітковому віці ця потреба набуває нової якості – і за змістом, і за формами вираження, і за роллю, яку вона розпочинає відігравати у внутрішньому житті підлітка, тобто в його переживаннях і думках. Відповідно посилюється значення спілкування з однолітками й задля психічного розвитку підлітка. Особливо посилюється прагнення до спілкування з однолітками і вплив останніх на розвиток підлітка у 12 – 13-літньому віці. Провідним мотивом поведінки стає потреба в самоствердженні, у гідному становищі в колективі [71].

Фаза індивідуалізації, відносно домінантна в підлітковому віці над власне адаптаційними процесами, характеризується уточненням у розвитку уявлень про самого себе – активним формуванням образу „Я”. Порівняно з учнями початкової школи в підлітків інтенсивніше розвивається самосвідомість, розширюються контакти з однолітками. Участь у роботі різних громадських організацій, гуртків за інтересами, спортивних секцій виводить підлітків на орбіту широких соціальних зв'язків. Подальший розвиток рольових стосунків поєднується з інтенсивним формуванням особистих взаємин, які з того часу набувають особливо важливого значення [95; 106; 109; 237; 238; 252].

Взаємини з однолітками стають більш вибірковыми й стабільними. При збереженні високопоцінованих властивостей „хорошого товариша” підвищується роль морального компонента при взаємооцінюванні. Морально-вольові характеристики партнера стають найважливішою основою переваг („сміливий”, „чесний”, „скромний”). Статус особистості понад усе пов'язаний з вольовими й інтелектуальними властивостями учня. Виявлено,

що підлітки, яким надано перевагу, і знехтувані в класі, відрізняються за різними системами орієнтацій. „Популярні” більшою мірою орієнтовані на спільну діяльність. Коли вони усвідомлюють загрозу втрати статусу, їхня стратегія поведінки стає активною, і діяльність набуває дедалі інтенсивнішого характеру. Учні з несприятливим становищем у класі зосереджені здебільшого на взаєминах з однолітками. У разі загрози їхньому й без того сумнівному статусу в групі, вони афективно реагують на ситуацію й навіть готові зовсім розірвати стосунки з однолітками [181, с. 64].

У цей період найбільш значуще групове спілкування, спілкування в компанії однолітків, пік якого припадає на 13 – 14 років. Приналежність до групи відіграє істотну роль у самовизначенні підлітка й у визначенні статусу його однолітків. Група створює особливе почуття „Ми”. Розподілення на „Ми” (однолітки, члени однієї групи) і „Вони” (дорослі або ровесники – члени іншої групи) має для підлітка дуже велике значення, що часто не враховують дорослі.

Бажання домогтися визнання з боку однолітків призводить до того, що підліток прагне відповідати їхнім вимогам, що зі свого боку чинить серйозний вплив на його моральний розвиток. Особливо на поведінку підлітка починають впливати норми, що стихійно складаються в угрупованні однолітків. У ситуації конфлікту вимог дорослих і однолітків підлітки свідомо віддають перевагу нормам, прийнятим і однолітків.

Значущість емоційних зв'язків в угрупованнях однолітків така велика, що їх порушення супроводжуються стійкими станами тривоги й психологічного дискомфорту, можуть стати причиною неврозів і соціальної дезадаптації.

Отже, аналізуючи віковий розвиток міжособистісних стосунків і комунікативних потреб дитини, зауважимо, що потреба в спілкуванні та спільній діяльності не є природною, вродженою, а виникає й формується внаслідок міжособистісної взаємодії. Особистого значення це набуває в підлітковому віці, коли йде процес самовизначення підлітка, формування

певного статусу в колективі однолітків. Придбання навичок комунікативної й спільної діяльності сприяє розвитку особистості школяра та є запорукою його успішного професійного самовизначення та професійного становлення в майбутньому.

На третьому етапі планувалася профорієнтаційна робота з учнями як основний складник системи психолого-педагогічного забезпечення професійно-трудової соціалізації осіб з порушеннями психофізичного розвитку

Таким чином, професійне самовизначення особистості – це складний багатокомпонентний процес, спрямований на вирішення людиною важливих питань самоактуалізації, здійснення вибору й знаходження свого місця в життєвому просторі [170].

На сучасному етапі значну увагу приділяють професійному самовизначенню підлітків з психофізичними порушеннями. Процес професійного самовизначення може бути стихійним або керованим. Стихійний вибір професії відбувається під тиском життєвих обставин, і тому часто є не стільки підпорядкованим цінностям, інтересам, здібностям молоді людини, скільки зумовленим збігом певних чинників, що впливають на професійний вибір. Науковці, які займаються питаннями професійної орієнтації та професійного вибору, виділяють такі чинники, вплив яких є найсуттєвішим під час професійного самовизначення молоді людини: вплив родини та найближчого оточення (друзі, авторитетні знайомі), вплив учителів, наставників, вихователів (школа та позашкільна діяльність), рівень життєвих і професійних домагань („Хочу”), поінформованість про світ професій та його вимоги („Треба”), розуміння власних інтересів, схильностей, наявність певних професійних здібностей („Що цікаво, що вмію?”), та, нарешті, стан психофізичного розвитку („Можу”) [240, с. 14 – 15].

Сучасні науковці вважають, що підлітки та юнаки з порушеннями психофізичного розвитку, як і їхні однолітки в нормі, повинні визначатися з

вибором професії самостійно, а не керуватися поглядами вчителів, психологів чи батьків. Навпаки, психологи та педагоги повинні спрямовувати та допомагати підліткам у виборі майбутньої професії, а не визначати чи обирати за них. Головною проблемою цього вибору є більш пізнє формування або неформування взагалі адекватної оцінки своїх можливостей та зіставлення її з вимогами до тієї чи тієї професії. Виходячи з цього, у підлітків з порушеннями психофізичного розвитку потрібно формувати ці вміння та спрямовувати (але не визначати) їх на вид професійної діяльності, який підходить саме для них, а отже, створювати сприятливі умови для процесу професійного самовизначення [39; 48; 49; 62; 206; 246; 269; 330; 354; 398; 413]. Тобто доцільно говорити про керований процес професійного самовизначення.

У керованому процесі можна виділити певні етапи, знання яких дозволяє впорядкувати його протікання та віднайти найкращі можливості цілеспрямованого впливу для отримання найбільш ефективних кінцевих результатів.

Основним видом психологічної допомоги в професійному самовизначенні є професійна орієнтація – система заходів щодо ознайомлення зі світом професій і сприяння у виборі професії згідно з бажаннями, схильностями й інтересам людини та з урахуванням її здібностей і можливості працювати у вибраній професії. Профорієнтація – це науково обґрунтоване керування процесом свідомого самовизначення людей з метою задоволення їхніх особистих потреб у самореалізації в роботі й суспільних потреб у відтворенні трудових ресурсів [330; 393].

Аналіз накопиченого досвіду в галузі теорії й практики профорієнтації, виявлених протиріч, шляхів їхнього розвитку дозволяє сформулювати визначення поняття профорієнтації – це багатоаспектна, цілісна система науково-практичної діяльності суспільних інститутів, відповідальних за підготовку молодого покоління до вибору професії, і вирішальний комплекс соціально-економічних, психолого-педагогічних і медико-фізіологічних

завдань з формування в школярів професійного самовизначення, що відповідає індивідуальним особливостям кожної особистості й запитам суспільства в кадрах високої кваліфікації [148; 168; 170; 171; 267; 268].

Профорієнтація – це науково-практична цілісна система підготовки особистості до професійного самовизначення, що складається із взаємозалежних компонентів, об'єднаних спільною метою та єдиним управлінням [134; 170]. Профорієнтація передбачає наявність системи заходів, спрямованих на розробку й реалізацію рекомендацій щодо професійного самовизначення. Ця система передбачає низку специфічних і взаємозалежних форм профорієнтаційної діяльності:

– психологічне вивчення професій – професіографія, психографія, обґрунтування професійних вимог до суб'єкта, класифікація професій: професіографія – один з напрямів профорієнтації. Це опис професій (спеціальностей), що містить їхні вимоги до психофізіологічних якостей людини. Результатом професіографії є професіограми й психограми. Професіограма – комплексний, систематизований опис конкретної професії (виду трудової діяльності), її характеристика, що передбачає відомості про умови праці, права й обов'язки працівника, а також опис необхідних для оволодіння професією особистісних якостей, знаннях, уміннях і навичках. Професіограма розкриває найістотніші характеристики професії й професійно важливі якості людини;

– профдіагностика – невід'ємний компонент у системі профорієнтації, який охоплює всі сходи шкільного навчання. Діагностична робота вибудовується так, щоб максимально виявити потреби, інтереси й схильності кожної дитини на кожному віковому етапі. Вивчення індивідуальних психологічних особливостей може здійснюватися різними способами: від простого спостереження за досягненнями в освоєнні навчальних дисциплін до використання різних анкет, питальників, традиційних і модифікованих методик для самовизначення школярів. Це досить об'ємна робота, що

вимагає залучення не лише адміністрації, психологів, соціальних педагогів, але й учителів. З метою організації взаємодії всіх учасників навчально-виховного процесу сьогодні в школах розробляються комплексно-цільові програми соціально-психологічного супроводу професійного самовизначення учнів, які передбачають пропедевтику й навчання, консультаційну роботу й діагностику;

– професійне виховання – розвиток інтересів, схильностей, здібностей, особистісних якостей у різних видах діяльності (пізнавальній, комунікативній, ігровій, навчальній, трудовій);

– професійна освіта – науково організоване інформування про зміст трудової діяльності, шляхи придбання професій, потреби ринку праці, а також вимоги професій до індивідуально-психологічних особливостей особистості. Профпропаганда сприяє формуванню позитивної мотивації до професій, у яких суспільство випробовує необхідність;

– профконсультація – частина системи професійної орієнтації, регулятор професійного самовизначення особистості. Це безпосередня допомога школяру у виборі конкретної професії на основі вивчення особистості, її можливостей і зіставлення отриманої інформації з вимогами професії, що забезпечує максимальне врахування об'єктивних і суб'єктивних умов професійного вибору. Профконсультація стимулює роздуми школяра про перспективи свого особистісного та професійного самовизначення, надаючи йому певні орієнтири для оцінювання власної готовності до реалізації намічених професійних планів. Профконсультація може бути підготовчою, завершувальною й уточнювальною. Професійний відбір є прогностичною процедурою відбору осіб, професійно придатних до певного виду діяльності (професії, спеціальності). У процесі профвідбору передбачають діагностику досить стійких психофізіологічних функцій психічних процесів, властивостей і станів. Окрім природжених, діагностують і набуті в процесі життєдіяльності соціально-психологічні якості –

комунікативність, схильність до лідерства, конформізм, спрямованість особистості, зокрема інтерес як мотиваційно зумовлене ставлення до професії. З професійним відбором пов'язано проблему професійної придатності;

– професійна придатність – відповідність даних особистості вимогам обраної професії. Професійна придатність характеризує можливості людини з оволодіння якоюсь професійною діяльністю. Її визначають такі критерії, як успішність оволодіння професією й міра задоволеності людини своєю працею;

– професійна адаптація – активний процес пристосування особистості до виробництва, умов ринку праці, особливостей конкретної діяльності, нового соціального оточення, трудового або навчального колективу. Адекватну самооцінку особистості власної професійної придатності можна розглядати як один з чинників її успішної адаптації. Успішність адаптації є критерієм правильного, обґрунтованого вибору професії.

Усі перераховані складники профорієнтації взаємозв'язані, перебувають у взаємодії й доповнюють один одного, утворюючи певну структуру, у межах якої й відбувається професійно-трудова соціалізація школярів з психофізичними порушеннями.

Профорієнтаційні заходи дозволяють:

- активізувати пізнавальну діяльність учнів у пошуках „власної” професії;
- усебічно вивчити індивідуально-психологічні особливості й можливості вихованців, надати допомогу учням в оцінюванні своїх здібностей і якостей щодо конкретних видів трудової діяльності;
- підвищити статус трудового виховання в освітньому закладі;
- сформувати професійну спрямованість особистості й суспільно значущі мотиви вибору професії;

- скоригувати деякі особистісні особливості старшокласників і надати їм допомогу в правильному виборі професії.

Досвід показує, що завдяки своєчасним і комплексним заходам можливе надання допомоги школярам з психофізичними порушеннями у виборі професійного шляху.

Система профорієнтації є підсистемою загальної системи трудової підготовки школярів, неперервної освіти й виховання, мета яких – усебічний розвиток особистості, гармонійне розкриття всіх творчих сил і здібностей, формування духовної культури молодого покоління. Вона реалізується вирішенням комплексу згаданих вище завдань, що забезпечують професійне самовизначення учнів.

Попереджує професійну орієнтацію професійна діагностика, яка передбачає складання психологічного паспорта на учня з метою профорієнтації. Необхідно отримати дані про його фізичний стан; виявляються психологічні особливості, які належать до суцього особистісного: стосунки, інтереси, характерологічні особливості, загальні особливості, сфера мотивації. Разом з тим визначаються індивідуальні особливості таких психічних функцій, як сприйняття, мислення, пам'ять, емоції, увага. Для цього виду роботи необхідне використання комплексу методик, які добираються відповідно до заданої мети [153; 200]. Як зазначено раніше, для забезпечення наступності процесу професійно-трудової соціалізації діагностичні процедури доцільно проводити постійно від вступу дитини до навчального закладу на кожному новому етапі розвитку.

Професійна орієнтація реалізує такі особистісні й суспільні функції:

- соціальна функція – засвоєння молоддю певної системи соціальних норм, цінностей і знань, необхідних для адекватного виконання професійної діяльності;
- психолого-педагогічна функція – виявлення й формування інтересів, схильностей, особливостей людини, надання допомоги молоді у виборі професії, яка найбільш відповідає психологічним якостям конкретного

суб'єкта, визначення шляхів, способів і умов оптимального розвитку цих якостей;

- медико-фізіологічна функція – виявлення обмежень у стані здоров'я для вибору конкретної професії й корекція професійних планів відповідно до фізіологічних можливостей організму;
- економічна функція – поліпшення якісного складу працівників, підвищення задоволеності працею, зниження плинності кадрів, підвищення професійної активності працівників [330].

Профорієнтація, яка є цілісною системою, складається із взаємозалежних підсистем (компонентів), об'єднаних спільністю цілей, завдань і єдністю функцій.

1. Організаційно-функціональна підсистема – діяльність різних соціальних інститутів, відповідальних за підготовку школярів до свідомого вибору професії, що виконують свої завдання й функціональні обов'язки на основі принципу координації.

2. Логіко-змістовна підсистема – професійна освіта учнів, розвиток їхніх інтересів і схильностей, максимально наближених до професійних; професійна консультація, професійний відбір, соціально-професійна адаптація.

3. Особистісна підсистема – особистість школяра розглядається як суб'єкт розвитку професійного самовизначення. Останнього характеризують активна позиція, тобто прагнення до творчої діяльності, самовираження й самоствердження в професійній діяльності; спрямованість, тобто стійка домінантна система мотивів, переконань, інтересів, ставленням до засвоєваних знань і вмінь, соціальних норм і цінностей; рівнем моральної й естетичної культури; розвитком самосвідомості; уявленням про себе, свої здібності, особливості характеру.

4. Управлінська підсистема передбачає збір і обробку інформації про процеси, явища або стан системи профорієнтації, вироблення програми дій, регулювання процесу реалізації й розробку рекомендацій щодо її

вдосконалювання. Програма управління профорієнтацією шкіл є складовою частиною управління соціально-економічним розвитком району, міста, регіону.

Усі підсистеми профорієнтації взаємозалежні між собою й у цьому взаємозв'язку набувають нових, інтегративних якостей [393].

Однак, незважаючи на деякі позитивні результати, профорієнтація в сучасних умовах усе ще не досягає своїх головних цілей – формування в учнів професійного самовизначення, що відповідає індивідуальним особливостям кожної особистості й запитам суспільства в кадрах, його вимогам до сучасного працівника.

Істотним гальмуванням розвитку профорієнтації є те, що її здебільшого розраховано на деякого усередненого учня; відсутній індивідуальний, диференційований підхід до особистості оптанта; використовуються в основному словесні, декларативні методи, без надання можливості кожному спробувати себе в різних видах діяльності [413].

Система психолого-педагогічного забезпечення професійно-трудової соціалізації осіб із психофізичними порушеннями передбачає цілеспрямовану роботу з конструювання цілісної системи профорієнтації з урахуванням вікових та індивідуально-типологічних особливостей школярів, рівня готовності мотивації до здійснення свідомого професійного вибору. Висуваються профорієнтаційні завдання з урахуванням їх умовного розподілення на три критерії: когнітивний (інформування про світ професій, стан ринку праці, зміст певної трудової діяльності, про професійні освітні програми й установи); мотиваційно-ціннісний (формування в учнів усієї гами сенсостворювальних і професійних цінностей); діяльнісно-особистісний (складання, уточнення, корекція й реалізація професійних планів).

На різних вікових і освітніх рівнях розвитку осіб з психофізичними порушеннями слід дотримуватися відповідного підходу до організації й визначення змісту їхнього професійного орієнтування з метою

самовизначення, наприклад, особливе місце в соціально-адаптаційній підготовці дітей з психофізичними порушеннями до самостійної життєдіяльності відведено їхній трудовій підготовці, яка здійснюється передусім завдяки вивченню освітньої галузі „Технології”. У початковій ланці (1 – 3 класи) вона реалізовується в процесі трудового навчання, яке має загальнотрудоий, загальнотехнічний характер і виконує пропедевтичну функцію щодо подальшого (у 4 – 9 класах та професійних училищах) професійно-трудоого навчання, унаслідок якого учні навчаються однієї з робітничих професій. Незважаючи на особливості розвитку учнів спеціальної школи й очікуваний від них загалом знижений рівень освіченості, трудова підготовка таких школярів має передбачати, а її зміст, методика й організаційні форми – забезпечувати досягнення показників, що відповідають вимогам повноцінного виконання праці у сфері побуту, матеріального виробництва, обслуговування, сільського господарства, тобто доступних видів діяльності, пов’язаних із найпоширенішими галузями народного господарства.

Практика показує, що деяка частина випускників спеціальних шкіл ідуть на виробництво, виконуючи там важкі некваліфіковані види праці, але значна частка випускників завершує професійну освіту. Однак і ті, й інші (незалежно від первинного дефекту – інтелектуального або сенсорного) натраплять на труднощі при подальшому працевлаштуванні, зумовлені низкою чинників:

- психологічною неготовністю до моменту переходу від навчання до сфери професійної праці;
- відсутністю чіткої життєвої перспективи, однією з причин якої є почуття соціальної незахищеності;
- неадекватною самооцінкою й недостатньо сформованою здатністю до оцінювання своїх можливостей і здібностей при визначенні профілю й змісту професії;

– нездатністю адекватно враховувати вплив виробничого мікроклімату на людину й неготовністю до подолання певних професійних труднощів тощо.

Крім того, випускники з порушеннями зору, маючи інтелект, який підлягає зберіганню, і високі розумові здібності, через свій дефект вимушені йти в спеціалізовані професійні училища або на виробництво, спеціально адаптоване для прийому таких випускників. Це значно звужує можливості слабозорих, крім усього цього, не можна не підкреслити ту обставину, що працевлаштування сліпих і слабозорих у рамках спеціалізованих підприємств тягне за собою ізоляцію їх від зрячих і [суперечить](#) принципам інтеграції з усіма наслідками, що випливають звідси. Радянська держава, створивши УПП ВОС, загнало інвалідів у якісь „резервації”. Житло будувалося поряд з [підприємствами](#), уся місцева [інфраструктура](#) планувалася з урахуванням зручності для сліпих. Це призвело до замкнутого кола пересування, до одноманітного спілкування, [суворого](#) впорядкування та одноманітності всього життя. Поступово всі інтереси людей зводяться до виробничих. Усі їхні дії чітко контролюються й регламентуються. Одноманітність дій, [вузьке](#) коло спілкування, жорстка [дисципліна](#) не можуть не позначитися на психіці людей. У першу чергу страждає мислення й творча уява, потім емоційно-вольова сфера. У підсумку можна простежити процес дегенерації особистості. Трудова діяльність у таких умовах перестає виконувати свою компенсаторну функцію.

Отже, існує низка серйозних проблем, нерозв’язаність яких перешкоджає професійній інтеграції в суспільство осіб з психофізичними порушеннями.

Очевидно, що у вирішенні цієї проблеми істотну роль відіграє система організаційно-методичних і практичних заходів щодо професійної орієнтації [200, с. 75].

Для осіб з вадами психофізичного розвитку профорієнтаційна й профконсультаційна робота розпочинається ще в період навчання в школі.

Залежно від характеру й ступеня важкості порушення зміст і методи профорієнтаційної роботи різні для різних категорій молоді з обмеженими можливостями. Водночас є загальні закономірності в організації та проведенні такої роботи [392].

Профорієнтаційні заходи в спеціальних школах різних типів головним чином спрямовано на актуалізацію професійного самовизначення учнів за допомогою активізації спеціально організованої діяльності щодо одержання інформації про світ професій і розширення меж самопізнання.

Також під час їхньої реалізації можливе вирішення низки завдань:

1. Вивчати динамічну структуру особистості учня з метою здійснення корекційного впливу на її розвиток і визначення найбільш відповідної сфери трудової діяльності.

2. Підготовлювати учнів до самостійної трудової діяльності, сприяти процесу професійного й особистісного самовизначення.

3. Сприяти формуванню адаптивних механізмів, навичок самопрезентації й упевненої поведінки старшокласників.

4. Усебічно вивчати професійно-трудові можливості учнів і сприяти їхньому розвитку.

5. Формувати трудові навички й уміння, сприяти розвитку творчих здібностей дітей.

6. Вирішувати деякі особистісні проблеми учнів, які є чинниками, що перешкоджають правильному вибору професії, а також успішній соціально-професійній адаптації [200].

Здатність людини з обмеженою працездатністю до певної діяльності залежить від внутрішніх і зовнішніх чинників, виявити й вивчити які повинні фахівці. Технології такої роботи створювалися за кордоном упродовж кількох десятиліть, певний внесок у наукове й практичне вирішення проблеми професійної орієнтації осіб з обмеженою працездатністю зробили й вітчизняні фахівці.

Підліткові або дорослому з психофізичними порушеннями нерідко важко обрати самостійно сферу діяльності, яка його цікавить, тому на допомогу приходять педагоги й психологи.

Насамперед важливим є встановлення характеру й ступеня вираженості порушень різних систем організму, інтелектуальних і фізіологічних особливостей та можливостей конкретного дорослого або підлітка для того, щоб визначити доступні для нього види праці, виявити його особисті інтереси й схильності у виборі певної діяльності, професії.

Важливо одержати відомості про стан розумової й фізичної працездатності для встановлення можливості займатися тим або тим видом праці; про стан емоційно-вольової, сенсомоторної, інтелектуальної сфери; про розвиток мовлення й комунікативних навичок, які мають значення для професійної діяльності; про характер змін психологічного й соціально-психологічного статусу людини, пов'язаних із захворюванням, травмою або порушенням розвитку [308].

При виборі професії необхідно мати на увазі, що до осіб з психофізичними порушеннями буду висунуті такі ж вимоги щодо продуктивності та якості праці, як і до здорових людей, зайнятим у тій же професії. Особа з психофізичними вадами повинна працювати повноцінно, нарівні з іншими. Корекційні педагоги та спеціальні психологи підкреслюють що, не потрібно ніяких пільг і знижок на дефект. Їх не тільки не можна вимагати, але й не можна допускати [173; 353; 388].

Для правильного вибору професії, насамперед, необхідно з'ясувати й урахувати інтереси дитини, її спрямованість і здібності, а так само загальну підготовку до запланованої роботи.

У певних випадках необхідно впливати на школяра заходами переконання, щоб змінити його профорієнтацію і створити правильну трудову установку.

Психологи встановили, що люди, які мають вроджені або рано набуті порушення розвитку, нерідко травмовані й психологічно. Усвідомлення

наявності дефекту розвитку й пов'язаних з ним обмежень призводить до неадекватної самооцінки, чутливості психіки, маргіналізації, обмеження спілкування з оточенням. Виникає ефект соціальної ізоляції людини з обмеженими можливостями (Т. Аунапуу, Д. І. Бойков, В. А. Вярнен, Л. І. Даргевічене, Г. М. Дульнєв, Г. Г. Запрягаєв, В. З. Кантор, В. М. Синьов, Є. П. Синьова, В. О. Феоктистова).

Інвалідність у зрілому віці також спричиняє значну психологічну травму, тому що людина нерідко змушена змінювати середовище й спосіб життя, коло спілкування. Посилюється її залежність від оточення, нерідко необхідна зміна трудової діяльності, пов'язана з матеріальними й моральними збитками.

З практики профорієнтаційної роботи відомо, що свій остаточний професійний вибір людина здійснює тільки в зрілому віці. Робити новий професійний вибір у цей час дуже важко. Для людини з обмеженою працездатністю виправити неправильний професійний вибір особливо важко. Тому вже в шкільному віці важлива висококваліфікована профорієнтаційна робота, що відкидає поверховий підхід до вибору професії [311; 315].

Для служб профорієнтації й діагностики професійної придатності створено комп'ютерні технології (наприклад, розроблено автоматизовану систему експертного оцінювання психологічних особливостей особистості), що дозволяють швидко й ефективно здійснювати професійну орієнтацію й організацію працевлаштування осіб з психофізичними порушеннями в умовах індивідуалізації реабілітаційних програм (С. М. Кавокін та ін.).

Комп'ютерна система містить перелік професій та їхнє кодування залежно від чинників трудових обмежень. Показники психологічного оцінювання можливостей конкретної людини з обмеженою працездатністю співвідносять з психологічними вимогами до тієї або тієї професії, що входить до переліку. Конкретне робоче місце відповідної професії оцінюють за вимогами, які підходять до функцій організму. Співвіднесення психофізіологічних можливостей особистості з параметрами конкретної

професії й робочого місця дозволяє досить точно підібрати для людини з обмеженою працездатністю групу професій, найбільш відповідних її можливостям. Система доповнюється відомостями про вакансії робочих місць у конкретному регіоні.

Така технологія ґрунтується на принципі партнерства й дозволяє вирішувати проблему працевлаштування на основі діалогу з усіма зацікавленими сторонами [312; 413]. Порівняно з європейськими країнами в Україні різко звужено перелік професій, які реально можуть освоювати особи з психофізичними порушеннями, а ті, які традиційно пропонують у багатьох спеціальних школах, не тільки не є привабливими для учнів, але й не мають попиту на сучасному ринку праці.

Тому шкільну систему професійної орієнтації перебудовують, шукають нові моделі організації профорієнтації. Цьому сприяють нові моделі спеціальних шкіл, які поєднують у собі не тільки освітні, але й профорієнтаційні структури, що мають підрозділи для отримання учнями початкової професійної освіти, а іноді і їхнього працевлаштування [392].

До кола питань вирішуваних у процесі реалізації профорієнтаційних заходів входять:

- професійна освіта учнів (через розширення загального кругозору школярів, знайомство з конкретними спеціальностями);
- психологічне вивчення й класифікація професій (знайомство з елементарними класифікаціями професій, які використовуються на практиці);
- пропаганда професій, найбільш потрібних у суспільстві й оволодіння якими доступно для випускників спеціальної школи;
- вивчення учнями своїх індивідуально-психологічних особливостей і можливостей (через використання різних психодіагностичних методик, адаптованих для школярів зі зниженим інтелектом);
- індивідуальні консультації з метою надання допомоги конкретному вихованцеві у виборі професії;

- професійні випробування, які полягають у виконанні учнями конкретного виду діяльності, пов'язаного з будь-якою професією [311; 335].

До функцій профорієнтаційної роботи, яка забезпечує наступність у процесі професійно-трудової соціалізації, можна віднести: дослідно-експериментальну – дослідження стану проблеми; продуктивну – забезпечення учасників процесу необхідними матеріалами; корекційну – внесення змін до процесу забезпечення; нормативну – фіксація досвіду у вигляді норм, правил, вимог, положень; координаційну – координація всіх суб'єктів психолого-педагогічного процесу; інформаційну – надання інформації, її збір та оформлення.

Отже, названі вище етапи та їхні функції ми розглядаємо як систему забезпечення наступності процесу професійно-трудової соціалізації осіб з психофізичними порушеннями, які реалізуються за допомогою взаємозв'язаної діяльності психолога та вихованця й інших суб'єктів процесу соціалізації (школи, сім'ї, групи неформального спілкування, фахівців-практиків, однокласників та ін.).

Представлені наукові підходи до визначення категорії „забезпечення”, наше розуміння суті професійно-трудової соціалізації осіб з психофізичними порушеннями, її етапів у сукупності дозволили нам визначити забезпечення як психолого-педагогічну систему, що реалізовується на основі взаємозв'язаної діяльності всіх суб'єктів освітнього процесу, спрямовану на ефективну взаємодію особистості з соціумом на основі підтримки, допомоги, захисту й супроводу в період від вступу до школи до її закінчення й подальшого професійного самовизначення.

Висновки до розділу 2

У цьому розділі нами розроблено сукупність теоретико-методологічних положень, що складають основні засади створення системи психолого-

педагогічного забезпечення професійно-трудової соціалізації осіб з психофізичними порушеннями: концепція, сутність, структурні й змістовні аспекти, етапи, а також технології виконання.

На основі теоретичного узагальнення нами визначено психолого-педагогічне забезпечення наступності процесу професійно-трудової соціалізації учнів. Під наступністю ми розуміємо зв'язки між етапами професійно-трудової соціалізації особистості, які створюють цілісний і безперервний процес вивчення і формування пізнавальної, емоційно-вольової, поведінкової сфери учня; умови для самореалізації особистості в усіх видах діяльності, адаптації в соціумі на всіх вікових етапах при залученні всіх суб'єктів системи в ситуаціях взаємодії. Психолого-педагогічне забезпечення ми розглядаємо як реалізацію основних наукових підходів: особистісно-діяльнісного, компетентнісного, системно-синергетичного.

Аналізуючи систему професійно-трудової соціалізації учнів, ми виходимо з того, що вона становить взаємопов'язані елементи, взаємодія яких призводить до результату, якісно відмінного, ніж сума окремих дій цих елементів. Тобто ми маємо на увазі взаємозв'язок між системою індивідуально-психологічних особливостей дитини та системою її міжособистісних стосунків, і системою психолого-педагогічного впливу, у якій особистість функціонує (змістом забезпечення наступності професійно-трудової соціалізації, методами, формами, технологіями тощо), а також взаємозв'язок між системами, в яких відбувається соціалізація особистості та вплив на неї: діяльність, спілкування, самосвідомість.

Ми прагнули створити систему психолого-педагогічного забезпечення, яка б була ефективною для професійно-трудової соціалізації будь-якої категорії дітей з психофізичними порушеннями. Тому нами вибрано дві, на наш погляд, показові категорії – з інтелектуальними тотальними (розумова відсталість) та сенсорними частковими (слабозорість) порушеннями. При виборі цих двох категорій ми спиралися на загальні закономірності, тобто

такі, за якими розвивається психіка у звичайних і несприятливих умовах, та модально-неспецифічні – низка особливих закономірностей, властивих усім групам дітей з відхиленнями в розвитку незалежно від характеру основного порушення.

Отже, запропоновану систему ми визначаємо як складний багатофункціональний особистісно орієнтований процес, що містить сукупність заходів психолого-педагогічного впливу формувального, розвивального, корекційного, реабілітаційного та профорієнтаційного характеру на становлення особистості учня, формування його професійно важливих якостей, компетенцій, професіоналізму. Забезпечення наступності є результатом цілеспрямованої діяльності психологів, корекційних педагогів, батьків учнів зі створення психологічних передумов ефективного входження в професію, моделювання професійно-особистісного становлення, активізації особистісних ресурсів учнів. Для ефективності взаємодії всіх суб'єктів процесу визначено компонентний склад системи, що включає: теоретико-методологічний, діагностично-аналітичний, корекційно-профорієнтаційний та організаційно-управлінський.

Теоретико-методологічне обґрунтування цілісної поступової суб'єкт-суб'єктної системи психолого-педагогічного забезпечення професійно-трудової соціалізації осіб з психофізичними порушення (незалежно від їх первинного дефекту) винесена нами на обговорення наукової спільноти як новий аспект актуальної проблеми сучасної корекційної освіти.

На основі отриманих даних вибудовувалася експериментальна робота, яку ми реалізували поетапно – від молодшого шкільного до підліткового та юнацького віку. Зміст етапів роботи докладно висвітлено в наступних розділах.

РОЗДІЛ 3

ПОЧАТКОВИЙ ЕТАП ПРОФЕСІЙНО-ТРУДОВОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСІБ З ПСИХОФІЗИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

3.1. Діагностико-прогностичне вивчення індивідуально-психологічних рис особистості молодших школярів

Важливість вивчення індивідуально-психологічних рис особистості молодших школярів з психофізичними порушеннями як потенційно важливих для майбутньої професійно-трудової діяльності зумовлена низьким рівнем професійної соціалізації цих дітей у дорослому житті. Знання особливостей прояву схильностей, здібностей учнів у молодших класах допоможе вчителям спеціальної школи прогнозувати розвиток психічних та фізіологічних функцій, рекомендувати кожному учневі ті професії, вимогам яких найбільше відповідають індивідуальні властивості організму, нервової системи, тип темпераменту тощо.

Дослідження С. Ш. Айтметової, Т. М. Гребенюк, Г. М. Дульнєва, В. П. Ермакова, В. З. Кантора, В. Ю. Карвяліса, Б. І. Коваленка, Г. М. Мерсіянової, Б. І. Пінського, О. П. Хохліної та ін. довели, що залучення дитини з порушеннями психофізичного розвитку до трудової діяльності ще недостатньо для майбутньої успішної професійної соціалізації. Урахування особистісних якостей як чинника майбутньої професійної соціалізації допоможе правильно спланувати роботу з організації майбутньої професійної спрямованості в початкових класах для дітей з психофізичними порушеннями [110; 128; 129; 132; 158; 159; 160; 177; 241; 298; 408; 409].

У загальнопсихологічній літературі розробкою проблеми вивчення схильностей і визначення їхнього місця в структурі спрямованості особистості, а також формуванні здібностей займалися Б. Г. Ананьєв,

Є. П. Ільїн, Н. С. Лейтес, О. М. Леонт'єв, В. М. М'ясищев, С. Л. Рубінштейн, Б. М. Теплов, В. Д. Шадриков та ін. [10; 149; 212; 214; 263; 343; 387; 414].

Спрямованість особистості – це стійка система спонукань, які характеризують людину (що людина хоче, до чого прагне, так чи інакше розуміючи світ, суспільство; чого уникає, проти чого готова боротися) [1; 301; 360; 379]. Вона визначає вибірковість відносин та активності людини і як підструктура особистості містить різні спонукання (інтереси, бажання схильності тощо). Усі ці спонукання взаємопов'язані в мотиваційній сфері особистості [301; 322]. Ця система є індивідуальною, вона формується в процесі формування та розвитку особистості. При цьому вона досить динамічна: одні з компонентів є домінуючими, у той час як інші виконують другорядну роль. Провідні спонукання визначають основну лінію поведінки особистості [322, с. 96 – 99].

Проблема спрямованості – це насамперед питання про динамічні тенденції, які в якості мотивів визначають людську діяльність, самі, своєю чергою, визначаючись її цілями й завданнями [291, с. 324]. К. К. Платонов у своїй теорії динамічної функціональної структури особистості виділяє чотири основні підструктури особистості, особливості кожної з яких зумовлено різноманітними за ступенем вираженості впливами біологічних і соціальних чинників та їх взаємодії [301].

Індивідуальна специфіка першої підструктури біопсихічних властивостей виражається в таких особливостях особистості, які залежать від заданого природою типу вищої нервової діяльності, властивостей, пов'язаних з віком, статевої приналежності, патологічних характеристик розвитку.

Друга підструктура – психічні процеси, ті особливості людини, які пов'язані з її пізнавальною діяльністю й емоційно-вольовою сферою, завдяки чому особистість балансує в реальності.

Підструктура досвіду особистості містить компоненти психіки, привласнені особистістю внаслідок цілеспрямованого та спонтанного виховання й навчання.

Особливу увагу приділяють підструктурі спрямованості як центральній властивості особистості, яка формується під впливом соціальних чинників, тому найбільше піддається впливу. Спрямованість виникає на основі потреб і виявляється в різних формах: потягах, бажаннях, інтересах, схильностях, ідеалах.

Спрямованість завжди соціально зумовлена й формується в онтогенезі в процесі навчання й виховання [301, с. 132 – 135]. У всіх видах людської активності спрямованість виявляється в особливостях інтересів особистості, цілях, які ставить перед собою людина, потребах, пристрастях і настановах, здійснюваних у потягах, бажаннях, схильностях, ідеалах тощо [333; 301].

Спрямованість особистості – це інтегративна якість, яка визначає сукупність стійких мотивів, що орієнтують життєдіяльність особистості. Спрямованість особистості характеризується її потребами, потягами, бажаннями, інтересами, схильностями, ідеалами, цінностями, світоглядом, переконаннями та мораллю. Сутність спрямованості полягає в тому, що вона дає відповіді на питання не стільки про те, чого хоче людина, скільки про те, чому вона цього хоче, а відтак визначає її поведінку, діяльність.

Загальну характеристику спрямованості особистості можна викласти, лише спостерігаючи за життєдіяльністю людини, наприклад, спрямованість особистості є складником „карти особистості” та визначається в процесі дослідження структури особистості. За цією методикою спрямованість охарактеризовано рівнем, широтою, інтенсивністю та дієвістю, професійною спрямованістю [144; 379].

Рівень спрямованості характеризує соціальну зрілість особистості, ступінь її свідомості й моральності (від повної узгодженості до заперечення).

Широта спрямованості засвідчує коло інтересів особистості (найвища оцінка – професійні, мистецькі, художні, спортивні та інші інтереси, а найнижча – відсутність інтересів) [125, с. 243].

Інтенсивність спрямованості пов'язується з емоційним забарвленням життєдіяльності й може змінюватися від нечітких потягів через усвідомлене бажання й активне прагнення до повного переконання.

Стійкість спрямованості характеризується її часом: не змінюється з юнацтва – змінюється кілька разів – повна нестійкість мотивів цінностей.

Дієвість спрямованості – це активність реалізації цілей у діяльності: усі переконання й прагнення реалізуються – здійснюється їх більша (менша) частина – реалізуються лише ті, які легко здійснити, – повна пасивність.

Спрямованість завжди соціально зумовлена й формується в процесі навчання й виховання, постає як властивість особистості, що виявляється у світоглядній, професійній спрямованості, у діяльності, пов'язаній з власним захопленням, заняттям чим-небудь у вільний від основної діяльності час. У всіх цих видах людської активності спрямованість проявляється в особливостях інтересів особистості: цілях, які ставить перед собою людина, потребах, пристрастях і настановах, які реалізуються на потягах, бажаннях, схильностях, ідеалах тощо [1; 58; 320].

Схильність як складник спрямованості особистості визначається як вибіркова спрямованість індивіда на певну діяльність, що спонукає нею займатися [1; 149; 219; 333]. Схильність виникає з інтересу, коли до нього додається вольовий компонент [333, с. 246]. Основою схильностей є глибока стійка потреба індивіда в конкретній діяльності [333, с. 250].

Перше, що характеризує з психічного боку людину, – її інтереси й схильності, у яких виражається спрямованість особистості. Між поняттями „інтерес” і „схильність” є певна різниця. Під інтересом розуміють спрямованість на певний предмет, під схильністю ж – спрямованість на певну діяльність [320, с. 316].

Схильність – це потреба особистості в певних видах діяльності [144, с. 89]. Головним показником вираження схильності є прагнення людини до тривалого й систематичного заняття певним видом діяльності. У дитини це прагнення може знайти вираження в кращому ставленні до певних

шкільних предметів, прагненні займатися в гуртках, секціях, присвячувати вільний час улюбленій справі. Одні й ті ж схильності можуть співвідноситися з різними професіями, наприклад, схильність до занять з технікою може реалізуватися і в професії інженера, і в педагогічній діяльності з викладання технічних дисциплін [379, с. 17].

Схильність – це стійке позитивне ставлення до процесу здійснення діяльності, у якій індивід виявляє в себе наявність спеціальних здібностей і відносно високі досягнення та успіхи. Схильність – виявлення потребнісно-мотиваційної сфери особистості, що виражається в емоційній перевазі того чи того виду діяльності або цінності [58, с. 115 – 128]. Але, з іншого боку, може бути негативний бік цього складника спрямованості, коли людина схильна до асоціальної діяльності чи поведінки (якщо розуміти поведінку саме як діяльність) [80]. Схильність у такому випадку стає негативним новоутворенням особистості певного віку під впливом якихось індивідуально-психологічних особливостей [53; 58; 144; 379].

Отже, згідно з теорією динамічної функціональної теорії особистості, за К. К. Платоновим, підструктура спрямованості найбільше підлягає корекційно-виховному впливові. Вона містить схильність, яка визначається як прояв потребнісно-мотиваційної сфери особистості, що виражається в емоційній перевазі того чи того виду діяльності або цінності.

Людина народжується із задатками. Задатки – це недиференційовані, здебільшого анатомо-фізіологічні, морфологічні особливості організму, які безпосередньо не стосуються успішності людини в діяльності. Більше того, прихильники еквіпотенційної теорії здібностей сходяться на думці про те, що всі немовлята, які народилися без патологій, мають приблизно однакові задатки, достатні, щоб досягти значних успіхів у будь-якому виді діяльності [142, с. 37]. Не існують задатки до окремих видів діяльності. Задатки насамперед проявляються в схильностях до певного виду діяльності (спеціальні схильності) чи в підвищеній допитливості до всього (загальні схильності) [283, с. 233].

З позиції принципу детермінізму в спеціальній психології схильності розглядаються як причинно зумовлені, похідні від зовнішнього впливу, який відображається психікою. С. Л. Рубінштейн сформулював таке положення: зовнішня причина завжди діє, відбиваючись через внутрішню умову [343, с. 141].

Дослідження схильностей у генетичному аспекті (Н. С. Лейтес, І. А. Невський, П. А. Шавір та ін.) постійно зіштовхуються з тим фактом, що безпосередньою, найближчою передумовою розвитку схильності є пізнавальні інтереси. Такі інтереси створюють базу для формування схильностей. Початковим етапом розвитку інтересів школярів, окрім безпосередньо пізнавальної потреби (В. С. Юркевич), є „широкі мотиви навчання” (Л. І. Божович, Н. Г. Морозова, Л. С. Славіна) або „емоційно-позитивне ставлення до певних умов дійсності” (Н. Г. Морозова), тобто потяги та бажання [212].

При виборі професійно-трудової підготовки важливо враховувати схильності людини, з яких потім формуються здібності. У концепції індивідуально-психологічних відмінностей Б. М. Теплова схильність визначається як особистісне ставлення до діяльності. За визначенням Б. М. Теплова, „схильність – це тенденція займатися якоюсь визначеною діяльністю” [387, с. 220]. Цю індивідуальну особливість, її виникнення й розвиток автор розглядав у невід’ємному зв’язку з формуванням інших індивідуальних особливостей і насамперед здібностей людини.

Істина схильність характеризується прихильністю до самого процесу діяльності, коли робота – не просто засіб досягнення якої-небудь мети, але й сама по собі стає привабливою. „Основою виникнення схильностей, – зазначав Б. М. Теплов, – є потреби” [387, с. 223]. Потреби в активності визначеного виду як латентні явища напруження потребують відповідної розрядки, які при активізації стану й виявляються в схильності. Однак тільки на перших етапах схильність постає як вільне прагнення. Поступово, отримуючи задоволення від процесу виконання діяльності, схильність стає

більш свідомою, „обростає” іншими мотиваторами, які у свідомості людини перетворюються на дієві мотиви [212, с. 45].

Різниця між людьми в схильностях виявляється насамперед у тому, чи сформувалась взагалі схильність і яка її сила. Велика різниця за широтою схильностей: у однієї людини схильностей може бути кілька й найрізноманітніших, в іншій – лише одна. Схильності можуть бути різної тривалості й різного ступеня усвідомлення. Конкретна схильність може посідати різне місце в спрямуванні особистості: від несуттєвого до найбільш головного, надаючи сенс життю.

Індивідуальна швидкість становлення та зміни схильностей, певна широчінь їх у деяких аспектах (за інших рівних умов) зумовлені й рисами темпераменту: жвавість чи повільність, більша чи менша витривалість надають певної своєрідності тому, як формуються й виявляються схильності.

При формуванні схильностей найголовніше значення мають індивідуальні відмінності в самому рівні розвитку особистості, з її розумовим кругозором, волею, почуттями, смаками, які відображають соціальне існування людини [149, с. 13]. Між схильностями й здібностями існує органічний внутрішній зв'язок. Схильності – це прагнення, здібності – це можливості, вони мають спільні корені [212, с. 46].

Здібності – індивідуально-психологічні особливості особистості, які є умовою успішного виконання певної продуктивної діяльності, не зводяться до знань, умінь і навичок, але забезпечують легкість і швидкість їх засвоєння та набуття [26; 193; 211; 283, с. 231]. Успішність виконання будь-якої діяльності залежить не від однієї здібності, а від поєднання різних здібностей. До речі, це поєднання може бути забезпечене різноманітними засобами. За відсутності необхідних схильностей до розвитку певних здібностей їхній дефіцит може бути компенсовано за рахунок більш високого розвитку інших. Однією з найважливіших особливостей психіки людини, – зазначав Б. М. Теплов, – є можливість надзвичайно широкої компенсації одних властивостей іншими, унаслідок чого відносна слабкість якої-небудь

здібності зовсім не відкидає можливість успішного виконання навіть такої діяльності, яка перебуває в тісних взаєминах з певною здібністю. Будь-яка недорозвинута здібність може бути компенсована іншими, розвинутими в людини [26; 105; 387].

Знання та вміння швидше набуваються й досягають кращої якості в людей з певними вродженими особливостями; своєю чергою навчання й тренування сприяють розвитку вроджених особливостей людини. До вроджених чинників (задатків) належать конституційні, морфологічні, фізіологічні та психофізіологічні особливості, прості психічні функції, пов'язані зі сприйняттям, увагою, пам'яттю тощо. Задатки не стосуються безпосередньо успішності людини в діяльності. Вони насамперед проявляються в схильностях до певного виду діяльності (спеціальні) чи в підвищеній допитливості до всього (загальні).

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

Успішний розвиток схильностей та здібностей можливий лише в провідній діяльності. Провідна діяльність – це та діяльність, у якій формуються й перебудовуються психічні процеси; від якої залежать психологічні зміни особистості; у якій виникають і всередині якої диференціюється новий її вигляд. Кожна стадія дитячого розвитку характеризується своїм типом провідної діяльності. У дитинстві нею є

спілкування, у ранньому віці – предметна діяльність, у дошкільному – сюжетно-рольова гра, у шкільному – навчальна діяльність [162, с. 164].

Наочну, ігрову, образотворчу, конструктивну, трудову, навчально-практичну діяльність дітей з порушеннями психофізичного розвитку так само, як і в дітей, які нормально розвиваються, покладено в основу розвитку психічних процесів і формування особистості дитини.

У дітей зі зниженим зором виникають специфічні особливості діяльності, спілкування та психофізичного розвитку. Порушення зору зазвичай викликає відхилення практично в усіх видах пізнавальної діяльності з раннього віку через зниження якості отримуваної інформації: скорочення зорових відчуттів обмежує можливість формування образів пам'яті, забезпечує схематизм і відсутність цілісності зорового образу; відсутність бінокулярного зору призводить до порушення сприйняття перспективи й глибини простору.

У дітей з порушеннями інтелекту є власні специфічні особливості розвитку: у ранньому й дошкільному віці всі види діяльності формуються із запізненням і відхиленнями на всіх вікових етапах. У них не формується та провідна діяльність, яка покликана стати опорою всього психічного розвитку певного вікового періоду. Тому на першому етапі психолого-педагогічного забезпечення наступності в процесі професійно-трудової соціалізації проводилася спочатку діагностика навичок провідної діяльності, а потім діагностика схильностей та здібностей до різних видів діяльності.

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

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

2. Діагностика рівня загальнонавчальних навичок – вивчення розумового розвитку А. Біне-Т. Сімона (варіант Л. Термена); рівень просторового сприйняття – „Упізнавання фігур”; рівень довільної уваги й

регуляції діяльності – методика „Простав значки”, „Порівняй малюнки”; діагностика знань і уявлень про навколишній світ та розвиток мовлення (експериментальна бесіда); діагностика рівня навчальної мотивації (питальник Л. І. Божович, Н. І. Гуткіної). Під час експерименту використовувався також метод спостереження за особливостями поведінки дітей під час навчальної та ігрової діяльності, рівнем розвитку загальнонавчальних навичок і навичок самообслуговування.

Проведення психологічної діагностики дітей з порушеннями зору вимагало спеціальних методик, яких, на жаль, мало. Використаний стимульний матеріал для обстеження враховував індивідуальні особливості й труднощі сприйняття кожною дитиною та відповідав низці умов: пропорціональність співвідношень предметів за величиною відповідно до співвідношень реальних об'єктів; співвідношення з реальним кольором об'єктів; високий колірний контраст (80 – 95%); чітке виділення ближнього, середнього, далекого планів.

Основний принцип адаптації методик за процедурою дослідження – збільшення часу експозиції стимульного матеріалу. Оскільки в дітей з порушенням зору при виконанні різних завдань можливий особливий спосіб зорового сприйняття тест-матеріалу, потрібне збільшення часу його експозиції мінімум удвічі. Залежно від особливостей зорової патології час виконання завдання може бути збільшено в кілька разів (від двох до десяти). Виконання завдань на основі дотику вимагає збільшення часу експозиції у два-три рази порівняно з виконанням завдань на основі зору.

1. Діагностика рівня загальнонавчальних навичок:

Діагностика сформованості просторових уявлень, довільної уваги, сенсомоторної координації та тонкої моторики руки проводиться з використанням методики „Будиночок” Н. І. Гуткіної. Дитина отримує завдання змалювати малюнок, що зображує будиночок, окремі деталі якого складені з елементів прописних букв. Завдання дозволяє виявити вміння дитини орієнтуватися під час своєї роботи на зразок, уміння точно

скопіювати його. Дитина може звертатися до зразка протягом усього часу виконання завдання. Час виконання завдання не обмежується.

Помилковими діями під час копіювання зразка вважаються: відсутність елемента, заміна одного елемента іншим, неправильне зображення елемента, розриви ліній у тих місцях, де вони повинні бути сполучені, вихід ліній штрихування за контур, збільшення або зменшення всього малюнка або окремих деталей більш ніж удвічі, неправильне просторове розташування малюнка.

Діагностика уваги, уміння діяти за правилом, самоконтролю, просторового орієнтування, дрібної моторики проводиться з використанням методики „Візерунки”. Дитина отримує завдання перемалювати графічний візерунок, що є на зразку, і самостійно продовжити його до кінця рядка. Під час виконання завдання оцінюються точність копіювання зразка й правильність подальшого відтворення візерунка.

„Копіювання слова” – дитині пропонується скопіювати прописні літери за зразком. Завдання вимагає тонкої моторики руки.

2. Діагностика рівня загальнонавчальних навичок:

Вивчення розумового розвитку А. Біне-Т. Сімона (Варіант Л. Термена).

Тести стандартизовані для вивчення розумового розвитку дітей конкретного віку, починаючи з 3 і до 15 років. Для кожного віку обирають по 6 тестів. За результатами кожного тесту дається позитивна або негативна оцінка, яку встановлюють відповідно до вказівок до кожного тесту.

Дитині певного віку дають тести, розраховані на рівень дітей на два роки менше, ніж випробовувана дитина. Якщо дитина позитивно вирішує всі тести, тоді переходять до тестів, розрахованих на дітей старшого віку, зупиняючись на шкалі того віку, тести якого дитина не може вирішити. За кожен позитивно вирішений тест за шкалою до 12-річного віку налічується 2 місяці. Після цього визначається вік розумового розвитку дитини.

Для дослідження процесів сприйняття й пізнання, об'єму короткочасної зорової пам'яті використовується методика „Упізнання

фігур”[3]. Дитині демонструють аркуш паперу із зображеннями фігур і дають завдання уважно розглянути фігури. Потім дитина отримує інший аркуш паперу, на ньому вона по пам’яті повинна знайти фігури, які були на першому малюнку.

„*Простав значки*”. Тестове завдання цієї методики призначене для оцінки переключання й розподілу уваги дитини. Перед початком виконання завдання дитині показують зображення й пояснюють, як з ним працювати. Ця робота полягає в тому, щоб у кожному з квадратиків, трикутників, кіл чи ромбів проставити той знак, який заданий угорі на зразку (галочку, риску, плюс, крапку). Дитина безперервно працює, виконуючи це завдання протягом двох хвилин, а загальний показник перемикання й розподілу її уваги визначається за формулою:

$$S=0,5*N-2,8*n/120$$

S – показник перемикання й розподілу уваги;

N – кількість геометричних фігур, які проглянуто й позначено відповідними знаками протягом двох хвилин;

n – кількість помилок, зроблених під час виконання завдання.

Помилками вважаються неправильно проставлені знаки або пропущені, тобто не помічені відповідними знаками, геометричні фігури.

Висновки про рівень розвитку: 10 балів – дуже високий; 8 – 9 балів – високий; 6 – 7 балів – середній; 4 – 5 балів – низький; 0 – 3 балів – дуже низький.

„*Порівняй малюнки*”. Діагностика довірливості пізнавальних процесів. Дитина повинна знайти якомога більше відмінностей між двома схожими малюнками.

Діагностика знань і уявлень про навколишній світ і розвиток мовлення проводиться у формі експериментальної бесіди з виявлення загальної *обізнаності*, вона дозволяє отримати характеристику обізнаності дітей про сім’ю, працю дорослих і сезонні явища природи.

Пропоновані питання (І. І. Мамайчук, М. Н. Ільїна): Яка зараз пора року? Чому ти так вирішив (вирішила)? Які ще пори року ти знаєш? У яку пору року йде сніг? У який час обпадає листя з дерев? Назви членів своєї родини? Назви професії людей, які ти знаєш? Ким працює тато? Чим займається мама? Що робить учитель? Що робить лікар? Хто такий шофер?

Сформованість „внутрішньої позиції школяра” (за Л. І. Божович), а також розвиток мотиваційно-потребнісної сфери виявляється у вільній бесіді з використанням питальника Л. І. Божович і Н. І. Гуткіної.

Пропоновані питання: Ти хочеш ходити до школи? Чому? Ти любиш, коли тобі читають книжки? Ти сама (сам) просиш, щоб тобі почитали книжку? Які в тебе улюблені книжки? Роботу, що в тебе не виходить, ти намагаєшся виконати чи кидаєш її? Тобі подобаються шкільні речі? Якщо тобі дозволять удома користуватися шкільними речами, а в школу дозволять не ходити, чи влаштує це тебе? Чому? Якщо зараз ти із хлопцями будеш грати в школу, то ким би ти хотів бути: учнем або вчителем? Чому? У грі в школу що б тобі хотілося: щоб довше був урок або перерва? Чому?

У ході бесіди можна визначити наявність у дитини пізнавальної та навчальної мотивації, а також культурний рівень середовища, у якому вона зростає.

Результати дослідження загальношкільних навичок:

Методика „Будиночок”. 28,62% розумово відсталих дітей і 48,48% слабозорих належать до 2 рівня успішності, які допустили 3 помилки або неточність: пропорційне зменшення або збільшення малюнка, нерізко виражена диспропорція деталей по відношенню одна до одної, недомальовані окремі деталі. Під час перевірки результатів своєї роботи діти помічають помилки й виправляють їх. 47,5% розумово відсталих дітей і 28,28% слабозорих відносимо до 3 рівня успішності – допускають 4 – 5 помилок. Грубо порушені пропорції малюнка й пропорції деталей по відношенню одна до одної. Спостерігається неправильне просторове розташування деталей малюнка, відсутність деяких деталей, зсув малюнка або окремих його

елементів по осі. виправлення помилок можливе тільки при прямій указівці на них. 23,88% розумово відсталих дітей і 24,24% слабозорих належать до 4 рівня успішності – діти, у малюнках яких відсутні окремі елементи. Деталі малюнка розташовані окремо одна від одної або винесені за контур малюнка. Пряма вказівка на помилку не приводить до її виправлення. Кількість помилок – більше 6. Дітей, яким відповідає 1 рівень успішності, серед випробовуваних немає.

До 1-го рівня успішності належать діти, які виконують завдання практично без помилок. Усі деталі малюнка правильно розташовані в просторі й по відношенню одна до одної. Вісь розташування малюнка не зміщена. Приступаючи до завдання, діти зосереджені, зовні зібрані. Під час роботи часто звертаються до зразка, звіряються з ним.

Порівняльний аналіз рівнів виконання завдання „Будиночок” наведено на рисунку 3.1.

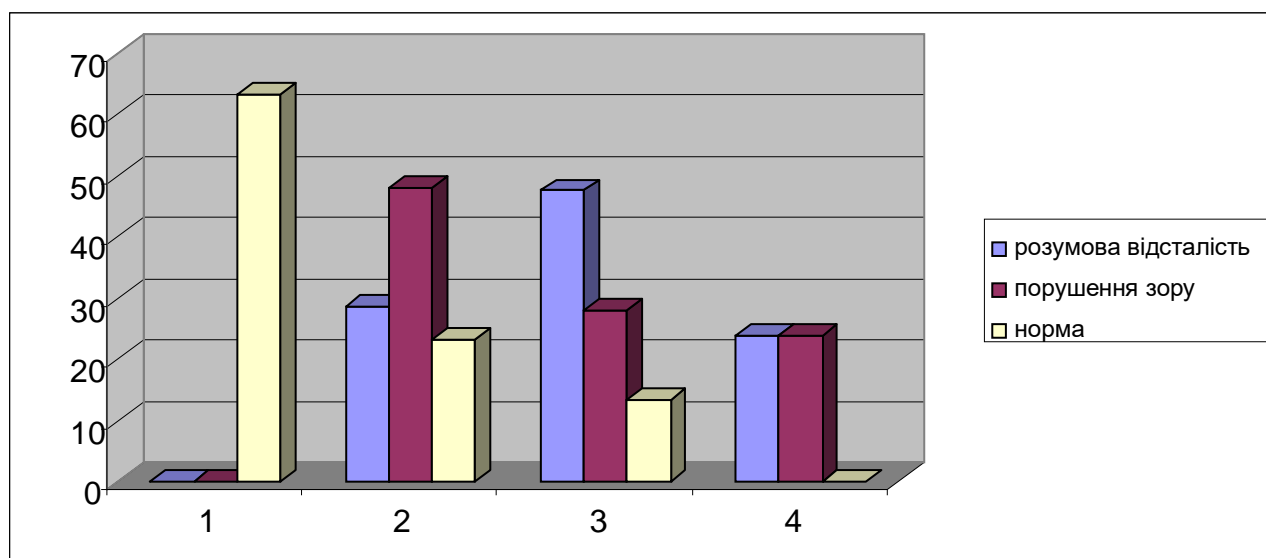


Рис. 3.1. Порівняльний аналіз рівнів виконання завдання за методикою „Будиночок” (у %)

Результати дослідження дітей зі збереженим інтелектом: 63,333% дітей відносимо до 1 рівня успішності; 23,333% дітей відносимо до 2 рівня успішності; 13,333% дітей відносимо до 3 рівня успішності.

Методика „Візерунки”. Як показала діагностика, 34,34 % дітей зі зниженим зором належать до 2 рівня успішності – діти, які також успішно

виконують завдання, але в їхніх роботах присутні деякі неточності, які діти самі виправляють, звіряючи свій результат із зразком. 28,28% дітей зі зниженим зором та 44,17% розумово відсталих належать до 3 рівня успішності – діти, які точно змалювали зразок візерунка, але припустилися помилки під час виконання його продовження, що вимагає розвинених навичок самоконтролю. Ці діти відрізняються високою моторною розгальмованістю, швидким виснаженням уваги, вони не можуть зосередитися на цілеспрямованій дії. 38,38% слабозорих і 55,83% розумово відсталих дітей належать до 4 рівня успішності – діти, які спочатку не можуть скопіювати графічний узор з візуального зразка, що свідчить про несформовані навички довільної уваги або зніжений зір й слабке просторове орієнтування. Дітей, яких можна віднести до 1 рівня успішності, серед випробовуваних немає.

До 1-го рівня успішності відносимо дітей, які повністю впоралися із завданням і не припустилися жодної помилки. Вони точно копіюють зразок і продовжують візерунок до кінця рядка. Ці діти працюють уважно, зосереджено, постійно звіряючись із зразком.

Результати дослідження дітей зі збереженим інтелектом: 63,33% дітей відповідають 1 рівню успішності; 26,67% дітей належать до 2 рівня успішності; 10% дітей відповідають 3 рівню успішності.

Порівняльний аналіз рівнів виконання завдання „Візерунки” наведено на рисунку 3.2.

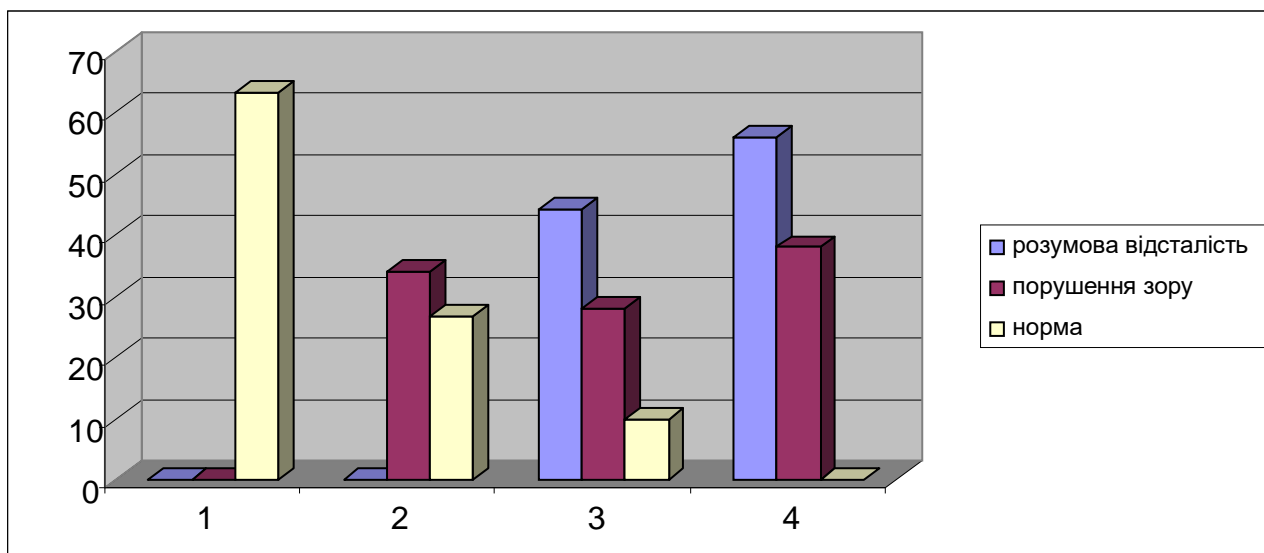


Рис. 3.2. Порівняльний аналіз рівнів виконання завдання за методикою „Візерунки”(у %)

Методика „Копіювання слова”. Порівняльний аналіз рівнів виконання завдання „Копіювання слова” наведено на рисунку 3.3.

Сформованість тонкої моторики в 38,38% слабозорих дітей та 28,33% розумово відсталих відповідає 2 рівню – зразок скопійовано розбірливо. Розмір букв і дотримання горизонтальної лінії не враховується. 50,5% дітей зі зниженим зором та 48,333% розумово відсталих дітей відповідає 3 рівню – явне розбиття напису на три частини. Можна зрозуміти хоча б 4 букви зразка. 12,12% слабозорих дітей та 15,83% відповідає 4 рівню – у цьому випадку із зразком збігаються хоча б дві букви. Копія все ще створює рядок напису. Сформованість тонкої моторики в 3,333% розумово відсталих дітей відповідає 5 рівню – карлочки. 4,17% розумово відсталих дітей із завданням не справилися – 6-й рівень.

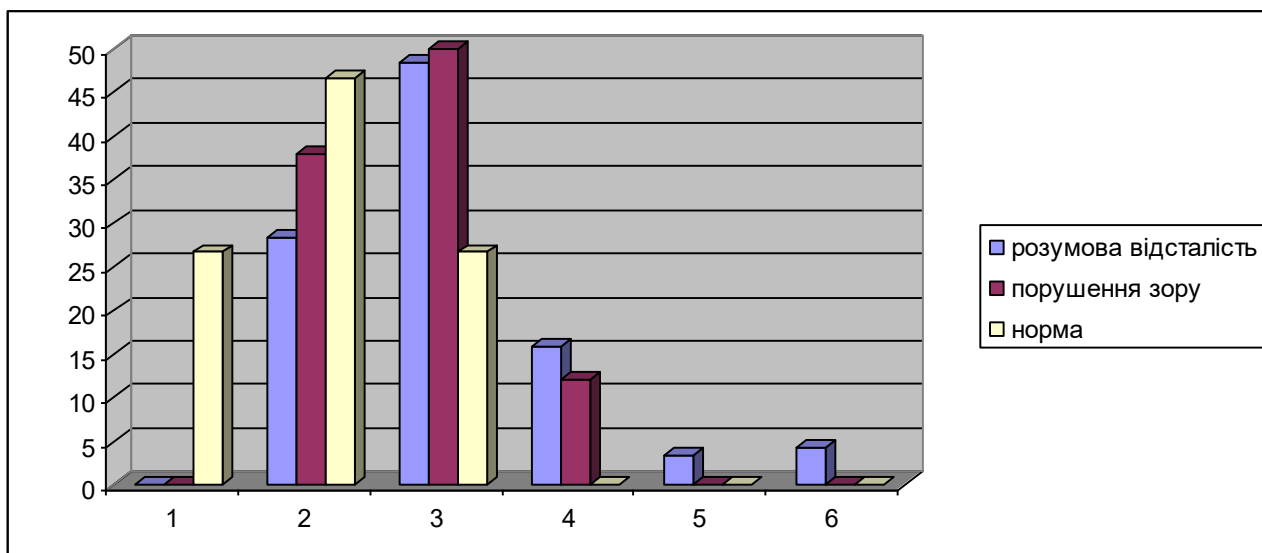


Рис. 3.3. Порівняльний аналіз рівнів виконання завдання за методикою „Копіювання слова”(у %)

Сформованість тонкої моторики в 38,38% слабозорих дітей та 28,33% розумово відсталих відповідає 2 рівню – зразок скопійовано розбірливо. Розмір букв і дотримання горизонтальної лінії не враховується. 50,5% дітей зі зниженим зором та 48,333% розумово відсталих дітей відповідає 3 рівню – явне розбиття напису на три частини. Можна зрозуміти хоча б 4 букви зразка. 12,12% слабозорих дітей та 15,83% відповідає 4 рівню – у цьому випадку із зразком збігаються хоча б дві букви. Копія все ще створює рядок напису. Сформованість тонкої моторики в 3,333% розумово відсталих дітей відповідає 5 рівню – карлочки. 4,17% розумово відсталих дітей із завданням не справилися – 6-й рівень.

Результати обстеження дітей зі збереженим інтелектом:

Рівень 26,67% дітей відповідає 1 рівню – наслідування досконале, задовільне написаному зразку. Букви не досягають подвійної величини зразка. Початкова буква має явно помітну висоту великої букви. Переписане слово не відхиляється від горизонтальної лінії більш ніж на 30 градусів. Рівень 46,66% дітей відповідає 2 рівню. Рівень розвитку 26,67% дітей відповідає 3 рівню.

Отже, серед випробовуваних дітей молодшого шкільного віку з психофізичними порушеннями розвитку спостерігається низька сформованість загальнонавчальних навичок і вмінь, відставання в розвитку тонкої моторики й координації „око – рука”.

Результати дослідження загальнонавчальних навичок

Вивчення розумового розвитку А. Біне-Т. Сімона (Варіант Л. Термена): Рівень розумового розвитку 4,17% дітей з порушеннями інтелекту відповідає проміжку 4 – 5 років. Рівень розумового розвитку 35,83% дітей з порушеннями інтелекту відповідає проміжку 5 – 6 років. Рівень розумового розвитку 35,83% дітей з порушеннями інтелекту та 15,15% дітей зі зниженим зором відповідає проміжку 6 – 7 років. Рівень розумового розвитку 24,17% дітей з порушеннями інтелекту та 24,24% дітей зі зниженим зором відповідає проміжку 7 – 8 років.

