

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

На правах рукопису

**ДУБОВИК Олена Михайлівна**

УДК 159.923-051-056.2/.3(043.3)

**ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНИХ  
ОСОБИСТІСНИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА  
СПЕЦІАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ**

**19.00.08. – спеціальна психологія**

Дисертація  
на здобуття наукового ступеня  
кандидата психологічних наук

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

**Київ – 2017**

## ЗМІСТ

|                                                                                                                                                                           |            |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>ВСТУП.....</b>                                                                                                                                                         | <b>4</b>   |
| <br><b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНО<br/>ОРІЄНТОВАНИХ ОСОБИСТІСНИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО<br/>ПСИХОЛОГА СПЕЦІАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ.....</b>               | <b>11</b>  |
| 1.1. Особистість психолога-професіонала як предмет наукових<br>досліджень.....                                                                                            | 11         |
| 1.2. Структура професійно орієнтованих особистісних якостей<br>майбутніх психологів спеціальних закладів освіти.....                                                      | 37         |
| Висновки до першого розділу.....                                                                                                                                          | 53         |
| <br><b>РОЗДІЛ 2. ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНИХ<br/>ОСОБИСТІСНИХ ЯКОСТЕЙ У МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА<br/>СПЕЦІАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ.....</b>                            | <b>56</b>  |
| 2.1. Організація та методи емпіричного дослідження.....                                                                                                                   | 56         |
| 2.2. Результати емпіричного дослідження професійно орієнтованих<br>особистісних якостей майбутнього психолога спеціальних закладів<br>освіти.....                         | 66         |
| Висновки до другого розділу.....                                                                                                                                          | 119        |
| <br><b>РОЗДІЛ 3. АКТИВНІ ЗАСОБИ ВПЛИВУ НА СТАНОВЛЕННЯ<br/>ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНИХ ОСОБИСТІСНИХ ЯКОСТЕЙ<br/>МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА СПЕЦІАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ<br/>ОСВІТИ.....</b> | <b>121</b> |
| 3.1. Вплив навчальної діяльності на становлення професійно<br>орієнтованих особистісних якостей майбутнього психолога спеціальних<br>закладів освіти.....                 | 121        |
| 3.2. Роль тренінгових технологій у системі фахової підготовки                                                                                                             |            |

|                                                                                                                      |            |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| психологів .....                                                                                                     | 129        |
| 3.3. Програма тренінгу професійно-особистісного зростання<br>майбутнього психолога спеціальних закладів освіти ..... | 142        |
| Висновки до третього розділу.....                                                                                    | 158        |
| <b>ВИСНОВКИ.....</b>                                                                                                 | <b>160</b> |
| <b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....</b>                                                                               | <b>164</b> |
| <b>ДОДАТКИ.....</b>                                                                                                  | <b>190</b> |

## ВСТУП

**Актуальність теми.** В сучасних умовах реформування освітнього простору України підвищену увагу приділяють дітям з порушенням психофізичного розвитку та, відповідно, розробці ефективних шляхів психокорекційного впливу. Провідна роль у цьому належить психологічній службі спеціальних навчальних закладів. Сучасні підходи, пов'язані з удосконаленням змісту психологічного супроводу, застосуванням новітніх діагностичних та психокорекційних технологій реалізують, передусім, у межах навчально-виховного процесу цих закладів. Тому результативність впливу на розвиток дітей безпосередньо залежить від рівня професійної компетентності психолога та його фахових характеристик.

Різним аспектам професійно важливих якостей психолога присвячено чисельні наукові дослідження, зокрема: компетенції як показника фахової спроможності (П. Бачинський, С. Бондар, І. Єрмаков, Р. Овчарова); готовності психолога до діяльності (І. Зимня, Є. Клімов, Н. Кузьміна, А. Маркова, К. Платонов); особистісним якостям і показникам професіоналізму (В. Бондар, А. Деркач, Л. Долинська, І. Булах, О. Бондаренко, Н. Пророк, В. Семиченко, С. Ставицька); системі зв'язку теоретичних знань із їхнім застосуванням у психологічній практиці (Е. Зеєр, Л. Карамушка, В. Панок, Ю. Приходько, Т. Титаренко, Г. Балл, С. Максименко, А. Маркова, К. Роджерс, Ю. Швалб).

Особливу увагу вчених приділено особистісним якостям психолога, оскільки вони пов'язані зі специфікою підготовки у вищих навчальних закладах та характерні тривалим періодом формування (Ж. Вірна, М. Д'яченко, І. Зимня, Л. Терлецька, О. Романенко, Л. Фомічова, Н. Чепелева, В. Юрченко); здійснено аналіз їхньої самоактуалізації у зв'язку з результативністю діяльності (Г. Абрамова, Н. Амінов, Ю. Смелянов, М. Молоканов, О. Саннікова).

Водночас, слід відзначити певні розбіжності у розумінні різними

авторами шляхів активізації процесу формування особистості професіонала. Зокрема, це пов'язано зі специфікою особистісно орієнтованої освіти (В. Серіков, В. Слободчиков); з психологічним супроводом як системою професійної діяльності психолога (Р. Овчарова); з його підготовкою до певної освітньої ланки (М. Бітянова, Я. Кодлюк); з розвитком смислової професійної установки (А. Алімов); зі самоактуалізацією особистісного і професійного «Я» психолога (Д. Чупшев); зі становленням його професійних властивостей у період застосування тренінгової діяльності (С. Макшанов); з професійною мотивацією психолога-консультанта (М. Гуліна, О. Сидоренко); з ієрархією значущих якостей психолога (Є. Клімов, О. Лідерс); з детермінантами професіогенезу (Л. Шнейдер); із сутністю особистісної свободи професіонала зазначеного напрямку (В. Чернобровкін, В. Чернобровкіна). Вивчення процесу підготовки фахівця на основі системного аналізу представлено у наукових доробках С. Максименка, Н. Чепелєвої, Т. Яценко.

Вимоги до особистісних якостей психолога спеціальних закладів освіти зумовлені високим рівнем складності діагностичної та корекційної роботи стосовно дітей із особливими потребами (В. Бондар, Л. Руденко, Т. Сак, В. Синьов, Є. Синьова, Л. Фомічова, М. Шеремет, Д. Шульженко, Т. Ярмаченко та ін.).

Попри значну кількість праць, присвячених діяльності психолога в цілому, професійні особистісні якості майбутнього психолога спеціальних закладів освіти дотепер не виступали предметом спеціальних наукових досліджень. Саме тому, на сучасному етапі розвитку спеціальної психології, здійснення цілеспрямованого дослідження особливостей професійно орієнтованих особистісних якостей майбутніх психологів спеціальних закладів освіти набуває актуальності, що і зумовило вибір теми дисертаційного дослідження: **«Особливості професійно орієнтованих особистісних якостей майбутнього психолога спеціальних закладів освіти»**.

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

Дисертаційне дослідження виконано відповідно до тематичного плану науково-дослідної роботи кафедри спеціальної психології та медицини факультету корекційної педагогіки та психології НПУ імені М. П. Драгоманова «Медико-психологічні основи підготовки майбутніх корекційних педагогів» за напрямом: «Зміст освіти, форми, методи і засоби фахової підготовки вчителів».

Тему дисертаційного дослідження затверджено Вченою радою НПУ імені М. П. Драгоманова (протокол № 15 від 25 червня 2013р.) та узгоджено в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 8 від 22 жовтня 2013 р.).

**Мета дослідження** – дослідити професійно орієнтовані особистісні якості майбутніх психологів спеціальних закладів освіти.

Відповідно до поставленої мети визначені такі **завдання дослідження**:

1. Здійснити теоретичний аналіз досліджень проблеми формування професійних особистісних якостей психолога.
2. Розробити комплекс діагностичних процедур та емпірично встановити зазначені якості психолога.
3. Виявити в процесі експерименту ознаки та сутність професійно орієнтованих особистісних якостей психолога спеціальних закладів освіти.
4. Визначити та розробити програму професійно-особистісного зростання майбутніх психологів спеціальних закладів освіти, спрямовану на розвиток їхніх професійно орієнтованих особистісних якостей.
5. Обґрунтувати модель формування професійно орієнтованих особистісних якостей майбутнього психолога спеціальних закладів освіти.

**Об'єкт дослідження** – професійно орієнтовані особистісні якості майбутнього психолога спеціальних закладів освіти.

**Предмет дослідження** – особливості професійно орієнтованих особистісних якостей майбутнього психолога спеціальних закладів освіти.

**Теоретико-методологічну основу дослідження** склали такі теоретичні

положення: закономірності становлення особистості (Б. Ананьєв, О. Бондаренко, Л. Божович, Б. Ломов, С. Максименко, С. Рубінштейн та ін.); теорія діяльності (О. Леонтьєв, Г. Костюк та ін.); культурно-історична концепція (Л. Виготський, М. Ярмаченко та ін.); співвідношення діагностики та розвитку (Л. Виготський та ін.); теорія інтенсифікації впливу на особистість (В. Чернобровкін, Т. Яценко та ін.); положення про компетенції (В. Синьов, Л. Фомічова, Н. Чепелєва та ін.); положення про провідну роль корекційного впливу на розвиток дітей з порушенням психофізичного розвитку (В. Бондар, Д. Ельконін, О. Лурія, В. Лубовський, Є. Синьова та ін.).

Для досягнення мети і розв'язання поставлених завдань використано такі **методи дослідження**:

- *теоретичні*: теоретико-методологічний аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження; зіставлення, узагальнення та систематизація результатів наукових досліджень з метою визначення стану розробленості проблеми та перспективних напрямів її вирішення;
- *емпіричні*: спостереження, експеримент, опитування, психодіагностичні методи;
- *методи обробки даних*: якісний та кількісний аналіз емпіричних даних із використанням методів математичної статистики (показники середніх значень, частотний розподіл, факторний аналіз, t-критерій Стьюдента).

**Наукова новизна** дослідження полягає в тому, що:

- *вперше* визначено структуру і критерії, встановлені рівні сформованості професійно орієнтованих особистісних якостей майбутніх психологів спеціальних закладів освіти; розкрито принципи їхнього розвитку та розроблено модель формування.
- *удосконалено* психологічні вимоги до відбору діагностичного інструментарію; трансформовано активні засоби впливу відповідно змісту професійної діяльності майбутніх психологів у спеціальних закладах освіти;

– *подальшого розвитку набули:* змістове наповнення терміну «професійно орієнтовані особистісні якості майбутнього психолога спеціальних закладів освіти»; система знань про сутність, зміст та особливості становлення професійно орієнтованих особистісних якостей майбутнього психолога спеціальних закладів освіти; розроблено та апробовано програму тренінгів навчально-професійного впливу з метою розвитку зазначених якостей.

**Практичне значення дослідження** полягає у створенні комплексу психодіагностичних методик для вивчення особливостей професійно орієнтованих особистісних якостей психологів, визначення їхньої структури. Розроблений тренінг професійно-особистісного зростання майбутніх психологів доцільно використовувати у системі підготовки фахівців у вищих навчальних закладах. Матеріали дослідження використані при викладанні дисциплін: «Психологічне консультування», «Психологія особистості» та в процесі проходження навчальної та виробничої практики майбутніх психологів.

**Особистий внесок автора** полягає в аналізі професійно орієнтованих особистісних якостей майбутнього психолога спеціальних закладів освіти, обґрунтуванні багаторівневої структури зазначених якостей та розробці моделі їхнього вивчення на основі симптомокомплексів, компонентів та рівнів; у визначенні активних засобів впливу на становлення професійно орієнтованих особистісних якостей психолога спеціальних закладів освіти у процесі фахової підготовки.

**Експериментальна база дослідження.** Дослідження проводилося впродовж 2012–2016 р.р. на базі Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, факультет корекційної педагогіки та психології. До участі в дослідженні було залучено 192 студенти напряму підготовки «Психологія (спеціальна, медична)».

**Апробація та впровадження результатів дисертації.** Результати дослідження були представлені й схвалені на 9 міжнародних та 3

всукраїнських конференціях, а саме: IX Східно- та Центральноєвропейська Регіональна конференція з питань альтернативної та допоміжної комунікації «Комунікація для всіх» (Київ, 2013р.); I Всеукраїнський психологічний конгрес спеціалістів, що працюють з дітьми (Київ, 2014р.); X конгрес педіатрів України «Актуальні проблеми педіатрії», III Симпозіум «Актуальні питання психіатрії, психосоматики, медичної психології і психотерапії в педіатрії» (Київ, 2014р.); II Міжнародна науково-практична конференція «Актуальні проблеми логопедії» (Київ, 2014р.); IX Міжнародна науково-практична конференція «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору» (Київ, 2014р.); Науково-практична конференція з міжнародною участю «Синдром Дауна: діагностика, медичний супровід та реабілітація в Україні» (Київ, 2015р.); IX Міжнародна науково-практична конференція «Корекційна освіта: історія, сучасність та перспективи розвитку» (Кам'янець-Подільський, 2015р.); Міжнародна наукова конференція «Perspective trends in scientific research – 2015» (Братислава, 2015р.); круглий стіл із міжнародною участю «Актуальні проблеми експериментальної психології: досвід та перспективи» (Кам'янець-Подільський, 2015р.); The First International Scientific Conference on Psychology «Regarding Evidence-Based Practice in Ukraine»; I Міжнародна конференція з проблем науково-обґрунтованої психологічної практики «Меняє общество» (Київ, 2015р.); Міжнародна науково-практична конференція «Досвід України та країн Європейського Союзу у вирішенні актуальних проблем психології в сучасних соціально-політичних умовах» (Київ, 2015р.); I Міжнародна науково-практична конференція «Актуальні проблеми комплексної корекції аутичних порушень» (Київ, 2016р.); а також на звітних науково-практичних конференціях викладачів Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (2013 – 2017р.р.).

Результати дослідження **впроваджено** в навчальний процес факультету корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (довідка № 571 / 16 від 02 червня

2016р.), таких спеціальних закладів освіти, реабілітаційних та медичних установ: ДУ Науково-практичний медичний центр дитячої кардіології та кардіохірургії МОЗ України (довідка № 629/16 від 16 червня 2016р.), спеціальний навчально-виховний комплекс «Мрія» Деснянського району м. Києва (довідка № 107 від 31 серпня 2016р.), територіальний центр соціального обслуговування населення Солом'янського району м. Києва (відділення соціально-медичної реабілітації дітей із ДЦП, із розумовою відсталістю та органічними ураженнями центральної нервової системи з порушенням психіки (довідка № 500 від 17 червня 2016р.)).

**Публікації.** Основні положення та результати дослідження висвітлено в 11 публікаціях, з яких: 9 одноосібних статей та 2 – у співавторстві. Поміж одноосібних – 4 опубліковано у вітчизняних фахових виданнях, 1 з яких – у включеному до міжнародних наукометричних баз, 1 – у зарубіжному фаховому виданні, 4 – у матеріалах конференцій.

**Структура дисертації.** Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (260 найменувань) та додатків (на 27 сторінках). Загальний обсяг дисертації становить 216 сторінок, з них – 163 сторінки основного тексту. Робота містить 15 таблиць та 12 рисунків.

## РОЗДІЛ 1

### ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНИХ ОСОБИСТІСНИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА СПЕЦІАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ

#### **1.1. Особистість психолога-професіонала як предмет наукових досліджень**

У динамічних умовах розвитку сучасного суспільства надзвичайно значущою виступає проблема підготовки висококваліфікованих спеціалістів у галузі психології. Суспільство потребує спеціалістів високого рівня, які були б здатні швидко й ефективно вирішувати поставлені перед ними професійні завдання. Водночас процес професіоналізації людини передбачає не лише засвоєння професійних норм і стандартів, але й розвиток особистісних якостей фахівця. Ця проблема набуває особливого загострення, коли йдеться про підготовку майбутніх психологів спеціальних закладів освіти.

У процесі професійної підготовки майбутній спеціаліст повинен оволодіти системою знань, умінь і навичок для здійснення різних напрямів діяльності (психодіагностичної, психокорекційної, консультативної, психотерапевтичної, психопрофілактичної, просвітницької), а також при цьому вміти її проводити стосовно осіб вразливих категорій, що певною мірою передбачає проникнення у їхній внутрішній світ та підтримку у різних галузях їхнього буття. Така здатність властива не кожній людині. Тому на перший план виходить питання не просто підвищення рівня теоретичної професійної підготовки студентів-психологів та створення умов для практичного наповнення цього процесу. Окрім успішного засвоєння необхідної бази знань і вмінь відповідно до специфіки обраної спеціальності, важливим також є володіння максимально вираженими особистісними якостями та практичними навичками, що є передумовою ефективного

здійснення професійних функцій на будь-якому етапі фахового становлення особистості. Надзвичайна значущість урахування індивідуально-особистісних якостей, а також визначення умов для їх становлення як професійних на етапі фахової підготовки, зумовлює необхідність введення поняття «професійно орієнтовані особистісні якості майбутніх психологів спеціальних закладів освіти». Наша робота присвячена вивченню цього поняття з метою визначення шляхів щодо сприяння їхньому ефективному становленню.

Наукові засади дослідження проблеми професійної підготовки психологів доцільно розглядати з позицій методологічних підходів до вивчення професійної діяльності особистості (І. Бех, Ж. Вірна, А. Захарова, Е. Зеєр, Л. Карамушка, Є. Клімов, Г. Костюк, С. Максименко, О. Маркова, Л. Мітіна, П. М'ясоїд, В. Петровський, Ю. Поварьонков, Ю. Приходько, М. Пряжников, В. Рибалка, Д. Сьюпер, Т. Титаренко, В. Шадріков та ін.), а також концепцій професійного становлення майбутніх психологів (Г. Абрамова, І. Андрійчук, О. Бодальов, О. Бондаренко, І. Булах, І. Вачков, Ж. Вірна, Л. Долинська, Н. Коломінський, О. Мартинова, В. Панок, Н. Пов'якель, Н. Пророк, М. Пряжников, В. Семиченко, І. Тимошук, Н. Чепелева, Н. Шевченко, М. Шеремет, Л. Шнейдер та ін.) [1; 6; 17; 23; 28; 31; 44; 57; 60; 68; 76; 79; 83; 104; 111; 117; 130; 139; 142; 149; 154; 159; 166; 201; 226; 232; 235; 237; 259].

У сучасній психології підготовлено значну кількість наукових праць, присвячених вивченню особистісних якостей у процесі опанування людиною різними видами діяльності, що ґрунтуються на принципі єдності свідомості і діяльності (Б. Ананьєв, І. Бех, А. Брушлінський, І. Булах, В. Давидов, Г. Костюк, О. Леонтєв, С. Максименко та ін.) [5; 12; 22; 23; 40; 83; 99; 104].

Протягом останніх десятиліть з'явилася значна кількість наукових досліджень, як вітчизняних так і зарубіжних, присвячених вивченню професійних якостей фахівців в галузі психології (Т. Верняєва, А. Деркач, Л. Карамушка, Н. Клименко, Н. Кузьміна, Є. Кучеренко, С. Максименко,

Н. Пов'якель, В. Семиченко, Л. Теплов, Л. Терлецька, Н. Чепелева, В. Чернобровкіна, В. Чернобровкін, О. Шинкаренко, Т. Яценко та ін.) [29; 41; 68; 77; 93; 95; 105; 150; 177; 198; 199; 227; 228; 238; 247].

Особливого значення для вивчення особливостей професійно особистісних якостей майбутнього психолога, з огляду на необхідність самореалізації, мали роботи К. Абульханової-Славської, Б. Ананьєва, О. Асмолова, О. Бодальова, Л. Божович, І. Булах, А. Деркача, О. Леонтьєва, В. Мясищева, К. Платонова, С. Рубінштейна та ін. [2; 5; 7; 14; 15; 23; 41; 99; 129; 148; 171]. Особистість учені розглядають як багатогранний феномен, що включає розвиток, суб'єктність, персоналізацію, самовдосконалення, акмеологію, тобто є цілісною системою, що постійно розвивається і сприяє самореалізації людини в сучасному світі [5; 83; 129; 148].

Вивченням індивідуально-психологічних особливостей особистості, а також цілого комплексу професійно важливих якостей займалися: Г. Абрамова, А. Деркач, С. Дмитрієва, Ю. Ємельянов, Є. Клімов, О. Лазурський, О. Леонтьєв, І. Мартинюк, Г. Микитюк, М. Молоканов, Р. Овчарова, Л. Орбан, Н. Пророк, К. Рамуль, О. Романенко, О. Ситніков, Л. Скрипко, Н. Хрящова, Н. Чепелева та ін. [1; 41; 42; 51; 76; 96; 98; 112; 116; 122; 133; 137; 156; 163; 169; 183; 185; 221; 227].

Індивідуально-особистісне та професійне становлення фахівця у зарубіжній та вітчизняній науці розглядали з позицій різних підходів. Зокрема, представники особистісного підходу у центр уваги ставлять людину, в якій первинно закладено прагнення до самовизначення, саморозвитку, самопізнання і самореалізації (Л. Божович [15], С. Максименко [105], В. Мерлін [119], В. Семиченко [177] та ін.) Людина усвідомлює свої мотиви і потреби, життєву позицію й водночас вільна в своєму виборі та обранні власного життєвого шляху. У цьому підході наголошено на значущості мотиваційної складової, яка впливає на самовизначення людини. Завдяки цьому в майбутньому, обираючи професію, вона розуміє, чи може відповідати цій професії за своїми індивідуальними

характеристиками, здібностями, особливостями темпераменту. Загалом, проблема пізнання майбутнім психологом власної індивідуальності та індивідуальності інших людей залишається практично не вивченою. Студенту-психологу важко визначити самостійно свою готовність до складної та непередбачуваної професійної діяльності, зрозуміти, чи зможе він реалізувати себе в ній та досягти свого «акме», чи відповідає він особистісним характеристикам та вимогам до професійної діяльності. Це зумовлює необхідність психологічного супроводу становлення його особистості як фахівця на етапі навчання у вищому навчальному закладі.

Представники діяльнісного підходу (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, О. Бодальов, А. Брушлинський, В. Давидов, В. Зінченко, О. Леонтєв, Л. Мітіна, С. Рубінштейн, В. Шадриков) розглядають професійне становлення з погляду професійної діяльності [3; 5; 14; 22; 40; 62; 99; 117; 171; 233]. Успішність професійної діяльності розглядається через здібності, які забезпечують її реалізацію. На етапі професійної підготовки ці здібності виявляються у студента насамперед через показники його академічної успішності, ефективному проходженні практики, активній участі в наукових заходах. У подальшому на основі цього відбувається входження у професію, реалізується творчий підхід до діяльності, з пошуком у ній інноваційних методів роботи. Необхідно зазначити, що представники діяльнісного підходу також вказували на важливість врахування особистісних якостей у професії.

З позицій генетичного підходу інтерес для нашої роботи представляє розгляд індивідуально-особистісного та професійного становлення майбутнього фахівця як процесу та результату (Г. Абрамова, М. Амінов, Л. Виготський, П. Гальперін). Особистісне становлення охоплює весь життєвий шлях людини, а професійне та особистісне становлення відбуваються у нерозривній єдності як безперервний поетапний процес [1; 4; 30; 33].

Професійно-орієнтований підхід (Е. Зеєр, Є. Клімов, Н. Пряжніков)

ґрунтується на розумінні взаємозв'язку особистості та професії, з урахуванням відповідності людини вимогам професійної діяльності. Цей взаємозв'язок реалізується через професійну придатність, тобто психологічну готовність майбутнього фахівця до виконання діяльності, яка має включати: розуміння та усвідомлення важливості своєї професії, готовність до труднощів при вступі в професію, відповідальність за психологічне здоров'я людей, адекватну оцінку себе та своїх сил, емоційну рівновагу [61; 76; 159].

З позицій цілісно-функціонального підходу до вивчення якостей особистості, кожна властивість містить особистісні та індивідні характеристики, функціонально пов'язані між собою (А. Крупнов). Особистісні характеристики включають мотиваційні, когнітивні й поведінкові змінні, а індивідні ознаки розглядаються як динамічні, емоційні і регуляторно-вольові змінні. Таким чином, будь-яка особистісна якість виглядає не автономним, а складним системним утворенням, що включає мотиваційно-сміслові та регуляторно-динамічні компоненти, які інтегрують сукупність основних психічних функцій, а також особистісні та індивідуальні характеристики особистості [91].

Етико-педагогічні аспекти роботи психолога висвітлені у працях Л. Хоружої, в яких розглядається особистість психолога як носія морально-етичних цінностей. Основою етики є гуманізм, який має формуватися в системі професійної підготовки та є глибинним внутрішнім прагненням особистості створювати етичну атмосферу взаємодії з іншою людиною, бажанням встановити особливого роду відносини близькості, емпатії, прихильності. Авторка вказує на необхідність формування здатності практичного психолога конструктивно аналізувати поведінку та вчинки іншої людини [220].

У чисельних дослідженнях визначаються професійні якості, які є базовими в підготовці професіонала. Вчені розглядають їх як такі, що задіяні в процесі діяльності і забезпечують ефективність її виконання за параметрами продуктивності, якості праці і надійності [23; 50; 64; 82; 179].

Відзначається важливість формування цих якостей на етапі професійної освіти. Ці якості впливають на успішність в навчальній діяльності студента, дають йому можливість найбільш ефективно реалізувати себе. Розвиток професійних якостей забезпечує у подальшому високу якість професійної діяльності [241].

Для нашого дослідження, що передбачає вивчення умов перетворення індивідуально-особистісних якостей суб'єкта у професійно орієнтовані особистісні якості, цікавим є підхід В. Компанійця, який визначає професійні якості як індивідуальні ознаки особистості, що виступають чинниками формування певної професійної компетенції. Вони належать до психологічної структури особистості, поряд зі спрямованістю (потреби, мотиви, інтереси, нахили, переконання тощо), можливостями, здібностями та характером. До особистісних якостей дослідник відносить такі: емоційна стійкість, організованість, наполегливість, рішучість, витривалість, цілеспрямованість, самоконтроль, дисциплінованість, моральність [80].

У психологічній літературі є різні підходи до трактування поняття «професійно значущі якості». Так, А. Карпов тлумачить «професійні якості» як індивідуальні властивості суб'єкта діяльності, що необхідні й достатні для її реалізації на нормативно заданому рівні, які значуще і позитивно корелюють хоча б з одним, або кількома її основними результативними параметрами: якістю, продуктивністю, надійністю [72].

Найбільш релевантним щодо цілей нашого дослідження вбачається підхід В. Шадрікова, в якому обґрунтовується необхідність досліджувати як індивідуальні якості особистості, так і професійні, що формуються під впливом діяльності. Вчений відзначає, що професійним якостям властиві такі характеристики:

- 1) по-перше, це індивідуальні якості суб'єкта діяльності, що впливають на ефективність діяльності й на успішність освоєння цієї діяльності;
- 2) по-друге, це ті внутрішні умови, через які переломлюються зовнішні дії і вимоги до діяльності [232].

А. Маркова тлумачить професійні якості як передумову професійної діяльності, а саме такі, що самі удосконалюються, шліфуються в ході діяльності [109].

Отже, професійні якості розглядають як таку сукупність якостей особистості, що дозволяють їй успішно виконувати певний вид діяльності та дають змогу стати конкурентоспроможним фахівцем за обраною спеціальністю. Професійні якості особистості є одним із важливих чинників професійної придатності. Вони не лише характеризують певні здібності, але й органічно входять до їхньої структури, розвиваючись у процесі навчання й професійної діяльності. Таким чином, розкриваючи сутність поняття «професійно значущі якості», вчені відзначають, що, з одного боку, професійно значущі якості особистості є передумовами для забезпечення ефективної діяльності, а з другого – вони розвиваються у процесі цієї діяльності та під її впливом.

Згідно з типологією Є. Клімова, професія психолога відноситься до типу діяльності «людина - людина». Для представників цього типу найважливішими складовими є: розуміння внутрішнього світу людини; вміння слухати і чути, вміння уявляти внутрішній світ іншого, доброзичливість, здатність співпереживати іншій людині, чуйність, толерантність, поблажливість, вміння спостерігати за поведінкою людини. Психологу також необхідно мати творчий склад розуму, уміти будувати прогнози відносно кожної окремої людини. Вчений відмічає, що особливістю професії психолога є надзвичайна складність, нестандартність, нечіткість і неоднозначність предмету вивчення та впливу [76].