Таким чином, рівень розумового розвитку дітей з інтелектуальною недостатністю не відповідає молодшому шкільному віку, рівень розумового розвитку дітей з порушеннями зору в середньому в групі трохи нижче, ніж при нормі інтелектуального розвитку.

Методика „Упізнавання фігур”: 30,3% слабозорих дітей та 11,67 % розумово відсталих належать до 1 рівня успішності (6 – 8 фігур з 9) – концентрують увагу, ретельно роздивляються всі елементи зображених фігур. Продуктивність диференціювання їх серед аналогічних достатньо висока (див. рис. 3.4).

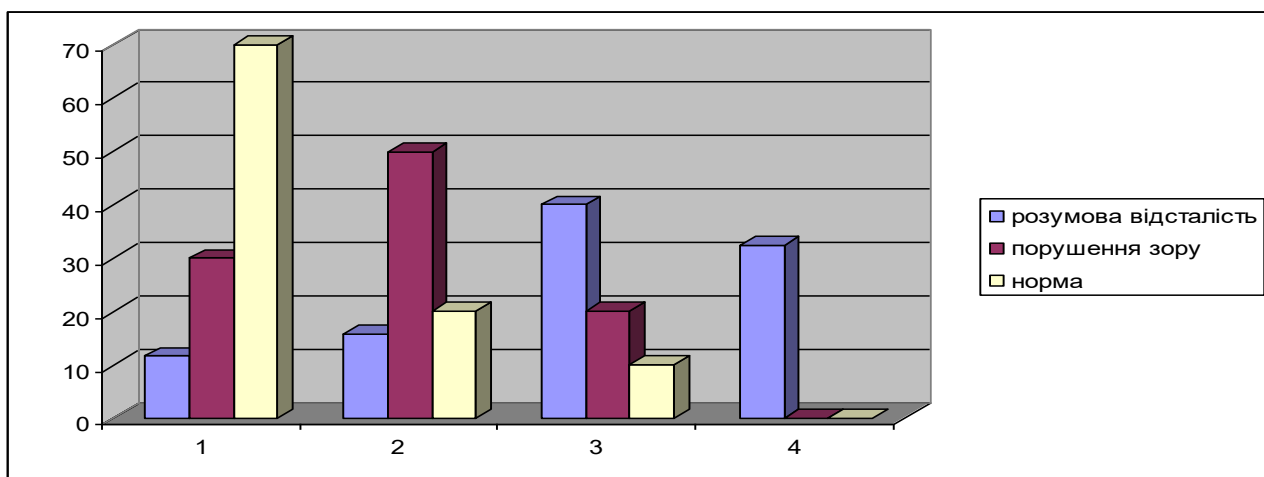


Рис. 3.4. Порівняльний аналіз рівнів виконання завдання за методикою „Упізнавання фігур”(у %)

За результатами методики, 50,5% слабозорих і 15,83% розумово відсталих дітей належать до 2 рівня успішності (5 з 9) – діти не такі уважні, тому продуктивність їх запам’ятовування й пізнання нижча. 20,2% дітей зі зниженим зором та 40% дітей з порушеннями інтелекту належать до 3 рівня успішності (3 – 4 з 9). 32,5% розумово відсталих дітей належать до 4 рівня успішності (пізнання менше 3 фігур).

Результати обстеження дітей із збереженим інтелектом: 70% дітей відносимо до 1 рівня успішності; 20% – до 2 рівня успішності; 10% дітей – до 3 рівня.

Методика „Порівняй малюнки”: 56,56% слабозорих і 11,67% розумово відсталих дітей належать до 2 рівня – діти, здатні самостійно відшукати 5 – 7 відмінностей. Допомога психолога, спрямування їхньої уваги на певний фрагмент малюнка, дозволяє відшукати всі відмінності. 44,44% слабозорих і 15,83% розумово відсталих дітей належать до 3 рівня успішності – діти, які припиняють цілеспрямований пошук після знаходження 3 – 4 відмінностей. Для продовження роботи їм необхідна допомога психолога, що полягає в активному спрямуванні уваги дитини на конкретну відмінність. 32,5% дітей належать до 4 рівня успішності – діти, які після знаходження однієї відмінності починають перераховувати все, що намальоване на картинці.

Виконання завдання цими дітьми можливе тільки при активному включенні дорослого в спільний аналіз малюнків і утримання уваги дитини. 40% дітей із завданням повністю не справилися, не змогли знайти жодної відмінності між картинками – 5 рівень. Дітей, які належать до 1 рівня успішності, серед випробовуваних немає, – сюди зараховують дітей, які самостійно знайшли всі 10 відмінностей. Вони цілеспрямовано порівнюють картинки, не відволікаються, самі підраховують кількість знайдених відмінностей.

Результати обстеження дітей зі збереженим інтелектом: 30% дітей відносимо до 1 рівня успішності; 70% дітей відносимо до 2 рівня успішності.

Порівняльний аналіз рівнів виконання завдання „Порівняй малюнки” наведено на рисунку 3.5.

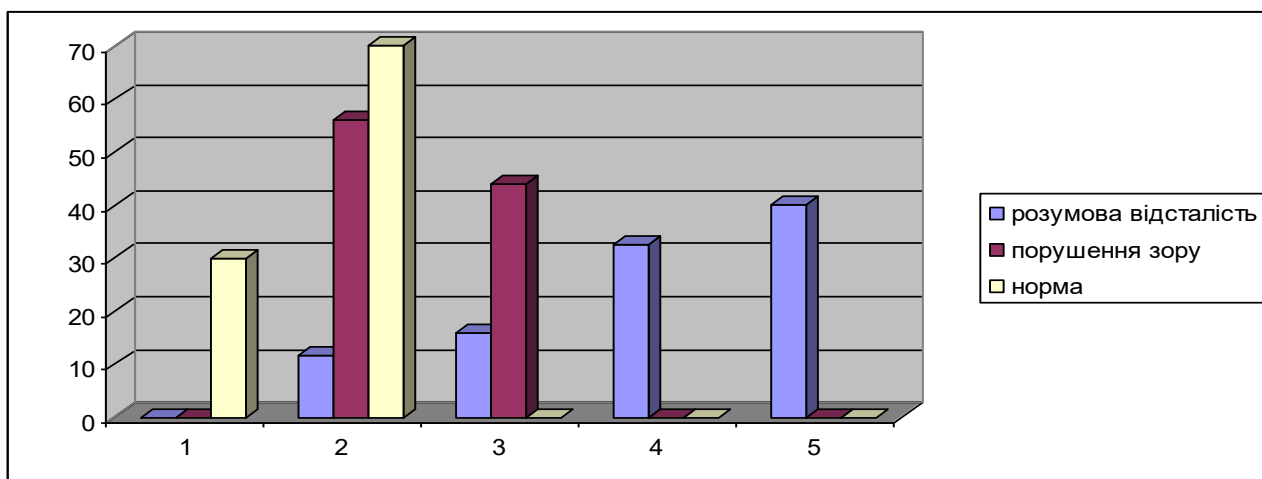


Рис. 3.5. Порівняльний аналіз рівнів виконання завдання за методикою „Порівняй малюнки”(у %)

Методика „Простав значки”: 44,44% дітей зі зниженим зором відповідають середньому рівню перемикання й розподілу уваги. 40% слабозорих і 11,67% розумово відсталих дітей відповідає низькому рівню перемикання й розподілу уваги. 11% дітей зі зниженим зором та 48,33% розумово відсталих дітей відповідають дуже низькому рівню перемикання й розподілу уваги. 5,05% слабозорих і 40% розумово відсталих дітей не справилися із запропонованим завданням.

Результати обстеження дітей з інтелектом, що підлягає зберіганню: 86,67% дітей відповідають середньому рівню перемикання й розподілу уваги. 13,33% дітей відповідають низькому рівню перемикання й розподілу уваги.

Порівняльний аналіз рівнів виконання завдання „Порівняй малюнки” наведено на рисунку 3.6.

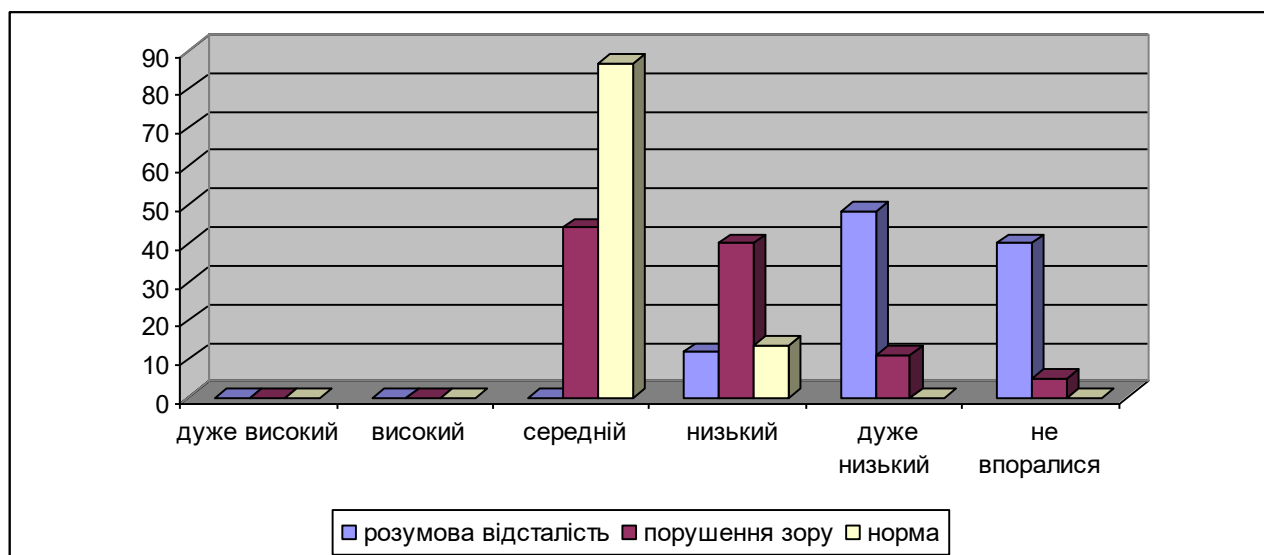


Рис. 3.6 Порівняльний аналіз рівнів виконання завдання за методикою „Простав значки”(у %)

Рівень загальної обізнаності

За результатами методики, 21,21% дітей зі зниженим зором та 15,83% дітей з порушеннями інтелекту належать до 1 рівня успішності – діти з високою комунікативною потребою. Діти мають знання і конкретного, і абстрактного характеру, цілеспрямовано виявляють пізнавальну цікавість до природного, наочного й соціального світу. Вони можуть установлювати причинно-наслідкові зв'язки, знають пори року, описують їхні ознаки. При визначенні понять використовують їхню родову приналежність, знають норми поведінки й можуть про них розповісти.

46,46% дітей зі зниженим зором та 35,83% розумово відсталих дітей належать до 2 рівня успішності – діти характеризуються мовленнєвою інертністю та невисокою пізнавальною активністю. Вони володіють певним запасом знань про навколишній світ, але ці знання уривчасті, безсистемні,

стосуються в основному привабливих для дитини сфер або базуються на отриманому раніше досвіді. Їхній словниковий запас обмежений, зокрема характерна недостатня розгорнутість мовленнєвого висловлення й порушення граматичної структуризації мови. Ці діти плутають пори року й місяці, але після вказівки на помилку відразу виправляють її.

Порівняльний аналіз рівнів загальної обізнаності наведено на рисунку 3.7.

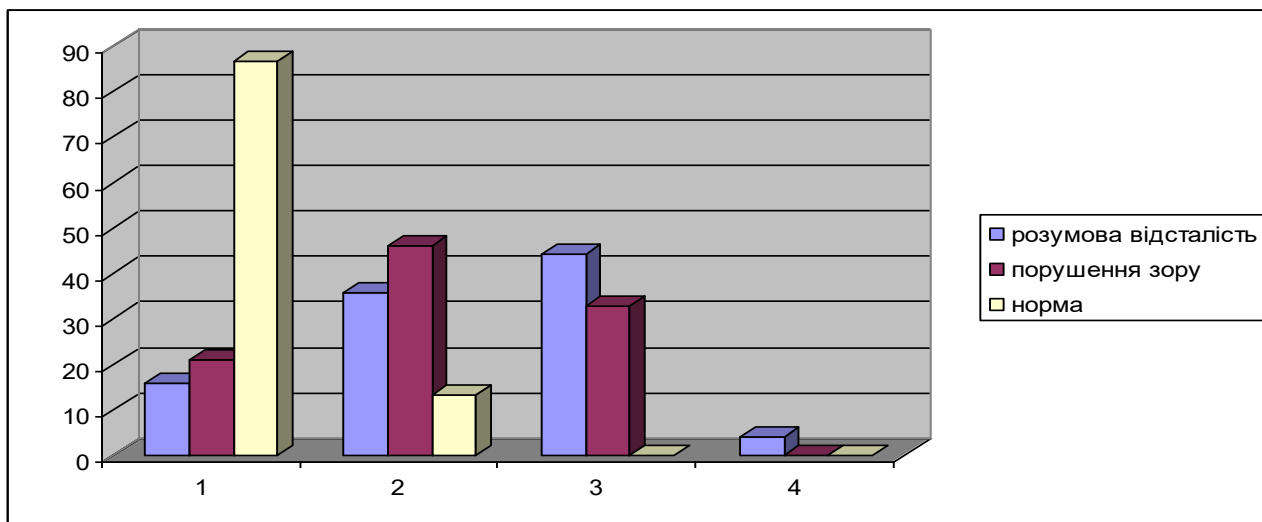


Рис. 3.7. Порівняльна характеристика рівнів загальної обізнаності (у %)

33,33% дітей зі зниженим зором та 44,17% дітей з порушеннями інтелекту належать до 3 рівня успішності – діти, які характеризуються зниженими комунікативними потребами. Їхнє мовлення має ситуативний характер, словник бідний і не диференційований. Зміст багатьох понять неточний, звужений, а їх уживання є неправильним. Мовлення цих дітей насичене багатьма неправильно або примітивно побудованими конструкціями, зв'язний мовленнєвий вислів є мало цілеспрямованим. Діти погано керують своїм мовленням, легко зісковзують на сторонні теми, часто повторюють одні й ті самі фрази.

4,17% дітей належать до 4 рівня успішності – діти, не здатні відповісти на поставлені питання. Виражений дефіцит знань не дає їм змоги зв'язано описати навіть знайомі предмети та явища. Діти практично нічого не знають

про навколишній світ, за винятком того, з чим стикаються щодня. Виявів пізнавальної цікавості майже немає: вона ситуативна й короткочасна. Інформація, яку пропонує дорослий, здебільшого ігнорується або викликає протест.

Результати обстеження дітей зі збереженим інтелектом: 86,67% дітей належать до 1 рівня успішності; 13,33% дітей належать до 2 рівня успішності.

Сформованість „внутрішньої позиції школяра”

Порівняльний аналіз рівнів сформованості „внутрішньої позиції школяра” наведено на рисунку 3.8.

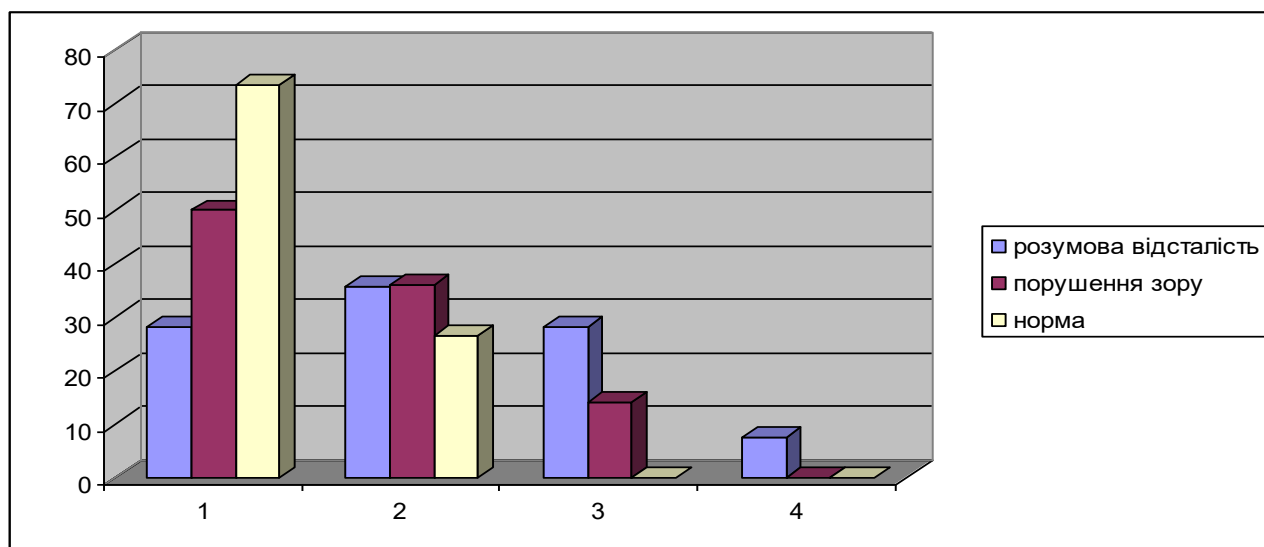


Рис. 3.8. Порівняльний аналіз рівнів сформованості „внутрішньої позиції школяра” (у %)

За результатами обстеження, 50,5% слабозорих і 28,33% розумово відсталих дітей належать до 1 рівня успішності – під час гри в школу вони віддають перевагу ролі учня, щоб „виконувати завдання”, „відповідати на питання”. При цьому зміст гри вони зводять до реальної навчальної діяльності. 36,36% слабозорих і 35,83% розумово відсталих дітей належать до 2 рівня успішності – діти, які також висловлюють бажання йти до школи, яке пояснюється зовнішніми чинниками: „у школі не сплять у день”, „у школі цікаві перерви”, „усі підуть, і я піду”. Такі діти зазвичай в іграх

віддають перевагу ролі вчителя: „учителем бути цікаво”, „завдання не хочу виконувати, а хочу говорити”. 14,14% слабозорих і 28,33% розумово відсталих дітей належать до 3 рівня успішності – діти, демонструють байдужість по відношенню до цього питання: „не знаю”, „якщо батьки поведуть, піду”. 7,5% дітей з порушенням інтелекту належать до 4 рівня успішності – діти, які активно не бажають іти до школи. У більшості випадків вони пояснюють це небажання „негативним” досвідом знайомих школярів („у школі важко”, „батьки лають за погані оцінки”). У грі в школу діти віддають перевагу ролі вчителя: „хочу бути головним”.

Результати обстеження дітей зі збереженим інтелектом: 73,33% дітей належать до 1 рівня успішності; 26,67% дітей належать до 2 рівня успішності.

Діагностика рівня загальнонавчальних навичок у дітей з вадами інтелектуального розвитку показала достатньо низький рівень успішності за всіма показниками, необхідними для подальшого навчання в допоміжній школі.

Дослідження показали, що в дітей з порушеннями психофізичного розвитку спостерігається низька сформованість навичок навчально-практичної діяльності навіть у молодшому шкільному віці. Тому діти стикаються з безліччю труднощів під час навчання в школі, знаходячись у колективі, удома: недорозвинення навичок самообслуговування, загальнотрудових навичок, нездатність оволодіти програмою початкової школи, порушення процесів спілкування з однолітками, порушення процесу соціалізації. Але за умови спеціально організованої роботи психолога, учителя-дефектолога, вихователя, батьків діти молодшого шкільного віку з порушеннями психофізичного розвитку здатні засвоїти певні навички навчально-практичної діяльності, що є необхідними для подальшого навчання й професійно-трудової соціалізації в майбутньому.

Для цього ми розробили рекомендації й практичні вправи, які можуть використовувати вчителі-дефектологи під час навчання, виховних заходів та

корекційних групових занять з молодшими школярами. Для того, щоб організувати ефективну індивідуальну диференційовану роботу під час занять з урахуванням схильностей учнів до тієї або тієї діяльності, на етапі діагностики виявлялися особистісні особливості дітей. Перше, що характеризує з психічного боку людину, – її інтереси й схильності, у яких виражається спрямованість особистості. Між поняттями „інтерес” і „схильність” є певна різниця. Під інтересом розуміють спрямованість на певний предмет, під схильністю ж – спрямованість на певну діяльність. Схильність – це потреба особистості в певних видах діяльності.

Для спрямування освіти в зону „найближчого розвитку” дитини змістом професійно-трудового навчання в спеціальній школі різних типів передбачено підготовку учнів за найдоступнішими спеціальностями на елементарному рівні. Саме тому для нашого дослідження було відібрано схильності – складники спрямованості особистості, які є передумовою формування здібностей до діяльності за пріоритетними професіями для осіб з особливими освітніми потребами. Перелік професій наведено в додатках (див. додаток А).

3.2. Діагностика схильностей як складника спрямованості особистості

У молодшому шкільному віці ще зарано говорити про сформовані загальні здібності, тому в дослідженні ми вивчили схильності молодших школярів з порушеннями психофізичного розвитку. Схильність як складник спрямованості особистості визначаємо як вибіркову спрямованість індивіда на певну діяльність, що спонукає нею займатися. Схильність виникає з інтересу, коли до нього додається вольовий компонент.

Тому в кожній методиці при діагностиці схильностей ми звертали увагу, передусім, на прийняття завдання, інтерес до цієї діяльності, бажання виконувати завдання повністю, орієнтацію на кінцевий результат.

Нами було досліджено: схильність до уявлення просторових відношень; схильність до цілеспрямованого, стійкого виконання монотонної діяльності; схильність до чіткого маніпулювання з дрібними деталями; схильність до чіткого сприймання відтінків кольорів.

Для дослідження рівня розвитку схильності до уявлення просторових відношень було використано методику дослідження просторових уявлень та просторового орієнтування [377, с. 11 – 14]. До цього блоку входять три завдання різної складності.

Завдання „Панель”

Зміст завдання: накладання на фігуру-зразок відповідної фігури, яку потрібно скласти з двох симетричних частин.

Стимульний матеріал: планшет із зображенням фігур та набір відповідних фігур, розрізаних симетрично на дві частини.

Хід дослідження: дитині демонструють планшет із зображенням фігур та кладуть на стіл у довільному порядку симетричні частини фігур.

Інструкція: накласти фігурки на їхнє зображення. „Склади такі самі фігури, як намальовані, та поклади кожену на своє місце”.

Види допомоги:

а) психолог пропонує дитині порівняти частини конкретної фігурки із зображенням на планшеті;

б) психолог сам накладає одну-дві фігури на їхнє зображення, звертаючи увагу дитини на однаковість форми;

в) психолог бере одну частину фігури, показує її дитині, накладає на відповідне зображення й пропонує дитині знайти другу частину та покласти на місце.

Можливі рівні виконання:

1. Із задоволенням приймає завдання. Повне самостійне виконання на рівні зорового орієнтування: дитина спочатку розглядає фігурки, шляхом зорового порівняння добирає відповідні до зображення на планшеті частини й накладає їх або добирає одразу дві, тримає їх у руці та кладе по одній,

утворюючи потрібну фігуру. Повністю з цікавістю виконує завдання. Адекватно сприймає оцінку експериментатора, прагне виправити помилки. Оцінка – 4 бали.

2. Приймає завдання без особливого ентузіазму. Самостійне виконання завдання шляхом окремих проб. Поряд із зоровим співвіднесенням форм дитина застосовує практичні дії – прикладає до зображення на планшеті частини фігурок і з допомогою таких проб знаходить потрібні. Виконує завдання до кінця. Не звертає уваги на помилки. Виправляє їх тільки після прохання експериментатора. Оцінка – 3 бали.

3. Не виявляє цікавості до методики. Завдання виконується після демонстрації зразка виконання (психолог сам накладає одну чи дві фігурки). Помилки самостійно не виправляє. Оцінка – 2 бали.

4. Учня складно мотивувати на виконання завдання. Інтересу до зайняття не проявляє, часто відмовляється виконувати, якщо відразу щось не виходить. Спільне з дорослим виконання завдання. Дитина накладає частину фігурки на відповідне зображення після того, як першу покладе психолог. Оцінка – 1 бал.

5. Завдання не виконано. Оцінка – 0 балів.

Інтерпретація: Для дітей з нормальним інтелектом характерне виконання завдання на рівні зорового співвіднесення форм. Іноді так виконують це завдання діти із затримкою психічного розвитку, хоча частіше вони вдаються до проб (4 рівень). Іноді їм буває потрібна й демонстрація зразка (3 рівень). Діти з легкою розумовою відсталістю найчастіше потребують демонстрації зразка. Трапляються в них і грубіші порушення ідентифікації форми, коли співвіднесення кожної фігури потребує допомоги (2 рівень). Можливе й успішне виконання завдання. Зауважимо, що це завдання дуже легке для старших дошкільників і молодших школярів. З труднощами виконання цього завдання стикаються діти з порушенням зору через недорозвинення функції зорового сприймання, просторової орієнтації, таке ускладнення може бути й у дітей з нормальним інтелектом як

парціальне порушення, яке дуже негативно позначається на формуванні шкільних навичок (письма, читання).

Завдання „Будиночок”

Зміст завдання: складання „будиночка” з чотирьох деталей – двох квадратиків та двох прямокутних трикутників.

Стимульний матеріал: вирізані з картону чи пластика дві фігурки „будиночка”, одна з них розкреслена на відповідні складові частини (два квадратики, що становлять стіни „будиночка”, і два трикутники – дах) та набір деталей – два квадрати, два прямокутні трикутники.

Хід дослідження: дитині демонструють нерозкреслений зразок „будиночка” і пропонують скласти такий самий з деталей, що лежать поруч.

Інструкція: „подивись на „будиночок” і склади такий самий з цих деталей, що лежать поруч”.

Види допомоги:

а) указівка на помилку з рекомендацією приміряти деталь до „будиночка”: „Спробуй приміряти кожен деталь до „будиночка”;

б) демонстрація зразка „будиночка”, розкресленого на відповідні деталі, пропозиція розглянути його і скласти такий самий;

в) спільне виконання – психолог накладає одну деталь на відповідну частину розкресленого „будиночка” й пропонує далі діяти самостійно. Після цього дитині пропонується скласти самостійно „будиночок” поруч із зразком.

Можливі рівні виконання:

1. Із задоволенням приймає завдання. Самостійна побудова „будиночка” за нерозкресленим зразком. Повністю з цікавістю виконує завдання. Адекватно сприймає оцінку експериментатора, прагне виправити помилки – 4 бали.

2. Приймає завдання без особливого ентузіазму. Виконання завдання шляхом самостійного примірювання деталей до нерозкресленого зразка. Виконує завдання до кінця. Не звертає уваги на помилки. Виправляє їх тільки після прохання експериментатора – 3 бали.

3. Не виявляє цікавості до методики. Виконання завдання на основі розкресленого зразка. Помилки самостійно не виправляє – 2 бали.

4. Учня складно мотивувати на виконання завдання. Інтересу до зайняття не проявляє, часто відмовляється виконувати, якщо відразу щось не виходить. Спільне з психологом виконання: психолог накладає деталі на розкреслений зразок, після чого їй пропонують скласти відповідну фігуру поряд із зразком та допомагають добирати деталі й надавати їм потрібного ракурсу – 1 бал.

5. Завдання не виконано – 0 балів.

Інтерпретація: Четвертий рівень виконання завдання спостерігається лише в частини дітей з нормальним інтелектуальним розвитком та високим рівнем просторового гнозису. На третьому рівні виконує завдання велика частина дітей з нормальним інтелектуальним розвитком та деякі діти із затримкою психічного розвитку. Серед останніх найбільше таких, хто виконує завдання на другому рівні. Такий рівень трапляється й у частини дітей з розумовою відсталістю, але переважно вони виконують завдання спільно з психологом, не виявляючи при цьому достатньої продуктивності.

Завдання „Кораблик”

Стимульний матеріал: два однакові „кораблики”, вирізані з картону чи пластику, один з яких розкреслений на деталі, і набір деталей. П’ять з них (основні) ідентичні складника „кораблика” (човник, два вітрила – прямокутні трикутники, щогла, прапорець з двома зубцями) і п’ять лише схожих на них (тонша щогла, вітрила іншої форми й менші за розміром, прапорець більший).

Хід дослідження: дитині демонструють нерозкреслений зразок „кораблика” і пропонують скласти такий самий, обравши потрібні деталі серед тих, що лежать поруч. При невдачі пропонується розкреслений „кораблик” з тим же самим завданням і при необхідності надається допомога.

Інструкція: „розглянь добре цей кораблик і фігурки, які лежать поруч. З цих фігурок добери ті, з яких можна скласти такий самий кораблик, і склади його”.

Види допомоги:

а) указівка на певну помилку, рекомендація приміряти кожен деталь до нерозкресленого „кораблика”;

б) демонстрація розкресленого зразка;

в) спільне виконання: психолог сам накладає деталі на зразок і щоразу підкреслює їх відповідність частинам „кораблика”. Після складання „кораблика” в такий спосіб дитина складає його самостійно (іноді разом з психологом) поруч із зразком.

Можливі рівні виконання:

1. Із задоволенням приймає завдання. Самостійне складання „кораблика” за нерозкресленим зразком. Повністю з цікавістю виконує завдання. Адекватно сприймає оцінку експериментатора, прагне виправити помилки – 4 бали.

2. Приймає завдання без особливого ентузіазму. Самостійне виконання завдання за нерозкресленим зразком, але з примірюванням деталей до нього чи окремими помилками, які самостійно виправляються. Виконує завдання до кінця. Не звертає уваги на помилки. Виправляє їх тільки після прохання експериментатора – 3 бали.

3. Не виявляє цікавості до методики. Самостійне викладання „кораблика” за розкресленим зразком. Помилки самостійно не виправляє – 2 бали.

4. Учня складно мотивувати на виконання завдання. Інтересу до зайняття не проявляє, часто відмовляється виконувати, якщо відразу щось не виходить. Спільне виконання – дитина разом з дорослим примірює кожен деталь до розкресленого зразка, після цього складає кораблик поруч із зразком – 1 бал.

5. Завдання не виконане – 0 балів.

Інтерпретація: Самостійне складання „кораблика” за нерозкресленим зразком властиве дітям з нормальним інтелектом, у яких добре розвинений просторовий гнозис. Велика частина дітей з нормальним розвитком виконує завдання за нерозкресленим зразком, помиляючись та виправляючи помилки, а деякі діти потребують і розкресленого зразка. Діти із затримкою психічного розвитку найчастіше виконують це завдання за розкресленим зразком, в окремих випадках діють спільно з дорослим. Розумово відсталі діти мають великі труднощі у виконанні завдання. Частина з них більш-менш продуктивно будує фігуру разом з дорослим.

Для дослідження рівня розвитку схильності до цілеспрямованого, стійкого виконання монотонної діяльності було використано методику П’єрона-Рузера [351].

Методика П’єрона-Рузера використовується для виявлення стійкості уваги, можливостей її переключення. Одночасно можна відмітити особливості темпу діяльності, „впрацьовуємість” в завдання, виявлення ознаки втоми та перенасичення.

Методика також дає уяву про швидкість та якість формування простих навичок, засвоєння нового способу дії, розвиток елементарних графічних навичок.

У верхній частині бланку геометричні фігури позначаються умовними позначеннями (крапка, тире, вертикальна лінія), які дитина повинна розставити в запропонованому бланку.

Процедура проведення.

Перед дитиною кладеться чистий бланк. Психолог заповнює порожні фігурки зразка й говорить: „Дивись, у цьому квадраті я поставлю крапку, у трикутнику – ось таку риску (вертикальну), коло залишу чистим, нічого в ньому не намалюю, а в ромбі – ось таку риску (горизонтальну). Усі інші фігури ти заповниш сам, так само, як я тобі показала” (необхідно ще раз повторити, де і що намальовано, – усно). Після того, як дитина взялася за роботу, психолог умикає секундомір і фіксує кількість знаків, поставлених

дитиною за 1 хвилину (усього дається 3 хвилини), – помічається крапкою чи рисою прямо на бланку.

Аналізовані показники: прийняття завдання, мотивація; здатність утримання інструкції та цілеспрямованість діяльності; параметри уваги (стійкість, розподілення та переключення); загальна кількість заповнених фігур; кількість заповнених фігур за кожну хвилину (динаміка вимірювання темпу діяльності); кількість помилок (загальна); кількість помилок за кожну хвилину роботи (динаміка зміни кількості помилок); розподіл помилок (та їхня кількість) у різних частинах аркуша.

Вікові особливості виконання. Методику можливо використовувати в роботі з дітьми, починаючи з 5,5 років до 8 – 9 років. Залежно від віку дитини та завдань дослідження різні умовні позначення (крапка, тире, вертикальна лінія) можуть ставитися в одній, двох чи трьох фігурах. Четверта фігура повинна залишатися „порожньою”. Зразок на аркуші залишається відкритим до кінця роботи дитини.

Для дослідження рівня розвитку схильності до чіткого маніпулювання з дрібними деталями були використані такі методики:

1. Методика діагностування стану сенсомоторної координації [397, с. 149]. Методика запропонована Керном-Йірасеком і спрямована на дослідження рівня сенсомоторної координації в діагностуванні готовності дітей до навчання у школі. Завдання методики спрямовано на виявлення розвитку тонкої моторики руки, координації рухів та зору. Окрім цього, за допомогою цієї методики можна виявити вміння наслідувати зразок і здатність до зосередженості, концентрації уваги.

Розумово відсталі діти та діти з порушеннями зору частіше за все мають дефекти дрібних рухів при відносному збереженні крупних [224]. Визначити, чи спроможна дитина успішно оволодіти руховими вміннями тієї або тієї спеціальності, можливо, якщо дослідити психологічні особливості формування дрібних рухів. У цьому аспекті проблему формування рухових

умінь при трудовому навчанні вперше було запропоновано С. Д. Максименком, В. І. Бондарем, І. Д. Бехом [321].

Процедура проведення: Учню дають нерозкреслений аркуш паперу. Олівець кладуть так, щоб дитині було однаково зручно взяти його і правою, і лівою рукою.

Інструкція: „Подивись, тут дещо написано. Ти ще не вчився так писати, тому спробуй це намалювати. Добре подивись, як це написано, й у верхній частині аркушу (показати де) напиши так само.

2. Проба на зміну пози руки „Кулак – ребро – долоня” [223, с. 283].

Метою проби є дослідження особливостей динамічної організації рухового акту. Інструкція: „Роби, як я”. Учню пропонують послідовно надавати своїй кисті три різних положення: кулак; витягнута долоня, розташована „ребром”; долоня, яка лежить на столі. Змінюються лише пози, сама рука не змінює місце розташування. Завдання виконується спочатку ведучою рукою, а потім – іншою.

Двічі експериментатор виконує завдання разом з учнем повільно й мовчки, потім пропонує йому виконати вправу самому й у більш швидкому темпі. Потім із заплющеними очима. По черзі досліджуються дві руки.

Інтерпретація: У нормі ця проба виробляється відносно легко. Скоро учень безпомилково її виконує, спочатку повільно, а потім швидше. У розумово відсталих дітей важко виробити послідовність різних положень руки. Вони губляться в послідовності положень або продовжують інертно виконувати попереднє положення чи попереднє просторове положення (наприклад, після горизонтальної положення „кулак” дає горизонтальне положення „долонь”).

3. Завдання „Чарівний мішечок”. Завдання було взято з книги О. А. Стребелевої [380, с. 53]. Мета завдання: сформувати зацікавленість до дій з предметами навколишньої дійсності, до оволодіння практичним способом виявлення матеріалів, з яких виготовлені ці предмети, визначити рівень розвитку тонкої дотикової чутливості пальців рук.

Обладнання: коробка з набором предметів, зроблених з різних матеріалів: дерев'яні, гумові, пластмасові, металеві, скляні, вовняні, керамічні; мішечок.

Процедура проведення. Дослідник проводить бесіду з кожним учнем індивідуально, у якій уточнює обізнаність дитини в тому, що всі навколишні предмети зроблені з різних матеріалів, пропонує згадати, які він знає матеріали, а також зроблені з них речі. Потім учню пропонується розглянути всі предмети з набору та з допомогою дорослого визначити, з яких матеріалів вони зроблені. Після цього дослідник складає всі предмети в мішечок. Учень, засовуючи руку в мішечок, повинен відчувати тактильно, не підглядаючи, з якого матеріалу обраний предмет виготовлено.

Для дослідження рівня розвитку схильності до чіткого сприймання відтінків кольорів було використано завдання на діагностування точності кольоросприймання [417, с. 158]. Мета завдання – виявити знання учнями кольорів (червоного, помаранчевого, жовтого, зеленого, блакитного, синього, фіолетового, рожевого, чорного, сірого, білого, коричневого), особливості кольоросприймання, здатність учня виконувати дії за інструкцією дорослого.

Перед учнем кладуть картки дванадцяти кольорів і по черзі, у будь-якому порядку, пропонують йому назвати той чи той колір. Потім вводять ще один набір карток таких самих дванадцяти кольорів. Учні пропонують підібрати пари карток за кольором. Наступним етапом є викладання дослідником „доріжки” з різних кольорів. Потім учню пропонують відтворити послідовність викладання доріжки.

Інструкція: „Подивись, скільки різнокольорових карток! А ти знаєш, якого кольору ці картки? Ну ось ця наприклад (указує на картку)? Склади картки в пари за кольором. А тепер я побудую доріжку з карток. Дивись уважно, спочатку я покладу коричневу, потім рожеву і т. п. А тепер ти продовж доріжку так, як побудувала її я”.

Інтерпретація: За програмою „Образотворчої діяльності” на кожному році навчання в молодших класах висуваються певні вимоги до знань учнями кольорів.

Так, у 1 класі спеціальної школи учні повинні розпізнавати кольори: червоний, жовтий, зелений, синій, коричневий, чорний, білий; У 2 класі розрізняти та називати кольори: червоний, синій, зелений, жовтий, коричневий, жовтогарячий, фіолетовий, чорний, білий, сірий; У 3 класі розпізнавати нескладні відтінки основних кольорів типу „світло-зелений”, „темно-зелений” тощо. У 4 класі учень повинен знати 24 кольори та їх відтінки.

На основі проведення зазначених методик ми отримали такі показники розвитку схильностей у розумово відсталих молодших школярів:

Дослідження схильності до уяви просторових відношень учнів молодших класів з порушенням психофізичного розвитку відбувалося шляхом поетапного виконання завдань „Панель”, „Будиночок” та „Кораблик”. Кожному учню пропонувалося виконати послідовно всі ці завдання. Якщо на якомусь етапі виникали труднощі та запропоновані види допомоги не були прийняті учнем, наступні – більш важкі завдання – не пропонувались для виконання.

Проаналізувавши особливості виконання завдання „Панель” слабозорими та розумово відсталими учнями 1 – 4 класів, отримані результати ми оцінили за п'ятьма рівнями, запропонованими в методиці. На першому рівні дитина завдання не виконує. Для другого рівня характерне спільне з дорослим виконання завдання. Дитина накладає частину фігурки на відповідне зображення після того, як першу покладе психолог. На третьому рівні завдання виконується після демонстрації зразка виконання (дослідник сам накладає одну чи дві фігурки). Четвертий рівень характеризується самостійним виконанням завдання шляхом окремих проб. Поряд із зоровим співвіднесенням форм дитина застосовує практичні дії – прикладає до зображення на планшеті частини фігурок і за допомогою таких проб

знаходить потрібні. На п'ятому рівні спостерігається повне самостійне виконання на рівні зорового орієнтування: дитина спочатку розглядає фігурки, шляхом зорового порівняння добирає відповідні до зображення на планшеті частини й накладає їх або добирає одразу дві, тримає їх у руці й кладе по одній, утворюючи потрібну фігуру.

Таблиця 3.1

Рівні розвитку просторових уявлень та просторового орієнтування за результатами виконання завдання „Панель” молодшими школярами з психофізичними порушеннями (у %)

Клас		Рівні виконання завдання				
		1 рівень	2 рівень	3 рівень	4 рівень	5 рівень
1-й	р.в.	20	20	40	20	—
	з.з.	5,05	25,25	45,45	23,23	2,02
2-й	р.в.	—	60	20	20	—
	з.з.	—	25,25	47,47	23,23	5,05
3-й	р.в.	—	16,67	33,33	50	—
	з.з.	—	5,05	24,24	36,36	35,35
4-й	р.в.	—	—	33,33	16,67	50
	з.з.	—	—	—	30	70

Результати, отримані в ході дослідження, відображено в таблиці 3.1, яка наочно демонструє рівні розвитку схильності до уяви просторових відношень у розумово відсталих молодших школярів.

Таблиця наочно ілюструє, що завдання „Панель”, заявлене в блоці як найлегше, викликало утруднення в більшості слабзорих і розумово відсталих молодших школярів. У першому та другому класі учням досить важко було впоратися із завданням, необхідна була допомога дорослого для успішного завершення роботи, продуктивність роботи була дуже низькою. У четвертому та частково в третьому класі спостерігалось підвищення рівня виконання завдання. Хоча в третьому та четвертому класі однакова кількість учнів з розумовою відсталістю (33,33%) і 24,24% слабзорих учнів третього

класу впоралася із завданням на 3-ому рівні, зауважимо, що для третьокласників знадобилося застосування таких видів допомоги, як стимуляція до діяльності („Поміркуй, спробуй виконати, у тебе вийде”), повторне роз’яснення суті завдання („Треба скласти такі самі фігури, як намальовані на зразку. Чи таку саму ти щойно склав? Порівняй!”). Самостійно виконати завдання на рівні зорового орієнтування серед досліджених молодших школярів удалося 50 % розумово відсталих учнів та 70,7% учнів четвертого класу зі зниженим зором. Для розумово відсталих школярів 1 – 3 класів 5-ий рівень виконання завдання поки що є недосяжним, навіть на 4-ому рівні виконує завдання невеликий відсоток розумово відсталих учнів 1 – 2 класів. Щодо слабозорих учнів, то всього 2 – 5 осіб з групи учнів зі зниженим зором були здатні виконати завдання „Панель” на 5-ому рівні, у третьому класі цей показник зростає до 35,35%, а в четвертому – до 70,7%. Низькі показники в перших двох класах зумовлені утворенням вторинних відхилень у розвитку при зоровій недостатності – порушенням просторових уявлень. Але при активній корекційній та реабілітаційній роботі до 3 – 4 класу показники збільшуються в десятки разів.

Будь-які утруднення, що виникають у молодших школярів з психофізичними порушеннями під час виконання завдання, можуть свідчити про недорозвинення функції зорового сприймання, просторової орієнтації, що може зумовлювати низький рівень розвитку схильності до уяви просторових відношень.

Результати виконання завдання „Будиночок” нами також було диференційовано на 5 рівнів.

На першому рівні учень завдання не виконує. Другий рівень характеризується спільним з психологом виконанням: психолог накладає деталі на розкреслений зразок, після чого учню пропонують скласти відповідну фігуру поряд із зразком та допомагають добирати деталі й надавати їм потрібного ракурсу. На третьому рівні завдання виконується на основі розкресленого зразка. На четвертому рівні завдання виконується

шляхом самостійного примірювання деталей до нерозкресленого зразка. П'ятий рівень виконання завдання характеризується самостійною побудовою „будиночка” за нерозкресленим зразком.

Таблиця 3.2

Рівні розвитку просторових уявлень та просторового орієнтування за результатами виконання завдання „Будиночок” молодшими школярами з психофізичними порушеннями (у %)

Клас		Рівні виконання завдання				
		1 рівень	2 рівень	3 рівень	4 рівень	5 рівень
1-й	р.в.	40	60	–	–	–
	з.з.	17,17	60,6	25,25	–	–
2-й	р.в.	60	–	40	–	–
	з.з.	17,17	17,17	60,6	6,06	–
3-й	р.в.	16,67	16,67	33,33	33,33	–
	з.з.	2,02	10,1	38,38	50,5	–
4-й	р.в.	–	33,33	16,67	50	–
	з.з.	–	5,05	38,38	54,54	3

Отримані результати виконання завдання „Будиночок” учнями 1 – 4 класів з розумовою відсталістю представлено в таблиці 3.2.

Як показало дослідження, розумово відсталі учні першого та другого класу або зовсім не виконували завдання „Будиночок” (1 рівень), або виконували за допомогою дослідника (2, 3 рівень), при цьому спостерігалася дуже низька продуктивність роботи дітей, дуже низька зацікавленість завданням. Характерною особливістю у виконанні завдання „Будиночок” для деяких учнів було складання двох маленьких будиночків замість одного великого, коли завдання виконувалося за нерозкресленим зразком. Коли учням демонструвався розкреслений зразок, вони швидко складали „будиночок” з окремих частин.

Більшість учнів зі зниженим зором виявили цікавість до виконання завдання, але деякі учні першого (17,17%) і другого (17,17%) класів зовсім не впоралися із завданням, а інші виконали його на 2 або 3-му рівні. На 4 і 5-му рівні завдання не виконав ніхто.

У 3 класі 16,76 % розумово відсталих учнів і 2,02% учнів зі зниженим зором не впоралися з виконанням завдання (1-й рівень). 33,33% учнів після вказівки дослідника на помилку („Спробуй приміряти кожну деталь до „будиночка”) виконали завдання на 4-му рівні шляхом самостійного примірювання деталей до нерозкресленого зразка. Серед слабозорих школярів таких було вже 50,5% .

У 4 класі не траплялося випадку виконання завдання „Будиночок” на I рівні, тобто відмови від завдання та допомоги дослідника. 50% розумово відсталих і 54,54% слабозорих учнів виконали завданням шляхом самостійного примірювання деталей до нерозкресленого зразка. Для інших (50% – розумово відсталих; 43,43% – слабозорих) знадобилась допомога у вигляді спільного виконання завдання з дитиною (33,33% і 5,05% відповідно) та демонстрація зразка „будиночка”, розкресленого на відповідні деталі, пропозиція розглянути його і скласти такий самий (16,67% і 38,38% відповідно).

Учням, які виконали завдання „Панель” та „Будиночок”, пропонувалося найважче завдання – „Кораблик”. Результати його виконання учнями відповідали п'ятьом рівням. На першому рівні завдання учень не виконує. Другий рівень – це спільне виконання: дитина разом з дорослим примірює кожну деталь до розкресленого зразка, після цього складає кораблик поруч із зразком. На третьому рівні спостерігається самостійне викладання „кораблика” за розкресленим зразком. Четвертий рівень характеризується самостійним виконанням завдання за нерозкресленим зразком, але з примірюванням деталей до нього чи окремими помилками, які самостійно виправляються. На п'ятому рівні учень самостійно складає „кораблик” за нерозкресленим зразком.

Рівні виконання завдання „Кораблик” розумово відсталими молодшими школярами представлено в таблиці 3.3.

Таблиця 3.3

Рівні розвитку просторових уявлень та просторового орієнтування за результатами виконання завдання „Кораблик” молодшими школярами з психофізичними порушеннями (у %)

Клас		Рівні виконання завдання				
		1 рівень	2 рівень	3 рівень	4 рівень	5 рівень
1-й	р.в.	100	–	–	–	–
	з.з.	63,63	37,37	–	–	–
2-й	р.в.	60	40	–	–	–
	з.з.	42,42	58,58	–	–	–
3-й	р.в.	33, 33	66,67	–	–	–
	з.з.	21,21	58,58	21,21	–	–
4-й	р.в.	33,33	50	16,67	–	–
	з.з.	16,16	34,34	32,32	18,18	–

Завдання „Кораблик” для дітей першого класу є недоступним, як і для деяких школярів інших початкових класів. У 2 – 4 класах частина учнів здатна більш-менш продуктивно будувати фігуру разом з дорослим. Зазначимо, що тільки в 4 класі учні самостійно починають виконувати завдання за розкресленим зразком.

Отримані результати всіх трьох завдань дозволяють зробити висновок стосовно того, що в розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку спостерігається низький рівень сформованості просторових уявлень та просторової орієнтації. Це, своєю чергою, може значною мірою впливати на загальний розвиток дітей, їхню здатність до оволодіння рахуванням, читанням, письмом, малюванням, ручною працею.

Методика П’єрона-Рузера

Результати виконання методики свідчать про наявність у учнів кількох рівнів розвитку стійкості, розподілення та переключення уваги.

До першого рівня (дуже низького) було зараховано учнів, які відмовилися від роботи або внаслідок нерозуміння інструкції не виконали завдання. Другий рівень (низький) характеризується відсутністю стійкої зацікавленості до виконання завдання; короткочасністю запам'ятовування інструкції та зразка; недотриманням вимог дослідника; частим відволіканням від роботи; неохайністю виконання завдання; невеликою кількістю заповнених фігур (від 16 до 26); великою кількістю помилок (9). Третій рівень (середній) характеризується непоганою працездатністю; наявністю мотивації до роботи; розумінням та утриманням інструкції; акуратним та швидким заповненням фігур (від 40 до 74); великою кількістю помилок (від 5 до 17), що було зумовлено орієнтацією деяких учнів на швидкість, а не на якість виконання роботи. Тому часто траплялися пропуски фігур та заповнення фігур невідповідними зразку позначеннями. Результати учнів, яких ми віднесли до четвертого рівня (високого), відрізнялися від попередніх великою кількістю заповнених фігур (від 69 до 85) та відсутністю помилок; швидкістю „впрацьовуємості”; значною мірою зацікавленості у виконанні завдання; розумінням та добрим запам'ятовуванням інструкції з першого її пред'явлення; цілеспрямованістю діяльності; гарним запам'ятовуванням зразка (на 1 – 2 рядку вже не дивилися на зразок); акуратним та старанним виконанням завдання.

На початку проведення методики в більшості дітей з великими труднощами вдалося сформувавши мотивацію до її виконання або вона була короткочасна, до деяких учнів довелося застосувати директивний наказ експериментатора виконувати запропоноване дослідником завдання. Деякі розумово відсталі учні неухважно слухали інструкцію чи взагалі, не знаючи що потрібно робити, одразу починали замальовувати фігури, ставити в них будь-які знаки. При дії зовнішніх чинників (гримнули двері, хтось сказав щось голосно та ін.) учні відволікалися, постійно необхідно було

зосереджувати увагу на виконанні завдання, стимулювати до уважності, охайності виконання роботи.

Таблиця 3.4

Рівні розвитку стійкості, розподілення та переключення уваги молодших школярів з психофізичними порушеннями (у %)

Клас		Рівні виконання завдання			
		1 рівень	2 рівень	3 рівень	4 рівень
1-й	р.в.	20	20	40	20
	з.з.	5,05	26,26	45,45	24,24
2-й	р.в.	60	–	20	20
	з.з.	4,4	27,27	40,40	29,29
3-й	р.в.	–	16,67	33,33	50
	з.з.	–	10,1	50,5	40,4
4-й	р.в.	–	–	16,67	83,33
	з.з.	–	–	48,48	52,52

Результати, отримані в ході виконання учнями методики П'єрона-Рузера, представлено в таблиці 3.4.

На 1-му рівні завдання виконали 20 % розумово відсталих учнів і 5,05 % слабозорих учнів 1 класу. Вони охоче долучалися до виконання завдання, але вислухавши інструкцію і зробивши помітку на одній фігурі, говорили, що втомилися працювати й відмовлялися продовжувати. На 2-му рівні із завданням упоралися 20 % розумово відсталих учнів і 26,26 % слабозорих. У них спостерігається низький рівень стійкості уваги. Вони не можуть зосереджено виконувати певну діяльність, постійно відволікаються на пригадування та розповідь досліднику несуттєвих ситуацій, які нещодавно трапилися з ними („Мене Рома вдарив...!”, „У мене є дитина (лялька), я її вклала спати й пішла на роботу”, „У мене в шафі лежать печиво та яблука, я буду їх їсти після прогулянки”). У слабозорих учнів це пов'язано ще й з тим, що понижений зір не дозволяє концентрувати увагу довгий час на

дрібних предметах. І хоча випробовуваним давався адаптований за розміром варіант методики, учні все-таки зазнавали труднощі при її виконанні.

40% розумово відсталих першокласників і 45,45% учнів 1 класу зі зниженим зором виконали завдання на 3-му рівні. У ході виконання завдання ці учні показали непогані результати. Під час роботи кількість заповнених фігур зменшувалась з кожною хвилиною, а кількість помилок навпаки збільшувалася, що свідчить про зниження темпу діяльності в ході виконання завдання. Можна говорити про достатній рівень стійкості уваги, який знижується у процесі роботи, непогане переключення та розподілення. Утома при виконанні завдання вплинула на загальний результат цих учнів. Робота була виконана учнями старанно та акуратно.

На 4-му рівні завдання вдалося виконати лише 20% розумово відсталих і 24,24% слабозорих учнів 1 класу. У них відмічається достатній рівень стійкості, розподілення та переключення уваги, швидкість „впрацьовуєміст” в завдання, невеликий ступінь перенасичення завданням. Кількість заповнених фігур зменшувалася з кожною хвилиною. Це свідчить про те, що втома від завдання впливає на продуктивність його виконання. Ці діти виявили бажання завершити роботу після закінчення встановленого часу. Охайність виконання завдання не вплинула на темп роботи учнів.

У 2 класі 60% розумово відсталих і 4,04% слабозорих учнів виконали методику на 1-му рівні. Ці учні зовсім не впоралися з поставленим завданням. Вони взагалі не засвоїли інструкцію. При виконанні завдання учні ставили рисочки в кожній фігурі або просто замальовували фігури. Роботи були виконані неохайно, спостерігалась непослідовність дій. Основні характеристики уваги, які виявлялися в методиці, знаходяться на дуже низькому рівні розвитку в цих учнів.

На 2-му рівні із завданням впоралися 27,27% слабозорих учнів. У них спостерігається низький рівень стійкості уваги. Вони не можуть зосереджено виконувати певну діяльність унаслідок зниженого зору. 20% розумово відсталих і 40,4% слабозорих учнів 2 класу показали результати 3-го рівня,

непогану працездатність у заповненні фігур. Помилки траплялися тому, що учні майже не дивилися на зразок заповнення фігур. Навіть коли в учнів виникали труднощі з тим, яке умовне позначення треба ставити, вони намагалися самостійно згадати його, а не піддивлятися на зразок. Робота була виконана акуратно та старанно. Тільки умовні позначення у фігурах були погано промальовані.

Були й такі учні (20% – розумово відсталих; 29,29% – слабозорих), що виконали завдання на 4-му рівні. Вони охоче долучалися до завдання. Зацікавленість роботою спостерігалася протягом усього часу. Зрозуміли інструкцію з першого її пред'явлення. Запам'ятали зразок заповнення фігур швидко, уже під час роботи над 2 рядком працювали по пам'яті. Заповнювали фігури старанно та акуратно, лінії не виходили за межі фігур. У роботі була допущена незначна кількість помилок. Стійкість уваги знижувалася поступово на кожній хвилині роботи. У цих дітей спостерігається достатній рівень розвитку розподілення та переключення уваги.

Низький рівень стійкості, погане переключення та розподілення уваги (2-й рівень) спостережено в 16,67% розумово відсталих і 10,1% слабозорих учнів 3 класу. Вони не зрозуміли інструкції одразу. Досліднику доводилося нагадувати весь час, що треба робити, контролювати дії дітей, звертати увагу на зразок. Рядки з фігурами відкривалися перед дитиною послідовно, щоб увага не розсіювалась на все завдання одразу. Умовні позначення на фігурах ці діти погано промальовували.

33,33% розумово відсталих учнів і 50,5% слабозорих 3 класу виконали методику на 3-му рівні. Вони показали непогану продуктивність заповнення фігур, але кількість допущених помилок також була великою. Така кількість помилок була зумовлена тим, що учні орієнтувалися не на якість виконання роботи, а на швидкість, тому часто пропускали фігури, ставили невідповідні зразку позначення (рисуку ставили діагонально, лінії заходили за межі фігури), особливо під кінець спостерігалась неохайність роботи. Хоча

кількість заповнених фігур була достатньо великою, але аналіз якості роботи показав, що учні швидко втомлюються від виконання завдання, тому знижується стійкість уваги, рівень її розподілення та переключення.

50% розумово відсталих учнів і 40,4% слабозорих учнів 3 класу впоралися із завданням на 4-му рівні. Діти заповнили непогану кількість фігур та не допустили жодної помилки в роботі. Стійкість уваги знижувалася залежно від часу виконання завдання – чим більше працювали, тим менша кількість заповнених фігур. Робота учнів була виконана охайно, умовні позначення ставилися відповідно до зразка.

Учні 4 класу показали значні успіхи у виконанні завдання методики: велика кількість заповнених за 3 хвилини фігур; відсутність помилок; мотивація до виконання завдання, яка утримувалась протягом усієї роботи; охайність та акуратність заповнення фігур; працьовитість; цілеспрямованість діяльності; швидкість запам'ятовування умовних позначень. Стійкість, розподілення та переключення уваги більшості учнів зростала на кожній хвилині роботи, а деяких учнів навпаки – зменшувалась.

Найгірші результати виконання завдання (3-й рівень) спостережено в 16,67% розумово відсталих і 48,48% слабозорих учнів. Показники заповнення фігур цих учнів значно відрізнялися від показників інших учнів класу. Розподілення помилок у роботі було рівномірне. Темп діяльності був уповільненим, а під кінець виконання рівень працьовитості дуже знизився, що відобразилося на показниках. Великий показник дітей з порушеннями зору в цьому рівні виконання завдання пояснюється їх швидкою стомлюваністю й зниженням концентрації уваги при навантаженні на органи зору. Ці учні чітко розуміли інструкцію, мали велике бажання виконувати завдання, але через свій первинний дефект не завжди добре справлялися. Тут якраз ми маємо справу з розбіжністю між „хочу” й „можу”.

Методика діагностування стану сенсомоторної координації

Отримані показники в ході виконання методики учнями молодших класів з психофізичними порушеннями розвитку дозволили виявити в них чотири рівні розвитку сенсомоторної координації.

На першому рівні (дуже низькому) учні зображують каракулі. Спостерігається низька координованість рухів та зору; нестійкість концентрації уваги при виконанні завдання; ускладнено зосередження.

Другий рівень (низький) характеризується тим, що скопійоване слово має вид письма, на зразок схожі хоча б чотири літери.

На третьому рівні (середньому) зображене учнем слово можна прочитати. Літери за розміром близькі до зразка, їх стрункість не обов'язкова.

На четвертому рівні (високому) слово, яке скопіював учень, можна прочитати. Літери не менш ніж удвічі більші зразка. Рядок відхилений від прямої лінії не більш ніж на 30°.

Отримані результати розвитку сенсомоторної координації учнів 1 – 4 класів з порушеннями психофізичного розвитку представлено в таблиці 3.5.

Таблиця 3.5

Рівні розвитку сенсомоторної координації молодших школярів з психофізичними порушеннями (у %)

Клас		Рівні виконання завдання			
		1 рівень	2 рівень	3 рівень	4 рівень
1-й	р.в.	60	20	20	–
	з.з.	54,54	22,22	24,24	–
2-й	р.в.	60	20	20	–
	з.з.	40,4	31,31	29,29	–
3-й	р.в.	–	33,33	33,33	33,33
	з.з.	4,04	36,36	32,32	28,28
4-й	р.в.	–	16,67	50	33,33
	з.з.	–	11,11	49,49	40,4

За результатами таблиці бачимо, що розумово відсталі учні 1 – 2 класів показали однакові кількісні результати на всіх рівнях. Але якісно ці показники розрізняються. Так, учні 2 класу виявляли більшу зацікавленість до завдання, старанно виводили незнайомі літери, не траплялося випадків відмови від завдання. У той час, як учні 1 класу не виявляли наполегливості та зосередженості до виконання завдання, а просто малювали каракулі. Якість скопійованого зі зразка слова учнями 1 – 2 класів поки що не може бути зарахована до 4-го рівня виконання завдання.

За показниками таблиці видно, що результати учнів 1 – 2 класів з порушеннями зору практично не відрізняються від кількісних показників учнів з розумовою відсталістю. Ніхто із слабозорих не виконав завдання на 4 рівні. Не впоралися із завданням діти з найбільш вираженою патологією зору: з високою міопією або співдружною косоокістю. Показники дітей з порушеннями зору відрізняються якісно. Учні і 1, і 2 класів виявили цікавість до завдання, намагалися виконати його добре й дуже засмучувалися, коли у них не виходило. Практично половина учнів не припинили роботу (46% – 1-му класі; 60% – 2-му класі), коли зрозуміли, що роблять неправильно, просили про допомогу, проявляли наполегливість і старанність. Просили виконати інше завдання, яке в них вийде. Це ще раз підтверджує, що, незважаючи на свій дефект, молодші школярі зі зниженим зором досить активні й наполегливі в роботі, але, стикаючись з невдачами під час навчання, до середнього підліткового віку замикаються, стають нетовариськими, з'являється шкільна тривожність.

Учні 3 та 4 класу не малюють каракулі. 33,33% розумово відсталих учнів і 28,28% учнів зі зниженим зором в 3 класі скопійовали слово зі зразка на високому (4) рівні: скопійоване слово можна прочитати. Літери не менш ніж удвічі більші зразка. Рядок відхилений від прямої лінії не більш ніж на 30°. У 4-му класі виконали завдання на 4-му рівні вже 40,4% слабозорих учнів і 33,33% розумово відсталих. На 2-му рівні завдання виконали 33,33 % розумово відсталих і 36,36% слабозорих учнів 3 класу та учні 4 класу

(16,67% і 11,11% – відповідно). До четвертого класу зріс рівень виконання завдання учнями обох груп. 50% розумово відсталих і 49,4% слабозорих учнів 4 класу скопіювали слово якісно (3 рівень), його можна прочитати. Літери за розміром близькі до зразка, їх стрункість не обов'язкова. У четвертому класі вже немає учнів, які не впоралися із завданням.

Учні 3 – 4 класів показують непогані результати виконання завдання. Спостерігається достатній рівень розвитку тонкої моторики руки, координації рухів та зору. Учні 4 класу, слідкуючи за виконанням завдання інших однокласників, запам'ятовували інструкцію, і коли черга доходила до них, одразу приступали до перемальовування слова, не дослухавши інструкцію до кінця. Учні вміють наслідувати зразок, виявляють достатню зосередженість на виконанні завдання та концентрацію уваги.

Проба на зміну пози руки „Кулак – ребро – долоня”

Результати виконання проби молодшими школярами дозволили нам відокремити існування чотирьох рівнів розвитку динамічної організації рухового акту та успішності наслідування учнем заданого дорослим зразка.

Перший рівень (дуже низький) характеризується нездатністю послідовно виконувати дії. На другому рівні (низькому) завдання виконується в повільному темпі з порушенням послідовності дій (перестановки, пропуски дій, напруження пальців). На третьому рівні (середньому) учень усе виконує правильно, але в повільному темпі. Четвертий рівень (високий) характеризується виконанням завдання правильно, без допомоги.

В учнів молодших класів з розумовою відсталістю спостерігається низький рівень успішності динамічної організації рухового акту. Особливо у першому, другому та частково у третьому класі бачимо значні утруднення дітей у запам'ятовуванні послідовності дій, здатності утримувати чітке положення руки, діяти відповідно до заданого темпу. Отримані результати наочно ілюструє таблиця 3.6.

Таблиця 3.6.

Рівні успішності динамічної організації рухового акту молодшими школярами з психофізичними порушеннями (у %)

Клас		Рівні виконання завдання			
		1 рівень	2 рівень	3 рівень	4 рівень
1-й	р.в.	20	60	20	–
	з.з.	–	46,46	24,24	30,3
2-й	р.в.	40	20	40	–
	з.з.		13,13	52,52	35,35
3-й	р.в.	16,67	16,67	33,33	33,33
	з.з.	–	–	49,49	51,51
4-й	р.в.	–	33,33	16,67	50
	з.з.	–	–	28,28	72,72

Узагалі відтворити послідовність дій не вдалося розумово відсталим учням 1 класу – 20%, 2 класу – 40%, 3 класу – 16,67%.

Серед слабозорих учнів 1 класу майже половина (46,46%) виконувала завдання на низькому рівні: у повільному темпі з порушенням послідовності дій (перестановки, пропуски дій, напруження пальців), але до 3 і 4 класу всі учні з порушенням зору із завданням справлялися.

Учні в 3 (33,33% – розумово відсталі; 51,51% – слабозорі) та 4 класі (50 % – розумово відсталі; 72,72% – слабозорі) показують високий (4-й) рівень виконання завдання, який характеризується правильним відтворенням послідовності дій самостійно учнем, без допомоги дослідника.

При виконанні цього завдання учням найчастіше доводилося надавати стимулювальну допомогу („Намагайся пригадати, у тебе вийде!”) та ще раз демонструвати зразок послідовності виконання дій.

Завдання „Чарівний мішечок”

Проаналізувавши особливості виконання завдання „Чарівний мішечок” учнями 1 – 4 класів з психофізичними порушеннями, отримані результати ми оцінили за 4 рівнями.

На першому рівні (дуже низькому) учень не називає матеріали, з яких зроблено той чи той предмет. Другий рівень (низький) характеризується тим, що учень виконує все відповідно до інструкції, але спостерігаються незначне знання матеріалів, з яких зроблені предмети. На третьому рівні (середньому) виконання учень знає або запам'ятав у ході виконання завдання, називає якості більше половини предметів з різних матеріалів, які пропонуються для розпізнання на дотик. Четвертий рівень (високий) характеризується розпізнаванням та називанням усіх матеріалів, з яких зроблено предмети з набору.

Виконання завдання розумово відсталими учнями першого та другого класу показало низьку обізнаність їх у різноманітності матеріалів, з яких виготовляють предмети. Діти не розпізнають матеріал, з якого зроблено той чи той предмет у навколишньому середовищі. Лише після називання дослідником, який це предмет (дерев'яний, гумовий, пластмасовий тощо), уточнення якостей цього предмета на дотик у ході маніпулювання з цим предметом (легкий – важкий, твердий – м'який, гладенький – шершавий та ін.), учень починає частково впізнавати вже знайомі матеріали серед навколишніх предметів шляхом тактильного відчуття та називати їх.

Результати виконання завдання відображено в таблиці 3.7.

Таблиця 3.7

Рівень розвитку тонкої дотикової чутливості пальців рук при розпізнанні дерев'яного, гумового, пластмасового, металевого, скляного, шерстяного, керамічного предметів (у %)

Клас		Рівні виконання завдання			
		1 рівень	2 рівень	3 рівень	4 рівень
1-й	р.в.	40	40	20	–
	з.з.	–	20,2	55,55	25,25
2-й	р.в.	60	20	20	–
	з.з.	–	–	49,49	51,51
3-й	р.в.	16,67	16,67	33,33	33,33

	з.з.	–	–	21,21	79,79
4-й	р.в.	–	33,33	16,67	50
	з.з.	–	–	2,02	98,98

У третьому та четвертому класах учні володіють дещо більшим обсягом знань про існування різних матеріалів, з яких виготовляють предмети. При розпізнаванні матеріалів серед навколишніх предметів більшість з них називають самостійно. Труднощі виникали при розпізнаванні скляних, керамічних та пластмасових виробів. Виконання завдання учнями відповідає чітким вимогам дослідника (не намагаються піддивитися в мішечок, поки не вгадають, який це предмет), на відміну від учнів першого та другого класів.

Учні з порушенням зору показали високі результати за цією методикою. Це пов'язано з розвитком тактильного компенсаторного механізму при дефектах зору. Деякі учні першого класу виконали завдання на 3-му рівні, оскільки не мали інформації про деякі матеріали (кераміка, гума), до 4-го класу практично всі діти легко справлялися із завданням.

Завдання на діагностування точності кольоросприймання

Завдання на кольоросприймання проводилося тільки з розумово відсталими учнями. Результати дітей зі зниженим зором описані у висновках лікаря-офтальмолога центру, їх кольоросприймання перевіряється на спеціальній апаратурі чотириточкового кольоротесту ЦТ-01 [292; 294; 295].

Результати дослідження кольоросприймання показали, що в 1 класі 40% учнів володіють знаннями про колір у межах вікової норми, відтворюють послідовність кольорової доріжки. Інші 40 % виявляють труднощі в сприйманні деяких кольорів, плутають назви кольорів, після називання кольору дослідником, не запам'ятовують і не відтворюють знання через деякий час; відтворюють зразок лише під контролем; 20% учнів зовсім не змогли назвати жодного кольору.

У 2 класі 40% учнів знає лише кілька основних кольорів, зразок відтворення доріжки з різних кольорів не виконують. Ще 40% учнів називає більше половини кольорів правильно, наслідують зразок з допомогою контролювання дій та стимуляції у вигляді звернення дослідником уваги на допущені учнем помилки, після чого помилки учень сам виправляє. 20% учнів назвали всі кольори правильно, правильно на зоровому рівні співвідносили кольори, успішно продовжили зразок викладання послідовності кольорів.

У 3 та 4 класі майже всі учні правильно назвали всі кольори, показали непоганий рівень зорового співвідношення кольорів та виконання завдання за зразком. Якщо в учнів виникали труднощі з називанням кольору картки, дослідник називав сам цей колір і потім перевіряв здатність учнів до перенесення отриманих знань у виконанні наступних завдань цієї методики.

Отже, проведене дослідження дало нам змогу визначити рівні розвитку схильностей у молодших школярів з порушеннями психофізичного розвитку.

За допомогою завдання „Панель”, „Будиночок” та „Кораблик” було визначено рівні розвитку схильності до уяви просторових відношень молодших школярів. В учнів виникають труднощі під час виконання завдання на рівні зорового сприймання, співвідношення зразка та своїх дій. Показники виконання завдання свідчать про таке: рівень розвитку схильності до уяви просторових відношень у розумово відсталих учнів 1 класу дорівнює низькому та середньому (при виконанні простого завдання); у слабозорих учнів – середньому рівню; в учнів 2, 3 класів обох груп – середньому та низькому рівню (у найважчому завданні); в учнів 4 класу обох груп – середньому та високому рівням.

Отримані дані в ході виконання завдань за методикою П'єрона-Рузера дали змогу визначити рівні сформованості схильності до цілеспрямованого, стійкого виконання монотонної діяльності. Учні 1, 2 та 3 класу виконали завдання на низькому, середньому та високому рівнях. У школярів 4 класу спостерігається високий рівень сформованості схильності до

цілеспрямованого, стійкого виконання монотонної діяльності та частково – середній.

Використані в роботі методики дослідження – методика діагностування стану сенсомоторної координації, проба на зміну положення руки „Кулак – ребро – долоня”, завдання „Чарівний мішечок” – виявили рівні розвитку схильності до чіткого маніпулювання з дрібними деталями учнів молодших класів. У розумово відсталих дітей першого та другого років навчання спостерігається низький та середній рівні розвитку схильності, що діагностувалась, у слабозорих – середній та високий рівень. Незначний відсоток розумово відсталих учнів 3, 4 класів показали результати низького рівня. Основна частина молодших школярів показала середній та високий рівні розвитку схильності до чіткого маніпулювання з дрібними деталями. Особливо легко давалось виконання цього завдання учням з порушеннями зору.

Стосовно розвитку схильності до чіткого сприймання відтінків кольорів розумово відсталими учнями можна сказати, що 60% учнів 1 класу і 40% учнів 2 класу виявляють труднощі у сприйманні кольорів та їхніх відтінків у межах вікових вимог за програмою „Образотворчої діяльності” допоміжної школи. У 3 та 4 класах учні показали непоганий рівень зорового співвідношення кольорів та виконання завдання за зразком. У молодших школярів третього та четвертого років навчання рівень розвитку схильності до чіткого сприймання відтінків кольорів відповідає вимогам програми.

Після проведення діагностики на кожного учня складалася карта („Індивідуальна карта професійного самовизначення”), у якій щорічно фіксували результати повторної діагностики розвитку схильностей і здібностей, з урахуванням цих карт проводили індивідуальну й диференційовану роботу під час групового зайняття (див. додаток Б). В основній школі в карту додавали показники особистісних якостей і міжособистісних стосунків. Паралельно з урахуванням показників карти проводилася профорієнтаційна робота.

Проведене дослідження свідчить про недостатній рівень розвитку схильностей молодших школярів з психофізичними порушеннями. Але при спеціально змодельованій роботі, при існуванні сприятливих чинників для розвитку схильностей та формування здібностей можливе підвищення рівня сформованості цих якостей у школярів. Про це свідчить поступове збільшення учнів, які виконують завдання на достатньому та високому рівні від 1 класу до 4-го. Успішний розвиток схильностей та здібностей можливий лише в провідній діяльності.

3.3. Психолого-педагогічні умови розвитку та корекції схильностей і здібностей у процесі навчально-практичної діяльності

Важливою умовою успішної професійно-трудової соціалізації підлітків та юнаків з психофізичними порушеннями є створення сприятливих умов для розвитку схильностей у молодшому шкільному віці. На базі розвинутих інтересів та схильностей можливо формувати та розвивати практичні вміння та навички до певного виду трудової діяльності, актуалізуючи таким чином певні здібності.

Під сприятливими умовами для розвитку схильностей мається на увазі своєчасна систематична діагностика навчально-практичної діяльності, прояву схильностей у провідній діяльності, їхній розвиток та корекція недоліків розвитку. Розвиток та корекція схильностей повинні проходити цілеспрямовано, комплексно в процесі навчання, на виховних годинах, у гуртках.

Запорукою розвитку загальних здібностей є сформованість провідної діяльності. Навчально-практична діяльність вимагає певного рівня соціально-психологічної зрілості, розвитку шкільних психофізичних функцій, а також пізнавальної діяльності.

Умови шкільного навчання припускають:

- уміння організовувати й контролювати свою рухову активність;
- уміння діяти відповідно до наказів дорослого;

– здатність до пошукової діяльності за допомогою мовленнєвої саморегуляції;

– наявність у дитини певного рівня мотивації до пізнавальної діяльності.

При розробці рекомендацій і занять ми враховували особливості двох категорій дітей – з порушеннями зору й порушеннями інтелектуального розвитку.

Діти з інтелектуальними порушеннями не здатні прийняти темп шкільного життя, у них не розвинена довільність поведінки, психомоторний розвиток нижчий вікової норми, що позначено на розвитку пізнавальних процесів: нестійкість уваги, процес запам'ятовування тривалий у часі.

У дітей зі зниженим зором теж виникають специфічні особливості діяльності, спілкування та психофізичного розвитку. Порушення зору зазвичай викликає відхилення практично в усіх видах пізнавальної діяльності через зниження якості отримуваної інформації: скорочення зорових відчуттів обмежує можливість формування образів пам'яті, забезпечує схематизм і відсутність цілісності зорового образу; відсутність бінокулярного зору призводить до порушення сприйняття перспективи й глибини простору, кольоророзрізнявальних функцій і контрастної чутливості зору. Зорове сприйняття збережено лише частково і є не цілком повноцінним. Огляд навколишньої дійсності в них звужений, уповільнений і неточний, тому їх зорове сприйняття й враження обмежені, а уявлення мають якісну своєрідність. Через це специфічні особливості виникають і в інших аналізаторах людської системи – обмежуються можливості формування образів уяви, пам'яті, а також психологічних систем, їхніх структур, зв'язків, функцій і стосунків усередині систем.

У результаті в дітей обох категорій спостерігаються страхи, неадекватні реакції на ситуацію (агресивна поведінка, замикання в собі, небажання вступати в контакти), ознаки „шкільного неврозу”.

Запропоновані рекомендації орієнтовані на надання допомоги й підтримки дітям молодшого шкільного віку з психофізичними порушеннями, які мають труднощі у формуванні пізнавальної, емоційної й комунікативної сфер. Вони сприяють пошуку ефективних шляхів подолання труднощів, що виникають, у спільній навчально-ігровій діяльності з педагогом й однолітками. Створення нового навчального середовища, що об'єднує в собі елементи навчальної діяльності, але більшу її частину становить звична для дитини ігрова діяльність, – один з істотних моментів у реалізації цих рекомендацій.

Корекційна робота, спрямована на розвиток інтересів, схильностей та здібностей, удосконалювання навичок навчально-практичної діяльності молодших школярів, будується з урахуванням таких методологічних принципів:

1. Принцип єдності корекції й розвитку, який означає, що цілеспрямована корекційна робота здійснюється тільки на основі клініко-психолого-педагогічного аналізу внутрішніх і зовнішніх умов розвитку дитини, з урахуванням вікових закономірностей розвитку й характеру порушень.

2. Принцип єдності діагностики й корекції розвитку. Мета й зміст корекційної роботи можуть бути визначені тільки на основі комплексного, системного, цілісного, динамічного вивчення дитини, її диференційно-діагностичного обстеження. Здійснюючи корекційну роботу, необхідно фіксувати зміни, що відбуваються в стані дитини, при цьому сам процес корекції дає матеріал для більш повної діагностики.

3. Принцип взаємозв'язку корекції й компенсації. Уся система корекційної роботи покликана компенсувати порушення в розвитку й спрямована на реабілітацію й соціальну адаптацію дитини з проблемами.

4. Принцип урахування вікових психологічних та індивідуальних особливостей розвитку визначає індивідуальний підхід до дитини й побудову

корекційної роботи на базі основних закономірностей психічного розвитку з урахуванням сензитивних періодів.

5. Принцип комплексності методів психолого-педагогічного впливу дозволяє надати допомогу дитині та її батькам.

6. Принцип особистісно орієнтованого й діяльнісного підходу в здійсненні корекційної роботи. Цей принцип заснований на визнанні розвитку особистості в діяльності, а також того, що активна діяльність самої дитини в межах провідної для віку діяльності є рушійною силою її розвитку (П. Я. Гальперін, О. М. Леонтьєв, В. М. М'ясищев).

7. Принцип компетентнісного підходу в корекційній роботі. Цей принцип заснований на формуванні в особистості школяра здатності мобілізувати отримані знання, уміння, досвід і способи поведінки в умовах конкретної ситуації, конкретної діяльності.

8. Принцип оптимістичного підходу в корекційній роботі з дитиною припускає організацію „атмосфери успіху” для дитини, віру в її позитивний результат, заохочення її найменших досягнень.

9. Принцип активного залучення найближчого соціального оточення до корекційної роботи з дитиною. Дитина розвивається в цілісній системі соціальних відносин, суб'єктом якої вона є (О. Л. Венгер, Л. С. Виготський). Особливості міжособистісних взаємин, спілкування, форм спільної діяльності й способів її здійснення становлять найважливіший компонент розвитку, визначають його зону найближчого розвитку. Успіх корекційної роботи з дитиною, поряд з іншими складниками, залежить і від співробітництва з батьками.

У сучасній психолого-педагогічній науці досить активно використовують технологічний підхід і поняття „технологія”. Сутністю технологічного підходу є така побудова процесів забезпечення та супроводу навчання, виховання й розвитку, який гарантує досягнення поставлених цілей [91, с. 75 – 76]. У нашому дослідженні технологія – це певний проект

системи психолого-педагогічного забезпечення професійно-трудової соціалізації, реалізований на практиці.

При цьому незалежно від трактування цього поняття, як зазначає Л. В. Мардахась, будь-яку науково й практично обґрунтовану технологію відрізняють такі обов'язкові ознаки [234]:

- поділ процесу на взаємопов'язані етапи;
- координоване й поетапне виконання дій, спрямованих на досягнення результату (мети);
- однозначність виконання передбачених у технології процедур і операцій, що є неодмінною й вирішальною умовою досягнення результатів, адекватних поставленій меті.

Коротко охарактеризуємо спектр часткових технологій, які ми реалізували на практиці в контексті забезпечення послідовності в процесі забезпечення наступності професійно-трудової соціалізації учнів з психофізичними порушеннями.

Ігрові технології – сприяють оволодінню провідною діяльністю, новими соціальними ролями та досвідом, формують навички залучення в спільну діяльність і спілкування, сприяють самоствердженню. Ігрові технології ефективні в роботі з будь-якими віковими категоріями, оскільки в їх основі може лежати сюжетно-рольова гра, ділова, імітаційна, організаційно-діяльнісна тощо.

Технологія знайомства, групового та рольового структурування – забезпечує прийняття дитини групою, сприяє пізнанню себе в групі, створює для пошуку й знаходження в процесі групової взаємодії соціально прийнятних ролей, реалізація яких зумовлює особистісне зростання дитини, її соціальну компетентність.

Уведення і створення правил і норм життя, традицій – припускають на першому етапі ознайомлення з нормами й правилами життя навчального закладу, його традиціями, що задаються дорослими та старшими однолітками, а на другому – підтримка загальношкільних, створення й

підтримка власних, залучення до їх реалізації молодших однолітків. Це забезпечує стабілізацію відносин, наступності в збереженні й передачі соціально прийнятних, соціально корисних і соціально цінних способів поведінки та діяльності.

Технологія індивідуальних і групових доручень та їх обміну – забезпечує можливість успішної самореалізації дитини з урахуванням її індивідуальних інтересів, здібностей, досягнень не тільки й не стільки в навчальній діяльності (особливо в кризах адаптації до школи й переходу з молодшої школи в середню ланку); сприяє розвитку вольової сфери особистості, підвищенню самооцінки і самоповаги, виробленню навичок співпраці, відповідальності за групу; створює баланс між відокремленням, автономністю від групи і приналежністю, причетністю до неї (профілактика залежної, підпорядкованої поведінки, а також егоїстичної, індивідуалістичної поведінки).

Формування активу й розвиток самоврядування – сприяють освоєнню дітьми та підлітками просоціальних способів взаємодії в групі, управління групою однолітків, організації її життєдіяльності в найбільш важливих у відповідності з віком та інтересами сферах; тренує навички прийняття рішень, відповідальності за результат і наслідки діяльності групи і своєї.

Технологія групової персоніфікації простору (психологічної ідентифікації учня з класом, школою) – припускає наявність фіксованої території як основи групової ідентичності, відділенні її від інших, благоустрій, естетизацію й турботу про збереження майна, символів тощо, специфічне емоційне ставлення як до „свого”. Це підвищує інтенсивність взаємодії в первинних колективах і між ними, сприяє згуртованості групи, зниженню частоти агресивної поведінки в груповій і міжгруповій взаємодії, більш інтенсивному використанню загальношкільних територій і приміщень.

Технологія планування, підготовки, реалізації та аналізу колективних творчих справ – окрім перерахованих у назві навичок, сприяє розвитку відносин співробітництва, турботи про групу, колектив класу, школи; задає

соціально цінну спрямованість активності, ініціативи та діяльності дітей; забезпечує поступове відповідно до вікових завдань їх ускладнення й збагачення; створює умови для прийняття дитини групою і входження в неї, для самопізнання, самовизначення, самореалізації та самоствердження в ній і тренує соціально схвалювані та соціально цінні способи їх досягнення.

Технологія аналізу педагогом або психологом колективної творчої справи та її аналізу учнями – формує вміння підводити підсумки, оцінювати результат діяльності, формулювати причини успіхів і невдач, навички доброзичливого неагресивного ставлення один до одного, „авансування”, психологічної підтримки один одного, психологічного захисту новачків і слабких, виявлення труднощів і проблем, особливостей поведінки, які необхідно враховувати.

Формування ініціативних груп, рад справи – забезпечує об'єднання учнів за інтересами, за бажанням спілкуватися й займатися спільною діяльністю; формує й підтримує стосунки дружби, взаємної відповідальності і відповідальності за спільну справу.

Технологія участі в житті колективу соціально успішних значущих дорослих (батьків, відомих шанованих громадян) – забезпечує участь дорослих у життєдіяльності групи школярів, задає соціально прийнятні, корисні та цінні способи самореалізації та самоствердження, створює умови для ідентифікації з соціально успішними людьми, компенсуючи частково порушення цих функцій у сім'ї.

Технологія змагань, участі у загальношкільних справах, житті міста – забезпечує реалізацію активності дітей, сприяє їх згуртуванню та формуванню почуття „ми”, тренує досвід переживання перемог і поразок, розвиває навички здорового суперництва й продуктивної поведінки в конкурентних відносинах, причетності до найближчого соціуму.

Отже, для забезпечення наступності процесу соціалізації можна використовувати широкий спектр технологій.

У якості рекомендацій щодо розвитку та корекції схильностей як передумови формування здібностей у процесі навчально-практичної діяльності ми пропонуємо педагогам та психологам використовувати програму психологічного забезпечення навчально-практичної діяльності дітей молодшого шкільного віку з вадами психофізичного розвитку з урахуванням наведених технологій.

Програма складається з таких етапів:

✓ Попередній етап: містить підготовку й проведення діагностики, обробку діагностичних даних, комплектацію групи, розробку теоретичних і практичних рекомендацій для консультування педагогів і батьків.

✓ Основний етап: містить проведення корекційно-розвивальних занять двічі на тиждень (по 30 – 35 хвилин).

✓ Заключний етап: містить організацію й проведення повторної психодіагностики, обробку даних діагностичного обстеження, інформування педагогів і батьків про результати роботи.

Мета програми: корекція й розвиток у молодших школярів пізнавальної, емоційної й комунікативної сфер особистості, формування схильностей та здібностей до певних видів діяльності в умовах навчально-ігрових занять.

Завдання програми:

1. Створити комфортні корекційно-розвивальні умови для молодших школярів, що сприяють корекції й розвитку пізнавальних процесів та особистісних особливостей у дітей.

2. Сприяти загальному сенсорному розвитку вищих психічних функцій, формуванню позитивної мотивації до навчання, мовній активності в молодших школярів в умовах спільної навчально-ігрової діяльності.

3. Створити атмосферу прийняття й взаєморозуміння в дитячому колективі.

4. Розвивати у вихованців компетентність, основи нормативної поведінки й самостійність дій за інструкцією психолога.

Умови ефективності корекційної роботи: присутність усіх членів колективу на заняттях; виконання строгого розпорядку групових занять; говорити в групі відкрито й щиро; допомагати товаришам по групі залучатися до роботи; вислуховувати думки оточення, поважати їх; урахувувати індивідуальні особливості дітей; аналіз психологом кожного заняття з метою підбору ефективних корекційних технік; прийняття дітей такими, які вони є, прояв емоційної підтримки, емоційної причетності й демонстрації еталонної поведінки; комплексне використання психологічних механізмів групової динаміки, арт-терапії, ігрової терапії, рольових ігор, казкотерапії.

При складанні корекційно-розвивальних занять ми використовували методичні прийоми таких авторів, як І. О. Агеєва, Є. А. Аляб'єва, Т. Н. Волковська, Н. М. Гончарова, С. Д. Забрамня, Т. М. Ісаєва, Н. Ф. Круглова, Н. П. Смелянська, О. Н. Рудякова, О. М. Земцова, Т. В. Сак, Г. Х. Юсупова.

У розвитку схильностей важливу участь відіграє потребнісно-мотиваційна сфера. Тільки на підставі наявного інтересу, бажання пізнавати в дитини можливе виникнення та розвиток схильностей як передумови спеціальних здібностей до певної діяльності. Позитивна мотивація діяльності сприяє більш стійкій і тривалій працездатності учнів, прояву наполегливості й самостійності в праці, більш успішному та ефективному навчанню, що призводить загалом до підвищення продуктивності діяльності дітей з психофізичними порушеннями розвитку. Тому паралельно необхідно розвивати потребнісно-мотиваційну сферу в молодших школярів [23].

Формування пізнавального інтересу як складника потребнісно-мотиваційної сфери відбувається за двома напрямками: навчальний та позанавчальний.

Корекцію та розвиток індивідуально-психологічних особливостей особистості молодшого школяра доцільно проводити також безпосередньо на уроках, у навчальній діяльності.

Мета навчального напрямку реалізується на уроках через: підбір цікавого матеріалу; правильну організацію формування навчальної діяльності, урахуваючи психофізичні особливості дітей з особливими освітніми потребами; формування високого рівня довільності, уміння планувати та контролювати власні дії; формування активності й ініціативності, самостійності в навчальній роботі; формування вміння оцінювати правильність виконання власної роботи.

Мета позаурочного напрямку реалізується через проведення пізнавальних свят; цікавих годин з предметів; факультативних занять.

Одним із засобів формування пізнавального інтересу є зацікавленість. Найбільш ефективним засобом залучення учня в процес навчання є ігрова діяльність. Зважаючи на те, що в більшості дітей з психофізичними порушеннями в молодшому шкільному віці все ще є переважною ігрова діяльність, логічним буде застосування вчителем та вихователем ігрових прийомів під час навчання. У процесі гри учні непомітно для себе виконують різноманітні вправи [86 – 90].

Дітям можна запропонувати запам'ятовувати римовані рядки, правила у віршах, наприклад, урок навчання грамоти можна починати з алфавітної пісні. Для тренування у швидкій та чистій вимові можна використовувати чистомовки та скоромовки. Чистомовки підвищують зацікавленість до читання, розвивають творчість, пізнавальну активність, почуття ритму та ритму.

Для розвитку пізнавальної активності учнів використовують логічні та жартівливі загадки, наприклад: 1. У бабусі Даші онук Паша, котик Пушок, собака Дружок. Скільки в бабусі онуків? (Один). 2. Що легше – 1 кг вати або 1 кг заліза? (Однаково)3. Мене звати Юрко. У моєї сестри лише один брат. Як звати брата моєї сестри? (Юрко)

До матеріалів, що стимулюють до діяльності та зацікавлюють учнів, належать ребуси, кросворди, головоломки, лабіринти, які дозволяють тренувати увагу, пам'ять, формувати саморегуляцію, контроль за своєю

діяльністю, наприклад, кросворд „Транспорт”. Розгадай кросворд, звертаючи увагу на букви-підказки, і розфарбуй картинки. На чому можна подорожувати по воді? А по повітрю?

На уроках під час ознайомлення з новим правилом для розвитку уваги, спостережливості, більш легкого запам'ятовування матеріалу можна долучати навчальні казки, наприклад, при вивченні знаків $<$, $>$ можна використати казку про жадібного Півника, який бігав від цифри до цифри та хотів з'їсти найбільшу. Навчальна казка допоможе краще запам'ятати та зберігати отриману учнем інформацію, що відкритий дзьоб – знак більше, завжди спрямований до більшого числа.

Прийоми, використання яких підвищує зацікавленість учнів до навчального матеріалу:

1. Прийом „Приваблива мета”, наприклад, допоможи Незнайкові вийти з лабіринту чисел (а мета вчителя – закріплення послідовності чисел першого десятку).

2. Прийом „Відстрочена відгадка”. На початку уроку вчитель задає загадку, а відгадку буде розкрито в ході уроку, а, можливо, і на наступному, наприклад, перед читанням казки Ш. Перро поставити перед учнями питання „Яке місто прославляється твариною, „яка співає”?”

3. Прийом „Фантастичне доповнення”. Діти люблять фантазувати, жити у світі фантазії, тому необхідно дати їм цю можливість і на уроці, наприклад: „Ми потрапили на іншу планету, де в прибульців такі самі букви, що й у нас, але говорять вони незрозумілою для нас мовою. Давайте спробуємо розгадати назви тварин, які там живуть (РАСТУТ/страус; ДУЗЕМА/медуза; КРИКОЛ/кролик)”.

4. Прийом „Спіймай помилку”. Головне не тільки миттєво реагувати на помилку (світлофорчик, оплеск і т. п.), але й довести, чому помилка та як її виправити. На уроках письма помиляється Незнайко чи Буратіно, які неправильно пишуть літери.

5. Прийом „Вільний вибір”, наприклад, на уроці математики на вибір учня виконати будь-яке завдання з робочого зошита.

6. Прийом „Драматизації і театралізації”. В абетці Н. М. Батенькової багато таких текстів, які можна розігравати за ролями – казки, діалоги, забавлянки.

7. Прийом „Да-нетка” – універсальна гра, яка вчить слухати один одного, наприклад (подається мовою оригіналу):

– Если ты бежишь в буфет,

Значит, ты голодный? ... (да)

– В небе месяц и звезда –

Значит, это полдень? ... (нет)

– Кто много кушает конфет,

Тот сладкоежка, верно? ... (да)

– Если ленишься всегда,

В дневнике пятерки? ... (нет)

Прийомів підвищення навчальної мотивації молодшого школяра існує дуже багато. Навіть упровадження розважальних „дрібниць” може допомогти учням у підвищенні зацікавленості та бажанні займатися діяльністю на уроці, наприклад, учитель може завести гарний зошит. На обкладинці великими кольоровими літерами написати: „Почесний зошит”. Зверху кожної сторінки написати ім’я учня. Сторінок повинно бути стільки, скільки дітей у класі. Упродовж дня педагоги будуть записувати в цей зошит успіхи учнів на відповідних сторінках. Це може бути гарна відповідь на уроці, цікава робота, правильно й швидко розв’язана задача, допомога в якій-небудь справі – з приводу будь-якої заслуги учня. Зовсім не обов’язково кожного дня писати про кожного. Спочатку вчитель самостійно вирішує, кого відзначити в „Почесному зошиті”. Поступово клас може долучатися до обговорення ведення зошиту, для того, щоб усе було справедливо і за заслуги, щоб був справжній привід для пишання, наприклад: 12 жовтня – вітаю, Маринко, ти добре засвоїла тему „Слово – ознака предмета”; 17 жовтня – „Дякую,

Андрійко, ти сьогодні на уроці був дуже старанним”; 29 жовтня – „Сашко, молодець! Ти швидко роздав зошити”.

Коли в учня буде 10 записів у зошиті, він отримує право обрати подарунок з коробки сюрпризів. Після отримання певної кількості записів у зошиті учень може отримувати привітання від директора, за умови погодження директора з цим правилом. Можна робити ксерокопію зі сторінок учнів і віддавати їхнім батькам. Це буде приводом для пишання батьками своєю дитиною, що вона не тільки має певні порушення та пов’язані з цим труднощі, але й робить певні успіхи.

Варіантів упровадження такої системи дуже багато, наприклад, ще можна використовувати прийом заохочення учнів жетонами. Учні їх збирають, а в кінці тижня відчиняється веселий магазин, де за отримані жетони можна купити будь-які речі, на які вистачає уяви вчителя.

Якщо кожен день закінчувати різноманітним іграми, навіть при існуванні труднощів на уроках, дитина повертатиметься додому в гарному настрої й буде знати, що завтра, незважаючи ні на що, її чекатимуть у школі радощі, веселощі, гра. Учні будуть з радістю йти туди, де друзі, несподіванки, можливість проявити себе і, звісно, нові неймовірні відкриття на уроках.

Внесення у навчання зовнішньої зацікавленість не є найважливішим завданням навчання, хоча й це важливо. Необхідно шукати мотив радості в самому процесі навчання. Підтримати зацікавленість учня до навчання допомагають кольорова наочність, залучення до процесу навчання гри.

У початкових класах спеціальної школи за основу береться ігровий метод навчання. Для того, щоб гра стала методом, необхідно дотримуватися таких умов:

1. Навчальне завдання повинно збігатися з ігровим.
2. Існування навчального завдання не повинно переважувати ігрове завдання. Важливо зберігати ігрову ситуацію.

3. Поодинокі ігри не дають бажаного результату навчання, тому необхідно будувати систему ігор з поступовим ускладненням навчального завдання.

Самостійна робота – один з важливіших засобів для розвитку зацікавленості. Але дитині буде цікаво, якщо вона виконає завдання, тому необхідно вводити рівневе навчання.

Наступна передумова навчальної діяльності – вміння планувати свої дії. Це вміння найбільше розвивається на уроках праці, під час різних видів конструювання. Важливо вчити дітей самоконтролю. Цьому сприяє використання різноманітних схем, моделей виконання певних дій.

Необхідно навчити дітей не лякатися помилок, а вміти їх виправляти. Гарним засобом для розвитку самоконтролю є коментування.

Пізнавальна діяльність учня не обмежується лише уроками, а продовжується в позаурочній діяльності. У процесі організації позакласної роботи необхідно виховувати загальну зацікавленість до знань. Навчити дитину дивуватися й бути спостережливою. Цьому сприяють екскурсії. Тематика екскурсій: на природу; по місту; видатними місцями міста.

Обов'язково перед проведенням екскурсії необхідно сформулювати стійку мотивацію дітей, наприклад, „Чи знаєте ви, як до нас до дому потрапляють газети та журнали?“

Наступний блок позакласної роботи – це години спілкування. Вони проходять у формі свята, гри, вікторини.

При професійній організації й проведенні психолого-педагогічних процесів навчання та виховання і в дитячих дошкільних закладах, і в школах завдання психічного розвитку вирішуються нормально. Але якщо на будь-якому з вікових етапів відбувається збій, нормальні умови розвитку порушуються, на наступних етапах основну увагу в роботі з дітьми доводиться приділяти корекції психічного розвитку.

Основна мета корекційно-розвивальної роботи – сприяти оптимальному психічному й особистісному розвитку дитини відповідно до її можливостей.

Для розвитку схильності до уяви просторових відношень можна використовувати такі розвивальні ігри та вправи:

Просторова орієнтація

1. Дитині пропонується малюнок, на якому намальовано дерево з птахами, які сидять на ньому. Проте птахи сидять на різних гілках. Дитину просять показати, який птах сидить на верхній гілці, на нижній; який з птахів сидить найнижче, який – найвище; потім нехай дитина сама назве місце знаходження вказаного вами птаха.

2. Попросіть дитину показати або назвати ті предмети в кімнаті, які в цей момент знаходяться праворуч від неї, а потім – ліворуч від неї. Повторіть ці ж самі питання після повороту дитини на 180° і 90° . Потім запитайте її, з якого боку від неї знаходиться вікно, шафа, стіл, що поставить дитину перед необхідністю самостійного вживання потрібних слів.

3. Станьте навпроти дитини, запропонуйте їй спочатку показати свою праву (ліву) руку (ногу, вухо, око), а потім – вашу. Потім попросіть її показати ліву (праву) руку (ногу, око, вухо) у людини, зображеної на малюнку.

„Знайди іграшку”

Одна дитина ховає в кімнаті іграшку, а інша повинна її знайти, користуючись приблизно такими інструкціями: „Повернися спиною до дверей, пройди чотири кроки вперед, потім два кроки праворуч”; „Обійди стілець зліва, а стільчик справа”; „Дістань іграшку *над, під, на, за* столом”. Завдання поступово необхідно ускладнювати введенням додаткових перешкод і збільшенням кількості кроків.

„Дзеркало”

Дитині пропонується бути дзеркалом і повторювати всі рухи дорослого (рухи може пропонувати сама дитина).

Прийомами роботи з розвитку просторових відношень є: опора на наочність ситуації; практична діяльність з конкретними предметами; використання в розвивальній роботі дидактичних ігор; створення ігрових

ситуацій; активне використання учнями у своєму мовленні прийменників та слів, які відображують просторове відношення предметів; упровадження вправ на різні напрямки повороту (спочатку дійсного, потім уявного) на 90°, 180° у горизонтальній площині.

Для розминки на перших етапах навчання дитини в школі можна використовувати вправи на розвиток уяви просторових відношень:

- стрибки на місці;
- стрибки на двох ногах з поворотом на 180° праворуч, ліворуч;
- стрибки через невеликий предмет, який лежить на підлозі;
- стрибки у праворуч, ліворуч на двох ногах чи на одній нозі;
- стрибки вперед чи назад на одній чи на двох ногах.

Якщо виконання стрибків ускладнено внаслідок особливостей розвитку опорно-рухового апарату, можна запропонувати крокування через предмети, рух уперед, назад, управо, уліво.

Повторення рухів педагога чи батьків.

Інструкція: „Те, що я буду робити правою рукою, ти повинен повторити теж правою рукою”. Дорослий та дитина стоять навпроти один одного.

Завдання: показати правою рукою ліве око; показати лівою рукою ліве вухо; показати правою рукою ліве коліно і т. п.

Рухливий диктант: зробити один крок уперед, два кроки вправо; один крок назад, два кроки вліво; повернутися на 180° праворуч, потім ліворуч і т. п.

Складання планів: складання схеми класу; складання схеми маршруту; пошук у кімнаті предмета за планом-схемою, запропонованому дорослим.

Усвідомлення рухливих можливостей:

сюжет „Пустеля” – імітація пересування на гарячому піску в спекотний день; сюжет „Змія” – пересування на підлозі без допомоги рук; сюжет „Жаба” – стрибки на ногах та руках; сюжет „Перекоти-поле” – перекачування та переверти в різних напрямках; сюжет „Заєць” – стрибки та

переходи; сюжет „Ведмідь” – повільні, важкі, сильні рухи; сюжет „Лисиця” – повільні, гнучкі, стрімкі рухи; сюжет „Кінь” – акцент на рухах корпусу й ніг; сюжет „Синиця” – дрібні, короткі стрибки, рухи руками; сюжет „Лебідь” – повільні, граційні, широкі рухи; сюжет „Пташиний двір” – учні імітують рухи уявлених домашніх птахів.

Для розвитку схильності до цілеспрямованого, стійкого виконання монотонної діяльності можна використовувати такі розвивальні ігри та вправи.

1. Змалювання графічних зразків (геометричних фігур і візерунків різної складності).

2. Обведення по контуру геометричних фігур різної складності з послідовним розширенням радіусу обведення (по зовнішньому контуру) або його звуженням (обведення по внутрішньому контуру).

3. Вирізування по контуру фігур з паперу (особливе вирізування плавне, без відриву ножиць від паперу).

4. Розфарбовування й штрихування.

5. Різні види образотворчої діяльності (малювання, ліплення, аплікація).

6. Конструювання й робота з мозаїкою.

7. Освоєння ремесел (вишивання, в'язання, плетіння, робота з бісером).

Для розвитку схильності до цілеспрямованого, стійкого виконання вправ на увагу можна використовувати такі розвивальні ігри та вправи.

1. Вправа „Розфарбуй другу половинку”. Мета: розвиток концентрації уваги.

Потрібно приготувати кілька наполовину розфарбованих малюнків. І дитина повинна розфарбувати другу половину малюнка так само, як розфарбована перша половина. Це завдання можна ускладнити, запропонувавши дитині спочатку домалювати другу половину малюнка, а потім її розфарбувати (Це може бути метелик, бабка, будиночок, ялинка тощо).

2. Малюнки „Знайди відмінність”. Мета: розвиток концентрації уваги.

Запропонуйте дитині поглянути на малюнки, на перший погляд зовсім однакові. Але, придивившись уважніше, можна побачити, що це не так. Нехай дитина намагається виявити відмінності.

3. Гра „Птах – не птах”

Весела гра на увагу й знання птахів. Дорослий читає віршики. Завдання дітей уважно слухати і, якщо прозвучить слово, що позначає не птаха, подати сигнал – тупати або плескати.

4. Вправа на розподіл уваги. Мета: розвиток розподілу уваги.

Вправу спрямовано на вироблення в дитини вміння виконувати дві різні дії одночасно. Дитина малює кола в зошиті й одночасно рахує хлопки, якими дорослий супроводжує малювання. Час виконання завдання – 1 хвилина. Підраховується кількість кіл і перерахована кількість ударів. Чим більше кіл намальовано і правильніше пораховані хлопки, тим вища оцінка.

5. Вправа на концентрацію і стійкість уваги. Мета: розвиток концентрації і стійкості уваги. Школярам пропонується без помилок переписати рядки з наборами літер.

6. Вправа „Виконай за зразком”. Мета: розвиток концентрації уваги; працездатності.

Вправа містить завдання на промальовування досить складних, але повторюваних візерунків. Кожен з візерунків потребує підвищеної уваги дитини, оскільки вимагає від неї виконання кількох послідовних дій: а) аналіз кожного елемента узору; б) правильне відтворення кожного елемента; в) утримання послідовності протягом тривалого часу.

Під час виконання такого виду завдань важливо не тільки те, наскільки точно дитина відтворює зразок (концентрація уваги), але і як довго вона може працювати без помилок. Тому кожен раз намагайтеся потроху збільшувати час виконання одного візерунка. Для початку достатньо 5 хв. Після того, як „клітинні” візерунки будуть освоєні, переходьте до більш складних візерунків на чистому аркуші.

Для виконання подібного виду завдань зручно заздалегідь зробити бланки з різною кількістю рядів гуртків, трикутників або квадратів. Бланки можуть бути представлені змішаним набором фігур, наприклад, ряд квадратів, ряд кіл, ряд трикутників і т. п. Завдання можна доповнити, якщо попросити дитину перевірити правильність виконання візерунка і виправити помилки.

7. Вправа „Коректурна проба”. Мета: розвиток концентрації уваги; уміння аналізувати написані слова.

Цю вправу спрямовано на розвиток уміння аналізувати написані слова, „бачити” букви в них, а в результаті – сформувати уважність. Вона є грою, яка в основі своїй має тест „коректурна проба”. Для неї беруться старі, придатні лише для макулатури книги з великим шрифтом. Протягом 5 хвилин (тільки 5) дітям пропонується викреслити всі букви „а”, що зустрілися. При цьому ставиться умова, що якщо хлопці пропустять більше чотирьох букв, то вони програли, чотири й менше пропусків – виграли. Переможці отримують, наприклад, зелені фішки. Оскільки грати краще кожен день, то підрахунок вигравів краще вести раз на тиждень, і переможців чимось нагородити...

Перевірку завдань проводять самі діти – сусід у сусіда. Якщо вони не помітять якихось пропусків, хоча в цьому віці діти більш упереджені до чужих робіт, ніж до своїх, то це неважливо, головне, що протягом кількох хвилин дитина буде перебувати в стані зосередженості. Потім гру можна ускладнити, наприклад, викреслювати в кожному рядку ту букву, яка стоїть у ньому першою.

Наступний етап – одну букву в рядку викреслювати, а іншу підкреслювати, наприклад, „е” – викреслюємо, а букву „м” підкреслюємо.

Для розвитку схильності до чіткого маніпулювання з дрібними деталями можна використовувати такі розвивальні ігри та вправи.

1. Вправи на розвиток і вдосконалення статичної координації рухів:

„Дерева” – підняти обидві руки долонями до себе, широко розвести пальці (ліктьї спираються на стіл). „Стіл” – праву руку стиснути в кулак, на неї зверху покласти горизонтально ліву руку. „Гніздо” – пальці обох рук злегка зігнути й прикласти одні до інших, великі пальці прибрати всередину долонь. „Дім”, „Дах”, „Вежа” – тримаючи пальці вгору, з’єднати кінчики пальців лівої й правої руки. „Магазин” – руки в тому ж положенні, що й у попередній вправі, тільки вказівні пальці розмістити в горизонтальному положенні перед „дахом”. „Коза” – випрямити вказівний палець і мізинець, інші пальці притиснути до долоні. Спочатку вправу виконувати правою, потім лівою рукою, потім обома руками разом. „Кішка” – пальці в тому ж положенні, що й у попередній вправі, тільки вказівний палець і мізинець злегка зігнути. „Окуляри” – утворити два кола з вказівного й великого пальців обох рук, з’єднати їх. „Зайчик” – випрямити вгору вказівний і середній пальці, а кінчики безіменного і мізинця з’єднати з кінчиком великого пальця. Вправу виконувати спочатку правою, потім лівою рукою, потім обома руками.

2. Вправи на розвиток і вдосконалення динамічної координації руху:

„Дзвінок” – на столі перед дітьми настільний дзвінок-кнопка або її малюнок. Учні спочатку вибірково будь-яким пальцем натискають кнопку. Потім послідовно від великого до мізинця, зліва направо й навпаки. „Пальчики вітаються” – кінчики пальців однієї руки доторкаються до кінчиків пальців іншої. „Оса” – випрямити вказівний палець правої руки й обертати ним у різних напрямках. Потім поміняти руку. „Чоловічок” – указівний і середній пальці бігають по столу. „Пташки летять” – пальцями обох рук, піднятих над столом тильною стороною догори, здійснювати рух „угору – униз” – пташки летять, махають крилами. „Гра на піаніно” – імітація гри на піаніно. Можна імітувати гру на інших музичних інструментах („Веселий оркестр”). „Катаємо човник” – пальці обох рук складені разом, плавні рухи зап’ясть рук в горизонтальному положенні. „Курочка п’є воду” – лікті спираються на стіл, пальці скласти у вигляді дзьоба, ритмічні нахили

рук уперед з підключенням замаху зап'ястя. „Веселі маляри” – рухи „пензлем” уліво – управо, угору – униз. „Погладити кошень” – плавні рухи рукою, що імітують погладжування.

3. Вправи на ритмічну організацію рухів, переключення. Вони сприяють удосконаленню слухозорових аналізаторів. Ці вправи діти виконують за зразком (схемою), після слухового сприйняття, після показу.

„Пальма-кулак” – зап'ястя руки спускається на стіл долонею вниз, потім стискається в кулак. „Пальма – кулак – ребро” – зап'ястя руки спускається на стіл долонею вниз, потім стискається в кулак, потім розтискається і ставиться ребром. „Оса – кільце”, „Зайчик – кільце” – переходи з одного статичного положення в інше. „Відстукування” – олівцем, ручкою, дерев'яною паличкою відтворюється певний ритмічний малюнок, зразок якого дає вчитель (Вправи виконуються спочатку однією рукою, потім іншою, потім обома руками разом).

„Азбука Морзе” – зразок дається на дошці з рисочок (/) і крапок (•), де // – повільні (з паузою), •• – швидкі постукування.

4. Вправа „Маршрути”. Мета: розвиток тонкої моторики.

Матеріал: роздрукований бланк методики, простий олівець.

Інструкція: дитині дають роздрукований бланк методики і просять її олівцем провести шлях по кожному з маршрутів, намагаючись не зачіпати „стіни”.

5. Вправа „Скопіюй зразок за точками”. Мета: розвиток у дитини вміння діяти за зразком.

Матеріал: роздруковані бланки.

Інструкція: необхідно за точками скопіювати малюнок (або візерунок).

Для розвитку схильності до чіткого сприймання відтінків кольорів можна використовувати такі розвивальні ігри та вправи.

Вправи на розвиток зорового сприйняття:

Вправа 1. Мета: розвиток зорового сприйняття.

Матеріали: роздруковані бланки, фломастери чи кольорові олівці.

Інструкція: Дитині пропонують прикрасити кружечки в зазначені кольори. Назвати предмети, пізнавши за контуром. Підібрати колір до предметів.

Вправа 2. Мета: розвиток зорового сприйняття, закріплення знань про величину (більше – менше).

Матеріали: роздруковані бланки, фломастери чи кольорові олівці.

Інструкція: Розфарбуй зображених тварин. Розподіли тварин за їх справжньою величиною, починаючи з найменшого.

Вправа 3. Мета: розвиток зорового сприйняття, закріплення знань про геометричні фігури (трикутник, овал, прямокутник, коло, квадрат).

Матеріали: роздруковані бланки, фломастери чи кольорові олівці.

Інструкція: Розфарбуй зображені на малюнку предмети. На яку геометричну фігуру схожі предмети. Розфарбуй геометричну фігуру таким же кольором, що і схожий на неї предмет.

Вправа 4. Мета: розвиток зорового сприйняття.

Матеріали: роздруковані бланки, фломастери чи кольорові олівці.

Інструкція: Дізнайся й назви, що „сховав” художник. Розфарбуй зображення.

Вправа 5. Мета: розвиток зорового сприйняття.

Матеріали: роздруковані бланки, фломастери чи кольорові олівці.

Інструкція: Дізнайся і назви предмет за його частинами. Розфарбуй зображення.

Вправа 6. Мета: розвиток зорового сприйняття; аналітико-синтетичної діяльності, розумових процесів – здатність до узагальнення й відволікання, виділення істотних ознак.

Матеріали: роздруковані бланки.

Інструкція: Дізнайся предмети за їхнім тіньовим силуетом. Знайди пари. Який предмет зайвий.

Розвиток та корекція схильностей повинні відбуватися цілеспрямовано, комплексно в процесі навчання, на виховних годинах, корекційних заняттях, у гуртках, які мають трудову спрямованість.

Умови, які забезпечують розвиток у дітей з психофізичними порушеннями схильностей та здібностей в процесі навчально-практичної діяльності:

- Постійна співпраця дитини з дорослими. Співпраця припускає активну орієнтацію дитини на дорослого як на джерело соціального досвіду, етичних норм поведінки, умінь і знань, як на еталон. Вона здійснюється в процесі спілкування, спільній діяльності дитини й дорослої людини, під час прямого навчання – як індивідуального, так і колективного. Співпраця може виникати навіть тоді, коли увага дорослої людини не спрямована безпосередньо на дитину, оскільки в дитини виробляється орієнтація на поведінку дорослого, на його реакцію, вимоги. При цьому вчитель-дефектолог формує в дітей мотиваційно-потребнісний план діяльності.

- Уважно спостерігайте за активністю дитини, її словами, жестами, заохочуйте будь-яку її спробу самостійно виконувати той рух, якого навчаєте. Інакше ви можете загасити слабкі проблиски ініціативи, і тоді вони заміняться повною пасивністю.

- Заохочуйте будь-яку спробу дитини, будуйте заняття так, щоб поступово активність дітей збільшувалася.

- Кожного разу ставте перед дитиною не дуже важке, але й не занадто легке завдання. Від виконання складного завдання дитина відмовиться, а якщо завдання дуже легке для неї, вона не навчиться нового.

- Виробити в дитини будь-які трудові навички й навички самообслуговування можна тільки багато разів показуючи всі операції. Пояснюйте дитині завдання простими, звичними для неї словами й виразами. Обов'язково контролюйте всі дії дитини.

- Необхідно вчити дітей уміння долати труднощі, з якими діти з порушенням інтелекту стикаються під час оволодіння навичками

самообслуговування, і тоді, коли вони стикаються з практичними та трудовими завданнями.

- Ще однією необхідною умовою для того, щоб забезпечити розвиток у дітей навичок навчально-практичної діяльності, виявляється ситуація успіху. Щоб дитина хотіла займатися яким-небудь видом діяльності, вона повинна приносити їй задоволення, пов'язане з переживанням успіху. Дорослі (батьки, учитель-дефектолог, вихователь) повинні забезпечити дитині такі умови діяльності, у яких вона обов'язково зустрінеться з успіхом. Але успіх повинен бути реальним. Його у жодному випадку не слід плутати з незаслуженою похвалою.

Вихователі й учителі-дефектологи повинні працювати в тісному контакті, прагнути до того, щоб мати єдиний підхід до виховання кожної дитини та єдиний стиль роботи загалом. Співпрацювати зі шкільним психологом і обов'язково з батьками дітей. Педагоги й вихователі повинні завжди пам'ятати, що в спеціальній установі повинен бути насамперед установлений здоровий емоційний клімат – спокійний, доброзичливий, радісний. Треба спиратися на особистісно орієнтований підхід до кожної дитини, проявляти любов і ласку, оточувати їх справжньою увагою.

Для дітей з психофізичними порушеннями навчання доцільно проводити в ігровій формі. За допомогою гри діти отримують яскраві, позитивні емоційні переживання й ретельніше засвоюють необхідний матеріал.

3.4. Аналіз результатів вивчення сформованості індивідуально-психологічних якостей у осіб з психофізичними порушеннями

Після завершення I етапу психолого-педагогічного забезпечення наступності процесу професійно-трудової соціалізації проводили психолого-педагогічну діагностику на предмет вивчення індивідуально-особистісних

якостей і особистісної спрямованості учнів. Ефективність корекційної роботи на I етапі оцінювали на підставі зіставлення даних чотирьох показників.

Перший показник – результати, отримані до початку етапу, другий – після проведення етапу; третій – результати, показані старшокласниками, які взяли участь у констатації, але не пройшли курс запропонованих занять, четвертий – після проведення повторної діагностики з цією категорією підлітків.

При оцінці статистичної значущості відмінності між отриманими показниками використано двовибірковий t-критерій Стьюдента для незалежних вибірок (порівняння контрольної та експериментальної груп), емпіричне значення якого вираховується за формулою:

$$t = \frac{|P_1 - P_2|}{\sqrt{m_1^2 + m_2^2}},$$

де P_1, P_2 – доли вибірки, що порівнюються; m_1, m_2 – похибки долей. Величину P визначають, урахувавши число об'єктів (A) з ознакою, що вимірюється, й обсягом вибірки (n): $P = \frac{A}{n}$, $m = \frac{P_q}{n-1}$, де $q = 1 - P$.

А також двовибірковий t-критерій Стьюдента для залежних вибірок (порівняння результатів експериментальної групи до і після проведення профорієнтаційних корекційних занять), емпіричне значення якого вираховується за формулою:

$$t = \frac{|M_d|}{s_d/\sqrt{n}}$$

де M_d — середня різниця значень, s_d — стандартне відхилення різниць, а n — кількість спостережень. Ця статистика має розподіл $t(n-1)$.

Обрахування здійснювалося за допомогою комп'ютерної програми OSA (Static.5.0). При оцінці статистичної значущості достовірними є відмінності між порівнюваними параметрами на рівні $p \leq 0,01$ і $p \leq 0,05$. За допомогою здійсненої обробки результатів виявлено істинність відмінностей, які наведено в таблицях (див. табл. 3.8, 3.9).

Порівняльна таблиця індивідуально-особистісних якостей і особистісної спрямованості розумово відсталих школярів 4-х класів до та після проведення корекційної роботи (середньовідсоткове співвідношення, %)

Показники (схильності)	Експериментальна група				Контрольна група			
	до	після	Критерій достовірності		до	після	Критерій достовірності	
			t	p			t	p
Уявлення просторових відношень	38,89	58,9	- 8,29	<0,01	37,67	39,2	-1,37	0,21
Виконання монотонної діяльності	83,33	90	-1,95	0,1	85	88,33	-1,73	0,12
Маніпулювання з дрібними деталями	50	78,33	-10,4	<0,01	51,67	60	-2,15	0,05
Сприймання відтінків кольорів	97,5	100	- 1,54	0,13	91,67	96,67	- 2,01	0,09
Загальна обізнаність (світ професій)	15	31,67	-6,7	<0,01	16,67	21,67	-2,01	0,09
Навчальна спрямованість	28,33	51,67	-9,28	<0,01	26,67	30	-1,73	0,12

Результати попередньої діагностики до проведення корекційних занять не виявили якісних і кількісних відмінностей у контрольній і експериментальній групах розумово відсталих респондентів ($t=0$; $p \leq 0,01$). Після проведення корекційних занять ми спостерігаємо значуще збільшення показників в експериментальній групі порівняно з контрольною ($t=2,4$; $p \leq 0,05$). В експериментальній групі збільшився відсоток учнів, які впоралися із завданням на високому рівні, у контрольній групі цей показник практично не змінився. Звернемося до якісно-кількісного аналізу показників за кожною окремою шкалою (див. табл. 3.8).

В експериментальній групі значно зріс середньовідсотковий показник розумово відсталих дітей, які показали високий і достатній рівень при

виконанні завдань на уявлення просторових відношень (з 38,89% до 58,9%). Крім того, у них виявлена схильність до виконання таких завдань: учні із задоволенням приймали завдання. Самостійно складали фігури за нерозкресленим зразком. Повністю з цікавістю виконували завдання середнього рівня складності. Адекватно сприймали оцінку експериментатора, прагнули виправити помилки, просили надати їм ще подібні завдання. Якщо завдання виявлялося для них занадто складним, засмучувалися, але при цьому говорили, що можуть виконати завдання („...я таке вмію робити, мені краще „будиночок” дайте, я покажу, як умію...”, „...до нас студентки приходили, мені сподобалося збирати з ними червоні пазли, я тепер навчився, у мене навіть удома багато є, я сам можу скласти завдання, без брата...”).

У контрольній групі показник збільшився незначно (з 37,67% до 39,2%). При цьому існують відмінності і в якісному показнику схильностей до виконання цього завдання. Багато учнів, які добре виконували завдання з легкої серії, зіткнувшись з труднощами при виконанні інших завдань, відмовлялися від роботи, не хотіли шукати й виправляти помилки, уважали таку діяльність нецікавою, швидко втрачали інтерес навіть до тих завдань, які їм удавалися легко.

Розумово відсталі учні проявили здібності до виконання монотонної діяльності. В обох групах показник зріс: трохи більше в експериментальній групі (див. табл. 3.8). Спостерігалися якісні відмінності в прийнятті завдання, схильностях до такого виду діяльності. Учні, з якими проводилися подібні корекційні вправи, почувають себе впевненіше, недослухавши інструкцію, уже беруться до справи, у бесідах відзначають, що їм подобається таке заняття. Це вказує на те, що великий відсоток розумово відсталих школярів схильні до виконання монотонної діяльності, яка не вимагає великої мобільності, і при певних корекційних заняттях можуть добитися значних успіхів.

Як показали результати попередньої діагностики, у розумово відсталих молодших школярів без корекційної роботи складно формуються схильності й здібності до маніпулювання з дрібними деталями з різних матеріалів (50% – в експериментальній групі та 51,67% – у контрольній) . Учні плуталися, не могли відразу вгадати, з чого наощупь зроблений предмет. Після проведення корекційних занять різко зросли показники в експериментальній групі (з 50% до 78,33%), у контрольній – не значно (з 51,67% до 60%). Діти з експериментальної групи із задоволенням бралися за виконання таких завдань, раділи своїм успіхам і успіхам товаришів. Заняття „Чарівний мішечок” стало улюбленою грою в учнів.

Діагностика показала, що в розумово відсталих молодших школярів є здібності до сприймання відтінків кольорів, і при корекційній роботі вони покращуються. Експеримент показав, що діти з порушеннями інтелекту схильні до відмінності кольорів, із задоволенням виконують завдання, пов'язані з кольоровим малюванням, аплікацією, завданнями з використанням кольору.

Після проведення першого етапу профорієнтації з розумово відсталими молодшими школярами значно збільшився відсоток загальної обізнаності в експериментальній групі (з 15% до 31,67%). Учні знають велику кількість професій, називають їх, можуть назвати свої схильності й здібності, які їм згодяться в професії, можуть назвати навчальні заклади, у яких учать цих професій. У бесідах учні легко називають знайомі професії й можуть розповісти, що людина в цій професії робить („...моя мама маляр, вона робить ремонти в будинках, змішує фарби, щоб вийшов красивий колір, фарбує стіни, обов'язково двічі, а перед цим ще морилкою, щоб пліснява не вилізла...”, „...мій тато лікар, він лікує кістки, коліна, спину, якщо руку поламають, то гіпс накладає – це називається травматолог...”).

Збільшився відсоток учнів з високою навчальною спрямованістю та зі сформованою позицією школяра в експериментальній групі (з 28,33% до 51,67%). Учні у бесідах підкреслюють, що їм подобається ходити до школи,

там багато цікавих занять. У контрольній групі показник збільшився незначно відповідно до того, що діти стали доросліше (з 26,67% до 30%).

Результати попередньої діагностики не виявили якісних і кількісних відмінностей у контрольній і експериментальній групах учнів зі зниженим зором ($t=0,1$; $p \leq 0,01$) (див. табл. 3.9).

Таблиця 3.9

Порівняльна таблиця індивідуально-особистісних якостей і особистісної спрямованості слабозорих школярів 4-х класів до та після проведення корекційної роботи (середньовідсоткове співвідношення, %)

Показники (схильності)	Експериментальна група				Контрольна група			
	до	після	Критерій достовірності		до	після	Критерій достовірності	
			t	p			t	p
Уявлення просторових відношень	58,33	76,4	-7,35	<0,01	60,11	62,34	-1,39	0,19
Виконання монотонної діяльності	52	96	-14,2	<0,01	58	62	-1,91	0,63
Маніпулювання з дрібними деталями	96	100	-1,91	0,63	96	100	-1,91	0,63
Загальна обізнаність (світ професій)	22	50	-10,3	<0,01	22	30	-2,1	0,06
Навчальна спрямованість	50	90	-11,7	<0,01	50	70	-8,3	<0,01

Після проведення корекційних занять ми спостерігаємо значуще збільшення показників в експериментальній групі порівняно з контрольною ($t=2,5$; $p \leq 0,05$). В експериментальній групі збільшився відсоток учнів, які впоралися із завданням на високому рівні, у контрольній групі цей показник практично не змінився. Звернемося до якісно-кількісного аналізу показників за кожною окремою шкалою.

За результатами діагностики можна зробити висновки, що в експериментальній групі значно зріс середньовідсотковий показник слабозорих дітей, які показали високий і достатній рівень при виконанні завдань на уявлення просторових відношень (з 58,33% до 76,4%). У

контрольній групі показник практично не змінився (з 60,11% до 62,34%). Крім того, відзначаються відмінності в якісних показниках між групами. Слабозорі учні експериментальної групи виявляли схильність до виконання завдань на уяву просторових відношень: учні із задоволенням приймали завдання, самостійно його виконували, виявляли зацікавленість, легко справлялися із завданнями середнього рівня складності. Адекватно сприймали оцінку експериментатора, прагнули виправити помилки, просили надати їм ще схожі завдання.

У контрольній групі багато учнів, які добре виконували методики з легкої серії, при цьому не проявляли особливого завзяття до виконання завдань, зіткнувшись з труднощами при виконанні інших завдань, відмовлялися від роботи, не хотіли шукати й виправляти помилки, вважали таку діяльність нецікавою, швидко втрачали інтерес або скаржилися на втому.

Як показали результати попередньої діагностики, у молодших школярів з порушеннями зору без корекційної роботи складно формуються схильності й здібності до виконання монотонної діяльності, що вимагає концентрації уваги та працездатності (52% – експериментальна група; 58% – контрольна). У більшості дітей з великими труднощами вдавалося сформувавши мотивацію до її виконання або вона була короткочасна, при дії зовнішніх чинників (гримнули двері, хтось сказав щось голосно та ін.) учні відволікалися, постійно необхідно було зосереджувати увагу на виконанні завдання, стимулювати до уважності. Це пов'язано із складнощами концентрації зорової уваги на довгий час при слабозорості. Без проведення корекційної роботи якісні показники в контрольній групі залишилися на попередньому рівні.

Проте після проведення корекційних занять та методик медичної реабілітації зору різко зросли показники в експериментальній групі (з 52% до 96%), у контрольній – не значно (з 58% до 62%). Діти з експериментальної групи із задоволенням бралися за виконання таких завдань, вони охоче

долучалися до нових вправ. Зацікавленість роботою спостерігалася протягом усього часу. Діти легко запам'ятали зразок заповнення фігур, уже під час роботи над 2 рядком працювали по пам'яті. Заповнювали фігури старанно та акуратно, намагалися, щоб лінії не виходили за межі фігур. У роботі допускали незначну кількість помилок.

Слабозорі учні проявили здібності до маніпулювання з дрібними деталями. В обох групах показник зріс до 100% (див. табл. 3.9). Спостерігалася невеликі якісні відмінності в прийнятті завдання, схильностях до такого виду діяльності. Учні, з якими проводилися подібні корекційні вправи, почувають себе впевненіше, у бесідах відзначають, що їм подобається таке заняття. Це вказує на те, що великий відсоток слабозорих школярів схильні до тонкої дотикової чутливості пальців рук, яка є компенсаторним механізмом при порушеннях зору.

Після проведення першого етапу профорієнтації зі слабозорими молодшими школярами значно збільшився відсоток загальної обізнаності в експериментальній групі (з 22% до 50%). Учні знають велику кількість професій, називають їх, можуть назвати свої схильності і здібності, які їм згодяться в професії, можуть назвати навчальні заклади, у яких учать цих професій. У бесідах учні легко називають знайомі професії, крім того, учні можуть назвати професійні сфери й професії, які туди входять, наприклад, медицина (лікар, фельдшер, медсестра), часто можуть назвати спеціалізації в одній сфері (педіатр, лор, травматолог, хірург) і можуть розповісти, що людина в цій професії робить („...хірург робить операції, у нього є затиск, скальпель, пінцет, голка і джгут; педіатр – це дитячий лікар, слухає дітей трубкою, фонендоскоп називається, ложкою дивиться горло, призначає ліки...”; „...продавець продає товари в магазині або рундуку; товарознавець приймає товар, розкладає, записує, який товар ще треба, замовляє; бухгалтер підраховує, скільки товар коштує, скільки отримують грошей від продажу, яку зарплату дати продавцям...”).

Загальна обізнаність у світі професій у контрольній групі збільшилася не значно (з 22% до 30%).

Збільшився відсоток слабозорих учнів з високою навчальною спрямованістю і з сформованою позицією школяра в експериментальній групі (з 50% до 90%). Учні у бесідах підкреслюють, що їм подобається ходити в школи, вони стараються отримувати гарні оцінки й навчитися всього, щоб потім вступити до інституту й отримати хорошу професію.

У контрольній групі показник теж збільшився, але не так значно (з 50% до 70%). Це говорить про те, що в школах приділяють увагу профорієнтації молодших школярів на уроках і екскурсіях.

Отже, якісний і кількісний аналіз результатів показав ефективність корекційної роботи з формування й розвитку індивідуально-особистісних якостей і особистісної спрямованості молодших школярів із психофізичними порушеннями розвитку.

Висновки до розділу 3

У цьому розділі ми розглянули перший етап професійно-трудової соціалізації осіб з психофізичними порушеннями – діагностику та корекцію індивідуально-психологічних рис особистості молодших школярів.

Дослідження проводилося на основі особистісно орієнтованого, діяльнісного та компетентнісного підходів. Особливу увагу ми приділяли підструктурі спрямованості як центральній властивості особистості, яка формується під впливом соціальних чинників, тому найбільш піддається впливу. Спрямованість виникає на основі потреб і виявляється в різних формах: потягах, бажаннях, інтересах, схильностях, ідеалах.

Виділяючи як головну умову успішної соціалізації формування складників спрямованості особистості: бажань, інтересів, схильностей, ми не могли не звернути уваги на формування такої якості особистості як здібність – сукупність тих психічних властивостей людини, від яких залежить успішність його навчання тієї чи тієї діяльності, її вдосконалення.

Отже, експериментальне вивчення особливостей прояву інтересів, схильностей і здібностей до різних видів діяльності, навичок навчально-практичної діяльності, з одного боку, показало значно знижені можливості їх спонтанного розвитку в дітей з психофізичними порушеннями (коли відповідним напрямом корекційної роботи не приділяється належна увага в практиці), з іншого – виявило в учнів наявні потенційні схильності та здібності, що проявилися насамперед у ефективності застосування різних видів психолого-педагогічної допомоги.

Така допомога як спеціальний вид корекційно-розвивального впливу повинна бути спрямована на формування інтересів, схильностей до певних видів діяльності, певних здібностей у навчально-практичній діяльності, розвиток навичок самообслуговування, загальнотрудова навичок, на корекцію процесів спілкування з однолітками, процесу соціалізації. Для цього ми розробили психолого-педагогічні умови розвитку та корекції індивідуально-психологічних якостей особистості в процесі навчально-практичної діяльності, які можуть використовувати спеціальні психологи, учителі-дефектологи під час навчання, виховних заходів та корекційних групових занять з молодшими школярами з вадами психофізичного розвитку.

Отже, були виявлені схильності в структурі спрямованості особистості учнів, сформованість трудової й навчальної діяльності, у процесі якої відбувається формування здібностей на основі схильностей та інтересів індивіда. Заповнювалися індивідуальні карти учнів. У них відзначалися переважні для кожного учня професії. Проводилася експериментальна корекційна робота на індивідуальному і груповому рівні щодо розвитку

виявлених схильностей і здібностей з урахуванням психофізичних можливостей учня. Здійснювалася диференційована профорієнтація.

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

РОЗДІЛ 4

ДІАГНОСТИКА ТА КОРЕКЦІЯ НА ДРУГОМУ ЕТАПІ ПРОФЕСІЙНО-ТРУДОВОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСІБ З ПСИХОФІЗИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

4.1. Діагностика соціально-психологічних якостей особистості

Відповідно до того, що в основу системи роботи з психолого-педагогічного забезпечення професійно-трудової соціалізації покладено ідею забезпечення наступності цього процесу для осіб з порушеннями психофізичного розвитку, на етапі 5 – 8 класів найбільшу увагу необхідно приділити виявленню соціально-психологічних особливостей підлітків, що виявляються у відповідних видах діяльності (спільній, комунікативній), а також формуванню їхніх міжособистісних стосунків і соціально схваленої поведінки.

На цьому етапі професійно-трудової соціалізації осіб з психофізичними порушеннями ми ставили такі завдання:

- виявлення головних причин порушення навичок міжособистісної взаємодії в процесі спільної й комунікативної діяльності;
- вивчення впливу біологічних і соціальних чинників на характер взаємодії підлітків у різних сферах діяльності.
- проведення корекційної програми з формування міжособистісних стосунків, комунікативної та спільної діяльності учнів.

На базі загальноосвітніх спеціальних шкіл, шкіл-інтернатів і навчально-реабілітаційних центрів Луганської, Сумської й Донецької областей проведено дослідження, у яких узяли участь близько 220 підлітків від одинадцяти до шістнадцяти років: 100 осіб з порушеннями зору різного ступеня важкості з гостротою зору від 0,05 до 0,2 одиниць (міопія, ністагм, далекозорість (більше 5 дптр) і виражений астигматизм (більше 2 дптр); 120

підлітків з діагнозом F-70, ускладненим у деяких випадках гідроцефалією, мікроцефалією, порушеннями нейродинаміки. Для більшості випробовуваних характерна наявність серйозних порушень у сфері емоційно-афективних виявів, що виражено в підвищеній збудливості неврівноваженості в поведінці. Деякі ж відрізнялися емоційною пасивністю, торпідністю. У них можна спостерігати неадекватні ситуації емоційні реакції, вони з щонайменшого приводу плачуть, засмучуються.

Вибір цієї вікової категорії зумовлено тим, що саме в підлітковому віці незвичайно зростає значення угруповань однолітків. Дружба й стосунки з однолітками стають „шляхом життя”. Якщо на початкових етапах розвитку проблемної дитини основною перешкодою до її навчання й виховання є первинний дефект, то за відсутності необхідної корекційної допомоги виникають вторинні відхилення, які частіше з’являються в підлітковому віці, у порушеннях взаємин з оточенням, а саме в порушеннях комунікативної й спільної діяльності, що значною мірою порушує соціальну адаптацію підлітка.

Особливо важливим стає питання коригування міжособистісних стосунків підлітків з психофізичними порушеннями розвитку.

Отже, підліткам з порушеннями психофізичного розвитку знання про емоційні стани, власні особливості, Я-образ потрібні для саморегуляції своїх внутрішніх станів та їхніх зовнішніх виявів, і для правильного розуміння навколишніх людей і встановлення з ними адекватної взаємодії. Це сприятиме адаптації й успішній професійно-трудовій соціалізації підлітка.

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

- *форма організації спільної діяльності.* Чим вищий ступінь спільності діяльності в групі, тим рельєфніше виявляються відносини взаємної узгодженості, співробітництва;

- *мотивація спільної діяльності*, яка постає у вигляді негативного чи позитивного спонукання, стимулювання – покарання чи нагороди членів групи за успіхи й невдачі спільної діяльності;
- *змістовні характеристики спільної діяльності*, тобто заради чого, в ім'я яких цінностей вона здійснюється;
- *рівень розвитку спілкування*, під час якого формуються, конкретизуються, уточнюються й реалізуються міжособистісні стосунки.

Спілкування – обов'язкова передумова становлення особистості. У процесі міжособистісного спілкування вона виробляє комунікативні вміння й навички, формує знання про оточення і власне „Я” шляхом порівняння себе з однолітками, а потім – і з дорослими.

Спілкування – складний, багатоплановий процес установаження та розвитку контактів між людьми, який породжується потребами в спільній діяльності; містить у собі обмін інформацією, вироблення єдиної стратегії взаємодії, сприйняття й розуміння партнера в спілкуванні [14, с. 6].

Міжособистісне спілкування – це процес предметної та інформаційної взаємодії між людьми, у якому виявляються психологічні особливості комунікативного потенціалу кожного індивіда (Л. Е. Орбан-Лембрик) [276, с. 167].

Існують дві базові функції спілкування: організація спільної діяльності людей (узгодження та об'єднання зусиль для досягнення загального результату); формування та розвиток міжособистісних стосунків (взаємодія з метою налагодження стосунків) [217, с. 14].

Сучасний соціально-психологічний підхід тлумачить спілкування як комунікативну діяльність. У структурі міжособистісного спілкування виділяють такі відносно автономні компоненти, як мета, зміст, засоби спілкування; учасники процесу, тип зв'язків між ними; мотиви, потреби, ціннісні орієнтації учасників спілкування; комунікативний потенціал суб'єктів спілкування; види та форми, стилі, стратегії, тактики, результат

спілкування. Саме за цими компонентами можна характеризувати індивідуально психологічні особливості спілкування окремої особистості [2; 59; 401].