Аналіз робіт учених (Н. Амінова, А. Борисюк, Т. Верняєва, В. Гордієнко, А. Деркач, В. Дружиніна, Т. Казанцевої, Л. Карамушки, Є. Клімова, І. Мартинюк, М. Молоканова, Р. Нємова, Р. Овчарова, Н. Пов'якель, К. Рамуля, К. Роджерса, Л. Темнова, А. Фурмана, Н. Чепелевої) дав нам можливість виділити основні індивідуально-особистісні якості психологів [4; 18; 29; 37; 41; 45; 66; 67; 75; 112; 122; 131; 133; 150; 163; 168;

196; 217; 226].

Так, К. Рамуль [163] стверджує, що для кожного науковця, зокрема й для психолога, обов'язковими є такі якості:

- ентузіазм до роботи та її завдань;
- старанність;
- здатність до тривалої праці;
- дисциплінованість;
- здатність адекватно сприймати критику і самокритику;
- безкомпромісність;
- вміння налагоджувати стосунки з людьми.

У дослідженнях К. Абульханової-Славської основними якостями особистості виступають ініціативність та відповідальність, які яскраво виражають особливості саморегуляції та активності особистості. Саме відповідальне, ціннісне ставлення до іншого має спонукати психолога до підвищення рівня своєї професійної обізнаності та пошуку найбільш дієвих і найменш «загрозливих» методів і технік для впливу на свідомість людей, які мають порушення психофізичного розвитку. Таким чином, наявність таких особистісних якостей як інтуїтивність, інтелектуальність, комунікабельність, проникливість та відповідальність у майбутнього психолога створюють основу для успішності оволодіння ним науково-теоретичним базисом професійної діяльності та розвитку його професіоналізму в цілому [3].

А. Фурман [218] в своїх роботах акцентує увагу на рівні сформованості цінностей-цілей у життєвих сферах і вказує, що майбутні психологи володіють значним потенціалом у самореалізації власної особистості. Образ майбутнього психолога охоплює особистісні характеристики й професійні риси спеціаліста, які зумовлені змістом і специфікою психологічної практики як особливого виду професійної діяльності.

Автор визначає психологічні та професійно-моральні якості, що становлять зміст двох основних компонентів психологічної готовності до професійної діяльності майбутнього психолога – орієнтаційний та

операціональний.

Орієнтаційний компонент включає:

- гуманістичний підхід до діяльності психолога;
- активну позицію в навчанні й прагнення досягти вищого рівня професіоналізму;
- набір таких особистісних рис як незалежність, відповідальність, спостережливість, комунікабельність, тверда воля, гнучкість поведінки, товариськість, чуйність, доброзичливість, щирість, ентузіазм, самотійність, врівноваженість, толерантність, емпатійність, рефлексивність, креативність.

Операціональний компонент психологічної готовності до професійної діяльності майбутнього психолога характерний ступенем володіння психологічними знаннями й прийомами, необхідними для подальшої професійної діяльності; реалізується шляхом вивчення сучасних психологічних теорій і методів, вироблення вмінь і навичок виділення психологічних складових різних соціальних явищ, оволодінням психологічним інструментарієм взаємодії з соціальним оточенням.

Ми погоджуємося з твердженням А. Фурмана, що особистісне й професійне самовизначення психолога постають у неподільній єдності. Кваліфікований фахівець – це не тільки грамотний працівник, а й гармонійно розвинена особистість із широким спектром морально-етичних, суспільно значущих ціннісних пріоритетів.

Професійно-орієнтований підхід передбачає вивчення проблеми професійно значущих якостей особистості психолога у зв'язку зі специфікою його професійної діяльності. Психолог-професіонал повинен володіти навичками як дослідницької, так і практичної діяльності. Кожен із цих напрямків передбачає досягнення різних цілей професійної діяльності і потребує наявності відповідних особистісних якостей психолога. Зокрема, вчені визначають, що практичний психолог – це фахівець, який має відповідну вищу освіту й вирішує завдання психодіагностики, психокорекції та психологічного консультування, які пов'язані не з проведенням наукових

досліджень, а наданням безпосередньої психологічної допомоги людям [131; 139].

Р. Овчарова виділяє два типи психологів: інтелектуальний («психолог-теоретик») і соціабельний («психолог-практик»). До першого типу вона відносить людей, які мають такі особистісні якості як поміркованість, аналітичний склад розуму, оригінальність, незалежність. Другий тип характерний наявністю вербальних здібностей, бажанням контакту з людьми. Авторка визначає такі особистісні характеристики «ідеального» психолога-практика:

- психолог повинен мати високі розумові здібності, бути проникливим, поміркованим, здатним аналітично мислити;
- психолог соціабельний, надає перевагу роботі з людьми. Це товариська людина, вона великодушна до людей, добре запам'ятовує імена людей, люб'язна, тактовна, дипломатична в спілкуванні;
- психолог любить спільну діяльність, підпорядковує особистісні інтереси груповим, добросовісний, має почуття обов'язку і відповідальності, сильний, енергійний, сміливий і швидко вирішує практичні завдання;
- психолог емоційно стійкий, стриманий, спокійний, реально оцінює ситуацію, стійкий до стресу.

Крім того, Р. Овчарова наголошує на проявах, несумісних з роботою психолога: незрілість особистості, низька сила «его», низький рівень інтелекту, відсутність емпатії, недостатня незалежність думки, неможливість вирішувати власні проблеми, надмірна загальмованість, низька організованість, недостатня стійкість до стресу, потреба в гіперопіці, низька самооцінка, висока тривожність та відчуття провини [133].

В сучасній науці існують різні підходи до розкриття понять «практичний-психолог» та «психолог». В. Слободчиков і Є. Ісаєв розкривають зміст роботи психолога-практика і дають два трактування змісту поняття «практична психологія», які на нашу думку, можуть розглядатись і для трактування змісту поняття «психолог спеціальних

закладів освіти», маючи на увазі його практичну спрямованість на надання кваліфікованої психологічної допомоги:

- практична психологія як прикладна дисципліна, особливістю якої є орієнтація на академічну дослідницьку психологію природничо-наукового типу;

- практична психологія як особлива психологічна практика, зорієнтована не на дослідження психіки, а на роботу з психікою [187].

До завдань практичної психології відносять:

- науково-дослідні завдання, які пов'язані з вирішенням проблем вивчення закономірностей розвитку і формування особистості з метою розробки методологічних основ діяльності практичного психолога, способів, засобів і методів професійного застосування психологічних знань в умовах різних соціальних систем;

- прикладні завдання практичної психології, зумовлені необхідністю психологічного забезпечення оптимального функціонування установ та організацій, роботи персоналу, що передбачає складання спеціальних навчальних програм, створення підручників, навчальних посібників із практичної психології, розробку психологічних рекомендацій і методичних матеріалів, програм підготовки кадрів, психологічне обґрунтування діяльності служб практичної психології, створення проектів нормативних документів;

- практичні завдання, що визначаються конкретними проблемами безпосередньо за місцем професійної діяльності психолога (установи і організації різного профілю, спеціалізовані кабінети різного напрямку, реабілітаційні центри) для надання психологічної допомоги конкретним особам.

Основними напрямками професійної діяльності психолога-практика є: психологічне консультування, психодіагностика, психопрофілактика, психокорекція, психотерапія. Таким чином, діяльність практичного психолога розглядається як особлива (специфічна) професійна діяльність, яка

впливає на іншу людину або групу людей через надання психологічної допомоги.

О. Бондаренко розглядає роботу практичного психолога як діяльність, зміст якої виражається в допомозі іншій людині, що сприяє створенню умов для людини, необхідних у вирішенні її проблем. Структура діяльності психолога-практика включає наступні основні складові: орієнтація в цілях, завданнях, мотивах, принципах, умовах і психотехнологіях практичної психології [17].

З. Кісарчук, А. Маркова та Л. Темнова у своїх роботах акцентують увагу на меті, завданнях і результатах діяльності практичних психологів, які обумовлені:

- соціальним замовленням суспільства та конкретної людини;
- поєднанням в завданнях різноманітних складових, які визначають поліфункціональність праці;
- поєднанням висунутої мети, завдань і функцій з особистісними можливостями, потребами і діями практичного психолога;
- регламентуванням праці принципами професійної етики;
- інтегративним характером продукту праці, що складається з процесу і результатів діагностичного, корекційно-розвиваючого, консультативного компонентів [74; 111; 196].

Л. Скрипко об'єднує у три блоки професійно значущі якості психолога, які необхідні для діяльності в закладах освіти:

- 1) інтелектуальні (допитливість, рефлексивність, логічність і практичність розуму; критичність і нестандартність мислення, почуття новизни, високий інтелект на фоні позитивного фізичного і психічного стану);
- 2) комунікативні (комунікабельність, емпатія, соціабельність, такт, дипломатичність, незалежність, антропометрична спрямованість особистості, високий рівень сформованості інтерперсональних і проєктивних умінь, вміння повно і правильно сприймати людину, гуманістична спрямованість);

3) емоційні (потреба в соціальних контактах та соціальному схваленні, емоційна стабільність, дружелюбність, вміння управляти самим собою і процесом спілкування, висока самооцінка і адекватний рівень домагань, атрибуція успіху) [185].

На думку багатьох вчених, професійно важливою якістю психолога виступає цілісне структурне утворення – психологічна проникливість. Вона має декілька рівнів становлення, кожний з яких відповідає таким характеристикам:

- сенсорно-перцептивний рівень (спостережливість, здатність за зовнішніми проявами правильно розуміти людей);
- рівень уявлень (образна пам'ять);
- рівень вербально-логічного мислення (активність, глибина, гнучкість мислення, розвинений аналіз і синтез, володіння мовленням, досвід спілкування з людьми);
- рівень особистісних характеристик (гуманістична спрямованість, ціннісні орієнтації, вольові риси характеру).

Більшість дослідників вказують на такі важливі особливості психолога: уміння та бажання спілкуватися, готовність до контактів, уміння керувати власними емоціями, високий рівень інтелекту, висока чутливість, стійкість до стресів в процесі спілкування, емпатія.

Усі компоненти професійної діяльності практичного психолога взаємозв'язані і взаємообумовлені.

В. Дружинін серед значущих особистісних якостей психолога виділив «талант спілкування», який включає п'ять блоків:

I блок - здатність до повного і правильного розуміння клієнта, спостережливість, швидка орієнтація в ситуації.

II блок - здатність до розуміння внутрішнього стану і якостей людини, повне розуміння духовного світу, психологічна інтуїція, яка ґрунтується на високій ерудиції і гуманізмі.

III блок - здатність до емпатії (співчуття, співпереживання людині в її

ситуації), доброта, повага, готовність прийти на допомогу.

IV блок - здатність до самоаналізу, інтерес до інших і до себе.

V блок - здатність і вміння керувати процесом спілкування, бути уважним, уміти слухати, бути тактовним, уміти встановлювати контакт і викликати довіру, мати почуття гумору, володіти собою [50].

На думку В. Дорошенко, основними компонентами професійно-психологічної готовності психіки спеціаліста, виступають:

- орієнтовний, інтелектуально-пізнавальний (певний рівень професійного розвитку пізнавальної сфери особистості спеціаліста: професійного сприйняття, мислення, уяви);

- спонукальний, мотиваційно-ціннісний (професійна спрямованість особистості, ступінь наполегливості при виконанні, мотиваційна готовність, яка виражається у розумінні суті своєї професії, позитивному ставленні до неї, адекватної самооцінки);

- виконавчий (включає професійну майстерність, тобто сукупність професійно важливих якостей, знань, вмінь та навичок, звичок професійної поведінки, необхідний рівень розвитку професійно важливих здібностей саморегуляції поведінки та діяльності) [47].

При цьому основними передумовами досягнення успіху є вміння:

- мислити категоріями успіху;
- бути впевненим в собі;
- активізувати мотивацію досягнення;
- кожен перепону перетворювати в трамплін для досягнення мети;
- твердо знати, чого необхідно досягти.

І. Вачков представив наступні особистісні якості, необхідні для практичного психолога:

- високий рівень інтелекту;
- концентрація на клієнті, бажання і здатність йому допомогти;
- відкритість, гнучкість і терпимість;
- емпатійність, сприйнятливність, здатність створювати атмосферу

емоційного комфорту;

- автентичність поведінки, тобто вміння передати групі справжні емоції та переживання;
- ентузіазм і оптимізм, віра в можливості клієнта до зміни і розвитку;
- врівноваженість, толерантність до фрустрації і невизначеності, високий рівень саморегуляції;
- впевненість в собі, адекватна самооцінка, усвідомлення потреб та мотивів [27].

Найбільш значущими особистісними якостями практичного психолога В. Федорчук назвав аналітико-конструктивний склад мислення, самостійність суджень, чуйність і проникливість, емоційно-вольову стабільність, терпеливість, стійкість до стресів, уміння адаптуватися до різних умов виконання обов'язків і загальну психофізичну активність [207].

Про значущість соціального інтелекту в професійній діяльності психолога зазначено у дослідженнях В. Карандашева. У структурі соціального інтелекту психолога він виділив три компоненти: когнітивний, емоційний і комунікативно-організаційний. Домінування когнітивного конструкту, на його думку, сприяє досконалості у проведенні психодіагностики; емоційного – наданню психологічної допомоги на рівні міжособистісних взаємодій, а комунікативно-організаційного – проведенню психологічного супроводу клієнта. Автор у наукових роботах довів, що гармонійне поєднання всіх трьох компонентів соціального інтелекту забезпечує успішність у всіх видах професійної діяльності психолога [70].

Для нас цінною також є думка Н. Чепелевої, яка підкреслює, що для майбутніх психологів великого значення набуває така професійна якість як діалогізм, який включає у себе безумовне прийняття іншого, вміння встановлювати ефективні контакти з людиною [227].

Ми поділяємо думку В. Панка, оскільки вважаємо, що від уміння психолога-практика вести відкритий діалог з позиції поваги, віри у позитивні зміни свого клієнта залежатиме якість психологічної допомоги, розуміння

ситуації, у якій опинилася людина, оскільки психолог-практик у своїй професійній діяльності має справу з конкретною людиною, яка перебуває у конкретній життєвій ситуації, що випала на її долю, частково створена нею самою і котра демонструє певну модель поведінки. Саме тому майбутній психолог-практик повинен розуміти такий феномен як «життєва ситуація» [139].

У своїх роботах Н. Пов'якель, Н. Пророк, Н. Чепелева стверджують, що уміння вести конструктивний діалог, ставити себе в ситуацію іншого, дозволяє професіоналу більше розуміти настрій, причинно-наслідкові зв'язки, особливості людини, бачити її і її життя як єдине ціле, а не як низку окремих життєвих ситуацій. Такий цілісний погляд, професійний підхід надзвичайно важливі, оскільки допомагають знаходити адекватні методи у роботі з клієнтом, здійснюючи індивідуальний підхід на гуманістичних засадах [150; 156; 226].

У наукових роботах Г. Балла, С. Максименка, В. Москаленко зосереджувалася увага на таких професійно значущих якостях психолога як готовність до контактів, раціональність у встановленні й підтримуванні стосунків, інтелектуальність, наявність психолого-педагогічного такту, самокритичність, розвиток емоційно-вольових якостей, сформованість морально-регулятивних форм поведінки, комунікабельність [10, 104, 127].

Я. Чаплак виділив особистісні якості, які характеризують сучасного ефективного психолога-консультанта: надійність, чесність, щирість, компетентність, розкутість, дисциплінованість, зосередженість на меті, ентузіазм, толерантність, об'єктивність, готовність до нових ситуацій, ініціативність, високий рівень особистісної зрілості, терплячість, витримка, відкритість, кмітливість, винахідливість, комунікативність, творча гнучкість, здатність застосовувати різні стилі управління, етичність, уміння виділити важливу проблему, розширення можливостей самовираження кожної особистості [224].

Р. Кочюнас, описуючи модель особистості психолога-консультанта,

виділяє наступні особистісні якості:

- автентичність як основну якість і найважливішу екзистенційну цінність консультанта-психолога;
- відкритість, щирість у сприйнятті власних почуттів;
- розвинуте самопізнання, яке дозволяє більш реалістично відноситись до себе;
- інтуїція, яка дає можливість діяти, керуючись власною внутрішньою позицією;
- толерантність, витримка при частій взаємодії з клієнтами;
- особиста відповідальність за дії в ситуації консультування [85].

Л. Темнова описує особистість психолога-практика з точки зору професійної діяльності і виділяє такі особистісні якості, які повинен мати психолог-консультант:

- інтелектуальні здібності (спостережливість, відбір і оцінювання фактів, узагальнення матеріалу і т.п.);
- уміння розуміти людей (толерантність, ввічливість і хороші манери, об'єктивність, чесність, відвертість і відчуття реальності);
- емоційна зрілість (самоконтроль і стабільність, гнучкість і адаптованість до умов, що змінюються);
- особиста наполегливість і ініціатива;
- етика і чесність;
- фізичне і розумове здоров'я [197].

Таким чином, у вітчизняній психології як професійні, так і особистісні якості психолога-практика розглядаються переважно у рамках особистісного підходу та через призму окремих напрямів його діяльності. Узагальнених моделей особистості практичного психолога на сьогодні існує дуже мало, їх особливістю є те, що вони описують лише один із напрямків його роботи (консультування, діагностика, терапія, корекція тощо). Найчастіше моделі розроблені для психолога-практика та психолога-дослідника, але недостатньо таких розробок, що зорієнтовані на особливості роботи психолога

спеціальних закладів освіти [41, 52].

На разі в суспільстві потреба у практичних психологах пов'язана з впровадженням цієї професії майже у всі сфери життєдіяльності людини. Жодна сучасна організація, навчальний заклад чи медична установа не може повноцінно функціонувати без допомоги психолога, а на великих підприємствах взагалі функціонують соціально-психологічні центри. Професія психолога стає все більш популярною і необхідною, а психологічна допомога кваліфікованою і ефективною.

Посилення гуманістичних тенденцій в суспільстві обумовлює також докорінні зміни як у системі освіти, так і соціокультурній політиці в цілому. Ці зміни викликали появу нової парадигми освіти, яка спирається на підходи та поняття, вироблені сучасною практикою, одним із яких є поняття «інклюзивна освіта». Первинною і найважливішою умовою підготовки системи освіти до реалізації інклюзії є формування готовності психолога спеціальних закладів освіти до роботи в нових освітніх умовах, яка включає в себе два основні показники, які дуже тісно переплітаються: професійна та психологічна готовність.

У наукових працях вітчизняних психологів Г. Афузової, В. Бондаря, З. Огороднійчук, Л. Руденко, В. Синьова, Є. Синьової, В. Тарасун, Л. Фомічової, М. Шеремет розглянуто проблему підготовки психолога спеціальних закладів освіти й акцентовано, що їх професійна підготовка повинна здійснюватися у новій особистісно орієнтованій парадигмі, та передбачати актуалізацію професійно особистісних якостей [9; 20; 135; 172; 181; 182; 195; 211; 237].

Робота психолога спеціальних закладів освіти тісно пов'язана з роботою дефектолога, а тому слід розглядати професійно-особистісні якості психолога в тісній єдності з якостями дефектолога. А. Савоста вивчала професійно-пізнавальні потреби майбутніх вчителів-дефектологів, які необхідні для їх оптимізації та розвитку: професійно-педагогічна спрямованість студентів; усвідомлення значущості спеціальних знань у

вирішенні практичних завдань; інтерес до педагогічної та дефектологічної діяльності; усвідомлення життєвих цілей; установка на самореалізацію в процесі оволодіння педагогічною професією; намір розширити спеціальні знання, долучитися до науково-дослідницької роботи, осмислити нові методики з позиції отриманих нових знань [174].

Л. Ястребова, досліджуючи особливості «Я-сфери» осіб з порушеннями психофізичного розвитку, вказала на суттєві відмінності при взаємодії суб'єктів корекційно-педагогічного, психологічного, медичного процесу в структурі особистісних і професійних якостей відповідного персоналу. Визначається, що за наявності певних педагогічних умов в системі вищого професійного навчання формуються і розвиваються важливі поліпрофесійні особистісні якості, які відповідають сучасним вимогам, а саме:

- професійна компетентність (поєднання теоретичних знань і практичних умінь і навичок);
- здатність передбачати перебіг подій професійної діяльності;
- вміння вільно висловлювати свої судження з приводу професійних питань на основі наукового аналізу;
- мати усвідомлене позитивне ставлення до власної професії;
- прагнути до професійного розвитку.

Автор окремо виділяє специфічні вимоги до професійно особистісних якостей педагога-дефектолога:

- вміння орієнтуватися у нестандартних ситуаціях;
- емпатійність; делікатність і тактовність;
- екстравертованість;
- спрямованість на інтереси та потреби дитини з порушеннями психофізичного розвитку;
- вміння захищати людську гідність та права дитини, права дитини-інваліда;
- вміння дотримуватися конфіденційності службової інформації та особистих таємниць; дотримання етики взаємовідносин з дітьми [245].

О. Романенко розглядає модель психологічної готовності майбутніх спеціальних психологів до професійної діяльності у єдності внутрішнього критерію у сукупності когнітивного, мотиваційного, регулятивного та індивідуально-особистісного показників, а також зовнішнього критерію, в якості якого використовуються показники навчальних досягнень студентів. Зокрема, когнітивний показник передбачає оцінку знань, умінь та навичок студента, здобутих на певному етапі професійного навчання, а також його обізнаність щодо діяльності спеціального психолога. Студенти третього курсу вже мають визначати специфіку цих напрямів у роботі спеціального психолога, а саме:

- проведення психодіагностичного обстеження дитини з метою встановлення її рівня психічного розвитку та індивідуально-психологічних особливостей;
- визначення об'єктивного потенціалу розвитку дитини (за даними психолого-медико-педагогічної консультації), зокрема, можливості оволодіння нею освітнім стандартом у передбачений термін;
- діагностика психологічної готовності дитини до навчання;
- розроблення для кожної дитини індивідуальної програми корекційно-реабілітаційної допомоги;
- встановлення взаємодії з батьками щодо надання допомоги дитині у процесі навчання;
- розроблення системи рекомендацій для педагогів щодо організації навчального середовища та побутових умов для дитини з особливими потребами, вибору навчальних програм, а також особливостей використання індивідуального та диференційованого підходу в навчально-виховному процесі;
- моніторинг динаміки навчальної та соціально-психологічної адаптації дитини з психофізичними порушеннями в навчальному середовищі, перебігу її психічного та особистісного розвитку;
- проведення діагностично-профорієнтаційної та консультативно-

профорієнтаційної роботи у старших класах, вивчення здібностей та нахилів учнів з метою правильного вибору ними професії, визначення шляхів саморозвитку та самовиховання.

У процесі опитування необхідно виявити, як уявляє студент змістове наповнення кожного з напрямів роботи психолога та за допомогою яких засобів планує вирішувати основні професійні завдання [169].

Цікавим також є підхід А. Борисюк, яка, вивчаючи професійні якості медичних психологів зазначила, що однією з важливих якостей особистості психолога є професійна готовність до ризику, яка виявляється в екстремальних ситуаціях. Медичний психолог повинен ризикувати для виправлення допущених з об'єктивних чи суб'єктивних причин помилок і тоді, коли йдеться про найвищі цінності – здоров'я і життя людини. На ризик потрібно йти, коли він обґрунтований науковими даними й психологічною практикою, коли позитивної мети не можна досягти іншим шляхом, але у таких випадках обов'язково необхідна згода клієнта. Щоб ризик був корисним і виправданим у процесі психотерапії, медичний психолог повинен контролювати власний ступінь схильності до ризику. Відмова від професійного ризику через некомпетентність, страх перед відповідальністю чи через надмірну обережність призводить до зростання кількості помилок. Рівень професійного ризику значною мірою залежить від особистісних якостей психолога [18].

Отже, аналіз підходів до розуміння сутності необхідних особистісних і професійних якостей практичного психолога, зокрема, психолога спеціальних закладів освіти, дає змогу визначити такі основні з них:

- 1) інтелектуальні здібності (допитливість, рефлексивність, логічність і практичність розуму);
- 2) емоційна стабільність (емоційна стійкість, життєрадісність, толерантність, витримка, стійкість до стресу, оптимізм);
- 3) соціабельність (емпатія, потреба в соціальних контактах, комунікативність, доброзичливість, афіліативність, альтруїзм, привітність);

4) практичність (здатність швидко вирішувати питання, педагогічна інтуїція, енергійність).

Одним з найбільш структурованих в цій галузі можна вважати науковий підхід А. Деркач і Н. Кузьміної, які виділяють такі компоненти структури професійної діяльності психолога: гностичний, проєктивний, конструктивний, комунікативний, організаційний, рефлексивний і соціально-перцептивний [41, 93].

Гностичний компонент професійної діяльності пов'язаний із постійним узагальненням і систематизацією наукових знань, їх розширенням, перетворенням наукових знань в професійні, вивченням загальних закономірностей функціонування професійної діяльності.

До гностичних умінь, які проявляються в професійній діяльності практичного психолога, відносять:

- уміння аналізувати процес діяльності, враховуючи її ефективність та відповідність запланованому результату;
- уміння формулювати поточні і кінцеві цілі та завдання, знаходити способи і форми їх досягнення;
- уміння оперативно реагувати і приймати правильні рішення в нестандартних ситуаціях;
- уміння ставити та досягати цілі, пов'язані з безперервним саморозвитком, самовдосконаленням як в професійному, так і в особистісному плані;
- уміння визначати і враховувати у своїй діяльності індивідуально-психологічні особливості клієнта;
- уміння впроваджувати інновації в психологічну практику.

Проєктивний компонент передбачає розвиток системи професійної діяльності з урахуванням потреб усебічного і індивідуального підходу до клієнта. До цього компоненту відносять:

- розуміння взаємозв'язку структурно-функціональних компонентів професійної діяльності;

- розподіл своїх можливостей у ході вирішення професійних завдань;
- формування різних позитивних якостей у клієнтів, орієнтування на істинні мотиви їх поведінки;
- передбачення можливих результатів вирішення професійних завдань;
- планування своєї професійної кар'єри.

Для конструктивного компоненту характерні дії, які пов'язані з інформаційним забезпеченням процесу професійної діяльності. При цьому необхідні наступні уміння:

- уміння користуватися різними методами професійної діяльності;
- уміння відбирати і оптимально використовувати інформацію, яка впливає на професійну діяльність;
- уміння знаходити необхідний спосіб взаємодії;
- уміння прийняти і зрозуміти точку зору іншого;
- уміння активізувати творчий потенціал.

Комунікативний компонент професійної діяльності регламентує і регулює стосунки психолога-практика та клієнта. До цього компоненту відносяться уміння:

- встановлювати емоційно-позитивний контакт;
- володіти вербальними і невербальними засобами спілкування;
- проявляти такт і повагу до клієнта;
- передбачати і правильно визначати настрій клієнта;
- позитивно переконувати оточуючих;
- регулювати стосунки всередині терапевтичної групи.

Організаційний компонент пов'язаний зі створенням загального ритму і режиму професійної діяльності. Даний компонент включає уміння:

- структурувати в часі види професійної діяльності;
- створювати умови для вирішення професійних завдань;
- організовувати групову та індивідуальну роботу з клієнтом.

Рефлексивний компонент включає наступні уміння:

- ставити завдання взаємодії з клієнтом і вміти виділяти ключову

проблему;

- адекватно ключовій проблемі аналізувати взаємодію з клієнтом;
- визначати оптимальну стратегію психологічного аналізу внутрішньої картини проблем клієнта і його системи стосунків.

Соціально-перцептивний компонент професійної діяльності включає уміння:

- вибирати відповідну рольову позицію;
- співпрацювати.

У вітчизняній науці особистість психолога спеціальних закладів освіти привертає увагу вчених внаслідок її недостатньої вивченості. Зокрема, змістовний перелік професійних вимог до психолога спеціальних закладів представлено в роботах З. Огороднійчук. Вона зазначила, що ефективне вирішення у майбутньому різноманітних професійно-психологічних завдань значною мірою залежить від наявності і рівня сформованості професійно важливих складових особистості психолога спеціальних закладів освіти:

- професійно-особистісні якості, такі як: рефлексивність, емпатійність, адекватність і сталість самооцінки, сензитивність, афіліативність, альтруїзм, толерантність, відсутність хронічних внутрішньо-особистісних конфліктів;
- цілісність «Я-концепції» фахівця, що впливає на зміст і контекст корекційного впливу;
- професійно-важливі властивості уваги, сприймання, уяви, мислення (уважність, спостережливість, вміння підмічати деталі у вербальній і невербальній поведінці; гнучкість, пластичність та динамічність мислення, здатність прогнозувати реакції та дії дитини; рефлексувати на себе та на іншого, моделювати наслідки роботи);
- психофізичні властивості і психічні стани, які дозволяють визначати нервову систему психолога як досить сталу, міцну, стресостійку і, водночас, досить гнучку і пластичну, що обумовлює високу працездатність і саморегуляцію особистості, відсутність схильності до психічного збудження та швидкого виснаження;

- проєктивні, акторські, навіть режисерські (наприклад, в тренінгах або у груповій психокорекції) та організаторські здібності, що дозволяють ефективно впроваджувати ігрові засоби і психотехніки, групові засоби психокорекційної, розвиваючої та психотерапевтичної роботи [135].