Потреба в спілкуванні полягає в прагненні людини до пізнання та оцінки інших людей, а через них (і за їхньої допомоги) – до самопізнання та самооцінки. Комунікативні мотиви – це те, заради чого відбувається спілкування. Мотиви спілкування зазвичай утілюються в певних якостях іншої людини, заради пізнання й оцінки яких конкретний індивід вступає у взаємодію з оточенням. Для кожного учасника взаємодії мотивом спілкування постає інша людина, його партнер зі спілкування. Мотиваційну основу спілкування становлять комунікативні потреби. У структурі комунікативних потреб можна виділити 9 груп: потреба в іншій людині та взаєминах з нею; потреба в приналежності до соціальної спільності; потреба у співпереживанні та співчутті; потреба в турботі, допомозі, підтримці з боку інших; потреба в наданні допомоги, турботи й підтримки іншим; потреба в установленні ділових зв'язків для здійснення спільної діяльності; потреба в постійному обміні досвідом, знаннями; потреба в оцінці з боку інших, у повазі, авторитеті; потреба у виробленні загального з іншими людьми розуміння й пояснення об'єктивного світу й усього, що відбувається в ньому. Потреба в спілкуванні формується в онтогенезі на основі інших потреб, які починають функціонувати раніше (фізіологічні потреби, потреби у враженнях) [2; 310].

Перед проведенням дослідження було зроблено та проаналізовано анамнестичні дані респондентів. Отримані результати аналізу анамнестичних даних допомогли спланувати та доцільно організувати проведення емпіричного дослідження, а також були враховані при якісній інтерпретації отриманих результатів емпіричного дослідження.

Реалізація програми емпіричного дослідження особливостей міжособистісних стосунків підлітків потребувала виділення певних складників міжособистісної взаємодії, а саме: особливості вияву та змісту

комунікативних потреб, поведінкові реакції в ситуаціях спілкування, рівень сформованості спільної діяльності та власне міжособистісних стосунків.

Для реалізації визначених компонентів було підбрано такі психодіагностичні методики: метод рисункової асоціації С. Розенцвейга для виявлення поведінкових реакцій і рівня соціалізації; тест-фільм Рене Жиля і соціометрія, для дослідження міжособистісних стосунків; методика Дж. Леві Морено „Соціометрія”; методика З. С. Карпенко „Діагностика вад особистісного розвитку” (ДВОР) для дослідження психологічних передумов поведінки підлітків у ситуації міжособистісного спілкування; методика „Острівець” на виявлення сформованості спільної діяльності; гра „Секрет”, яку розробила Т. О. Рєпіна, для діагностики вибору в дії; питальник „Потреба в спілкуванні” Ю. М. Орлова; методика спостереження „Карта спостереження Л. Стотта”.

У процесі діагностичної роботи ми не могли застосувати всі методи й методики для дослідження рівня сформованості міжособистісних стосунків серед розумово відсталих підлітків унаслідок низького розвитку абстрактного мислення, тенденції до уподібнення „Я-ідеального” та „Я-реального”, несформованості рефлексії в цієї категорії дітей. Це зумовило низьку валідність вербальної техніки. Тому при дослідженні рівня сформованості міжособистісних стосунків ми спиралися в основному на метод спостереження.

Соціометрія. Ця методика є найбільш широко використовуваною для дослідження міжособистісних стосунків. Основи соціометрії розробив американський психіатр і соціолог Дж. Леві Морено в 1908 – 1925 рр. За її допомогою вивчають структурно-динамічні характеристики взаємин: соціальний статус, групову згуртованість, задоволеність взаєминами, створення мікрогруп. При цьому більшість авторів соціометрію розглядають як спосіб виявлення переваг, основу яких можуть складати не лише афективні, але й функціональні, ціннісні та інші чинники. Крім того, цей спосіб має достатню об’єктивність і надійність і, за словами

Я. Л. Коломінського [180; 181], адекватно вимірює „особисті взаємини в групі однолітків”.

Соціометрію використовували тому, що цей метод є показовим в аспекті збільшення або зниження рівня деструктивної поведінки в групі (від цього залежить згуртованість), формування мікрогруп на основі загальних поглядів та інтересів, продуктивної співпраці. За допомогою цієї методики було розкрито особливості емоційних переваг підлітків, визначався рівень благополуччя взаємин у групі, виявлялися найбільш значущі мотивування виборів.

При проведенні соціометричного експерименту використано адаптовану гру „Секрет”, яку розробила Т. О. Рєпіна [331] на основі експерименту „вибір у дії”, який запропонував Я. Л. Коломінський [181]. Випробовуваному пропонували „по секрету” подарувати подарунки підліткам у класі відповідно до свого бажання: „Подаруй, кому хочеш”. Після того, як вибір було зроблено, підлітка просили пояснити причину тієї або тієї переваги. Експериментальним матеріалом служили барвисті листівки-наліпки. Експеримент проводився з кожним підлітком індивідуально й організовувався так, аби підлітки не могли заздалегідь поділитися своїм вибором з однокласниками. У протоколі фіксували: контактність, сприйняття питання вибору, імена підлітків, яким випробовуваний віддав перший, другий і третій вибори; обґрунтування вибору. Підлітки з порушеннями зору легко впоралися із завданням. Труднощі в розумінні й виконанні поставленого завдання в розумово відсталих підлітків теж не виникли.

При аналізі результатів ми спиралися на шкалу статусних підгруп, яку запропонував Я. Л. Коломінський [181], де:

- I підгрупа („зірки”) – підлітки, які отримали 6 і більше виборів;
- II підгрупа („прийняті” й такі, яким „віддано” перевагу): 3 – 5 виборів;
- III підгрупа („неприйняті”): 1 – 2 вибори;
- IV підгрупа („ізолювані” або „знехтувані”): 0 виборів.

На основі співвідношення сприятливих (С – I і II підгрупи) і несприятливих (Н – III і IV підгрупи) статусних підгруп склався діагностичний показник „рівня благополуччя взаємин” (РБВ), запропонований Я. Л. Коломінським [181]:

$C > H$ – УБВ високий; $C = H$ – РБВ середній; $C < H$ – РБВ низький.

З метою обліку інтенсивності стосунків використовували диференціацію при балуванні. Перший вибір оцінено в 3 бали, другий – 2, третій – 1 бал. Взаємність симпатій – чинник надзвичайно істотний для емоційного благополуччя підлітка, іноді один взаємний вибір означає для нього більше, ніж кілька невзаємних. Ураховуючи це, ціну взаємного вибору збільшували вдвічі. При нарахуванні балів ураховували й підлітків, відсутніх у день експерименту. Оскільки розумово відсталі учні часто забували про відсутніх однолітків, ціну вибору на їхню користь теж подвоювали.

Тест-фільм Рене Жилія (Le Test-Film). Методика дала можливість виявити конфліктні, фрустраційні та інші зони в системі міжособистісних стосунків, даючи тим самим можливість, впливаючи на ці стосунки, впливати на подальший розвиток особистості дитини. Проективна візуально-вербальна методика складається з 42 завдань, серед яких 25 картинок із зображенням дітей або дорослих, коротким текстом, що пояснює змальовувану ситуацію, і питанням до випробовуваного, а також 17 текстових завдань [306].

Підліток, розглядаючи малюнки, відповідає на поставлені до нього запитання, показує обране для себе місце на зображеному малюнку, розповідає, як він діяв би в конкретній ситуації або обирає один з перерахованих варіантів поведінки.

Психологічний матеріал, що характеризує систему особистісних стосунків дитини, який отримано за допомогою методики, можна розподілити на дві великі групи змінних:

А. Змінні, що характеризують конкретно-особистісні стосунки з іншими людьми : 1) ставлення до матері; 2) ставлення до батька; 3) ставлення

до матері й батька як до пари; 4) ставлення дитини до братів і сестер; 5) ставлення до бабусі, дідуся й інших родичів; 6) ставлення до друга, подруги; 7) ставлення до вчителя.

Б. Змінні, що характеризують особливості самої дитини: 1) допитливість; 2) прагнення до спілкування у великих групах дітей; 3) прагнення до домінування, лідерства; 4) конфліктність, агресивність; 5) реакція на фрустрацію; 6) прагнення до самоти і як наслідок – міра соціальної адекватності поведінки дитини, а також чинники (психологічні й соціальні), що порушують цю адекватність.

Після співвіднесення отриманої від випробовуваного відповіді з певною змінною експериментатор отримує профіль особливостей стосунків дитини й пов'язаних з ним деяких особистісних і поведінкових характеристик випробовуваного.

Експериментатор супроводжує обстеження бесідою з підлітками, у процесі якої уточнює відповіді, дізнається про подробиці здійснення ними своїх виборів, з'ясовує якісь особливості, дізнається про реальний склад сім'ї, а також цікавиться, хто ті намальовані, але не позначені на малюнках люди.

Методика Р. Жіля дає можливість описати систему особистісних стосунків підлітка. У результаті вдається отримати такі показники :

- характеристики конкретно-особистісних стосунків підлітка з іншими людьми;
- особливості самого підлітка.

Метод рисункової асоціації С. Розенцвейга (S. Rosenzweyg). Методика належить до проєктивних методик, вона дозволяє визначити тип реагування дитини на ситуації фрустрації, оскільки критична ситуація є прекрасним індикатором, що дозволяє визначити порушення поведінки. Методика дозволяє оцінити міру адаптації випробовуваного до свого соціального оточення й рівень фрустраційної толерантності, охарактеризований стереотипами емоційного реагування в ситуаціях конфлікту [222; 385].

Ця методика належить до групи рисункових проєктивних тестів і складається з 24 малюнків, на яких зображено 16 ситуацій перешкоди і 8 ситуацій звинувачення. Тестований мав за кожною картинкою відповісти з позиції героя. Передбачено, що, даючи відповідь не від себе особисто, випробовуваний відповідатиме ширіше, оскільки це не він, а інший – герой на картинці – порушує в низці випадків етичні норми. Кожну з отриманих відповідей відповідно до теорії Розенцвейга оцінено за двома критеріями: за напрямом і типом реакції.

За напрямом реакції розподіляються на *E (екстрапунітивні)*: реакція спрямована на зовнішнє оточення, засуджується зовнішня причина фрустрації, підкреслюється міра конфліктної ситуації, іноді вирішення ситуації вимагають від іншої особи; *I (інтрапунітивні)*: реакція спрямована на самого себе, з прийняттям провини або відповідальності за виникнення й виправлення цієї ситуації і *M (імпунітивні)*: конфліктна ситуація розглядається як щось незначне або неминуче, звинувачення оточення або самого себе відсутнє.

За типом розрізняють ситуації OD – перешкодно-домінантні – тип реакції „з фіксацією на перешкоді” (перешкоди всіляко акцентуються); ED – самозахисні – тип реакції „з фіксацією на самозахисті” (осуд кого-небудь, прийняття провини або ухилення від докору – усе спрямовано на захист власного „Я”); NP – наполегливо-вирішувальні – тип реакції „з фіксацією на задоволенні потреби” (пошук рішення або у формі вимоги допомоги від інших осіб, або перейняття на себе відповідальності у вирішенні ситуації, або впевненість, що з часом ситуація вирішиться сама).

Поведінка дитини в таких ситуаціях розрізняється за спрямованістю реакцій :

- екстрапунітивної спрямованості, охарактеризованої відкритим виявом агресії, спрямованої на безособові обставини, предмети або соціальне оточення;

- інтрапунітивної спрямованості, охарактеризованої відкритим вираженням звинувачення або вимоги, адресованих самому собі;
- імпунітивної спрямованості, охарактеризованої відсутністю агресії, звинувачень, вимог і запереченням або проблемності ситуації або конфлікту.

Поведінка дитини в критичній ситуації розрізняється й за видами реакцій:

- перешкодно-домінантний (фіксація уваги на перешкоді);
- самозахисний (самовиправдання);
- наполегливо-вирішувальний (не втеча від ситуації, а завзятість у її вирішенні будь-яким чином).

Ця методика також дозволяє визначити коефіцієнт соціальної пристосованості дитини.

Діагностика вад особистісного розвитку за З. С. Карпенко. З метою дослідження психологічних передумов поведінки підлітків у ситуації міжособистісного спілкування застосовувалася методика З. С. Карпенко „Діагностика вад особистісного розвитку” (ДВОР) [161, с. 64 – 66]. Зокрема нами було використано такі шкали методики: тривожність, імпульсивність, агресивність, асоціальність, замкнутість, невпевненість, естетична нечутливість. Вибір цих шкал було зумовлено тим, що вплив тривожності полягає в сприйнятті навколишнього середовища як невизначеного й ворожого, від якого підліток захищається способами, що не завжди мають конструктивний характер. Виражені агресивність чи імпульсивність можуть бути причинами активної провокації конфліктів у міжособистісних стосунках і спільної діяльності та призводити до формування агресивної чи некритичної поведінки. Асоціальність може бути причиною девіантної поведінки, що підвищує ризик порушень міжособистісних стосунків або формування антисоціальних угруповань. Окрім того, асоціальність може створювати умови для втягування в кримінальну ситуацію. Замкнутість та невпевненість можуть бути складниками пасивно-покійного типу поведінки.

„Карта спостереження Л. Стотта”. У процесі проведення дослідження було використано „Карту спостереження Л. Стотта” [115, с. 36 – 45]. Карти були заповнені психологами шкіл та класними керівниками класів, у яких було проведено спостереження та діагностика труднощів у міжособистісних стосунках підлітків з їхнім шкільним оточенням (з однолітками та дорослими).

Карта використовується для діагностики труднощів адаптації дитини в школі (у міжособистісних стосунках), для аналізу характеру дезадаптації й міри непристосованості дітей до спілкування та спільної діяльності з оточенням за результатами тривалого спостереження. Ця методика дає можливість отримати картину емоційного стану дитини, з’ясувати, що не дозволяє їй адекватно пристосуватися та взаємодіяти зі шкільним оточенням. Карта складається з 198 „відрізків”, згрупованих у 16 шкалах: I. Недовіра до людей, речей, ситуацій міжособистісної взаємодії. II. Депресія. III. Замкнутість. IV. Тривожність стосовно дорослих. V. Ворожість стосовно дорослих. VI. Тривожність стосовно дітей. VII. Недолік соціальної нормативності. VIII. Ворожість стосовно дітей. IX. Невгомонність. X. Емоційна напруга. XI. Невротичні симптоми. XII. Несприятливі умови середовища. XIII. Розумова відсталість. XIV. Сексуальний розвиток. XV. Хвороби й органічні порушення. XVI. Фізичні дефекти.

Методика „Острівцець” також є дуже показовою, оскільки вона дозволяє вивчити міжособистісні стосунки підлітків у процесі виконання ними спільної діяльності (у процесі спільного малювання острова). Дає можливість визначити статусну структуру колективу, вивчити можливості планування діяльності.

Опитувальник Ю. М. Орлова „Потреба у спілкуванні”. Дані опитувальника дають можливість визначити рівень вияву потреби в спілкуванні. [394]. Підліткам пропонують відповісти на 33 запитання, надаючи відповіді „так” або „ні” з поясненням свого вибору. Високий рівень вияву потреби в спілкуванні залежить від кількості позитивних відповідей

„так”. Пояснення відповіді підлітками необхідне за для того, щоб уникнути ситуації „механічної відповіді”.

При роботі з методиками для розумово відсталих підлітків дослідження будувалося так, щоб завдання були виконані індивідуально й супроводжувалися бесідою випробовуваного з психологом.

Підлітки з порушеннями зору виконували завдання в групі або індивідуально, форма роботи визначалася залежно від складності їхнього дефекту.

Дослідження проходило у два етапи. На першому етапі здійснювалося систематичне спостереження за поведінкою підлітка в колективі, у процесі якого ми встановили, як він бачить і розуміє себе в системі міжособистісних взаємин з однолітками. Для цього етапу характерне проведення діагностичних бесід, під час яких ми з'ясували, що в підлітковому віці у дітей посилюється значущість спілкування з однолітками для їхнього психічного розвитку й благополуччя. Відносне збереження їхнього афективного життя виявляється в чутливому оцінюванні їх іншими людьми. Наявні ж порушення позначаються у відсутності емоційного різноманіття, недиференційованості почуттів, а також у їхній відсталості й малорухомості. На другому етапі проводилися наведені методики.

За допомогою спостереження, а також методики С. Розенцвейга ми виявляли поведінкові реакції підлітків у ситуаціях міжособистісної взаємодії. Як показало дослідження, немає особливих відмінностей між групами учнів з порушеннями зору та з порушеннями інтелектуального розвитку (див. рис. 4.1).

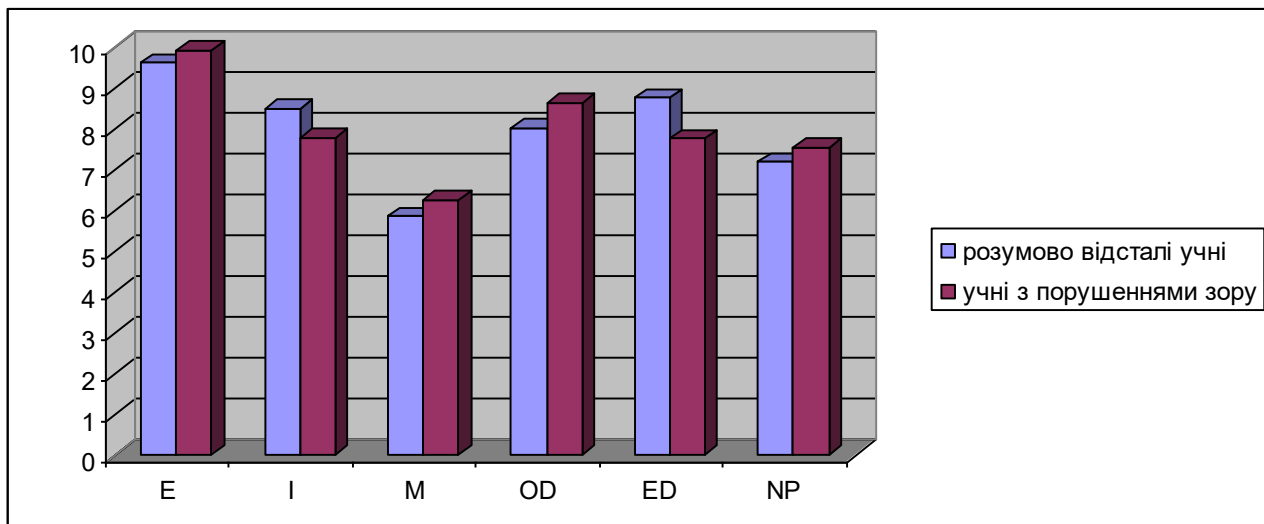


Рис. 4.1. Типи й напрями поведінкових реакцій у ситуації міжособистісної взаємодії в підлітків з розумовою відсталістю й порушеннями зору (кількісний показник вираженості ознаки в балах)

Високий показник екстрапунітивних реакцій серед обох груп учнів можна інтерпретувати таким чином: багато хто з них вважає, що оточення більшою мірою винне в невдалій ситуації, чим вони самі або об'єктивні обставини, у зв'язку з чим вимагають від оточення задоволення їхніх потреб. Виявилось, що в підлітків меншою мірою розвинено імпунітивні реакції (M), коли саму ситуацію розглядають як незначну й неминучу. Щодо відповідальності самого підлітка за те, що сталося (I), то ця реакція є досить вираженою в усіх підлітків. Спостерігається рівномірний розподіл реакцій з фіксацією на задоволенні потреб (NP), на самозахисті (ED) і на перешкоді (OD) в групі підлітків з порушеннями зору, і цей розподіл зберігається від молодших класів до старших (див. додаток В, табл. В.1). У групі молодших підлітків з розумовою відсталістю переважає реакція з фіксацією на перешкоді (OD) порівняно з реакцією, спрямованою на задоволення потреб (NP), тоді як до старшого підліткового віку ситуація змінюється з точністю до навпаки. Реакція з фіксацією на самозахисті (ED) з віком значно не змінюється (див. додаток Г, табл. Г.1).

Зазначимо, що існують гендерні відмінності у виявленні цих реакцій і в розумово відсталих підлітків, і в підлітків з порушеннями зору. Так, для дівчаток більше, ніж для хлопчиків, є характерними інтрапунітивні (І) реакції ($p < 0,01$) з прийняттям відповідальності за виникнення й виправлення цієї ситуації. А хлопчикам притаманні екстрапунітивні (Е) реакції (див. додаток В, табл. В.2; додаток Г, табл. Г.2).

Іншими словами, хлопчики частіше, ніж дівчатка, обирають тактику поведінки за типом звинувачення зовнішнього оточення, тоді як дівчатка частіше беруть провину й відповідальність на себе. Отже, дівчатка на відміну від хлопчиків у своїй поведінці більше орієнтовані на виконання норм і правил. Для хлопчиків є найбільш характерними також самозахисні реакції ($p < 0,01$ для розумово відсталих; $p < 0,05$ для норми), осуд когось, прийняття провини або ухилення від докору – усе спрямовано на захист власного „Я” (див. додаток В, табл. В.2; додаток Г, табл. Г.2). Для дівчаток, більше схильних брати провину на себе, непереборна ситуація може стати причиною тривожності з подальшою невротизацією. Для хлопчиків, яким більше властиво шукати причини невдач у нестямі, непереборна ситуація стає поштовхом до конфлікту з виявами агресії й порушеннями соціальних норм.

Цим пояснюється більша соціалізація дівчаток, діяльність яких значною мірою спрямовано на підпорядкування нормам і стереотипам, які забезпечують рішення багатьох складних життєвих ситуацій, що легко протікає і в школі для дітей з порушеннями зору, і в допоміжній школі.

Вибір поведінки в міжособистісному спілкуванні та спільній діяльності як аспект соціалізації залежить від низки чинників. Він має для кожного підлітка і спільні, і відмінні індивідуально-психологічні ознаки. За допомогою методики „ДВОР” і методики спостереження „Карта спостереження Л. Стотта” ми виявляли чинники, що заважають благополучній соціалізації підлітка.

При інтерпретації результатів дослідження за методикою „ДВОР” ми акцентували увагу на таких шкалах, як: тривожність, імпульсивність,

агресивність, асоціальність, замкнутість (відлюдкуватість), невпевненість, естетична нечутливість. Рівнева шкала оцінювання стандартна: 8 – 10 балів – високий рівень вираженості вади; 4 – 7 балів – середній рівень вираженості вади; 1 – 3 бали – низький рівень вираженості вади особистісного розвитку. Вибір цих шкал зумовлено доцільністю аналізу індивідуально-психічних передумов поведінки підлітків з психофізичними порушеннями.

Узагальнений аналіз отриманих результатів дослідження за методикою „ДВОР” засвідчує, що більшість кількісних показників розумово відсталих учнів за шкалами методики перебуває в межах середнього значення (шкали тривожність, імпульсивність, агресивності, замкнутість (відлюдкуватість), невпевненість). За шкалою асоціальності значення кількісних показників відповідає респондентів перебуває в межах низького рівня вияву вади особистісного розвитку (таблиця 4.1)

Таблиця 4.1

**Ступінь вияву вад особистісного розвитку розумово відсталих підлітків
(за методикою З. С. Карпенко „ДВОР”)**

Шкали	Низький рівень (кількість учнів, %)		Середній рівень (кількість учнів, %)		Високий рівень (кількість учнів, %)	
	Розумово відсталі	Порушення зору	Розумово відсталі	Порушення зору	Розумово відсталі	Порушення зору
Тривожність	20,83 %	9 %	62,5 %	40 %	16,67 %	51 %
Імпульсивність	21,67 %	22 %	50 %	45 %	28,33 %	33 %
Агресивність	16,67 %	62 %	66,66 %	22 %	16,67 %	16 %
Асоціальність	60,83 %	78 %	28,33 %	18 %	10,84 %	4 %
Замкнутість (відлюдкуватість)	16,67 %	9 %	50 %	40 %	33,33 %	51 %
Невпевненість	10,84 %	4 %	60,83 %	38 %	28,33 %	58 %
Естетична нечутливість	33,333 %	63 %	33,333 %	33 %	33,333 %	4 %

В учнів з порушеннями зору високий рівень прояву тривожності (51%), замкнутості (51%) і невпевненості (58%) – це пояснюється тим, що за наявності інтелекту, який підлягає зберіганню, ці підлітки хворобливо переживають свій дефект, мають занижену самооцінку й бояться знаходитися в ситуаціях

фрустрації, вибору, ухвалення рішення. Це підтверджують результати бесід і спостережень.

Аналіз результатів дослідження за шкалою *тривожність* показав, що переважній більшості розумово відсталих учнів (62,5%) властивий середній рівень вияву цієї особистісної характеристики, 20,83% розумово відсталих і 9% учнів з порушеннями зору охарактеризовано низьким виявом тривожності й лише 16,67% розумово відсталих характеризуються високим рівнем тривожності. Тоді як практично половина учнів з порушеннями зору (51%) відрізняються високою тривожністю. Отримані результати співвідносяться із результатами спостереження за шкалами тривожність по відношенню до дорослих і тривожність по відношенню до дітей за „Картою спостережень Л. Стотта”.

Особистісна тривожність підлітків може проявлятися в ситуаціях міжособистісної взаємодії: підлітки можуть переживати з будь-якого приводу, під час розмови поводитися дуже напружено, скуто; вони більш емоційно комфортно відчують себе в позиції спостерігача. Якщо тривожність має ситуативний характер і пов'язана з певною ситуацією міжособистісної взаємодії (спілкування з певною особою, у певній ситуації, за певних умов), то тривожність може виявлятися саме в таких ситуаціях.

І особистісна, і ситуативна тривожність підлітків може розцінюватися як якість особистості, що сприяє її дезадаптації.

Аналіз результатів дослідження за шкалою *імпульсивність* показав практично однакові результати в групах випробовуваних, це доводить, що імпульсивність тією чи тією мірою властива всім дітям підліткового віку незалежно від дефекту. Майже для половини респондентів (50% розумово відсталих учнів і 45% учнів з порушеннями зору) характерний середній рівень вияву імпульсивності, для більш ніж третини респондентів (28,33% розумово відсталих учнів і 33% учнів з порушеннями зору) – високий рівень імпульсивності, і для 21,67% розумово відсталих і 22% з порушеннями зору – низький рівень імпульсивності.

Зазначимо, що для респондентів з розумовою відсталістю отримані результати дослідження є дещо суб'єктивними, адже на когнітивному рівні усвідомлення себе підлітки можуть оцінювати свої дії як послідовні, неімпульсивні, однак поведінковий рівень (безпосередні реакції підлітка в певній ситуації) можуть суттєво відрізнятися від оцінювання власної поведінки підлітком. Таку суперечність зумовлено насамперед особливостями розвитку емоційно-вольової сфери підлітків під впливом структури дефекту. Так, спостереження за підлітками під час їхніх відповідей та коментарів, особливості взаємодії підлітка з дослідником безпосередньо в ситуації дослідження показало, що розумово відсталі учні схильні досить часто поводити себе імпульсивно. Зокрема, вони давали швидкі відповіді на запитання, не обтяжуючи себе необхідністю поміркувати деякий час над змістом питання; виявляли моторну розмальованість, непосидючість; бурхливо виражали свої емоції (дитяча безпосередність – „...що відчуваю, те виражаю...”), схильні кричати, бігти, якщо до цього спонукає якийсь ситуативний чинник („...на мене кричать, і я кричу...”, „...мене зачепили – я відповів...” тощо).

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

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

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

Аналізуючи *імпульсивність* і *невпевненість* як індивідуально-психологічні чинники дезадаптації розумово відсталого підлітка, зазначимо, що кожна з цих вад особистісного розвитку може входити до складу певних типів особистості. Так, імпульсивність як індивідуально-психологічна якість особистості належить до характеристики розумової відсталості, обтяженої розладами нейродінамики або нестійкої поведінки. Такого підлітка, окрім імпульсивності, характеризують емоційна нестійкість, схильність до конфліктного стилю спілкування, слабкий самоконтроль, невміння критично оцінити себе та ситуацію загалом. Невпевненість як індивідуально-психологічна якість особистості належить до характеристики астеничної форми олігофренії або торпідної, пасивної. Пасивний підліток, окрім невпевненості, має низьку самооцінку, негативне ставлення до себе та свого життя, високий показник конформності, залежність, слухняність, нейротизм [1].

Аналіз результатів дослідження за шкалою *агресивність* показав, що більшості учнів з розумовою відсталістю (майже 66,66%) притаманний середній рівень вияву цієї особистісної характеристики, а більшості учнів з порушеннями зору (62%) – низький рівень агресивності. У розумово відсталих цей показник – 16,67%. Стільки ж розумово відсталих учнів і учнів з порушеннями зору (16,67% і 16% відповідно) мають високий рівень агресивності.

Отримані результати співвідносяться з результатами спостереження за шкалами *ворожість стосовно дорослих* та *ворожість стосовно дітей* за

„Картою спостереження Л. Стотта”. Результати спостереження респондентів в умовах навчально-виховного процесу в школі показали, що для підлітків з високим показником агресивності за шкалою методики в ситуаціях міжособистісної взаємодії є характерними негативні поведінкові реакції (негативізм, конфліктність, агресивна реакція як наслідок фрустрації).

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

У разі поєднання виявів імпульсивності та спонтанної агресії, і тим паче у випадку вияву агресії реактивної, розумово відсталий підліток, перебуваючи поза ситуацією, може оцінювати свої поведінкові реакції як неагресивні (звідси низькі показники агресивності за шкалою методики), а безпосередньо в ситуації міжособистісної взаємодії може виявляти і реактивну, і спонтанну агресію. У такому разі ми можемо говорити не про агресивність як ваду особистісного розвитку, а про агресивні поведінкові реакції, зумовлені і особливостями психофізичного розвитку учнів, і виявленням несоціалізованої форми агресивної поведінки (за класифікацією І. О. Фурманова). На думку І. О. Фурманова, несоціалізована форма агресивної поведінки виникає внаслідок несформованості комунікативних навичок, соціально адаптивних форм поведінки в ситуаціях міжособистісної взаємодії. Ця форма агресивної поведінки зазвичай властива дітям та підліткам з наявними психічними розладами (епілепсія, шизофренія, органічне ураження головного мозку) з негативними емоційними станами (тривога, страх, дисфорія). При несоціалізованій формі агресивної поведінки, на думку І. О. Фурманова, є характерною висока тривожність, емоційна напруга, схильність до збудження та імпульсивної поведінки. Зовнішнім виявом цієї форми агресивної поведінки є пряма вербальна або фізична

агресія [407].

Разом з тим розумово відсталим підліткам притаманна й соціалізована форма агресивної поведінки, яка виявляється в ігноруванні соціальних норм, слабкому самоконтролі, використанні агресії задля привертання уваги, у яскравому вираженні негативних емоцій (крик, голосна лайка, розкидання речей), спрямуванні агресії на отримання емоційного відгуку. Окремим виявленням соціалізованої форми агресивної поведінки є лихослів'я – уживання лайливих, недоброчливих слів і виразів [421, с. 8]. Таке виявлення агресивної поведінки спричинено низьким моральним та вольовим рівнем регуляції поведінки, зумовленим особливостями психофізичного розвитку підлітків.

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

Асоціальну поведінку визначають як поведінку, що відхиляється від виконання моральних норм, безпосередньо загрожуючи благополуччю міжособистісних стосунків [131, с. 20]. До виявів асоціальної поведінки належить і агресивна поведінка в різних її формах.

Результати спостереження за підлітками з порушеннями зору не виявили протиріч між їхніми відповідями, судженнями й формами поведінки в міжособистісному спілкуванні. Антисоціальні форми поведінки не виявлені в цих підлітків за винятком тих випадків, коли ми мали справу із слабозорими підлітками зі зниженим інтелектом.

Результати спостереження за підлітками з порушеннями інтелекту в умовах навчально-виховного процесу в школі показали, що для них у ситуаціях міжособистісної взаємодії характерними є негативні поведінкові

реакції. На наш погляд, суперечність між відповідями респондентів та їхніми поведінковими реакціями зумовлено недостатнім рівнем сформованості поведінкового компонента моральної самосвідомості розумово відсталих підлітків.

Аналіз результатів дослідження за шкалою *замкнутість (відлюдкуватість)* показав, що майже для половини респондентів (близько 50% розумово відсталих і 40% учнів з порушеннями зору) характерний середній рівень вияву цієї особистісної риси, що безпосередньо стосується особливості поведінки респондентів у комунікативній ситуації. У майже третини респондентів (33,33% і 51% відповідно) – високий рівень замкнутості (відлюдкуватості), а в 16,67% розумово відсталих і 9% учнів з порушеннями зору – низький рівень замкнутості (відлюдкуватості). Отримані результати співвідносяться з результатами спостереження за шкалами *недовіра до людей, речей, ситуацій спілкування* та *замкнутість* за „Картою спостереження Л. Стотта”.

На нашу думку, отримані результати дослідження за цією шкалою можна пояснити недостатньою вираженістю потреби в спілкуванні в певних респондентів (у деяких підлітків – високі показники за цією шкалою), низьким рівнем сформованості комунікативних навичок та можливим негативним досвідом міжособистісної взаємодії в минулому. „Відлюдкувати” підлітки в повсякденному житті намагаються „триматися на відстані”, виявляють побоювання в присутності іншої людини, не дивляться в очі; вони мовчазні навіть у групі однолітків (однокласників), не підтримують розмову з незнайомими (малознайомими) людьми, узагалі уникають контакту, самої ситуації спілкування тощо.

Аналізуючи отримані результати дослідження індивідуально-психологічних передумов порушеної поведінки в міжособистісних стосунках розумово відсталих і слабозорих підлітків, можемо стверджувати, що такі особистісні ознаки (за методикою „ДВОР” – вади особистісного розвитку), як імпульсивність, тривожність, невпевненість, відлюдкуватість, агресивність,

можуть бути якостями особистості підлітка, які заважають формуванню адекватних міжособистісних стосунків та успішній соціалізації.

Рівень сформованості міжособистісних стосунків у розумово відсталих підлітків і підлітків з порушеннями зору ми вивчали за допомогою тесту-фільму Рене Жиля. При проведенні дослідження рівня сформованості міжособистісних стосунків підлітків за методикою Рене Жиля, представленою 42 завданнями, які інтерпретувалися за 12 шкалами, ми мали на меті виявити порушення у сфері міжособистісних стосунків.

У процесі проведення дослідження в експериментатора з підлітками було встановлено довірчі стосунки. Обстеження проводилося індивідуально й супроводжувалося бесідою з кожним підлітком, у процесі якої уточнювалися відповіді, пізнавалися подробиці здійснення ним виборів.

Під час аналізу отриманих даних ми встановили, що в обох групах підлітків при встановленні контактів, спілкуванні з однолітками й дорослими спостерігається низький рівень сформованості навичок соціальної взаємодії. Вони нетовариські в групі дітей, мають високий рівень відгородженості від свого соціального оточення.

При цьому майже всі молодші підлітки оцінюють своє становище в колективі як благополучне, а старші вже починають ретельніше аналізувати свій статус у колективі однолітків.

Результати, отримані в процесі дослідження, ми наочно проілюстрували в таблицях (див. табл. 4.2; 4.3).

З таблиці 4.2 видно, що в слабзорих підлітків від молодших класів до старших зростає потреба в спілкуванні з однолітками, це видно за шкалою ставлення до друга, подруги (38% – молодші підлітки; 52,7% – старші). При цьому роль учителя в міжособистісному спілкуванні підлітків обох груп знижується до старшого підліткового віку (від 32,5% до 20% – у розумово відсталих; від 36,3% до 17,4% – в учнів з порушеннями зору).

**Ставлення підлітків до оточення в ситуаціях міжособистісних стосунків
(середнє відсоткове співвідношення)**

Ставлення до	5-й клас		6-й клас		7-й клас		8-й клас	
	Розум. відсталі	Поруш. зору	Розум. відсталі	Поруш. зору	Розум. відсталі	Поруш. зору	Розум. відсталі	Поруш. зору
Мати	22,5	40,3	40,7	42,5	28,9	27,7	35	27,5
Батько	10	12	10	10	14,4	15,8	30	16,7
Батьки як подружжя	26	40,8	5,3	23,8	16,1	16,5	30	18
Брат, сестра	25	30	29,7	23,5	22,2	25	25	25
Бабуся, дідусь	11	30	15	37,5	8,3	24,3	15	25
Друг, подруга	37	38	46,1	41,4	20	46	30	52,7
Учитель	32,5	36,3	21	34	17,4	25	20	17,4

У підлітків з розумовою відсталістю за результатами дослідження низька прихильність до однолітків, і вона практично не змінюється з роками (37% – молодші підлітки; 30% – старші).

Підлітки з розумовою відсталістю менш прив'язані до членів своєї родини, ніж підлітки з порушеннями зору. До середнього підліткового віку цей показник дещо падає у обох груп, це пояснюється віковими особливостями, бажанням здаватися дорослим, незалежним. До старшого підліткового віку трохи підвищується показник ставлення до матері в дівчаток. У бесідах вони називають маму подругою й радником.

Низький показник ставлення до батька або до батьків як до пари (див. табл. 4.2) пояснюється тим, що багато учнів з неповних сімей. А в деяких сім'ях батьки ведуть асоціальний спосіб життя. У бесідах учні підкреслювали, що не бажають спілкуватися з батьком.

Досить рівні хороші стосунки в учнів обох груп до братів і сестер (див. табл. 4.2). Багато підлітків з багатодітних сімей. Їхні брати або сестри знаходяться найчастіше разом з ними в інтернаті, тому учні часто називають їх серед найближчих людей.

Розумово відсталі підлітки практично не проявляють почуттів до далеких родичів, бабусь і дідусів (див. табл. 4.2). Це пояснюється тим, що вони їх рідко бачать і через інтелектуальну недостатність не відчують прихильності.

Поведінкові характеристики учнів з психофізичними порушеннями в ситуаціях міжособистісних стосунків наведено в таблиці 4.3.

Таблиця 4.3

Типові поведінкові реакції розумово відсталих підлітків у ситуаціях міжособистісних стосунків (середнє відсоткове співвідношення)

Поведінкові характеристики	5-й клас		6-й клас		7-й клас		8-й клас	
	Розум. відсталі	Поруш. зору	Розум. відсталі	Поруш. зору	Розум. відсталі	Поруш. зору	Розум. відсталі	Поруш. зору
Допитливість	55	68	59,3	54,3	46,4	49,2	30	40
Комунікабельність	35	31,2	29,3	28	21,1	17,6	35	17,6
Домінування, лідерство	30	21	33,6	26	29	26,9	20	22,4
Конфліктність	20	12	27,1	15	45,1	18,3	40	11,4
Реакція на фрустрацію	57,2	55,2	42,1	50,3	38,9	34	35	33,2
Відмежованість	35	36	20,7	32	34,4	34,5	35	34,5

Результати дослідження показали, що спостерігається певна різниця в судженнях молодших і старших підлітків, пов'язана з віковими особливостями. Так, молодші підлітки допитливіші (55% – розумово відсталі; 68% – з порушеннями зору), ніж старші (30% і 40% відповідно), учитель для них є найбільш значущою постаттю, вони менш конфліктні.

Результати, представлені в таблиці 4.3, свідчать про те, що в підлітків з порушеннями інтелекту зростає конфліктність до старшого підліткового віку (20% – молодші підлітки; 40% – старші). Це пов'язано, по-перше, з труднощами протікання пубертату в цієї категорії підлітків; по-друге, з формуванням нових стосунків у колективі, з боротьбою за свій статус. У підлітків з порушеннями зору при збереженні інтелекту процес пошуку статусу в групі проходить трохи раніше, тому саме в середньому

підлітковому віці в них підвищується показник конфліктності (12% – молодші підлітки; середні – 18,3%; 11,4% – старші) і бажання домінувати в групі (21% – молодші підлітки; 26,9% – середні; 22,4% – старші).

Результати дослідження показали, що підлітки обох груп не вміють адекватно реагувати на складні, конфліктні ситуації та ситуації фрустрації. За цією шкалою високий показник у молодших підлітків, з віком він падає, але не значно (див. табл. 4.3). Низькі показники комунікабельності й невміння приймати рішення в ситуаціях фрустрації є перешкодою для нормальних міжособистісних стосунків у колективі та успішної соціалізації, зокрема й професійно-трудової.

З розвитком групового спілкування підлітків пов'язана одна з найбільш складних і характерних проблем підліткового віку – проблема знедоленості. У процесі дослідження ми виявили велику кількість підлітків обох груп, для яких характерна проблема відмежованості (див. табл. 4.3). Цей висновок нам дозволили сформулювати результати, отримані після проведення соціометрії.

У п'ятому класі серед слабозорих учнів не має знехтуваних; практично не спостерігається їх серед молодших підлітків з розумовою відсталістю (6,7%).

Це можна пояснити тим, що в молодших підлітків низька вибірковість у стосунках, вони частіше прислухаються до думки вчителя, власні симпатії базуються на симпатіях педагога. Вони обирають переважно тих дітей, які їм зараз подобаються. До старшого підліткового віку така вибірковість виявляється виразніше. Вони починають оцінювати особистість партнера ретельніше, велику увагу приділяють умінню партнера вислухати, щось порадити, бути цікавим. А через психофізіологічні особливості або фізичні вади не кожен підліток здатний на це, тому в старшому підлітковому віці збільшується кількість знехтуваних (27,27% розумово відсталих; 15% учнів з порушеннями зору).

Вивчення статусних підгруп показало, що і в 7-у, і в 8-у класі рівень благополуччя взаємин (РБВ) у групі розумово відсталих учнів перед

корекційною роботою може бути оцінено як низький, а в групі учнів з порушеннями зору – як середній (див. табл. 4.4; 4.5).

Кількість підлітків, які опинилися в несприятливих статусних категоріях, у групі розумово відсталих удвічі більша, ніж кількість підлітків із сприятливим статусом. Лише 5,46% підлітків набрали максимальну кількість виборів (див. табл. 4.4). Основна частина випробовуваних отримала 1 – 2 вибори. Крім того, 16,36% підлітків свої переваги віддали не одноліткам, а експериментаторові або улюбленому вчителю. Кількість дітей, які опинилися в ізольованому становищі, виявилася трохи меншою за кількість дітей, яким надано перевагу.

Таблиця 4.4

Результати вивчення статусних підгруп і рівня благополуччя взаємин розумово відсталих підлітків до корекційної роботи (середньовідсотковий показник)

Рівень благополуччя взаємин	Кількість підлітків у статусних групах			
	I 6 і більше виборів	II 3 – 5 виборів	III 1 – 2 вибори	IV 0 виборів
низький	5,46 %	27,27%	40%	27,27%

При знехтуваності переживання підлітків, якщо вони адекватно сприймають свій статус у групі однолітків, мають зазвичай негативний характер. Були випадки серед розумово відсталих учнів, коли переживання підлітка мали неадекватно позитивний характер і виконували захисну функцію, оскільки підліток для себе оцінював своє становище як благополучне. Це може бути також пов'язано з низьким рівнем внутрішньої потреби в спілкуванні в підлітків з інтелектуальною недостатністю. Вони не оцінювали своє місце в системі колективних взаємин, у цієї категорії підлітків спостерігали завищену самооцінку своїх досягнень у колективній діяльності, а також низький рівень емпатії.

Результати дослідження статусних підгруп і рівня благополуччя взаємин слабоворих підлітків подано в таблиці (див. табл. 4.5).

**Результати вивчення статусних підгруп і рівня благополуччя взаємин
слабозорих підлітків до корекційної роботи
(середньовідсотковий показник)**

Рівень благополуччя взаємин	Кількість підлітків у статусних групах			
	I 6 і більше виборів	II 3 – 5 виборів	III 1 – 2 вибори	IV 0 виборів
середній	13,33%	35%	36,67%	15 %

Кількість підлітків, які опинилися в несприятливих статусних категоріях, у групі слабозорих трохи більше (15%), ніж кількість підлітків із сприятливим статусом – 13,33%, які набрали максимальну кількість виборів (див. табл. 4.5).

Кількість сприятливих і несприятливих виборів у групі практично однакове (48,33% і 51,67% відповідно). На відміну від розумово відсталих підлітків, слабозорі учні під час діагностики віддавали перевагу навіть тим товаришам, яких не було в класі. Це вказує на стійкіші, сформовані стосунки. Проте середній рівень благополуччя в групі доводить необхідність корекційних занять з цією категорією підлітків щодо формування міжособистісних стосунків.

Для дослідження рівня внутрішньої потреби до спілкування й сформованості спільної діяльності в групі розумово відсталих підлітків використано методику „Острівець”, у процесі проведення якої підліткам необхідно було спільно намалювати незаселений острів, на якому має бути все необхідне для життя, без чого неможливо жити. Спочатку не всі підлітки залучилися до спільної діяльності, але потім, коли розпочалося обговорення того, які речі повинні насамперед там бути, до діяльності залучилася решта учнів. Підлітки із задоволенням займалися цією діяльністю, хоча при цьому в них виникало багато труднощів у процесі міжособистісної взаємодії. Вони не змогли спланувати свою діяльність, кожен малював щось своє, малювали

„разом”, але при цьому окремо один від одного. Оскільки олівців було менше, ніж випробовуваних (одна з умов проведення методики), то виникали труднощі такого характеру: підлітки вихоплювали один в одного олівці, тому сварилися між собою. Деякі підлітки, наприклад, забирали собі всі олівці й нікому їх не хотіли давати, але на прохання експериментатора вони поділилися з іншими учнями. Дослідження показало, що в спільній діяльності підлітки не можуть самостійно спланувати свої дії, розподілити обов'язки між собою. Здебільшого кожен з підлітків окреслив собі місце, на якому малював і не пускав нікого на свою територію.

Час виконання цього виду спільної діяльності склав 15 хвилин. Це свідчить про несформованість внутрішньої потреби до спілкування в процесі взаємодії, оскільки саме час, витрачений на виконання спільної діяльності, є умовою перевірки симпатій і міцності стосунків.

Для діагностики внутрішньої потреби до спілкування слабозорих учнів у процесі взаємодії нами використано питальник Ю. М. Орлова „Потреба в спілкуванні”. Для підтвердження результатів дослідження за методикою „Острівець” розумово відсталим теж був запропонований цей питальник.

Опитування проводилося індивідуально. Під час проведення анкетування ми акцентували увагу на поясненні відповідей підлітками, щоб уникнути ситуації „формальної відповіді”. За результатами питальник „Потреба в спілкуванні” Ю. М. Орлова, для переважної більшості респондентів є характерною виражена потреба в спілкуванні (89% розумово відсталих та 76% слабозорих отримали результати вище за середнє значення за умов підрахунку балів методики). Аналіз відповідей та розгорнутих пояснень респондентів дозволив зробити висновки, що найбільш вираженими комунікативними потребами підлітків з порушеннями зору є: потреба в емоційному відгуку; потреба в приналежності до емоційно значущих стосунків (дитячо-батьківських, сімейних); потреба у вияві уваги, у турботливому, емоційно позитивному ставленні.

Найбільш вираженими комунікативними потребами розумово відсталих підлітків є: потреба у формальному факті присутності іншої людини; потреба у враженнях; потреба в приналежності до емоційно значущих стосунків (дитячо-батьківських, сімейних); потреба в турботливому, емоційно позитивному ставленні; потреба в допомозі.

Отже, комунікативні мотиви, що спонукають підлітків вступати в спілкування з дорослими, пов'язані з реалізацією трьох основних потреб підлітка: потреби у враженнях, потреби в активній діяльності, потреби у визнанні й підтримці.

Для підлітків з порушеннями зору здебільшого характерною є виражена потреба в спілкуванні з однолітками. Часто через занижену самооцінку, неприйняття себе через свій дефект, небажання знаходитися в травмувальній ситуації підлітки з порушеннями зору позбавлені можливості повноцінно спілкуватися. Для спілкування вони вибирають членів родини, хоча прагнуть до спілкування із здоровими однолітками. Маючи негативний досвід спілкування, вони бояться заводити нові стосунки. Усе це вказує на необхідність корекційної роботи з цією категорією підлітків щодо формування адекватної самооцінки, образу-Я, міжособистісного спілкування, спільної діяльності тощо.

Для розумово відсталих підлітків є характерною виражена потреба в спілкуванні з членами родини, зокрема з батьками. Розумово відсталі підлітки, потребуючи спілкування, мають труднощі щодо встановлення емоційно близьких стосунків з оточенням, навіть із членами родини, що зумовлено особливостями когнітивного та емоційного розвитку підлітків. Розумово відсталі підлітки в більшості випадків обирають для спілкування членів родини, вибір партнера по спілкуванню також може бути зумовленим ситуативно. Відповідно до отриманих даних можна зробити висновок, що ця категорія підлітків має дуже низький рівень адаптованості до свого соціального оточення, унаслідок несформованості в них навичок міжособистісної взаємодії. Незрілість особистості, нерозвиненість

самоопанування, недостатність ініціативності, слабкість соціальних мотивів, недостатність комунікативних потреб – ось головні причини порушень міжособистісних стосунків у розумово відсталих. Якщо в розумово відсталих підлітків не розвивати навички міжособистісної взаємодії, то згодом їх дуже важко інтегрувати в соціум, професійно соціалізувати. Тому питання корекції міжособистісних стосунків підлітків з інтелектуальною недостатністю є дуже значущим і практично важливим у забезпеченні наступності професійно-трудової соціалізації осіб із порушеннями інтелекту.

4.2. Корекційна робота з формування комунікативної і спільної діяльності осіб з психофізичними порушеннями

Формування й розвиток навичок соціальної взаємодії в підлітків з порушеннями психофізичного розвитку можна розглядати як одне з пріоритетних корекційних завдань у забезпеченні наступності їхньої професійно-трудової соціалізації.

Актуальність цієї проблеми зумовила необхідність розробки системи спеціальних занять (програми) з формування й розвитку навичок соціальної взаємодії для підлітків з порушеннями психофізичного розвитку.

Процес удосконалення соціальної взаємодії – міжособистісних стосунків, комунікативної та спільної діяльності – не можна розглядати як звичайну систему корекційної роботи з формування певних знань, умінь і навичок. Багато в чому успішність його реалізації залежить від індивідуальних особливостей підлітків (інтелектуального, емоційного й особистісного розвитку; системи цінностей і потреб, що склалися під впливом сім'ї, навчального закладу тощо). Тому більшою мірою виникає необхідність створити певні умови, що сприяють розширенню досвіду міжособистісного спілкування, спільній діяльності, конструктивних дій з вирішення важких ситуацій, запропонувати засоби здійснення такої взаємодії.

Детальний аналіз методів психологічної корекції поведінки та міжособистісних стосунків осіб з порушеннями психофізичного розвитку подано в працях В. І. Гарбузова, І. Б. Дубравіної, В. Г. Казанської, С. О. Кулакова, В. В. Лебединського, О. С. Нікольської, М. Раттера, Е. Г. Ейдемільера, В. В. Юстицького [100; 127; 156; 201; 209; 327; 424; 425]. Матеріали для тренінгів і занять представлено в наукових розвідках М. М. Васильєва, А. Г. Грецова, І. В. Іваннікової, Х. Кедьюсона, А. В. Мікляєвої, К. Мустакаса, М. В. Оршанської, Х. Ремшмідта, О. Л. Романової, Д. А. Романовської, А. С. Співаковської, К. Фопеля, Ч. Шефера [81; 112; 242; 260; 277; 325; 338; 339; 375; 403; 404]. Корекцію порушень в емоційній сфері й поведінці засновано на психотерапевтичних підходах, сенс яких полягає в тому, щоб не завдати шкоди й надати своєчасну допомогу. Психологічні засоби зосереджені на зміні засвоєних людьми звичок, що не приносять користь, способів реагування й поведінки. У нашому випадку основна мета експериментальної корекційної роботи з підлітками – навчити їх адекватно взаємодіяти в спільній діяльності й реагувати на важкі життєві ситуації, продуктивно вирішувати їх. Відомо, що для придбання й збагачення такого досвіду можуть бути використані різні методичні прийоми: читання й бесіди за змістом оповідань, перегляд і обговорення тематичних фільмів, інсценування, сюжетно-рольові ігри тощо. При цьому часто не враховують той факт, що відпрацювання окремих моделей взаємодії в спеціально створених ситуаціях у більшості випадків не призводить до самостійного перенесення підлітками досвіду таких взаємин у життя. Отже, при вирішенні завдань міжособистісного спілкування й спільної діяльності підлітків з порушеннями психофізичного розвитку необхідно залучити етапи роботи, що дозволяють підліткам самостійно або за допомогою психолога більш-менш активно виявити себе в реальних життєвих ситуаціях, використовуючи різні стратегії поведінки.

Дослідження показали, що конфлікти, які виявляються в процесі соціалізації (зокрема професійної), проблеми й важковирішувані ситуації в

підлітків часто виникали тому, що педагоги й наставники не могли побачити передумови конфліктів, які назрівають, і розпізнати їхні причини. Окрім того, вони часто самі висували неадекватні вимоги до цих категорії підлітків, що призводило до створення таких ситуацій.

На основі отриманих даних (результати дослідження, описані вище) стало можливим скласти психологічний портрет взаємин розумово відсталих підлітків і підлітків з порушеннями зору з однолітками з урахуванням їхніх особливостей і структури дефекту, з'ясувати причини складнощів соціалізації, що виникають у них, і надати корекційну допомогу. Необхідно назвати основні принципи такої допомоги. До них належать: своєчасність, компетентність, співпраця, комплексність, адекватність корекційної роботи поставленому завданню, превентивний та індивідуальний принципи.

Своєчасність – це надання допомоги в той момент, коли виникає складна ситуація; *компетентність* означає, що корекційну роботу може проводити тільки фахівець-психолог. Принцип *співпраці* передбачає тісну співпрацю психолога з учителями, соціальними працівниками й батьками; принцип адекватності корекційної роботи поставленому завданню спрямовано на продуктивне вирішення можливих фрустраційних ситуацій, а отже, на поліпшення соціалізації підлітка. Превентивний принцип полягає в прагненні попередити складні ситуації або конфлікти, а індивідуальний – у тому, що під час роботи з кожним підлітком працюють саме над його проблемами, знаходять шляхи вирішення проблем з урахуванням індивідуальних особливостей і структури дефекту підлітка. Спираючись на комплексний принцип, корекційну роботу проводять і з підлітками, і з їхніми батьками та вчителями. Принцип формування адекватної саморегуляції полягає у використанні методів, що навчають підлітків міжособистісних взаємин і продуктивної спільної діяльності, а також закріплення цих методів у практичній діяльності.

У підлітків з психофізичними порушеннями розвитку наявні загальні й індивідуальні утруднення в міжособистісному спілкуванні та спільній

діяльності, співвідношення яких лягло в основу розробки змісту корекційної роботи. До таких чинників належать:

- знижена соціальна активність, що виявляється в частому уникненні спільної діяльності й пристосуванні в міжособистісному спілкуванні;

- низька спрямованість на однолітків, високий рівень суперництва в конфліктах з ровесниками, великий відсоток відмежованості, низький відсоток виборів друзів;

- недорозвинення соціального сприйняття, неадекватна суб'єктивна оцінка ситуацій, неможливість чіткого усвідомлення своїх цілей і потреб, поглядів опонента в конфлікті (труднощі мотиваційно-потребнісного або операційно-технічного плану);

- незрілість кооперативних дій, низький відсоток співпраці;

- загальна бідність емоційної сфери, наявність ускладнень основного стану.

Виходячи із спільних цілей дослідження, а також з урахуванням виділених чинників, було визначено такі завдання корекційної роботи :

1. Розвиток емоційної сфери, зміна на цій основі окремих особистісних настанов, посилення соціальної спрямованості поведінки підлітків.

2. Формування образу-Я.

3. Навчання підлітків виявляти, усвідомлювати, вирішувати й аналізувати різні складні ситуації в процесі спільної діяльності.

4. Формування адекватних способів реагування на конфліктні ситуації з урахуванням структури дефекту, нейродинаміки й супутніх ускладнень основного діагнозу підлітка.

5. Закріплення навички перенесення моделей соціальних взаємин, продуктивних стратегій поведінки в міжособистісній взаємодії в практику реального спілкування.

6. Надання психологічної консультативної допомоги вчителям в організації навчально-виховного процесу при роботі з розумово відсталими підлітками.

7. Організація сімейних консультацій психолога один раз на місяць і спільної роботи шкільної психологічної служби з центрами сім'ї й молоді та соціальними службами.

Корекційна програма передбачала діагностику міжособистісних стосунків, спільної діяльності, потреби в спілкуванні, етап корекційної роботи з підлітками й отримання зворотного зв'язку.

Корекційну роботу проведено за трьома напрямками:

1. Робота з формування адекватного уявлення про норми й правила поведінки, з навчання вміння вербалізувати проблему й знаходити шляхи її вирішення (пізнавальний блок).

2. Робота із зняття емоційної тривожності, напруженості, запальності, нестійкості, імпульсивності (емоційно-вольовий блок).

3. Робота в колективі, спрямована на корекцію міжособистісних стосунків, поведінку в конфліктних ситуаціях, а також на формування упевненості в собі, стриманості, адекватності поведінки в колективі (афіліативно-поведінковий блок).

На етапі корекційної роботи проведено бесіди, на яких здійснено індивідуальну корекцію, а також групові диспути, спрямовані на знайомство зі зразками міжособистісних взаємодій. Окрім того, використано складену нами корекційну програму спеціальних занять з формування й розвитку навичок соціальної взаємодії для підлітків з порушеннями психофізичного розвитку, що складається з десяти кроків і посткрокового етапу. Корекційна робота з розумово відсталими підлітками має деякі особливості. По-перше, ці підлітки імпульсивні, у зв'язку з чим у роботі потрібно постійну зміну діяльності. По-друге, вони слабо вербалізують свої думки й переживання. Крім того, вони є слабо мотивованими до будь-яких занять, тому охоче сприймаючи гру, вони чинять значний опір при труднощах, що виникають у процесі занять; основний опір у цій ситуації – уникнення, відмова від роботи, спроба припинити роботу всієї групи. Корекційна робота зі слабозорими підлітками передбачає акцент на подоланні відмежованості підлітків,

сором'язливості, тривожності, неприйняття свого дефекту. Тому в корекційній програмі акцентовано на елементах арт-терапії, інтерактивних ігрових методах, моделюванні ситуацій тощо. При підготовці програми було висунуто такі завдання:

- навчити підлітків розуміти сенс ситуації, порівнювати;
- адекватно емоційно реагувати, розвивати можливості розуміння себе й інших людей;
- розвивати навички соціальної активності й спілкування з батьками, педагогами, однолітками;
- навчити знаходити продуктивну стратегію поведінки у важковирішуваних конфліктних ситуаціях;
- навчити підлітків використовувати різні способи комунікацій (міміка, жести, пантоміміка, мовлення).

Для оптимізації процесу соціалізації й адаптації в суспільстві осіб із психофізичними порушеннями потрібні розвиток і формування в них навичок адекватної соціальної взаємодії. Розроблена нами корекційна програма ґрунтувалася на комплексному підході, що припускає :

- становлення соціально значущих якостей з опорою на основні найважливіші сфери розвитку – пізнавальну, емоційну й поведінкову;
- розвиток мотиваційно-потребнісної сфери;
- ознайомлення із способами продуктивного вирішення конфліктних ситуацій;
- здійснення індивідуального й диференційованого підходу;
- роботу з формування навичок соціальної поведінки.

Для того, щоб створити оптимальні умови, у яких модель міжособистісних стосунків регулювала б поведінку підлітків у повсякденному житті, тобто здійснювалося перенесення навичок попередження й вирішення складних ситуацій у практику реального спілкування, було введено посткроковий етап, у процесі якого на базі набутого досвіду спеціально моделювалися проблемні ситуації.

На етапі зворотного зв'язку проводився аналіз результатів корекційної роботи, обговорення змін, що сталися в поведінці підлітків, з учителями й вихователями, підводилися підсумки, надавалися рекомендації.

Заняття розраховано на весь навчальний семестр, проводять їх раз на тиждень. Окрім проведення цих занять, необхідно здійснювати виховну роботу з цією категорією підлітків: підготовка до проведення загальношкільних заходів, організація тематичних бесід про взаємини між підлітками й батьками, про міжособистісні стосунки юнаків і дівчат, організація профорієнтаційної діяльності, про головні причини виникнення конфліктів під час міжособистісної взаємодії. Отже, слід проводити всебічну роботу для того, щоб максимально допомогти підліткам соціалізуватися в групі однолітків.

Розвиток навичок соціальної взаємодії ми здійснювали, по-перше, через зміну підлітка в системі взаємин з оточенням; по-друге, у процесі з ознайомленням з культурними цінностями. Особливе завдання полягало в розвитку навичок самоконтролю, гуманної й соціальної спрямованості мотивації поведінки підлітків, прищепленні інтересу до людей з оточення як носіїв певних соціальних ролей і культурно-історичного досвіду (до людей праці), а також до однолітків як партнерів по соціальній взаємодії.

Для того, щоб оптимально реалізувати висунуті завдання, ми умовно розділили цю програму, що складається з 10 занять, на кілька етапів.

На першому етапі вирішували такі завдання:

- установа довірчого, емоційного контакту між підлітками;
- створення позитивного емоційного тла в колективі дітей;
- актуалізація уявлень про себе, знань про навколишній світ (світ професійної діяльності зокрема).

На цьому етапі велику увагу приділяли організації ситуативно-ділового й пізнавального спілкування однолітків між собою (когнітивний компонент). Відповідно до наведених вище завдань було підібрано комплекс вправ та ігор.

Далі, на другому етапі, ми розвивали вміння використовувати мовлення й інші різні способи комунікації, актуалізували знання про наявні емоції та засоби їхнього вираження, формували адекватні емоційні вияви в процесі взаємодії (емоційно-вольовий компонент).

На заняттях розігрувалися різні ситуації, проводилися ігри-драматизації. Ми розширювали змістовний аспект діяльності: не лише знайомили підлітків з поведінкою людей у різних ситуаціях, але й розглядали людину у взаємодії з навколишніми людьми, готували підлітків до адекватного реагування на поведінку навколишніх людей, до створення нових соціальних взаємозв'язків.

На третьому етапі ми проводили роботу із закріплення навичок упевненої поведінки, формування адекватнішої самооцінки на основі зворотного зв'язку з іншими членами групи (поведінковий компонент). При цьому ми намагалися навчити підлітків цінувати не лише себе, але й навколишніх людей, довіряти їм; знаходити позитивні риси кожної особистості. Велику увагу приділяли навчанню підлітків справлятися з образою. При проведенні цього блоку корекційних вправ, ігор ми розширювали уявлення дітей про прийоми спілкування, знайомили підлітків із прийомами саморегуляції, продовжували розширювати базові комунікативні вміння.

Десяте заняття було підсумковим у нашій роботі. На ньому ми згадували минулі заняття, проводили їх обговорення. У цей час працювали над закріпленням навичок соціальної поведінки, проводили подальшу нормалізацію психологічного клімату в колективі, удосконалювали навички соціально-рольової поведінки, міжособистісні стосунки в колективі, розвивалася впевненість дитини в собі й у своїх силах. У кінці останнього заняття психолог озвучив підсумок усіх попередніх. Було сформульовано загальні висновки й правила поведінки дітей у групі.

Після завершення програми проводили закріплення навичок соціальної поведінки на посткроковому етапі, проводили роботу над подальшою

нормалізацією психологічного клімату в колективі, удосконалювали навички соціально-рольової поведінки, урегульовували конфлікти в колективі, розвивали впевненість підлітків у собі й у своїх силах, здійснювалося перенесення набутого досвіду конструктивного розв'язання конфліктів у реальні життєві ситуації.

Посткроковий етап був спеціально виділений нами для підлітків з розумовою відсталістю. На думку В. М. Синьова [353], дефекти абстрагувальної, узагальнювальної та конкретизувальної функцій мислення значно ускладнюють правильне самостійне узагальнення розумово відсталими підлітками тих поведінкових дій, які повинні трансформуватися в загальні ідеї, – переконання, перенесення сформованих узагальнень у нові ситуації. Неадекватність соціальної поведінки розумово відсталих підлітків може бути пов'язана також з порушенням антиципації наслідків власних дій та вчинків. Тому на посткроковому етапі психолог спеціально моделював проблемні ситуації повчального характеру, спрямовані також на активізацію й корекцію розумової діяльності учнів допоміжної школи. Підлітки, діючи в одному змістовному полі, повинні були вирішувати моральний конфлікт, цілеспрямовано будувати власну поведінку, погоджуючи її з діями однолітка.

Участь психолога на цьому етапі навмисно обмежено. Це зумовлено основними завданнями роботи, а саме необхідністю вдосконалювати самостійні навички встановлення взаємин через формування соціально прийнятних форм поведінки. Психолог лише створював умови, у яких підлітки мали діяти, і надалі поставав спостерігачем, не допомагаючи знаходити вихід з ситуації.

Зазначимо, що таке усунення нерідко призводило до швидкого згорання ситуації, коли підлітки виявлялися не здатними дозволити її самостійно. Але навіть у таких випадках психолог не втручався в дії підлітків, не робив спроб до їхнього розвитку. Єдино можливою причиною, з якої дорослий міг утрутитися в стосунки підлітків, були різкі вияви агресії (застосування кимось зі підлітків сили, використання неетичних

висловлювань тощо). Проте в усіх випадках психолог організував обговорення, у процесі якого аналізували цілі, причини й стратегії поведінки, яка призвела до негативної або позитивної розв'язки. Для створення ситуацій притягувалися студенти спеціальності „Корекційна освіта” й учителі допоміжної школи.

Резюмуючи сказане вище, зауважимо, що тісний взаємозв'язок корекційної роботи за програмою й моделювання ситуацій на посткроковому етапі, що дозволяють використовувати набутого досвіду для розширення й удосконалення контактів між підлітками, зробили найбільш ефективний вплив на розвиток міжособистісних стосунків та поведінки в процесі спільної діяльності. Досвід участі підлітків з недостатністю інтелекту в спеціально створених ситуаціях, які було максимально наближено до реальних стосунків, дозволив їм з більшою мірою успішності використовувати набуті навички поведінки для розвитку й удосконалення взаємин з однолітками.

Незалежно від причин, що викликали утруднення при спілкуванні з іншими членами групи, більшість підлітків обох груп змогли посісти емоційно комфортніше місце в колективі, навчилися конструктивно діяти в складних ситуаціях, набули здатності співпрацювати, продуктивно спілкуватися, про це свідчать дані, отримані при порівняльному аналізі результатів діагностичного дослідження до й після корекційної роботи.

Методичні рекомендації з проведення корекційної програми:

- корекційна програма складається із взаємопов'язаних тренінгових занять;
- в основі кожного заняття лежать корекційні ігри, що допомагають опанувати механізми рішення проблемних ситуацій, звільнення від відмежованості, неадекватної реакції на ситуації фрустрації, конфліктності. Від заняття до заняття вправи розвиваються в дії;
- до структури кожного заняття входить релаксаційний комплекс як спосіб профілактики й боротьби зі стресами. Релаксація знімає

емоційне напруження й дає підліткові можливість вільно думати та діяти. Деякі релаксаційні комплекси поєднано з аутотренінгом;

- після кожного заняття проводять обговорення власних відчуттів і самооцінювання свого емоційного стану;
- під час занять використовують музичні записи. Правильно підібрана музика допомагає на підсвідомому рівні позбавлятися від тривожності або агресії;
- на посткроковому етапі використовують методи активного заохочення позитивної поведінки в ситуаціях активного спілкування. У разі вияву підлітками деструктивних форм поведінки, психолог використовує метод „дискомфарту”: створюються умови, коли підліткові самому не комфортно й не вигідно так себе поводити.

Бесіди з учителями-предметниками, класними керівниками, вихователями й батьками на етапі зворотного зв'язку дали можливість оцінити результативність експериментальної корекційної роботи. Було виявлено, що найкращій корекції піддаються підлітки з порушеннями зору, неускладненою формою олігофренії, а також підлітки, у яких розумова відсталість ускладнена порушеннями аналізаторів. Добрі результати отримані при роботі з розумово відсталими підлітками з порушеннями нейродинаміки. При посиленій увазі з боку вихователів і учителів до цих підлітків, а також у результаті групової й індивідуальної корекції, підлітки стали більш керованими, покращилася поведінка, знизилася вживання конфліктогенів, покращилося сприйняття себе, бажання спілкуватися в колективі, зникла ізольованість, покращився їхній статус у групі.

Найбільш важкими виявилися підлітки, у яких основний діагноз – розумова відсталість, ускладнений порушеннями поведінки. Вони не мотивовані на зміну ситуації й здебільшого вже мають сформований асоціальний спосіб життя поза школою з сильними авторитетами, часто кримінальними постатями. Батьки цих підлітків найчастіше самі є асоціальними або байдужими до долі своїх дітей. Основне завдання

корекційної роботи з цими групами розумово відсталих підлітків – спільно з педагогами й соціальними працівниками структурувати шкільну ситуацію так, аби підліток був вимушений дотримуватися правил, оскільки внутрішні норми в нього відсутні.