Важливим для нашого дослідження є поняття індивідуального стилю діяльності, оскільки воно розкриває зв'язок між професійними та індивідуальними якостями особистості. На думку В. Мерліна, становлення індивідуального стилю діяльності відбувається у два етапи. На першому етапі необхідно опановувати професійну діяльність за схемами. Це гарантує успішне виконання поставлених задач. Другий етап характеризується деякими відхиленнями від «стандарту» і передбачається, що спеціаліст засвоїв базові види професійної діяльності та може собі дозволити невеликі відхилення.

Головним при формуванні індивідуального стилю діяльності є поступовість, з опорою на засвоєний та закріплений нормативно-схвалений образ, який гарантує успішне виконання роботи у разі невдалого експериментування при розробці нових способів діяльності.

На формування особистості психолога як професіонала суттєво впливає орієнтація на певну мету або ідею, яка мобілізує знання, різноманітні вміння, які спеціаліст здобув у вищому навчальному закладі та накопичив самостійно в ході практичної роботи. В. Мерлін таку систему якостей назвав «симптомокомплексом» та зазначив, «індивідуальний стиль діяльності варто розуміти не як набір окремих якостей, а як цілісну систему взаємопов'язаних дій, за допомогою яких досягається певний результат. Окремі дії створюють систему завдяки їх зв'язку» [120; с 75].

Під психічними особистісними якостями В. Мерлін розуміє такі якості, які характеризують людину як суб'єкта суспільно-трудової діяльності. На думку вченого, для характеристики людини як суб'єкта діяльності необхідно достатньо охарактеризувати її ставлення до об'єкта діяльності, кожна особистісна якість виражає відношення до дійсності.

Таким чином, у концепції особистості В. Мерліна структура особистості представлена у вигляді багаторівневої системи взаємопов'язаних зв'язків і організації якостей особистості. Об'єднуючись між собою в окремі комплекси, індивідуальні особистісні якості утворюють так звані симптомокомплекси [121].

Симптомокомплексом якостей В. Мерлін називає вірогідні зв'язки між якостями особистості. Їх існує рівно стільки, скільки існує відносно незалежних відношень особистості. Об'єднані якості створюють симптомокомплекси, які характеризують типи особистості. Якщо відношення соціально-типові, тобто базуються на параметрах стійкості і постійності, то і симптомокомплекс соціально-типовий [121].

Симптомокомплекс – це сукупність окремих якостей, за кількістю яких можна говорити про рівень узагальненості симптомокомплекса, в його основу покладені сила, активність, стійкість як пластичність взаємин особистості. Симптомокомплекс характеризується об'ємом і широтою. Коли стосунки особистості мають високий рівень прояву в усіх трьох формах якостей, тоді найбільшою мірою детермінується цілісна психологічна характеристика особистості. Такий підхід найбільше відповідає цілям нашого дослідження, оскільки він дає нам можливість виділити основні симптомокомплекси професійно орієнтованих особистісних якостей майбутнього психолога спеціальних закладів освіти, їх компоненти і рівні та на цій основі описати їх особливості. Компонент як показник симптомокомплексу служить типовим та конкретним виявленням сутності якостей, які підлягають нашому вивченню. Разом із тим, пріоритет належить тим компонентам, які характеризують виявлення якості. Тому в роботі ми визначаємо структуру професійно орієнтованих особистісних якостей, яка складається з трьох симптомокомплексів, кожен із яких має свої характеристики компонентів.

## **1.2. Структура професійно орієнтовних особистісних якостей майбутніх психологів спеціальних закладів освіти**

Аналіз спеціальних досліджень з даної проблематики дали змогу уточнити та ввести поняття «професійно орієнтовані особистісні якості психолога спеціальних закладів освіти». Під професійно орієнтованими особистісними якостями психолога спеціальних закладів освіти ми розуміємо інтегральні психологічні характеристики суб'єкта діяльності, що впливають на ефективність засвоєння навчально-професійної діяльності та забезпечують досягнення високого рівня професіоналізму в даній професії. Ці якості складають передумови професійної успішності психолога. Нами узагальнено та визначено основні з них: високий рівень інтелекту, індивідуальний стиль мислення, самостійність, інтуїція, рефлексивність, емпатія, сензитивність, альтруїзм, моральність, відповідальність, конгруентність, афіліативність, комунікативність, компетентність, прагнення до саморозвитку, самореалізації та самовдосконалення. В подальшому у роботі саме їх ми будемо називати професійно орієнтованими особистісними якостями, тому що кожна з них є багатогранною і характеризується різними проявами і критеріями. Змістова структура провідних професійно орієнтованих особистісних якостей майбутнього психолога спеціальних закладів освіти розглядається нами на основі моделей симптомокомплексів, кожен з яких містить низку взаємопов'язаних компонентів, а саме:

I. Когнітивно-рефлексивний симптомокомплекс включає високий рівень інтелекту, індивідуальний стиль мислення, самостійність, інтуїцію, рефлексію;

II. Морально-етичний симптомокомплекс включає емпатійність, сензитивність, альтруїзм, моральність, відповідальність, конгруентність;

III. Комунікативно-афіліативний симптомокомплекс включає афіліативність, комунікативність, компетентність, потребу у саморозвитку, самореалізації і самовдосконаленні.

Розкриємо зміст кожного з цих симптомокомплексів.

**Когнітивно-рефлексивний симптомокомплекс:** високий рівень інтелекту, індивідуальний стиль мислення, самостійність, інтуїція, рефлексія.

Як зазначають вчені, (Г. Абрамова, М. Амінов, Н. Бачманова, В. Дружинін, Т. Казанцева, Є. Клімов, Р. Кочюнас, Р. Овчарова, К. Роджерс, В. Столін, Н. Тализіна), високий рівень інтелекту є головним критерієм, який визначає успішну діяльність психолога [1; 4; 11; 49; 66; 75; 85; 133; 168; 191; 193]. Інтелект допомагає аналізувати якості особистості, долати професійні та особистісні установки, розуміти поведінку клієнта [139; 201; 225]. Про важливість продуктивного логічного мислення в роботі психолога зазначав Е. Фромм [216]. Інтелектуальну компетентність як основу професіоналізму психолога виокремлював С. Гледдінг [34].

Це доводить важливість відповідного рівня інтелектуального розвитку як якості психолога, якому потрібно розв'язувати складні психологічні ситуації, використовуючи весь спектр інтелектуальних процесів: логіку мислення, концентрацію уваги, спостережливість, мисленнєвий аналіз та синтез, пам'ять тощо.

Проблему різних видів мислення у діяльності досліджували такі психологи як: А. Алексєєв, Б. Бремсон, Л. Виготський, Л. Громова, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, Н. Тализіна, зокрема, психологічне мислення – О. Романова, Н. Хрящева; професійне мислення – С. Максименко, В. Панок, О. Романенко [30; 99; 105; 138; 169; 171; 193; 221].

Професійне мислення характеризується вмінням психолога ставити перед собою певні завдання, самостійно розв'язувати їх, оскільки психолог-практик творчо підходить до пізнання дійсності, знаходить нові, власні шляхи та способи розв'язання питань.

В. Архипов, В. Бочелюк, Т. Корень, Н. Пейсахов, Г. Селезнєва присвятили свої дослідження вивченню розумової самостійності студентів. Розумова самостійність вивчалася ними в різних формах навчальної роботи. Зокрема, Т. Корень, вивчаючи прояв розумової самостійності студентів

різного когнітивного стилю, пропонує до розгляду трьохрівневу модель розумової самостійності, до якої входять: функціональний, операційний і мотиваційний рівні. Кожному з них, на думку автора, відповідають певні уміння: функціональному рівню розумової самостійності відповідають уміння зосереджуватися; операційному – уміння виділяти об'єкт сприймання, уміння загальної орієнтації, уміння бачити проблему, ставити запитання, оцінювати й передбачати результат; мотиваційному – уміння досягати мети [82].

Дослідження А. Маркової, М. Махмутова, П. Підкасистого показали, що до того, як надати студенту самостійність, викладач повинен мати уявлення про його вміння. Серед них: уміння самостійно мислити, виділяти основне в матеріалі, що вивчається (тобто уміння розумової самостійності); уміння планувати навчальну роботу, вести її в потрібному темпі (тобто організаційні уміння); уміння здійснювати самоконтроль. Наявність цих якостей говорить уже не лише про вміння виконувати самостійну роботу, але й про готовність студентів до самостійної пізнавальної діяльності [111; 146].

Таким чином, науковці зазначають, що індивідуальний стиль мислення, розумова самостійність – важлива якість особистості, що лежить в основі творчої спрямованості людини, продуктивності її діяльності. Самостійність виявляється в здатності людини ставити перед собою мету діяльності, визначати для себе її завдання: зокрема пізнавальні, навчальні. Знаходити засоби та способи їх розв'язання, планувати, організовувати та регулювати свою діяльність на реалізацію поставленої мети. Тобто, розумова самостійність виступає як здатність людини до управління своєю діяльністю, що неможливе без планування, керівництва та контролю.

Самостійна робота студентів є основою підвищення фахового рівня майбутніх психологів спеціальних закладів освіти. Завдяки їй формується відповідна мотивація та навички самоосвіти. Вивчення фахових предметів у процесі професійної підготовки спрямовано на те, щоб напрацьовувати у студентів навички самостійної роботи з науковими періодичними виданнями,

спонукати їх до самостійного написання магістерських робіт, доповідей, рефератів, оволодіння матеріалом для опанування розділів навчальної програми.

Студент, не підготовлений до самостійного здобуття нових знань, не зможе розвинути в собі ці якості в процесі професійної діяльності. Саме тому вищі навчальні заклади покликані забезпечити не лише високий рівень професійних знань і вмінь студентів, але й сприяти становленню творчої особистості фахівця, здатного до самовдосконалення й самоосвіти. Науково правильно організована й систематично здійснювана самостійна робота є необхідною умовою успішного навчання.

Одним із компонентів, який ми включили до когнітивно-рефлексивного симптомокомплексу є інтуїція. Інтуїцію вивчали Н. Бачманова, Дж. Б'юдженталь, І. Вачков, Р. Грінсон, І. Мартинюк, В. Панок, Н. Чепелева [11; 25; 27; 112; 139; 227]. У працях В. Карандашева психологічна інтуїція розглядається як прийом безпосереднього відображення дійсності, при якому висновок ґрунтується головним чином на здогаді, чутті, майже раптовому осяянні [70].

Інтуїтивне мислення – це мало усвідомлений, згорнутий у часі вид мислення, в якому відсутній поділ на етапи [55]. У психологічному тлумачному словнику В. Шапар це поняття розглядається як проникливість, здогад; безпосереднє, неусвідомлене пізнання істини без логічного аргументування, засноване на попередньому досвіді [234].

А. Петровський розглядає інтуїцію як здатність мислення. Вважає інтуїцію видом мислення і користується терміном «інтуїтивне мислення» та зазначає, що інтуїтивне мислення існує як об'єктивний психологічний процес, що характеризується не тільки особливим механізмом підсвідомого розв'язання мисленнєвих завдань, а й тісними зв'язками з уявою. При інтуїтивному акті пізнання має місце величезна концентрація зусиль дослідника на певній проблемі, мобілізація всіх його потенцій, що призводить до раптового і зовні нібито випадкового, а насправді

закономірного, хоч і підсвідомого відкриття [143].

Згідно з результатами досліджень відомих психологів Г. Абрамової, Т. Верняєвої, Т. Казанцевої, В. Карандашева, В. Потапової, Ю. Приходько, І. Слободянюк, В. Століна, Т. Титаренко [1; 29; 66; 69; 153; 154; 189; 191; 202], до когнітивно-рефлексивного симптомокомплексу нами було віднесено також рефлексію.

Рефлексія – це процес подвоєного, дзеркального взаємовідбиття суб'єктів, змістом якого виступає відтворення, копіювання особливостей один одного. У складному процесі рефлексії присутні позиції, що характеризують взаємне відображення суб'єктів:

- 1) сам суб'єкт, яким він є в дійсності;
- 2) суб'єкт, яким він бачить самого себе;
- 3) суб'єкт, яким він бачиться іншому [234 с 453].

Рефлексія – це можливість самокритично відстежувати план власного життя. Рефлексивна активність спрямована на усвідомлення людиною як її сприймають партнери по спілкуванню. Рефлексуючи з приводу власних якостей, рис характеру, індивідуально-типологічних можливостей і обмежень, зважуючи свої домагання, цілі, завдання, людина поступово вчиться брати себе до розрахунку. Цей важливий рефлексивний механізм був вперше описаний В. Століним [191].

Морально-етична рефлексія розглядається як базовий механізм самосвідомості особистості у роботах В. Століна, С. Пантелеєва, М. Лекторського та як соціальна відповідальність К. Муздобаєвим. Особливістю морально-етичної рефлексії є те, що вона дозволяє розуміти і приймати відповідальне рішення та здатність до швидкого і глибокого розуміння моральних й аморальних аспектів власних комунікативних інтенцій [157].

Рефлексія є головним механізмом оволодіння професійною майстерністю. Технологією рефлексії, на нашу думку, повинна володіти кожна людина, якщо вона хоче досягти високого рівня професіоналізму:

постійно бути готовою до неї, займатися самоспостереженням і самоаналізом. Особливо це стосується психологів спеціальних закладів освіти, для яких володіння технікою рефлексії є обов'язковою якістю. На нашу думку, у студентів вищого навчального закладу важливо розвивати різні види рефлексії, такі як інтелектуальну, особистісну, комунікативну, кооперативну, екзистенціальну.

**Морально-етичний симптомокомплекс:** емпатійність, сензитивність, альтруїзм, моральність, відповідальність, конгруєтність.

Проблеми емпатії торкались у своїх роботах Г. Абрамова, М. Амінов, І. Бех, О. Бондаренко, Г. Ванершот, І. Вачков, Т. Казанцева, В. Карандашев, Р. Кочюнас, В. Кротенко, Т. Маралова, В. Панок, Н. Пов'якель, М. Пряжников, К. Роджерс, О. Романенко, Є. Сидоренко, Н. Чепелєва, Т. Яценко і інші [1; 4; 12; 17; 26; 29; 66; 70; 85; 88; 108; 139; 150; 159; 167; 170; 178; 225; 247].

Емпатія – проникнення-вчування в переживання іншої людини; розуміння іншої людини шляхом емоційного втручання в її переживання. В психології виділяють особливі форми емпатії: співпереживання – переживання тих же емоційних станів, що відчуває інший, через ототожнення з ним; співчуття – переживання власних емоційних станів у зв'язку з почуттям іншого [234 с. 120].

Емпатія, крім емоційного відгуку, співчуття, передбачає загальну здатність людини тотально відчувати внутрішній світ іншого, налаштовуватися на нього. Емпатійна людина легко уявляє себе в позиції іншого, вдало прогнозує його реакції, прилаштовуючись до майбутніх оцінок та вимог. Ця здатність є однією з умов розвитку соціально-психологічної компетентності і зростає з накопиченням життєвого досвіду [162].

Однією з форм емпатії є співчуття. Під поняттям «співчуття» ми розуміємо взаємини людини з іншими людьми, які ґрунтуються на визнанні законності їхніх інтересів і виражаються у розумінні їх почуттів, наданні їм моральної підтримки, а також готовності сприяти здійсненню їх намірів.

Співчуття обмежує дію егоїзму, що має природну основу і є необхідною умовою надання ефективної психологічної допомоги людям із порушеннями психофізичного розвитку.

Дослідження Г. Баррет-Леннарда, спрямовані на вивчення особливостей емпатії, дозволили виділити в емпатійному процесі три послідовні фази. Основні фази емпатійного процесу включають у себе: сприйняття і резонанс слухача; експресивне повідомлення про виникнення цього стану особі, яка викликала емпатію; прийняття емпатії або усвідомлення того, що тебе зрозуміли. Ці фази не замкнені в єдину систему і на практиці кожна з них напіваавтоматична [248].

Вітчизняні психологи І. Бех, В. Кротенко, З. Огороднійчук, І. Тимощук, Т. Титаренко, визначають емпатійність як провідний компонент діяльності психолога [12; 89; 135; 200; 203].

Зокрема, В. Кротенко розглядала емпатію як соціально-психологічну властивість особистості, яка являє собою сукупність соціально-психологічних здібностей:

- здібність емоційно реагувати на переживання іншого та подумки переносити себе в думки, почуття та поведінку іншого;
- здібність використовувати засоби взаємодії, які полегшують страждання іншої людини [89].

Авторка зазначає, що емпатійні почуття впливають на вольові якості особистості. Вольова регуляція емпатійної реакції детермінується умовами, в яких вона виникає. Перебування в емпатогенній ситуації спрямовує особистість на усвідомлену активність, цілеспрямованість і планованість поведінки [93].

Одним із компонентів морально-етичного симптомокомплексу є сензитивність. У наукових працях Б. Ананьєва, Т. Верняєвої, Л. Виготського, О. Запорожця, І. Лернер, О. Леонтьєва, Т. Маралової, Р. Стретфорда сензитивність розглядається як характерологічна особливість людини, здатність її до чутливості, розрізняти і реагувати на зовнішні подразники. [5;

29; 30; 98; 101; 108; 251].

Сензитивна особистість – це, перш за все, психічно здорова особистість, що здатна адекватно сприймати вимоги ситуації у контексті прийняття відповідних рішень, яка отримує позитивні емоції, радість від спілкування з іншими. Найчастіше сензитивність розглядають як підвищену чутливість до чогось, вміння розуміти і сприймати особливості поведінки іншої людини, що дає можливість прогнозувати її. Сензитивність базується на здатності людини звертати увагу на поведінку, мовлення та зовнішність інших людей [108].

Одним з компонентів морально-етичного симптомокомплексу виділяємо альтруїзм. Його вивчали Т. Вернаєва, П. Горностай, В. Карандашев, І. Мартинюк, В. Панок, Л. Скрипко, Н. Чепелєва, [29; 38; 69; 112; 138; 185; 226]. На думку цих авторів, альтруїзм – це система ціннісних орієнтацій особистості, при якій центральний мотив і критерій моральної оцінки – це інтереси іншої людини або соціальної спільності. Центральна ідея альтруїзму – безкорисливість як непрагматично орієнтована діяльність, що здійснюється в інтересах інших людей і не припускає реальну винагороду. Альтруїзм може виступати як соціально-психологічний прояв гуманності, а також у повсякденному спілкуванні та діяльності людей. Механізмом прояву альтруїзму може виявитися ситуативна альтруїстична установка, що актуалізується в конкретних небезпечних ситуаціях, таких як порятунок дитини ціною власного життя [70].

Альтруїзм передбачає більшу значущість благополуччя, здоров'я, інтересів іншої людини порівняно з власним. Він проявляється у безкорисливій турботі, милосерді, самозреченні особистості по відношенню до іншої людини чи групи. Альтруїстична поведінка не пов'язана з мотивом кращого пристосування і може бути спрямована на досягнення безпеки та поліпшення життя інших при одночасному ризику для себе [63].

Альтруїзм – безкорислива турбота про благо людей, готовність поступитися і жертвувати особистими інтересами заради іншої людини;

моральна якість, що характеризує готовність людини пожертвувати своїми інтересами заради блага інших людей. Він являє собою найбільш загальну форму вияву гуманності, оскільки його зміст зводиться до визнання пріоритету інтересів інших людей. Зазначимо, що саме це твердження нам імпонує найбільше, і саме з нього ми виходили, визначаючи особливості професійно орієнтованих особистісних якостей майбутнього психолога спеціальних закладів освіти [81 с. 76].

Представники гуманістичної етики обов'язковою рисою особистості вважають моральність. А. Маслоу та А. Реан вказують, що людина здатна пізнати добро і діяти згідно з природою і своїми можливостями. Поняття «моральна неспроможність» у розумінні гуманістичної етики пов'язується з неможливістю набуті зрілості. Моральність вважають складовою характеристикою особистісної зрілості [114; 164].

У своїх наукових роботах О. Штепа включає моральний аспект у визначення особистісної зрілості: особистісна зрілість характеризується феноменом самодетермінації і у кризових ситуаціях забезпечує людині можливість вибору моральних цінностей як пріоритетних. О. Штепа змістом особистісної зрілості вважає відповідальну побудову людиною власного життя згідно з загальними моральними принципами та особистою місією [240].

Відповідальність є важливою складовою в діяльності психолога спеціальних закладів освіти. Особистісну відповідальність вивчали Т. Вернаєва, Р. Кочюнас, О. Романенко, Т. Чіркова, Л. Шнейдер; морально-етичну відповідальність – І. Тимошук; уміння розподіляти відповідальність з клієнтом – О. Міненко; самостійність у прийнятті рішень – М. Амінов, В. Чірков [4; 29; 85; 169; 200; 230; 231; 239].

Відповідальність – це риса особистості яка формується у ході спільної діяльності як результат інтеріоризації соціальних цінностей, норм і правил [234 с. 53]. Т. Титаренко вважає, що відповідальність – це визнання себе автором певного вчинку і прийняття на себе його наслідків. Формування

відповідальності пов'язане з розвитком автономності особистості, свободою прийняття нею рішень [201].

Відповідальність за формування актуальних питань та їх вираження зрілі люди покладають на себе, що передбачає інтернальний локус контролю. На думку Дж. Роттера, люди з інтернальним локусом контролю вірять, що їх перемоги і поразки визначаються власними діями і здібностями. К. Роджерс вважає, інтернальний локус контролю передбачає, що індивід все частіше починає відчувати, що локус оцінки знаходиться усередині нього. Зріла особистість розвиває власну інтернальність: вона бере на себе відповідальність за своє минуле, сьогодення та майбутнє [168].

Ю. Гільбух включив почуття професійної відповідальності, до почуття громадянського обов'язку як складову особистісної зрілості. Оскільки багато ситуацій у психоконсультуванні виникають під контролем психолога-практика, то він повинен нести відповідальність за свої дії, слова в цих ситуаціях [35].

Л. Бурлачук виділяє особливий вид відповідальності – когнітивної, коли психотерапевт відповідає за свої знання і розуміє межі своєї компетентності [24].

М. Амінов, Н. Бачманова, В. Карандашев, Є. Клімов, М. Молоканов, Р. Овчарова, В. Семіченко відповідальність вважають однією з основних особистісних якостей професійної діяльності психолога. Психолог не може безвідповідально підходити до вирішення проблеми, не може порушувати кодекс етики, не має права на помилку, тому що психічний стан клієнта, його доля та життя вимагають відповідального підходу [4; 11; 70; 76; 122; 133; 177].

Особиста відповідальність психолога спеціальних закладів освіти передбачає володіння інтернальним локусом контролю. Якщо психолог буде переносити відповідальність за власні вчинки на інших, то це призведе до спотворення психологічної дійсності, а, значить, не вирішить проблему професійного та особистісного становлення його як спеціаліста. Лише при

визнанні себе автором, суб'єктом власної психологічної діяльності фахівець зможе її самостійно проаналізувати та вдосконалити. Тому відповідальність та інтернальність є одними з найважливіших професійних особистісних якостей майбутнього психолога спеціальних закладів освіти.

Конгруентність – це стан повної щирості й цілісності, коли всі частини особистості працюють в єдиному ритмі для досягнення єдиної мети і всі вчинки людини узгоджені між собою та спрямовані на отримання бажаного результату. Термін «конгруентність», введений К. Роджерсом, використовується у психології для визначення динамічного стану психотерапевта. Конгруентність в психології – це процес усвідомлення людиною своїх реальних і актуальних проблем, переживань, їх подальше озвучування і вираження тими способами, які не обмежують оточуючих людей [167].

Конгруентність розглядається як особливий стан людини, коли оточуючі сприймають її такою, якою вона є насправді. На нашу думку, конгруентність є обов'язковою професійно орієнтованою якістю майбутнього психолога спеціальних закладів освіти, тому що він повинен висловлювати своєю поведінкою те, що відчуває, орієнтуючись на моральні цінності.

**Комунікативно-афіліативний симптомокомплекс:** афіліативність, комунікативність, компетентність, потреба у саморозвитку, самореалізації і самовдосконаленості.

Аналіз робіт, спрямованих на вивчення афіліації, свідчить, що як у вітчизняній, так і в зарубіжній науковій літературі, немає єдиного визначення цього поняття. На думку Г. Мюррея, Х. Хекхаузена, зміст мотиву афіліації далеко не однорідний: сюди включається потреба контактувати з людьми, бути членом групи, взаємодіяти з оточуючими, надавати і приймати допомогу. Під афіліацією розуміється певний тип соціальних взаємодій, зміст якого полягає в спілкуванні з іншими людьми, що приносить задоволення обом сторонам [219].

Афіліація (намагання людини бути в товаристві інших людей) розглядається як параметр любові – ненависті в комунікативних стосунках; прагнення близькості, бажання бути в оточенні інших людей, саморозкриття індивіда, тобто добровільне повідомлення інформації про себе, яка в даний момент недосяжна для інших. Даний термін використовується зазвичай для характеристики та визначення стосунків у бік позитивної афіліації, яка характеризується поняттями «продуктивний», «ефективний», «відкритий» комунікативний обмін, що досягається шляхом вимоги від партнера еквівалентної реакції [234 с. 36].

За даними Р. Немова, мотив афіліації зазвичай проявляється як прагнення людини налагодити добрі, емоційно позитивні взаємостосунки з людьми. Внутрішньо або психологічно афіліація виступає у вигляді почуття прив'язаності, вірності, а зовнішньо – у комунікабельності, в прагненні співпрацювати з іншими людьми, постійно перебувати з ними. У якості протилежного мотиву афіліації виступає мотив відчуження, який проявляється у боязні бути неприйнятим, відторгненим значущими людьми.

Особистість, в якій домінує мотив афіліації над страхом бути відторгненою, краще ставиться до людей, їй подобаються оточуючі люди, і вони самі користуються симпатією і повагою оточуючих. У результаті задоволення мотиву афіліації між психологом та клієнтом складаються довірливі, відкриті взаємостосунки, які ґрунтуються на симпатіях і взаємодопомозі [131].

Комунікативність є складним, різноплановим процесом становлення та розвитку контактів між людьми. Комунікативний компонент спілкування пов'язаний з виявленням специфіки інформаційного процесу між людьми як активними суб'єктами. Серед засобів комунікативного процесу виділяють на рівні вербальної комунікації – мовлення; на рівні невербальної комунікації: міміка, жести, пантоміміка, тактильно-мязова чутливість.

Особливу роль в професійній готовності психолога відіграє комунікативна готовність, яка передбачає наявність у професіонала

достатнього рівня розвитку вмінь та навичок ефективної контактної взаємодії з людьми та професійним середовищем.

На значущості комунікативних якостей психолога наголошують такі науковці: І. Андрійчук, Г. Бал, І. Бех, М. Боришевський, Л. Карамушка, Н. Коломінський, С. Максименко, В. Москаленко, Л. Орбан-Лембрик, Т. Титаренко, О. Тюптя [6; 10; 12; 19; 68; 79; 104; 127; 201; 205].

У психологічному тлумачному словнику Б. Шапар комунікація розглядається як смисловий аспект соціальної взаємодії, оскільки будь-яка індивідуальна дія виконується в умовах прямих або непрямих стосунків із іншими людьми і включає комунікативний аспект. Основні функції процесу комунікації полягають у досягненні соціальної спільності при збереженні індивідуальності кожного її елемента [234].

Т. Федотюк визначив комунікативну здатність як інтегративну властивість особистості психолога-практика, яка складається з когнітивного (професійна компетентність, рефлексивність, децентрованість мислення); емоційного (висока чуйність, тактовність, позитивне емоційне ставлення до почуття іншого, максимальна щирість і відвертість у проявах власних почуттів); поведінкового (здатність до саморегулювання, коригування власних дій, впевненість, відповідальність) компонентів [209].