Слід згадати про складнощі, на які натрапляє психолог при проведенні корекційної програми в межах експериментальної корекційної роботи в школі. Одна з проблем – відмінність у реальних і декларованих ціннісних настановах і сімейних поведінкових стереотипах. Якщо сімейним способом реагування на складні ситуації є агресія, важко було від підлітка очікувати чогось іншого. У зв'язку з цим важливим етапом корекції поведінки підлітків має бути робота з батьками щодо формування співпраці в допомозі підліткові.

Наступною проблемою є єдність класного колективу, що склався. Оскільки психокорекційну програму проводять у школі, то раціональним з позиції шкільного розкладу є проведення групових занять у класі. Проте в підлітків вже існують стійкі взаємини – і позитивні, і негативні. Тому завданням корекційної програми було зміщення акцентів – активізація підлітків з низькою самооцінкою, які вважають за краще поступатися або підкорятися, послаблення позицій агресивних підлітків-пригноблювачів.

Важливою проблемою є різний рівень психологічної готовності до занять і відмінності в темпераменті та нейродинаміці. У зв'язку з цим одним підліткам достатньо займатися в групі, тоді як інші потребують додаткового опрацювання проблем на індивідуальних заняттях. Якщо порівнювати продуктивність різних груп, то можна помітити таке. Підлітки з порушеннями зору більш зацікавлені в заняттях, вони з цікавістю відстежують сам процес і беруть участь в іграх і обговореннях, із задоволенням виконують вправи. Підлітки з інтелектуальними порушеннями важче утримуються в групі. Через розсіяну увагу, імпульсивність або ригідність, неможливість тривало відстежувати ситуацію без участі в процесі, швидко стомлюваність, характерну для них, слід частіше змінювати

ігри та вправи, обговорення замінювати коментарями психолога, ігри організувати так, аби більшість розумово відсталих підлітків увесь час брали в них участь. Найменший інтерес до групових корекційних занять виявляли підлітки, у яких розумову відсталість ускладнено порушеннями поведінки. Невмотивованість поведінки, відсутність адекватної реакції і на негативну, і на позитивну дію, а також несформованість мотивації ускладнювали роботу з цими підлітками. Для них передбачили чітку систему правил і вимог при виконанні вправ і ігор, постійний нагляд і контроль. Крім того, для цих груп підлітків обов'язковими були індивідуальні заняття, спрямовані на формування соціальних інтересів і здібностей до співпереживання і співчуття, до здійснення позитивних вчинків, формування самоконтролю над поведінкою.

Мотивувальним чинником до занять, а також терапією із зворотним зв'язком виявився відеозапис занять з подальшими переглядами й коментарями. Результат занять оцінювали за реакцією вчителів, вихователів, батьків і самих підлітків на тому рівні, на якому вони здатні усвідомити особистісні зміни. Загалом корекційна програма дозволила сформувати навички спільної, комунікативної діяльності підлітків, міжособистісних стосунків у групі, поліпшила їхню соціалізацію.

Уже самі по собі всі розглянуті вище зміни, що сталися після навчальних занять у колективах, є показником більшої підготовленості підлітків до громадської взаємодії. Це свідчить про усвідомлення самими підлітками не лише активної участі в колективній діяльності, але й прагнення діяти згідно з громадськими інтересами. Позиція активного учасника передбачає отримання нових знань, досягнення й осмислення подій, що відбуваються. Прагнення до набуття нового в більшості підлітків є показником динамічності позитивних змін в особливостях соціальної поведінки та запорукою успішної професійно-трудової соціалізації в майбутньому.

4.3. Аналіз результатів вивчення сформованості соціально-психологічних якостей у осіб з психофізичними порушеннями

Аналіз результатів експериментальної корекційної роботи на другому етапі забезпечення наступності в процесі професійно-трудової соціалізації осіб з порушеннями психофізичного розвитку виявив позитивні зміни в міжособистісних стосунках і спільній діяльності підлітків.

Критерієм ефективності експериментальної корекційної роботи може служити показник збільшення рівня благополуччя взаємин в групах респондентів (див. табл. 4.6; 4.7).

Як видно з таблиці 4.6, рівень благополуччя в групах розумово відсталих підлітків виріс від низького до середнього. У класах, де проводили корекційну програму, немає знехтуваних (0 виборів – 0%), і зросла кількість підлітків, яким віддано перевагу (від 5,46% – до експериментальної корекційної роботи (табл. 4.4) до 27,27% – після (табл. 4.6).

Таблиця 4.6

Результати діагностики статусних підгруп і рівня благополуччя взаємин розумово відсталих підлітків після корекційної роботи (середньовідсотковий показник)

Рівень благополуччя взаємин	Кількість підлітків у статусних групах			
	I 6 ті більше виборів	II 3 – 5 виборів	III 1 – 2 вибори	IV 0 виборів
Середній	27,27%	21,82%	50,91%	0%

За результатами повторного проведення соціометрії після корекційної програми можна зробити висновки, що рівень благополуччя в групах підлітків з порушеннями зору зріс із середнього до високого. Збільшилася кількість учнів, які отримали 3 – 5 виборів (з 35% – до експериментальної корекційної роботи (табл. 4.5) до 48,33% – після (табл. 4.7).

**Результати діагностики статусних підгруп і рівня благополуччя взаємин
слабозорих підлітків після корекційної роботи
(середньовідсотковий показник)**

Рівень благополуччя взаємин	Кількість підлітків у статусних групах			
	I 6 ті більше виборів	II 3 – 5 виборів	III 1 – 2 вибори	IV 0 виборів
Високий	15 %	48,33%	36,67%	0 %

Після завершення корекційної програми проводили психолого-педагогічну діагностику на предмет вивчення рівня сформованості навичок соціальної взаємодії за методикою Рене Жіля та за результатами спостереження в групах. Ефективність експериментального навчання оцінювали на підставі зіставлення даних чотирьох показників.

Перший показник – результати, отримані до проведення корекційної програми; другий – після навчальних занять, третій – результати, показані старшокласниками, які взяли участь у констатації, але не пройшли курс запропонованих занять, четвертий – після проведення повторної діагностики з цією категорією підлітків (див. табл. 4.8; 4.9).

Після проведення занять 44,3% розумово відсталих учнів (проти 28,05% до експериментальних занять) стали активнішими, товариськими в групі дітей. Це вплинуло на зміну взаємодії з соціумом, яка набула продуктивного характеру; без навчання показник збільшився лише до 4,5% (з 25% до 29,5%) (див. табл. 4.8).

Для підліткового віку характерна віддаленість від батьків, бо діти хочуть реалізувати себе передусім у групі однолітків. Ця потреба в автономії й самовизначенні, яка несподівано загострюється, призводить до деякого конфлікту всередині сім'ї. Завдяки проведеним заняттям стосунки підлітків з батьками стали більш довірчими. Про це говорять у бесідах з психологом батьки учнів і вчителі.

Порівняльна таблиця типових поведінкових реакції розумово відсталих підлітків 7 – 8 класів у ситуаціях міжособистісних стосунків до та після проведення корекційної роботи (середнє відсоткове співвідношення)

Показники	Експериментальна група				Контрольна група			
	до	після	Критерій достовірності t, p		до	після	Критерій достовірності t, p	
Друг, подруга	25	32,9	-5,04	<0,01	20	22,1	-0,48	0,64
Допитливість	38,3	37,1	0,14	0,89	45	43,1	0,43	0,67
Комунікабельність	28,05	44,3	-11,85	<0,01	25	29,5	-1,03	0,31
Домінування, лідерство	24,5	21,3	0,50	0,62	20	18,7	0,39	0,75
Конфліктність	42,55	32,9	7,21	<0,01	40	43,1	-0,49	0,63
Реакція на фрустрацію	36,95	26	7,27	<0,01	35	45	-5,16	<0,01
Відмежованість	34,7	24,3	7,13	<0,01	35	32,4	0,57	0,58

Рівень конфліктності розумово відсталих підлітків знизився на 9,65% (у групах, де проводили заняття) і на 3,1%, – у групах, де не проводили програму. Ці результати дозволяють говорити про позитивну динаміку в стосунках з оточенням і сім'єю. Про нормалізацію міжособистісних стосунків свідчить і зниження рівня відмежованості після проведених занять (на 10,4%, без занять – 2,6%). Хлопці та дівчата почали почувати себе складовою частиною колективу, що надало їм упевненості в собі. Міжособистісні стосунки набули більш позитивного характеру. Після навчання помічено зміни в особливостях соціальної поведінки. Знизилася з 29% до 21,3% (без навчання на 1,3%) прагнення до домінування. Це свідчить про зменшення контингенту із завищеною самооцінкою. У підлітків виявилася прагнення співпрацювати з колективом, з'явилося бажання стати активним учасником життєдіяльності колективу.

Після проведення навчання знизилася неадекватна реакція розумово відсталих підлітків на ситуації фрустрації (з 36,95% до 26%), між тим у контрольній групі цей показник, навпаки, зріс (з 35% до 45%). Це свідчить

про те, що в груповому занятті розумово відсталі підлітки добре засвоюють приклади поведінки у важкорозв'язувальних ситуаціях, учаться самостійно приймати рішення, робити вибір. Ці навички надзвичайно важливі для майбутньої професійно-трудової соціалізації.

Цікаві результати отримані після проведення корекційної програми в групі підлітків з порушеннями зору (див. табл. 4.9). Так, значно підвищився показник ставлення до друга, подруги в експериментальній групі (від 24,65% до 40%), у контрольній групі він залишився практично на колишньому рівні (від 25,2% до 27,2%). Також, як і результати соціометрії, цей факт свідчить про підвищення благополуччя в групі однолітків. У бесідах учні з порушеннями зору відмічали, що після проведення тренінгових занять вони всі здружилися, стали краще ставитися один до одного, відзначали позитивні якості своїх однолітків, які раніше не помічали („...Андрійко краще за всіх малює людей, навіть мене намалював, а раніше ми не знали, думали, що він тільки з уроків утікати вміє та булки жувати на останній парті...”; „...коли ми ділилися на команди, Ганна сама мене покликала, хоча не хотіла раніше зі мною дружити...”; „...я здивувалася, коли Олег вибрав мене до пари в грі, він завжди бився і обзивався...”).

Таблиця 4.9

Порівняльна таблиця типових поведінкових реакції слабозорих підлітків 7 – 8 класів у ситуаціях міжособистісних стосунків до та після проведення корекційної роботи (середнє відсоткове співвідношення)

Показники	Експериментальна група				Контрольна група			
	до	після	Критерій достовірності t, p		до	після	Критерій достовірності t, p	
Друг, подруга	24,65	40	-10,74	<0,01	25,2	27,2	-1,68	0,095
Допитливість	44,6	44,6	0		43,4	43,5	-0,058	0,954
Комунікабельність	17,6	30,3	-9,74	<0,01	18,4	18,81	-0,074	0,91
Домінування, лідерство	24,65	24,65	0		24,4	24,65	-0,19	0,87
Конфліктність	14,85	14,65	0,18	0,96	15,4	14,25	0,38	0,74
Реакція на фрустрацію	33,6	24,3	6,45	<0,01	34	34	0	
Відмежованість	34,5	24,3	7,16	<0,01	35,2	35,2	0	

Про те, що після проведення занять учні з порушеннями зору стали активнішими, товариськими в групі дітей, свідчить і показник підвищення рівня комунікабельності і товариськості в групі слабозорих (30,3% виборів проти 17,6% до експериментальних занять). Це вплинуло на зміну взаємодії з соціумом, яка набула продуктивного характеру; без навчання показник збільшився незначно (з 18,4% до 18,81%).

Позитивним показником ефективності корекційної програми є зменшення виборів відмежованості в групі (з 34,5% до 24,3%), це пов'язано з бажанням спілкуватися, що підвищилося, із стійким вибором переваг у групі після заняття, емпатійним ставленням один до одного, з бажанням і прагненням бачити в товаришах позитивні зміни. У контрольній групі показник відмежованості залишився тим самим (35,2%).

Після проведення навчання знизилася неадекватна реакція слабозорих підлітків на ситуації фрустрації (з 33,6% до 24,3%), між тим у контрольній групі цей показник на колишньому рівні (34%).

Ці позитивні зміни в експериментальній групі вказують на підвищення рівня соціалізації підлітків, їхнє вміння поводитися в конфліктних ситуаціях, ситуаціях складного вибору, ухвалення рішення разом з колективом. Усі ці якості потрібні для професійного становлення особистості.

Оскільки при попередній діагностиці в групах розумово відсталих підлітків спостерігалася підвищена конфліктність і низькі показники спільної діяльності, то після корекційної роботи з цими учнями додатково проводили повторну діагностику спільної діяльності. Використовували методику малювання за обраною тематикою. Учні вирішили малювати своє місто навесні. Відразу зазначимо, що тривалість спільного малювання збільшилася з первинних 15 до 60 хвилин. У їхній діяльності ми спостерігали співпрацю: підлітки допомагали один одному, малювали єдину картину, зверталися по допомогу, мінялися фломастерами й олівцями, приймали запропоновану допомогу, спільно обговорювали об'єкт і місце малювання. Значно знизилася кількість конфліктів при спільній діяльності. Навіть ті підлітки, у яких на

шістнадцятій хвилині вичерпався інтерес до самостійного малювання (учні з переважанням гальмування над збудженням), із задоволенням та інтересом продовжували спостерігати за роботою однокласників.

Загалом корекційна програма II етапу дозволила сформувати навички спільної й комунікативної діяльності підлітків, поліпшила показники їхньої соціалізованості.

Зміни, що сталися після навчальних занять у колективі, є показником більшої підготовленості учнів до громадської взаємодії та майбутньої професійно-трудової соціалізації. Це свідчить про усвідомлення самими підлітками не лише активної участі в колективній діяльності, але й прагненні діяти згідно з інтересами колективу. Положення активного учасника міжособистісного спілкування передбачає отримання нових знань, досягнення й осмислення подій, що відбуваються. Прагнення до придбання нового в більшості підлітків є показником динамічності позитивних змін в особливостях професійно-трудової соціалізації.

Висновки до розділу 4

Отже, ми розглянули умови корекції міжособистісних стосунків підлітків з психофізичними порушеннями як складника їхньої успішної професійно-трудової соціалізації.

Виділяючи формування комунікативної й спільної діяльності як головну умову, ми не могли не звернути увагу на індивідуально-психологічні передумови порушень міжособистісних стосунків у підлітків.

У результаті дослідження виявлено, що в розумово відсталих підлітків через незрілість їхньої емоційно-вольової сфери й особистості загалом навички адекватної соціальної поведінки й міжособистісних стосунків перебувають на примітивному рівні. Ці учні не мають сформованих соціально значущих позитивних життєвих цілей, що є свідченням невідповідності до активної участі в громадському житті, до вибору

професії, неможливості прийняття своєї соціальної ролі в шкільному колективі, а надалі й у трудовому. Незрілість особистості, нерозвиненість самоопанування й розумного перероблення поточних зовнішніх виявів призводять до великої кількості примітивних, безпосередніх реакцій на зовнішні враження. Практичне дослідження показало, що через власну безініціативність більшість розумово відсталих підлітків є соціально пасивними суб'єктами навколишньої дійсності. Такі учні погано контролюють свою поведінку, емоції, найчастіше мають низький рівень моральних уявлень. Ці особливості істотно впливають на міжособистісні стосунки в колективі однолітків. Підліток стає несоціалізованим спочатку в колективі однокласників, а потім і в усьому суспільстві, оскільки він не вміє плідно взаємодіяти з оточенням. Значно ускладнюють формування міжособистісних стосунків такі психологічні якості підлітків, як навіюваність, імпульсивність, агресивність, асоціальність тощо.

Результати діагностики показують, що багато підлітків з порушеннями зору, навпаки, прагнуть до спілкування, до прийняття однолітками або значущими дорослими, але відмежованість унаслідок неприйняття свого дефекту або негативний попередній досвід міжособистісних стосунків не дає їм налагодити повноцінні взаємини в колективі. Значно ускладнюють формування міжособистісних стосунків такі психологічні якості підлітків, як невпевненість, тривожність, відмежованість, реакції фрустрації, невпевненість, навіюваність, сором'язливість, а іноді в'язкість і наївність у стосунках тощо.

Розвиток навичок соціальної взаємодії повинен здійснюватися поетапно й безперервно, його мета – допомогти підлітку знайти своє місце в житті, самовизначитися (насамперед – професійно). Тільки в цьому випадку школа може реалізувати своє головне завдання – професійно-трудова соціалізацію розумово відсталого індивіда.

Основними напрямками роботи з розвитку навичок міжособистісної взаємодії є: розвиток у підлітків навичок самоконтролю своїх емоцій і

поведінки; оволодіння способами вираження емоцій, формування комунікативних компетенцій і навичок спільної діяльності; активізація здатності й бажання допомогти оточенню, розвиток почуття емпатії, вироблення вміння аналізувати ситуацію й продумувати наслідки своїх вчинків, навчання підлітків безконфліктного спілкування й самостійного ухвалення рішень, розвиток позитивної Я-концепції та формування адекватної самооцінки.

Саме формування й удосконалення навичок соціально-рольової поведінки дозволяє самореалізувати індивідові сукупність психологічних властивостей і форм поведінки для того, щоб посісти певне становище в суспільстві як рівноправного його члена.

На це й було спрямовано нашу корекційну програму на другому етапі (основна школа) забезпечення наступності професійно-трудової соціалізації осіб з психофізичними порушеннями розвитку. Загалом програма дозволила сформувати навички спільної й комунікативної діяльності підлітків, поліпшила показники їхньої соціалізованості.

Зміни, що сталися після навчальних занять у колективі, є показником більшої підготовленості учнів до громадської взаємодії та майбутньої професійно-трудової соціалізації. Це свідчить про усвідомлення самими підлітками не лише активної участі в колективній діяльності, але й прагненні діяти згідно з громадськими інтересами. Становище активного учасника міжособистісного спілкування передбачає отримання нових знань, досягнення й осмислення подій, що відбуваються. Прагнення до придбання нового в більшості підлітків є показником динамічності позитивних змін в особливостях соціальної поведінки.

У дослідженні було простежено домінантний вплив кожного з сформованих компонентів у результаті корекційної роботи на поліпшення міжособистісних стосунків підлітків з психофізичними порушеннями розвитку, але принципово важливо підкреслити, що тільки формування їх у системі дозволить здійснити корекційну дію на весь процес професійно-

трудової соціалізації. Звичайно, формування компонентів міжособистісних стосунків недостатньо для соціалізації й професійного самовизначення підлітка. Необхідно вчити учнів використовувати отримані компетенції міжособистісного спілкування для особистісного зростання, професійного визначення і становлення, тобто озброїти їх способами здійснення професійної діяльності, яка передбачає і комунікативну, і спільну діяльність, і міжособистісні стосунки та залежить від сформованості особистісних якостей випускника.

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

Тут доцільно перейти до наступного етапу професійно-трудової соціалізації осіб з психофізичними порушеннями розвитку – професійного самовизначення.

РОЗДІЛ 5

ПРОФОРІЄНТАЦІЙНА РОБОТА ЯК РЕЗУЛЬТАТИВНИЙ СКЛАДНИК СИСТЕМИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНО-ТРУДОВОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ

5.1. Сутність і структура профорієнтаційної роботи в умовах спеціальної освіти

Вибір професії після закінчення школи – перший у житті більшості людей обов’язковий, вимушений вибір, якого не можна уникнути. У нашому суспільстві саме цей момент життя є переломним для соціальної позиції. Професійне самовизначення є провідним новоутворенням у юнацькому віці. Проблему професійного самовизначення, з погляду її психологічного змісту, можна розглядати з трьох аспектів: як проблему самореалізації особистості, як проблему вибору й прийняття рішень і як проблему адаптації в широкому розумінні (Б. Г. Ананьєв, І. І. Баріхашвілі, О. І. Вітковська, Ю. З. Гільбух, О. Є. Голомшток, М. М. Жемера, В. І. Загвязинський, М. М. Захаров, М. Ірле, Є. О. Климов, С. П. Миронова, В. М. М’ясищев, К. К. Платонов, М. С. Пряжников, С. Л. Рубінштейн, С. Я. Рубінштейн, М. К. Степаненков, Л. Д. Столяренко, А. Н. Столяренко, В. Б. Успенський, Б. О. Федоришин, О. П. Чернявська, П. О. Шавір). Розв’язання цих проблем лежить в основі системи профорієнтаційної роботи в навчальному закладі. Профорієнтаційна робота в спеціальній школі, на наш погляд, повинна бути підсистемою загальної системи психолого-педагогічного забезпечення професійно-трудова соціалізації осіб з психофізичними порушеннями.

Система профорієнтаційної роботи в спеціальній школі передбачає чотири етапи:

1 етап – початкова школа. На цьому етапі учні знайомляться зі світом професій через такі форми роботи, як екскурсії, бесіди, ранки, усні журнали, зустрічі з цікавими людьми, участь у професійних проектах.

Уже в початковій школі учням може бути надано можливість вибору власної освітньої траєкторії. Учні обирають заняття з інтересів, заняття у гуртках, можуть розвивати свої творчі здібності (вишивання за зразком, бісероплетіння тощо) через навчання в класах естетично-гуманітарної спрямованості.

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

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

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

їхньому професійному самовизначенні. У цей період розгортається консультаційна діяльність серед учнів і їхніх батьків.

Використовуються різні форми роботи з учнями старшого ступеня: бесіди, консультації з питань вибору профілю навчання, інформування про способи здобуття бажаної освіти, вимоги професії до людини, оплати праці. Триває робота в навчальному центрі, учні навчаються з урахуванням власних психофізичних особливостей та вимог професій; розширюється база даних про навчальні заклади, про рідкісні й гностичні професії.

Ефективним напрямом у системі профорієнтаційної роботи є створення учнівських портфоліо спільно з учителями, вихователями та батьками. Для учнів початкових класів ми пропонуємо створення колективного портфоліо (портфоліо професій), для основної школи – портфоліо особистісного зростання учня, для старшокласника – портфоліо компетентності. Ця діяльність формує в учнів старшого ступеня та середньої ланки вміння ставити цілі, планувати й організовувати свою діяльність, розширює можливості самонавчання, розвиває навички рефлексивної діяльності. Результати діяльності учня основної школи, розкриті в його портфоліо, ураховуються при виборі профілю навчання.

До основних результативних показників ефективності профорієнтаційної роботи насамперед належать:

1. Достатня інформація про професію й шляхи її отримання. Показником достатності інформації є чітке уявлення учнем вимог професії до людини, конкретного місця її отримання, потреб суспільства в цих фахівцях.

2. Потреба в обґрунтованому виборі професії. Показники сформованості потреби в обґрунтованому професійному виборі професії – це самостійна активність школяра з отримання необхідної інформації про ту або ту професію, бажання (що не обов'язково реалізовується, але виявляється), проби своїх сил у конкретних галузях професійної діяльності.

3. Упевненість школяра в соціальній значущості праці, тобто сформоване ставлення до неї як до життєвої цінності.

4. Міра самопізнання школяра. Від того, наскільки глибоко він зможе вивчити власні професійно важливі якості, багато в чому залежатиме обґрунтованість його вибору. При цьому слід урахувувати, що тільки кваліфікований фахівець може дати розумово відсталому школяру досить повну й адекватну інформацію про його професійно важливі якості.

5. Наявність у школяра обґрунтованого професійного плану. Обґрунтованість професійного вибору справедливо вважається одним з основних критеріїв ефективності профорієнтаційної роботи. Показником обґрунтованості є вміння зіставляти вимоги професії до людини зі знаннями своїх індивідуальних особливостей, ті з них, які безпосередньо впливають на успіх у професійній діяльності (професійно важливі якості).

Одним із завдань профорієнтації був пошук ефективної методики корекційного впливу на процеси професійного самовизначення. Теоретичне підґрунтя наукового пошуку в цьому напрямку склали ідеї „Я-концепції”, соціального розвитку особистості, подолання психологічного бар’єра, осмислення перспектив професійного зростання, особистісного вибору, що викладені в працях П. К. Анохіна, І. Д. Беха, Ф. Є. Василюка, Л. С. Виготського, Е. Ф. Зеєра, В. М. Синьова, В. В. Чернобровкіна та ін.

Для осіб з розумовою відсталістю та осіб з порушеннями зору однаково складно подолати психологічний бар’єр вибору професії, остаточно свідомо визначитися з урахуванням власних здібностей, можливостей, бажань та інтересів, а також потреб суспільства, у якій галузі можливо й потрібно працювати.

Психологічну готовність до професійного самовизначення ми розглядали як:

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

Для досягнення оптимального результату професійно-трудової соціалізації осіб з психофізичними порушеннями потрібне грамотно організоване психолого-педагогічне забезпечення наступності самого процесу підготовки учнів до професійного самовизначення.

Основні показники готовності старшокласників до професійного самовизначення визначають за чотирма критеріями: когнітивний, мотиваційно-ціннісний, діяльнісно-особистісний і поведінковий (табл. 5.1).

Таблиця 5.1

Критерії й показники готовності старшокласників до професійного самовизначення

Критерії	Показники	
	9 клас	10 клас
Когнітивний	1. Знання своїх схильностей, здібностей, індивідуальних якостей	
	2. Володіння способами самодіагностики й саморозвитку	
	3. Знання різноманіття світу праці та професій; необхідності професійного вибору відповідно до власних бажань, схильностей, здібностей	3. Знання предметної сторони професійної діяльності; загальних і спеціальних професійно важливих якостей (ПВЯ)

	4. Розуміння специфіки навчання в професійному центрі, його значення для професійного самовизначення	4. Знання своїх інтересів, схильностей, здібностей
Мотиваційно-ціннісний	1. Зацікавленість в отриманні знань. 2. Позитивне ставлення до продовження навчання відповідно до обраного профілю (майбутньої професії). 3. Усвідомлення необхідності вибору профілю навчання на основі співвідношення своїх професійних намірів з особистими схильностями й можливостями. 4. Адекватне ставлення до себе як суб'єкта вибору профілю навчання	1. Ставлення до обраної професійної діяльності (розуміння громадської й особистісної значущості обраної професійної діяльності, присутність інтересу до обраної професії в системі ціннісних орієнтацій). 2. Адекватна самооцінка ПВЯ
<i>Продовження табл. 5.1</i>		
Діяльнісно-особистісний	1. Виявлення вольових зусиль у професійно орієнтованих цілях	досягненні поставлених
	2. Прояв своєї самостійності в досягненні найвищих результатів із професійно важливих навчальних дисциплін, що цікавлять. 3. Прагнення до суспільної діяльності та міжособистісних стосунків у діяльності.	2. Готовність до активної діяльності в обраній сфері. 3. Прагнення до вдосконалення ПВЯ.
Поведінковий	Уміння вирішувати конфліктні ситуації, обирати правильну конструктивну поведінку в ситуації фрустрації, працювати в команді та під керівництвом	

У якості процесуальних критеріїв ефективності профорієнтаційної роботи виділяють такі:

- індивідуальний характер будь-якої профорієнтаційної дії (урахування індивідуальних особливостей школяра, характеру сімейних взаємин, міжособистісних стосунків, комунікативної й спільної діяльності, досвіду трудових дій, розвитку професійно важливих якостей);

- спрямованість профорієнтаційних дій насамперед на різнобічний розвиток особистості (надання свободи у виборі професії, створення

можливості для проби сил у різних галузях професійної діяльності з урахуванням психофізичного розвитку, пробудження активності в самостійному виборі сфери професійної діяльності й визначенні професійного плану).

У дослідженні виділено загальні рівні готовності (неготовності) до професійного самовизначення, які трапляються найбільш часто:

1) оптант (людина, яка обирає професію) добре орієнтований у світі професій, обрав собі професію, але хоче переконатися в правильності свого вибору;

2) оптант має кілька варіантів професійного плану й зазнає труднощів з вибором, – варто з'ясувати ступінь обґрунтованості його планів;

3) оптант не має професійного плану, але виявляє явну схильність до певної професії, – необхідно допомогти в побудові професійного плану;

4) в оптанта немає ні професійного плану, ні виражених схильностей до якого-небудь виду діяльності – варто провести значну психодіагностичну роботу, з'ясувати причини відсутності плану, почати його формування тощо.

Готовність до професійного самовизначення формується за допомогою спеціальних форм і методів профорієнтаційної корекційної роботи.

5.2. Вивчення рівня психологічної готовності до професійного самовизначення підлітків і юнаків з порушеннями психофізичного розвитку

Процедура вибору професії вимагає психологічної допомоги, консультування, підтримки, а насамперед – діагностики. Спеціальний психолог і корекційний педагог загальноосвітнього спеціального закладу або навчально-реабілітаційного центру реалізують важливий напрям психолого-педагогічного забезпечення наступності в процесі професійно-трудової

соціалізації – діагностування учнів з метою надання рекомендацій щодо професійного визначення.

Необхідно усвідомити, що науковий підхід вимагає дотримання всіх принципів проведення діагностування, а саме:

1. Принцип довготривалості. Виявлення здібностей дитини – процес довготривалий і вимагає системності. Жодна, навіть найкраща методика, яку використовують при визначенні здібностей, інтересів, спрямованості особистості, не може давати на 100% достовірний результат. Ось чому дослідження повинно начинати з початкової школи.

2. Принцип комплексності. Діагностика має бути всебічною та комплексною. Крім рівня розвитку інтелектуальних здібностей, слід вивчати рівень фізичного розвитку, соціальної адаптації, міжособистісних стосунків.

3. Принцип участі різних фахівців. У дослідженні повинні брати участь не тільки психологи та корекційні педагоги, але й медичні працівники, учителі, батьки. Погляд на проблему має бути всебічним [267, с. 6].

При складанні та розробці психолого-діагностичного матеріалу для профорієнтаційної роботи з підлітками, які мають психофізичні порушення, психолог повинен урахувати такі рекомендації:

- первинна опора на психофізіологічні особливості розвитку дитини, а вже потім на особистісні;
- виходячи з першої рекомендації, психолог повинен добирати певні діагностичні методики, що відповідають вимогам психофізичного розвитку дитини в цьому віці;
- також, виходячи з перших двох положень, психолог повинен пропонувати підліткам лише ті професії та спеціальності, які вони можуть опанувати (ураховуючи рівень психофізичного розвитку дитини) та працевлаштуватися за ними в майбутньому;
- психолог має враховувати можливості дитини навчатися за обраною професією: добирати до банку професій професійні

навчальні заклади, які функціонують на момент консультування дитини та можливості навчання в них конкретної дитини;

- також психолог повинен передбачати перспективу працевлаштування дитини за обраною професією та враховувати можливості її подальшої соціальної адаптації.

Під час проведення дослідження ми визначили для себе такі компоненти професійного самовизначення, спираючись на структуру особистості за С. Л. Рубінштейном, К. К. Платоновим [299; 342; 344]:

- бажання та інтереси підлітків стосовно тієї чи тієї професійної діяльності;
- здібності та схильності, а також рівень психофізичного розвитку;
- тип темпераменту та характерологічні особливості;
- готовність до вибору професії.

При цьому готовність до вибору професії ми розглядали як:

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

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

Високий рівень готовності – учень добре орієнтується у світі професій, знає й адекватно оцінює свої здібності, схильності, індивідуальні та професійно важливі якості (ПВЯ), предметний бік професійної діяльності; розуміє громадську й особистісну значущість професій, зацікавлений в отриманні знань, співвідносить свої професійні наміри з особистими схильностями й можливостями; виявляє самостійність, вольові зусилля в

досягненні поставлених цілей, готовий до активної суспільної діяльності в професійній сфері, прагне вдосконалювати ПВЯ; уміє вирішувати складні життєві ситуації, конфлікти, обирає правильну конструктивну поведінку в ситуації фрустрації, відкритий до спілкування, міжособистісних стосунків, уміє працювати під керівництвом й у команді.

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

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

5.2.1. М е т о д и т а е т а п и е к с п е р и м е н т а л ь н о г о д о с л і д ж е н н я. Дослідження проводилося на базі загальноосвітніх спеціальних шкіл, шкіл-інтернатів і навчально-реабілітаційних центрів Луганської, Сумської та Донецької областей протягом 2007 – 2012 років.

У дослідженні брали участь 156 осіб у віці від 16 до 18 років з розумовою відсталістю (F-70) і 152 особи у віці від 16 до 18 років зі зниженим зором.

Для дослідження рівня психологічної готовності до професійного самовизначення в підлітків і юнаків з порушеннями психофізичного розвитку обрано такі психодіагностичні методики [65; 104; 154; 240; 243; 253; 267; 275; 306]:

1. „Диференційно-діагностичний опитувальник” (ДДО). Призначений для виявлення найбільш привабливих професій відповідно до класифікації

типів професій Є. О. Климова: „людина – природа”, „людина – техніка”, „людина – людина”, „людина – знакова система”, „людина – художній образ”.

2. „Опитувальник для виявлення психологічної готовності школярів до вибору професії” (професор В. Б. Успенський). Мета: визначення готовності учнів до вибору професії. В. Б. Успенський виділяє чотири рівні готовності до вибору професії: неготовність, низька готовність, середня готовність, висока готовність.

3. „Опитувальник Дж. Голланда”, спрямований на діагностику основної професійної спрямованості особистості. Дж. Голланд уважав, що можна виділити шість типів особистості: реалістичний, інтелектуальний, соціальний, конвенціональний, заповзятливий і артистичний. Кожному типу особистості властиво вибирати певний тип професій. Це гарантує успіх і задоволення від виробничої діяльності. Інструкція методики проста у виконанні – попарно представлено різні професії, у кожній парі професій пропонується знайти ту, яка більше подобається. У тексті нами наведено текст оригіналу інструкції та адаптований варіант професій для розумово відсталих учнів, наприклад, художній тип – для норми (скульптор, художник, ландшафтний дизайнер), при розумовій відсталості (помічник садівника, озеленювач, мереживниця, вишивальниця з бісеру).

4. Методика „Мотиви вибору професії”. Мета: визначення переважаючого виду мотивації при виборі професії. Виділяють внутрішні індивідуально значущі мотиви, внутрішні соціально значущі мотиви, зовнішні позитивні мотиви, зовнішні негативні мотиви.

5. Методика „Хто я?” (Т. Кунн). Методика призначена для визначення рівня самопрезентації досліджуваного, його ставлення до себе як до особистості.

6. Методика „Матриця вибору професії” Г. В. Резапкіної в адаптації Ю. О. Бистрової. Методику призначено для визначення особистісних особливостей підлітків та відповідного ставлення до різних професій.

7. „Психологічний тест базових рис особистості підлітків Г. Ю. Айзенка” (в адаптації Ю. О. Бистрової). Опитувальник призначено для визначення типу темпераменту та базових рис особистості.

8. Авторські анкети для школярів, батьків та вчителів-вихователів.

Усі методики проводили індивідуально. Незнайомі дітям професії роз’яснювали, обговорювався зміст зазначених професій.

У процесі дослідження підлітків використано „Попередню анкету виявлення професійних інтересів учнів з вадами психофізичного розвитку” (авторська розробка), що складається з п’яти питань, які вчитель ставить учням в індивідуальній розмові та констатує їх відповіді.

Також ми використовували схему індивідуальної бесіди з учнями, яка містить такі підрозділи:

- професійні наміри учня;
- інтереси;
- схильності;
- здібності;
- особистісні якості;
- готовність до вибору професійного шляху;
- поради та рекомендації учню з підготовки до вибору професійного шляху.

Кожний підрозділ бесіди включає 4 – 5 питань, які вчитель або психолог ставить учню у формі звичайної розмови. Ураховуючи психофізичні особливості цієї категорії дітей, учитель може розділити підрозділи бесіди на кілька разів та провести як окремі міні-бесіди.

При роботі з методиками для розумово відсталих підлітків дослідження будувалося так, щоб завдання було виконано індивідуально й супроводжувалося бесідою учня з психологом.

Дослідження проходило у два етапи. На першому етапі (2007 – 2008 роки) ми проводили перевіірочний діагностичний зріз – аналізували рівень професійного самовизначення випускників спеціальних шкіл-інтернатів та

навчально-реабілітаційних центрів на початковому етапі експерименту. Здійснювалося систематичне проведення бесід, у процесі яких ми з'ясували, як підліток бачить і розуміє свою майбутню професію, себе в системі професійних відносин. Для цього етапу характерне проведення діагностичних анкет з учнями, батьками та вчителями, діагностичних методик. У діагностичному експерименті взяли участь випускники КЗ „Луганська спеціальна загальноосвітня школа № 45” і КЗ „Петровський навчально-реабілітаційний центр «Шанс»”, КЗ „Конотопська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат”, КЗ „Рубіжанський навчально-реабілітаційний центр «Кришталік»”, КЗ „Кремінська обласна спеціальна загальноосвітня школа-інтернат”.

На другому етапі (2011 – 2012 роки) – проведено контрольний діагностичний зріз – аналізували рівень професійного самовизначення випускників спеціальних шкіл-інтернатів на кінцевому етапі експерименту. За допомогою діагностичних методик досліджувалися групи підлітків та юнаків, які з 2007 року брали участь в експерименті забезпечення наступності процесу професійно-трудової соціалізації учнів з психофізичними порушеннями від початкової школи до випуску й пройшли заздалегідь два етапи експерименту (перший – формування особистісних якостей і спрямованості особистості та другий – формування міжособистісних стосунків, спільної та комунікативної діяльності). Це випускники КЗ „Кремінська обласна спеціальна загальноосвітня школа-інтернат” і КЗ „Луганська спеціальна загальноосвітня школа № 45”, КЗ „Петровський навчально-реабілітаційний центр «Шанс»”, КЗ „Конотопська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат”, КЗ „Рубіжанський навчально-реабілітаційний центр «Кришталік»”.

Для порівняння результатів було обрано контрольні групи розумово відсталих учнів та учнів з порушеннями зору, у навчанні яких не застосовано розроблену автором систему психолого-педагогічного забезпечення професійно-трудової соціалізації. У якості контрольної групи були обрані

випускники Бірюківської обласної спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату, КЗ „ Ірмінська обласна спеціальна загальноосвітня школа-інтернат” та Горлівського навчально-виховного комплексу „Дитячий садок № 1 для дітей з порушеннями зору – загальноосвітня школа І ступеня № 31 з інклюзивним навчанням «Сузір'я»”(до 2011 року – Горлівська школа-інтернат № 2 для дітей з порушеннями зору”), КЗ „Луганська спеціальна загальноосвітня школа № 4”.

5.2.2. Експериментальне дослідження рівня готовності до професійного самовизначення підлітків і юнаків з порушеннями психофізичного розвитку. Контрольний діагностичний зріз проводився за допомогою методики В. Б. Успенського „Опитувальник для виявлення психологічної готовності школярів до вибору професії”. Його результати зіставлялися з результатами бесід і анкетування випускників.

За результатами методики 3,9% розумово відсталих учнів і 54,2% учнів зі зниженим зором виявили середню готовність до вибору професії.

Низька психологічна готовність до вибору професії виявилася в 34,6% розумово відсталих вихованців та в 37,5% учнів зі зниженим зором. Індивідуальні бесіди показали, що випускники не усвідомлюють труднощі, які можуть у них виникнути при виборі професії через їхній дефект, часто мають завищену самооцінку та яскраво виражену псевдокомпенсацію („...я в інститут піду поступати, там пільги у мене, держава зобов'язана мене учити...”). Діти зі зниженим зором часто навпаки недооцінюють своїх можливостей, страждають комплексами неповноцінності, не бажають знаходитися в травмувальній ситуації („...нікуди не піду після школи, з мамою житиму...”), („...мені хочеться бути психологом, але раптом там усі сміятимуться...”) або переоцінюють свої можливості в силу мотивації, бажання бути як усі („...стану офтальмологом, зроблю операції собі й усім друзям...”).

Результати методики показали, що 61,5% розумово відсталих дітей узагалі психологічно не готові до вибору професії. В індивідуальних бесідах і при заповненні анкет ці учні не виявили ніякої цікавості до професій, які можуть освоїти на практиці, побажали стати юристами („...щоб самому придумувати закони...”), далекобійниками („...весело їздити з дівчиною на своїй машині, підвозити когось і заробляти...”), перекладачем („...знатиму англійську, вийду заміж за англійця і поїду закордон...”) тощо.

Отже, дослідження показало, що ці учні не здатні до пізнання індивідуальних особливостей, аналізу професій і прийняття рішення на основі зіставлення цих двох видів знань, тобто не здатні до свідомого вибору професії.

Високу психологічну готовність до вибору професії показали 8,3% учнів зі зниженим зором, але не продемонстрував жоден учень з розумовою відсталістю (див. рис. 5.1).

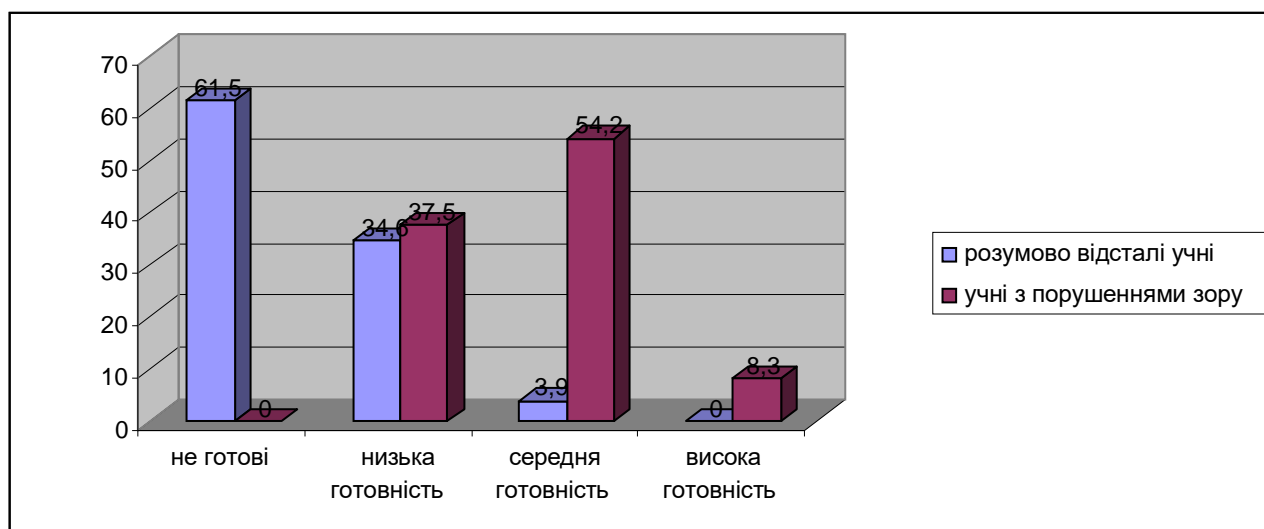


Рис. 5.1. Показники психологічної готовності випускників з психофізичними порушеннями до вибору професії (%), 2007, 2008 р. випуску

Для підтвердження рівня психологічної готовності випускників до самовизначення на етапі перевірконого діагностичного зрізу також проведено методику „Мотиви вибору професії”.

Результати методики:

При виборі професії 50% розумово відсталих учнів і 41,66% учнів зі зниженим зором керувалися зовнішніми позитивними мотивами. Вони звертали увагу на матеріальне стимулювання, можливість просування по службі, схвалення колективу, престиж професії (див. табл. 5.2).

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

Мотиви вибору професії у випускників з психофізичними порушеннями

Мотиви вибору	Розумово відсталі випускники 2007, 2008 роки випуску	Випускники зі зниженим зором 2007, 2008 роки випуску
Зовнішні позитивні	50 %	41,66 %
Зовнішні негативні	19,23 %	20,83 %
Внутрішні індивідуально значущі	19,23 %	29,16 %
Внутрішні соціально значущі	11,54 %	8,35 %

Внутрішні соціально значущі мотиви відіграли визначальну роль тільки в 11,54% розумово відсталих учнів та у 8,35% учнів зі зниженим зором. Вони враховували суспільну значущість професії, можливість приносити користь людям, можливість відразу одержати гарний результат праці для інших, можливість реалізувати здібності до керівної роботи, можливість для росту професійної майстерності. Факт частіших виборів соціально значущих мотивів у розумово відсталих учнів порівняно з учнями зі зниженим зором пояснюється тим, що розумово відсталі учні з неускладненими формами F-70 добре засвоюють шаблони схвалюваних виборів у профорієнтаційній і виховній роботі, називають правильні відповіді. Це вказує на те, що з учнями проводяться виховні бесіди, профорієнтаційні заходи.

Отже, ми бачимо, що в підлітків і юнаків з порушеннями психофізичного розвитку переважають зовнішні мотиви при виборі професії (див. рис. 5.2).

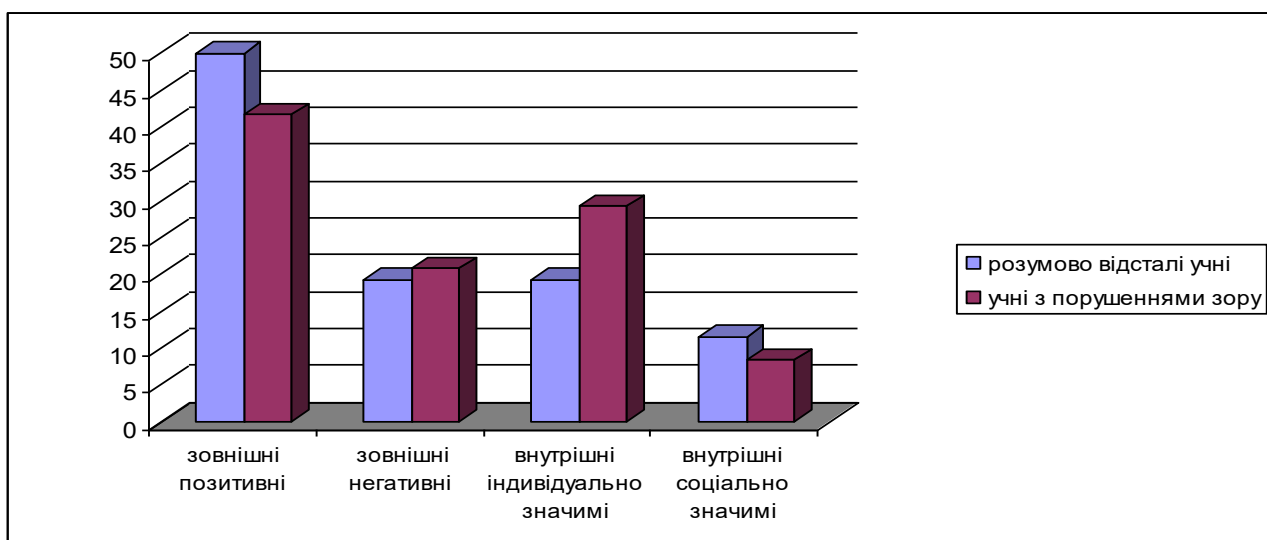


Рис. 5.2. Мотиви вибору професії у випускників з психофізичними порушеннями (%), 2007, 2008 р. випуску

Після проведення перевіркової діагностики стало зрозуміло, що рівень психологічної готовності до професійного самовизначення підлітків і юнаків з психофізичними порушеннями нижче за середній.

При виборі майбутньої професії учні керуються зовнішніми мотивами. Вони не замислюються про особисту й суспільну значущість професії. Здебільшого їх не приваблює можливість спілкування, розумового й фізичного розвитку. Для підлітків та юнаків найважливішим є матеріальне стимулювання, схвалення оточенням, розташування місця роботи, престиж професії.

Випускники слабо усвідомлюють свої інтереси, схильності й здібності, не знають своїх можливостей. Про це говорить той факт, що в різних анкетах і бесідах учні віддавали перевагу різним професіям. Крім того, у випускників не сформовано професійний план. У них немає чіткої професійної спрямованості.

Старшокласники не знають про зміст обраної професії, умови роботи, не знають вимог цієї професії до людини. Вони не звертають на це увагу при виборі професії.

Узагальнюючи результати перевірконої діагностики, нами були зроблені висновки, що існують серйозні проблеми, які перешкоджають професійній інтеграції в суспільство осіб з психофізичними порушеннями. Однак організація інноваційної системи профорієнтаційної психологічної роботи з підлітками та юнаками в умовах спеціальних навчальних закладів допоможе вирішити більшість проблем, пов'язаних із професійним самовизначенням.

5.3. Шляхи корекції професійного самовизначення учнів з порушеннями психофізичного розвитку

Як ми вже зазначали, професійне самовизначення є провідним новоутворенням у юнацькому віці. Проблему професійного самовизначення, з погляду її психологічного змісту, можна розглядати з трьох аспектів: як проблему самореалізації особистості, як проблему вибору й прийняття рішень і як проблему адаптації в широкому розумінні (Л. І. Божович, О. І. Галкіна, А. І. Григор'єв, Л. М. Злобін, Є. О. Климов, Д. Ю. Олексієвських, І. С. Кон, О. В. Петровський, Д. І. Фельдштейн, В. В. Чебишева).

Отже, професійне самовизначення особистості – це складний багатокомпонентний процес, спрямований на вирішення людиною важливих питань самоактуалізації, здійснення вибору й знаходження свого місця в життєвому просторі. Процедура вибору професії вимагає психологічної допомоги, консультування, підтримки й, насамперед, – діагностики.

Професійне самовизначення необхідно розглядати в більш широких контекстах планування життя й знаходження свого місця в суспільстві (В. І. Бондар, К. В. Рейда). Проблеми, з якими зіштовхуються особи з порушеннями психофізичного розвитку після вибору професії, пов'язані з відсутністю у них знань про особливості праці в трудовій родині, нерозумінням значення та сенсу норми життя виробничого колективу [113].

У межах цього питання на базі Рубіжанського, Петровського навчально-реабілітаційних центрів та Конотопської, Кременської загальноосвітніх спеціальних шкіл-інтернатів було проведено експеримент щодо психолого-педагогічного забезпечення професійно-трудової соціалізації випускників.

Мета дослідження – упровадження корекційних і профорієнтаційних програм і підготовка рекомендацій щодо проведення психолого-корекційної та професійно орієнтованої роботи з розумово відсталими учнями та учнями з порушеннями зору як складника забезпечення наступності в процесі їхнього професійного самовизначення – запоруки успішної професійно-трудової соціалізації.

Перед початком профорієнтаційної корекційної роботи був проведений констатувальний експеримент, у ході якого виявлено рівень психологічної готовності учнів до професійного самовизначення, мотиви вибору професії. Під час проведення тренінгових занять проведено додаткову діагностику експериментальної групи, виявлено тип особистості учнів, сфери їхнього професійного вибору та особистісні якості, необхідні для тієї або тієї професії.

1. Методика „Диференційно-діагностичний опитувальник”. Методику призначено для відбору на різні типи професій відповідно до класифікації типів професій за Є. О. Климовим. Цю методику можливо використовувати для підлітків та дорослих. Респонденту пропонують у кожній з 20 пар запропонованих видів діяльності обрати лише один вид та поставити знак „плюс” у відповідній клітині. Час обстеження не обмежується. Але респондента слід попередити про те, що над питаннями не слід довго замислюватися, і зазвичай на виконання завдання вимагається 20 – 30 хвилин. Методику можливо використовувати і індивідуально, і в групі.

Досліджуваному пропонують таку інтерпретацію: „Припустимо, що після навчання Ви зможете виконувати будь-яку роботу. Але якщо Вам довелося б обирати тільки з двох можливостей, яку б ви обрали?”

Для спрощення аналізу результатів у методиці передбачено 5 стовпчиків, кожен з яких співвідноситься з типами професій за Є. О. Климовим [166]:

- 1) людина – природа – усі професії, пов’язані з рослинництвом, тваринництвом та лісним господарством;
- 2) людина – техніка – усі технічні професії;
- 3) людина – знакова система – усі професії, пов’язані з обрахуваннями, цифровими та літерними знаками, зокрема музичні спеціальності;
- 4) людина – людина – усі професії, пов’язані з обслуговуванням людей, із спілкуванням;
- 5) людина – художній образ – усі творчі спеціальності.

Аналіз результатів у розумово відсталих випускників:

Тут ми говоритимемо про кількість виборів, переваг професії, а не про кількість учнів, які зробили вибір тієї або тієї професійної сфери, оскільки деякі учні віддавали перевагу відразу кільком сферам або взагалі не могли зробити вибір, а іноді вибирали відразу всі варіанти.

За результатами проведення методики встановлено, що 25% виборів – це інтерес до професій типу Т („людина – техніка”). Учням, які зробили цей вибір, підходять такі професії, як слюсар, швачка, механік та ін.

Ще 25% виборів – зацікавленість професіями типу П („людина – природа”). Сюди залучено всі професії, пов’язані з рослинництвом, тваринництвом, лісовим господарством, наприклад, тваринник, квітникар-флорист, пташник, єгер, лісовод.

17% вибрів – спрямованість на професії типу Х („людина – художній образ”). До цього типу належать професії творчого характеру: художник, мереживниця, маляр, гончар, чеканник.

17% виборів – учні виявили схильність до професій типу Л – „людина – людина”. Це професії, пов’язані зі спілкуванням і обслуговуванням людей, а саме: перукар, медсестра з масажу, санітарка, помічник вихователя та інші.

16% виборів – учні виявили інтерес до професій типу 3 (людина – знакова система”). Це професії кресляра, програміста, статиста, лінгвіста й деякі інші, тобто всі професії, пов’язані з цифровими й буквеними знаками.

Відзначимо, що випускники сільських шкіл і районних центрів, де при школі є присадибні ділянки або власне господарство, частіше вибирали професії сфери Людина – Природа, а випускники міських шкіл частіше цікавилися професіями сфери Людина – Художній образ. Так художні професії вибирають учні, які займаються у творчих гуртках. Це говорить про те, що для розумово відсталих дуже важливий практичний досвід і наочні приклади при виборі професії.

Отже, ми бачимо, що розумово відсталі випускників найбільше приваблюють усе ж таки технічні професії та професії, пов’язані з рослинництвом і тваринництвом, які їм знайомі зі шкільних майстерень і господарств (див. рис. 5.3).

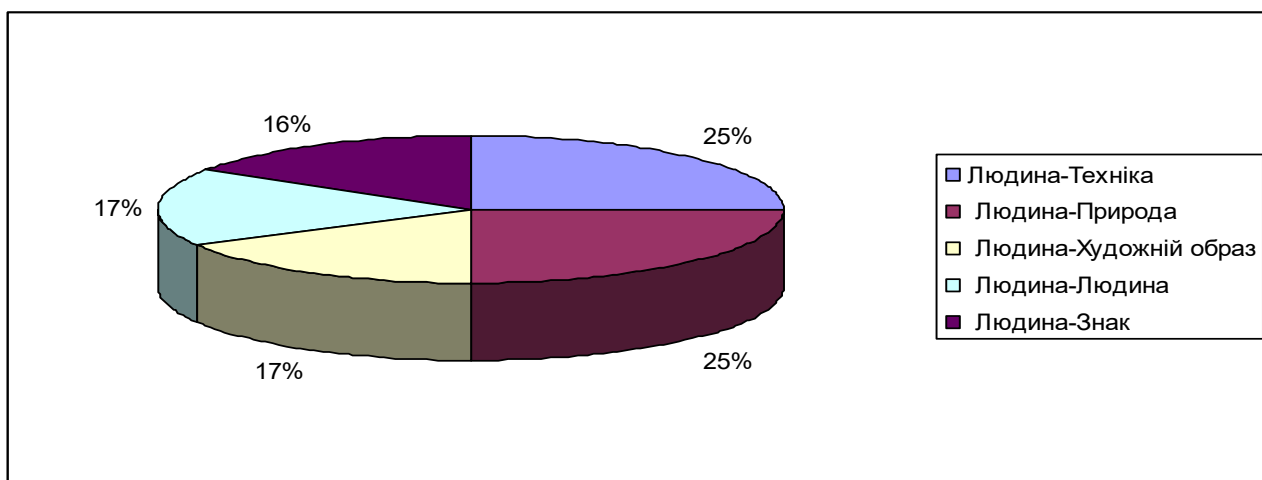


Рис. 5.3. Кількість виборів (%) різних сфер професійної діяльності розумово відсталими учнями

На жаль, 11,54% учнів, які брали участь у констатувальному експерименті, узагалі не змогли зробити вибір. Це ще раз підтверджує їхню психологічну неготовність до професійного самовизначення. Навіть сам процес діагностики не викликав у них інтересу, вони не хотіли визначати відповідні їм професії й не бажають працювати в майбутньому.

Серед обстежуваних були учні, які навпаки виявили цікавість відразу до всіх 5 або 4 сфер професій – 46,15% та 23,07% відповідно. Це говорить про те, що в них немає чіткого уявлення про свої можливості, немає стійкого інтересу до певних видів діяльності, учні не знають своїх схильностей, не мають професійного плану. Але в той же час це вказує на потенціал учнів, на можливу спрямованість на певну сферу професій у разі проведення з ними профорієнтаційної корекційної роботи.

Чіткий вибір тільки однієї професійної сфери не зробив жоден учень. Отже, жоден випускник з розумовою відсталістю не має високої готовності до професійного самовизначення.

У ході бесід під час проведення методики виявився цікавий факт, що учні часто не хочуть робити вибір тих видів діяльності, з якими добре знайомі. Часто з розділу „можу” вони вибирали знайомі їм навички, але відмовлялися їх вибирати в розділі „хочу” („...Це мені ще в школі набридло...”; „...тільки не це! ну і що, що вмію, розучуся...”, „я ось тільки начальником бути хочу, або директором, тоді працювати не треба і не потрібно нічого уміти...”).

Аналіз результатів у випускників зі зниженим зором:

За результатами проведення методики встановлено, що 27% виборів – це інтерес до професій типу П („людина – природа”). Учням, які зробили цей вибір підходять такі професії, як квітникар-флорист, зоотехнік, агроном, ветеринар, ландшафтний дизайнер тощо.

Ще 27% виборів – учні виявили схильність до професій типу Л – „людина – людина”. Це професії, пов’язані зі спілкуванням і обслуговуванням людей, а саме: юрист, перукар, лікар, учитель, медична сестра, психолог, логопед, вихователь, стиліст та ін.

19% виборів – це інтерес до професій типу Т („людина – техніка”). Учням, які зробили цей вибір, підходять такі професії, як водій, слюсар, швачка, механік, майстер комп’ютерних систем, інженер тощо.

14% вибрів – спрямованість на професії типу Х („людина – художній образ”). До цього типу належать професії творчого характеру: художник, мереживниця, маляр, дизайнер, ювелір, гравер, артист, архітектор.

13% виборів – учні виявили інтерес до професій типу З (людина – знакова система”). Це професії бухгалтера, кресляра, програміста, статиста, економіста, лінгвіста й деякі інші, тобто всі професії, пов’язані з цифровими й буквеними знаками.

Отже, бачимо, що випускників з порушеннями зору найбільше приваблюють професії, пов’язані з рослинництвом і тваринництвом, які їм знайомі зі шкільних майстерень і господарств і професії, пов’язані із обслуговуванням людей (див. рис. 5.4).

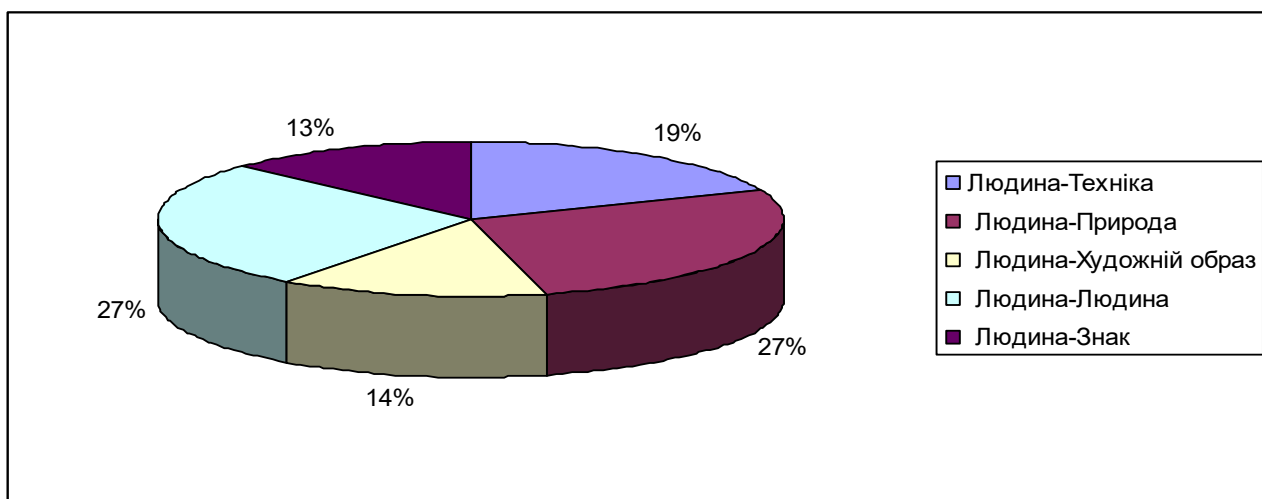


Рис. 5.4. Кількість виборів (%) різних сфер професійної діяльності учнями зі зниженим зором

У бесідах із слабозорими учнями було встановлено, що їх притягають професії, знайомі їм з дитинства: учитель, лікар, вихователь, але вони вважають, що через низький зір не зможуть працювати в школі („...я впораюся, я добре вчуся та відмінно знаю шкільні предмети, люблю дітей, але наді мною сміятимуться учні...дадуть мені прізвисько – „очкаста”; „...хочу бути лікарем, там завжди чисто й прохолодно в кабінеті... тільки як я перевірятиму зір у дітей, якщо сама погано бачу?”).

Також, як і розумово відсталі, учні зі зниженим зором часто не могли визначитися з вибором професії й називали привабливими всі 5 професійних сфер (36 %). Між тим на відміну від учнів із зниженим інтелектом в експериментальній групі слабозорих були учні, які чітко вибирали тільки одну сферу діяльності. Це говорить про достатню готовність цих випускників до професійного самовизначення. На жаль, до початку профорієнтаційних корекційних занять цей показник був низький (8%), але він указував на потенційні можливості учнів з порушеннями зору.

2. Методика „Опитувальник Дж. Голланда”

Методика проводилася з метою виявлення схильностей учнів з порушеннями психофізичного розвитку, їхньої основної професійної спрямованості та побудови профорієнтаційних корекційних занять з урахуванням цих показників.

Результати методики яскраво доводять розбіжність між „хочу” (потребами, бажаннями, інтересами) та „можу” (індивідуально-психологічними якостями) учнів з порушеннями інтелекту. Використана нами на констатувальному етапі дослідження методика доводить, що без спеціальної корекційної роботи розумово відсталі учні самостійно не усвідомлюють власні схильності та здібності та можливість їх застосування в майбутньої професії.

Результати діагностики за методикою відображено на рисунках 5.5; 5.6.

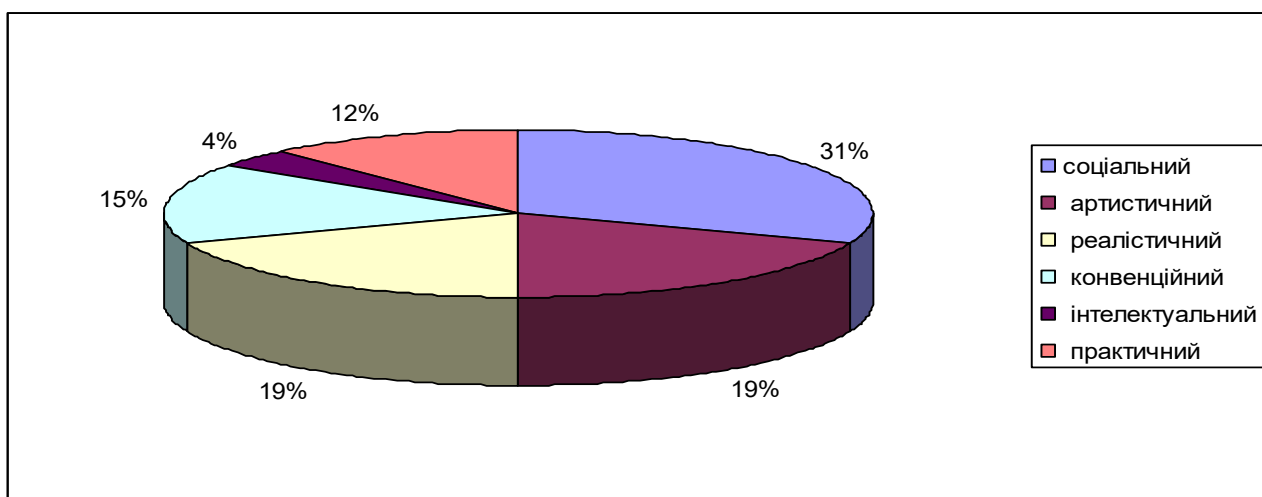


Рис. 5.5. Вибір типів привабливих професій розумово відсталими учнями (%)

Дослідження показало, що 30,77% розумово відсталих учнів і 24% учнів з порушеннями зору вибрали професії, які належать до соціального типу. Професіонали цього типу гуманні, чутливі, активні, орієнтовані на соціальні норми, здатні до співпереживання, уміння зрозуміти емоційний стан іншої людини. Мають вербальні здібності, із задоволенням спілкуються з людьми.

Люди цього типу орієнтовані на працю, головним змістом якої є взаємодія з іншими людьми, можливість вирішувати завдання, що передбачають аналіз поведінки та навчання людей. Можливі сфери діяльності: навчання, лікування, обслуговування та інше, що потребує постійного контакту й спілкування з людьми, здібностей до переконання.

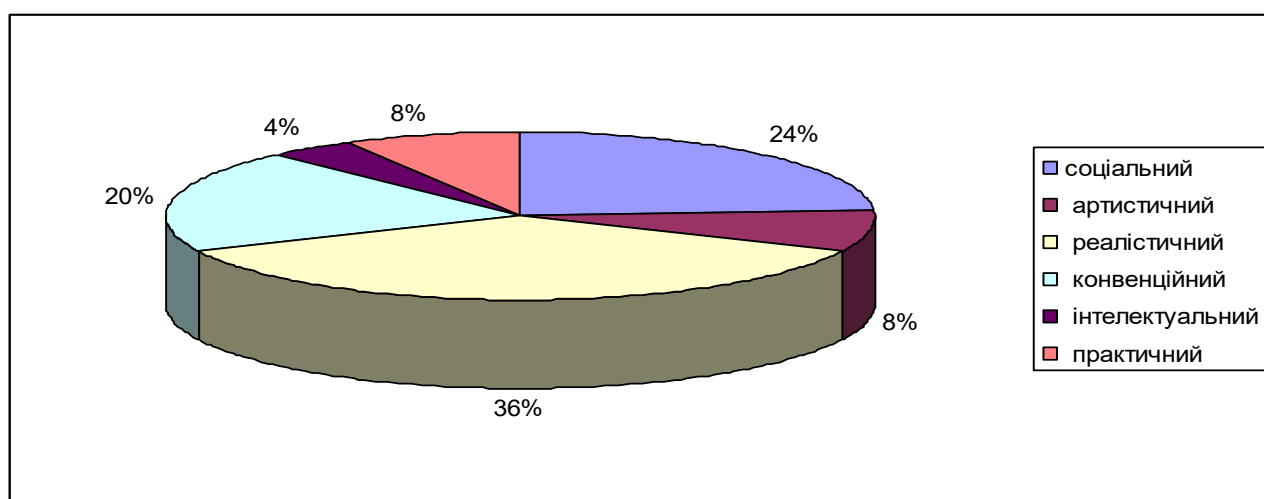


Рис. 5.6. Вибір типів привабливих професій учнями з порушеннями зору (%)

Артистичний тип уважали за краще 19,23% розумово відсталих учнів і 8% учнів зі зниженим зором. Професіонали цього типу оригінальні, незалежні в прийнятті рішень, рідко орієнтуються на соціальні норми й схвалення, мають незвичайний погляд на життя, характеризуються гнучкістю та швидкістю мислення, високою емоційною чутливістю. Взаємини з людьми будують, спираючись на свої відчуття, емоції, уяву, інтуїцію. Мають гарну реакцію й загострене сприйняття. Люблять і вміють спілкуватися.

Професійна схильність найбільшою мірою спрямована на акторсько-сценічну, музичну, образотворчу діяльність.

Невисокий вибір артистичних типів професій учнями зі зниженим зором пояснюється тим, що вони часто соромляться свого дефекту, не хочуть спілкуватися з новими людьми, не приймають свою зовнішність. На корекцію цих недоліків буде спрямована частина наших занять у групах.

19,23% вихованців з порушеннями інтелекту та 36% слабозорих вибрали професії, які належать до реалістичного типу. Професіонали цього типу схильні займатися конкретними речами та їхнім використанням, віддають перевагу заняттям, що вимагають застосування фізичної сили, спритності. Орієнтовані здебільшого на практичну працю, швидкий результат діяльності. Здібності до спілкування з людьми, формулювання й викладання думок розвинені слабкіше.

Частіше люди цього типу обирають професії механіка, електрика, інженера, агронома, садівника, кондитера, кухаря та інші професії, які передбачають рішення конкретних завдань, наявність рухливості, наполегливості, зв'язок з технікою. Високий вибір професій реалістичного типу слабозорими учнями пов'язаний з тим, що спілкування не є основним у структурі діяльності цих професій. Конвенційний тип особистості притягнув 15,38% розумово відсталих учнів та 20% учнів зі зниженим зором. Професіонали цього типу практичні, конкретні, не люблять відступати від задуманого, енергійні, орієнтовані на соціальні норми. Віддають перевагу чітко визначеній діяльності, вибирають із навколишнього середовища ті цілі й завдання, які ставлять перед ними звичаї та суспільство. Переважно обирають професії, пов'язані з канцелярськими й розрахунковими роботами, створенням і оформленням документів, установленням кількісних співвідношень між числами, системами умовних знаків.

3,85% розумово відсталих і 4% вихованців зі зниженим зором вибрали інтелектуальний тип. Професіонали цього типу відрізняються аналітичністю, раціоналізмом, незалежністю, оригінальністю, не схильні орієнтуватися на

соціальні норми. Мають досить розвинені математичні здібності, охарактеризовані гарним формулюванням і викладанням думок, схильністю до розв'язування логічних, абстрактних завдань. Люди цього типу воліють до професій науково-дослідницького напрямку: ботанік, фізик, філософ, програміст та інші, у діяльності яких необхідні творчі здібності й нестандартне мислення.

Бухгалтер, нотаріус, топограф, коректор та інші спрямовані на обробку інформації, наданої у вигляді умовних знаків, цифр, формул, текстів. Сфера спілкування в таких видах діяльності обмежена й не є провідною. Прекрасно розвиненими є виконавські якості.

Учні зі зниженим зором неохоче вибирають професії інтелектуального типу, оскільки добре усвідомлюють, що вони вимагають великого зорового навантаження. У цьому випадку ми маємо справу з адекватною самооцінкою своїх можливостей („...мені подобається вирішувати математичні завдання, складати таблиці й графіки, але в мене погіршується зір...”; „...не люблю монотонну роботу, я непосидючий, а ще, багато думати – це напружно”).

Розумово відсталих не притягають професії інтелектуального типу за зовнішніми негативними мотивами. Вони не хочуть вибирати те, що не можуть робити. Часто такі види діяльності викликають в учнів негативні спогади („...математик – це що, як на уроці математики увесь час, усе життя? Ні-ііі...; ...коректором не хочу, ми вже так виправляли букви, шукали їх у тексті, учителька говорила, щоб уважніше дивилися, нудьга була, я втомилася...”; „...рахівник нудна професія...”).

11,54% учнів з порушеннями інтелекту та 8% учнів зі зниженим зором віддали перевагу професіям практичного типу. Професіонали цього типу спритні, практичні, швидко орієнтуються в складних обставинах, схильні до самостійного прийняття рішень, соціальної активності, лідерства; мають тягу до пригод. Мають досить розвинені комунікативні здібності, віддають перевагу діяльності, що вимагає енергії, організаторських здібностей.

Професії підприємець, менеджер, продюсер та інші, пов'язані з керівництвом, управлінням і впливом на людей у різних ситуаціях. Слабозорі учні не часто вибирають цей тип, оскільки він вимагає публічності.

Попередня діагностика показала, що в розумово відсталих школярів не сформовано чітке уявлення про професії. У різних методиках вони вибирали різні професії, які належать до різних сфер діяльності, змінювали свій вибір у ході дослідження. Їхні бажання й переваги (хочу) не збігалися з їхніми можливостями, уміннями, навичками (можу). Хоча багато учнів експериментальної групи були спроможні чітко назвати свої здібності, свій тип темпераменту, охарактеризувати свої позитивні й негативні особистісні якості. Слабозорі учні навпаки адекватно оцінювали свої можливості й зіставляли з привабливістю професії, але іноді не могли зупинитися на конкретному виборі, уважали привабливим обидва варіанти.

Усе це говорить про те, що в учнів є багаж знань, потенціал компетенцій, отриманих у ході експериментальної роботи на першому й другому етапі, але він вимагає закріплення й систематизації. На це спрямований III етап системи психолого-педагогічного забезпечення професійно-трудової соціалізації осіб з психофізичними порушеннями.

Основні методи корекційної роботи щодо формування особистості та міжособистісних стосунків осіб, які мають психофізичні порушення розвитку, визначено у працях багатьох психологів (В. І. Бондар, В. І. Гарбузов, І. Б. Дубравіна, В. Г. Казанська, Є. О. Климов, І. І. Мамайчук, А. О. Осипова, М. Ратгер, В. М. Синьов, В. В. Юстицький та ін.).

Матеріали корекційно-профорієнтаційної тренінгової роботи широко представлено в наукових розвідках О. М. Висоцької, Т. П. Демідової, А. С. Жарко, М. Л. Коломінського, І. І. Мамайчук, А. О. Осипової, Т. М. Титаренко, Ю. В. Тюшева, Б. О. Федоришина та ін. [3; 16; 21; 22; 31; 49; 50].

Корекція професійного самовизначення складається з корекції особистісних якостей учнів, міжособистісних стосунків, комунікативної

діяльності, ґрунтується на наукових підходах. Мета корекції – зміна засвоєних учнями стереотипів, які не приносять користь, засобів реагування на життєві ситуації; корекція та розвиток певних здібностей, інтересів; розкриття привабливості професій, у яких учень може проявити власні здібності.

Проблеми професійного самовизначення необхідно розглядати в більш широких контекстах планування життя й знаходження свого місця в суспільстві. Гарна профорієнтаційна програма більшою мірою повинна бути проблемною. У дискусійній формі потрібно обговорювати не тільки проблеми працевлаштування в сучасному світі, але й поліпшення цього світу через основну справу свого життя, тобто через професію.

Звичайно, що такі дискусії в підліткових класах повинні управлятися й контролюватися психологами-профконсультантами. Для цього важливо розробляти принципово нові методи й форми роботи, а не просто тестувати школярів, надаючи їм рекомендацій. Більш цікаві форми роботи – це такі, коли підліток, який самовизначається, поступово починає відчувати свою причетність до культурно-історичного процесу, бачити себе майбутнім соціальним суб'єктом, громадянином своєї країни.

У роботі шкільного профконсультанта важливе місце займає індивідуальна робота з підлітками. Індивідуальні профконсультації є не тільки доповненням до групових форм і методів роботи, але і їхнім природним продовженням. Іноді психологи скаржаться, що підлітки не йдуть до них на консультації. Рекомендується на групових заняттях (або в роботі з класом) давати тести й опитувальники не стільки для об'єктивної діагностики, скільки для мотивації школярів до індивідуального обговорення отриманих результатів. І тоді проблему мотивації частково буде вирішено. При цьому варто пам'ятати, що індивідуальна профконсультація – справа добровільна.

Пріоритетні напрями профорієнтаційної роботи з підлітками та юнаками:

5 – 6 клас – професійна освіта та знайомство з окремими професіями, їхньою суспільною значущістю. Пропаганда професій, найбільш затребуваних суспільством і оволодіння якими є доступним для розумово відсталих або слабозорих випускників.

7 клас – систематизація знань про світ професій залежно від цілей і умов праці. Знайомство з психологічними основами професійного вибору. Профдіагностика.

Заняття з підлітками спрямовані переважно на розвиток у підлітків професійної свідомості, формування особистісного змісту вибору конкретної професії, розвиток уміння співвідносити суспільні цілі вибору сфери діяльності зі своїми ідеалами й реальними можливостями.

8 – 9 клас – поглиблення знань про вимоги професії до людини; розвиток механізмів самопізнання; корекція самооцінки й формування уявлень про подальшу життєву перспективу за допомогою виконання професійних проб; формування професійно важливих якостей в обраному виді праці; контроль і корекція професійних планів; оцінювання результатів досягнень в обраній діяльності; соціально-професійна адаптація.

Профорієнтаційні заняття проводять систематично впродовж навчального року. Тривалість одного заняття можна варіювати від однієї академічної до однієї астрономічної години, залежно від специфіки й провідного виду діяльності (наприклад, час заняття може зростати при проведенні психолого-діагностичної роботи, організації екскурсії, виконанні професійної проби учнями).

При проведенні профконсультації можна використовувати таку схему-алгоритм:

1. Розглянути медичний стан учня (якщо він загалом задовільний, виконати дію 2, а якщо ні – дія 2а).
2. Провести за спеціальною програмою вступну лекцію або бесіду.
 - 2а. Порекомендувати медичну профконсультацію.
3. Виявити в учня професійні мотиви.

4. Виявити конкретні професійні інтереси (якщо інтереси є, виконати дію 5, а якщо немає – 5а й далі 5б).

5. Звернутися до відповідної довідкової літератури.

5а. Знайти в довіднику професії, що користуються попитом.

5б. Розширити в опантанта знання про світ професій.

6. Визначити відповідність мотивів учня потребам суспільства у виявлених професіях (якщо відповідність висока, перейти до дії 7, якщо ні – до 7а,7б).

7. Виявити в класі групи за інтересами.

7а. Знайти в довіднику відомості про невідомі учню професії.

7б. Зробити висновок про доцільність переходу або до пункту 5б, або до 11а і здійснити цей перехід.

8. Визначити специфіку вимог виявлених професій до працівника (якщо вимоги підвищені, перейти до дії 9, якщо ні – до 9а).

9. Намітити програму психодіагностичного обстеження учня (при необхідності повернутися до пункту 2а).

9а. Намітити педагогічну програму для подальшої роботи з підлітком і перейти до пункту 11.

10. Провести психодіагностичне обстеження (якщо учень відповідає особливим вимогам наміченої професії, перейти до пунктів 9а й 11, якщо ні – до 11а).

11. Підвищити впевненість учня в правильності зробленого вибору.

11а. Намітити програму безконфліктної переорієнтації учня на професію (або галузь діяльності), яка підходить йому більш

12. Переконатися в позитивному ефекті проведеної роботи (якщо все нормально, перейти до пунктів 3 і 4, а якщо ні – намітити більш поглиблену науково-практичну профорієнтаційну роботу з цією людиною).

Можна виділити такі основні варіанти організації взаємин психолога-профконсультанта з учнем у консультаційному процесі:

1. Діагностико-рекомендаційну консультацію, яка базується на попередній профдіагностиці учня й наступній видачі йому рекомендацій щодо придатності або непридатності його до професії. У більшості випадків учень залишається в пасивній позиції обстежуваного, тобто говорити про діалог і взаємодію часто не доводиться.

2. „Вільну бесіду”, коли важливі питання самовизначення обговорюються у вільному стилі й можна перескакувати з однієї на іншу, близьку тему. Часто все це створює деякий логічний хаос, і тому потрібно намагатися не втратити головну логічну нитку (або навіть суть) розмови. Оскільки учень звичайно не в змозі простежити логіку такої розмови, то ініціативу доводиться брати психологу-профконсультанту. Але тоді психолог стає ініціатором бесіди, а учень неминуче посідає пасивну позицію.

3. Власне діалог, взаємодія, співробітництво з учнем. Насправді досить складно організувати таку взаємодію, і нерідко для цього потрібно провести спеціальну підготовчу роботу (до того ж в учня повинна бути сформована потреба в діалозі, а також готовність брати участь у спільній роботі з психологом).

Для підвищення ефективності профорієнтаційної роботи з підлітками та юнаками рекомендується задіяти фахівців корекційного закладу – вихователів, класного керівника, психолога, соціального педагога.

У зв'язку з цим основними напрямками роботи педагогів (класного керівника й вихователя класу) є:

- 1) професійна освіта учнів;
- 2) організація інтелектуально-пізнавальної діяльності в системі додаткової освіти в межах розширення знань про світ професій;
- 3) розвиток творчого й художньо-естетичного потенціалу учнів.

Пріоритетні напрями діяльності соціального педагога:

- 1) формування соціально необхідних знань і навичок для правильного професійного вибору вихованців;

2) налагодження та підтримка співробітництва з районним центром профорієнтації й зайнятості населення, підприємствами з організації профорієнтаційних заходів, а також зв'язку з окремими навчальними закладами;

3) оформлення документації для вступу випускників до навчальних закладів.

Головні аспекти роботи психолога:

1) знайомство учнів з основами психологічних знань з професійної орієнтації;

2) сприяння соціальному становленню старшокласників;

3) розвиток мотивації самопізнання, спонукання учнів до усвідомлення власних індивідуальних особливостей і їхнє співвіднесення з вимогами, які ставить професія;

4) корекція деяких особистісних особливостей, що перешкоджають правильному вибору професії й успішній професійно-трудовій соціалізації.

Діяльність фахівців повинна бути комплексно спрямована на досягнення спільної мети.

Важливий етап професійно-трудової соціалізації осіб з психофізичними порушеннями – професійна орієнтація учнів у період загальнотехнічної підготовки, що дозволяє вирішувати проблему соціально-трудової реабілітації учнів, підготувати їх до більш правильного професійного самовизначення.

Загальнотехнічну підготовку школярів розглядають як складну, поступальну систему професійних проб на відповідній загальноосвітній основі з політехнічним напрямом.

Важливим моментом профорієнтаційної роботи на цьому рівні трудової підготовки учнів є уточнення, конкретизація й диференціація уявлень учнів допоміжних шкіл про професії. Шляхом різних трудових проб на базі шкільних навчальних майстерень, навчальних дослідних ділянок, позакласних трудових заходів і виконання суспільно корисної праці

здійснюється планова трудова підготовка, надається різнобічна інформація про види доступної праці, про вимоги конкретних професій до кандидата, про соціальну значущість професій, умови праці.

У загальній системі профорієнтації при загальнотехнічній підготовці професійна освіта поєднується з професійною агітацією й профконсультацією. Сполучення цієї роботи зі свідомим засвоєнням учнями навчальних предметів, відповідним вихованням й трудовою підготовкою є основою професійного самовизначення учнів, що сприяє більш свідомому вибору професії випускниками.

Основними формами професійної освіти й пропаганди є бесіди, лекції, обговорення фільмів, статей, книг відповідного змісту, зустрічі з випускниками, передовими працівниками виробництва, героями праці, батьками, екскурсії, суспільно корисна праця. Під час проведення цієї роботи учнів у доступній формі знайомлять із певною професією, її соціальною значущістю, престижем, перспективою працевлаштування, підвищенням кваліфікації, технікою безпеки, матеріальним забезпеченням, санітарно-гігієнічними умовами праці, демонструють приклади наполегливої праці, високої продуктивності.

На прикладах кращих працівників виробництва в учнів формуються риси позитивного ставлення до праці: старанність, чесність, працьовитість, ретельність, дисциплінованість, боротьба за якість, економію тощо.

Важливо також звертати увагу на міжособистісні стосунки в колективі, практично показати учням суть і значення взаємодопомоги, поваги, дружби, товариства в колективі.

На цьому рівні професійної орієнтації здійснюються підготовчий і завершальний етапи профконсультації. Зокрема, підготовчий етап проводиться на всіх рівнях професійної орієнтації. У процесі загальнотехнічної підготовки триває вивчення й формування особистості учня. В умовах допоміжного навчання це особливо важливо при загальнотехнічній підготовці, яка забезпечує широкопрофільне трудове

навчання, створює сприятливі умови для пізнання й корекції аномальної особистості, дозволяє більш успішно формувати професійні інтереси, здібності та схильності учнів, сформувані психологічну готовність їх до вибору професії.

Цей етап сприяє проведенню й завершальній профконсультації, що допомагає учню правильно вибрати подальший життєвий шлях відповідно до його здібностей. Вона проводиться в період завершення загальнотехнічної підготовки підлітків та юнаків і переходу до професійного навчання.

У цих умовах спостерігається злиття профконсультації із професійним відбором. Здійснює таку роботу тільки педагогічний колектив спеціального навчального закладу при активній участі лікаря-фахівця з урахуванням побажань батьків.

На сучасному рівні розвитку спеціальної освіти не виникає сумніву в доцільності профорієнтаційної роботи, що сприяє правильному професійному самовизначенню випускників. Однак ні загальна, ні спеціальна психологія не має ще чітко розроблених методик експериментально-психологічного дослідження з метою профконсультації й професійного відбору.

Наступні рекомендації є модернізованою й адаптованою схемою проведення профконсультації, запропонованою К. К. Платоновим [299]:

1. Професійна консультація повинна починатися з аналізу структури особистості учня. Матеріалом для цього служать зібрані шкільною комісією з профорієнтаційної роботи узагальнені дані про особливості професійних якостей учня, його розвитку, поведінки, діяльності на різних ступенях навчання, у різних умовах навчальної й практичної діяльності. Ці дані за необхідності доповнюються спеціальними експериментально-психологічними дослідженнями й медичним обстеженням. На початку консультативної роботи з учнями проводилася методика „Психологічний тест базових рис особистості підлітків” Г. Ю. Айзенка в адаптації Ю. О. Бистрової (див. додаток Е). Опитувальник призначений для визначення

типу темпераменту та базових рис особистості. Індивідуальна швидкість становлення та зміни схильностей, певна широчінь їх у деяких аспектах (за інших рівних умов) зумовлені й рисами темпераменту: жвавість чи повільність, більша чи менша витривалість надають певної своєрідності тому, як формуються і виявляються схильності.

2. Аналіз зазначених даних здійснюється з метою:

- а) визначити доступну для учня сферу подальшої діяльності;
- б) визначити професійні галузі з урахуванням потреби в кадрах і практичних можливостей учня для наступної трудової діяльності;
- в) здійснити вибір професії з урахуванням рівня підготовки, стану здоров'я, властивостей особистості.

3. Визначити рекомендації щодо розвитку відсутніх і вдосконалювання недостатньо розвинених якостей особистості, необхідних для оволодіння обраною професією.

Професійна консультація (завершальна) повинна надавати кваліфіковану рекомендацію профілю професійного навчання кожного учня.

Підготовча профконсультація на рівні загальнотехнічної підготовки в одних випадках стикається із завершальною (вишукування шляхів удосконалювання професійних якостей особистості), в інших – доповнює її (вивчення структури особистості).

Здійснення правильної професійної орієнтації, вибору професії й певного рівня професійного навчання можливо за умови забезпечення належної загальнотехнічної підготовки на відповідній загальноосвітній основі з політехнічним напрямом.

Це підтверджують дані катамнезу, результати працевлаштування й закріплення на робочому місці випускників з порушеннями психофізичного розвитку, а також досвід роботи спеціальних шкіл різних профілів.

Профорієнтаційна робота в період професійного навчання осіб з порушеннями психофізичного розвитку:

Професійне навчання підлітків є завершальною ланкою їхньої трудової підготовки, якісний рівень якого значною мірою зумовлюється всією попередньою роботою з трудового виховання, навчання й професійної орієнтації учнів спеціальних навчальних закладів.

У період професійної підготовки школярів профорієнтаційна робота, яка є продовженням попереднього етапу, передбачає професійну освіту, професійну пропаганду, професійну консультацію й професійну адаптацію.

Реалізується ця робота тими ж шляхами, що й на більш ранніх етапах, хоча набуває деякої специфіки.

На цьому рівні трудової підготовки потрібно приділяти більше уваги ознайомленню підлітків із суміжними, близькими до досліджуваної професії спеціальностями, створюючи тим самим у них деяку готовність до підвищення кваліфікації, перекваліфікації, оволодіння кількома спорідненими спеціальностями.

При здійсненні професійної пропаганди в період професійного навчання підлітків необхідно знайомити з найпоширенішими формами державної профпропаганди.

На рівні професійної підготовки здійснюється уточнювальна професійна консультація цього контингенту підлітків, що дозволяє провести найбільш раціональне уточнення й, якщо в цьому є необхідність, зміну вибраного професійного шляху. Немає необхідності доводити, наскільки важливий цей етап профконсультації при навчанні дітей з психофізичними вадами, діагноз і прогноз розвитку особистості яких дуже складний.

Засобом досягнення цілей уточнювальної профконсультації є постійне кваліфіковане психолого-педагогічне спостереження за особистістю й діяльністю учня в процесі оволодіння ним професією.

Особливої уваги в цей період трудової підготовки заслуговує спеціальна робота, спрямована на розвиток особистісних якостей, необхідних для успішної соціальної адаптації підлітків.

У цьому зв'язку необхідно відзначити велике значення виробничої практики учнів безпосередньо в робочому колективі на підприємстві, що залучає підлітків в природні умови виробничих відносин, режиму роботи.

Отже, на цьому рівні трудової підготовки школярів з психофізичними порушеннями під час проведення профорієнтаційної роботи здійснюється поєднання їхнього професійного навчання з формуванням умінь установлювати позитивні професійні міжособистісні стосунки, що підвищує якість професійної адаптації.

На третьому рівні „чиста” профорієнтація малоефективна: проблеми професійного самовизначення необхідно розглядати в більш широких контекстах планування життя й знаходження свого місця в суспільстві. Гарна профорієнтаційна програма більшою мірою повинна бути проблемною. У дискусійній формі потрібно обговорювати не тільки проблеми працевлаштування в цьому світі, але й поліпшення цього світу через основну справу свого життя, тобто через професію.

Звичайно, що такі дискусії в підліткових класах повинні бути скеровані й контролюватися психологами-профконсультантами. Для цього важливо розробляти принципово нові методи й форми роботи.

У програмах, які пропонують О. Є. Григор'єва, О. О. Махаєва, Л. М. Мітіна, Г. В. Резапкіна, Ю. В. Тюшев, О. П. Чернявська та ін., активно використовуються не тільки тести й опитувальники, але також тренінгові й ігрові форми роботи, що робить ці програми досить привабливими для підлітків [247; 329; 393; 413].

Значно більш ефективним засобом для вирішення багатьох психологічних проблем старших школярів є спеціальні методи групової роботи, коли допомогу надає не нав'язливий дорослий, а самі діти – учасники групового процесу. Не слід думати, що це зможуть забезпечити якісь заняття, які за формою й змістом мало відрізняються від звичайних уроків, на яких даються знання й формуються вміння й навички. Потрібні принципово нові форми проведення групових занять з дітьми, що спираються на активні

методи навчання. Оптимальним методом може служити психологічне тренінгове заняття з розвитку самосвідомості старшокласників.

Як ми зазначали раніше, з метою забезпечення наступності в процесі професійно-трудової соціалізації осіб з порушеннями психофізичного розвитку існує два основних напрями – навчання учнів через проведення спеціально організованих тренінгових занять і залучення їх у реальну практику.

Технологія тренінгових занять продуктивна в роботі спеціального психолога, соціального та корекційного педагога, класного керівника, педагога-організатора. Потрібно наголосити, що йдеться не про класичні соціально-психологічні тренінги, які повинні вести тільки фахівці. Ми розглядаємо тренінгове заняття як форму, орієнтовану на залучення учнів у соціальну дію, на розвиток їхньої соціальної поведінки й соціального інтелекту.

Отже, оптимальним методом навчання школярів з порушеннями психофізичного розвитку навичок соціальної та професійно-трудової адаптації є, як показало наше дослідження, технологія тренінгових занять. Це зумовлено, насамперед, деякими особливостями цієї форми корекції. По-перше, тренінгове заняття передбачає цілеспрямоване відпрацювання конкретних навичок, способів спілкування, поведінки. По-друге, ця форма передбачає роботу з невеликою групою учнів, і тому кожен учасник обов'язково залучений у процес. По-третє, організація роботи в тренінговому занятті відрізняється від урочної форми і викликає інтерес у школярів своєю незвичністю. По-четверте, дозволяє закласти в цю форму фактично будь-який зміст залежно від цілей дорослих і школярів. Усе це й визначило вибір форми корекційної профорієнтаційної роботи у вигляді тренінгового заняття.

Тренінгові заняття можуть проводитися один раз на тиждень в умовах класної години або як поглиблення протягом 2 – 3 днів в умовах проведення профорієнтаційного тижня або шкільного табору.

Тренінгові заняття можна проводити з метою профілактики й корекції в певній сфері. Найбільш ефективно займатися пропедевтикою. Важливо не тільки коригувати недоліки розвитку або негативні прояви, які показують школярі, але ще важливіше запобігти цим проявам.

Для реалізації тренінгових занять необхідно дотримуватися низки вимог, які ми сформулювали, ґрунтуючись на аналізі літератури з цієї проблеми [88; 182; 232; 233; 278; 279; 280; 316; 393; 398] і власному досвіді проведення тренінгових занять зі старшокласниками:

1. Для участі в тренінгових заняттях запрошуються школярі з 12 років.
2. Оптимальний склад групи – 8 – 15 осіб.
3. Час проведення 30 – 45 хвилин.
4. Заняття необхідно проводити в спеціальному кабінеті, де спеціально організовано простір, тобто стільці розставлені по колу, є місце для переміщення по кабінету, де затишно, інтер'єр розташовує до приємного спілкування.
5. Необхідно мати елементарний інструментарій – аркуші білого й кольорового паперу, бейджі, фломастери, різні картки, блокноти або зошити для учасників, м'яч.
6. Головним на заняттях може виступити психолог (корекційний, соціальний педагог). Ефективна робота студентів-волонтерів. Проводити заняття може один або два ведучих.
7. Заняття повинні проводитися в чітко фіксовані дні й жорстко визначений час. Це дисциплінує учасників, прищеплює навички самоорганізації.
8. Група працює за правилами, які виробляються спільно під час першої зустрічі, дотримання яких ведучий чітко відстежує.
9. Роботу проводять, коли учні сидять у колі. Форма кола дозволяє всім бачити всіх.
10. Можна використовувати широкий спектр методів: бесіда, дискусія, гра, вправа, різні методи експрес діагностики.

Для проведення циклів тренінгових занять створюються динамічні групи тренерів-ведучих за участю студентів Луганського національного університету. Кожен цикл складається з 10 – 12 зустрічей один раз на тиждень. Під час канікул можна провести тренінгове заняття методом занурення. Для підвищення ефекту використовують відеоапаратуру. Тренінгові цикли характеризуються наступністю.

Основні правила при підготовці й проведенні конкретних корекційних і профорієнтаційних тренінгових занять такі:

1. Визначити мету нашої роботи: мета для учнів (зовнішня – у вигляді доступних для розуміння інструкцій) і мета для себе (внутрішня); визначити мету-максимум і мету-мінімум у роботі з певним класом, групою або в певній школі.

2. Підібрати методики й теоретичний матеріал відповідно до мети. Виділити перелік основних проблем і пріоритетних напрямів роботи (з урахуванням специфіки групи).

3. Спланувати все заняття за часом (по хвиликах), при цьому бажано спочатку якимось заінтригувати учнів (підібрати відповідні питання для обговорення), далі запропонувати щось серйозне, ближче до кінця – знову більше інтриги.

4. Розподілити всі теми (проблеми) по днях (за принципом: від проблем, що загально орієнтують, до більш конкретних).

5. Не обов'язково прагнути до повної визначеності (використовувати „ефект незавершеної дії”).

6. Разом з тим, важливо зробити заняття цілісним і логічно завершеним (відповідно до зовнішньої мети, тобто формальна інструкція методики або мета заняття повинна бути виконана).

7. Скласти перелік практичних методик, що ілюструють теоретичні питання (бажано, щоб за часом вони займали навіть більшу частину, ніж теорія, – це важливо для роботи зі школярами). Підбирати тільки ті

методики, якими психолог володіє, урахувуючи загальний рівень готовності самих учнів працювати з методиками.

8. Розпланувати практичні заняття за днями у співвідношенні з теоретичними проблемами (важливий принцип чергування: трохи теорії – практика, трохи теорії – практика).

9. Підібрати різні методики: тести, опитувальники, анкети, ігри, ігрові вправи, розбір ситуацій, дискусійні форми роботи тощо (використовувати принцип різноманітності: комусь більше подобається працювати з тестами, комусь більше грати).

10. При плануванні групового заняття пам'ятати, що часто його природним продовженням є індивідуальна профконсультація (для охочих), тобто не всі проблеми вирішуються в класі.

11. Підібрати кілька теоретичних питань і практичних методик про запас (на випадок, якщо раптом якісь теми й методики в цьому класі „не підуть” або якщо вони „пройдуть” занадто швидко й залишиться вільний час, який не буде чим заповнити).

12. Підтримувати дисципліну за допомогою:

- високої динаміки проведення занять (щоб навіть відволікатися не встигали);

- підвищеної уваги до лідерів класу (частіше давати їм „особливі” завдання, просити чимось допомогти, пропонувати головні ігрові ролі в складних іграх тощо);

- введення незвичних правил (наприклад, „можна голосно сміятися й навіть реготати, але тільки стоячи”, та інше);

- припинення певної форми роботи (наприклад, ігри) і переходу до усного викладання матеріалу або письмової роботи, якщо дисципліна незадовільна (особливо при проведенні ігрових занять);

- використання вербальних і, головне, невербальних засобів впливу (звичайно, якщо психолог ними володіє).

13. Намагатися самостійно освоїти складні методики:

- спочатку провести методику на собі (розібратися з усіма процедурними тонкощами);
- потім на близькій людині (відчути всю процедуру);
- тільки після цього на підлітках (спочатку на тих, у кого прості проблеми, і лише потім на тих, у кого складні проблеми або недостатньо довірливі стосунки);
- перед використанням складної методики скласти коротку пам'ятку з основними етапами й конкретними діями (дослівні конспекти своїх занять не рекомендується робити навіть психологам-початківцям, особливо в роботі зі школярами).

14. Скласти невеликі конспекти для всього курсу занять.

Спираючись на подані рекомендації, психологу доцільно буде планувати свою роботу таким чином, щоб педагоги навчального закладу та батьки учнів працювали з психологом у тандемі та мали спільну мету.

Потрібно підібрати деякі методики так, щоб учні могли обговорити результати зі своїми батьками. Рекомендується також частіше використовувати зі школярами форми роботи, що активізують (ігри, дискусії, обговорення ситуацій тощо), але при цьому не перетворювати заняття на безперервну гру, тому що навіть дітям це може набриднути або ж вони стануть сприймати ваші заняття як суцільну розвагу. Ігрові методи можуть займати в роботі зі старшокласниками близько 25 – 30% загального часу занять.

Під час тренінгових занять багато труднощів особистісного й професійного самовизначення, особистісні проблеми й проблеми спілкування вирішуються кожним ніби самостійно й незалежно від психолога, який організував цей процес. Тут, безумовно, першорядну важливість має майстерність ведучого, який уміє створити умови для психотерапевтичної взаємодії й, залишаючись непомітним диригентом, забезпечує позитивну групову динаміку.

В останньому виданні психологічного словника соціально-психологічний тренінг визначається як „галузь практичної психології, орієнтована на використання активних методів групової психологічної роботи з метою розвитку компетентності в спілкуванні” [320, с. 245].

У наш час у літературі й практичній роботі термін „тренінгове заняття” трактують набагато ширше, ніж він розумівся всього лише кілька років тому. Розширення меж використання цього поняття пов’язане насамперед зі збільшенням діапазону цілей, вкладених у зміст основної мети – розвитку компетентності в спілкуванні. Так, цілями спеціально організованих тренінгових занять стають особистісне зростання, навчання нових психологічних технологій або, наприклад, відпрацьовування нових поведінкових патернів.

Специфічними рисами тренінгових занять, що дозволяють виділяти їх серед інших методів практичної психології, є:

- дотримання деяких принципів групової роботи;
- наявність більш-менш постійної групи, що періодично збирається на зустрічі або працює безупинно протягом двох-п’яти днів (так звані групи-марафони);
- певна просторова організація (найчастіше – робота в зручному ізолюваному приміщенні, учасники більшу частину часу сидять у колі);
- акцент на взаєминах між учасниками групи, які розвиваються й аналізуються в ситуації „тут і тепер”;
- об’єктивізація суб’єктивних почуттів і емоцій учасників групи відносно один одного й подій у групі, вербалізована рефлексія;
- атмосфера розкнутості й свободи спілкування між учасниками, клімат психологічної безпеки.

Для кожної групи повинна розроблятися своя програма, змістовні й формальні аспекти якої залежать від низки чинників: ситуації в країні, конкретних подій, що відбулися останнім часом у певному місті й у певній школі, особистісних особливостей учасників групи, конкретних запитів і

виявлених психологічних проблем, рівня інтелектуальної зрілості й загальної культури, віку й т. д. Наповнення програми конкретними психотехніками й вправами змінюється з урахуванням перерахованих чинників, а також особливостей групової динаміки в певній групі старшокласників.

На початку роботи ведучий інформує учасників заняття про те, що вони можуть отримати в результаті навчання. Форма подання цієї інформації залежить від чинників, перерахованих вище. Загалом зміст її зводиться до висловлення надії на те, що тренінгове заняття допоможе учасникам краще впізнати себе, свої риси й індивідуальні особливості, трохи інакше побачити себе й інших, розкрити свої особистісні потенціали, навчитися управляти собою й своєю поведінкою. Варто підкреслити, що справжнє пізнання себе стане можливим тільки в тому випадку, якщо всі учасники зможуть бути щирими й відкритими та довіряти один одному. Для цього дуже важливо уникати категоричних і тим більше індивідуально-негативних оцінок один одного й у той же час давати правдивий і повний зворотний зв'язок.

Після цього встановлюються основні принципи роботи в групі.

1. „Тут і тепер”

Цей принцип орієнтує учасників тренінгового заняття на те, щоб предметом їхнього аналізу були процеси, що відбуваються в групі в цей момент; пережиті почуття; думки, що з'являються. Крім спеціально обговорених випадків, забороняються проєкції в минуле й у майбутнє.

2. Щирість і відкритість

Найголовніше в групі – не лицемірити й не брехати. Чим більш відвертими будуть розповіді про те, що дійсно хвилює й цікавить, чим більш щирим буде вираження почуттів, тим більш успішною буде робота групи загалом.

3. Принцип „Я”

Основна увага учасників повинна бути зосереджена на процесах самопізнання, на самоаналізі й рефлексії. Навіть оцінка поведінки іншого члена групи повинна здійснюватися через висловлення власних почуттів і

переживань. Усі висловлення повинні будуватися з використанням особистих займенників в однині: „я почуваю...”, „мені здається...”.

4. Активність

У групі відсутня можливість пасивно „відсидітися”, тому що більшість вправ передбачає залучення всіх учасників. Небажана відсутність навіть на одному занятті й тим більше вихід із групи.

5. Конфіденційність

Усе, про що говориться в групі щодо конкретних учасників, повинно залишитися усередині групи, – природна етична вимога, що є умовою створення атмосфери психологічної безпеки й саморозкриття.

Усі ці процедури, що створюють особливі умови взаємодії, їхній ігровий аспект, дозволяють зняти природну напругу й тривогу учасників.

Ми пропонуємо на третьому рівні профорієнтаційної роботи з підлітками і юнаками проводити такі тренінгові заняття: 1) „Помріємо про майбутню професію”; 2) „Таємниці власного Я”; 3) „Моє бачення майбутньої професії”; 4) „Професія „мовою тіла”, або Ні слова про професію”; 5) „Ваші думки про професію”; 6) „У мене все вийде”; 7) „Немає проблем!”; 8) „Поговоримо про життєві цінності”; 9) „На шляху до мети”; 10) „Побажайте мені доброго шляху”.

Тренінгові заняття з професійного самовизначення:

Заняття 1. „Помріємо про майбутню професію”

Мета заняття: створення сприятливих умов для роботи групи; знайомство учасників з основними принципами тренінгу; початкове „занурення” в тему тренінгового заняття.

(Перед початком заняття ведучий пропонує кожному учаснику зробити нагрудну картку з ім'ям (справжнім або ігровим) і надягти її. Усі сідають у коло.)

Хід заняття:

1. Психотехнічна вправа „Вітання”

Психолог пропонує всім устати й привітатися один з одним, висловлюючи побажання на сьогоднішній день. Кожний вітається з усіма за руку, нікого не пропускаючи. Не страшно, якщо з кимось привіталися двічі. Головне – нікого не пропустити. Усі знову сідають у коло.

Питання: „Як ви себе відчуваєте?”

2. Самопрезентація. Кожний учасник називає своє ім'я і говорить про свою найбільш улюблену справу в житті, а також про те, що він робити не любить.

Під час обговорення тренер звертає увагу на те, що в кожного учасника є свої інтереси. Те, що найбільше приваблює одного, для іншого, можливо, зовсім не цікаве.

3. Мотиваційна бесіда. Тренер розповідає учням про цілі, правила майбутньої роботи та її значущість для них на цьому етапі життя.

Мета занять – сформувати в учасників групи психологічну готовність до самостійного усвідомленого вибору професії.

4. Психотехнічна вправа „М'яч плюс професія або хто назве більше професій?”

Усі встають у коло. Учасники, кидаючи м'яч один одному, називають професію. Перемагає той, хто назве більшу кількість професій.

Примітка. Не можна двічі підряд кидати м'яч одному й тому же гравцеві, повторювати вже названу професію й тримати м'яч більше трьох секунд.

Питання: „У чому були труднощі?”

5. Вправа „Автобусна зупинка”

Мета: збір очікувань учасників від тренінгу.

Необхідний матеріал: три аркуші ватману, фломастери.

Інструкція учасникам:

1. Хочу вас запитати: що роблять люди, коли чекають автобуса на зупинці? Думають. Розмовляють. Читають різні оголошення на стовпах. Ми зараз будемо робити подібні речі.

2. Ми поділимося на три групи (найпростіший спосіб – розрахуватися на перший-другий-третій). Ви бачите, що в різних кінцях кімнати висять аркуші з написами: ЗНАТИ; УМІТИ; ВІДЧУТИ.

3. Кожна група займе місце біля окремого аркуша й запише в нього все те, що ви очікуєте від цього тренінгу. „Знати” – які нові знання ви бажаєте одержати. „Уміти” – які навички хочете освоїти. „Відчути” – який новий досвід, які почуття бажаєте пережити. Не критикуйте нічого, а просто записуйте на аркуші. Якщо у вас виникнуть труднощі, звертайтеся до мене за допомогою.

4. Через деякий час я подам сигнал, і це значить, що “прийшов автобус” і групам потрібно їхати на іншу зупинку. Рухатися будемо по ходу годинникової стрілки. Таким чином, кожна група побуває біля кожного аркуша. Не потрібно повторюватися – прочитайте, що було створено до вас, і напишіть що-небудь нове.

5. Почали.

Замість обговорення тренеру досить просто прочитати те, що написали учасники, ставлячи уточнювальні питання на розуміння.

6. Психотехнічна вправа „Пересідання за спільними інтересами або ставленням до різних видів діяльності”

Учасники сідають по колу, а ведучий встає в центр кола. Він пропонує пересісти всім тим, хто має якусь спільну ознаку: інтерес, схильність до якогось заняття. Ведучий називає цю ознаку, й усі, кому вона притаманна, повинні помінятися місцями, наприклад: „Пересядьте всі ті, хто любить займатися спортом”, – і всі любителі спорту повинні помінятися місцями. Ведучий при цьому намагається зайняти одне з місць, що звільнилися. Той, хто залишиться без місця, стає ведучим.

7. Актуальний стан учасників.

Тренер звертається до групи з питанням: „Як ви себе відчуваєте в цей момент?”

8. Підведення підсумків. Відповіді на питання учасників.

Заняття 2. „Таємниці власного Я”

Мета заняття: подальше саморозкриття, самопізнання; розвиток уміння аналізувати й визначати психологічні характеристики – свої та людей, які оточують.

Хід заняття:

1. Вітання ведучого, установлення контакту очима з учасниками групи.
2. Повідомлення про актуальний стан кожним членом групи.
3. Розминка „Роби як я!”

Усі встають у шеренгу за ведучим, що починає рухатися по колу зі словами: „Роби як я!” і показує рух. Усі повторюють цей рух, поки один з учасників не скаже: „Роби як я!” і запропонує новий рух. Бажано кожному учаснику щось запропонувати для всіх.

4. Бесіда про здібності.

Бажано підкреслити, що в кожній людині є здібності, пояснити, навіщо необхідне тестування здібностей і як це може допомогти при виборі професії.

Що таке здібності?

Здібності – це те, що допомагає швидкому придбанню, закріпленню й ефективному використанню на практиці знань, умінь і навичок.

Людей без здібностей немає. Важливо тільки відшукати в собі цю „родзинку” й розвивати її. Шукайте, пробуйте, використовуйте будь-яку можливість, щоб розкрити нові грані свого внутрішнього світу, свої здібності.

5. Психотехнічна вправа „Комплімент”

Учасники сідають по колу. Ведучий бере м’яч, кидає одному з учасників і при цьому говорить комплімент. Той, хто одержав м’яч, вибирає кого-небудь в колі й говорить йому свій комплімент. Гра триває доти, поки м’яч не побуває в кожного учасника. Комплімент повинен бути коротким, краще – в одне слово.

6. Вправа „Мої професійні бажання”

Мета: усвідомлення своїх професійних бажань; установлення зв'язку між своїми професійними бажаннями та передбачуваними місцями роботи або навчання.

Необхідний матеріал: готовий список незакінчених речень.

Інструкція учасникам:

1. Перед вами 21 незакінчене речення. Вам потрібно вибрати із цього списку будь-які 5 речень і закінчити їх.

2. Тепер зверніть увагу на три додаткових питання внизу сторінки. Щоб відповісти на ці питання, у вас повинні бути передбачувані місця роботи або навчання. Якщо такі відсутні, то придумайте хоч що-небудь – зробіть це з навчальною метою.

3. Об'єднайтеся довільно (як самі вирішите) у малі групи й обговоріть зі своїми товаришами відповіді на три питання. Якщо хочете, попросіть доброї поради. Дайте пораду, якщо вас попросять.

7. Вправа „Молекули й атоми”

Уявімо себе атомами. Вони виглядають так (тренер показує, зігнувши руки в ліктях і пригорнувши кисті до плечей). Атоми рухаються по кімнаті, доки тренер не назве якесь число. Тоді всі поєднуються в молекулу з названого числа атомів. „Атоми” стоять у молекулі обличчям один до одного в колі, торкаючись передпліччями. Не називаються числа, при яких один учасник групи може залишитися поза молекулою. Наприкінці вправи тренер називає число, рівне кількості учасників групи.

8. Тренер ставить запитання про актуальний стан учасників групи.

9. Підведення підсумків.

Домашнє завдання: більше дізнатися про професію, що цікавить, для підготовки до публічного виступу.

Заняття 3. „Моє бачення майбутньої професії”. Мета заняття: більш докладне уявлення про різні професії.

Хід заняття:

1. Вітання ведучого й питання про актуальний стан кожного учасника групи: фізичний і психологічний.

2. Психотехнічна вправа „Варта”.

Необхідна непарна кількість учасників. Усі розраховуються на „перший-другий”. Другі номери сидять на стільцях, перші стоять за спинками стільців. Учасник групи, який залишився без пари, стоїть за спинкою вільного стільця. Його завдання, використовуючи тільки невербальні засоби спілкування, переманити до себе на стілець кого-небудь з учасників. Завдання тих, хто стоїть за спинками, – утримати своїх „підопічних”, встигнувши покласти руку на плече тієї людини, яка сидить на їхньому стільці, у той момент, коли вони помітили його намір пересісти. Постійно тримати руку над плечем „підопічного” не варто.

3. Заповнення анкети. Мета: отримати інформацію про інтереси, схильності, здібності та можливості учнів, рівні їхньої самооцінки, а також про головні напрями профорієнтаційної роботи. Питання:

1. Яка професія тебе приваблює й чому?

2. Чи знаєш ти про вимоги цієї професії до людини?

3. Назви свої „улюблені” предмети.

4. Які предмети тобі не подобаються?

5. Яке твоє улюблене заняття у вільний час?

6. Як ти думаєш, чи збігаються твої інтереси, схильності з твоїми здібностями?

7. Які позитивні особистісні якості, на твою думку, найбільш яскраво в тебе виражені? Які негативні?

8. Які якості необхідно розвивати для успішного освоєння професії, що тебе приваблює?

4. Вправа „Покажи, хто він?”

На дошці записують 10 – 12 професій, які подобаються учасникам групи. Ведучий називає кожен з обраних професій і говорить: „Покажи, хто він?” Усі показують на того, кому найбільше підходить ця професія.

5. Вправа „Виступ біля мікрофона”.

Представник одного з навчальних закладів (середніх спеціальних, професійних) пропонує випускникам корекційної школи одержати цікаву професію. Слухачі можуть задавати питання наприкінці виступу. Представником по черзі стають усі учасники. Обговорення представлених професій.

6. Вправа „Дорожня карта”

Мета: усвідомлення проміжних етапів і можливих шляхів досягнення своєї професійної мети.

Необхідний матеріал: аркуші формату А4 для кожного учасника, олівці або фломастери.

Інструкція учасникам:

1. Уявіть, що перед вами „дорожня карта”.
2. Зараз я допоможу кожному з вас сформулювати вашу професійну мету.
3. Запишіть зверху на аркуші свою професійну мету (кінцеву зупинку вашого шляху).
4. Продумайте й запишіть у свою „дорожню карту” проміжні зупинки. Якщо вам важко самостійно це зробити, підніміть руку. Я вам допоможу.
5. Поділіться на пари й розкажіть партнеру про свій шлях до професійної мети. Спробуйте спільно розробити альтернативний (інший) шлях до тієї ж самої мети.

7. Психотехнічна вправа „Сядьмо разом, сядьмо поруч”

Усі учасники обіймаються за плечі й одночасно повільно сідають, обличчям до центра кола. Потім устають, також тримаючись за плечі один одного.

8. Актуальний стан учасників.

9. Підсумки дня. Питання учасників.

Заняття 4. „Професії мовою тіла” або „Ні слова про професії!”

Мета заняття: одержати знання, обходячись без слів; загострити увагу до своїх відчуттів, почуттів групової згуртованості, взаємної довіри.

Хід заняття:

1. Вітання ведучого.

2. Вправа „Мій внутрішній стан”.

Кидаючи один одному м'яч, називають ім'я того, кому кидають. Той, хто одержує м'яч, приймає позу, що відображає його внутрішній стан, а всі інші намагаються відчутти, зрозуміти стан цієї людини.

Питання: „Як вам здається, який стан у кожного з нас?” Після того, як стосовно кожного висловлюється кілька гіпотез, варто звернутися до самої людини для того, щоб вона сказала, який у неї стан.

3. Вправа „Напис на спині”

Ведучий прикріплює картку з назвою професії одному з учасників. Інші повинні показати цю професію так, щоб учасник з картою на спині вгадав, що написано на аркуші.

4. Вправа „Скульптор”

Робота в парах. „Скульптор” „ліпить” з учасника групи представника тієї професії, що, з його погляду, найбільш відповідає цій людині. Потім – обмін ролями.

5. Вправа „Прогулянка в гори”

Мета: сформувані емоційне й ціннісне ставлення до минулих подій свого життя; тренування вираження своїх почуттів.

Необхідний матеріал: аркуші формату А4 для кожного учасника, олівці або фломастери, список почуттів (див. додаток В, таблиця В.5, В.6).

Інструкція учасникам:

1. Вам потрібно розділитися на пари. Причому зробити це так, щоб, по можливості, у кожній парі учасники максимально довіряли один одному.

2. Тепер візьміть аркуш і намалюйте своє життя у вигляді гірських вершин. Вершини – це події, моменти в житті, у яких ви були найбільш успішні. Це вершини ваших досягнень. Напишіть на аркуші, яка подія (момент вашого життя) пов'язана з кожною вершиною. Інакше кажучи, дайте вершинам назви.

3. Тепер подивіться на свої події (вершини) і постарайтеся пригадати всі деталі цієї події. Зараз ви будете працювати в парах і розповідати один одному не просто про події свого життя, а про ті ваші почуття, які супроводжували подію. Використовуйте таку схему (шаблон): „Коли я робив ... я почував ...”, „Коли зі мною відбувалося ... я почував ...”. Як підказку використовуйте аркуш зі списком почуттів.

Час індивідуальної роботи 10 хвилин. Час роботи в парах – 20 – 30 хвилин.

6. Вправа „Відгадай, чия це думка?”

Один з учасників виходить за двері. Інші на аркушах пишуть своє ім'я й одну рису характеру людини, яка вийшла, яка найбільше приваблює й виділяє її серед навколишніх. Аркуші здаються ведучому, який читає кожну репліку, не називаючи автора, угадати його повинен той учасник, який увійшов.

7. Вправа „Заколісування”

Учасник групи лягає на стільці (на підлогу). У цьому горизонтальному положенні його піднімають і розгойдують уверх-униз. Цю процедуру повторюють по черзі з кожним. Перед вправою ведучий зауважує: “Дуже важливо відчувати довіру, а також свою залежність від інших членів групи. Наступна вправа дасть нам таку можливість”.

8. Актуальний стан учасників.

9. Підсумки дня.

Заняття 5. „Ваші думки про професію”.

Мета заняття: навчитися аргументовано висловлювати свою думку; усвідомлювати свої очікування, погляди й ставлення до професійної кар'єри.

Хід заняття:

1. Вітання ведучого.
2. Актуальний стан учасників.
3. Психотехнічна вправа „Анабіоз”.

Учасники діляться на пари. Розподіляють між собою ролі: один застигає в нерухомості, зображуючи занурену в анабіоз істоту – з кам’яним обличчям і порожнім поглядом. Іншому треба оживити напарника, не доторкуючись до нього й нічого не говорячи. Усе, чим він може розпоряджатися, – це погляд, жести, міміка й пантоміміка. Ознаками успішної роботи „реаніматора” можна вважати мимовільні репліки напарника, його сміх, посмішку та інші прояви емоційного життя. На завдання дається 1 хвилина.

Обговорення. Що заважало поводитися вільно, розкуто? Чи не пригравали „реаніматорам”? Чому?

4. Вправа „Діалог про професію” – „Так, але ...”.

Учасники діляться на пари. У кожній парі вибирають професію, яку хотів би мати в майбутньому один із гравців. Завдання полягає в тому, щоб обґрунтувати свій вибір. Діалог будується за принципом „так, але ...”:

1-й: „Мені подобається професія ... , тому що ...”

2-й: „Так, але ...”

Хто зможе більш аргументовано довести, наскільки ця професія підійшла б учаснику, який її вибрав? Потім – обмін ролями. Обговорення в колі. Враження про діалог, що відбувся.

5. Вправа „Професія – спеціальність”. Мета: підвищення в учасників рівня усвідомлення поняття спеціалізації в межах тієї або тієї професії; розширення інформованості про різноманіття професійної праці.

Інструкція учасникам:

1. Спочатку має сенс пояснити, яким чином співвідносяться поняття „професія” і „спеціальність”: професія – група споріднених спеціальностей (наприклад, професія – учитель, спеціальність – учитель фізкультури й т.п.).

2. Зараз я буду перераховувати професії, а вам потрібно буде по черзі називати відповідні спеціальності.

- ЛКАР (хірург, терапевт, стоматолог, окуліст...)
- ПСИХОЛОГ (зоопсихолог, медичний психолог, педагогічний психолог, інженерний психолог...)

3. Тепер давайте зробимо все навпаки. Я буду називати спеціальність, а ви по черзі – професію.

6. Вправа „Силачі”

Учасники діляться на дві команди. Устають один напроти одного. За знаком ведучого зустрічаються в центрі й упираються один в одного долонями. Потрібно змістити партнера до стіни. Різких поштовхів робити не слід.

7. Вправа „Зустріч через 10 років”

Усі учасники діляться на пари. Тренер говорить: „Давайте переведемо годинники на 10 років уперед. Тепер ми в... році. У вашому житті багато чого змінилося. Зараз ви у відпустці. Літо. Приїхали до міста, де навчалися в школі. Ідете вулицею й зустрічаєте однокласника. Між вами виникає жвава бесіда про те, що відбулося за ці роки, чим займаєтеся. Вам дається 5 хвилин”. Коли бесіда закінчена, усі сідають по колу й представляють кожного учасника всій групі. Обговорення.

8. Вправа „Мій внутрішній стан”

Усі сідають у коло, розводять руки в сторони. Права долоня – долілиць, ліва – нагору. Беруться за руки. Закривають очі. Хвилину прислухаються до свого внутрішнього, душевного стану. Потім обмінюються враженнями.

9. Підведення підсумків дня.

Заняття 6. „У мене все вийде!”

Мета заняття: відпрацювання прийомів упевненої поведінки.

Хід заняття:

1. Вітання ведучого.
2. Актуальний стан учасників.

3. Психотехнічна вправа „Настроювання піаніно”.

Усі сідають по колу, права рука кожного знаходиться на колінах того, хто сидить праворуч, а ліва – на колінах того, хто сидить ліворуч. Вимовляючи послідовно звуки „до”, „ре”, ... , „сі”, передають удари по колу, поступово збільшуючи темп. Грають гаму.

4. Вправа „Мої гідності”

Інструкція ведучого: „Кидаючи по черзі один одному цей м'яч, будемо говорити про безумовні гідності, сильні сторони того, кому кидаємо м'яч. Будемо уважні, щоб м'яч побував у кожного”.

5. Вправа „У колі Айзенка”

Інструкція: „Зараз кожний з вас отримає тест-питальник Айзенка для виявлення типу темпераменту й бланк для відповідей. Майте на увазі, що виявляються деякі ваші особистісні, а не розумові особливості, тому правильних або неправильних відповідей тут нема”.

Проведення опитування й спільне графічне зображення результатів.

Далі в захоплювальній формі варто розповісти про чотири основні типи темпераменту.

При виборі професії важливо враховувати свій тип темпераменту.

- Сангвініку більш цікаво займатися різноманітною роботою, де він постійно отримує нові завдання. Йому пасують професії, які передбачають часте й інтенсивне спілкування та організацію діяльності інших людей.
- Холерику підходить циклічна робота, у якій чергуються періоди значних зусиль і спокійної діяльності.
- Флегматику складніше, коли робота різноманітна, зате звичний режим не завдає йому труднощів.
- Меланхоліку підходить робота, що вимагає тонких ручних умінь. Йому протипоказані професії, пов'язані з несподіванками й складнощами.

6. Вправа „Жив-був у бабусі сіренький козлик...”

Мета: навчити учасників визначати свою частку відповідальності за прийняті рішення.

Інструкція учасникам:

Жив-був у бабусі сіренький козлик... Усім відомо, що потім з ним сталося. Хто відповідає за те, що залишилися від козлика ріжки та ніжки? Чи винний сам козлик, що пішов у дрімучий ліс? А може, винний злий Сірий Вовк, який задер з голоду нещасну тварину?

Деякі впевнені, що за ситуацію повністю відповідає та сама бабуся, яка залишила козлика без догляду... Ви згодні?

А хто відповідає за рішення, пов'язане з вибором професії, й у якому обсязі: учителі; батьки; профконсультанти; друзі; Я.

7. Психотехнічна вправа „Футболіст”

Одному з учасників пропонується вийти в центр кола. Йому зав'язують очі, а приблизно в метрі від нього кладуть надувну кульку. Обертають „футболіста” на місці кілька разів. Пропонують зробити кілька кроків і вдарити по м'ячу.

8. Актуальний стан учасників.

9. Підсумки дня.

Заняття 7. “Немає проблем!”

Мета заняття: подальше відпрацювання прийомів упевненої поведінки.

Хід заняття:

1. Вітання ведучого, контакт очима з учасниками тренінгу.

2. Вправа „Комплімент” (модифікація).

Усі сидять по колу. Тренер просить одного з учасників вийти в центр кола, подивитися на присутніх і сказати одному з учасників групи який-небудь комплімент. Якщо людина, якій призначається комплімент, приймає його, то вона сама виходить у коло, а попередній учасник сідає на його місце. Людина, яка вийшла в центр, своєю чергою вибирає кого-небудь з кола й говорить йому комплімент і т. п.

3. Знайомство з елементарними класифікаціями професій, які практично використовуються:

1) типи професій – за предметом праці: природа, техніка, людина, знакові системи, художній образ;

2) класи професій – за характером праці: професії виконавчого класу, професії творчого класу;

3) відділи професій – за засобами праці: ручні, механічні, автоматичні, функціональні;

4) групи професій – за умовами праці: побутовий мікроклімат, відкрите повітря, незвичайні умови, моральна відповідальність, екстремальні умови.

4. Вправа „Реклама товару”

Учасникам тренінгу дається 15 хвилин на те, щоб придумати рекламу якого-небудь товару й пред'явити її групі. Обговорення. Питання: „Які труднощі виникли при рекламуванні товару? Реклама якого товару особливо запам'яталася (сподобалася) і чому?”

5. Рольова гра „Переконай батьків”

Група ділиться на трійки: батько – мати – підліток. Завдання: провести бесіду з батьками, аргументовано переконавши їх у доцільності своїх професійних планів.

6. Обговорення в колі.

7. Вправа „Най-най професія”

Мета: підвищити рівень орієнтації у світі професійної праці; краще усвідомити особливості професій, пов'язаних з престижністю.

Інструкція учасникам:

Зараз я вам запропоную деякі характеристики професій. А ви повинні будете назвати ті професії, які, на вашу думку, найбільшою мірою відповідають цій характеристиці, наприклад, „найбільш грошова професія”. Які професії є найбільш-найбільш грошовими?..

8. Вправа „Як ти себе почуваш?”

Усі сідають у коло. Кожний по черзі говорить сусіду ліворуч про його стан на цей момент, наприклад: „Мені здається, що ти стомлений”. Той, кому це сказали, у свою чергу розповідає всім про свій стан на цей момент, потім висловлює своє припущення про стан свого сусіда ліворуч і т.д.

9. Підсумки дня. Що сподобалося? Що ні? Що корисного для себе довідалися?

Заняття 8. „Поговоримо про життєві цінності”

Мета заняття: осмислення своїх життєвих цінностей.

Хід заняття:

1. Вітання ведучого.
2. Актуальний стан учасників.
3. Вправа „Стежка”.

Усі встають у шеренгу в потилицю один одному й кладуть руки на плечі того, хто стоїть попереду. Ведучий веде всіх по стежці, обходячи різні перешкоди. По удару він встає у хвіст „змійки”. Гра триває, поки всі не побувають у ролі ведучого.

4. Психотехнічна вправа „Рух по колу”

Усі встають у коло один за одним, поклавши руки на плечі того, хто стоїть попереду. Закривають очі. Ведучий може не закривати їх. Він передає який-небудь рух руками учаснику, який стоїть попереду, а той передає цей же рух наступному по колу й т. п. Потім обговорюється, хто які рухи одержав, і де відбулося викривлення.

5. Вправа „Конверт відвертостей”.

Усі сідають по колу. Тренер пропонує, як на іспиті, тягти „білетик” і, прочитавши його вголос, висловити свою думку щодо написаного. Заздалегідь заготовлюються 30 питань за темою тренінгу, наприклад: „Чому багатьом людям так і не вдається зробити кар’єру? Назви кілька причин”. У конверті повинні бути й „напівсерйозні” питання, наприклад: „За людину якої професії ти хотіла б вийти заміж?” і т. п.

6. Вправа „Професія на букву...”. Мета: актуалізація вже наявних знань про професії; розширення знань про світ професійної праці.

Інструкція учасникам:

Зараз я буду називати у випадковому порядку якісь букви. Ваше завдання – показати, що ви знаєте чимало професій, які починаються з цієї букви, тобто показати, наскільки ви знайомі зі світом професій. Піднімайте руку й за моїм знаком називайте професію. Перемагає той, хто останнім назве професію на задану букву.

7. Вправа „Що в мене там на спині?”

Учасники сидять по колу. У тренера в руках кілька карток. На них написані назви різних предметів, станів, понять, наприклад, „гроші”, „бос”, „безробітний” і т. п. Він приколює картку на спину одному із присутніх, але так, щоб той не бачив, що на ній написано. Учасник групи з картокою на спині підходить до деяких членів групи (за своїм вибором) і ті, до кого він підійшов, невербально показують йому, що написано в нього на картці. Завдання учасника – угадати, що написано на картці.

8. Актуальний стан учасників.

9. Підсумки дня.

Заняття 9. „На шляху до мети”

Мета заняття: відпрацювання навичок подолання перешкод на шляху досягнення цілей.

Хід заняття:

1. Вітання ведучого.

2. Актуальний стан учасників.

3. Психотехнічна вправа „Василь сказав”.

Учасники сідають по колу. Тренер дає інструкцію: „Ми будемо виконувати різні рухи, дії. При цьому необхідно дотримуватися однієї умови: виконувати тільки ті дії, повідомлення про які я буду випереджати словами „Василь сказав”, наприклад, якщо я кажу: „Василь сказав, підніміть праву

руку”, то ви робите це, якщо ж я скажу: „Підніміть руку” або: „Я прощу вас підняти руку”, – то ці дії виконувати не треба”.

4. Вправа „Мій портрет у променях сонця”

Учасники тренінгу малюють сонце. У центрі сонячного кола пишуть своє ім'я й малюють свій портрет. Уздовж променів записують усі свої гідності, усе гарне, що знають про себе.

Обговорення важливості позитивної самооцінки, позитивного мислення для досягнення життєвих цілей.

5. Вправа „Ланцюжок професій”. Мета: розвиток уміння виділяти спільне в різних видах трудової діяльності.

Інструкція учасникам:

Зараз ми по колу будемо будувати „ланцюжок професій”. Я назву першу професію, наприклад, металург, другий назве професію, у чомусь близьку металургові, наприклад, кухар. Наступний називає професію, близьку до кухаря, і т. п. Важливо, щоб кожний зумів пояснити, у чому подібність названих професій, наприклад, і металург, і кухар мають справу з вогнем, з високими температурами, з печами.

Під час обговорення гри важливо звернути увагу учасників, що між найрізноманітнішими професіями іноді можуть виявлятися найцікавіші лінії подібності.

6. Вправа „Огорожі та ями”. Мета: підвищення індивідуального рівня усвідомлення можливих перешкод на шляху до професійних цілей і уявлення про шляхи подолання цих перешкод.

Інструкція учасникам:

1. Нам потрібний доброволець, що готовий прямо зараз сформулювати варіант своєї професійної мети.

2. Наш доброволець, наш головний герой сідає напроти іншої частини групи.

3. Тепер завдання для всіх. Зараз кожний повинен буде визначити (або придумати) для нього деякі труднощі на шляху до професійної мети. Зверніть

увагу на те, що труднощі можуть бути і зовнішніми, які спричиняють інші люди або якісь обставини, і внутрішніми, які містяться в самій людині. Виділяючи такі труднощі, кожний обов'язково повинен подумати й про те, як подолати їх.

4. Після цього по черзі кожний буде називати по одній труднощі-перешкоді, а наш головний герой повинен буде сказати, як (яким чином) можна було б ці труднощі перебороти. Учасник, який назвав цю трудність, також повинен буде сказати, як можна було б її подолати.

Обговорення результатів.

7. Вправа „Потискання руки”

Учасники встають у коло. Перший учасник підходить до будь-якого іншого учасника, потискує йому руку й говорить, що нового він відкрив у ньому, працюючи сьогодні в колі. Бажано коротко. Той, до кого підійшов перший учасник, у свою чергу підходить до наступного й т.д. доти, поки кожний з учасників не одержить позитивний зворотний зв'язок про себе.

8. Актуальний стан учасників.

9. Підсумки дня.

Заняття 10. „Побажайте мені доброго шляху!”

Мета заняття: одержання позитивного зворотного зв'язку для зміцнення самооцінки; актуалізація особистісних ресурсів учасників занять.

Хід заняття:

1. Вітання ведучого.
2. Актуальний стан учасників.
3. Психотехнічна вправа „Об'єднаність”.

Ведучий називає будь-яку цифру, що не перевищує кількості учасників. Саме стільки людей повинно встати одночасно. Повторюється кілька разів.

4. Вправа „Продовження казки про зайця”.

Мета: з'ясування наслідків (для себе й для оточення) виконання чужої професійної ролі.

Інструкція учасникам: Зараз я розповім вам початок казки, продовження якої вам потрібно буде придумати самим:

Казка про зайця

На зиму зайці змінюють свою шкурку. Для цього вони приходять на склад, здають свою літню (сіру) і беруть замість неї білу, більш пухнату й теплу. Одному зайцю не вистачило нової шкурки, і комірник зглянувся на нього і дав шкурку лисиці, щоб заєць не змерзнув...

Продовжте казку... Що сталося далі?

Обговорення результатів:

Що відбувається з людьми, коли вони починають виконувати чужу (не свою) професійну роль?

5. Психотехнічна вправа „Ловля комах”

Ведучий указує на одного з учасників групи, виставляючи його як „хазяїна, який запросив нас у гості”. У його будинку розвелось багато комах. Він запросив нас для того, щоб ми всі разом допомогли йому позбутися комах. Далі всім пропонується „убити по 10 комах”. Ведучий демонструє „убивство” ударами в повітрі, ударами по плечах, по головах учасників, по речах у приміщенні і т. п. Він спонукає всіх членів гри взяти участь у цій дії. Припиняється вправа ведучим з урахуванням ступеня залучення всіх учасників у гру.

6. Вправа „Збір валізи в дорогу”

Інструкція: „Наша робота підходить до закінчення. Ми розстаємося. Однак перед тим як розстатися, зберемо „валізу”. Ми працювали разом, тому й „збирати валізу” будемо разом. Вміст „валізи” буде особливим. Оскільки ми займалися проблемою професійного самовизначення, то в неї ми „покладемо” те, що допоможе ще раз кожному з вас замислитися, „зважити”, критично оцінити своє рішення про початковий вибір професії. „Валізу” будемо збирати, коли людина відсутня. Коли ми закінчимо, то запросимо її й

вручимо „валізу”, яку вона забере з собою, нічого не запитуючи. Збираючи „валізу”, ми будемо дотримуватися чотирьох правил:

1. У „валізу” треба „покласти” однакову кількість якостей, наявних і відсутніх, але необхідних для одержання передбачуваної професії, досягнення мети.

2. Кожна якість буде „вкладатися” у „валізу” тільки за згодою всієї групи. Якщо хоча б один не згодний, то його або намагаються переконати в правильності рішення, або, якщо це не вдасться зробити, відмовляються „покласти” якість у „валізу”.

3. „Покласти” у „валізу” можна тільки ті якості, які проявилися в ході роботи групи.

4. „Покласти” у „валізу” можна тільки ті якості, які піддаються зміні.

Керувати збором „валізи” буде кожний з учасників по черзі. Не забувайте про правила збору. Будьте доброзичливі один до одного, даючи напуття в дорогу”. Далі ведучий роздає всім аркуші, на яких учасники пишуть свої напуття. Аркуші передаються тому, кому вони написані, поки кожний не одержить послання від учасників групи.

7. Обмін враженнями про сьогоднішній день і загалом про заняття.

У групі в атмосфері моральної підтримки й захищеності підлітки отримують можливість на рівних, без якого-небудь тиску висловлювати свої думки й обговорювати ситуації, пов’язані з професійним майбутнім; навчаються аргументовано виражати свої думки; моделюють різні професійні ролі тощо. Допомагаючи розумному плануванню кар’єри, тренінгове заняття виявляється засобом корекції професійних намірів і настанов школярів на наступне самовизначення. Досвід переживань у групі стає важливим емоційним компонентом соціально-психологічної активності учнів у виборі професії.

Використовуємо такі групи профорієнтаційних методів: інформаційно-довідкові, просвітницькі методи (зустрічі школярів з фахівцями різних професій, пізнавальні й просвітницькі лекції про шляхи вирішення проблем

самовизначення, навчальні фільми тощо); методи професійної психодіагностики (бесіди, анкети, опитувальники, тести тощо); методи морально-емоційної підтримки клієнтів (тренінги, профорієнтаційні ігри, ігрові профорієнтаційні вправи тощо); методи надання допомоги в конкретному виборі й прийнятті рішення (побудова „ланцюжка” основних ходів, побудова системи різних варіантів дій клієнта тощо).

Під час планування тренінгових занять ведучий повинен проаналізувати всю попередню інформацію про учнів для того, щоб підібрати ігри з урахуванням особистісних особливостей учасників, рівня їхньої психологічної готовності до професійного вибору, найпоширеніших помилок, які допускають при виборі професії школярами конкретної групи.

5.4. Аналіз результатів упровадження системи психолого-педагогічного забезпечення професійно-трудової соціалізації осіб з порушеннями психофізичного розвитку

Після завершення III етапу психолого-педагогічного забезпечення наступності процесу професійно-трудової соціалізації проводили психолого-педагогічну діагностику на предмет вивчення рівня сформованості психологічної готовності до професійного самовизначення. Ефективність профорієнтаційної корекційної роботи на III етапі оцінювали на підставі зіставлення даних чотирьох показників.