Ю. Пінчук вважає, що комунікативна компетенція – це знання норм і правил поведінки, характерних для ситуації спілкування; вміння підпорядкувати свою поведінку існуючим правилам спілкування; культура слухання співбесідника, прояв толерантного ставлення до думок співрозмовника [147].

Для психолога спеціальних закладів освіти комунікативні якості є необхідними для встановлення контакту з дітьми із порушеннями психофізичного розвитку, емоційного сприйняття та розуміння їх на невербальному та на вербальному рівнях. Емоційна стійкість і адекватна самооцінка, відповідальність, ввічливість, прагнення до саморозвитку та самореалізації є необхідними якостями психолога спеціальних закладів

освіти, оскільки робота з дітьми, які мають порушення психофізичного розвитку мають свою специфіку і потребують високого професіоналізму.

Психолог спеціальних закладів освіти повинен бути здатним до самоконтролю і саморегуляції (М. Амінов, Н. Бачманова, І. Вачков, Т. Верняєва, В. Карандашев, О. Романенко, Є. Сидоренко, Н. Стафуріна); самовладання (М. Антонова); здатним до емоційної саморегуляції (В. Панок, Н. Чепелєва); емоційної врівноваженості (О. Бодальов, В. Бочелюк, І. Гриншпун, В. Зарицька, М. Молоканов, Н. Пов'якель, М. Пряжников, Л. Скрипко, С. Собкова, Н. Чепелєва, Л. Шумакова); емоційної стриманості (М. Обозов); витримки (Л. Шнейдер); емоційно-вольової стабільності (Т. Казанцева, Ю. Олейник) [4; 11; 13; 27; 29; 66; 70; 122; 150; 159; 178; 185; 226; 239].

Самоконтроль – усвідомлення й оцінка суб'єктом власних дій, психічних процесів і станів. Поява і розвиток його визначається вимогами, висунутими суспільством до поведінки людини. Самоконтроль припускає наявність еталона і численні можливості одержання даних про контрольовані дії та стани [234]. Саморегуляція діяльності – довільне підпорядкування змісту і структурі діяльності, її меті [21].

Майбутній психолог спеціальних закладів освіти повинен бути готовим до самостійної роботи, а навчитися цьому можливо лише за умов планування та постійного контролю виконання роботи. Самоконтроль і самооцінка, як правило, є основними джерелами самокоригування освіти. Самоконтроль є одним з головних чинників, що обумовлює прийняття рішень про подальші дії, спрямовані на досягнення мети.

Прагнення до саморозвитку та самореалізації є важливою професійною та особистісною якістю. А. Маслоу стверджує, що у кожної людини є прихований потенціал, необхідно тільки прагнути до його повного розкриття, а це залежить від мотивації [114]. Успішність та ефективність діяльності залежить від бажання та прагнення психолога до становлення як особистості і як професіонала.

Більшість вчених відмічають обов'язкову наявність адекватної самооцінки у психолога, так як адекватне сприйняття себе, своїх можливостей, здібностей, особистісних якостей, дає можливість не тільки допомогти знайти правильне рішення для клієнта, але й самому психологу працювати над собою, формувати свою життєву позицію, виявляти свої недоліки та працювати над ними.

Важливою особистісною якістю психолога є компетентність, хоча найбільш точним, на наш погляд поняттям, яке охоплює наведені авторами вимоги до психолога, є поняття «компетенція».

Компетенції входять до структури комунікативної компетентності і відповідають комплексу знань та умінь, необхідних для ефективного спілкування у процесі здійснення професійної діяльності. Методологічні проблеми спілкування аналізуються у працях К. Альбуханової-Славської, О. Бодальова, М. Кагана, С. Максименка та ін. [2; 14; 65; 104]. У дослідженнях Г. Балла, В. Кан-Каліка, Я. Коломінського, Т. Кореня, А. Кунцевської, В. Семиченко, Т. Титаренко, О. Штепа, Т. Яценко розкриваються різні сторони професійного спілкування [10; 79; 82; 94; 176; 202; 240; 247].

Компетентність – інтегрована здатність особистості, яка набута у процесі навчання. Вона охоплює: знання, уміння, навички, досвід, цінності та ставлення, які можуть цілісно реалізуватися на практиці, тому компетентність не може бути зведена лише до фактичних знань. Таке розуміння компетентності прослідковується у працях І. Вачкова, Ю. Пінчук, Н. Тализіної, В. Шадрікова, О. Шинкаренка [27; 147; 193; 233; 238].

А. Маркова виділяє такі види професійної компетентності:

- спеціальна компетентність – володіння безпосередньо професійною діяльністю на достатньо високому рівні, здатність проектувати свій подальший професійний розвиток;
- соціальна компетентність – володіння спільною (груповою, кооперативною) діяльністю, співпрацею, а також прийнятими в даній

професії прийомами професійного спілкування; соціальна відповідальність за результати своєї професійної праці;

- особистісна компетентність – володіння прийомами особистісного самовираження і саморозвитку, засобами протистояння професійним деформаціям особистості;

- індивідуальна компетентність – володіння прийомами самореалізації, розвиток індивідуальності в межах професії, готовність до професійного зростання, здатність до індивідуального самозбереження, вміння раціонально організовувати свою працю [110].

В цілому, ми можемо представити схематично виділені нами симптомокомплекси та їх компоненти на (рис. 1.2.1.).



Рис. 1.2.1. Структура професійно орієнтованих особистісних якостей майбутнього психолога спеціальних закладів освіти

Таким чином, ми можемо зробити висновок, що виділені нами такі

професійно орієнтовані особистісні якості як високий рівень інтелекту, індивідуальний стиль мислення, самостійність, рефлексія, інтуїція, сензитивність, конгруентність, комунікативність, емпатійність, афіліативність, альтруїзм, моральність, відповідальність, компетентність, потреба у саморозвитку, самореалізації та самовдосконаленні є професійно орієнтованими особистісними якостями майбутнього психолога спеціальних закладів освіти, які на етапі професійного навчання мають свої особливості і знаходяться на різних рівнях становлення, що дозволяє нам говорити про особливості індивідуально-особистісної готовності студентів до професійної діяльності.

### **Висновки до першого розділу**

1. На основі теоретичного аналізу наукових досліджень визначено сутність індивідуально-особистісних та професійних якостей психолога, розглянуто їх особливості з позицій особистісного, генетичного, діяльнісного та професійно-орієнтованого підходів. Установлено, що професійні якості – це сукупність таких якостей особистості, які дозволяють їй успішно виконувати певний вид діяльності і дають можливість стати конкурентоспроможним фахівцем обраної спеціальності. Професійні якості особистості є одним із важливих факторів професійної придатності. Вони не лише характеризують певні здібності, але й органічно входять до їх структури, розвиваючись у процесі навчання і професійної діяльності.

2. Узагальнення основних закономірностей становлення особистості професіонала дало змогу обґрунтувати поняття професійно орієнтованих особистісних якостей психолога спеціальних закладів освіти, що є найбільш прийнятним для вивчення особистості майбутнього психолога саме на етапі професійної підготовки. Вони визначаються як система інтегральних психологічних характеристик суб'єкта діяльності, що впливають на ефективність опанування навчально-професійною діяльністю та є

передумовами для досягнення високого рівня професіоналізму.

3. Встановлено, що на формування спеціаліста суттєво впливає усвідомлення мети професійної підготовки, що мобілізує знання, уміння і навички та сприяє становленню певної системи якостей, що забезпечать формування індивідуального стилю діяльності. Об'єднуючись між собою в окремі комплекси, індивідуально-особистісні якості утворюють так звані симптомокомплекси. Високий рівень прояву цих якостей найбільшою мірою детермінує цілісну психологічну характеристику особистості. Професійно орієнтовані особистісні якості майбутнього психолога спеціальних закладів освіти не є усталеними характеристиками особистості. У ході навчання у вищому навчальному закладі вони проходять процес професійного становлення, який має певну специфіку та залежить від комплексу умов.

4. Вивчення професійно орієнтованих особистісних якостей майбутніх психологів спеціальних закладів освіти доцільно здійснювати на основі структури симптомокомплексів, кожен із яких містить низку взаємопов'язаних компонентів, а саме: когнітивно-рефлексивний (високий рівень інтелекту, індивідуальний стиль мислення, самостійність, інтуїцію, рефлексію); морально-етичний (емпатійність, сензитивність, альтруїзм, моральність, відповідальність, конгруентність); комунікативно-афіліативний (афіліативність, комунікативність, компетентність, потреба у саморозвитку, самореалізації та самовдосконаленні. Цю структуру було покладено в основу емпіричного дослідження.

Теоретичні положення цього розділу висвітлені у таких публікаціях:

1. Дубовик О. М. Наукові підходи до вивчення індивідуально-особистісних якостей майбутніх спеціальних психологів / О. М. Дубовик // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія. Психологічні науки : зб. наук. праць. – Київ, 2014. – № 44. – С. 15–22.

2. Дубовик О. М. Теоретичні основи вивчення індивідуально особистісних якостей майбутніх спеціальних психологів у психологічній та

педагогічній літературі / О. М. Дубовик // Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору : зб. наук. праць. – Київ, 2014. – Вип. 5, т. IV. Додаток 1. – С. 150–158.

3. Дубовик О. М. Теоретичні аспекти вивчення професійно-орієнтованих особливостей особистісних якостей психолога в процесі професійного розвитку та становлення особистості / О. М. Дубовик // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки) : зб. наук. праць : у 2 т / за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. – Вип. V, т. 1. – Кам'янець-Подільський, 2015. – С. 85–97.

## **РОЗДІЛ 2**

### **ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНИХ ОСОБИСТІСНИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА СПЕЦІАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ**

#### **2.1. Організація та методи емпіричного дослідження**

Метою емпіричного дослідження стало виявлення особливостей професійно орієнтованих особистісних якостей майбутніх психологів спеціальних закладів освіти на основі моделі симптомокомплексів. Вивчення професійно орієнтованих особистісних якостей у майбутніх психологів спеціальних закладів освіти здійснювалося за розробленою нами програмою дослідження. Завдання емпіричного дослідження визначили процедуру його проведення. Дослідження проводилося у декілька етапів.

Перший етап включав визначення методологічних засад, організацію і проведення емпіричного дослідження за допомогою комплексу відібраних методик, збір первинного емпіричного матеріалу, спрямованого на визначення професійно орієнтованих особистісних якостей майбутнього психолога спеціальних закладів освіти.

На другому етапі був здійснений аналіз емпіричного матеріалу і виявлені професійно орієнтовані особистісні якості, які сприяють професійному становленню студентів-психологів в майбутній професійній діяльності. Визначено професійно орієнтовані особистісні якості, які об'єднані у симптомокомплекси, узагальнено і інтерпретовано отримані дані.

Третій етап передбачав обґрунтування, розробку та впровадження системи тренінгових вправ, які сприяли становленню професійно орієнтованих особистісних якостей майбутніх психологів спеціальних закладів освіти.

Вирішення поставлених завдань здійснювалося за допомогою діагностичного інструментарію на загальній вибірці, в якій приймали участь

192 студенти факультету корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова за спеціальністю «Психологія (спеціальна, медична)».

Організація емпіричного дослідження передбачала його проведення до тренінгу професійно-особистісного зростання та після, що дало змогу простежити динаміку становлення професійно орієнтованих якостей особистості у студентів. У відповідності до мети та завдань дослідження нами були використані такі методи та методики дослідження:

- спостереження;
- авторська анкета «Суб'єктивні уявлення про професійні якості психолога спеціальних закладів освіти» (Додаток А 1);
- методика багатофакторного дослідження особистості «16 PF - опитувальник Р. Кеттела»;
- методика «Діагностика рівня емпатійних здібностей» (В. Бойка);
- методика «Діагностика міри готовності до ризику» (Г. Шуберта);
- модифікована методика «Мотивація афіліації» А. Меграбяна в модифікації М. Ш. Магомед-Емінова;
- методика рівня розвитку комунікативних та організаторських здібностей «КОС-2».

Вказані методики були підібрані відповідно до виділених симптомокомплексів: когнітивно-рефлексивного, морально-етичного, комунікативно-афіліативного, описаних в теоретичній частині дисертації. Кожен симптомокомплекс давав можливість діагностувати відповідні індивідуально-особистісні якості, якими повинен бути наділений майбутній психолог спеціальних закладів освіти.

І. Для вивчення особливостей когнітивно-рефлексивного симптомокомплексу (високий рівень інтелекту, індивідуальний стиль мислення, самостійність, інтуїція, рефлексія) було застосовано методику багатофакторного дослідження особистості «16 PF - опитувальник Р. Кеттела». Для цього було використано такі фактори:

- фактор В (обмежене мислення – кмітливість);
- фактор G (сила Над-Я – слабкість Над-Я);
- фактор L (відкритість – внутрішня напруженість);
- фактор Q<sub>1</sub> (радикальний – консервативний);
- фактор Q<sub>4</sub> (напруженість – релаксація).

II. Для дослідження особливостей морально-етичного симптомокомплексу (емпатія, сензитивність, альтруїзм, моральність, відповідальність) було обрано такі методики:

- методика багатофакторного дослідження особистості «16 PF-опитувальник Р. Кеттела» було використано такі фактори:

- фактор С (емоційна стійкість – емоційна лабільність);
- фактор О (спокій – тривожність);
- фактор Q<sub>2</sub> (залежність – самостійність);
- фактор Q<sub>3</sub> (високий самоконтроль поведінки – низький самоконтроль поведінки);

- методика «Діагностика рівня емпатійних здібностей» (В. Бойка);
- методика «Діагностика міри готовності до ризику» (Г. Шуберта).

III. Для вивчення особливостей комунікативно-афіліативного симптомокомплексу (афіліативність, комунікативність, компетентність, потреба у саморозвитку, самореалізації, самовдосконаленні) було використано такі методики:

- методика багатофакторного дослідження особистості «16 PF-опитувальник Р. Кеттела» було використано такі фактори:

- фактор А (стриманість – комунікативність);
- фактор N (гнучкість (дипломатичність) – прямолінійність);
- фактор F (обережність – імпульсивність);
- фактор Н (боязкість – сміливість);

- модифікована методика «Мотивація афіліації» А. Меграбяна в модифікації М. Ш. Магомед-Емінова, яка призначена для діагностики двох узагальнених стійких мотиваторів, що входять в структуру мотивації

афіліації, прагнення до прийняття і страху відторгнення;

- методика рівня розвитку комунікативних та організаторських здібностей «КОС-2».

Перейдемо тепер до опису використаних нами методик.

Анкету «Суб'єктивні уявлення про професійні якості психолога спеціальних закладів освіти» нами було розроблено з метою виявлення уявлень студентів про індивідуально-особистісні та професійні якості майбутнього психолога спеціальних закладів освіти. Студентам в письмовій формі було запропоновано відповісти на питання, які були у ній представлені. Час дослідження і кількість якостей, які повинні були написати студенти, не обмежувалися.

Методика «багатофакторного дослідження особистості «16 PF - опитувальник Р. Кеттела»» призначена для вивчення широкої сфери індивідуально-особистісних співвідношень і дозволила виявити основні індивідуально-особистісні якості. Опитувальник включає 186 суджень (форма С) і використовується для діагностики осіб з середньою та вищою освітою, без обмежень за віком, починаючи з 16 років. Максимальна кількість балів по кожному фактору складає 12 балів. Дана методика не потребує великих часових витрат і переведення «сирих балів» в стени: при сумі балів менше 6 фактор є негативним, від 6 – позитивним. Методика дозволяє діагностувати основні особистісні якості за 16-ти функціонально незалежними психологічними факторами. За допомогою опитувальника діагностовано наступні компоненти: рівень інтелектуального розвитку, емоційність, стійкість, відповідальність, обережність, імпульсивність, тривожність, спокій, залежність, вимогливість до себе (у дотриманні моральних норм), дисциплінованість, самостійність, високий та низький рівень самоконтролю, напруженість, відкритість, довірливість, релаксація, кмітливість, відкритість, внутрішня напруженість, терпимість до людей, поступливість, відвертість, безкорисливість, оптимістичність, високе почуття власної незалежності.

Методику «Діагностика рівня емпатійних здібностей» В. Бойка ми використовували, щоб оцінити ступінь вміння співпереживати, співчувати та мати опосередкований емоційний відгук на переживання іншого, що включає рефлексію внутрішніх станів, думок і почуттів самого суб'єкта емпатії.

Емпатія передбачає усвідомлене уявлення внутрішнього світу особистості під час спілкування та виникає швидше і легше в разі схожості поведінкових і емоційних реакцій.

В методиці В. Бойка представлена класифікація видів емпатії, серед яких вирізняють такі провідні складові:

- раціональну емпатію, яка здійснюється за допомогою зв'язку, уваги до іншої людини, інтенсивної аналітичної переробки інформації про неї;
- емоційну емпатію, що реалізується за допомогою емоційного досвіду (почуттів та емоцій) у процесі віддзеркалення стану іншого;
- інтуїтивну емпатію, яка є засобом віддзеркалення іншого;
- інтуїтивність, яка дає змогу обробляти інформацію про партнера на підсвідомому рівні

Існує ще один критерій визначення форм емпатії – це напрямок емпатійних переживань. Даний показник емпатії пов'язаний із загальною спрямованістю особистості та її ціннісними орієнтаціями. Згідно з цим критерієм виділяють особливі форми емпатії:

- 1) співпереживання - переживання тих самих емоційних станів, що відчуває інший, через ототожнення з ним;
- 2) співчуття - переживання власних емоційних станів у зв'язку з почуттями іншого [89].

Емпатійна здатність людини суттєво підвищується із зростанням життєвого та професійного досвіду. Розрізняють три види емпатії:

- емоційну емпатію, оснований на механізмах наслідування поведінки інших;
- когнітивну емпатію, що базується на інтелектуальних процесах (порівняння, аналогія);

- предикативну емпатію, яка проявляється як здатність людини передбачати реакції особистості в конкретних ситуаціях [178].

Емпатія розглядається нами як особистісна якість, що проявляється у розумінні внутрішнього світу іншої людини, емоційному залученні у її життя. Емпатійні переживання (співчуття, співпереживання, жалість) реалізуються у формах допоміжної поведінки. У цьому випадку емпатія має особливу соціально-практичну спрямованість на моральність, оптимізацію стосунків, які складаються у діяльності та спілкуванні майбутнього психолога спеціальних закладів освіти.

Методика «Діагностика ступеня готовності до ризику» Г. Шуберта використовувалася нами для дослідження компонентів морально-етичного симптомокомплексу.

Проблема професійного ризику психолога спеціальних закладів освіти потребує глибокого вивчення в межах наукового дослідження. На нашу думку, професійний ризик являє собою елемент творчості та є одним з основних способів адаптації працівника до ситуації, що потребує негайної, ефективної реакції у вигляді професійної компетенції, миттєвої реалізації заготовленого або імпровізованого прийому, методу, оскільки робота з людьми, які мають порушення психофізичного розвитку, вимагає особливих підходів, орієнтованих на успіх, надію на позитивний результат.

Методика «Мотивація афіліації» призначена для діагностики двох узагальнених стійких мотиваторів, які входять в структуру афіліації, – прагнення до прийняття і страху відторгнення. Використання цієї методики дозволяє встановити розподіл найчастіше зафіксованих форм поведінки і дати характеристику індивідуальної схильності до конкретних умов середовища, які можуть вважатися оптимальними. Мотивація афіліації відноситься до соціальних мотивів (відносин між людьми). Це прагнення відчувати симпатію та прихильність, співпрацювати, любити, підтримувати теплі емоційні стосунки, що приносить задоволеність обом сторонам взаємодії.

Методика діагностики рівня розвитку комунікативних та організаторських здібностей «КОС-2» дозволила виявити стійкі показники комунікативних і організаторських здібностей та встановити рівень розвитку комунікації у студентів-психологів. Ефективне спілкування неможливе, якщо майбутній психолог спеціальних закладів освіти соромиться або боїться проявляти ініціативу у спілкуванні. Нерішучість, сором'язливість, невпевненість – можуть стати причиною професійної неспроможності в майбутньому. Такі якості потрібно долати якомога раніше. Однак психолог спеціальних закладів освіти повинен бути не тільки комунікабельним, товариським, його навички у спілкуванні повинні бути орієнтовані на надання допомоги особам із порушеннями психофізичного розвитку. Тому вміння слухати, емоційно підтримувати, безоцінково, позитивно сприймати, мати гнучкість, поблажливість і терпіння – є вкрай необхідними якостями для майбутнього психолога спеціальних закладів освіти.

Організаторські здібності розглядаються як істотна складова загальної структури якостей особистості, адже майбутній психолог спеціальних закладів освіти повинен уміти організовувати роботу з людьми різних професій (лікарями, логопедами, дефектологами, сурдопсихологами, вчителями та батьками).

Провівши коротку характеристику підбраного діагностичного інструментарію ми перейдемо до опису встановлених нами рівнів. При виявленні рівнів ми дотримувалися певних вимог, а саме: критерії рівнів повинні бути об'єктивними; включати суттєві, основні прояви явища, яке досліджується; формулюватися ясно, коротко, точно. Рівень розвитку кожного із симптомокомплексів описаний з використанням системи незалежних параметрів, за допомогою яких визначається, якими професійно орієнтованими особистісними якостями повинен володіти майбутній психолог спеціальних закладів освіти.

#### I. Когнітивно-рефлексивний симптомокомплекс:

Високий рівень – високий рівень інтелектуального розвитку, швидкість

мисленнєвих операцій та розумових дій, високий рівень креативності, практичність, високий рівень ерудиції, індивідуальний стиль мислення: глибина розуму, гнучкість, самостійність, швидкість, аналітичний склад розуму, висока здатність до рефлексії, прагнення до самовдосконалення, впровадження нового для вирішення проблем. Самостійне використання теоретичних знань згідно до поставлених завдань практичного характеру і професійна спрямованість. Високий рівень сформованості навичок самостійної роботи, що надає самоосвітній діяльності творчого характеру. Прояв творчих здібностей та глибокий інтерес до психологічних наук, особливе ставлення до людей з порушеннями психофізичного розвитку та її проблем. Вільне висловлювання власних суджень та переконлива їх аргументація. Вміння контролювати свої дії за традиційних і нетрадиційних обставин, адекватно оцінювати рівень власної підготовленості до виконання професійних обов'язків.

Середній рівень – передбачає необхідний інтелектуальний рівень розвитку, досить добре розвинену креативність, досить добре розвинені інтелектуальні здібності, середній рівень ерудиції, але інколи не вистачає знань для інформування клієнта та пояснення йому причин поведінки в даній ситуації, недостатньо проявляється швидкість, гнучкість, самостійність розуму, недостатньо розвинена рефлексія, не завжди є бажання застосовувати прогресивні методи для вирішення ситуації, тому що простіше та швидше застосовувати перевірені методи.

Низький рівень – недостатньо розвинена креативність, у зв'язку з цим винахідливість проявляється дуже слабо або відсутня, недостатньо розвинені інтелектуальні здібності, обмежений індивідуальний стиль мислення (не демонструє гнучкість, швидкість, самостійність) для ситуації або діяльності, недостатньо знань навіть в межах загальновідомих сфер, проявляється непрактичність, дуже низький прояв рефлексії, немає ніякого прагнення до самовдосконалення, застосування стандарту та шаблону до всіх ситуацій.

## II. Морально-етичний симптомокомплекс:

Високий рівень – щирість, ввічливість, гуманність, тактовність, чесність, альтруїзм, безкорисність, доброзичливість, відкритість, довіра до клієнта є головними орієнтирами в професії. Високий рівень моральної відповідальності говорить про те, що життя та доля людини довірена психологу, як найближчій в даний момент людині. Обов'язкове дотримання норм та правил моралі, а також кодексу етики психолога («принцип не нашкодити», «принцип професійної компетентності», «принцип конфіденційності», «принцип наукової обґрунтованості та об'єктивності», «принцип поваги до клієнта»).

Добре розвинена емпатія, переважає позитивний, доброзичливий настрій, висока емоційна стабільність до подразнюючих факторів і дій з боку клієнта та оточуючих, висока стійкість до стресових ситуацій, життєрадісність, оптимізм, високий рівень самоконтролю, сміливість, стійка психіка, виваженість, виражена сила «Я», організованість, відсутність безпричинної напруженості, впевненість у собі.

Середній рівень – недостатня інформованість щодо моральних правил та невиконання їх, вчинки не завжди принципові, неповне усвідомлення відповідальності, порушення принципів кодексу етики психолога.

Вираженість емпатії недостатня, характерна зміна настрою, важко контролюються власні емоції, що свідчить про середню стійкість до стресових ситуацій та невисоку емоційну стійкість, спостерігається невпевненість в собі та сумнів щодо правильності своїх вчинків, існує незначна напруженість та тривожність по відношенню до ситуацій та оточуючих.

Низький рівень – відсутність ввічливості, щирості, гуманності, тактовності, теплоти, відсутні пріоритети чесності, орієнтир на рішення власних проблем, грубе порушення законів моралі.

Слабка вираженість емоційного співпереживання клієнту, перевага негативного настрою або часта зміна настрою, слабка емоційна стійкість та

роздратованість, низький рівень самоконтролю, невпевненість у власних силах, тривожність та напруженість.

### III. Комунікативно-афіліативний симптомокомплекс.

Високий рівень – вміння встановлювати контакт з будь-яким клієнтом та взаємодіяти з ним на вербальному та невербальному рівні, високий рівень комунікабельності, незалежність суджень та думок, прямолінійність. Індивідуальний та комплексний підхід до певної проблеми, адекватна самооцінка, винахідливість, схильність до спокійного та переконливого відстоювання своєї думки, цікавість, ініціативність, високий рівень мотивації досягнення результатів, прагнення до саморозвитку та самореалізації в особистісному та професійному аспектах, прагнення до прийняття.

Середній рівень – вміння налагодити контакт, але при відстороненому спілкуванні або з вибіркоким контингентом, надмірна сором'язливість, іноді демонстрація небажання спілкуватися. Підхід до рішення проблеми не завжди здійснюється шляхом вивчення проблеми та виявлення її суті, самооцінка, як правило, завищена або занижена (неадекватна), в основному використовуються нові шаблони; безініціативність, схильність до залежності; мотивація не прагнути до високого рівня досягнень, прагнення до саморозвитку та самореалізації не завжди втілюється в силу будь-яких причин.

Низький рівень – недостатній рівень контакту з клієнтом, значні труднощі при взаємодії на вербальному рівні, замкнутість, залежність суджень та думок від оточуючих. Підхід до проблеми розглядається тільки в рамках ситуації, немає комплексного рішення проблеми, завищена самооцінка, невміння відстоювати свою думку, або диктаторське нав'язування власної думки клієнту; прояв недовірливості, безініціативності, відсутнє прагнення до саморозвитку власної особистості та самореалізації, мотивація уникнення невдач, страх до відторгнення.

Описані нами рівні прояву компонентів кожного із симптомокомплексів дозволили нам оцінити прояви професійно

орієнтованих особистісних якостей майбутніх психологів спеціальних закладів освіти. Перевірити вплив на становлення професійно орієнтованих особистісних якостей майбутнього психолога спеціальних закладів освіти системи тренінгових вправ та навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі.

## **2.2. Результати емпіричного дослідження професійно орієнтованих особистісних якостей майбутнього психолога спеціальних закладів освіти**

Як вже зазначалось у першому розділі роботи, на першому етапі дослідження, спираючись на підходи і думки провідних вітчизняних та зарубіжних вчених, були визначені основні індивідуально-особистісні якості, які необхідні психологу в його професійній діяльності.

З метою уточнення розуміння студентами-психологами змісту основних індивідуально-особистісних якостей, які важливі для професії «психолог спеціальних закладів освіти», на другому етапі дослідження студентам - майбутнім психологам спеціальних закладів освіти I - V курсів було запропоновано відповісти на питання, розробленої нами анкети. Одне з питань анкети було спрямоване на виявлення уявлень студентів про професійно орієнтовані особистісні якості майбутнього психолога спеціальних закладів освіти сформульоване наступним чином: «Вкажіть декілька індивідуально-особистісних якостей, якими, на Вашу думку, має володіти психолог». Часовий проміжок і кількість якостей не обмежувались. Для обробки отриманих результатів був використаний метод контент-аналізу, який показав, що майбутні психологи виділили як найголовніші ті ж самі професійно орієнтовані особистісні якості для психолога спеціальних закладів освіти, що й вчені-психологи. Таким чином, результати, отримані за допомогою методу контент-аналізу наукових джерел та результатів анкетування студентів, були покладені в основу подальшої розробки

емпіричного дослідження. Професійно орієнтовані особистісні якості майбутнього психолога спеціальних закладів освіти були нами детально досліджені, саме для вивчення цих якостей був підібраний методичний інструментарій, виділені симптомокомплекси (когнітивно-рефлексивний, морально-етичний, комунікативно-афіліативний), їх компоненти. Важливо також зазначити, що становлення професійно орієнтованих особистісних якостей майбутнього психолога спеціальних закладів освіти потребує цілеспрямованого впливу, який ми здійснювали протягом усього етапу емпіричного дослідження, застосовуючи різні психолого-педагогічні прийоми, засоби та методи, а також систему тренінгових вправ, зміст яких буде описано у третьому розділі.

У дослідженні приймали участь студенти НПУ імені М. П. Драгоманова Інституту корекційної педагогіки та психології за спеціальністю «Психолог (спеціальний, медичний)» на усіх курсах навчання. Аналіз результатів дослідження проводили серед студентів I - V курсів. У першому етапі дослідження приймали участь 112 студентів до проведення системи тренінгових вправ. Завданням другого етапу дослідження було провести зріз результатів після проведення тренінгових вправ та після проходження практик, запланованих навчальною програмою вищого навчального закладу, за допомогою підібраних методик. У другому етапі дослідження приймали участь 80 студентів.

Для встановлення особливостей симптомокомплексів професійно орієнтованих особистісних якостей використовувався підібраний нами комплекс психодіагностичних методик (див. п. 2.1.).

Перейдемо до аналізу результатів емпіричного дослідження. При порівнянні отриманих результатів на першому та другому етапах дослідження для виявлення статистично значимих розбіжностей використовувався t-критерій Стюдента (див. Додаток Б).

### **1. Когнітивно-рефлексивний симптомокомплекс.**

|                |             |                          |
|----------------|-------------|--------------------------|
| Характеристика | компонентів | когнітивно-рефлексивного |
|----------------|-------------|--------------------------|

симптомокомплексу представлена наступними особистісними факторами (В, G, L, Q<sub>1</sub>, Q<sub>4</sub>) методики багатфакторного дослідження особистості «16 PF - опитувальник Р. Кеттела».

Проаналізовані результати представлені у таблиці 2.2.1.

Таблиця 2.2.1

**Показники когнітивно-рефлексивного симптомокомплексу по особистісному фактору «16 PF - опитувальник Р. Кеттела» (у%)**

| Когнітивно-рефлексивний симптомокомплекс |                         |                   |                  |                     |
|------------------------------------------|-------------------------|-------------------|------------------|---------------------|
| Індекс                                   | Технічна назва факторів | Значення факторів | Перший етап (до) | Другий етап (після) |
| фактор В                                 | обмежене мислення       | 0-3               | 55               | 43                  |
|                                          | кмітливiсть             | 4-8               | 45               | 57                  |
| фактор G                                 | слабкість Над-Я         | 0-6               | 58               | 36                  |
|                                          | сила Над-Я              | 7-12              | 42               | 64                  |
| фактор L                                 | відкритість             | 0-5               | 56               | 76                  |
|                                          | внутрішня напруженість  | 6-12              | 44               | 24                  |
| фактор Q <sub>1</sub>                    | консервативний          | 0-6               | 65,5             | 42                  |
|                                          | радикальний             | 7-12              | 34,5             | 58                  |
| фактор Q <sub>4</sub>                    | релаксація              | 0-7               | 48               | 44                  |
|                                          | напруженість            | 8-12              | 52               | 56                  |

Аналіз результатів за фактором В (обмежене мислення – кмітливiсть) показав, що студенти проявили себе достатньо розвиненими інтелектуально, здібними до навчання у вищому навчальному закладі, а також до формування таких проявів як самостійність виконання завдань, самоосвіта, самоконтроль, самооцінка, самокорекція, що є запорукою самореалізації та самовдосконалення майбутнього професіонала. Серед студентів-психологів ми отримали високі показники за фактором В (кмітливiсть) (перший етап –

45%, другий етап – 57%), що свідчить про розвинений інтелект, здатність майбутніх психологів спеціальних закладів освіти до логічного аналізу, абстрактного мислення, вміння швидко засвоювати новий матеріал, мати широкі інтелектуальні інтереси. На нашу думку, високі показники за даним фактором студентів V курсу можна пояснити планомірністю навчального процесу, який включає в себе вивчення інформативних предметів, можливість отримання нової додаткової інформації, самостійних завдань, опрацювання сучасної науково-методичної літератури, яка стимулює інтелектуальний розвиток, підвищує інтерес до навчання та сприяє розумінню ролі самостійності в процесі професійного становлення.

Студенти-психологи з низьким показником за шкалою В (обмежене мислення) (перший етап – 55%, другий етап – 43%) не мають високого рівня розумових здібностей, у них присутня певна тенденція до зниження успіхів у навчальній діяльності, знижений інтерес до навчання у вищому навчальному закладі, мають складнощі у розв’язанні абстрактних завдань. Порівняльний аналіз даних обстеження I і V курсів дозволяє зробити висновок, що на першому курсі проходить адаптація й усвідомлення студентами провідної ролі викладача, а не самостійного виконання певних видів завдань. У частини майбутніх психологів спеціальних закладів освіти на V курсі так і не сформувалось розуміння того, що їх професійне становлення здебільшого залежить від них самих (саморозвитку).

Фактор G (сила «Над-Я» – слабкість «Над-Я») є проявом таких якостей як стійкість, відповідальність, вимогливість до себе і до інших у дотриманні морально-етичних норм, дисциплінованість. Даний фактор характеризує ступінь емоційної стійкості, здатність керувати власними емоціями і настроєм, вміння знайти їм адекватне пояснення, що є важливим для майбутніх психологів спеціальних закладів освіти, які в подальшому працюватимуть з людьми з порушеним психофізичним розвитком.

Негативний полюс фактору проявляється у легковажності, безвідповідальності, неточності, неорганізованості, зосередженості на

власних бажаннях, нехтуванні моральними нормами поведінки у суспільстві та побуті.

Високий показник за фактором G (сила Над-Я) (перший етап – 42%, другий етап – 64%) підтверджує наявність таких особистісних якостей як почуття відповідальності, стійкість та прагнення до проявів моральних норм поведінки, точність і акуратність у виконанні роботи та наявність самоконтролю у процесі професійного навчання.

Студенти з низьким показником за фактором G (слабкість «Над-Я») (перший етап – 58%, другий етап – 36%) характеризуються проявами легковажного ставлення до навчання, недостатнім рівнем відповідальності та самоорганізації, слабкістю морального Я, невисокою емоційною стійкістю.

Фактор L (відкритість – внутрішня напруженість) – є показником емоційного ставлення до людей, L↑ (внутрішня напруженість) пов'язаний із високою внутрішньою напруженістю, тривожністю, що на думку Р. Кеттела, відіграє роль захисного механізму: підозрілість, недовірливе відношення до оточуючих компенсує почуття соціальної ненадійності, невпевненості, упередженості стосовно людей, заздрість, відчуття неоціненності, закритість, відособлення у колективі, фіксація на невдачах. Фактор L↓ (відкритість) є показником прояву таких якостей як відкритість, довірливість, толерантність, поступливість, відвертість, безкорисливість, оптимістичність, високе почуття власної незалежності.

Студенти, які мали низькі показники за даним фактором, достатньо відкриті, довірливі, безкорисливі, поступливі, легко піддаються навіюванню. Опитувані з низькими результатами за фактором L (відкритість) (перший етап – 56%, другий етап – 76%) відверті з оточуючими, легко уживаються в колективі, веселі, незаздрісні, не прагнуть до конкуренції, домінування над оточуючими, толерантні, що є позитивною якістю для майбутнього психолога спеціальних закладів освіти і сприятиме розумінню людей з порушеннями психофізичного розвитку. Також ми відмітили схильність до творчих форм діяльності, поглиблення і оновлення знань, бажання якісних

змін у власній діяльності.

Високі показники фактора L (внутрішня напруженість) (перший етап – 44%, другий етап – 24%) свідчать про зайву підозрілість, недовірливість, дратівливість, заздрісність, тривожність. За результатами дослідження ми встановили, що випробувані ставляться до оточуючих з упередженням, насторожені під час спілкування та у діяльності, недовірливі, перевіряють поданий матеріал. У колективі тримаються відокремлено, заздрять успіхам інших, не терплять конкуренції, не піддаються впливу інших людей, не поділяють групові норми і цілі. Порівнюючи показники першого і п'ятого курсів за фактором  $L \uparrow$  ми відмітили, що вплив на студентів відбувся під час проходження практик на другому (пропедевтична волонтерська (безвідривна)), третьому (пропедевтична (безвідривна)) курсах та завдяки проведенню тренінгових вправ.

Фактор  $Q_1$  (радикальний – консервативний) характеризується з точки зору радикалізму – відкритість до змін, прийняття нового, динамічністю, прагнення до різноманітності, нових вражень. Консервативність навпаки характеризується орієнтацію на стереотипи, залежністю у прийнятті рішень від інших, визнання пріоритетів та відмічається висока чутливість до невдач і помилок, страх нового.

Високі значення показника  $Q_1 \uparrow$  (радикалізм) (перший етап – 34,5%, другий етап – 58%) вказують на гнучкість, критичність мислення опитуваних, різноманітність інтелектуальних інтересів, радикалізм їх суджень та оцінок, проінформованість, несхильність до моралізування, недогматичність, легкість у сприйнятті нових ідей та втілення їх у життя, недовірливість. Показники  $Q_1 \uparrow$  властиві толерантним людям, інтелектуально незалежним, схильним до експериментування, які готові активно діяти. Студенти з  $Q_1 \uparrow$  відрізнялися широтою інтересів і поглядів, розвитком уяви, були більш коректні під час спілкування з оточуючими. Низькі оцінки за фактором  $Q_1 \downarrow$  (консерватизм) (перший етап – 65,5%, другий етап – 42%) виявили у студентів, які не приймають змін та нововведень, мають ригідність

установок, консерватизм поглядів. Вони догматичні, схильні до моралей і повчань, слідують традиціям та досвіду авторитетів, не прагнуть до різноманітності.

У студентів I курсу за фактором  $Q_1 \downarrow$  меншою мірою проявлялася гнучкість мислення, пошук нових шляхів рішення, уміння узагальнювати й аналізувати матеріал. Вони є більш мрійливими, ніж практичними, що є характерним для їхнього юнацького віку, який супроводжується труднощами в адаптації до сучасної соціально-економічної ситуації. У першокурсників відмічалися більшою мірою консерватизм, неспроможність до сприйняття всього нового, вони є прихильниками дотримання традицій та загальноприйнятих принципів у поведінці. Паралельно відмічалася самостійність у вирішенні проблем, правильність у постановці завдання, відповідальність за результат, схильність до експериментування та адекватне усвідомлення помилок, реакції на невдачі у діяльності.

Порівнюючи показники першого і другого етапів за шкалою  $Q_1$ , можна припустити, що студентам V курсу  $Q_1 \uparrow$  притаманний радикалізм та критичне мислення, легкість при зміні власної точки зору, у сприйнятті нових ідей - на відміну від студентів I курсу, які мали більш низькі показники за цією шкалою. Серед студентів V курсу після проведення практик на робочому місці (виробничої психологічної в спеціальних закладах освіти та виробничої психологічної в реабілітаційних закладах та медичних установах) відмічалася тенденція до підвищення показників, тобто вони є більш радикальними та скептично налаштованими, приймають зміни та нововведення, що характеризує становлення таких якостей як самокритичність, самовдосконалення.

Фактор  $Q_4$  (напруженість – релаксація) характеризує рівень внутрішнього розслаблення або напруження, задоволення потреб, вміння переборювати на своєму шляху перешкоди і досягати мети, відчуваючи себе як переможні, бути успішними у напруженій роботі, що вимагає зосередження.

Високий показник  $Q_4 \uparrow$  (напруженість) (перший етап – 52%, другий етап – 56%) вказує, що у майбутніх психологів спеціальних закладів освіти виражені такі особливості як сильне внутрішнє напруження, збудливість, дратівливість, нетерплячість і емоційна нестійкість з переважанням зниженого настрою. Також відзначалася неспокійність, непосидючість та низька працездатність, за рахунок нервового напруження. Високі показники  $Q_4 \uparrow$  у першокурсників обумовлені зміною навчального закладу, середовища та адаптаційним періодом у вищих навчальних закладах.

Студенти п'ятого курсу знаходяться перед досить відповідальним кроком вибору місця роботи та професійною визначеністю. Низькі показники фактора  $Q_4 \downarrow$  (релаксація) (перший етап – 48%, другий етап – 44%) відображають низьку внутрішню напругу, розслабленість, схильність до апатії, спокою, повільність, задоволеність. Студенти частіше байдужі до успіхів і невдач, безініціативні, не прагнуть до досягнень та задоволені існуючими результатами навчання.

Аналізуючи показники фактору  $Q_4$ , враховуючи курс навчання, після проведення тренінгових вправ, ми можемо стверджувати, що показник  $Q_4 \uparrow$  у зв'язку з постійним контролем над емоціями, мотивацією на досягнення поставленої мети змінюється, а розслаблення  $Q_4 \downarrow$  наступає за умов невтручання у коло інтересів студентів; прояви релаксації і напруження залежать від ситуації, в якій знаходиться студент. Це вказує на посилення здатності до саморегуляції власної поведінки та відповідає вимогам професії спеціального психолога. З одного боку, ця професія вимагає емоційності та високої енергозатратності, а з другого – вміння керувати своїми емоціями, стримувати їх, спрямовувати у продуктивне русло.

Відповідно до встановлених нами рівнів, обґрунтованих і описаних у теоретичному розділі, було визначено рівні прояву компонентів когнітивно-рефлексивного симптомокомплексу, що представлено на рис. 2.2.1.

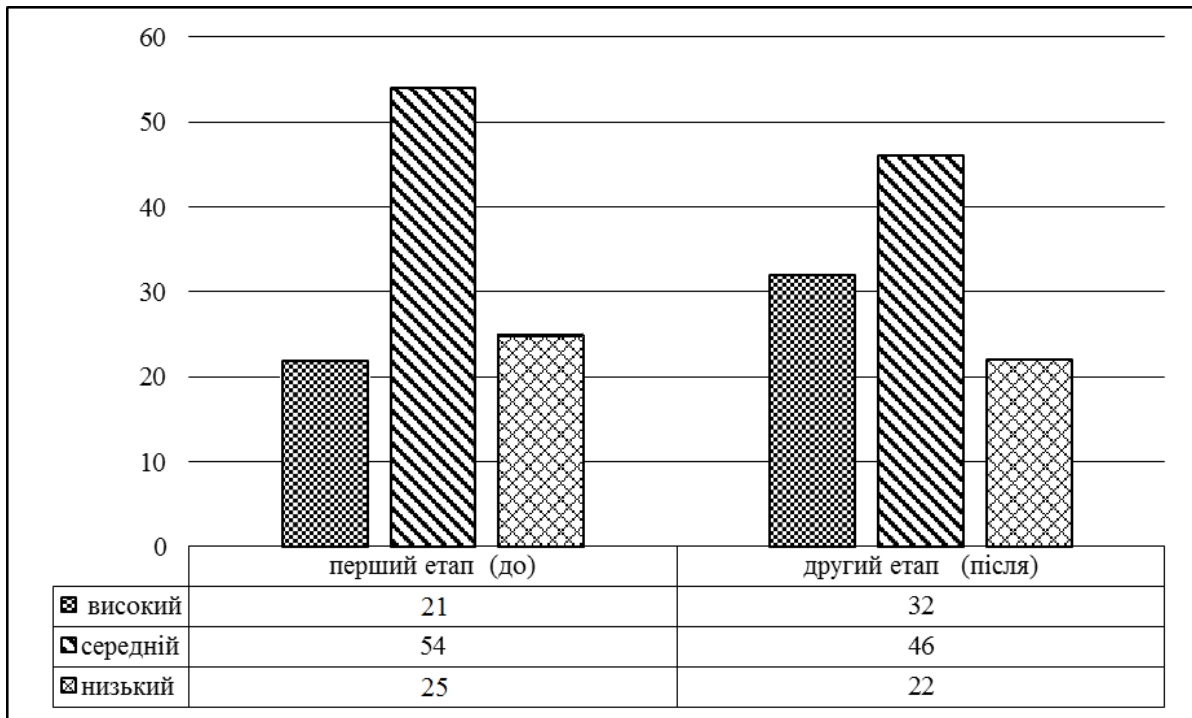


Рис. 2.2.1. Рівні когнітивно-рефлексивного симптомокомплексу (у%)

Високий рівень сформованості якостей за цим симптомокомплексом мали студенти (відповідно на першому етапі 21%, на другому – 32%), яких характеризують інтелектуальні здібності, швидкість мисленнєвих операцій, глибина, самостійність, гнучкість, критичність мислення, креативності, практичність. Вони самостійно використовують теоретичні знання відповідно до поставлених завдань практичного характеру і вирізняються професійною спрямованістю, здатні вільно висловлювати власні судження та переконливо їх аргументувати. Високий рівень сформованості навичок самоорганізації у таких студентів надає самоосвітній діяльності творчого характеру. Вони беруть активну участь у наукових заходах, відповідально та творчо підходять до проходження практики, здатні її аналізувати, вносити пропозиції практичним працівникам.

Водночас у цієї групи студентів відзначається напруженість  $Q_4 \uparrow$  у зв'язку з постійним самоконтролем, прагненням до самовдосконалення, контролем над власними емоціями. Індивідуальні здібності, здатність до рефлексії та глибокий інтерес до психологічних знань є позитивними

якостями майбутнього психолога спеціальних закладів освіти, який вміє контролювати свої дії та вчинки за будь-яких обставин.

Середній рівень сформованості професійно орієнтованих особистісних якостей проявлявся у 54% студентів на першому етапі та 46% студентів – на другому етапі. Вони характеризувалися своєрідним когнітивним стилем, схильні до імпульсивного та самотійного вирішення питань, не враховуючи думку оточуючих, покладаючись лише на власні судження. Їм було важко встановлювати контакт з людьми, вони утруднювалися висловлювати власні думки, оскільки їм не вистачає знань для інформування клієнта та пояснення причин поведінки в даній ситуації. Студенти з середнім рівнем характеризувалися проявами пасивності, негнучкістю, поверхневістю мислення, тривожністю, не прагнули застосовувати нові методи роботи, віддаючи перевагу перевіреним засобам.

Низький рівень сформованості якостей за цим симптомокомплексом був притаманний 25% студентів першого етапу і 22% студентів другого етапу. В них не проявлялися такі якості розуму як самотійність, гнучкість, глибина, швидкість та широта мисленнєвих операцій. У таких студентів постерігалась обмеженість у виборі методик під час роботи. Вони не завжди могли контролювати власні емоції, не схильні до рефлексії та характеризуються такими особистісними якостями як замкнутість і тривожність.

## **2. Морально-етичний симптомокомплекс.**

Для діагностики компонентів морально-етичного симптомокомплексу ми застосовували такі методики: «16 PF-опитувальник Р. Кеттела», методику «Діагностика рівня емпатійних здібностей» (В. Бойка) та методику «Діагностика міри готовності до ризику» (Г. Шуберта).

Аналіз результатів дослідження включав фактори С, О, Q<sub>2</sub>, Q<sub>3</sub> за методикою багатофакторного дослідження особистості «16 PF-опитувальник Р. Кеттела», які представлені в таблиці 2.2.2.

**Показники морально-етичного симптомокомплексу по  
особистісним факторам «16 PF - опитувальника Р. Кеттела» (у%)**

| Індекс                            | Технічна назва<br>факторів        | Значення<br>факторів | Перший<br>етап<br>(до) | Другий<br>етап<br>(після) |
|-----------------------------------|-----------------------------------|----------------------|------------------------|---------------------------|
| Морально-етичний симптомокомплекс |                                   |                      |                        |                           |
| фактор С                          | емоційна лабільність              | 0-6                  | 62                     | 19                        |
|                                   | емоційна стійкість                | 7-12                 | 38                     | 81                        |
| фактор О                          | спокій                            | 0-6                  | 44                     | 60                        |
|                                   | тривожність                       | 7-12                 | 56                     | 40                        |
| фактор Q <sub>2</sub>             | залежність                        | 0-5                  | 53                     | 17                        |
|                                   | самостійність                     | 6-12                 | 47                     | 83                        |
| фактор Q <sub>3</sub>             | низький самоконтроль<br>поведінки | 0-5                  | 41                     | 14                        |
|                                   | високий самоконтроль<br>поведінки | 6-12                 | 59                     | 86                        |

Емоційна стійкість – емоційна лабільність представлено фактором С і проявляється в урівноваженості, спокої, реалістичності, відсутності невротичних симптомів, постійності інтересів, впевненості у собі, наполегливості, самоконтролі. Перешкоди сприймаються як переборні, власні можливості оцінюються адекватно. Меншою мірою проявляються тривожність, лабільність настрою, низький самоконтроль власних емоцій, страх перед відповідальністю, безпорадністю у критичних ситуаціях. Високі показники фактора С↑ (емоційна стійкість) (перший етап – 38%, другий етап – 81%) відображали емоційну стійкість у будь-яких ситуаціях, вміння керувати своїми емоціями, настроєм відповідно до ситуацій, сталість інтересів, впевненість у собі, реалістичність стосовно життєвих позицій, наполегливість у досягненні цілей. Студенти з С↑ реально оцінюють

представлені факти, є постійними у своїх планах і вподобаннях, адекватно оцінюють вимоги дійсності та вирізняються високим рівнем соціальної адаптації. Вміють контролювати свою поведінку та дотримуються морально-етичних норм і правил.

Порівнюючи високі показники  $C \uparrow$  студентів I і V курсу, ми прослідкували тенденцію до зростання емоційної стійкості, особливо після проведених тренінгових вправ у відповідності до симптомокомплексу. Під час навчання у вищому навчальному закладі формуються такі якості як толерантність, наполегливість, почуття відповідальності та обов'язку, загальний інтерес до навчання. Ці якості є дуже важливими для майбутнього встановлення професійної взаємодії психолога спеціальних закладів освіти із дітьми, які мають порушення психофізичного розвитку та їхніми батьками, опікунами.

Низькі значення фактора  $C \downarrow$  (емоційна лабільність) (перший етап – 62%, другий етап – 19%) характеризують емоційну нестійкість, невротизм, іпохондричність, підвищену тривожність. Студенти з такими властивостями не були здатні повною мірою контролювати свої емоції під час проведення тренінгових вправ, проявляли їх у загальноприйнятній формі. Емоції були ситуативні, відмічалася нестійкість в проявах інтересів, у деяких випадках примхливість та безвідповідальність, не хотіли доводити розпочату справу до кінця, мали певні труднощі під час проходження практик.

Фактор  $O$  (спокій – тривожність) свідчить про ступінь впевненості у собі, переживання людиною своїх можливостей як адекватних тим задачам, які стоять перед нею в житті, так і тим, які вона ставить перед собою. У студентів з показником  $O \downarrow$  проявляються внутрішня розслабленість, спокій, безтурботність, самовпевненість, задоволеність собою, адекватна реакція на критику, життєрадісність, оптимістичність. При  $O \uparrow$  характерними є прояви тривожності, внутрішньої напруженості, схильності до драматизації, невпевненості у собі, схильності до самозвинувачення, вразливості, чутливості до звинувачень, особливо під час спілкування.

Високі показники за фактором  $O\uparrow$  (тривожність) (перший етап – 56%, другий етап – 40 %) характеризують студентів як вразливих, напружених та схильних до стресових станів, які переживали почуття провини, тривало перебували у стані тривожності. Даний фактор дозволив оцінити настрій цих студентів як пригніченість, іпохондричність, боязливість, схильність до самозвинувачення, недооцінення власних можливостей, невміння справитися з життєвими труднощами і переживання їх як внутрішнього конфлікту. Таким чином, фактор  $O\uparrow$  дозволив діагностувати домінуючий тривожно-депресивний фон настрою.

Низькі показники  $O\downarrow$  (спокій) (перший етап – 44%, другий етап – 60%) притаманні студентам, які впевнені у собі, спокійні, життєрадісні, задоволені життям, вірять у власний успіх та в свої сили. При груповій діяльності у студентів з  $O\downarrow$  відмічено, що вони не підтримують один одного і не проявляють активності, навіть коли дотримуються певних правил, виявляється їх суспільна неадаптованість.

Фактор  $Q_2$  (залежність – самостійність) характеризується самостійністю студентів, старанністю при розумінні сутності будь-якого явища та детальним його вивченням. Даний фактор також визначає, наскільки людина залежна від думки оточуючих та вміє пристосуватися до вимог соціуму.

Високі показники  $Q_2 \uparrow$  (самостійність) (перший етап – 47%, другий етап – 83%) характеризують майбутніх психологів спеціальних закладів освіти як самостійних, сумлінних, незалежних від групи. Вони не потребують підтримки і схвалення від оточуючих, роботу виконують з власної ініціативи, не шукаючи допомоги від оточуючих, готові пожертвувати будь-якими зручностями заради збереження власної незалежності. Студенти продемонстрували прагнення до саморозвитку, самовдосконалення, самореалізації у майбутній професійній діяльності, почуття відповідальності та високий ступінь інтересу до навчання у вищому навчальному закладі та під час проходження практик.

За фактором  $Q_2 \uparrow$  результати дослідження п'ятикурсників показали, що ці студенти достатньо самовпевнені, прагнуть до незалежності, готові до безкомпромісної боротьби за свої права, самостійні у прийнятті рішень. Високий рівень самооцінки підтверджує гнучкість поведінки у складних ситуаціях, які потребують швидких змін при наданні психологічної допомоги людям, які мають порушення психофізичного розвитку.

Низький показник за фактором  $Q_2 \downarrow$  (залежність) (перший етап – 53%, другий етап – 17%) отримали студенти, які мають виражену потребу в соціальному схваленні та прийнятті, потребують підтримки оточуючих. Вони несамостійні у виконанні роботи, залежні від групових цінностей і норм, орієнтуються на групову думку – це ті якості, які є непрофесійними і небажаними для майбутнього психолога спеціальних закладів освіти.

Фактор  $Q_3$  (високий самоконтроль поведінки – низький самоконтроль поведінки) введений нами до морально-етичного симптомокомплексу, оскільки студенти-психологи мають контролювати прояви власних емоцій та поведінку, працюючи у галузі спеціальної психології. Фактор  $Q_3$  вказує на рівень внутрішнього контролю поведінки та характеризує ступінь усвідомлення людиною соціальних вимог і рівень розуміння бажаної картини своєї поведінки у відповідності з суспільними нормами та моральними вимогами. Фактор  $Q_3$  враховує наполегливість у досягненні мети, уміння планувати свій час і порядок дій, подолання перешкод на шляху до мети за рахунок вольових зусиль, реалістичне ставлення до себе і своїх можливостей, постійний самоконтроль. Високі показники фактора  $Q_3 \uparrow$  (високий самоконтроль поведінки) (перший етап – 59%, другий етап – 86%) вказують на вольові якості студента, такі як організованість, уміння контролювати свої емоції і поведінку. Майбутні психологи спеціальних закладів освіти добре усвідомлюють соціальні вимоги, намагаються їх ретельно та грамотно виконувати, дбають про свою суспільну репутацію. Вони діють планомірно і впорядковано, наполегливо долають перешкоди, прагнуть довести розпочату справу до кінця.

Низький показник  $Q_3 \downarrow$  (низький самоконтроль поведінки) (перший етап – 41%, другий етап – 14%), характеризує прояв епізодичних вольових зусиль; у діяльності цих студентів відмічається спонтанність, імпульсивність, хаотичність і неупорядкованість. Студенти, які отримали низькі показники за цим фактором, часто губляться, діють безсистемно, не вміють організувати свій час і не встановлюють порядок виконання справ, керуються своїми імпульсивними спонуканнями, а не груповими нормами, нерідко ігноруючи останні. Вони легко уступають зовнішнім перешкодам і внутрішньому опору на шляху до мети.

Для майбутніх психологів спеціальних закладів освіти важливим є соціальний фактор, бажання бути схваленими у суспільстві, докладаючи зусилля для збереження репутації, що є характерним для студентів п'ятого курсу з  $Q_3 \uparrow$ .