Перший показник – результати, отримані до початку етапу; другий – після проведення етапу, третій – результати, показані старшокласниками, які взяли участь у констатації, але не пройшли курс запропонованих занять, четвертий – після проведення повторної діагностики з цією категорією підлітків (див. табл. 5.3; 5.4).

При оцінці статистичної значущості відмінності між отриманими показниками використано двовибірковий t -критерій Стьюдента для незалежних вибірок (порівняння контрольної та експериментальної груп),

А також двовибірковий t-критерій Стьюдента для залежних вибірок (порівняння результатів експериментальної групи до й після проведення профорієнтаційних корекційних занять). При оцінці статистичної значущості достовірними є відмінності між порівнюваними параметрами на рівні $p \leq 0,01$ і $p \leq 0,05$. За допомогою здійсненої обробки результатів виявлено істинність відмінностей, які наведено в додатках (див. додаток Д).

Ефективність профорієнтаційної корекційної роботи з розумово відсталими учнями (див. табл. 5.3).

Таблиця 5.3

Порівняльна таблиця результатів за методиками дослідження рівня сформованості психологічної готовності до професійного самовизначення випускників з розумовою відсталістю (2011, 2012 рік випуску)

Показники	Експериментальна група		Контрольна група	
	До III етапу	Після III етапу	До III етапу	Після III етапу
Не готові	30,76%	15,38%	46,16%	34,6%
Низька готовність	61,54%	50%	53,84%	65,4%
Середня готовність	7,7%	26,92%	-	-
Висока готовність	-	7,7%	-	-
Відповідність одній сфері	-	7,7%	-	-
Відповідність двом сферам	11,54%	26,92%	7,7%	15,38%
Відповідність трьом сферам	7,7%	23,07%	11,54%	15,38%
Відповідність чотирьом сферам	23,07%	11,54%	23,07%	19,23%
Не визначилися у сферах діяльності	46,15%	23,07%	50%	42,3%
Відсутність даних	11,54%	7,7%	7,7%	7,7%

З таблиці 5.3 видно, що в експериментальній групі розумово відсталих практично вдвічі знизилася кількість учнів, які за методикою

В. Б. Успенського психологічно не готові до професійного самовизначення (з 30,76% до 15,38%; $t=5,5$; $p\leq 0,01$) (див. додаток Д, табл. Д.1). Проте в контрольній групі показник змінився не значно (з 46,16% до 34,6% $t=1$; $p\leq 0,05$) (див. додаток Д, табл. Д.2).

Зріс показник середньої готовності розумово відсталих учнів до самовизначення (з 7,7% до 26,92%; $t=5,5$; $p\leq 0,01$) (див. додаток Д, табл. Д.1). 7,7% учнів мають високу психологічну готовність до професійного самовизначення, ці учні відразу визначають сферу майбутньої професійної діяльності за методикою Є. О. Климова, мають чіткі уявлення про вимоги вибраної професії й адекватно оцінюють свої можливості реалізації в ній з урахуванням схильностей і здібностей.

При виборі сфер майбутньої професійної діяльності (за методикою Є. О. Климова) в експериментальній групі значно скоротилося число тих, хто не може визначитися з вибором (з 46,15% до 23,07%; $t=5,5$; $p\leq 0,01$) (див. додаток Д, табл. Д.1). У контрольній групі цей показник практично не змінився (з 50% до 42,3% $t=1$; $p\leq 0,05$) (див. додаток Д, табл. Д.2).

За результатами дослідження бачимо, що рівень психологічної готовності до професійного самовизначення підлітків і юнаків з психофізичними порушеннями в контрольній групі нижче за середній. Випускники, які не брали участь у системі психолого-педагогічного супроводу професійно-трудової соціалізації слабо усвідомлюють свої інтереси, схильності і здібності, не знають своїх можливостей, у них не сформовано професійний план, немає чіткої професійної спрямованості, ці старшокласники не знають про зміст обраної професії, умови роботи, не знають вимог цієї професії до людини, вони не звертають на це увагу при виборі професії.

Ефективність профорієнтаційної корекційної роботи зі слабозорими учнями (див. табл. 5.4):

З таблиці видно, що в експериментальній групі слабозорих практично в 4 рази знизилася кількість учнів, які за методикою В. Б. Успенського мали

низьку психологічну готовність до професійного самовизначення (з 48% до 12%; $t=5,6$; $p\leq 0,01$) (див. додаток Д, табл. Д.3). Проте в контрольній групі показник змінився не значно (з 59,26% до 51,85%; $t=2,6$; $p\leq 0,05$) (див. додаток Д, табл. Д.4).

Таблиця 5.4

Порівняльна таблиця результатів за методиками дослідження рівня сформованості психологічної готовності до професійного самовизначення випускників зі зниженим зором (2011, 2012 рік випуску)

Показники	Експериментальна група		Контрольна група	
	До III етапу	Після III етапу	До III етапу	Після III етапу
Не готові		-		-
Низька готовність	48%	12%	59,26%	51,85%
Середня готовність	44%	48%	37,04%	40,74%
Висока готовність	8%	40%	3,7%	7,41%
Відповідність одній сфері	8%	40%	3,7%	11,11%
Відповідність двом сферам	12%	36%	11,11%	11,11%
Відповідність трьом сферам	12%	4%	7,41%	14,82%
Відповідність чотирьом сферам	28%	4%	29,64%	22,22%
Не визначилися у сферах діяльності	36%	12%	44,44%	37,04%
Відсутність даних	4%	4%	3,7%	3,7%

Значно збільшилося число учнів експериментальної групи, які за методикою Є. О. Климова чітко визначилися з вибором професійної сфери – робили один вибір з п'яти можливих (з 8% до 40%; $t=5,6$; $p\leq 0,01$) (див. додаток Д, табл. Д.3); за методикою В. Б. Успенського ці учні мають високу психологічну готовність до професійного самовизначення, чітко усвідомлюють свої можливості, потреби професії й затребуваність фахівців цієї професії в нашому регіоні. У бесідах ці учні відмічають, що обізнані про

навчальні заклади, у яких можна отримати ці професії, знають, які види діяльності й перспективи в цих професіях.

У контрольній групі цей показник теж зріс, але не значно (з 3,7% до 11,11%; $t=2,6$; $p \leq 0,05$) (див. додаток Д, табл. Д.4). Учні контрольної групи не можуть чітко визначити сферу майбутньої професійної діяльності, маючи здібності й схильності до певних видів діяльності, вони виражали невпевненість у своїх силах, сумніви з приводу привабливості професії й можливості влаштуватися на роботу в нашому регіоні.

Показник високої готовності до самовизначення в експериментальній групі був відразу вищий, ніж у контрольній (8% і 3,7% відповідно), це пояснюється участю членів експериментальної групи в попередніх етапах експерименту (у початковій та основній школі).

При виборі сфер майбутньої професійної діяльності (за методикою Є. О. Климова) в експериментальній групі значно скоротилося число тих, хто не може визначитися з вибором (з 36% до 12%). У контрольній групі цей показник практично не змінився (з 44,44% до 37,04%).

Аналіз результатів профорієнтаційної корекційної роботи виявив позитивні зміни в психологічній готовності учнів до професійного самовизначення (див. табл. 5.5; 5.6).

Таблиця 5.5

**Мотиви вибору професії в розумово відсталих школярів
(2011, 2012 рік випуску)**

Мотиви вибору	Експериментальна група		Контрольна група	
	До III етапу	Після III етапу	До III етапу	Після III етапу
Зовнішні позитивні	46,16%	26,92%	50%	46,16%
Зовнішні негативні	23,07%	15,38%	19,23%	23,07%
Внутрішні індивідуально значущі	19,23%	38,47%	19,23%	19,23%
Внутрішні соціально значущі	11,54%	19,23%	11,54%	11,54%

Критерієм ефективності профорієнтаційної корекційної роботи може служити показник збільшення внутрішніх особистісно та соціально значущих мотивів вибору професії випускниками спеціальних навчальних закладів різних типів. З таблиці 5.5 видно, що практично вдвічі зменшилося число зовнішніх виборів професії серед розумово відсталих підлітків і юнаків, які брали участь в експерименті (до експерименту – 46,16%; після – 26,92%). Бесіди з учнями та їхніми батьками, анкетування вчителів показали, що престижні професії, матеріальна винагорода як і раніше притягають розумово відсталих, але вони частіше замислюються над відповідністю професії їхнім здібностям, схильностям, прагнуть до вибору цікавої професії, від якої вони бажають одержувати не тільки гроші, а й задоволення, можливість нових знайомств з різними людьми, підвищення власної значущості („...якщо я стану хорошим теслярем, мене всі поважатимуть...”; „...до мене всі приходитимуть за найкрасивішими вишиванками, у мене буде багато друзів і грошей...”; „...я хочу допомагати людям, мама говорить, що я чисто прибираю й умію годувати молодших братів, я буду санітаркою, доглядати хворих, може в санаторії, там море...”). Результати бесід з випускниками підтверджено й кількісними показниками методики. Так, кількість виборів внутрішніх індивідуально значущих мотивів зростає з 19,23% до 38,47% після проведення профорієнтаційної корекційної роботи. Збільшилася кількість виборів внутрішніх соціально значущих мотивів в експериментальній групі з 11,54% до 19,23%, тоді як показник у контрольній групі залишився незмінним. Ці дані говорять про те, що без цілеспрямованої, послідовної профорієнтаційної корекційної роботи в розумово відсталих школярів тільки за допомогою формування трудових знань, умінь і навичок у навчальному процесі не можливо сформувати соціальну спрямованість професійного визначення, уміння враховувати суспільну значущість професії, можливість приносити користь людям, можливість відразу одержати гарний результат праці для інших. У результаті впровадження в спеціальному навчальному закладі системи психолого-педагогічного супроводу професійно-трудової

соціалізації, що складається з трьох етапів, нам удалось підвищити внутрішню особистісну та соціальну мотивацію розумово відсталих випускників щодо вибору професійного шляху.

Ще більш високих результатів удалось досягти при впровадженні експериментальної системи в роботу спеціальних навчальних закладів і навчально-реабілітаційних центрів для дітей зі зниженим зором (див. табл. 5.6).

Таблиця 5.6

**Мотиви вибору професії в школярів зі зниженим зором
(2011, 2012 рік випуску)**

Мотиви вибору	Експериментальна група		Контрольна група	
	До III етапу	Після III етапу	До III етапу	Після III етапу
Зовнішні позитивні	48%	24 %	48,15%	48,15%
Зовнішні негативні	12%	12%	29,62%	22, 22%
Внутрішні індивідуально значущі	28%	40%	14,82%	18,52%
Внутрішні соціально значущі	12%	24%	7,41%	11,11%

Звернемо увагу, що показники експериментальної групи спочатку (до проведення експерименту) вище за показники контрольної групи. Це пояснюється тим, що учні експериментальної групи брали участь у I і II етапі експерименту. З ними проводилися корекційна робота з формування схильностей і здібностей, навчальних компетенцій у початковій школі, корекційні тренінгові заняття з формування міжособистісних стосунків, комунікативної і спільної діяльності, уміння поводитися в колективі, приймати себе таким як є, адекватно оцінювати власні можливості – в основній школі, проводилися профорієнтаційні заходи на кожному етапі експерименту. Тому в експериментальній групі спочатку нижче показники зовнішньої негативної мотивації (12% – експериментальна група; 29,62% –

контрольна), а вище показники внутрішньої соціально й особистісно значущої мотивації (внутрішні соціально значущі мотиви – 12% – експ. гр; 7,41% – контр. гр; внутрішні індивідуально значущі мотиви – 28% – експ. гр; 14,82% – контр. гр.).

Після профорієнтаційної корекційно-тренінгової роботи в учнів зі зниженим зором вдвічі зменшилася кількість зовнішніх мотивів при виборі майбутньої професії (з 48% до 24%). Вони вже замислюються про особисту й суспільну значущість професії. Для підлітків і юнаків матеріальне стимулювання, схвалення оточенням, розташування місця роботи відходять на другий план. Здебільшого їх приваблює можливість спілкування, інтелектуального розвитку, можливість реалізувати здібності до керівної роботи, можливість для росту професійної майстерності („...професія логопеда цікава, я зможу працювати в різних сферах – у медицині або в педагогіці, можу займатися наукою, а можу практикою, допомагати дітям...”); „...мені цікава робота в податковій, я люблю математику, працювати з цифрами, усидливий, люблю керувати, а там є перспектива підвищення на посаді...”; „...вирішив поступати на інженера-будівельника, може, не престижно, але скрізь можна влаштуватися, відкрити потім фірму, усім треба житло...”; „вирішила бути кухарем, ми на „працях” готували, у мене краще за всіх виходить, а вибирати потрібно ту професію, у якій є твій талант...”).

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

Учителі відзначають, що в більшості випускників з’явився професійний план, багато хто після профорієнтаційної корекційно-тренінгової роботи остаточно визначився з вибором подальшого навчання або роботи. Учителі-предметники відмічають підвищений інтерес до предметів, необхідних для

оволодіння цією професією. Учні адекватно стали оцінювати свої можливості й робити обґрунтований вибір професії, з урахуванням соціальної та індивідуальної корисності.

Отже, можна зробити такі висновки: профорієнтаційна корекційно-тренінгова робота серед учнів спеціальних навчальних закладів різних типів повинна проводитися з початкової школи й протягом усього періоду їхнього навчання. Центральним завданням цієї роботи є всебічне вивчення професійних можливостей учнів і їх усілякий розвиток, психологічна підготовка учнів до більш усвідомленого, правильного професійного самовизначення. Зміст і форми профорієнтаційної корекційно-тренінгової роботи потрібно розробляти з урахуванням особистісних якостей, віку, освітньої підготовки, структури дефекту, психофізичного розвитку, рівня трудової підготовки учнів, сформованості комунікативної, спільної діяльності, міжособистісних стосунків.

Відповідно до рівнів трудової підготовки, а також змісту та форм профорієнтаційної корекційно-тренінгової роботи визначаються цілі профорієнтації учнів спеціальних шкіл, а саме: вивчення динамічної структури особистості кожного учня й здійснення корекційного впливу на її розвиток (на всіх рівнях); визначення сфери трудової діяльності, яка найбільше підходить для кожного учня; вибір найбільш відповідної професійним можливостям учнів (індивідуально кожному) професійної галузі трудової діяльності, підбір професії; уточнення правильності вибору професії й удосконалювання професійних умінь, особистісних якостей і міжособистісних стосунків майбутнього фахівця.

Безумовно, уся ця робота з профорієнтації повинна знайти своє місце, форму, узгодження з чинною системою й змістом спеціального навчання взагалі й трудового зокрема, відповідати структурі спеціальної школи або навчально-реабілітаційного центру.

Найважливішим показником ефективності системи психолого-педагогічного забезпечення професійно-трудової соціалізації осіб з

психофізичними порушеннями на всіх трьох етапах є показник працевлаштування або продовження навчання випускників після закінчення основної школи.

Отже, за результатами, наведеними в таблицях, видно, що в обох експериментальних групах значно вище показник випускників, які працюють або вчаться. У контрольній групі цей показник нижчий, проте вище показник осіб, які не працюють або знаходяться на соціальному забезпеченні по інвалідності (див. табл. 5.7; 5.8).

Таблиця 5.7

Порівняльні дані про працевлаштування розумово відсталих випускників в експериментальній і контрольній групі (2011 – 2012 рік випуску, у %)

Професійно-трудоий статус випускника	Експериментальна група	Контрольна група	Зміст навчання або праці	Професія або сфера праці
учні професійних училищ	42,41%	25%	будівельні, комунальні, побутові послуги, сфера обслуговування	штукатур-маляр, кондитер, шваля, кочегар, садівник, фасувальниця, перукар, квітникар-флорист
працюють	18,41%	11,67%	автотранспортні, комунальні, торгові послуги	автоматник картонажного виробництва, двірник, різноробочий, вантажник, слюсар, прибиральниця
учні 10 класу	11,92%	11,67%	поглиблене вивчення трудового навчання	квітникар-флорист, швачка, столяр
індивідуальні підприємці	4,16%	5%	приватне підприємництво	мереживниця, в'язальник, вишивальниця, чеканник
на соціальному забезпеченні	23,1 %	46,66 %	-	-

Таблиця 5.8

Порівняльні дані про працевлаштування слабозорих

**випускників в експериментальній і контрольній групі
(2011 – 2012 рік випуску, у %)**

Професійно-трудоий статус випускника	Експериментальна група	Контрольна група	Зміст навчання або праці	Професія або сфера праці
студенти ВНЗ	18%	10%	гуманітарні, технічні ВНЗ	психолог, дефектолог, учитель історії, юрист, технолог, інженер, ландшафтний дизайнер
учні професійних училищ	40%	28%	будівельні, комунальні, побутові послуги, сфера обслуговування	паспортист, вихователь, кондитер, швачка, медична сестра, квітникар-флорист, повар
працюють	14%	20%	автотранспортні, комунальні, торгові послуги	продавець, помічник вихователя, музикант
учні 10 – 11(12) класу	20%	20%	профільне навчання	гуманітарно-естетичний, математичний, природно-географічний
індивідуальні підприємці	6%	4%	приватне підприємництво	збирач меблів, установка пластикових вікон, ремонт квартир
на соціальному забезпеченні	2%	18%	-	-

За результатами катamnестичних даних щодо працевлаштування випускників з психофізичними порушеннями видно, що без спеціально організованої системи психологічного забезпечення професійно-трудої соціалізації в спеціальних навчальних закладах і навчально-реабілітаційних центрах практично не змінилися кількісні показники випускників, які не працюють і не вчаться (з 30% у 2007, 2008 роках до 32,33% у 2011, 2012 роках).

Проте в експериментальних групах показник випускників, які знаходяться на соціальному забезпеченні, зменшився практично втричі (12,55%). Збільшилося число учнів, які усвідомлено бажають продовжувати навчання за вибраною в школі професією (66,16%), у контрольній групі цей показник 47,34%.

Крім того, дані катамнезу, результати закріплення на робочому місці випускників з порушеннями психофізичного розвитку якісно підтверджені характеристиками на випускників шкіл-інтернатів та навчально-реабілітаційних центрів з місць працевлаштування або навчання (див. додаток Ж). Проведений аналіз характеристик свідчить про те, що випускники, які брали участь в експерименті, мають особистісні якості, необхідні для роботи або навчання в колективі, уміння працювати під керівництвом і в команді. Виявляють цікавість і схильність до професійної діяльності, домагаються певних успіхів. Володіють достатніми навичками спілкування і спільної діяльності, спрямовані на досягнення добрих результатів і професійного зростання, наприклад:

Характеристика 1

Олександр Б., 1993 року народження, закінчив допоміжне відділення Луганської середньої загальноосвітньої школи № 45 у 2011 році. У ЧП працює з 2011 року.

В обов'язки Олександра входить фасування пакетів зі спеціями в картонні коробки. З роботою справляється добре, виконує доручення майстра без сперечань, до завдань виявляє цікавість, знає всі найменування спецій, чітко стежить за наповнюваністю тари, вчасно повідомляє про наявність виробничого браку в пакетах. Зауважень щодо виконання роботи та правил поведінки не має.

Небагатослівний, виконавчий, не конфліктний. Проявляє бажання спілкуватися з однолітками.

Чітко знає свої обов'язки і права, прагне до професійного зростання.

Характеристика 2

Наталія П., 1993 року народження, випускниця Рубіжанського навчально-реабілітаційного центру „Кришталік”, вступила до Луганського національного університету імені Тараса Шевченка у 2011 році, спеціальність „Початкова освіта”.

Наталія – сумлінна студентка, яка впродовж навчання має добрі оцінки. У навчальній діяльності виявила працьовитість, старанність і наполегливість, до навчання ставиться відповідально.

Значного рівня досягла у вивченні психолого-педагогічних дисциплін, на відповідному рівні володіє вміннями педагогічного спілкування.

За час навчання в університеті проявила себе як дисциплінована, старанна та відповідальна студентка. Має спокійний характер, уникає конфліктних ситуацій, тактовна. Пропусків занять та порушень поведінки не має. Бере активну участь у громадському житті групи та університету.

Наталія має друзів серед студентів групи та сусідів по гуртожитку.

Також треба відзначити принциповість і вимогливість студентки до себе. Відповідальна, спокійна, урівноважена, вихована, користується повагою та довірою у викладачів і студентів університету.

Не має шкідливих звичок, не вживає спиртні напої та не курить цигарки.

Характеристика 3

Світлана С., діагноз F-70, навчалася в Луганському міжрегіональному центрі професійної реабілітації інвалідів з вересня 2011 по травень 2012 року за робітничою професією „Кравець”. За час навчання Світлана зарекомендувала себе як спокійна, слухняна та життєрадісна людина. Вона охоче виконує завдання майстра виробничого навчання. При роботі з психологом завжди відповідально та старанно підходить до діагностики.

За темпераментом Світлана – холерик. Яскраво виражені особистісні якості характеру: вихована, уважна, поступлива, завжди з усмішкою та в доброму настрої.

За результатами професійної діагностики виявлено домінантні типи: інтелектуальний, заповзятливий та артистичний. За проективною методикою „Моя сім'я” діагностовано позитивне ставлення до всієї родини, любов до близьких та природи. Домінантні потреби та мотиви за Маслоу – мотив

самоствердження в праці, відчуття власної гідності. Для цієї особистості важлива повага інших, успіх, довіра й визнання.

Зауважень щодо виконання правил поведінки не має. Добре опанувала курс з професії „Кравець”. За допомогою майстра виробничого навчання може виготовляти різні вироби.

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

Відзначимо, що підсумки роботи знайшли відображення в практичних курсах дисциплін кафедри дефектології та психологічної корекції ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, інститутів післядипломної професійної педагогічної освіти, упроваджені в практичну діяльність педагогів та психологів навчально-реабілітаційних центрів і спеціальних загальноосвітніх шкіл-інтернатів.

Висновки до розділу 5

Основним видом психологічної допомоги у виборі трудової діяльності є професійна орієнтація – система заходів щодо ознайомлення зі світом професій і сприяння у виборі професії згідно з бажаннями, схильностями та інтересами людини та з урахуванням її здібностей і можливості працювати в обраній професії. Профорієнтація – це науково обґрунтоване керування процесом свідомого самовизначення людей з метою задоволення їхніх особистих потреб у самореалізації в праці й суспільних потреб у відтворенні трудових ресурсів. Проблема профорієнтації має місце й у корекційній педагогіці, вирішення якої ускладнюється психофізичними вадами розвитку дітей, недостатньою сформованістю в них вищих психічних функцій.

Після проведення контрольного діагностичного зрізу стало зрозуміло, що рівень готовності до вибору професії розумово відсталих підлітків і юнаків низький, а в учнів зі зниженим зором – нижче за середній. При виборі майбутньої професії учні керувалися зовнішніми мотивами. У них не було чіткої професійної спрямованості. Це виявило низку серйозних проблем, які перешкоджають професійній інтеграції в суспільство осіб з психофізичними порушеннями.

У вирішенні проблеми професійної інтеграції в суспільство осіб з психофізичними порушеннями нами було запропоновано систему організаційно-методичних і практичних заходів щодо професійної орієнтації учнів спеціальних навчальних закладів, що ставить метою не тільки надання інформації про світ професій і дає основу професійній орієнтації, але й сприяє особистісному розвитку учнів, формуванню в них здатності співвідносити свої індивідуально-психологічні особливості й можливості з вимогами професії, що допомагає розвивати навички самопрезентації й упевненої поведінки, необхідні для успішної соціальної й професійної адаптації.

Ми пропонували програму профорієнтаційної роботи з підлітками та юнаками у вигляді корекційно-тренінгових занять. Вона передбачала індивідуальні консультації з метою надання допомоги конкретному вихованцю у виборі професії та професійні проби.

Активно проводилася власне корекційна профорієнтаційна робота, спрямована на професійне самовизначення юнаків: підсумкова професійна діагностика, профконсультації, інформування про способи отримання бажаної освіти, вимоги професії до людини, оплати праці, тренінгові заняття, складання професійного плану кожного учня на підставі його індивідуальної карти, створення учнівських портфоліо спільно з учителями, вихователями та батьками. Психологічна служба ухвалювала рішення про рекомендацію професії для кожного учня. Тривала робота в навчальному центрі – активна практика – учні навчалися з урахуванням власних психофізичних

особливостей та вимог професій; розширюється база даних про навчальні заклади, про рідкісні й гностичні професії.

Після закінчення трьох етапів психолого-педагогічного забезпечення наступності в процесі професійно-трудової соціалізації була проведена завершальна діагностика, яка показала ефективність роботи системи. За її результатами можна зробити висновок, що в групі випробовуваних знизилася кількість учнів, неготових до професійного самовизначення (з 30,76% до 15,38% – у групі розумово відсталих), або з низькою готовністю (з 48% до 12% – у групі слабозорих); підвищився відсоток високої психологічної готовності до професійного самовизначення (з 0% до 7,7% – у розумово відсталих), особливо в учнів зі зниженим зором (з 8% до 40%). Показово зріс вибір внутрішньої індивідуальної мотивації (з 19,23% до 38,47% – у групі розумово відсталих; з 28% до 40% – у групі слабозорих) і соціальної мотивації професійного самовизначення (з 11,54% до 19,23% – у групі розумово відсталих; з 12% до 24% – у групі слабозорих). Зменшився розкид виборів професійних сфер у учнів з порушеннями зору.

Найважливішим показником ефективності системи психолого-педагогічного забезпечення професійно-трудової соціалізації осіб з психофізичними порушеннями на всіх трьох етапах є показник збільшення осіб з числа випускників, які продовжили навчання або роботу (76,9% розумово відсталих і 98% випускників зі зниженим зором – в експериментальній групі). У контрольній групі показники значно нижче (53,34% розумово відсталих і 82% випускників зі зниженим зором).

Таким чином, дослідження показало, що завдяки своєчасним і комплексним заходам можливе надання допомоги школярам у виборі професійного шляху. Організація системи забезпечення процесу професійно-трудової соціалізації підлітків і юнаків з вадами психофізичного розвитку в умовах спеціальної школи допомагає вирішити більшість проблем, пов'язаних з їхнім професійним самовизначенням.

ВИСНОВКИ

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

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

Аналіз філософських, соціологічних, психологічних і педагогічних підходів до проблеми дослідження дозволив визначити професійно-трудова соціалізацію як процес і результат взаємодії особистості з соціальним середовищем, при яких особистість самостійно на основі практичної перевірки власних професійних здібностей, схильностей та інтересів робить вибір професії та проходить стадії професійного становлення, професійної стійкості та розвитку особистості в професії.

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

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

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

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

методологічний, діагностико-аналітичний, корекційно-профорієнтаційний і організаційно-управлінський блоки.

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

5. Розроблений та апробований на практиці діагностичний інструментарій, який може застосовуватися в якості ергономічного засобу діагностики стану психічного розвитку осіб з психофізичними порушеннями. Поліфункціональність діагностичного комплексу забезпечує можливість використання окремих змістовних блоків як автономних програм при проведенні психологічного обстеження дітей.

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

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

– удосконалення навичок навчально-практичної діяльності, знань і уявлень про навколишній світ професій, розвиток інтересів, навчальної мотивації, довільної уваги й регуляції діяльності; на розвиток схильностей та здібностей до уявлення просторових відношень; цілеспрямованого, стійкого

виконання монотонної діяльності; чіткого маніпулювання з дрібними деталями; сенсомоторної координації, сприймання відтінків кольорів та ін.;

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

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

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

7. Доведено, що забезпечення наступності в реалізації діагностичних, корекційно-розвивальних та профорієнтаційних функцій психолого-педагогічного супроводу навчально-виховного процесу на всіх вікових етапах за умови впливу на всі психологічні функції розвитку дитини та міжособистісну взаємодію в колективі призводить до оптимізації процесу професійно-трудової соціалізації осіб з психофізичними порушеннями. Найважливішим показником ефективності системи є показник збільшення осіб з числа випускників, які продовжили навчання або роботу і мають позитивні відгуки з боку роботодавців (76,9% розумово відсталих і 98% випускників зі зниженим зором – в експериментальній групі). Серед учнів зі зниженим зором, які брали участь в експерименті, удвічі збільшилась

кількість осіб, які навчаються у ВНЗ. У контрольній групі показник не змінився.

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

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

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аверин В. А. Психология личности : учеб. пособие / В. А. Аверин. – СПб. : Изд-во Михайлова В. А., 2001. – 191 с.
2. Агавелян О. К. Общение детей с нарушениями умственного развития : автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра психол. наук : спец. 19.00.10 „Коррекционная психология” / О. К. Агавелян. – М., 1989. – 34 с.
3. Агранович З. Е. Дидактический материал по развитию зрительного восприятия и узнавания (зрительного гнозиса) у старших дошкольников и младших школьников / З. Е. Агранович. – СПб. : Детство-Пресс, 2003. – 40 с.
4. Акатов Л. И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья: психологические основы : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Л. И. Акатов. – М. : ВЛАДОС, 2004. – 368 с.
5. Аленкина О. А. Профессионально-трудовая социализация молодежи (с ограниченными возможностями здоровья) : учеб.-метод. пособие / О. А. Аленкина, Т. В. Черникова ; под ред. Т. В. Черниковой. – М. : Изд-во „Глобус”, 2009. – 153 с.
6. Аленкина О. А. Социализация умственно отсталых детей : науч. основы работы специалистов в России и за рубежом / О. А. Аленкина, Т. В. Черникова // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. – 2006. – № 4. – С. 23 – 127.
7. Алмазова Н. И. Когнитивные аспекты формирования межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе : автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 „Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)” / Н. И. Алмазова. – СПб., 2003. – 47 с.
8. Альбрехт Э. Я. Психолого-педагогическая характеристика нарушений поведения у подростков, страдающих олигофренией : автореф. дис. на

соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.03 „Коррекционная педагогика (сурдопедагогика и тифлопедагогика, олигофренопедагогика и логопедия)” / Э. Я. Альбрехт. – М., 1976. – 21 с.

9. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды : в 2 т. / Б. Г. Ананьев. – М. : Педагогика, 1980– . – Т. 1. – 1980. – 230 с.
10. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1968. – 338 с.
11. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В. И. Андреев. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1988. – 61 с.
12. Андреева Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. – М. : Изд-во МГУ, 1980. – 415 с.
13. Андреева Г. М. Социальная психология : учеб. для вузов / Г. М. Андреева. – 2-е изд., доп. и перераб. – М. : Изд-во МГУ, 1988. – 429 с.
14. Андреева Г. М. Социальная психология : учеб. для высш. учеб. заведений / Г. М. Андреева. – 5-е изд., испр. и доп. – М. : Аспект Пресс, 2004. – 365 с.
15. Андреева Г. М. Теоретические и методологические проблемы социальной психологии / Г. М. Андреева. – М. : Знание, 1977. – 204 с.
16. Андреевкова Н. В. Проблема социализации личности / Н. В. Андреевкова // Социальные исследования : сб. ст. – 1970. – Вып. 3. – С. 45 – 48.
17. Анохина Т. В. Педагогическая поддержка как реальность современного образования / Т. В. Анохина // Новые ценности образования. – М. : Инноватор, 1996. – Вып. 6. – С. 71 – 80.
18. Асмолов А. Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа : учеб. для вузов по спец. „Психология” / А. Г. Асмолов. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.

19. Асмолов А. Г. Личность как предмет психологического исследования / А. Г. Асмолов. – М. : Изд-во МГУ, 1981. – 104 с.
20. Аунапуу Т. Личные взаимоотношения учащихся в специальной школе-интернате для дефективных детей / Т. Аунапуу, Е. Вийтар. – Тарту : [Б. и.], 1970. – 126 с.
21. Бабанский Ю. К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе / Ю. К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1985. – 208 с.
22. Бабушкин Г. Д. Психологические основы формирования профессионального интереса к педагогической деятельности / Г. Д. Бабушкин. – Омск : ОГИФК, 1990. – 186 с.
23. Бадмаева Н. Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей : монография / Н. Ц. Бадмаева. – Улан-Удэ : Изд-во ВСГТУ, 2004. – 280 с.
24. Бгажнокова И. М. Из опыта работы по социальной и трудовой реабилитации подростков с интеллектуальной недостаточностью / И. М. Бгажнокова, Ю. И. Попов // Дефектология. – 1995. – № 1. – С. 24 – 27.
25. Бгажнокова И. М. Особенности понимания и использования общекультурных норм поведения умственно отсталыми подростками / И. М. Бгажнокова, Ф. В. Мусункаева // Дефектология. – 1998. – № 5. – С. 46 – 52.
26. Беленок И. Л. Развитие общих способностей личности : учеб. пособие / И. Л. Беленок, Ю. Д. Мишина ; Ин-т по переподготовке и повышению квалификации преподавателей гуманитар. и соц. наук, Ин-т экономики, психологии и права, Новосиб. гос. ун-т. – Новосибирск : НГУ, 2005. – 112 с.
27. Бех И. Д. Изучение структуры взаимоотношений коллектива умственно отсталых школьников / И. Д. Бех // Тез. докл. IV Всесоюз. пед. чтений (24 – 26 марта 1976 г.) : в 2-х т. – М. : Педагогика, 1976– . –

Т. 2: Содружество семьи, школы и общественности в воспитании детей и молодежи с отклонениями от нормы в психофизическом развитии. – М., 1976. – С. 55.

28. Бех И. Д. Некоторые особенности взаимоотношений умственно отсталых старшеклассников / И. Д. Бех // Изучение личности аномального ребенка : тез. докл. / под ред. Ю. А. Кулагина, В. И. Лубовского, В. Т. Петровой, Т. В. Розановой. – М., 1977. – С. 10 – 11.

29. Бех І. Д. Особистісно розвивальний підхід до організації спеціальної освіти / І. Д. Бех // Проблеми та перспективи розвитку психології в Україні : матеріали ІІ з'їзду Т-ва психологів України (23 – 27 верес. 1996 р., м. Київ) / Т-во психологів України : в 11-ти т. – К. : Рад. шк., 1996– . –

Т. 10: Симпозіум: Психолого-педагогічні проблеми сучасної дефектології. – 1996. – С. 76 – 77.

30. Бех І. Д. О трудовом обучении младших школьников / І. Д. Бех // Психологические проблемы повышения эффективности и качества труда : тез. докл. к V Всесоюз. съезду психологов СССР (27 июня – 2 июля 1977 г., Москва) : в 2-х ч. – М. : Педагогика, 1977– . –

Ч. 1. – 1977. – С. 97 – 98.

31. Бех І. Д. Проблеми аномальної дитини / І. Д. Бех // Наук.-теор. та інформ. журн. АПН України. – 1995. – № 2. – С. 127 – 133.

32. Бех І. Професійна спрямованість змісту навчально-трудової діяльності школярів / І. Бех, М. Тищенко // Наук. зап. Сер. Педагогіка. – 1999. – № 5. – С. 15 – 21.

33. Бистрова Ю. О. Готовність до вибору професії та професійної діяльності розумово відсталих учнів як компонент професійно-трудової соціалізації / Ю. О. Бистрова // Зб. наук. пр. Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту імені Івана Огієнка / за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. – Вип. XVII в 2 ч. – Кам'янець-Подільський : Медобори – 2006, 2011. – Вип. 17. – Ч. II. – С. 25 – 32.

34. Бистрова Ю. О. Досвід і проблеми фахової підготовки студентів з особливими освітніми потребами в Луганському національному університеті імені Тараса Шевченка / Ю. О. Бистрова // Науково-педагогічні засади формування соціальних компетенцій учнів з особливими освітніми потребами як невідкладної складової навчально-реабілітаційного процесу : наук. зб. за результатами Всеукр. наук.-практ. конф. – Запоріжжя, 2011. – С. 30 – 36.
35. Бистрова Ю. О. Забезпечення наступності в процесі професійно-трудової соціалізації осіб з вадами інтелектуального розвитку : монографія / Ю. О. Бистрова. – Луганськ : Вид-во ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2012. – 332 с.
36. Бистрова Ю. О. Комплексна медико-психолого-педагогічна реабілітація дітей з вадами зору в умовах навчально-реабілітаційного процесу / Ю. О. Бистрова // Наук. часоп. – Сер. 21. – Вип. 5. – К., 2008. – С. 12 – 18.
37. Бистрова Ю. О. Комплексний супровід навчально-реабілітаційного процесу в освітніх закладах для дітей з порушеннями зору / Ю. О. Бистрова, А. М. Петруня, С. А. Лупирь // Education and pedagogical sciences (Освіта та педагогічна наука). – Луганськ : Вид-во ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2012. – № 3(152). – С. 13 – 18.
38. Бистрова Ю. О. Комплексний супровід дітей з порушеннями зору в умовах навчального закладу : навч.-метод. посіб. для слухачів курсів підвищ. кваліф. ін-ту післядипломної пед. освіти / Ю. О. Бистрова, А. М. Петруня, В. Є. Коваленко, Н. А. Колодна, С. А. Лупирь. – Луганськ : Вид-во ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2012. – 288 с.
39. Быстрова Ю. А. Коррекция нарушений межличностных отношений подростков с интеллектуальной недостаточностью / Ю. А. Быстрова, В. Н. Синёв // Актуальные вопросы современной психологии и педагогики : материалы X-й Юбилейной Междунар. науч. конф. – Липецк : Гравис, 2012. – С. 251 – 259.

40. Бистрова Ю. О. Організація та зміст психолого-педагогічного забезпечення професійно-трудової соціалізації осіб з психофізичними порушеннями / Ю. О. Бистрова // Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка (педагогічні науки). – Луганськ, 2011. – № 23(234). – С. 137 – 146.
41. Бистрова Ю. О. Особливості прояву схильностей як чинників майбутньої професійно-трудової соціалізації розумово відсталих школярів / Ю. О. Бистрова // Наук. часоп. – Сер. 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – Вип. 19. – К., 2011. – С. 221 – 226.
42. Бистрова Ю. О. Проблеми комплексного психолого-педагогічного супроводу дітей з вадами зору / Ю. О. Бистрова // Зб. наук. пр. Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту імені Івана Огієнка / за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. – Вип. ІХХ в 2 ч. – Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2012. – Вип. 17. – Ч. II. – С. 243 – 251.
43. Бистрова Ю. О. Проблема комплексної реабілітації дітей з порушеннями зору в умовах закладів нового типу / Ю. О. Бистрова, Н. А. Колодна. – Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка. – Луганськ, 2008. – № 12(151). – С. 42 – 46.
44. Бистрова Ю. О. Психологічна та мотиваційна готовність розумово відсталих школярів до вибору професії та трудової діяльності / Ю. О. Бистрова // Соціальна педагогіка: теорія та практика – Луганськ, 2010. – № 4. – С. 17 – 22.
45. Бистрова Ю. О. Психолого-педагогічне забезпечення інклюзивного навчання осіб особливими освітніми потребами у вищому навчальному закладі / Ю. О. Бистрова // Наук. часоп. – Сер. 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – Вип. 11. – К., 2008. – С. 28 – 32.
46. Бистрова Ю. О. Психолого-педагогічне забезпечення професійного самовизначення розумово відсталих підлітків / Ю. О. Бистрова // Освіта Луганщини. – 2010. – № 2 (33). – С. 23 – 27.

47. Бистрова Ю. О. Психолого-педагогічний супровід інклюзивної освіти інвалідів у вищому навчальному закладі / Ю. О. Бистрова // Розвиток системи інклюзивної освіти в Україні : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (26 листоп. 2010 р.). – Донецьк, 2011. – С. 292 – 299.
48. Бистрова Ю. О. Психолого-педагогічний супровід професійної соціалізації учнів з вадами зору / Ю. О. Бистрова // Психологічні науки: проблеми і здобутки Додаток 1 до № 1. – Т. I. – 2012. – Темат. вип. „Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання”. – С. 99 – 105.
49. Бистрова Ю. О. Соціалізація слабозорих дітей (комплексне забезпечення) / Ю. О. Бистрова, А. М. Петруня, В. Є. Коваленко, С. М. Лобода, С. А. Лупирь. – Луганськ : Вид-во ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2012. – 358 с.
50. Бистрова Ю. О. Характер емоційного зв'язку з розумово відсталою дитиною підліткового віку / Ю. О. Бистрова, В. Є. Коваленко // Зб. наук. пр. Кам'янець-Поділ. держ. ун-ту / за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. – Вип. VIII. – Кам'янець-Подільський : ПП Мошинський В. С., 2008. – С. 317 – 322.
51. Битянова М. Р. Адаптація ребенка в школе: диагностика, корекція, педагогическая поддержка : сб. метод. материалов для администрации, педагогов и шк. психологов / М. Р. Битянова. – М. : Образоват. пед. поиск, 1997. – 112 с.
52. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе / М. Р. Битянова. – М. : Совершенство, 1997. – 298 с.
53. Бовть О. Віктимна поведінка як психологічна проблема / О. Бовть // Соц. психологія. – 2004. – № 4 (6). – С. 14 – 22.
54. Богинская Ю. В. Сопровождение и поддержка инвалидов в системе высшего образования за рубежом и в Украине / Ю. В. Богинская, А. В. Кравцова. – Ялта : РИО КГУ, 2008. – 112 с.

55. Бодров В. А. Психология профессиональной пригодности : учеб. пособие для вузов / В. А. Бодров. – М. : ПЕР СЭ, 2001. – 511 с.
56. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте : психол. исслед. / Л. И. Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 464 с.
57. Божович Л. И. Особенности самосознания у подростков / Л. И. Божович // Вопр. психологии. – 1995. – № 1. – С. 98 – 107.
58. Божович Л. И. Проблемы формирования личности : избр. психол. тр. / Л. И. Божович. – М. ; Воронеж : Изд-во б-ки практ. психолога, 1997. – 334 с.
59. Бойков Д. И. Речевая коммуникация учащихся вспомогательных школ-интернатов : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.10 / Бойков Дмитрий Игоревич. – СПб., 1994. – 231 с.
60. Болотов В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8 – 14.
61. Бондар В. І. Особливості формування трудової компетентності розумово відсталих учнів / В. І. Бондар, К. В. Рейда. – К. : МП „Леся”, 2010. – 168 с.
62. Бондар В. І. Підготовка учнів допоміжної школи до самостійної трудової діяльності / В. І. Бондар. – К. : Рад. шк., 1987. – 128 с.
63. Бондар В. І. Проблеми корекційного навчання у спеціальній педагогіці : навч. посіб. / В. І. Бондар. – К. : Наш час, 2005. – 176 с.
64. Бондар В. І. Становлення і розвиток системи професійно-трудового навчання учнів допоміжної школи / В. І. Бондар, В. В. Золотоверх // Історія олігофренопедагогіки : підручник. – Київ : Знання, 2007. – С. 283 – 325.
65. Борисова Е. М. Психологическая диагностика в школьной профориентации / Е. М. Борисова, К. М. Гуревич // Вопр. психологии. – 1986. – № 1. – С. 77 – 82.

66. Братусь Б. С. Аномалии личности / Б. С. Братусь. – М. : Мысль, 1988. – 301 с.
67. Братусь Б. С. Опыт обоснования гуманитарной психологии / Б. С. Братусь // Вопр. психологии. – 1990. – № 6. – С. 9 – 17.
68. Братусь Б. С. Психология в моей жизни / Б. С. Братусь // Мир психологии и психология в мире. – 1994. – № 10. – С. 74 – 85.
69. Буюева Л. П. Социальная среда и сознание личности / Л. П. Буюева. – М. : Изд-во МГУ, 1968. – 286 с.
70. Бурмыкина И. В. Социальная адаптация школьной молодежи в трансформирующемся обществе: организационно-управленческий аспект : дис. ... канд. соц. наук : 22.00.08 / Бурмыкина Ирина Викторовна. – Липецк, 2000. – 215 с.
71. Буфетов Н. М. Формирование моральной оценки поступков людей у учащихся вспомогательной школы : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.03 „Коррекционная педагогика” / Н. М. Буфетов. – М., 1983. – 21 с.
72. Быстрова Ю. А. Коррекция нарушений межличностных отношений подростков с интеллектуальной недостаточностью / Ю. А. Быстрова, В. Н. Синёв // Актуальные вопросы современной психологии и педагогики : материалы X Юбилейной Междунар. науч. конф. – Липецк, 2012. – С. 251 – 257.
73. Быстрова Ю. А. Медицинская реабилитация как основа процесса успешной социализации учащихся с нарушениями зрения в условиях учебно-реабилитационного центра / Ю. А. Быстрова, А. М. Петруня, С. А. Лупырь // Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка. – 2012. – № 8(243). – С. 22 – 31.
74. Быстрова Ю. А. Профессионально-трудова реабілітація осіб з порушеннями здоров'я. Психолого-медико-педагогічний аспект / Ю. А. Быстрова // Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка. – 2011. – № 14 (225). – Ч. II. – С. 5 – 10.

75. Быстрова Ю. А. Психологическое сопровождение профессиональной социализации учащихся с нарушениями зрения / Ю. А. Быстрова // Dny vedy – 2012 : materialy VIII mezinarodni vedecko-prakticka konference. – Dil 58. Psychologie a sociologie. – Praha : Publishing House „Education and Science” s.r.o. – S. 88 – 93.
76. Быстрова Ю. А. Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной социализации учащихся с нарушениями зрения / Ю. А. Быстрова // Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров : материалы XIII Междунар. науч.-практ. конф. : в 5 ч. / Межд. академия наук пед. образования ; Челяб. ин-т перепод. и пов. квал. работ. образ. ; отв. ред. Д. Ф. Ильясов. – М. ; Челябинск : Изд-во ЧИППКРО, 2012. – Ч. 5. – С. 194 – 198.
77. Быстрова Ю. А. Теоретико-методологические предпосылки психолого-медико-педагогического сопровождения профессионально-трудовой реабилитации лиц с нарушениями здоровья / Ю. А. Быстрова // Психологічні перспективи. – 2011. – Т. 1. – С. 192 – 199.
78. Быстрова Ю. А. Феноменология психолого-медико-педагогического сопровождения профессионально-трудовой реабилитации лиц с нарушениями здоровья / Ю. А. Быстрова // Специальное образование : материалы VII Междунар. науч. конф. – СПб., 2011. – Том II. – С. 63 – 65.
79. Варбан М. Ю. Диагностика профессиональных ожиданий в юношеском возрасте / М. Ю. Варбан // Практ. психологія та соц. робота. – 1999. – № 3. – С. 32 – 36.
80. Васильев В. Л. Юридическая психология : учеб. для студентов вузов, обучающихся по спец. „Юриспруденция” / В. Л. Васильев – СПб. : Питер, 2000. – 613 с.
81. Васильев Н. Н. Тренинг преодоления конфликтов / Н. Н. Васильев. – СПб. : Речь, 2003. – 170 с.

82. Василюк Ф. Е. Психология переживания: анализ преодоления критических ситуаций / Ф. Е. Василюк. – М. : Изд-во МГУ, 1984. – 200 с.
83. Введение в историю олигофренопедагогики / под ред. А. И. Капустина. – Донецк : ГОВ „Лебідь”, 1996. – 146 с.
84. Введение в психологию : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / под ред. А. В. Петровского. – М. : Изд. центр „Академия”, 1995. – 496 с.
85. Висковатова Т. П. Психологические особенности подростков с отклонениями в психическом развитии : учеб.-метод. пособие по юрид. психологии / Т. П. Висковатова ; Южный науч. центр АПН Украины ; Ин-т последиплом. образования Одес. нац. ун-та им. И. И. Мечникова. – Одесса : ПНЦ АПН Украины, 2003. – 59 с.
86. Висковатова Т. П. Развитие познавательной сферы в детском возрасте / Т. П. Висковатова. – Одесса : СВЕТ, 1990. – 127 с.
87. Вісковатова Т. П. Розвиток уяви в урочний та позаурочний час у дітей з затримкою психічного розвитку / Т. П. Вісковатова. – К. : ІЗМН, 1996. – 56 с.
88. Висоцька А. М. Підвищення ефективності виробничої адаптації випускників допоміжної школи в процесі професійно-трудового навчання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Висоцька Алла Михайлівна. – К., 1994. – 135 с.
89. Власова Т. А. О детях с отклонениями в развитии / Т. А. Власова, М. С. Певзнер. – 2-е изд. , испр. и доп. – М. : Просвещение, 1973. – 175 с.
90. Возрастная и педагогическая психология : тексты / сост. и коммент. М. О. Шуаре ; вступ. ст. В. В. Давыдова, М. Шуаре. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1992. – 268 с.
91. Вульф Б. З. Семь парадоксов воспитания / Б. З. Вульф. – М. : Новая шк., 1994. – 77 с.
92. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М. : Изд-во „Работник просвещения”, 1926. – 348 с.

93. Выготский Л. С. Проблемы дефектологии : сборник / Л. С. Выготский ; сост., авт. вступ. ст. и библиогр. Т. М. Лифанова ; авт. коммент. М. А. Степанова. – М. : Просвещение, 1995. – 524 с.
94. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский, В. В. Давыдова ; Акад. пед. наук СССР. – М. : Педагогика, 1982– . – Т. 2 : Проблемы общей психологии. – 1982. – 504 с.
95. Вярнянен В. А. Особенности личных взаимоотношений между учащимися старших классов вспомогательной школы : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.03 „Коррекционная педагогика” / В. А. Вярнянен. – М., 1971. – 16 с.
96. Гаврилин А. В. Рекомендации по разработке программ развития школ / А. В. Гаврилин // Шк. планирование. – 2000. – № 1. – С. 4 – 12.
97. Гаврилушкина О. П. Воспитание и обучение умственно отсталого ребенка : кн. для воспитателя / О. П. Гаврилушкина, Н. Д. Соколова. – М. : Просвещение, 1985. – 72 с.
98. Газман О. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века / О. Газман // Новые ценности образования. – 1996. – Вып. 6. – С. 10 – 37.
99. Газман О. С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема / О. С. Газман // Новые ценности образования. – 1995. – Вып. 3. – С. 58 – 59.
100. Гарбузов В. И. Практическая психотерапия, или Как вернуть ребенку и подростку уверенность в себе, истинное достоинство и здоровье / В. И. Гарбузов. – СПб. : Сфера, 1994. – 160 с.
101. Георгиева И. А. Социально-психологические факторы адаптации личности в коллективе : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Георгиева Ирина Александровна. – Л., 1985. – 259 с.
102. Гильбух Ю. З. Психологические предпосылки сотрудничества учителя и учащихся / Ю. З. Гильбух // Сов. педагогика. – 1990. – № 5. – С. 81 – 87.

103. Гинзбург М. Р. Психологическое содержание личностного самоопределения / М. Р. Гинзбург // *Вопр. психологии.* – 1994. – № 3. – С. 43 – 52.
104. Голланд Д. Опитувальник професійної спрямованості (ОПС) : (модифікація В. В. Синявського та О. О. Яшишина) / Д. Голланд // *Психодіагностика в службі зайнятості : метод. посіб.* – К. : Главник, 1998. – С. 22 – 32.
105. Голубева Э. А. Способности и индивидуальность / Э. А. Голубева. – М. : Прометей, 1993. – 304, [1] с.
106. Гордиенко Е. А. Некоторые психолого-педагогические аспекты взаимоотношений умственно отсталых учащихся в коллективе / Е. А. Гордиенко // *Дефектология.* – 1981. – № 5. – С. 14 – 20.
107. Гордин Л. Ю. Воспитание и социализация личности / Л. Ю. Гордин // *Сов. педагогика.* – 1991. – № 2. – С. 38 – 43.
108. Горолатова Т. С. Психолого-педагогическое сопровождение учащихся в учреждениях профессионального образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Горолатова Татьяна Семеновна. – Н. Новгород, 2004. – 183 с.
109. Горский В. Б. Особенности волевой саморегуляции подростков : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук : спец. 19.00.07 „Педагогическая психология” / В. Б. Горский. – М., 1992. – 16 с.
110. Гребенюк Т. М. Вивчення особливостей соціально-педагогічної адаптації інвалідів по зору до навчання у вищих навчальних закладах / Т. М. Гребенюк // *Соціально-психологічні проблеми тифлопедагогіки : зб. наук. пр.* – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2004. – Вип. 3. – С. 52 – 63.
111. Гребенюк Т. М. Соціально-психологічна адаптація інвалідів з вадами зору до навчання у вищих навчальних закладах : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.08 / Гребенюк Тетяна Миколаївна. – К., 2008. – 215 с.
112. Грецов А. Г. Тренинг общения для подростков / А. Г. Грецов. – СПб. : Питер, 2006. – 160 с.

113. Григорьев А. И. Соревнование как средство повышения эффективности учебно-воспитательного процесса во вспомогательной школе / А. И. Григорьев // Дефектология. – 1979. – № 4. – С. 35 – 39.
114. Григорьева Л. П. Развитие восприятия у детей : пособие для коррекционных занятий с детьми с ослабленным зрением в семье, детском саду, начальной школе / Л. П. Григорьева, М. Э. Бернадская, О. Г. Солнцева. – М. : Школа-Пресс, 2001. – 224 с.
115. Гурова Е. В. Диагностика психического развития детей : учеб.-метод. пособие к курсу „Возрастная психология” / Е. В. Гурова, Н. Ф. Шляхта, Н. Н. Седова. – М. : Ин-т молодежи, 1992. – 185 с.
116. Гусева Т. И. Психология личности / Т. И. Гусева. – Ростов-н/Д. : Феникс, 2004. – 160 с.
117. Гутуров С. М. Детская самоорганизация во вспомогательной школе / С. М. Гутуров // Вопр. дефектологии. – 1969. – № 5. – С. 31 – 32.
118. Давыдов В. В. Научное обеспечение образования в свете нового педагогического мышления / В. В. Давыдов // Новое педагогическое мышление : сб. ст. / под ред. А. В. Петровского. – М., 1989. – С. 64 – 89.
119. Даль В. Толковый словарь русского языка : соврем. версия / Владимир Даль. – М. : ЭКСМО-Пресс, 2002. – 575 с.
120. Даргевичене Л. И. Особенности личных взаимоотношений между учащимися младших классов вспомогательной школы : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.03 „Специальная педагогика” / Л. И. Даргевичене. – М., 1971. – 19 с.
121. Демидова Т. П. Психологическое сопровождение профессионально-личностного становления обучающихся в средних профессиональных учебных заведениях : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Демидова Татьяна Петровна. – М., 2005. – 183 с.
122. Дефектологічний словник : навч. посіб. / за ред. В. І. Бондаря, В. М. Синьова. – К. : „МП Леся”, 2011. – 528 с.

123. Дмитрієва І. В. Змістовно-процесуальні компоненти системи естетичного виховання розумово відсталих учнів 6 – 9-х класів засобами мистецтва / І. В. Дмитрієва // Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка. – 2008. – № 22(161). – С. 55 – 64.
124. Дмитрієва І. В. Основні функції естетичного виховання учнів допоміжної школи / І. В. Дмитрієва // Наук. часоп. – Сер. 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – 2006. – Вип. 5. – С. 116 – 123.
125. Дмитров О. В. Юридическая психология: краткий курс / О. В. Дмитров. – М. : ИД „Камерон”, 2006. – 288 с.
126. Доротюк В. Вікові психологічні та медико-фізіологічні аспекти професійної орієнтації школярів / В. Доротюк // Дефектолог. – 2007. – Січ. 1 (1). – С. 29 – 40.
127. Дубравина И. Б. Школьная психологическая служба: вопросы теории и практики / И. Б. Дубравина ; НИИ общ. и пед. психологии АПН СССР. – М. : Педагогика, 1991. – 230 с.
128. Дульнев Г. М. Основы трудового обучения во вспомогательной школе / Г. М. Дульнев. – М. : Педагогика, 1969. – 216 с.
129. Дульнев Г. М. Учебно-воспитательная работа во вспомогательной школе : пособие для учителей / Г. М. Дульнев ; под ред. Т. А. Власовой, В. Г. Петровой. – М. : Просвещение, 1981. – 176 с.
130. Дюркгейм Э. О разделении общественного труда. Метод социологии : пер. с фр. / Э. Дюркгейм ; изд. подгот. А. Б. Гофман ; примеч. В. В. Сапова. – М. : Наука, 1991. – 572 с.
131. Егоров А. Ю. Расстройства поведения у подростков: клинико-психологические аспекты / А. Ю. Егоров, С. А. Игумнов. – СПб. : Речь, 2005. – 436 с.
132. Ермаков В. П. Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения: справ.-метод. пособие для учителя. / В. П. Ермаков, Г. А. Якунин. – М. : Просвещение, 1990. – 223 с.

133. Есипов Б. П. Самостоятельная работа учащихся на уроках / Б. П. Есипов. – М. : Учпедгиз, 1961. – 239 с.
134. Жемера Н. Сутність та особливості процесу професійного самовизначення учнів старших класів / Н. Жемера // Трудова підготовка. – 2002. – № 4. – С. 26 – 30.
135. Жутикова В. И. Учителю о практике психологической помощи : кн. для учителя / В. И. Жутикова. – М. : Просвещение, 1988. – 176 с.
136. Завадська Т. В. Психічний розвиток дитини в умовах постчорнобильської катастрофи : наук.-метод. посіб. / Т. В. Завадська, О. В. Киричук ; за ред. О. В. Киричука. – К. : ІПК ДСЗУ, 1998. – 181 с.
137. Заверико Н. О. Історико-теоретичний аналіз досліджень проблеми соціалізації особистості: соціальна педагогіка і адаптивність особистості / Н. О. Заверико, І. Д. Зверева // Соціальна педагогіка і адаптивність особистості. – Суми, 1994. – С. 49 – 59.
138. Запорожец А.В. К вопросу о генезисе функций и структуре эмоциональных процессов у ребенка / А. В. Запорожец, Я. З. Неверович // Вопр. психологии. – 1974. – № 6. – С. 59 – 73.
139. Запрягаев Г. Г. Психологическая характеристика умственно отсталых подростков с трудностями поведения : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук : спец. 19.00.10 „Коррекционная психология” / Г. Г. Запрягаев. – М., 1986. – 17 с.
140. Захаров А. И. Предупреждение отклонений в поведении ребенка / А. И. Захаров. – 3-е изд., испр. – СПб. : Изд-во „Союз”, 2000. – 224 с.
141. Зверева И. Д. Социальная педагогика / И. Д. Зверева, Л. Г. Коваль, С. Р. Хлебик. – Киев : Вища шк., 1999. – 337 с.
142. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / ред.: В. О. Моляко, О. Л. Музика ; Держ. фонд фундам. дослідж. ; М-во освіти і науки України. – Житомир : Рута, 2006. – 320 с.

143. Зеер Э. Ф. Психология профессий : учеб. пособие для студентов вузов / Э. Ф. Зеер. – 2-е изд. – М. : Акад. проект ; Екатеринбург : Деловая кн., 2003. – 356 с.
144. Зейгарник Б. В. Теории личности в зарубежной психологии : учеб. пособие для вузов по спец. „Психология” / Б. В. Зейгарник. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 128 с.
145. Зеньковский В. В. Социальное воспитание, его задачи и пути / В. В. Зеньковский. – М. : Моск. просвет. комис., 1918. – 91 с.
146. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высш. образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34 – 42.
147. Золотнякова А. С. Проблемы психологии общения: (социальный и личностный типы общения, их профессиональные, познавательные и генетические аспекты) : учеб. пособие / А. С. Золотнякова ; Ростов. гос. пед. ин-т. – Ростов-н/Д. : [Б. и.], 1976. – 146 с.
148. Золотоверх В. Удосконалення структури професійно-трудової підготовки учнів допоміжної школи / Владлена Золотоверх // Дефектологія. – 2006. – № 2. – С. 50 – 52.
149. Ильин Е. П. Дифференциальная психология профессиональной деятельности / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2008. – 432 с.
150. Ильин Е. П. Мотивы и мотивация / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2002. – 512 с.
151. Исаев Д. Н. К систематике психоподобных расстройств у детей и подростков с общим психическим недоразвитием / Д. Н. Исаев, Б. Е. Микиртумов // IV Всерос. конф. по неврологии и психиатрии детского возраста. – М., 1978. – С. 150 – 152.
152. Исаев Д. Н. Умственная отсталость у детей и подростков / Д. Н. Исаев. – СПб. : Речь, 2003. – 389 с.
153. Исамутдинов Д. И. Совершенствование системы профессионально-трудоустройственной подготовки школьников с нарушениями интеллекта /

- Д. И. Исамутдинов, А. В. Богатова // Дефектология. – 2004. – № 3. – С. 75 – 77.
154. Індивідуальна соціально-педагогічна та психологічна картка учня : експеримент. матеріали / відп. І. Осадчий, Л. Некраш, С. Кондренко. – К. : Шк. світ, 2002. – 91 с.
155. Казакова Е. И. Диалог на лестнице успеха / Е. И. Казакова, А. П. Тряпицина. – СПб. : Петербург–XXI век, 1997. – 160 с.
156. Казанская В. Г. Педагогическая психология : учеб. пособие / В. Г. Казанская. – СПб. : Питер, 2003. – 366 с.
157. Калягин В. А. Логопсихология : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений, обучающихся по спец. 031800 (050715) – Логопедия / В. А. Калягин, Т. С. Овчинникова. – 2-е изд., испр. – М. : Академия, 2007. – 320 с.
158. Кантор В. З. Инвалиды по зрению в педагогической системе социально-культурной реабилитации : монография / В. З. Кантор. – СПб. : Изд-во РГПУ им. Герцена, 2002. – 268 с.
159. Кантор В. З. Педагогическое сопровождение социально-трудовой реабилитации инвалидов по зрению / В. З. Кантор. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2001. – 76 с.
160. Кантор В. З. Социальная реабилитация и социализация инвалидов по зрению / В. З. Кантор // Актуальные проблемы социализации инвалидов по зрению. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 1999.
161. Карпенко З. С. Експресивна психотехніка для дітей / З. С. Карпенко. – К. : НПЦ Перспектива, 1997. – 96 с.
162. Катаева А. А. Дошкольная олигофренопедагогика / А. А. Катаева, Е. А. Стребелева. – М. : Гуманит. издат. центр „ВЛАДОС”, 2001. – 208 с.
163. Кащенко В. П. Педагогическая коррекция: исправление недостатков характера у детей и подростков : кн. для учителя / В. П. Кащенко. – М. : Издат. центр „Академия”, 2000. – 304 с.
164. Киричук А. В. Формирование у учащихся активной жизненной позиции /

- А. В. Киричук . – К.: Рад. шк., 1983. – 137 с.
165. Классификатор профессий : БЗ N8-95/232 / В. Филипповский (разраб.). – Изд. офиц. – Киев : Госстандарт Украины, 1995. – 427с.
166. Климов Е. А. Как выбирать профессию / Е. А. Климов. – М. : Просвещение, 1990. – 160 с.
167. Климов Е. А. Введение в психологию труда : учеб. для студентов вузов / Е. А. Климов. – М. : Культура и спорт : ЮНИТИ, 1998. – 349 с.
168. Климов Е. А. Психологическое профессиональное самоопределение / Е. А. Климов. – М. : Просвещение, 1989. – 223 с.
169. Климов Е. А. Психологическое содержание труда и вопросы воспитания / Е. А. Климов. – М. : Знание, 1986. – 80 с.
170. Климов Е. А. Психология профессионала / Е. А. Климов. – М. ; Воронеж : НПО МОДЭК, 1996. – 496 с.
171. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Е. А. Климов. – М. : Академия, 2004. – 342 с.
172. Климов Е. А. Психолого-педагогические проблемы профессиональной консультации / Е. А. Климов. – М. : Знание, 1983. – 96 с.
173. Кобернік Г. М. Основи дефектології / Г. М. Кобернік, В. М. Синьов. – К. : Вища шк., 1995. – 143 с.
174. Кобильченко В. Взаємодія зовнішніх і внутрішніх чинників у розвитку особистості / В. Кобильченко // Дефектологія. – 2000. – № 2. – С. 23 – 26.
175. Кобильченко В. В. Психологічна допомога дітям з порушеннями зору в дошкільному віці / В. В. Кобильченко // Зб. наук. пр. Кам'янець-Поділ. держ. ун-ту : Сер. соціально-педагогічна / за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. – Кам'янець-Подільський : ПП Мошинський В. С., 2007. – С. 275 – 278.
176. Ковалева Е. А. Использование задач в процессе формирования сельскохозяйственных знаний у учащихся вспомогательной школы /

- Е. А. Ковалева // Коррекционная роль обучения во вспомогательной школе / под ред. Г. М. Дульнева. – М., 1971. – С. 39 – 55.
177. Коваленко Б. И. Тифлопедагогика: Методы учебной работы на уроке в школах для слепых и слабовидящих детей : в 2-х ч. / Б. И. Коваленко, Н. Б. Коваленко, Н. И. Куличева. – М. : Педагогика, 1975– . – Ч. 2. –1975. – 248 с.
178. Колесник И. П. Социализация личности глухого школьника / И. П. Колесник ; ред. О. А. Бедрило ; отв. исп. А. С. Осипов. – Киев : МП „Мальва-ОСО”, 1994. – 118 с.
179. Коломинский Н. Л. Самооценка и уровень притязаний учащихся старших классов вспомогательной школы в учебной деятельности и межличностных отношениях : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук : спец. 19.00.08 „Специальная психология” / Н. Л. Коломинский. – М., 1972. – 16 с.
180. Коломинский Я. Л. Психическое развитие детей в норме и патологии: психологическая диагностика, профилактика и коррекция : учеб. пособие / Я. Л. Коломинский, Е. А. Панько, С. А. Игумнов. – М. : Питер, 2004. – 480 с.
181. Коломинский Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах: общие и возрастные особенности : учеб. пособие для вузов / Я. Л. Коломинский – 2-е изд., доп. – Минск : ТетраСистемс, 2000. – 432 с.
182. Коломінський Н. Л. Технологія формування сприятливого соціально-психологічного клімату в організації / Н. Л. Коломінський // Технології роботи організаційних психологів / за наук. ред. Л. М. Карамушки. – К. : Рід. шк., 2005. – С. 253 – 274.
183. Комплексний супровід дітей з порушеннями зору в умовах навчального закладу : навч.-метод. посіб. для слухачів курсів підвищ. кваліф. ін-ту післядипломної педагогічної освіти / Ю. О. Бистрова, А. М. Петруня,

- В. Є. Коваленко, Н. А. Колодна, С. А. Лупирь. – Луганськ : Вид-во ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2012. – 288 с.
184. Кон И. С. В поисках себя: личность и самосознание / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1984. – 335 с.
185. Кон И. С. Психология ранней юности : кн. для учителя / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1989. – 254 с.
186. Кон И. С. Социология личности / И. С. Кон. – М. : Политиздат, 1967. – 383 с.
187. Коновалова Н. Л. Предупреждение нарушений в развитии личности при психологическом сопровождении школьников / Н. Л. Коновалова. – СПб. : Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2000. – 232 с.
188. Конопляста С. Ю. Воспитание готовности к хозяйственно-бытовому труду учащихся вспомогательной школы: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.03 „Коррекционная педагогика (сурдопедагогика и тифлопедагогика, олигофренопедагогика и логопедия)” / С. Ю. Конопляста. – М., 1991. – 17 с.
189. Корниенко А. А. Психологические особенности формирования у учащихся вспомогательной школы положительного отношения к производительному труду : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук : спец. 19.00.08 „Специальная психология” / А. А. Корниенко. – М., 1985. – 18 с.
190. Коротяев Б. І. Педагогічна філософія : колективна монографія / Б. І. Коротяев, В. С. Курило, С. В. Савченко. – Луганськ : Вид-во ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2010. – 340 с.
191. Коррекционная учебно-воспитательная работа во вспомогательной школе / редкол. : А. С. Белкин, С. Н. Комская, Е. З. Безрукова ; Свердлов. гос. пед. ин-т. – Свердловск : [Б. и.], 1979. – 100 с.
192. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк. – К. : Рад. шк., 1989. – 608 с.