Ключовою кваліфікаційною характеристикою майбутнього психолога спеціальних закладів освіти є рівень сформованості емпатії, що дає змогу адекватно оцінювати динаміку власної професійної діяльності, розвитку особистості, бути здатним розуміти внутрішній світ іншої людини та зміни, які в ній відбуваються.

Емпатію як професійно орієнтовану особистісну якість ми вивчали з урахуванням того, який із структурних компонентів у ній переважає: когнітивний, емоційний чи поведінковий. Перевага когнітивного компоненту у відображенні стану іншої людини забезпечує адекватне її розуміння. Домінування емоційного компоненту в емпатії говорить про емоційний відгук однієї особистості на переживання іншої. У діяльнісній (поведінковій) емпатії суб'єкт не тільки розуміє емоційний стан іншої людини, але і надає їй активну підтримку. Ми дослідили рівень розвитку емпатійності на основі методики «Діагностика рівня емпатійних здібностей» В. Бойка у студентів на першому етапі дослідження, до проведення тренінгових вправ для розвитку та становлення емпатії, а також під час другого етапу на старших курсах, врахувавши комплексний вплив тренінгових вправ, результатів проходження

практики та навчального процесу.

Студентам було запропоновано дати відповіді на 36 запитань, які оцінювалися за принципом згоди або незгоди із запропонованими твердженнями. Аналіз результатів проводився нами з урахуванням кожної шкали. Оцінка кожної шкали може варіювати від 0 до 6 балів і вказувати значущість конкретної шкали в структурі емпатії. Шкали в даній методиці інтерпретуються як канали і виконують допоміжну роль при визначенні основного показника рівня емпатії:

- 1) раціональний канал емпатії;
- 2) емоційний канал емпатії;
- 3) інтуїтивний канал емпатії;
- 4) установки, які сприяють емпатії;
- 5) здатність до емпатії;
- 6) ідентифікація в емпатії.

Наступний етап проведення підрахунків передбачав розподіл показників за рівнями. В методиці запропоновано чотири рівні – низький, занижений, середній, високий. У нашій роботі показники заниженого рівня було віднесено до середнього, орієнтовно до визначених трьох рівнів кожного з симптомокомплексів. Таким чином методика передбачала високий, середній та низький рівні виявлення якостей.

Результати дослідження за цією методикою представлені у табл. 2.2.3.

Таблиця 2.2.3

#### Результати за методикою

#### «Діагностика рівня емпатійних здібностей» В. Бойка (у%)

| Перший етап (до) |          |         | Канали<br>емпатії | Другий етап (після) |          |         |
|------------------|----------|---------|-------------------|---------------------|----------|---------|
| Рівні емпатії    |          |         |                   | Рівні емпатії       |          |         |
| високий          | середній | низький |                   | високий             | середній | низький |
| 9                | 56       | 35      | Раціональний      | 48                  | 34       | 18      |
| 31               | 54,5     | 14,5    | Емоційний         | 51                  | 36       | 13      |

|      |      |      |                                 |      |      |      |
|------|------|------|---------------------------------|------|------|------|
| 23   | 47   | 30   | Інтуїтивний                     | 40   | 42,5 | 17,5 |
| 21,5 | 54,5 | 24   | Установки, які сприяють емпатії | 35,5 | 48,5 | 16   |
| 11   | 64,5 | 24,5 | Проникаюча здібність            | 48   | 41,5 | 10,5 |
| 21,5 | 43,5 | 35   | Ідентифікація в емпатії         | 37   | 54,5 | 8,5  |

Отже, як показало дослідження за цією методикою, раціональний канал емпатії характеризує спрямованість уваги, сприймання і мислення студентів, що проявляли емпатію, на внутрішній світ іншої людини — на її стани, проблеми, поведінку. Це спонтанний інтерес до іншого, який сприяє подальшому емоційному та інтуїтивному відображенню партнера. В раціональному компоненті відсутня логіка або мотивація інтересу до іншого, партнер привертає увагу власною неповторністю. У студентів на першому етапі високий рівень за цим показником встановлено у 9%, середній рівень — 56%; низький рівень — 35%. Другий етап показав: високий рівень — 48%, середній рівень — 34%; низький — 18%.

Емоційний канал емпатії забезпечує студента співпереживати, співчувати, прогнозувати поведінку іншого та ефективно впливати на неї. За результатами опитування під час першого етапу отримали високий рівень — 31%, середній — 54,5%, низький — 14,5% студентів. Під час другого етапу студенти отримали показники: високий — 51%, середній рівень — 36%; низький — 13%.

Оцінка інтуїтивного каналу емпатії свідчить про здатність майбутнього психолога спеціальних закладів освіти бачити поведінку партнера, діяти в умовах дефіциту початкової інформації про нього, спираючись на власний досвід, який є у підсвідомості. На рівні інтуїції узагальнюється інформація про партнера.

Високий рівень по інтуїтивному каналу на першому етапі мали студенти 23%, середній – 47%, низький – 30%. Другий етап показав, високий рівень мали студенти – 40%, середній – 42,5%, низький – 17,5%.

Канал установки сприяє або перешкоджає прояву емпатії, що в свою чергу полегшує або ускладнює вплив усіх емпатійних каналів. Якщо немає перешкод з боку установок особистості, усі канали емпатії діють активніше і надійніше. Високий рівень установок, які сприяють емпатії мали студенти на першому етапі – 21,5%, середній рівень – 54,5%, низький – 24%. На другому етапі студенти мали високий рівень 35,5%, середній рівень – 48,5%, низький – 16%.

Проникаюча здібність – це важлива комунікативна якість особистості, яка дозволяє створювати атмосферу щирості, довіри, відкритості. Атмосфера напруженості, підозрілості унеможливорює процес розуміння іншого. Високий рівень проникаючої здібності до емпатії відмітили у студентів під час першого етапу у 11%, середній – 64,5%, низький – 24,5%. У студентів на другому етапі високий рівень проникаючої здібності виявили у 48%, середній – 41,5%, низький – 10,5%.

Неодмінною умовою успішної емпатії є ідентифікація. Це уміння зрозуміти іншого на основі співпереживань, гнучкості емоцій, здатність до наслідування, вміння поставити себе на місце співрозмовника. У студентів першого етапу високий рівень розвитку ідентифікації відмітили у 21,5%, середній – 43,5%, низький рівень розвитку ідентифікації емпатії у 35%. Під час проведення другого етапу дослідження високий рівень відмітили у 37%, середній – 54,5%, низький – 8,5%.

Динаміку прояву студентами емпатійних здібностей на першому та другому етапах дослідження представлено на діаграмі (рис. 2.2.2., рис. 2.2.3.)

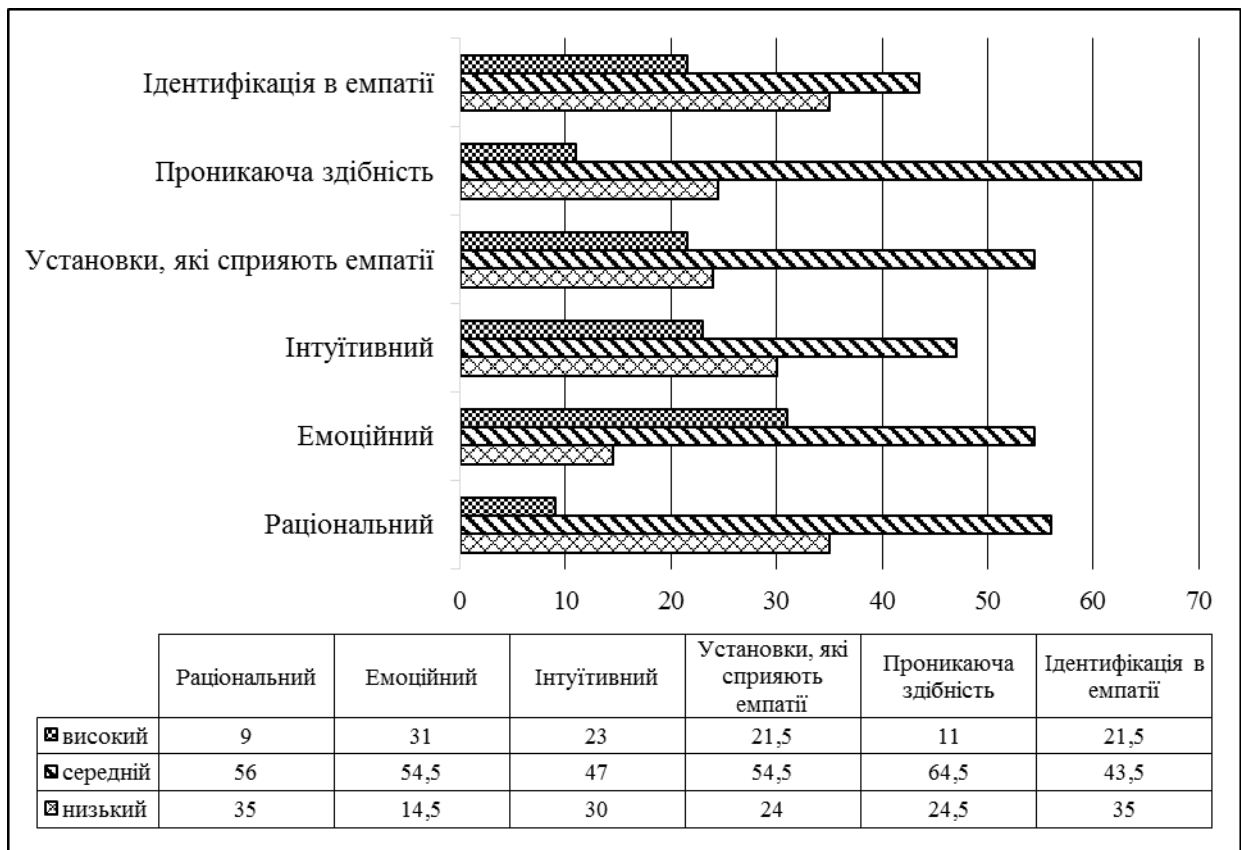


Рис. 2.2.2. Прояв емпатійних здібностей у студентів на першому етапі дослідження до проведення тренінгових вправ (у%)

Нами проаналізовані показники окремих шкал з метою виявлення якісної значущості конкретної шкали (каналу) у структурі емпатії та наявності закономірностей розвитку емпатійних якостей, які виступають як умова формування професійного становлення майбутніх психологів спеціальних закладів освіти.

У діяльності майбутнього психолога спеціальних закладів освіти важлива гармонія раціонального і емоційного. Тому потрібно враховувати роль емоційного фактору в майбутній професійній діяльності, щоб формувати свою емоційну сферу і розвивати емоційну компетентність, уміння сприймати почуття іншої людини як власні. Здатність до емоційного відгуку є необхідним компонентом спілкування та специфічним засобом взаємопізнання.

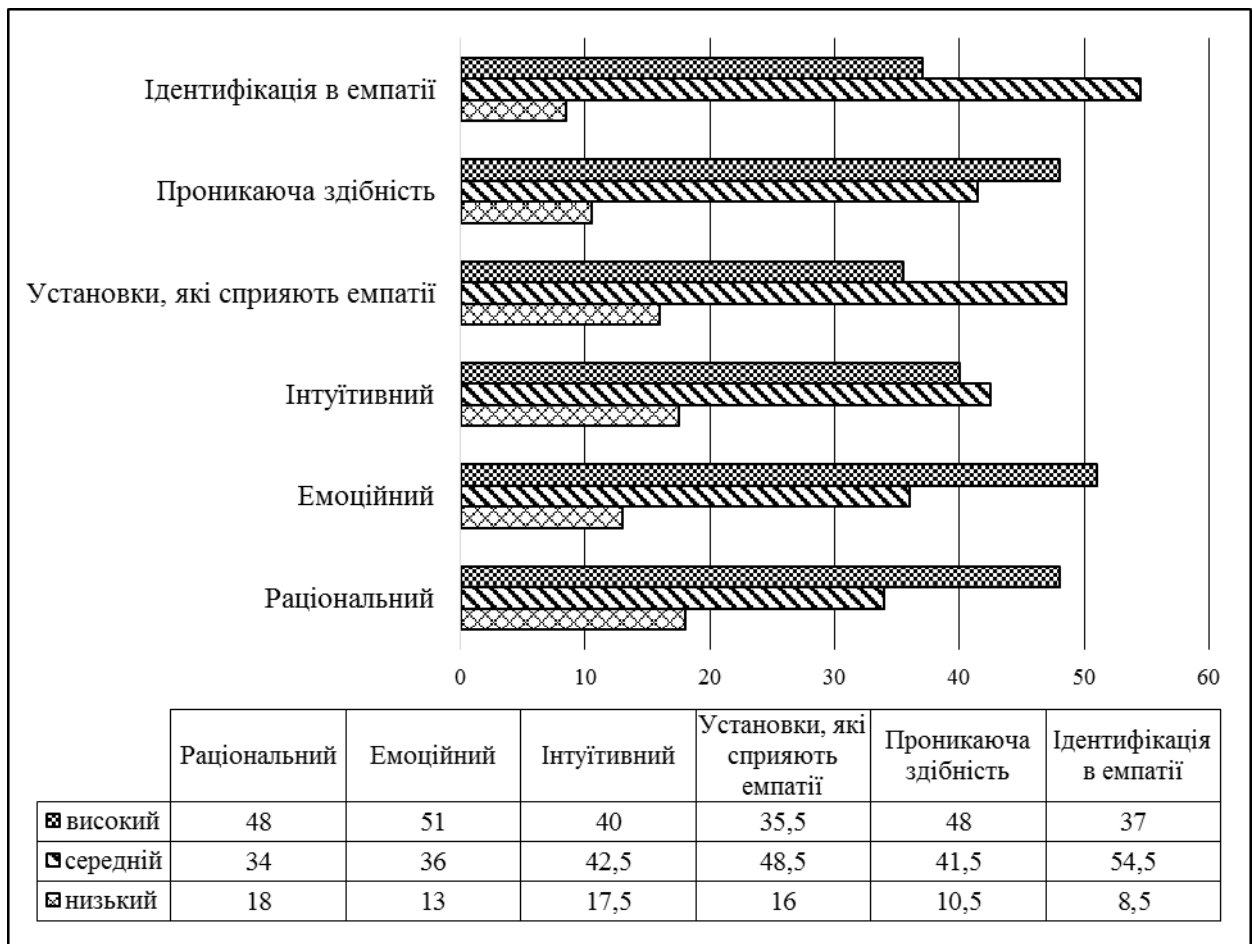


Рис 2.2.3. Прояв емпатійних здібностей у студентів на другому етапі дослідження після проведення тренінгових вправ (у%)

Результати дослідження за даною методикою пов'язані з особливостями майбутньої професійної діяльності майбутніх психологів спеціальних закладів освіти, адже дана якість є запорукою розуміння та відчуття внутрішнього стану людей з порушеннями психофізичного розвитку та успішної психокорекційної роботи з ними. Студенти за усі роки навчання у вищому навчальному закладі, особливо після проходження практик на другому, третьому, четвертому курсах, достатньо добре вивчили контингент дітей, з якими буду працювати у майбутньому, навчилися керувати своїми емоціями відповідно до ситуації під час проходження тренінгових вправ, що засвідчують данні наведені у табл. 2.2.4. та рис. 2.2.4.

**Результати емпатійних здібностей у студентів за рівнями методики  
«Діагностика рівня емпатійних здібностей» В. Бойка (у%)**

| Етапи проведення експерименту | Рівні емпатії |          |         |
|-------------------------------|---------------|----------|---------|
|                               | високий       | середній | низький |
| Перший етап (до)              | 20            | 47       | 33      |
| Другий етап (після)           | 46            | 40       | 14      |

Результати аналізу показників серед студентів на першому етапі дослідження становлять: високий рівень – у 20% студентів, середній рівень має більшість досліджуваних – 47%, низький рівень емпатійності має – 33% студентів.

На другому етапі дослідження відмітили високий рівень емпатії у 46% студентів. Середній рівень сформованості емпатії у 40% студентів; низький рівень мають 14% студентів.

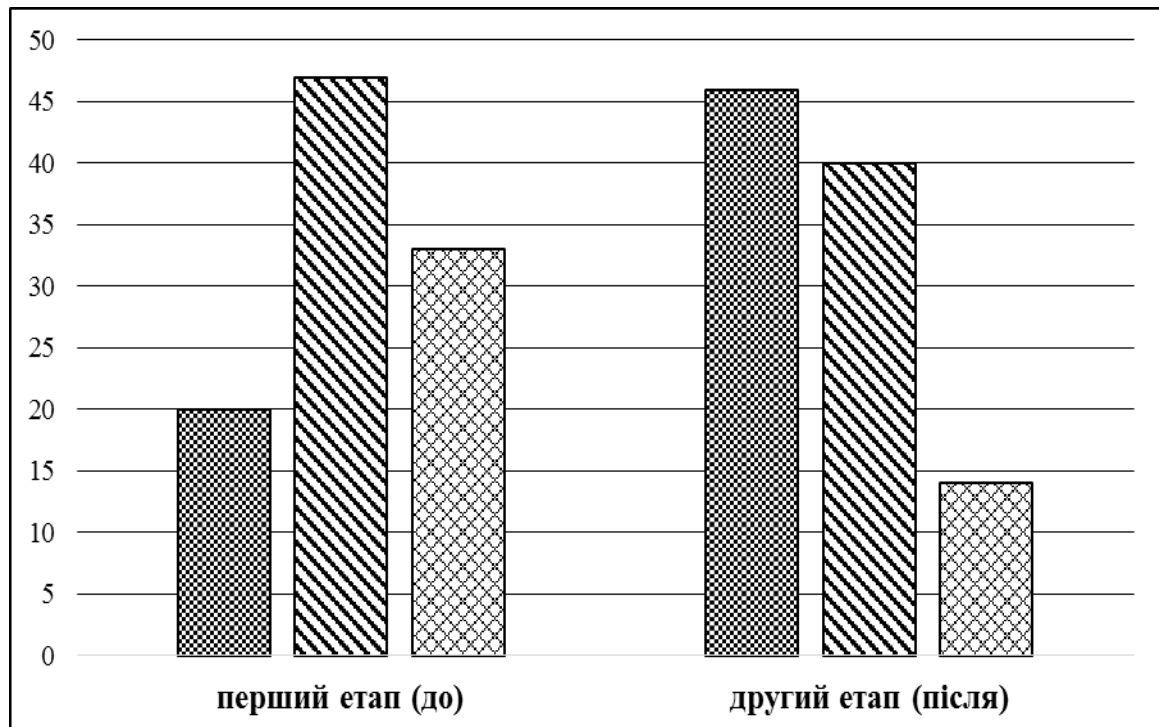


Рис 2.2.4. Динаміка рівнів емпатійних здібностей студентів на першому і другому етапах дослідження (у%)

Результати дослідження щодо емпатійних тенденцій як професійно орієнтованої особистісної якості майбутнього психолога спеціальних закладів освіти свідчать про глибокі зв'язки між емпатійністю і етичною поведінкою. Етичні норми починають виявлятися у вчинках і думках. Емпатійні студенти свої невдачі в міжособистісній взаємодії схильні пояснювати внутрішніми причинами, тоді як студенти з низькими показниками емпатії дають їм екстернальну оцінку. Емпатія як психічне особистісне утворення, досягнувши свого прояву у юнацький період, є певним засобом самореалізації й альтруїзму.

Дослідження також показало, що на першому етапі дослідження переважають емоційний та інтуїтивний канали емпатійності, у той час як на другому етапі переважає раціональний канал. Це означає, що студенти молодших курсів інтуїтивно передбачають поведінку співрозмовника, краще його розуміють та емоційно співпереживають, тоді як студенти старших курсів характеризуються раціональністю, логічністю та мотиваційною зацікавленістю до проблем, поведінки та стану інших.

Характерним для студентів на першому етапі є середній та низький рівень емпатії, тобто обстежувані не мали достатньо розвиненої емпатії, яка так необхідна для роботи психологу у спеціальних закладах освіти. При низькому рівні емпатії опитувані у своїх взаєминах більше керуються прагненням до раціонального рішення і не прислуховуються до своїх почуттів. Результати вибірки на другому етапі мають тенденцію до середнього рівня емпатії. Показники свідчать про те, що студенти проявляють емпатійність у реальних вчинках і надають допомогу людям, орієнтуючись на морально-етичні прояви поведінки.

Такі результати пов'язані з особливостями майбутньої професійної діяльності, адже дана якість є запорукою розуміння та відчуття внутрішнього стану людини, особливо дітей з порушеннями психофізичного розвитку.

Психологічними умовами розвитку професійно орієнтованих особистісних якостей майбутнього спеціаліста є специфічні умови освітнього

процесу, які ініціюють розвиток індивідуально-особистісних, індивідуально-психологічних та професійно орієнтованих якостей особистості. Такими психологічними умовами розвитку емпатійності є діалогізація освітнього процесу та моделювання навчально-професійних ситуацій, зокрема розвитку вміння проявляти емпатію сприяли проведені нами тренінгові вправи, які були запропоновані майбутнім спеціалістам під час проходження практики у спеціальних закладах освіти та медично-реабілітаційних установах.

Емпатію ми дослідили як компонент морально-етичного симптомокомплексу, оскільки професійна діяльність майбутнього психолога спеціальних закладів освіти передбачає співчуття, співпереживання та професійне надання допомоги особам з порушеннями психофізичного розвитку. Необхідно вміти налагоджувати контакти, активно взаємодіяти, досягати взаєморозуміння в процесі виконання професійних обов'язків, розумітися в поведінці людей та їх емоційних станах, надавати емоційну підтримку, адекватно в плані емоцій реагувати на гнів, сум, невдоволення, критику з боку інших, зберігати рівновагу в конфліктних ситуаціях, знаходити індивідуальні підходи, тобто бути підготовленими до ефективного спілкування та емоційно виваженої поведінки.

Звернемось тепер до результатів, отриманих за методикою «Діагностика міри готовності до ризику» Г. Шуберта.

Діяльність психолога спеціальних закладів освіти здійснюється у складних психологічних умовах, які потребують таких якостей як стресостійкість, емоційний інтелект, саморегуляція, вміння ризикувати відповідно до ситуацій, проявляти самовладання і ясність мислення у прийнятті рішень.

Переживання небезпеки, що супроводжується страхом, носить характер негативної емоції, але саме переживання небезпеки залучає до вирішення того чи іншого завдання, надає їй особливий інтерес. Переживання небезпеки не завжди викликає скутість, що виникає під дією страху. Людина з добре розвиненими вольовими рисами активності, ініціативності, сміливості може

відповідати на небезпеку підйомом сил, гнучкістю мислення, активними діями. Відповідальність, як компонент морально-етичного симптомокомплексу, характеризується умінням ризикувати. Тому ризиковість тісно пов'язана із стресостійкістю, умінням керувати своїми емоціями та емоціями інших людей і є однією із важливіших якостей для майбутнього психолога спеціальних закладів освіти.

Ризикувати – означає свідомо йти на небезпеку, наважитися на вчинок чи дію, які свідомо пов'язані з небезпекою. У подібних випадках успішне завершення вчинків часто залежить від рівня розвитку моральних і вольових якостей людини, свідомої відповідальності, обов'язку перед колективом, самовладання, мужності і майстерності.

Для дослідження таких індивідуально-особистісних якостей як відповідальність, готовність до ризику (обережність, імпульсивність, готовності до уникнення невдач) ми використали методику «Діагностика ступеня готовності до ризику» Г. Шуберта. Студентам було запропоновано дати відповідь на 25 запитань та оцінити свою поведінку в небезпечних для життя екстремальних ситуаціях, які розгортаються зазвичай в умовах миттєвого прийняття рішень. У нашій роботі ми виділили три рівні міри готовності до ризику, так значення «занадто обережні» (– 30 балів) відносимо до низького рівня, «середнє значення» (–10...+10 балів) – до середнього рівня, «схильні до ризику» (+20 балів) – високий рівень.

Емоційна стійкість по-різному поєднується зі схильністю до ризику. Отримані результати дозволили виявити у студентів своєрідні зв'язки між першим і другим етапами схильності до різних видів ризику.

Результати проведеного діагностичного обстеження представлені у табл. 2.2.5. та на рис. 2.2.5.

**Результати студентів за ступенем готовності до ризику (у%)**

| Методика діагностики міри готовності до ризику Шуберта |                   |                  |                  |
|--------------------------------------------------------|-------------------|------------------|------------------|
| Етапи проведення експерименту                          | +20 б             | –10...+10 б      | – 30 б           |
|                                                        | схильні до ризику | середнє значення | занадто обережні |
|                                                        | високий           | середній         | низький          |
| Перший (до)                                            | 44,5              | 31               | 24,5             |
| Другий (після)                                         | 23                | 47               | 30               |

Студенти, які отримали показники (+20), мають високий рівень схильності до ризику і характеризується мотивацією досягнення успіху та бажанням ризикувати. Ризиковість вони вбачають у швидкому досягненні поставленої мети, що є першочерговим для них, тобто вони орієнтуються на швидкий результат від проведеної психокорекційної роботи. Студенти, які приймали участь у першому етапі дослідження були більш ризикові, що пояснюється віком та емоційною лабільністю на молодших курсах навчання (44,5%). Показники другого етапу дослідження значно менші (23%), оскільки студенти надають перевагу розвитку професійної компетентності для досягнення поставленої мети шляхом самовдосконалення.

Студенти, у яких результат збігався із середнім значенням (-10 балів ....+10 балів), віднесені нами відповідно до середнього рівня, оскільки вони могли йти на ризик за певних обставин, якщо у цьому була потреба. Зокрема, мотивованих на ризик у навчанні з метою покращення результатів навчання (високих балів) та отримання стипендії, серед студентів на першому етапі – 31%, а на другому етапі – 47%.

Низький рівень готовності до ризику (– 30 балів) характеризував студентів як занадто обережних, що в свою чергу дозволило припустити, що вони не підуть на необміркований, бездумний ризик і в більшості випадків не готові взагалі ризикувати. Але при цьому вони є ініціативними і в різних

ситуаціях можуть повести себе неоднозначно. На першому етапі 24,5% студентів вважали, що ризиковість залежить виключно від конкретної ситуації, а на другому етапі дослідження – 30%.

Порівнюючи результати вибірки за методикою «Діагностики ступеня готовності до ризику» Г. Шуберта, ми встановили, що показники готовності до ризику у студентів на другому етапі знижуються, у порівнянні з показниками на першому етапі (рис. 2.2.5.).

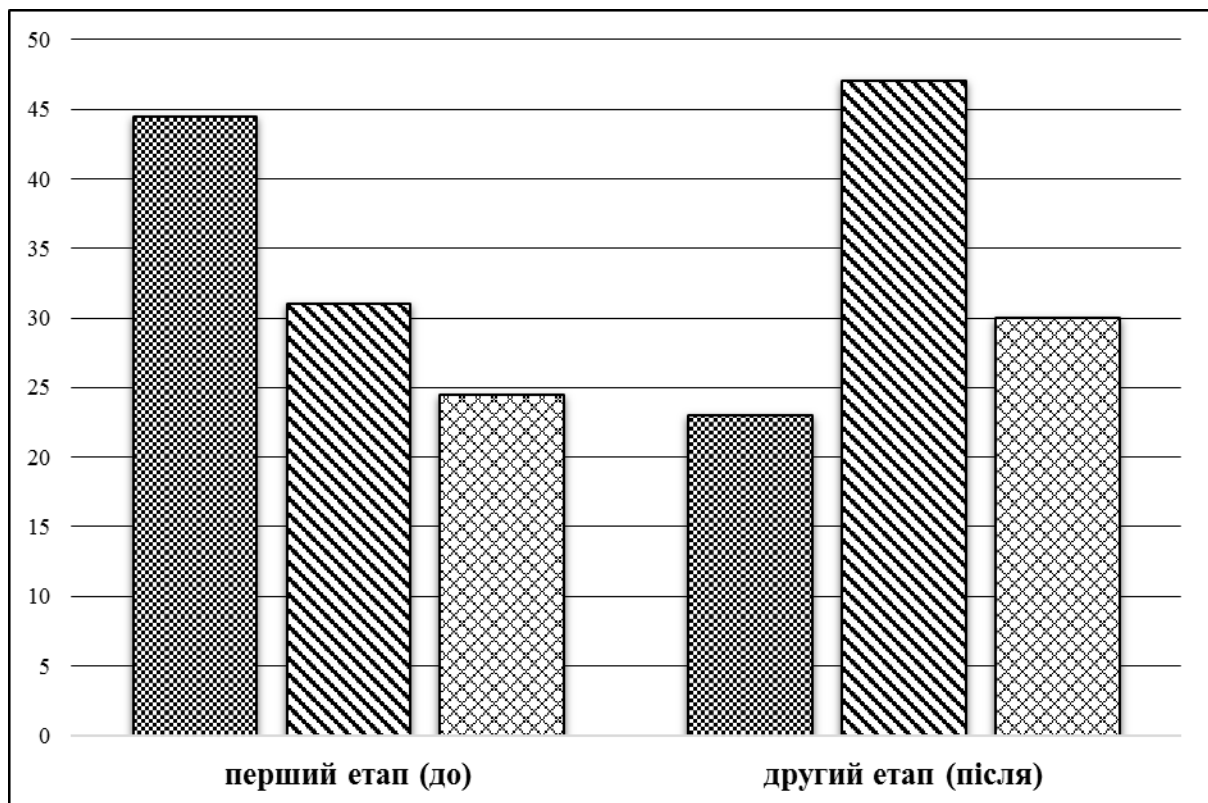


Рис 2.2.5. Рівні показників на першому і другому етапах дослідження за ступенем готовності студентів до ризику (у%).