193. Крутецкий В. А. Проблема формирования и развития способностей / В. А. Крутецкий // Вопр. психологии. – 1972. – № 2. – С. 53 – 58.
194. Кручинин В. А. Формирование пространственной ориентировки у детей с нарушением зрения в процессе школьного обучения / В. А. Кручинин. – СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 1991. – 125 с.
195. Кряквин В. Я. Управление социально-педагогической адаптацией подростков в условиях образовательного комплекса : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Кряквин Владимир Яковлевич. – Магнитогорск, 2003. – 183 с.
196. Кудрявцев Т. В. Исследование психологических особенностей профессионального становления / Т. В. Кудрявцев // Психологические основы профессионально-технического обучения / ред. Т. В. Кудрявцева, А. И. Сухаревой. – М., 1988. – С. 1 – 13.
197. Кузнецов П. С. Адаптация как функция развития личности / П. С. Кузнецов. – Саратов : СГУ, 1991. – 76 с.
198. Кузьмин Е. С. Основы социальной психологии / Е. С. Кузьмин. – Л. : ЛГУ, 1967. – 173 с.
199. Кузьмина В. К. Неврозо- и психопатоподобные синдромы и их влияние на работоспособность детей-олигофренов / В. К. Кузьмина // III Всесоюз. съезд психологов. – М., 1968. – Вып. 1. – С. 419 – 420.
200. Кулагин Б. В. Основы профессиональной психодиагностики / Б. В. Кулагин. – Л. : Медицина, 1984. – 215 с.
201. Кулаков С. А. Психопрофилактика и психотерапия в средней школе / С. А. Кулаков. – СПб. : Фирма „Стройлеспечать”, 1996. – 63 с.
202. Курило В. С. Освітній простір: очікування та виклики часу й життя : монографія / В. С. Курило, Б. І. Коротяєв. – Луганськ : Вид-во ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2009. – 308 с.
203. Курило В. С. От качества преподавания к качеству образования / В. С. Курило, С. В. Савченко // Вісн. Луган. держ. пед. ун-ту імені Тараса Шевченка : Педагогічні науки. – 2006. – № 6(101). – С. 6 – 9.

204. Лангмейер Й. Психическая депривация в детском возрасте / Й. Лангмейер, З. Матейчик. – Прага : Авиценум. мед. изд-во, 1984. – 334 с.
205. Лапшин В. А. Основы дефектологии / В. А. Лапшин, Б. П. Пузанов. – М. : Просвещение, 1991. – 143 с.
206. Ларнер И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Ларнер. – М. : Педагогика, 1981. – 186 с.
207. Лебединская К. С. Подростки с нарушениями в аффективной сфере : клинико-психол. характеристика „трудных” подростков” / К. С. Лебединская, М. М. Райская, Г. В. Грибанова. – М. : Педагогика, 1988. – 168 с.
208. Лебединская К. С. Психические нарушения у детей с патологией темпа полового созревания / К. С. Лебединская. – М. : Медицина, 1969. – 156 с.
209. Лебединский В. В. Нарушения психического развития у детей : учеб. пособие / В. В. Лебединский. – М. : МГУ, 1985. – 167 с.
210. Левада Ю. А. Собрание сочинений / Ю. А. Левада. – М. : Наука, 1970. – 344 с.
211. Левитов Н. Д. Проблема экспериментального изучения способностей. Проблемы способностей / Н. Д. Левитов. – М. : Изд-во полит. лит., 1962. – 341 с.
212. Лейтес Н. С. Об изучении проблемы склонностей в русле идей Б. М. Теплова / Н. С. Лейтес // Вопр. психологии. – 1976. – № 5. – С. 45 – 46.
213. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – 4-е изд. – М. : Моск. ун-т, 1981. – 584 с.
214. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – М. : Изд-во полит. лит., 1972. – 304 с.
215. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – М. : Педагогика, 1981. – 185 с.

216. Липа В. А. Психологические основы педагогической коррекции / В. А. Липа. – Славянск : Предприниматель Маторин Б. И., 2012. – 386 с.
217. Лисина М. И. Формирование личности ребенка в общении / М. И. Лисина. – СПб. : Питер : Речь, 2009. – 423 с.
218. Литвак А. Г. Практикум по психологии : учеб. пособие для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов / А. Г. Литвак, В. М. Сорокин, Т. П. Головина. – М. : Просвещение, 1989 – 110 с.
219. Ліфарєва Н. В. Психологія особистості : навч. посіб. / Н. В. Ліфарєва. – К. : Центр навч. л-ри, 2003. – 240 с.
220. Лодкина Т. В. Социальная педагогика. Защита семьи и детства : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Т. В. Лодкина. – М. : Издат. центр „Академия”, 2004. – 192 с.
221. Ломов Б. Ф. Методологические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М. : Наука, 1984. – 444 с.
222. Лукин С. Е. Тест рисуночной ассоциации Розенцвейга (руководство по использованию) / С. Е. Лукин, А. В. Суворов. – СПб. : [Б. и.], 1993. – 62 с.
223. Лубовский В. И. Психологические проблемы аномального развития детей / В. И. Лубовский – М. : Педагогика, 1989. – 104 с.
224. Лурия А. Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга / А. Р. Лурия. – М. : Изд-во МГУ, 1962. – 426 с.
225. Лысова А. А. Формирование социальной компетентности у слабовидящих учащихся в процессе выбора профессии : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.03 „Коррекционная педагогика” / А. А. Лысова. – Екатеринбург, 2009. – 23 с.
226. Макаренко А. С. Дисциплина, режим, наказания и поощрения / А. С. Макаренко // Макаренко А. С. Сочинения : в 7 т. – М. : АПН РСФСР, 1958 – . – Т. 5. – 1958. – С. 133 – 163.

227. Маклаков А. Г. Общая психология : учеб. пособие для студентов вузов / А. Г. Маклаков. – СПб. : Питер, 2001. – 592 с.
228. Максименко С. Д. Загальна психологія : навч. посіб. / С. Д. Максименко, В. О. Соловієнко. – К. : МАУП, 2000. – 256 с.
229. Максименко С. Д. Проблема психічного розвитку особистості і вдосконалення навчального процесу / С. Д. Максименко, І. Д. Бех // Рад. шк. – 1979. – № 7. – С. 28 – 33 ; № 8. – С. 20 – 25.
230. Максименко С. Д. Психологические особенности учебной деятельности младших школьников / С. Д. Максименко, И. Д. Бех // Психолого-педагогические аспекты учебного процесса в школе / под ред. С. Д. Максименко. – К., 1983. – Гл. 2. – С. 27 – 40.
231. Малинаускене В. А. Клинико-психологическая характеристика нарушений поведения у подростков, страдающих олигофренией : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук : спец. 19.00.10 „Коррекционная психология” / В. А. Малинаускене. – М., 1977. – 20 с.
232. Мамайчук И. И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии / И. И. Мамайчук. – СПб. : Речь, 2006. – 398, [2] с.
233. Мамайчук И. И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии / И. И. Мамайчук. – СПб. : Речь, 2006. – 224 с.
234. Мардахаев Л. В. Основы социально-педагогической технологии : учеб. пособие / Л. В. Мардахаев. – Рязань : Изд-во „Ярмарка”, 1999. – 92 с.
235. Маслоу А. Самоактуализация : пер. с англ. / А. Маслоу // Психология личности : тексты. – М., 1982. – С. 110 – 114.
236. Мастюкова Е. М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии / Е. М. Мастюкова, А. Г. Москвина ; под ред. В. И. Селиванова. – М. : Гуманит. издат. центр „ВЛАДОС”, 2003. – 408 с.
237. Матвеева М. П. Корекційна робота в системі освіти дітей з вадами розумового розвитку : навч.-метод. посіб. / М. П. Матвеева,

- С. П. Миронова . – Кам'янець-Подільський : [Б. в.] , 2005. – 164 с.
238. Матвєєва М. П. Особливості „Я-образу” розумово відсталих підлітків : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.10 „Організаційна психологія; економічна психологія” / М. П. Матвєєва. – К., 1994. – 22 с.
239. Махмутов М. И. Организация проблемного обучения в школе / М. И. Махмутов. – М. : Просвещение, 1977. – 240 с.
240. Мерзлякова О. Л. Методики професійного визначення / О. Л. Мерзлякова, Г. О. Євдокімова. – К. : Шк. світ, 2011. – 120 с.
241. Мерсиянова Г. Н. Воспитание самостоятельности у учащихся вспомогательной школы при выполнении трудовых заданий / Г. Н. Мерсиянова // Вопросы трудового обучения в вспомогательной школе / под ред. Г. М. Дульнева. – М. : Просвещение, 1965. – С. 27 – 67.
242. Микляева А. В. Я – подросток. Встреча с самим собой : программа уроков психологии (8 класс) / А. В. Микляева. – СПб. : Речь, 2003. – 119 с.
243. Мира-и-Лопес Е. Графическая методика исследования жизни : науч. изд. / Е. Мира-и-Лопес. – М. : Per Se, 2002. – 151 с.
244. Миронова С. П. Олігофренопедагогіка : компактний навчальний курс / С. П. Миронова. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Поділ. держ. ун-т, РВВ, 2008. – 204 с.
245. Миронова С. П. Формування професійної готовності педагога-дефектолога до корекційно-виховної роботи з розумово відсталими дошкільниками : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня. канд. пед. наук : спец. 13.00.03 „Корекційна педагогіка (сурдопедагогіка і тифлопедагогіка, олігофренопедагогіка и логопедія)” / С. П. Миронова. – К., 1994. – 22 с.
246. Мирский С. Л. Коррекционная направленность трудового обучения во вспомогательной школе / С. Л. Мирский // Дефектология. – 1975. – № 1. – С. 29 – 36.

247. Митина Л. М. Психология развития конкурентоспособной личности / Л. М. Митина. – М. : Моск. психол.-соц. ин-т ; Воронеж : Изд-во НПО „МОДЭК”, 2002. – 400 с.
248. Михайлова Н. Н. Педагогика поддержки : учеб.-метод. пособие / Н. Н. Михайлова, С. М. Юсфин. – М. : МИРОС, 2001. – 208 с.
249. Михайлова Н. Н. Процесс совместного преодоления или Педагогическая поддержка как предмет управления / Н. Н. Михайлова, С. М. Юсфин // Директор шк. – 1997. – № 2. – С. 3 – 13.
250. Мнухин С. С. О процессах адаптации при олигофрении / С. С. Мнухин, Д. Н. Исаев // Восстановительная терапия и социально трудовая реадаптация больных нервно-психическими заболеваниями : материалы всесоюз. науч. конф. – Л., 1965. – С. 177 – 180.
251. Молодцова Т. Д. Психолого-педагогические проблемы предупреждения и преодоления дезадаптации подростков / Т. Д. Молодцова. – Ростов-н/Д. : Ростов. пед. ун-т, 1997. – 259 с.
252. Моргулис И. С. Общение как средство формирования социального опыта у детей с нарушениями зрения / И. С. Моргулис // Дефектология. – 1971. – № 6. – С. 70 – 74.
253. Моргун В. Ф. Основи психологічної діагностики : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / В. Ф. Моргун, І. Г. Тітов. – К. : Вид. дім „Слово”, 2009. – 464 с.
254. Москаленко В. В. Социализация личности: философский аспект / В. В. Москаленко. – Киев : Вища шк., 1986. – 200 с.
255. Москаленко Н. В. Круг общения и формирование правильных взаимоотношений с окружающими умственно отсталых детей-сирот / Н. В. Москаленко // Дефектология. – 1991. – № 3. – С. 30 – 34.
256. Мудрик А. В. Введение в социальную педагогику / А. В. Мудрик. – Пенза : ИПК и ПРО, 1994. – 171 с.
257. Мудрик А. В. Социализация и „смутное время” / А. В. Мудрик. – М. : Знание, 1991. – 80 с.

258. Мудрик А. В. Социальная педагогика / А. В. Мудрик. – М. : Академия, 2000. – 192 с.
259. Муравьева Р. С. Мотивы в структуре личности умственно отсталых школьников / Р. С. Муравьева // Исследование личности и познавательной деятельности учащихся вспомогательной школы. – М. : Просвещение, 1980. – С. 72 – 80.
260. Мустакас К. Игровая терапия / Кларк Мустакас ; пер. с англ. И. Авидон. – СПб. : Речь, 2000. – 281 с.
261. Мухина В. С. Развитие, воспитание и психолого-педагогическое сопровождение личности в системе непрерывного образования: концепция и опыт работы ИРЛ РАО / В. С. Мухина, В. А. Горянина // Воспитание и развитие личности : материалы междунар. науч.-практ. конф. / под ред. В. А. Горяниной. – М., 1997. – С. 4 – 12.
262. Мясищев В. Н. Личность и неврозы / В. Н. Мясищев. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1960. – 426 с.
263. Мясищев В. Н. О связи склонностей и способностей / В. Н. Мясищев // Склонности и способности : сб. ст. – Л., 1962. – С. 3 – 14.
264. Налчаджян А. А. Социально-психологическая адаптация личности: (формы, механизмы, стратегия) / А. А. Налчаджян. – Ереван : Луис, 1988. – 263 с.
265. Намазбаева Ж. И. Развитие личности учащихся вспомогательной школы : автореф. дис. на соиск. науч. степ. д-ра психол. наук : спец. 19.00.10 „Коррекционная психология” / Ж. И. Намазбаева. – М., 1986. – 33 с.
266. Некрасова І. Вплив зорових та афективних порушень на характер спілкування дошкільників з вадами зору / Ілона Некрасова // Дефектологія. – 2001. – № 1. – С. 20 – 23.
267. Некраш Л. М. Вибір професії: як діяти, щоб не помилитися / Л. М. Некраш, М. В. Стрільник. – К. : Шк. світ, 2011. – 128 с.

268. Некраш Л. М. Психолого-педагогічна підтримка випускника загальноосвітнього навчального закладу : метод. посіб. / Л. М. Некраш ; за ред. І. Г. Осадчого. – Ставище : [Б. в.], 2009. – 54 с.
269. Никиреев Е. И. Психологические особенности направленности личности / Е. И. Никиреев – М. : Моск. психол.-соц. ин-т, 2005. – 72 с.
270. Никулина Г. В. Дети с амблиопией и косоглазием: психолого-педагогические основы работы по развитию зрительного восприятия в условиях образовательного учреждения общего назначения : учеб. пособие / Г. В. Никулина, Л. В. Фомичева, Е. В. Артюкевич. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 1999. – 345 с.
271. Обозов Н. Н. О трехкомпонентной структуре межличностного взаимодействия / Н. Н. Обозов // Психология межличностного познания / под ред. А. А. Бодалева. – М. : Просвещение, 1981. – С. 80 – 92.
272. Общая психология : учеб. пособие / С. Д. Максименко. – М. : Рефл-бук : Ваклер, 2004. – 523 с.
273. Ожегов С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов. – М. : Рус. яз., 1990. – 917 с.
274. Омарова П. О. Формирование общения у умственно отсталых учащихся первых классов в условиях социально-психологического тренинга : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук : спец. 19.00.10 „Коррекционная психология” / П. О. Омарова. – М., 1999. – 23 с.
275. Опросник ДДО [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [azps.ru / tests/ ddo.html](http://azps.ru/tests/ddo.html). – Заголовок з екрана. – Дата звернення: 11.03.2010.
276. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія : навч. посіб. / Л. Е. Орбан-Лембрик. – К. : Академвидав, 2005. – 446 с.
277. Оршанская М. В. Психологические защиты и социально-психологическая адаптация детей-сирот со сниженным интеллектом / М. В. Оршанская, Ю. В. Бобошкин, И. С. Давлов // Современные проблемы экономической психологии и этики делового сотрудничества

- в трудовой, управленческой и предпринимательской деятельности : тез. III Всерос. науч.-практ. конф. – СПб., 2000. – С. 167 – 169.
278. Осипова А. А. Общая психокоррекция : учеб. пособие для студентов вузов / А. А. Осипова. – М. : ТЦ „Сфера”, 2001. – 512 с.
279. Основи корекційної педагогіки : навч.-метод. посіб. / С. П. Миронова, О. В. Гаврилов, М. П. Матвеева ; за заг. ред. С. П. Миронової. – Кам’янець-Подільський : Кам’янець-Подільський нац. ун-т імені Івана Огієнка, 2010. – 264 с.
280. Основы коррекционной педагогики / под ред. В. А. Липы. – Донецк : Либідь, 2002. – 319 с.
281. Основы специальной психологии : учеб. пособие для образоват. учреждений сред. проф. образования по спец.: 0318 „Специальное дошкольное образование”, 0319 „Специальная педагогика в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях”, 0320 „Коррекционная педагогика” / Л. В. Кузнецова, Л. И. Преслени, Л. И. Солнцева и др. ; под ред. Л. В. Кузнецовой. – М. : Академия, 2002. – 479, [1] с. : ил.
282. Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы / под ред. Ж. И. Шиф. – М. : Просвещение, 1965. – 343 с.
283. Палій А. А. Диференціальна психологія : навч. посіб. / А. А. Палій. – К. : Академвидав, 2010. – 432 с.
284. Парсонс Т. Система современных обществ / Т. Парсонс ; пер. с англ. Л. А. Седова, А. Д. Ковалева ; под ред. М. С. Ковалевой. – М. : Аспект Пресс, 1998. – 270 с.
285. Парыгин Б. Д. Основы социально-психологической теории / Б. Д. Парыгин. – М. : Мысль, 1971. – 351 с.
286. Певзнер М. С. Дети-олигофрены : изучение детей-олигофренов в процессе их обучения и воспитания / М. С. Певзнер. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1959. – 484 с.
287. Певзнер М. С. Динамика развития детей-олигофренов / М. С. Певзнер, В. И. Лубовский. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1963. – 223 с.

288. Педагогічне управління професійним самовизначенням учнівської молоді : метод. посіб. / авт. кол. : В. М. Мадзігон, І. Д. Бех, М. П. Тищенко та ін. ; за ред. М. П. Тищенко. – К. : Наш час, 2001. – 152 с.
289. Петровский А. В. История и теория психологии : в 2 т. / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – Ростов-н/Д. : Феникс, 1996– . – Т. 1. – 1996. – 416 с.
290. Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив / А. В. Петровский. – М. : Педагогика, 1982. – 256 с.
291. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъективности / В. А. Петровский. – Ростов-н/Д. : Феникс, 1996. – 512 с.
292. Петруня А. М. Вторичное косоглазие / А. М. Петруня, С. А. Гончарова, Г. В. Пантелеев// Офтальмологический журн. – 2010. – № 3. – С. 25 – 29.
293. Петруня А. М. Медико-социальная реабилитация детей с нарушениями зрения в условиях вариативных форм дошкольного образования / А. М. Петруня, С. А. Лупырь, Ю. А. Быстрова // Ранняя комплексная помощь в современном образовательном пространстве : материалы Междунар. науч.-практ. конф. – М., 2012. – С. 56 – 60.
294. Петруня А. М. Організація комплексного супроводу навчально-реабілітаційного процесу дітей з порушеннями зору в освітніх закладах нового типу / А. М. Петруня, Ю. О. Быстрова, С. А. Лупырь // Освіта Донбасу. – № 3. – 2012. – С. 40 – 44.
295. Петруня А. М. Ранняя профилактика тяжелых форм дисбинокулярной амблиопии при врожденном и рано развившемся монолатеральном косоглазии / А. М. Петруня, С. А. Гончарова, Г. В. Пантелеев // Офтальмол. журн. – 2011. – № 1. – С. 45 – 49.
296. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка / Ж. Пиаже ; сост., коммент., ред. пер. В.А. Лукова. – М. : Педагогика-Пресс, 1994. – 528 с.
297. Подготовка учащихся школ слепых к трудовой деятельности / под. ред. М. И. Земцовой. – М. : АПН РСФСР, 1958. – 128 с.

298. Пинский Б. И. Коррекционно-воспитательное значение труда для психического развития учащихся вспомогательной школы / Б. И. Пинский. – М. : Педагогика, 1985. – 128 с.
299. Платонов К. К. Психология : учеб. пособие для повышения квалификации инженер.-пед. работников / К. К. Платонов, Г. Г. Голубев. – М. : Высш. шк., 1977. – 247 с.
300. Платонов К. К. Система психологии и теория отражения / К. К. Платонов. – М. : Наука, 1982. – 309 с.
301. Платонов К. К. Структура и развитие личности / К. К. Платонов ; отв. ред. А. Д. Глоточкин. – М. : Наука, 1986. – 254 с.
302. Поваренков Ю. П. Профессиональное становление личности : автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра психол. наук : спец. 19.00.07 „Педагогическая психология” : спец. 19.00.03 „Психология труда, инженерная психология, эргономика” / Ю. П. Поваренков. – М., 1999. – 38 с.
303. Пономарева Р. А. Социально-психологические проблемы профессионального становления личности / Р. А. Пономарева. – Киев : О-во „Знание” УРСР РДЭНТП, 1983. – [1], 15 с.
304. Поперечная Л. Н. Роль психолого-педагогической характеристики глубоко умственно отсталых детей дошкольного возраста в дифференциации контингента домов-интернатов / Л. Н. Поперечная // Проблемы медико-социальной помощи инвалидам и престарелым в домах-интернатах. – М. : Просвещение, 1986. – С. 146 – 154.
305. Потамошнёва О. Навчання навичок міжособистісного спілкування розумово відсталих дітей / Олена Потамошнёва // Дефектологія. – 2004. – № 1. – С. 27 – 30.
306. Практическая психология в тестах, или Как научиться понимать себя и других / сост. : Р. Римская, С. Римский. – М. : АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2005. – 400 с.

307. Практичні питання працевлаштування та зайнятості осіб з інвалідністю / А. Г. Шевцов, О. О. Волошинський, М. М. Хміль, О. П. Рісний ; за наук. ред. А. Г. Шевцова – Л. : [Б. в.], 2009. – 140 с.
308. Прихожан А. М. Профессиональная консультация школьников / А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых. – М. : Знание, 1992. – 254 с.
309. Проскурняк Е. И. Социально-психологическая адаптация учащихся младших классов вспомогательной школы-интерната : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.08 / Проскурняк Елена Игоревна. – К., 2004. – 246 с.
310. Проскурняк О. Формування комунікативних навичок як складова соціальної адаптації дітей з обмеженими розумовими можливостями / О. Проскурняк // Дефектологія. – 2004. – № 1. – С. 24 – 27.
311. Прыгин Г. С. Влияние особенностей саморегуляции деятельности на профессиональное самоопределение старшеклассников / Г. С. Прыгин, В. И. Степанский, В. П. Фарютин // Вопр. психологии. – 1987. – № 4. – С. 45 – 51.
312. Пряжников Н. С. Игры и методики для профессионального самоопределения старшеклассников / Н. С. Пряжников, Е. Ю. Пряжникова. – М. : Первое сент., 2004. – 52 с.
313. Пряжников Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение / Н. С. Пряжников. – М. : Ин-т практ. психологии ; Воронеж : НПО МОДЭК, 1995. – 256 с.
314. Пряжников Н. С. Психология труда и человеческого достоинства : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Н. С. Пряжников, Е. Ю. Пряжникова. – М. : Издат. центр „Академия”, 2003. – 460 с.
315. Пряжникова Е. Ю. Профориентация : учеб. пособие для вузов / Е. Ю. Пряжникова. – М. : Академия, 2005. – 496 с.
316. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми : учеб. пособие для студентов сред. пед. учеб. заведений / И. В. Дубровина, А. Д. Андреева, Е. Е. Данилова, Т. В. Вохмянина ; под ред. И. В. Дубровиной. – М. : Издат. центр „Академия”, 1998. – 160 с.

317. Психологический словарь / А. Т. Айрапетянц, Я. А. Альтман, П. К. Анохин и др. ; редкол. : В. В. Давыдов и др. – М. : Педагогика, 1983. – 447 с.
318. Психология : словарь / под. общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – Изд. 2-е, испр. и доп. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
319. Психология воспитания детей с нарушением зрения / под ред. Л. И. Солнцевой и В. З. Денискиной. – М. : Налоговый вестн., 2004. – 345 с.
320. Психология личности : словарь-справочник / ред. : П. П. Горностай, Т. М. Титаренко. – К. : Рута, 2001. – 319 с.
321. Психология формирования трудовых умений школьников : (сравнительный анализ деятельности учащихся массовой и вспомогательной школ) / С. Д. Максименко, В. И. Бондарь, И. Д. Бех. – Киев : Рад. шк., 1980. – 110 с.
322. Психологічна енциклопедія / авт.-упоряд. О. М. Степанов. – К. : Академвидав, 2006. – 424 с.
323. Психологічні основи профорієнтації і професійного самовизначення / І. І. Баріхашвілі, М. П. Ворона, Г. В. Грищенко, І. М. Старіков. – К. : Вид. дім „Професіонал”, 2009. – 208 с.
324. Психолого-педагогическая диагностика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И. Ю. Левченко, С. Д. Забрамная, Т. А. Добровольская и др. ; под ред. И. Ю. Левченко, С. Д. Забрамной. – М. : Издат. центр „Академия”, 2003. – 320 с.
325. Психотерапия детей и подростков / под ред. Х. Ремшмидта ; пер. с нем. Т. Н. Дмитриевой. – М. : Мир, 2000. – 656 с.
326. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. Райс. – СПб. : Питер, 2000. – 656 с.
327. Раттер М. Помощь трудным детям : пер. с англ. / М. Раттер. – М. : Прогресс, 1987. – 420 с.

328. Реан А. А. Социализация личности / А. А. Реан, Я. А. Коломинский // Социальная и педагогическая психология. – СПб. : Изд-во „Питер”, 1999. – С. 33 – 34.
329. Резапкина Г. В. Скорая помощь в выборе профессии : практ. рук. / Г. В. Резапкина. – М. : Генезис, 2004. – 48 с.
330. Рейда К. Готовність учнів допоміжної школи до самостійної праці / Кароліна Рейда // Дефектологія. – 2003. – № 2. – С. 39 – 42.
331. Репина Т. А. Социально-психологическая характеристика группы детского сада / Т. А. Репина. – М. : Педагогика, 1988. – 230 с.
332. Рогачева Е. Ю. Подходы к социализации в зарубежной педагогике / Е. Ю. Рогачева // Социализация личности: исторический опыт советского периода и современные тенденции : сб. науч. тр. / под ред. М. Г. Плаховой, Ф. А. Фрадкина. – М., 1993. – С. 134 – 139.
333. Рогов Е. И. Психология человека / Е. И. Рогов. – М. : ВЛАДОС, 1999. – 320 с.
334. Роджерс К. К науке о личности / К. Роджерс // История зарубежной психологии : тексты. – М., 1986. – С. 199 – 230.
335. Рожанец Р. В. Психогигиенические аспекты профессиональной ориентации / Р. В. Рожанец // Методологические и теоретические вопросы трудового обучения, воспитания и профессиональной ориентации школьников. – М. : Просвещение, 1980. – С. 60 – 69.
336. Рожков М. И. Организация воспитательного процесса в школе : учеб. пособие / М. И. Рожков, Л. В. Байбородова. – М. : ВЛАДОС, 2000. – 256 с.
337. Розум С. И. Психология социализации и социальной адаптации человека: теоретический и эмпирический анализ ключевых проблем психологии социализации / С. И. Розум. – СПб. : Речь, 2006. – 364 с.
338. Романова О. Л. Опыт применения программы профилактики отклоняющегося поведения для психологической коррекции „трудного” класса / О. Л. Романова, И. В. Иванникова // Вопр. психологии. – 1994. –

№ 6. – С. 45 – 49.

339. Романовська Д. О. Тренінгові опанування учнями проблемно-вирішальної поведінки / Д. О. Романовська // Психолог. – 2003. – № 37 (85). – С. 5 – 13.
340. Ромм М. В. Социальная адаптация личности как объект философского анализа : дис. ... д-ра филол. наук : 09.00.11 / Ромм Марк Валериевич. – Томск, 2003. – 287 с.
341. Рубан Л. С. Процесс социализации учащихся: (социологический анализ проблем национальной школы региона с диффузным расселением) : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. филос. наук : спец. 22.00.06 „Социология культуры, духовной жизни” / Л. С. Рубан. – М., 1992. – 21 с.
342. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание: о месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира / С. Л. Рубинштейн. – М. : Изд-во Акад. наук СССР, 1957. – 328 с.
343. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : учебник / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2002. – 720 с.
344. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника / С. Я. Рубинштейн. – М. : Просвещение, 1986. – 192 с.
345. Рыжков М. И. Теоретические основы педагогики / М. И. Рыжков. – Ярославль : [Б. и.], 1994. – 238 с.
346. Савченко С. В. Социализация студенческой молодежи в условиях регионального образовательного пространства / С. В. Савченко. – Луганск : Альма-Матер, 2003. – 406 с.
347. Самосвідомість та професійно значущі якості студентів-психологів: теоретико-концептуальний аналіз та прикладні дослідження : монографія / за ред. В. М. Синельникова, Т. П. Вісковатової, В. Є. Луньова. – Макіївка : МЕРІ ; Донецьк : Норд-Прес, 2011 – 244 с.

348. Сафронова В. М. Прогнозирование и моделирование в социальной работе : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / В. М. Сафронова. – М. : Издат. центр „Академия”, 2002. – 192 с.
349. Сдобникова О. И. Управление содействием в оказании социально-психологической помощи детям (в муниципальной системе образования) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Сдобникова Ольга Ивановна. – Тюмень, 2002. – 196 с.
350. Селевко Г. К. Педагогические компетенции и компетентность / Г. К. Селевко // Сел. шк. – 2004. – № 3. – С. 29 – 32.
351. Семаго Н. Я. Диагностический альбом для оценки развития познавательной деятельности ребенка: дошкольный и младший школьный возраст / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго. – 2-е изд. – М. : Айрис-пресс, 2007. – 45 с.
352. Синев В. Н. Особенности воспитания социально-нормативного поведения учащихся вспомогательной школы / В. Н. Синев // Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе / под ред. В. В. Воронковой. – М., 1994. – С. 278 – 297.
353. Синёв В. Н. Коррекция интеллектуальных нарушений у учащихся вспомогательной школы : автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра пед. наук : спец. 13.00.03 „Коррекционная педагогика (сурдопедагогика и тифлопедагогика, олигофренопедагогика и логопедия)” / В. Н. Синев. – М., 1988. – 45 с.
354. Синёв В. Н. Проблема понимания и личностное развитие учащихся вспомогательной школы / В. Н. Синёв // Изучение личности аномального ребенка : тез. докл. конф. – М. : НИИ дефектологии АПН СССР. – 1977. – С. 105 – 106.
355. Синьов В. М. Психолого-педагогічні проблеми дефектології та пенітенціарії / В. М. Синьов. – К. : МП „Леся”, 2010. – 779 с.

356. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : підручник : у 2-х ч. / В. М. Синьов. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007– . –
Ч. 1 : [Загальні основи корекційної психопедагогіки (олігофренопедагогіка)]. – 2007. – 241 с.
357. Синьова Є. П. Взаємостосунки в колективах осіб з глибокими порушеннями зору : навч. посіб. для студ. / Є. П. Синьова, І. О. Сасіна. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. – 104 с.
358. Слостенин В. А. Гуманитарная культура специалиста / В. А. Слостенин // Магистр. – 1991. – № 1. – С. 16 – 25.
359. Слостенин В. А. Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Слостенин, В. И. Подымова. – М. : ИЧП „Изд-во Магистр”, 1997. – 308 с.
360. Словарь психолога-практика / сост. С. Ю. Головин. – 2-е изд. – Минск : Харвест, 2003. – 976 с.
361. Словарь русского языка : в 4 т. / АН СССР, Ин-т рус. яз. ; под ред. А. П. Евгеньевой. – 3-е изд., стер. – М. : Рус. яз., 1985– . –
Т. 2 : К–О. – 1986. – 736 с.
362. Словник-довідник для соціальних педагогів та соціальних працівників / за заг. ред. А. Й. Капської, І. М. Пінчук, С. В. Толстоухової ; Укр. держ. центр соц. служб для молоді України. – К. : [Б. в.], 2000. – 260 с.
363. Смелзер Н. Социология : пер. с англ. / Н. Смелзер. – М. : Феникс, 1994. – 688 с.
364. Солнцева В. А. 200 упражнений для развития общей и мелкой моторики у дошкольников и младших школьников : пособие для родителей и педагогов / В. А. Солнцева, Т. В. Белова. – М. : АСТ : Астрель, 2007. – 93 с.
365. Солнцева Л. И. Тифлопсихология детства / Л. И. Солнцева. – М. : „Полиграф сервис”, 2000. – 367 с.

366. Сорокин В. М. Практикум по специальной психологии : учеб.-метод. пособие / В. М.Сорокин, В. Л. Кокоренко ; под науч. ред. Л. М. Шипицыной. – СПб. : Речь, 2003. – 122 с.
367. Соціалізація слабозорих дітей (комплексне забезпечення) / Ю. О. Бистрова, А. М. Петруня, В. Є. Коваленко, С. М. Лобода, С. А. Лупирь. – Луганськ : Вид-во ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2012. – 358 с.
368. Социальная психология / А. В. Петровский и др. – М. : Просвещение, 1987. – 222 с.
369. Социальное воспитание учащихся: (основные теоретические положения) / Б. П. Битинас, В. Г. Бочарова, С. А. Беличева и др. – М. : [Б. и], 1990. – 33 с.
370. Социология : курс лекций : для высш. пед. учеб. заведений / С. А. Губина, С. И. Ерофеева, О. Н. Козлова и др. ; под ред. А. В. Миронова и др. – М. : Соц.-полит. журн., 1996. – 256 с.
371. Специальная психология : учеб. пособие для студентов дефектол. фак. высш. пед. учеб. заведений / В. И. Лубовский, В. Г. Петрова, Т. В. Розанова и др. ; под ред. В. И. Лубовского. – М. : Академия, 2003. – 460, [1] с.
372. Спеціальна педагогіка : понят.-термінол. слов. / за ред. В. І. Бондаря. – Луганськ : Альма-матер, 2003. – 436 с.
373. Спеціальна психологія : тексти : навч. посіб. : у 2 ч. / М. П. Матвеева (ред.), С. П. Миронова (ред.) ; Кам'янець-Поділ. держ. пед. ун-т. – Кам'янець-Подільський, 1999– . –
Ч. 1. – Кам'янець-Подільський, 1999. – 158 с.
374. Спеціальна психологія : тексти : навч. посіб. : у 2 ч. / М. П. Матвеева (ред.), С. П. Миронова (ред.) ; Кам'янець-Поділ. держ. пед. ун-т. – Кам'янець-Подільський, 1999– . –
Ч. 2. – Кам'янець-Подільський, 2001. – 140 с.

375. Спиваковская А. С. Профилактика детских неврозов : комплекс. психол. коррекция / А. С. Спиваковская. – М. : Изд-во МГУ, 1988. – 198 с.
376. Сребная Н. М. Организационно-педагогические условия создания личностно-ориентированной системы внеучебной деятельности в вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Сребная Наталья Михайловна. – М., 2000. – 148 с.
377. Стадненко Н. М. Методика діагностики відхилень в інтелектуальному розвитку молодших школярів / Н. М. Стадненко, Т. Д. Ілляшенко, А. Г. Обухівська. – Вид. 2-е, перероб. і доп. – Кам'янець-Подільський : Вид. ПП Зволейко Д. Г., 2006. – 36 с.
378. Стадненко Н. М. Роль диференціальної діагностики розумового розвитку дітей під час розробки стандартів освіти / Н. М. Стадненко // Дефектологія. – 2001. – № 1. – С. 5 – 7.
379. Старовойтенко Е. Б. Психология личности в парадигме жизненных отношений : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Е. Б. Старовойтенко. – М. : Акад. проект ; Трикста, 2004. – 256 с.
380. Стребелева Е. А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии : кн. для педагога-дефектолога / Е. А. Стребелева. – М. : Гуманит. издат. центр „ВЛАДОС”, 2005. – 180 с.
381. Строкова Т. А. Педагогическая поддержка и помощь в современной образовательной практике / Т. А. Строкова // Педагогика. – 2002. – № 4. – С. 20 – 27.
382. Субботина Л. Г. Психолого-педагогическое сопровождение учащихся в условиях личностно-ориентированного обучения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Субботина Любовь Григорьевна. – Кемерово, 2002. – 213 с.
383. Сухарева Г. Е. Лекции по психиатрии детского возраста : избр. гл. / Г. Е. Сухарева. – М. : Медицина, 1974. – 320 с.
384. Сухомлинский В. А. Мудрая власть коллектива / В. А. Сухомлинский // Избр. соч. : в 6 т. – Киев : Рад. шк., 1979– . –

Т. 1. – 1979. – С. 221 – 424.

385. Тарабрина Н. В. Экспериментально-психологическая методика изучения фрустрационных реакций : метод. рек. / Н. В. Тарабрина ; ЛНИПИ им. В. М. Бехтерева. – Л. : ЛенНИПИ, 1984. – 23 с.
386. Тарасенко Н. В. Особенности усвоения нравственных понятий и понимание оценки поступков человека учащимися вспомогательной школы / Н. В. Тарасенко, И. А. Капустин // Исследование личности и познавательной деятельности учащихся вспомогательной школы / под ред. В. Г. Петровой. – М., 1980. – С. 64 – 71.
387. Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий / Б. М. Теплов. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 536 с.
388. Тифлопсихологія: підручник / Є. П. Синьова. – К. : Знання, 2008. – 365 с.
389. Товстоган В. Визначення професійно важливих якостей в учнів допоміжної школи / В. Товстоган // Дефектологія. – 2007. – № 1. – С. 19 – 24.
390. Товстоган В. Стан сформованості професійно важливих якостей в учнів допоміжної школи / В. Товстоган // Дефектологія. – 2001. – № 1. – С. 50 – 55.
391. Трудовое обучение, воспитание и профессиональная ориентация: Аннот. тематика лекций / И. Д. Бех, Б. Ф. Федоришин, В. В. Синявский и др. – К. : Знание, 1982. – 24 с.
392. Турчинская К. М. Профорентация во вспомогательной школе / К. М. Турчинская. – Киев : Рад. шк., 1976. – 168 с.
393. Тюшев Ю. В. Выбор профессии : тренинг для подростков / Ю. В. Тюшев. – СПб. : Питер, 2007. – 160 с.
394. Ульенкова У. В. Психологические особенности детей и подростков с проблемами в развитии: изучение и психокоррекция / У. В. Ульенкова. – СПб. : Питер, 2007. – 304 с.

395. Управление воспитательной системой школы: проблемы и решения / под ред. В. А. Караковского, Л. И. Новиковой, Н. Л. Селивановой, Е. И. Соколовой. – М. : Пед. об-во России, 1999. – 264 с.
396. Усанова О. Н. Специальная психология : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений, обучающихся по направлению и спец. психологии / О. Н. Усанова. – СПб. : Питер, 2008. – 395 с.
397. Ускова Г. А. Психолого-педагогическая диагностика младших школьников / Г. А. Ускова. – М. : Акад. проект, 2004. – 144 с.
398. Федоришин Б. О. Психолого-педагогічні основи професійної орієнтації : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / Б. О. Федоришин. – К., 1996. – 49 с.
399. Фельдштейн Д. И. Психологические основы общественно полезной деятельности подростков / Д. И. Фельдштейн. – М. : Педагогика, 1982. – 224 с.
400. Фельдштейн Д. И. Психологические особенности развития личности в подростковом возрасте / Д. И. Фельдштейн // Вопр. психологии. – 1988. – № 6. – С. 31 – 41.
401. Феоктистова В. А. Формирование навыков общения у слабовидящих детей / В. А. Феоктистова ; под ред. Л. И. Шипицыной. – СПб. : Речь, 2005. – 128 с.
402. Философский энциклопедический словарь / гл. ред. : Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. – М. : Сов. энцикл., 1983. – 840 с.
403. Фопель К. Технология ведения тренинга : теория и практика / Клаус Фопель ; пер. с нем. М. Полякова. – М. : Генезис, 2004. – 267 с.
404. Фопель К. Энергия паузы. Психологические игры и упражнения : практ. пособие : пер. с нем. / К. Фопель. – М. : Генезис, 2002. – 234 с.
405. Фрейд З. Психология бессознательного : сб. произведений / Зигмунд Фрейд ; сост., науч. ред., авт. вступ. ст. М. Г. Ярошевский. – М. :

Просвещение, 1990. – 448 с.

406. Фрейеров О. Е. Клиника олигофрений, осложненных психопатическими особенностями личности, в практике судебной и трудовой экспертизы / О. Е. Фрейеров // Проблемы олигофрении. – М. : Политиздат, 1970. – С. 38 – 46.
407. Фурманов И. А. Психология детей с нарушениями поведения : пособие для психологов и педагогов / И. А. Фурманов. – М. : Гуманит. издат. центр „ВЛАДОС”, 2010. – 351 с.
408. Хохліна О. Обґрунтування удосконалення змісту трудового навчання для допоміжної школи / О. Хохліна, Г. Мерсіянова, І. Єременко // Дефектологія. – 2001. – № 4. – С. 7 – 10.
409. Хохліна О. П. Організація корекційної-розвивальної роботи на заняттях трудового навчання в 1 – 3 класах допоміжної школи / О. Хохліна, Г. Мерсіянова // Дефектологія. – 2004. – № 3. – С. 6 – 11.
410. Хохліна О. П. Педагогічні та розвивальні ефекти освіти / О. П. Хохліна // Вісн. Луган. нац. пед. ун-ту імені Тараса Шевченка. – 2005. – № 13(93) : Пед. науки. – С. 203 – 209.
411. Хохліна О. П. Психолого-педагогічні основи корекційної спрямованості трудового навчання учнів з вадами розумового розвитку / О. П. Хохліна. – К. : Пед. думка, 2000. – 286 с.
412. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской // Интернет-журн. „Эйдос”. – 2002. – 23 апр. – Режим доступа :
<http://www.eidos.ru/journal/2002/04-23.htm>. – Загол. з екрана. – Дата звернення : 14.12.2011.
413. Чернявская А. П. Психологическое консультирование по профессиональной ориентации / А. П. Чернявская. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. – 96 с.
414. Шадриков В. Д. Способности человека / В. Д. Шадриков – М. : Изд-во „Ин-т практ. психологии” ; Воронеж : НПО „МОДЭК”, 1997. – 288 с.

415. Шамова Т. И. Активизация учения школьников / Т. И. Шамова. – М. : Педагогика, 1982. – 208 с.
416. Шапкин С. А. Деятельность в особых условиях: компонентный анализ структуры и стратегии адаптации / С. А. Шапкин, Л. Г. Дикая // Психол. журн. – 1996. – № 1. – С. 19 – 34.
417. Шаповал И. А. Методы изучения и диагностики отклоняющегося развития : учеб. пособие / И. А. Шаповал. – М. : ТЦ Сфера, 2005. – 320 с.
418. Шаумаров Г. Б. Особенности межличностных отношений учащихся вспомогательной школы / Г. Б. Шаумаров // Межличностные отношения, их роль в совершенствовании учебной деятельности. – Ташкент, 1985. – С. 70 – 77.
419. Шварцман К. А. Философия и воспитание : критич. анализ немарксист. концепции / К. А. Шварцман. – М. : Политиздат, 1989. – 208 с.
420. Шевцов А. Г. Сучасні проблеми освіти і професійної реабілітації людей з вадами здоров'я : монографія / А. Г. Шевцов – К. : Соцінформ, 2004. – 200 с.
421. Широкоградюк Л. Лихослів'я у шкільному середовищі: профілактика і корекція / Л. Широкоградюк. – К. : Шк. світ, 2009. – 128 с.
422. Шпак Л. Л. Социокультурная адаптация: сущность, направления, механизмы реализации : дис. ... д-ра социол. наук : 09.00.02 / Шпак Лидия Леонидовна. – Кемерово, 1992. – 398 с.
423. Шульженко Д. І. Індивідуально-психологічні неоднаковості дітей з аутичним спектром порушень / Д. І. Шульженко // Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка. – 2008. – № 22(161). – С. 250 – 257.
424. Эйдемиллер Э. Г. Семейная психотерапия / Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкий. – Л. : Медицина : Ленингр. отд-ние, 1990. – 187, [2] с.
425. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция / В. В. Лебединский, О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. – [М.] : Изд-во МГУ, 1990. – 196, [1] с.

426. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 1996. – 96 с.
427. Якиманская И. С. Развивающее обучение / И. С. Якиманская. – М. : Педагогика, 1979. – 144 с.
428. Bandura A. Principles of Behavior Modification / Albert Bandura. – New York, 1969. – 677 p.
429. Benda C. E. Developmental Disorders of Mentation and Cerebral Palsies / C. E. Benda. – New York : Grune & Stratton, 1952. – 565 p.
430. Bystrova Y. Psychological and pedagogical support of integrated education of persons with special needs in the institution for high education / Y. Bystrova // Aktualne problemy nowoczesnych nauk – 2012 : materiały VIII Międzynarodowej naukowo-praktycznej konferencji/ – Vol. 26. Psychologia i socjologia : Przemysł. Nauka i studia – 2012. – С. 73 – 77.
431. Bystrova Y. Psychological providing of the integrated education of persons with the special educational requirements in universities / Y. Bystrova // Materials of the International conference of IASE. – Alicante, Spain, July 12 – 16, 2009 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.slidefinder.net/i/iase_11th_conference_alicante_spain/peiro-paper_iase11thconference/15738956. – Заголовок з екрана. – Дата звернення : 24.07.09.
432. Dollard J. Criteria for the life history / J. Dollard. – New Haven : Yale Univ. Press, 1936. – 246 p.
433. Holland B. F. A Study of the Reaction of Psychologically Normal Blind and Deaf Children to Question in a Verbal Intelligence Test / B. F. Holland // Teachers Forum (Blind). – 1936. – № IX. – P. 1 – 10.
434. Jaide W. Die Berufswahl / W. Jaide. – Munchen : Jventa, 1966. – 270 s.
435. Lewin K. Resolving social conflicts: selected papers on group dynamics / K. Lewin, G.W. Lewin (Ed.). – New York : Harpen & Rom, 1948. – 258 p.
436. Super D. E. Vocational Development A Framework of Research / D. E. Super et al. – New Jersey, 1957. – 391 p.

ДОДАТКИ

Додаток А

Перелік пріоритетних професій для осіб з особливими освітніми потребами

Автоматник голково-платинових виробів	Кіномеханік	оператор машинного доїння
Автоматник картонажного виробництва	Килимниця	Оператор теплового пункту
Агент	Кондитер	Оператор диспетчерської служби
Архіваріус	Контролер*	Оператор з диспетчерського обслуговування ліфтів
Банщик	Концертмейстер	Оператор електронно-обчислювальних і обчислювальних машин
Бібліотекар	Комплектувальник*	Операціоніст банку
Бухгалтер	Кравець	Організатор подорожей
Відеотекар	Кресляр	Пакувальник виробів*
Вагар	Кресляр-конструктор	Податковий інспектор
Вагар-лічильник	Культурний організатор	Порт'є
Верстатник бляшано-баночного устаткування	Кухар	Перекладач малюнків
Вишивальник*	Лаборант*	Друкар циферблатів
Взуттєвик*	Лектор (екскурсовод)	Палітурник (документів)
В'язальник схемних джгутів, кабелів і шнурів	Ливарник пластмас	Приймальник замовлень
Годинникар*	Ліфтер	Пресувальник виробів із пластмас
Гравер*	Манікюрниця	Програміст
Діловод	Медична сестра з масажу	Пташник
Декоратор вітрин	Медичний реєстратор	Радіомеханік з обслуговування й ремонту
Диспетчер	Монтажник радіоелектронної апаратури і приладів	
Доглядач музейний	Мереживниця	
Дозиметрист	Наборщик на наборно-друкарських машинах	
Живописець	Намотувальник*	
Закрійник	Обробник*	
Збирач*	Гранувальник алмазів у діаманти	
Вимірник*	Озеленювач	
Інспектор	Оператор акустичних випробувань	
Квітникар	Оператор заправних станцій	
Керівник гуртка (колективу, секції)		

радіотелевізійної апаратури	пластмас	Суфлер
Розподільник робіт	Скотар	Таксувальник
Розпилювач алмазів	Слюсар	Топограф
Рахівник	механоскладальних робіт	Учитель
Різьбяр*	Слюсар-складальник*	Фасувальниця
Ремонтник респіраторів і протигазів	Слюсар по контрольно-вимірювальних приладах і автоматиці*	Фільмотекар
Ретушер	Статистик	Фонотекар
Садівник	Столяр	Фототекар
Сестра-хазяйка	Сортувальник*	Фотограф
Секретар	Сторож (вахтер)	Художник*
Склеювальник-окрасувальник окулярних оправ з		Швачка
		Штампувальник
		Експедитор
		Електромонтажник*
		Ювелір*
		Юрист

* - найменування групи професій

При підборі професії та місця роботи необхідно враховувати особливості захворювання, яка спричиняє інвалідність:

1. *Сенсорні порушення* – зорові, слухові, мовленнєві. Ці розлади обмежують здатність до орієнтації або комунікації, а отже, до деяких видів трудової діяльності. Такі порушення роблять зазвичай недоступними для людей деякі професії (водія – для незрячих, диспетчера – для осіб з порушенням мовлення або слуху тощо). Але в більшості випадків обмеження можуть бути частково компенсовані шляхом підбору відповідної професії та місця роботи, а також через облаштування робочого місця додатковими засобами, що компенсують сенсорне порушення (звуковими – для сліпих, візуальними – для глухих тощо). Якщо порушення є неповним, але хвороба може прогресувати, рекомендовано види робіт, що не перевантажуватимуть відповідний аналізатор і запобігатимуть розвитку захворювання (наприклад, при глаукомі рекомендовано роботи з невеликим фізичним і зоровим навантаженням та гарною освітленістю робочої зони).

2. *Порушення внутрішніх органів та метаболізму* – кровообігу, дихання, травлення, ендокринної, нервової, сечостатевої систем тощо. Такі порушення знижують здатність переносити певні фізичні та нервово-

психологічні навантаження. Цим працівникам необхідний певний режим праці, відпочинку, харчування. Рекомендовано обмеження навантажень, відсутність шкідливих умов праці, що можуть спричинити розвиток захворювання. Ці порушення можна компенсувати шляхом підбору професії та роботи з відповідними до потреб людини умовами, режимом праці, забезпеченням механічними пристосуваннями для полегшення фізичних навантажень тощо.

Для цієї категорії людей з інвалідністю важливо підібрати не лише професію, а й конкретне місце роботи, наприклад, для інженера з охорони праці з виразковою хворобою шлунку (ускладнений перебіг) є неприйнятною робота в гарячому цеху, на більшості хімічних виробництв, де можлива дія токсичних речовин. Або, скажімо, людям з діабетом потрібні короткі перерви в роботі для того, щоб харчуватися частіше, аніж це роблять інші працівники. Проте ці люди можуть працювати за своєю спеціальністю за умови створення їм можливості дотримання спеціального режиму харчування та дієти.

3. Порушення опорно-рухової системи – деформації кінцівок і хребта, обмеження рухливості кінцівок, хвороби кістково-м'язової системи. Ці порушення призводять до обмежень у переміщенні та фізичних навантаженнях під час роботи, наприклад, для людини у візку професії, що передбачають вільне переміщення робочою зоною, будуть доступними після створення архітектурних умов та наявності необхідних механічних пристроїв, які допоможуть у пересуванні. Переміщення вантажів можливе лише за умови механізації або автоматизації цих процесів, а робота, що потребує виконання в різних робочих позах, – за наявності відповідних пристроїв, які компенсуватимуть напруження певних груп м'язів тощо.

Працевлаштування людей з цієї групи навіть на відповідні професії в більшості випадків є найскладнішим і потребує спеціальних заходів з організації робочого місця.

4. Людям з розумовою відсталістю недоступні професії, що мають більш високий інтелектуальний складник. Проте ці працівники можуть дуже

ефективно виконувати якусь фізичну роботу, якщо її інтелектуальний компонент доступний для них. Ідеться не лише про найпростіші професії, а й у багатьох випадках – про роботи з устаткуванням та інструментом. Адже прості інтелектуальні завдання такі люди виконувати можуть: здебільшого вони вміють читати, робити прості підрахунки, запам'ятовувати виробничі інструкції, підтримувати розмову. Також дефіцит інтелектуальних функцій може бути компенсовано правильним підбором роботи або виключенням із виробничих завдань щодо кожної конкретної посади непосильного для цієї особи інтелектуального складника.

5. Розлади психіки та поведінки. Це дуже загальна група зовсім різних розладів: шизофренія, афективні (маніакальні та депресивні) розлади, психопатоподібні розлади, зміни цілеспрямованої активності тощо. Навіть у межах одного діагнозу (наприклад, шизофренії) прояви розладу в різних людей можуть бути дуже різними. Усупереч поширеній думці, рівень інтелекту в більшості з цих людей вищий за середній, а отже, їм підходить і ретельно підібрана розумова робота.

У працівників з такими розладами можуть бути періоди ремісії (зникнення проявів симптомів) та „зриви”. Для більшості представників цієї групи не рекомендовані монотонні роботи, а також такі, що потребують емоційного напруження, відповідальності. Проте за умови правильного підбору професії та створення відповідної робочої обстановки ці люди можуть бути ефективними працівниками.

Зазначимо, що в межах одного виду розладів можливі різні ступені порушень та різні характеристики конкретних людей. Наразі працездатність людей з інвалідністю – незалежно від того, чи є особа інвалідом з дитинства, чи набула інвалідності пізніше – тісно пов'язана з тим, якою мірою вони пристосувалися до інвалідності та здатні жити самотійно.

Додаток В

Типи й напрями поведінкових реакцій в ситуації міжособистісної взаємодії в підлітків з порушеннями зору (кількісний показник вираженості ознаки в балах)

Таблиця В.1

Порівняння за віком

№	Реакції	Групи		Критерій достовірності	
		молодші	старші	t	p
1	E	9,87	10,04	-0,43	0,66
2	I	8,01	7,59	0,67	0,51
3	M	6,12	6,38	-0,74	0,46
4	OD	8,70	8,64	0,36	0,73
5	ED	7,80	7,73	0,05	0,96
6	NP	7,50	7,63	-0,11	0,91

Таблиця В.2

Порівняння за статтю

№	Реакції	Групи		Критерій достовірності	
		хлопчики	дівчатка	t	p
1	E	10,60	9,31	2,03	0,049
2	I	6,77	8,83	-2,69	0,0099
3	M	6,63	5,86	1,42	0,13
4	OD	9,10	8,24	1,7	0,09
5	ED	8,30	7,23	2,04	0,047
6	NP	6,60	8,53	1,36	0,15

Додаток Г

Типи й напрями поведінкових реакцій у ситуації міжособистісної взаємодії в підлітків з розумовою відсталістю (кількісний показник вираженості ознаки в балах)

Таблиця Г.1

Порівняння за віком

№	Реакції	Групи		Критерій достовірності	
		молодші	старші	t	p
1	E	9,37	9,88	-0,67	0,51
2	I	8,84	8,21	0,85	0,40
3	M	5,8	5,91	-0,23	0,82
4	OD	9,17	6,9	3,86	0,0002
5	ED	8,67	8,9	-0,37	0,71
6	NP	6,17	8,2	-3,27	0,0017

Таблиця Г.2

Порівняння за статтю

№	Реакції	Групи		Критерій достовірності	
		хлопчики	дівчатка	t	p
1	E	12,1	7,15	6,35	0,00
2	I	6,48	10,55	-5,57	0,00
3	M	5,42	6,3	-1,7	0,09
4	OD	7,28	8,75	-2,44	0,018
5	ED	9,85	7,72	3,12	0,003
6	NP	6,87	7,53	-0,95	0,35

Додаток Д

Таблиця Д.1

Порівняльна таблиця результатів дослідження психологічної готовності до професійного самовизначення випускників з розумовою відсталістю (експериментальна група 2011, 2012 рік випуску)

№	до експерименту	після експерименту	відхилення	квадрати відхилень
	(В.1)	(В.2)	(В.1 - В.2)	(В.1 - В.2) ²
1	5	7	-2	4
2	5	7	-2	4
3	7	7	0	0
4	10	11	-1	1
5	6	8	-2	4
6	7	10	-3	9
7	5	6	-1	1
8	3	5	-2	4
9	9	15	-6	36
10	4	4	0	0
11	15	12	3	9
12	12	14	-2	4
13	7	8	-1	1
14	6	8	-2	4
15	11	12	-1	1
16	7	19	-12	144
17	8	18	-10	100
18	9	15	-6	36
19	9	14	-5	25
20	12	19	-7	49
21	4	4	0	0
22	15	12	3	9
23	8	8	0	0
24	8	18	-10	100
25	10	16	-6	36
26	7	19	-12	144
27	12	12	0	0
28	10	10	0	0
29	14	13	1	1
30	11	12	-1	1
31	14	13	1	1
32	5	7	-2	4
33	5	7	-2	4
34	6	8	-2	4
35	7	10	-3	9
36	5	6	-1	1
37	3	5	-2	4
38	6	8	-2	4

Продовження табл. Д.1

39	8	18	-10	100
40	12	12	0	0
41	9	14	-5	25
42	12	19	-7	49
43	4	4	0	0
44	12	14	-2	4
45	4	4	0	0
46	7	8	-1	1
47	7	7	0	0
48	8	8	0	0
49	8	18	-10	100
50	10	16	-6	36
51	10	11	-1	1
52	10	10	0	0
Суми:	428	570	-142	1074
Результат: $t_{\text{Эмп}} = 5.5$				
Критичні значення: $t_{\text{кр}} = 2$ при $p \leq 0.05$; $t_{\text{кр}} = 2,66$ при $p \leq 0.01$;				

Таблиця Д.2

Порівняльна таблиця результатів дослідження психологічної готовності до професійного самовизначення випускників з розумовою відсталістю (контрольна група 2011, 2012 рік випуску)

№	до експерименту	після експерименту	відхилення	квадрати відхилень
	(В.1)	(В.2)	(В.1 - В.2)	(В.1 - В.2) ²
1	3	7	-2	4
2	6	7	-2	4
3	6	7	0	0
4	5	11	-1	1
5	10	8	-2	4
6	3	5	-2	4
7	5	10	-3	9
8	6	6	-1	1
9	9	8	-1	1
10	9	15	-6	36
11	6	4	0	0
12	11	12	3	9
13	4	14	-2	4
14	10	14	-5	25
15	7	8	-2	4
16	6	19	-12	144
17	5	18	-10	100
18	11	15	-6	36
19	6	12	-1	1
20	9	19	-7	49
21	7	4	0	0

Продовження табл. Д.2

22	7	12	3	9
23	7	8	0	0
24	9	18	-10	100
25	10	16	-6	36
26	8	19	-12	144
27	3	12	0	0
28	6	10	0	0
29	6	13	1	1
30	5	12	-1	1
31	10	13	1	1
32	5	7	-2	4
33	6	7	-2	4
34	3	8	-2	4
35	9	10	-3	9
36	6	6	-1	1
37	11	5	-2	4
38	4	8	-2	4
39	9	18	-10	100
40	7	12	0	0
41	6	14	-5	25
42	6	19	-7	49
43	5	4	0	0
44	11	14	-2	4
45	10	4	0	0
46	7	7	0	0
47	9	8	-1	1
48	7	8	0	0
49	10	11	-1	1
50	7	18	-10	100
51	9	16	-6	36
52	8	10	0	0
Суми:	370	570	-142	1074
Результат: $t_{\text{ЭМП}} = 1$				
Критичні значення: $t_{\text{кр}} = 2$ при $p \leq 0.05$; $t_{\text{кр}} = 2,66$ при $p \leq 0.01$;				

Таблиця Д.3

Порівняльна таблиця результатів дослідження психологічної готовності до професійного самовизначення випускників з порушеннями зору (експериментальна група 2011, 2012 рік випуску)

№	до експерименту	після експерименту	відхилення	квадрати відхилень
	(В.1)	(В.2)	(В.1 - В.2)	(В.1 - В.2) ²
1	10	12	-2	4
2	11	22	-11	121
3	15	17	-2	4
4	15	14	1	1

Продовження табл. Д.3

5	19	13	6	36
6	18	19	-1	1
7	13	22	-9	81
8	9	15	-6	36
9	9	17	-8	64
10	21	18	3	9
11	10	10	0	0
12	18	18	0	0
13	18	22	-4	16
14	13	22	-9	81
15	12	22	-10	100
16	12	20	-8	64
17	13	16	-3	9
18	15	12	3	9
19	14	13	1	1
20	16	15	1	1
21	9	19	-10	100
22	10	18	-8	64
23	9	13	-4	16
24	8	22	-14	196
25	11	21	-10	100
26	13	22	-9	81
27	11	22	-11	121
28	19	13	6	36
29	15	14	1	1
30	15	17	-2	4
31	10	12	-2	4
32	11	21	-10	100
33	9	15	-6	36
34	9	17	-8	64
35	21	18	3	9
36	18	19	-1	1
37	10	10	0	0
38	18	22	-4	16
39	13	22	-9	81
40	18	18	0	0
41	12	20	-8	64
42	13	16	-3	9
43	12	22	-10	100
44	14	13	1	1
45	16	15	1	1
46	9	19	-10	100
47	10	18	-8	64
48	15	12	3	9
49	8	22	-14	196
50	9	13	-4	16
Суми:	656	864	-208	2228
Результат: $t_{\text{Эмп}} = 5.6$				
Критичні значення: $t_{\text{кр}} = 2$ при $p \leq 0.05$; $t_{\text{кр}} = 2,68$ при $p \leq 0.01$;				

**Порівняльна таблиця результатів дослідження психологічної готовності
до професійного самовизначення випускників з порушеннями зору
(контрольна група 2011, 2012 рік випуску)**

№	до експерименту	після експерименту	відхилення	квадрати відхилень
	(В.1)	(В.2)	(В.1 – В.2)	(В.1 – В.2) ²
1	10	10	0	0
2	11	11	0	0
3	15	15	0	0
4	12	15	-3	9
5	19	19	0	0
6	18	18	0	0
7	10	10	0	0
8	9	9	0	0
9	9	9	0	0
10	17	21	-4	16
11	18	18	0	0
12	15	15	0	0
13	18	18	0	0
14	12	13	-1	1
15	12	12	0	0
16	12	12	0	0
17	13	13	0	0
18	12	13	-1	1
19	14	14	0	0
20	16	16	0	0
21	9	9	0	0
22	10	10	0	0
23	9	9	0	0
24	11	11	0	0
25	12	15	-3	9
26	11	11	0	0
27	10	10	0	0
28	12	13	-1	1
29	8	8	0	0
30	15	15	0	0
31	18	18	0	0
32	19	19	0	0
33	11	11	0	0
34	10	10	0	0
35	9	9	0	0
36	9	9	0	0
37	17	21	-4	16
38	18	18	0	0
39	18	18	0	0
40	10	10	0	0

Продовження табл. Д.4

41	12	13	-1	1
42	12	12	0	0
43	9	9	0	0
44	13	13	0	0
45	15	15	0	0
46	14	14	0	0
47	16	16	0	0
48	9	9	0	0
49	10	10	0	0
50	12	12	0	0
Суми:	680	698	-18	54
Результат: $t_{ЭМП} = 2.6$				
Критичні значення: $t_{кр} = 2$ при $p \leq 0.05$; $t_{кр} = 2,68$ при $p \leq 0.01$;				

Додаток Е

Методика „Психологічний тест базових рис особистості підлітків”

Автор – Айзенк Г. Ю., адаптація Бистрової Ю. О.

Опитувальник призначений для визначення типу темпераменту та базових рис особистості. Опитувальник форми А містить 57 питань, з яких 24 пов'язані зі шкалою екстраверсії – інтроверсії, ще 25 питань – зі шкалою нейротизму, та 9 питань увійшли до контрольної шкали, призначеної для оцінювання ступеня щирості досліджуваного при відповідях на запитання. Опитувальник може проводитися і в групі, і в індивідуальній формі.

Експериментатор повідомляє досліджуваним таку інструкцію: „Вам буде запропоновано відповісти на низку питань. Відповідайте лише „так” чи „ні” позначкою „плюс” та „мінус” у відповідній графі, не розмірковуючи, одразу ж, оскільки важлива Ваша перша реакція. Майте на увазі, що досліджуються деякі особистісні, а не розумові особливості, тому правильних чи неправильних відповідей тут немає». Потім експериментатор повідомляє, що досліджувані повинні працювати самостійно, і пропонує розпочати.

Після заповнення респондентами опитувальних бланків експериментатор, використовуючи ключ, підраховує бали за такими показниками: екстраверсія, нейротизм, неправда. Результати заносяться до протоколу.

При аналізі експерименту слід дотримуватися таких орієнтирів: за шкалою екстраверсії середній показник – 12, більше або дорівнює 15 – екстраверт, більше або дорівнює 19 – яскравий екстраверт, менше або дорівнює 9 – інтроверт, менше або дорівнює 5 – глибокий інтроверт. За шкалою нейротизму: середній показник – 9 – 13, більше або дорівнює 15 – високий рівень нейротизму, більше або дорівнює 19 – дуже високий рівень нейротизму, менше або дорівнює 7 – низький рівень нейротизму. За шкалою неправда: середній показник – менше або дорівнює 4, більше 4 – нещирість у відповідях, що може вказувати на деяку демонстративність поведінки та орієнтування досліджуваного на соціальне схвалення.

За результатами діагностики психолог співвідносить кількість отриманих балів за шкалою екстраверсія та нейротизм зі шкалою темпераменту, та визначає тип темпераменту досліджуваних.

Текст опитувальника (адаптація Ю. О. Бистрової):

1. Ти часто хочеш нових вражень, нових знайомств?
2. Тобі часто хочеться бути з друзями, які тебе розуміють, можуть похвалити або пожаліти?
3. Ти ні про кого не турбуєшся, не думаєш ні про чие благополуччя?
4. Тобі важко відповідати „ні”?
5. Ти спочатку думаєш, якщо хочеш хтось зробити?
6. Ти завжди робиш те, що пообіцяв людям?
7. Чи часто в тебе змінюється настрій?

8. Зазвичай ти все робиш і говориш швидко, не розмірковуючи?
9. Тобі часто здається, що ти нещасний?
10. Чи зробив би ти що завгодно на спір?
11. Ти соромишся, коли хочеш завести розмову з симпатичною незнайомою дівчинкою (хлопцем)?
12. Ти іноді злишся?
13. Чи часто ти щось робиш, не подумавши?
14. Чи часто ти турбуєшся через те, що зробив або сказав що-небудь таке, чого не потрібно було робити або говорити?
15. Ти більше любиш читати книжки, ніж зустрічатися з різними людьми?
16. Тебе легко образити?
17. Чи любиш ти часто бувати в компанії?
18. Буває, що ти думаєш про те, чого краще нікому не говорити?
19. Чи правда, що ти іноді бадьорий, енергійний, а іноді зовсім в'ялий, утомлений?
20. Краще мати мало друзів, але справжніх, близьких?
21. Чи часто ти мрієш?
22. Коли на тебе кричать, ти відповідаєш тим же?
23. Чи часто ти відчуваєш себе винним?
24. Чи всі твої звички гарні й бажані?
25. Ти можеш від щирого серця, з усієї сили повеселитися в компанії?
26. Чи вважаєш ти себе людиною збудливою й чутливою?
27. Чи вважають тебе веселою людиною?
28. Чи часто, зробивши якусь важливу справу, ти думаєш, що міг би зробити її краще?
29. Ти більше мовчиш, коли перебуваєш у товаристві інших людей?
30. Ти іноді пліткуєш?
31. Чи буває, що тобі не спиться через те, що різні думки лізуть у голову?
32. Якщо ти хочеш дізнатися про що-небудь, то ти бажаєш прочитати про це в книжці, ніж запитати?
33. Чи буває в тебе серцебиття?
34. Чи подобається тобі праця, яка вимагає від тебе постійної уваги?
35. Чи бувають у тебе напади тремтіння?
36. Чи завжди ти сплачував би за перевезення багажу на транспорті, якщо б не боявся перевірки?
37. Тобі неприємно знаходитися в товаристві, де жартують один з одного?
38. Чи дратівливий ти?
39. Чи подобається тобі праця, яка вимагає швидкості дій?
40. Чи хвилюєшся ти з приводу яких-небудь неприємних подій, які могли б відбутися?
41. Ти ходиш повільно й неквапливо?
42. Ти коли-небудь запізнювався в школу?

43. Чи часто тобі сняться жахи?
44. Чи правда, що ти так любиш поговорити, що ніколи не пропустиш випадку побесідувати з незнайомою людиною?
45. Чи турбує тебе який-небудь біль?
46. Ти відчуваєш себе дуже нещасним, якщо б тривалий час я не зміг би спілкуватися з людьми?
47. Ти нервова людина?
48. Чи є серед твоїх знайомих люди, які тобі явно не подобаються?
49. Ти впевнена в собі людина?
50. Ти ображаєшся, коли люди вказують на твої помилки в роботі чи на твої особисті промахи?
51. Від свята або вечірки важко отримувати задоволення?
52. Чи турбує тебе почуття, що ти чимсь гірше за інших?
53. Чи легко тобі розважити нудну компанію?
54. Чи буває, що ти говориш про речі, на яких не розумієшся?
55. Чи турбуєшся ти про своє здоров'я?
56. Чи любиш ти жартувати з інших?
57. Ти погано спиш, не можеш заснути?