В результаті проведеного експериментального дослідження ми встановили, що висока готовність до ризику супроводжується низькою мотивацією до уникнення невдач і прямопропорційно пов'язана з кількістю допущених помилок. Схильність до «експериментального ризику», на нашу думку, пов'язана з біологічно обумовленими індивідуальними диспозиціями,

тоді як схильність до «нормативного ризику» більшою мірою обумовлена особистісно-мисленнєвими якостями.

Узагальнення отриманих результатів дали змогу виявити особливості компонентів морально-етичного симптомокомплексу з відповідним описом рівнів його прояву ( рис. 2.2.6.).

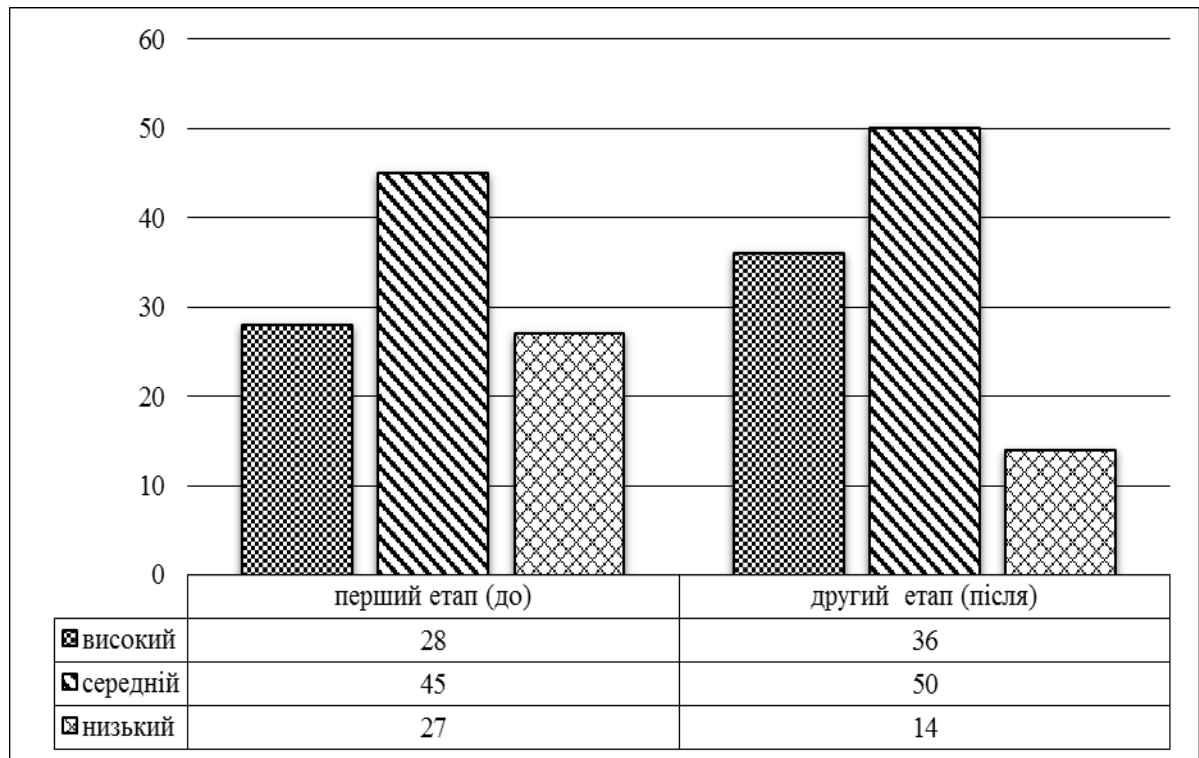


Рис. 2.2.6. Співвідношення показників морально-етичного симптомокомплексу на першому і другому етапах дослідження (у%).

Високий рівень – характеризує студентів на першому етапі - 28%, а на другому етапі - 36%. У них добре розвинена емпатія та переважає позитивний, доброзичливий настрій, висока емоційна стабільність, орієнтація на досягнення успіхів. Відмічається високий рівень моральної відповідальності, готовність слідувати кодексу етики психолога; висока стійкість до стресових ситуацій, життєрадісність, оптимізм, високий рівень самоконтролю, сміливість, виваженість, впевненість у собі, організованість та відсутність емоційної напруги. Студенти готові ризикувати заради успішного виконання роботи, що обумовлено бажанням до самореалізації та

саморозвитку.

Середній рівень мали більшість студентів. Під час проведення першого етапу дослідження у 45% студентів проявлялася недостатня вираженість емпатії, переважали зміни настрою; студентам важко було контролювати власні емоції та емоційну реакцію на ситуацію, яка їх оточувала, що свідчить про середню стійкість до стресових ситуацій та невисоку емоційну стійкість. Спостерігався момент невпевненості в собі та сумніви щодо правильності своїх вчинків, мала місце напруженість та тривожність по відношенню до ситуацій та оточуючих людей. Аналізуючи результати на другому етапі дослідження, виявлено, що 50% студентів мали середній рівень, оскільки відмічалась недостатня інформованість щодо морально-етичних правил та невиконання їх, відсутня чесність по відношенню як до себе, так і до оточуючих, недостатнє усвідомлення відповідальності.

Характеризуючи студентів з низьким рівнем розвитку морально-етичного симптомокомплексу (на першому етапі 27%) слід відмітити певну залежність від настрою у процесі будь-якої діяльності, невміння контролювати власні емоції під час емоційного напруження, низький самоконтроль; нестійкий емоційний стан під час впливу різних обставин, зокрема реакція на тренінгові вправи. На другому етапі дослідження виявлено, що 14% студентів притаманна підвищена конфліктність та агресивність, також у них наявні такі якості, як замкнутість, байдужість, роздратованість, низький рівень самоконтролю, невпевненість у власних силах, тривожність та напруженість. Слабка вираженість емоційного співпереживання, співчуття людині, яка потребує допомоги, перевага негативного настрою або часта його зміна.

Відмічалася відсутність активності у спілкуванні, щирості, тактовності. Опитувані орієнтувалися переважно на вирішення власних проблем.

### 3. Комунікативно-афіліативний симптомокомплекс.

Дослідження компонентів комунікативно-афіліативного симптомокомплексу проводилося за допомогою таких методик: «16 PF-опитувальник Р. Кеттела», методики «Мотивація афіліації», методики виявлення комунікативних та організаторських схильностей «КОС-2».

У методиці «16 PF-опитувальник Р. Кеттела» ми виділи фактори – А, N, F, H, які дозволили отримати уявлення про наступні професійно орієнтовані особистісні якості: комунікативність, афіліативність, компетентність, потреба у саморозвитку і самореалізації, самовдосконаленні. Результати представлені в табл. 2.2.6.

Таблиця 2.2.6

#### Показники комунікативно-афіліативного симптомокомплексу по особистісним факторам «16 PF - опитувальника Р. Кеттела» (у%)

| Індекс                                      | Технічна назва факторів     | Значення факторів | Перший етап (до) | Другий етап (після) |
|---------------------------------------------|-----------------------------|-------------------|------------------|---------------------|
| Комунікативно-афіліативний симптомокомплекс |                             |                   |                  |                     |
| фактор А                                    | стриманість                 | 0-6               | 38               | 34                  |
|                                             | комунікативність            | 7-12              | 62               | 66                  |
| фактор N                                    | прямолінійність             | 0-5               | 53               | 31,5                |
|                                             | гнучкість (дипломатичність) | 6-12              | 47               | 68,5                |
| фактор F                                    | обережність                 | 0-5               | 60               | 33                  |
|                                             | імпульсивність              | 6-12              | 40               | 67                  |
| фактор H                                    | боязкість                   | 0-5               | 53               | 46                  |
|                                             | сміливість                  | 6-12              | 47               | 54                  |

Фактор А (стриманість - комунікативність) описує динаміку емоційних переживань і орієнтований на вимір комунікативності в малих групах. За результатами нашого дослідження високі показники у студентів за фактором

A ↑ (комунікативність) (перший етап – 62%, другий етап – 66%) свідчили про легкість під час спілкування та уважність до людей, високу соціальну адаптивність, природність і невимушеність у поведінці, бажання і готовність до співпраці в колективі. Такі студенти є стриманими, щирими, добрими, сердечними, довірливими, відкритими. Усі перераховані професійно-особистісні якості гармонійно поєднувалися та проявилися у професійній діяльності майбутнього психолога спеціальних закладів освіти.

Студенти, які отримали низькі показники за шкалою A ↓ (стриманість) (перший етап – 38%, другий етап – 34%) характеризувалися замкнутістю, небалакучістю, підозрілістю, стриманістю, обережністю, слабкістю емоційних проявів. Вони поводять себе формально в контактах з оточуючими, у більшості випадків уникають їх, не цікавляться громадським життям, більшою мірою надають перевагу роботі з матеріалами, ніж з людьми. У роботі вони точні, обов'язкові, але в поведінці не прослідковується гнучкість, орієнтація на співрозмовника.

Фактор N (гнучкість (тактовність) - прямолінійність) визначає певну штучність в поведінці, на відміну від природньої людяності та щирості; холодність у спілкуванні, труднощі у встановленні контактів.

Високі результати за фактором N ↑ (гнучкість (тактовність)) (перший етап – 47%, другий етап – 68,5%) вказували на тактовність, честолюбство, проникливість, розуміння людей і прихованих мотивів їх поведінки, переважання естетичних інтересів. Отримані показники підтвердили вираженість у студентів таких якостей як тактовність, проникливість, емоційна стриманість, виваженість у поведінці, вміння оцінювати мотиви поведінки інших людей. Студенти з N ↑ зазвичай поводять себе стримано, не піддаються емоційним впливам; перш ніж зробити що-небудь, точно і зважено оцінюють можливі варіанти, вміло будують свої відносини, певною мірою скептичні.

Студенти, які отримали низькі бали за фактором N ↓ (прямолінійність) (перший етап – 53%, другий етап – 31,5%), відрізнялися наївністю,

відкритістю, прямою, яка іноді межує з безтактністю. Характерна недостатня гнучкість в поведінці, нечутливість до нюансів під час спілкування і змін ситуації, схильність до конфліктів, амбітність та самозадоволення. Вони не враховували мотиви поведінки оточуючих, поводитися недостатньо ввічливо, що є недопустимим для майбутнього психолога спеціальних закладів освіти, який працює з дітьми вразливих категорій.

У груповій роботі під час проведення тренінгових вправ відносини студентів з N ↓ викликали більше довіри і симпатії, але водночас на діяльність групи впливали негативно. Студенти з N ↑ прагнуть до точного аналізу групових проблем і прийняття рішень, обов'язкових для усіх членів групи, водночас студенти з N ↓ цьому активно перешкоджали.

Фактор F (обережність – імпульсивність) характеризує ступінь емоційного стану людини. Студенти, які отримали високий бал за фактором F↑ (імпульсивність) (перший етап – 40%, другий етап – 67%), вирізняються активністю та бадьорістю, вони є життєрадісними, товариськими, відкритими, довірливими та енергійними, з легкістю ставляться до життя, вірять в успіх, не докладаючи для цього особливих зусиль. У таких студентів відсутній страх в ситуаціях підвищеного ризику: їм, як правило, властива переоцінка власних можливостей і надмірний оптимізм. Фактор F↑ (імпульсивність) – один із важливих показників, який розкриває інтерес студента і позитивне враження від спілкування та вміння зберігати спокій за будь-яких обставин.

Низькі значення фактора F↓ (обережність) (перший етап – 60%, другий етап – 33%) характеризували студентів як стриманих, скутих у рішеннях, заклопотаних, занепокоєних про майбутнє. Студенти з показниками F↓ (обережність) показали себе імпульсивними та неорганізованими в роботі, часто стурбованими наслідками своїх вчинків, їм притаманний стан очікування різних невдач. Тому вони, як правило, ретельно планують свої дії. Таким студентам властива обережність, відповідальність, серйозність,

апатичність, мовчазність, схильність до ускладнення й драматизації ситуацій, песимістичність. Вони виглядали сумними, уникали товариства, іноді проявляли недбалість і легковажність при вирішенні задач.

Фактор Н (боязкість - сміливість) відображає особливості взаємовідносин під час спілкування. Високий показник за фактором Н↑ (сміливість) (перший етап – 47%, другий етап – 54%) характеризував студентів як впевнених у собі при встановленні контактів, дружелюбних, товариських, сміливих, чуйних. Відмічалася готовність до співпраці, схильність до лідерства, віра в успіх. Студенти, які отримали високий показник Н↑ (сміливість), вільно вступали в контакт з дітьми різних вікових категорій, не відчували труднощів у спілкуванні з методистами під час проходження практик, не виглядали розгубленими у складних ситуаціях, добре орієнтувалися в напруженій обстановці в ході проведення тренінгових вправ. Цілком очевидно, що в майбутньому студенти з показниками Н↑ (сміливість) з легкістю зможуть опанувати професійними знаннями, оскільки можуть витримати велике емоційне навантаження та знайти резервні сили при роботі з людьми з порушеннями психофізичного розвитку.

Студентам, які отримали низький показник за фактором Н ↓ (боязкість) (перший етап – 53%, другий етап – 46%), характерна сором'язливість, стриманість, безтурботність. У них зберігається певне фізіологічне напруження у стані спокою та неадекватне оцінювання небезпечної ситуації. Вони необґрунтовано переймаються почуттям власної неповноцінності, стримані в проявах емоцій. У груповій діяльності підтримують запропоновані пропозиції загального спрямування, але не спрямовані на чітке вирішення завдання, пасивні при роботі в колективі, що обумовлює невпевненість у своїх можливостях.

Мета нашого дослідження полягала також і у визначенні ступеня схильності до афіліативної поведінки. У теоретичній частині дисертаційного дослідження нами були виділені компоненти комунікативно-афіліативного симптомокомплексу, і ми припускали, що студенти – майбутні психологи

спеціальних закладів освіти повинні бути товариськими, відкритими у спілкуванні, контактними, намагатися бути прийнятими іншими.

Ефективність діяльності психолога спеціальних закладів освіти багато в чому визначаються характером соціальних взаємин, зокрема, прагненням до співпраці з іншими людьми, важливу роль для побудови яких відіграє ступінь задоволення потреби в афіліації. При відсутності задоволення цієї потреби виникає почуття відчуженості, страху нерозуміння, невміння будувати довірливі відносини з людьми, що є вкрай неприйнятними для майбутнього психолога спеціальних закладів освіти.

За визначенням В. Москаленко [127], афіліація (від англ. affiliation – зв'язок, з'єднання) – це потреба у спілкуванні, в емоційному контакті, дружбі, любові; прагнення взаємодіяти з оточуючими, бути у спільноті з іншими людьми.

Методика «Мотивація афіліації» спрямована на діагностику двох узагальнених стійких мотиваторів, що входять в структуру афіліації, – прагнення до прийняття і страху відторгнення. Студентам була запропонована дана методика, яка складається з ряду тверджень, що стосуються окремих сторін характеру, а також думок і почуттів з приводу деяких життєвих ситуацій. Студенти давали письмові відповіді на твердження та визначали ступінь згоди з кожним із них. Опитувальник оцінювався за двома функціонально взаємопов'язаними мотиваційними тенденціями, які співвідносяться з потребою афіліації: прагнення до прийняття та страх до відторгнення. У ході експерименту нами було виявлено групу студентів, у яких цифровий показник за двома запропонованими напрямками був рівним, тому нами було прийняте рішення ввести показник рівності.

Застосування даної проективної методики дозволило діагностувати показники прагнення до прийняття і страху відторгнення студентів-психологів упродовж їх професійної підготовки у вищому навчальному закладі. Результати представлені в табл. 2.2.7.

**Результати дослідження за методикою «Мотивація афіліації» (у%)**

| Етапи проведення експерименту | Прагнення до прийняття | Рівні показники | Страх до відторгнення |
|-------------------------------|------------------------|-----------------|-----------------------|
|                               | високий                | середній        | низький               |
| Перший етап (до)              | 29                     | 24              | 47                    |
| Другий етап (після)           | 68,5                   | 10              | 21,5                  |

Дані за тестом засвідчують, що показники студентів на першому етапі дослідження становлять (прагнення до прийняття – 29%; страх до відторгнення – 47%; рівні показники – 24%), на другому етапі (прагнення до прийняття – 68,5%; страх до відторгнення – 21,5%; рівні показники – 10%).

Аналіз отриманих результатів дає нам можливість стверджувати, що студенти молодших курсів є упевненими та вмотивованими до оволодіння бажаною професією, прагнуть до успішного навчання у порівнянні з показниками страху до відторгнення і рівних показників. У студентів випускних курсів проявлялася конфліктна комбінація обох показників, що обумовлено напруженим очікуванням державних іспитів, розподілу на робоче місце, професійного становлення, професійної спроможності. Ми провели аналіз результатів на першому і другому етапах дослідження і встановили рівні розвитку мотиву прагнення до прийняття, рівних показників і страху до відторгнення.

Високий рівень афіліативності характеризувався бажанням спілкуватися з людьми, активно вести пошук взаємодії з ними і при цьому відчувати позитивні емоції. Такі студенти є товариськими, контактними, відкритими.

Середній рівень отримали студенти, які були байдужими, вони не відчували ні позитивних, ні негативних емоцій під час спілкування, але були відкритими для оточуючих; комфортно себе почувають як серед людей, так і без них, тобто певною мірою контактні.

Низький рівень характеризується уникненням від взаємодії з людьми: навіть знаходячись серед людей такі студенти переживали негативні емоції, тому у більшості випадків надавали перевагу комфортній самотності. Показники у відсотках представлені на рис. 2.2.7.

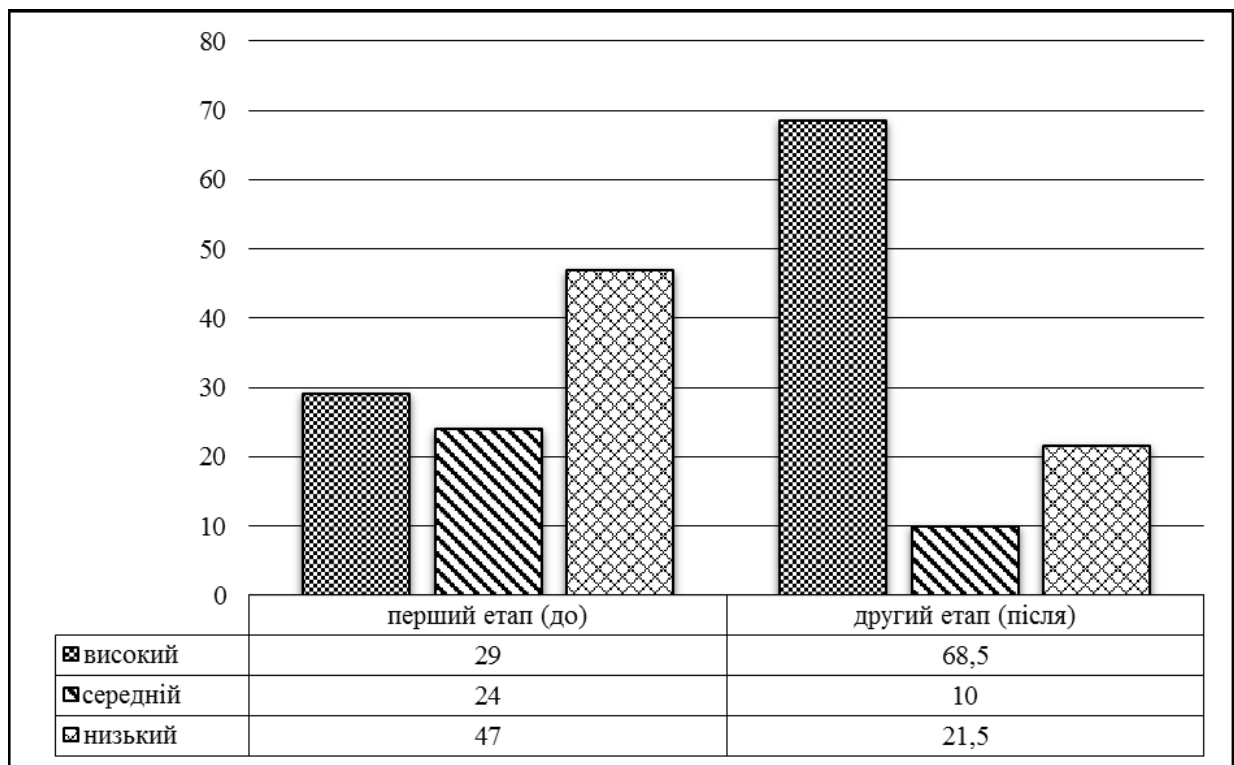


Рис. 2.2.7. Динаміка прояву рівнів афіліації у майбутніх психологів спеціальних закладів освіти (у%)

Результати методики підтверджують, що у майбутніх психологів спеціальних закладів освіти сформована потреба до успіху, незалежно від курсу навчання. Студенти молодших курсів здатні усвідомлювати необхідність свого професійного зростання і становлення. Майбутні психологи спеціальних закладів освіти на п'ятому курсі усвідомлюють, що повинні не лише мати висококваліфіковану підготовку, а і вміти застосовувати її на практиці під час психодіагностики та проведенні психокорекційної роботи з людьми, які мають порушення психофізичного розвитку. Студенти випускного курсу прагнуть до взаємодії з оточуючими, до емоційного контакту, докладають зусиль, щоб бути сприйнятими іншими та відкритими (природними) у спілкуванні.

Наявність комунікативних, організаторських здібностей для майбутнього психолога спеціальних закладів освіти є вкрай необхідною складовою професійно орієнтованих особистісних якостей. Найбільшого успіху в професійній діяльності можуть досягти лише ті випускники, які мають висококваліфіковані знання, комунікативні вміння і проявляють такі індивідуально-особистісні якості як цілеспрямованість і самоорганізованість; які можуть компенсувати певні недоліки, такі як відсутність задатків оратора та організатора. На основі даних якостей формуються вміння та навички комунікації, а компетентність і професіоналізм набувається з досвідом. Майбутній психолог спеціальних закладів освіти повинен володіти майстерністю поєднувати важливі індивідуальні особистісні якості, такі як організаторські здібності, тактовність, привабливість, компетентність, винахідливість, ентузіазм, комунікабельність, вміння слухати, розуміти людей та психологічно коректно впливати на них.

Психолог спеціальних закладів освіти контактує із колегами, медичним та педагогічним колективом, керівництвом, і, найголовніше, з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку та їх батьками і опікунами. Саме тому майбутній фахівець повинен уміти розуміти, підтримувати і переконувати людей, уникати конфліктів та ефективно взаємодіяти під час спілкування; уміти подивитись на конфліктну ситуацію очима співрозмовника; володіти високим рівнем розуміння у сфері міжособистісних відносин і здатністю приваблювати людей.

Комунікабельність є особливо важливою професійно орієнтованою особистісною якістю для майбутнього психолога спеціальних закладів освіти, яка заснована на постійній інтерперсональній взаємодії та здійснюється за допомогою вербальних і невербальних засобів спілкування. Професійна діяльність майбутнього психолога спеціальних закладів освіти передбачає постійний міжособистісний зв'язок, який полягає у безпосередньому спілкуванні з людьми та наданні їм психологічної допомоги.

Організаторські якості також є важливою якістю майбутнього спеціаліста, оскільки він працює з групами людей і повинен вміти підбирати людей у групу, планувати їх роботу, забезпечувати чіткий контроль виконання роботи у групі. Організаторські якості – це наслідки проявів низки психологічних якостей особистості, серед яких найбільш важливими є:

- психологічна вибірковість – здатність адекватно, без спотворення відображати у повній мірі психологію групи під час рішення загального завдання;
- критичність і самокритичність – здатність бачити недоліки у власних вчинках та вчинках і діях інших людей;
- психологічний контакт – здатність встановлювати ступінь впливу на інших людей;
- вимогливість – здатність висувати адекватні вимоги залежно від можливостей особистості та особливостей ситуації;
- схильність до організаторської діяльності – потреба в її виконанні та здатності створювати атмосферу для активізації інших людей.

Для виявлення комунікативних та організаторських схильностей ми використали методику «КОС-2».

Методика «КОС-2» включала питання, відповіді на які могли бути тільки позитивними або негативними, тобто «так» чи «ні». Загальний рівень комунікативних та організаторських здібностей визначався на основі оцінного коефіцієнта (К), відповідно до якого виявляли рівень прояву комунікативних та організаторських схильностей. У методиці представлено п'ять рівнів (низький, нижче середнього, середній, високий, дуже високий), які ми об'єднали у 3 рівні, поєднавши рівень нижче середнього з середнім та дуже високий з високим. Таким чином, ми виділили три рівні прояву професійно орієнтованих особистісних якостей: високий, середній і низький. Результати показників сформованості комунікативних та організаторських схильностей у студентів-психологів наведені у табл. 2.2.8.

**Показники комунікативних і організаторських здібностей у  
студентів (у%)**

| Комунікативні здібності |          |         | Етапи<br>проведення<br>експерименту | Організаторські здібності |          |         |
|-------------------------|----------|---------|-------------------------------------|---------------------------|----------|---------|
| високий                 | середній | низький |                                     | високий                   | середній | низький |
| 25                      | 49       | 26      | Перший етап<br>(до)                 | 14                        | 55       | 31      |
| 79                      | 17       | 4       | Другий етап<br>(після)              | 77                        | 20       | 3       |

Як ілюструє табл. 2.2.8., високий коефіцієнт прояву комунікативних (перший етап – 25%, другий етап – 79%) та організаторських (перший етап – 14%, другий етап – 77%) здібностей мали ті студенти, які не губилися в нових ситуаціях, швидко знаходили друзів, проявляли ініціативу в спілкуванні, із задоволенням брали участь в організації суспільних заходів. Все це вони робили з власної ініціативи. Для них була характерна швидка орієнтація у складних ситуаціях; самостійне прийняття рішення; вміння відстоювати свою думку; наполегливість у прийнятті рішень серед однокурсників та друзів; вміння внести позитивні зміни в незнайому компанію, організовувати різні ігри, заходи; наполегливість в діяльності, яка їх приваблює. У суспільному житті інституту студенти приймали активну участь (члени самоврядування, волонтерська діяльність), самостійно шукали такий вид діяльності, який задовольнив би їх потребу в комунікації та організаторській діяльності. У більшості випадків студенти п'ятого курсу під час проходження практик різної спрямованості залишалися бажаними волонтерами медичних установ та реабілітаційних закладів.

Гнучкість у спілкуванні співвідноситься з майстерним володінням мовленнєвим арсеналом, наявністю або відсутністю соціальних стереотипів, здатністю до адекватного самовираження у спілкуванні залежно від ситуації.

Ця якість яскраво проявляється під час різноманітних видів спілкування майбутнього психолога спеціальних закладів освіти, а також під час взаємодії з людьми з порушенням психофізичного розвитку.

Студенти, які мали середній коефіцієнт прояву комунікативних (перший етап – 57%, другий етап – 17%) та організаторських (перший етап – 55%, другий етап – 20%) здібностей, постійно прагнули розширювати коло своїх знайомих та прагнули до контактів з людьми; займалися суспільною діяльністю, не обмежували коло своїх знайомих, допомагали близьким і друзям, відстоювали свою думку, планували свою роботу. Однією з актуальних проблем студентів даної групи було невміння аргументовано, різнобічно, із залученням життєвого досвіду і наукових знань висловлювати свою точку зору. Найчастіше це практично не пов'язано із розвитком мовлення, ступенем інформованості або об'ємом словникового запасу студента-психолога, а пояснюється відсутністю досвіду участі в дискусіях і бесідах. Цей недолік підсилюється тим, що, на наш погляд, вимоги до психолога спеціальних закладів освіти надзвичайно високі. Він повинен не тільки вміти грамотно викладати свою позицію, але і бути переконливим, яскравим і оригінальним у якості організатора та учасника діалогу, проте «потенціал» цих здібностей не відрізняється високою стійкістю. Ця група опитуваних потребувала подальшої серйозної і планомірної тренінгової роботи, спрямованої на становлення і розвиток комунікативних і організаторських здібностей.

Студенти, які мали низький коефіцієнт прояву комунікативних (перший етап – 26%, другий етап – 4%) та організаторських (перший етап – 31%, другий етап – 3%) здібностей, не прагнули до спілкування, відчували себе вимушено в новому колективі, вважали за краще проводити час наодинці, обмежували коло своїх знайомих, відчували труднощі у встановленні контактів з людьми, особливо у виступі перед аудиторією, що в подальшому може обумовлювати труднощі в професійній діяльності. Прояв ініціативи в суспільній діяльності вкрай занижений, в багатьох справах вони

вважають за краще уникати прийняття самостійних рішень.

Низькі результати методики «КОС-2» обумовлені тим, що студенти першого курсу недостатньо володіли навичками активного слухання. При цьому вони відчували труднощі в тих випадках, коли потрібно пояснити або продовжити вже висловлену однокурсником думку, а також у стійкому небажанні виконувати навчальні завдання спільно з неприємними в особистому плані однокурсниками. Студенти часто демонстрували невміння ділового спілкування, що проявлялося в нездатності організовувати співпрацю з незнайомими людьми під час проведення тренінгових вправ, оскільки навички організаторської роботи відсутні, тобто форма групового навчання не прийнята. Динаміку прояву комунікативних здібностей на першому і на другому етапах представлено на рис. 2.2.8.

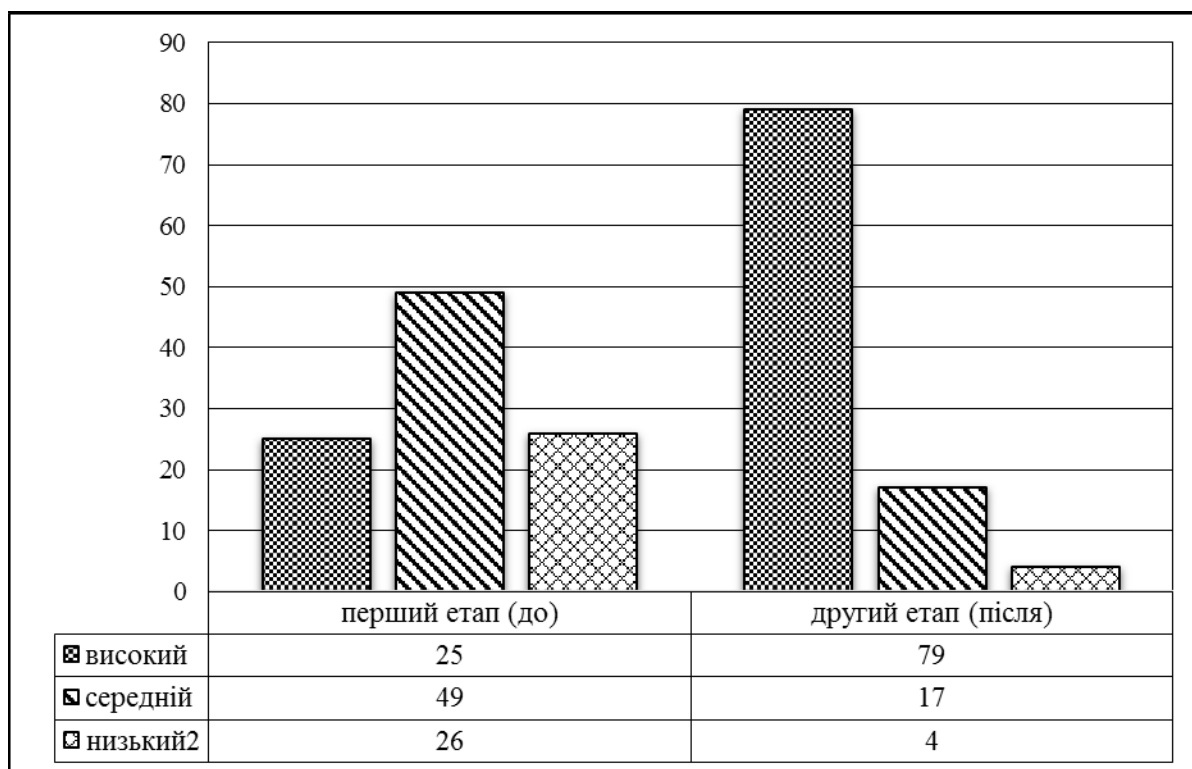


Рис. 2.2.8. Динаміка прояву рівнів комунікативних здібностей у майбутніх психологів спеціальних закладів освіти (у%)

Аналіз показників щодо організаторських здібностей дав змогу встановити, що під час проведення практик (психологічної (на робочому

місці), виробничої психологічної в спеціальних закладах освіти та виробничої психологічної в реабілітаційних закладах та медичних установах) і під час проведення тренінгових вправ у студентів проявлялася організованість та пунктуальність. Динаміку прояву рівнів організаторських здібностей представлено на рис. 2.2.9.

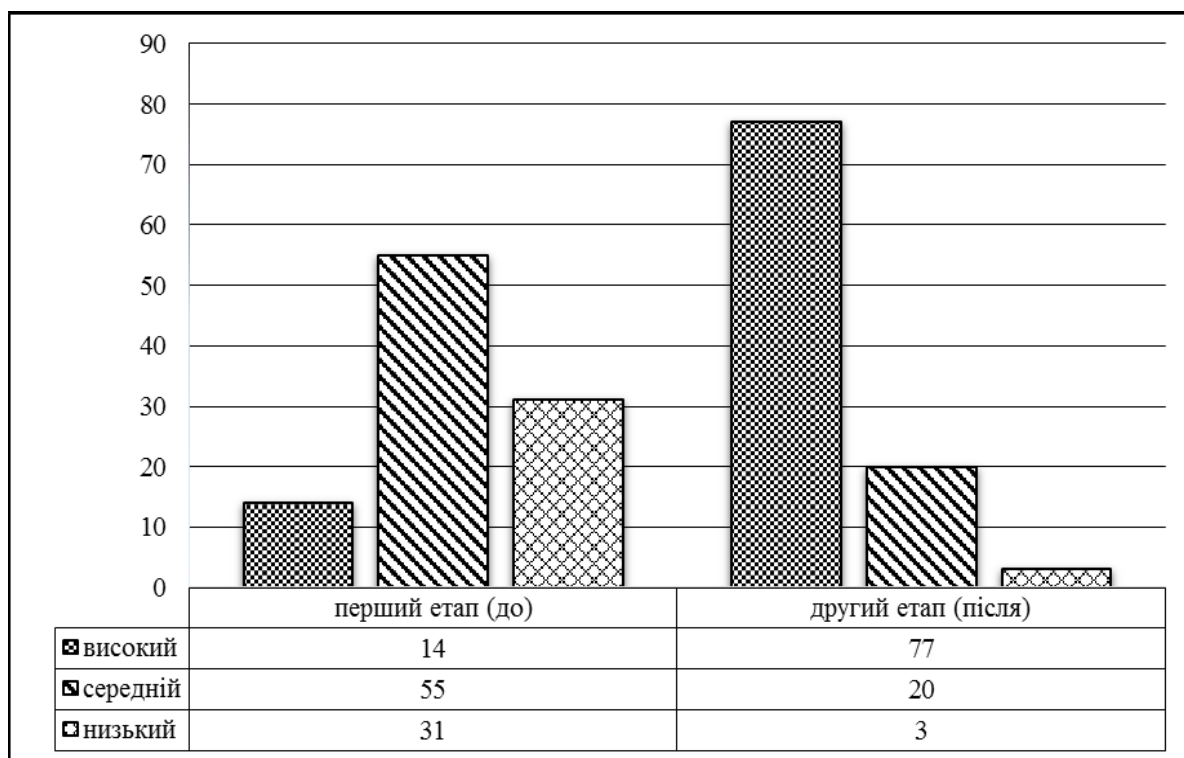


Рис. 2.2.9. Динаміка прояву рівнів організаторських здібностей у майбутніх психологів спеціальних закладів освіти (у%)

Аналізуючи показники методики «КОС-2», ми констатували лише наявний рівень розвитку комунікативних та організаторських якостей у даний період розвитку особистості. Вони не залишаються незмінними в процесі подальшого розвитку студента. При наявності мотивації, цілеспрямованості і належних умов навчальної і практичної діяльності, комунікативні та організаторські здібності розвивалися у студентів в ході вивчення навчальних предметів, проходження психолого-педагогічних практик та участі в тренінгу професійно-особистісного зростання.

Узагальнення результатів дослідження компонентів комунікативно-

афіліативного симптомокомплексу дало змогу представити такі його рівні (див. рис. 2.2.10.).

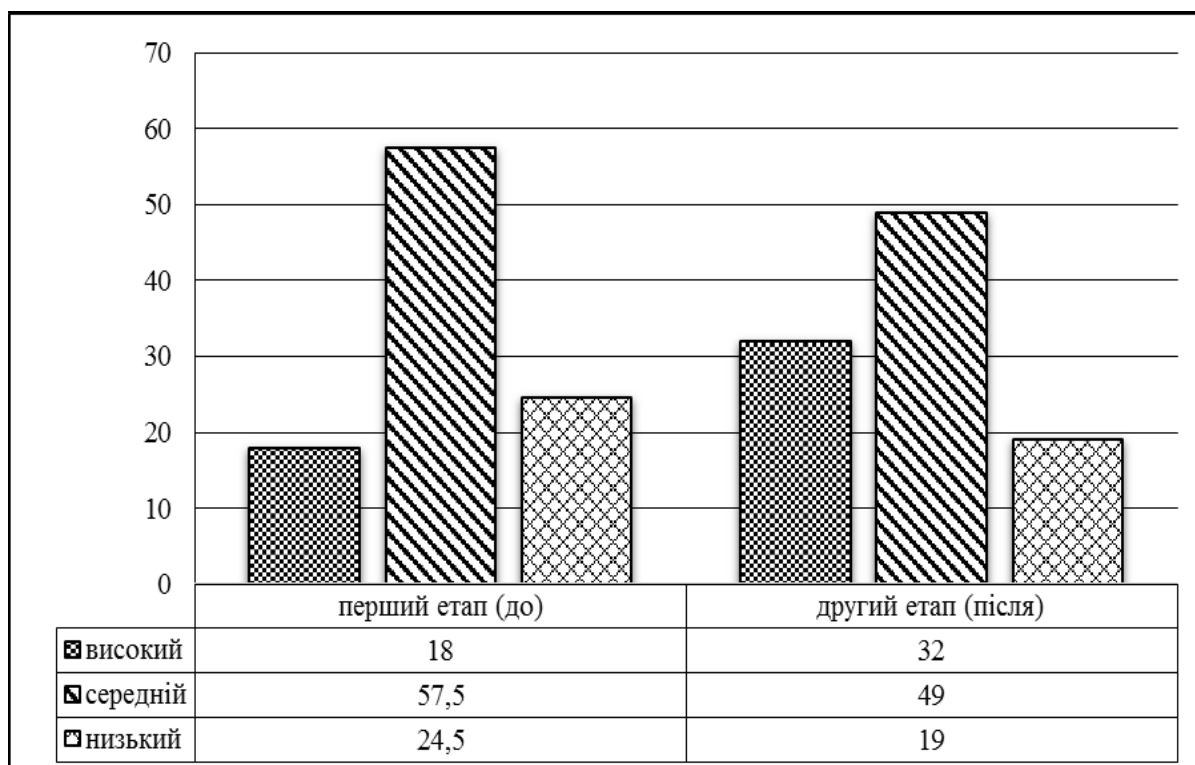


Рис. 2.2.10. Показники рівнів комунікативно-афіліативного симптомокомплексу (у%)

Студенти (32%), які отримали високі показники на другому етапі дослідження, мають високий рівень і характеризуються такими професійно орієнтованими особистісними якостями як товариськість, відкритість, контактність, організованість. У (18%) студентів на першому етапі дослідження відмічалось бажання спілкуватися з людьми та отримувати позитивні емоції від взаємодії з ними, що в свою чергу підкріплюється високими показниками щодо уникнення страху відторгнення та прагненням до професійного удосконалення, саморозвитку, самовдосконалення та самореалізації.

Студенти навчилися за допомогою впровадженої системи тренінгових вправ та під час проходження виробничих практик встановлювати контакт з людьми, які мають порушення психофізичного розвитку, та взаємодіяти з

ними на вербальному і емпатійному рівні. Ці вміння підтверджуються високими показниками комунікабельності та організаторськими здібностями. Такі студенти вирізняються індивідуальним та комплексним підходом до спокійного та твердого відстоювання своєї думки, прямолінійні, винахідливі, ініціативні з високим рівнем мотивації досягнення результатів.

Середній рівень мають більшість студентів на першому етапі (57,5%) та (49%) студентів – на другому етапі дослідження, які проявляють професійно особистісні якості в залежності від обставин та середовища, в якому вони знаходяться. Підхід до вирішення проблеми здійснюється ними шляхом вивчення проблеми та встановлення її суті. Їм характерні такі якості як замкнутість, надмірна самовпевненість, вони можуть мати гарний настрій лише тоді, коли їх не обмежують в правах; можуть налагодити контакт з оточуючими лише за умов відстороненого спілкування або з вибіркоким контингентом.

Студенти із середнім рівнем не докладають зусиль як до уникнення невдач, так і до бажання досягти успіхів і, як наслідок, є безініціативними у більшості випадків; вони використовують перевірені знання при вирішенні справ і впроваджують їх в діяльність в залежності від обставин.

Низький рівень отримали (24,5%) студентів на першому етапі та (19%) студентів на другому етапі дослідження, у яких відсутній контакт з людьми та відмічалися значні труднощі при взаємодії на вербальному рівні. Підхід до вирішення проблем студентами розглядався тільки в рамках ситуації, відсутні здатність до комплексного вирішення проблеми, прагнення до саморозвитку та самореалізації, мотивація досягнення успіху; характерним є невміння відстоювати свою думку та безініціативність.

На основі аналізу результатів емпіричного дослідження нами було визначено психологічні профілі студентів, які характеризуються різними рівнями індивідуально-особистісних проявів відповідно до наведених симптомокомплексів та їх компонентів.

Студенти, які мали високий рівень сформованості когнітивно-

рефлексивного, морально-етичного та комунікативно-афіліативного симптомокомплексів, характеризувалися високим рівнем інтелектуального розвитку, швидкістю мисленнєвих операцій та розумових дій, індивідуальним стилем мислення (гнучкістю, глибиною, широтою, критичністю), рефлексивністю, високим рівнем сформованості навичок самостійної роботи, саморозвитку і самоконтролем, що надавало їх самостійній діяльності творчого характеру, глибоким інтересом до вивчення психологічних наук, високим рівнем інтуїтивного обґрунтування рішень, високою нормативністю поведінки, експресивністю. У студентів діагностували високий рівень сформованості морально-етичної відповідальності, слідування кодексу етики психолога; стійкість психіки до стресових ситуацій, сила «Я-концепції», добре розвинену компетентність, відповідальність, рефлексивність, сензитивність, емпатійність, афіліативність. Майбутні психологи спеціальних закладів освіти вміють контролювати свої дії за різних обставин, адекватно оцінюють рівень власної підготовленості до виконання професійних обов'язків.

Студенти цієї групи виявляли коректність у спілкуванні з оточуючими. Вони розуміються в людях, об'єктивно оцінюють їх ділові та особистісні якості, не схильні до категоричних висловлювань і суджень, можуть конструктивно взаємодіяти навіть з тими людьми, які їм не подобаються, об'єктивно оцінюють їх позитивні сторони. Найбільш здатні до продуктивних відносин ті, у кого присутня незалежність мислення, творчий потенціал, розуміння значущості діяльності з орієнтацією на вирішення професійних задач, а не комфортні умови роботи. Для досягнення успіху в житті студенти покладаюся на високий моральний рівень і ділові якості. Такі студенти володіють розвиненим соціальним інтелектом, уміють конструктивно взаємодіяти навіть з тими людьми, які їм не подобаються, при цьому вони розуміються в людях і не переносять негативне судження на оточуючих. Вони соціально активні, вміло володіють вербальними і невербальними засобами спілкування, мають високий рівень самоконтролю.

У ході аналізу отриманих даних ми з'ясували, що більшість опитуваних мають середній рівень сформованості компонентів виділених симптомокомплексів і характеризуються: недостатньою рефлексивністю, середнім рівнем глибини, критичності, гнучкості мислення, самовпевненістю, що іноді межує з упертістю, недостатнім усвідомленням морально-етичних цінностей, нестриманістю емоцій у певних ситуаціях, іноді емоційною нестійкістю, уникненням нововведень у професійній діяльності; недостатньою здатністю до інтуїтивного вирішення питання. У студентів з середнім рівнем сформованості морально-етичної відповідальності проявлялася встановлені середні показники вираженості емпатії, альтруїзму, сензитивності. Вони мають схильність до співчуття, емоційно стабільні, стримані, дисципліновані, відповідальні, але невпевнені в собі і підозрілі. У них проявлялася нездатність аргументовано та різнобічно висловлювати та відстоювати свою думку, а також пасивність у організаторській роботі та безініціативність; середній рівень володіння вербальними і невербальними засобами спілкування, соціальна пасивність, обумовлена певною обережністю.

Студенти з низьким рівнем сформованості компонентів когнітивно-рефлексивного, морально-етичного та комунікативно-афіліативного симптомокомплексу характеризуються: когнітивною і мотиваційною ригідністю, тривожністю, відсутністю схильності до рефлексії; у більшості випадків у них неможливо прослідкувати індивідуальний стиль мислення; у них недостатньо проявляються глибина, гнучкість та широта мислення. Вони не виявляють зацікавленості у здатності до розпізнання почуттів інших. У більшості випадків керуються раціональним вирішенням завдань. Їм притаманні конфліктність, тривожність, слабкість „Я”, замкнутість, невміння і небажання відстоювати власну думку і, як наслідок, низька організаторська робота, що вкрай унеможливорює розвиток майбутньої професійної діяльності. Типовим для них є низький рівень зацікавленості процесом взаємодії, погане володіння вербальними і невербальними засобами

спілкування, некоммунікабельність, слабка воля та самоконтроль.

При недостатньо розвинених професійно орієнтованих особистісних якостях студенти характеризуються суб'єктивізмом, недооцінюють ділові можливості колег, відкрито демонструють неприязнь до певних людей, що обумовлено емоційною нестабільністю та збудливістю, напруженістю та неврівноваженістю.

Студенти, у яких не розвинені професійно орієнтовані особистісні якості, можуть проявляти конфліктність у спілкуванні з людьми і не здатні конструктивно спілкуватися з тими, хто їм не подобається, оскільки мають низький рівень знань щодо особливостей професійного спілкування.

Для перевірки припущення про зміст виділених на теоретичному рівні симптомокомплексів професійно орієнтованих особистісних якостей майбутніх психологів спеціальних закладів освіти, було проведено факторизацію показників особистісних якостей (метод обертання – Varimax, інформативність виділених факторів наведена у табл. 2.2.9.) на першому та другому етапах дослідження. (Статистичні обчислення проводилися у пакеті SPSS 15.0.). Придатність отриманих даних для проведення факторного аналізу перевірялась за допомогою критерія адекватності вибірки Кайзера-Мейера-Олкіна та критерія сферичності Бартлета. Для обраних вибірок значення першого етапу становили відповідно 0,6-0,7, другого  $-p \leq 0,000$ , що свідчить про прийнятність проведення факторного аналізу для них. (Повні факторні матриці наведено у додатку Б 2).

Факторний аналіз шкал використаних нами методик виявив особливості у змісті та структурі професійно орієнтованих особистісних якостей у студентів спеціальності «Психологія (спеціальна, медична)» на першому та другому етапах дослідження. Рішення про кількість видобутих факторів приймалося на основі відсотку поясненої факторами дисперсії (45-55%) (табл. 2.2.9), а також аналізу діаграм осипу (Додаток Б 1).

**Інформативність факторів професійно орієнтованих особистісних  
якостей майбутніх психологів спеціальних закладів освіти**

| Фактор | Перший етап (до)   |                |                            | Другий етап (після) |                |                            |
|--------|--------------------|----------------|----------------------------|---------------------|----------------|----------------------------|
|        | Власне<br>значення | %<br>дисперсії | Накопичений<br>% дисперсії | Власне<br>значення  | %<br>дисперсії | Накопичений<br>% дисперсії |
| 1      | 3,240              | 12,959         | 12,959                     | 4,423               | 17,692         | 17,692                     |
| 2      | 2,864              | 11,457         | 24,416                     | 3,680               | 14,719         | 32,411                     |
| 3      | 1,815              | 7,260          | 31,677                     | 2,032               | 8,128          | 40,539                     |
| 4      | 1,735              | 6,940          | 38,617                     | 1,736               | 6,943          | 47,483                     |
| 5      | 1,698              | 6,794          | 45,410                     | 1,669               | 6,677          | 54,159                     |

Виявлено, що у структурі професійно орієнтованих особистісних якостей майбутніх психологів спеціальних закладів існують складні багаторівневі зв'язки між окремими особистісними якостями, які виявилися пластичними під дією активних засобів впливу, зокрема, участі в навчально-професійному тренінгу та проходженням практики за спеціальністю. На основі факторного аналізу було виділено п'ять провідних факторів: особистісно-регулятивні якості; емпатійні здібності; емоційна стійкість; професійна ідентифікація; комунікативно-організаторські здібності.

На першому етапі дослідження, як ілюструє табл. 2.2.10., перший фактор увібрав у себе такі особистісні характеристики як гнучкість-прямолинійність (фактор N), стриманість-комунікативність (фактор A), сміливість-боязкість (фактор H), залежність-самостійність (фактор Q2), високий самоконтроль поведінки-низький самоконтроль (фактор Q3), напруженість-релаксація (фактор Q4). Цей фактор об'єднує особистісно-регулятивні якості.

**Професійно орієнтовані особистісні якості майбутніх психологів  
спеціальних закладів освіти на першому етапі дослідження  
(факторна матриця)**

| Фактори  | Шкали                                                   | Факторна вага | Шкали                                                              | Факторна вага |
|----------|---------------------------------------------------------|---------------|--------------------------------------------------------------------|---------------|
| Фактор 1 | Фактор N<br>(гнучкість-прямолінійність)                 | 0,713         | Фактор Q2<br>(залежність-самостійність)                            | 0,573         |
|          | Фактор А<br>(стриманість-комунікативність)              | 0,710         | Фактор Q3<br>(високий самоконтроль поведінки-низький самоконтроль) | 0,566         |
|          | Фактор Н<br>(сміливість-боязкість)                      | 0,626         | Фактор Q4<br>(напруженість-релаксація)                             | 0,545         |
|          | Фактор L<br>(відкритість – внутрішня напруженість)      | 0,608         |                                                                    |               |
| Фактор 2 | Рівень емпатії                                          | 0,967         | Здатність до емпатії                                               | 0,495         |
|          | Ідентифікація в емпатії                                 | 0,570         | Інтуїтивний канал емпатії                                          | 0,492         |
|          | Емоційний канал емпатії                                 | 0,548         | Раціональний канал емпатії                                         | 0,398         |
|          | Установки, які сприяють емпатії                         | 0,514         |                                                                    |               |
| Фактор 3 | Страх відторгнення                                      | 0,697         | Готовність до ризику                                               | -0,465        |
|          | Фактор С<br>(емоційна стійкість – емоційна лабільність) | 0,531         |                                                                    |               |
| Фактор 4 | Фактор F<br>(обережність – імпульсивність)              | 0,739         | Фактор О<br>(спокій – тривожність)                                 | 0,346         |
|          | Фактор G<br>(сила Над-Я – слабкість Над-Я)              | 0,654         |                                                                    |               |
| Фактор 5 | Комунікативні здібності                                 | 0,686         | Організаційні здібності                                            | 0,506         |
|          | Фактор В<br>(обмежене мислення – кмітливість)           | -0,562        |                                                                    |               |

Другий фактор можна назвати «емпатійні здібності». До нього увійшли шкали, які характеризують рівень емпатійних здібностей: рівень емпатії, ідентифікація в емпатії, емоційний канал емпатії, установки, які сприяють емпатії.

Третій фактор включає такі шкали як страх відторгнення, емоційна стійкість – емоційна лабільність (фактор С), готовність до ризику і має назву «емоційна стійкість» майбутнього психолога спеціальних закладів освіти.

Четвертий фактор містить такі особистісні характеристики як обережність-імпульсивність (фактор F), сила Над-Я-слабкість Над-Я (фактор G), спокій-тривожність (фактор O). Він пов'язаний із впевненістю в собі як у професіоналі, стійкими уявленнями про майбутню професійну діяльність, що забезпечує професійну ідентифікацію.

До п'ятого фактору увійшли комунікативні та організаційні здібності, обмежене мислення-кмітливність (фактор В). Він отримав назву «комунікативно-організаторські здібності».

Розглянемо результати факторного аналізу для другого етапу дослідження, які представлені у табл. 2.2.11.

Таблиця 2.2.11

**Професійно орієнтовані особистісні якості майбутніх психологів  
спеціальних закладів освіти на другому етапі дослідження  
(факторна матриця)**

| Фактори  | Шкали                           | Факторна вага | Шкали                                  | Факторна вага |
|----------|---------------------------------|---------------|----------------------------------------|---------------|
| Фактор 1 | Рівень емпатії                  | 0,985         | Раціональний канал емпатії             | 0,621         |
|          | Установки, які сприяють емпатії | 0,801         | Ідентифікація в емпатії                | 0,558         |
|          | Емоційний канал емпатії         | 0,744         | Фактор Q4 (напруженість-релаксація)    | 0,466         |
|          | Інтуїтивний канал емпатії       | 0,731         | ФакторG (сила Над-Я – слабкість Над-Я) | 0,405         |
|          | Здатність до емпатії            | 0,631         |                                        |               |

|          |                                                      |        |                                                                 |        |
|----------|------------------------------------------------------|--------|-----------------------------------------------------------------|--------|
| Фактор 2 | Фактор С (емоційна стійкість – емоційна лабільність) | 0,832  | Фактор N (гнучкість-прямолінійність)                            | 0,662  |
|          | Фактор А (стриманість-комунікативність)              | 0,810  | Фактор F (обережність – імпульсивність)                         | 0,536  |
|          | Фактор В (обмежене мислення – кмітливність)          | 0,783  | Фактор Н (сміливість-боязкість)                                 | 0,511  |
|          |                                                      |        | Фактор L (відкритість – внутрішня напруженість)                 | 0,392  |
| Фактор 3 | Фактор Q2 (залежність-самостійність)                 | 0,795  | Фактор Q3 (високий самоконтроль поведінки-низький самоконтроль) | 0,741  |
| Фактор 4 | Комунікативні здібності                              | 0,715  | Фактор О (спокій-тривожність)                                   | -0,412 |
|          | Організаційні здібності                              | 0,762  | Готовність до ризику                                            | -0,348 |
| Фактор 5 | Прагнення до прийняття                               | -0,687 | Фактор Q1 (радикальний-консервативний)                          | 0,478  |
|          | Страх відторгнення                                   | 0,603  |                                                                 |        |

Як показано у таблиці 2.2.11., на другому етапі дослідження відбулися зміни у структурі професійно орієнтованих особистісних якостей майбутніх психологів спеціальних закладів освіти. До першого фактора разом із показниками емпатійних здібностей увійшли такі особистісні якості як напруженість-релаксація (фактор Q4) та сила Над-Я-слабкість Над-Я (фактор G). Отже, ми бачимо, що у даному факторі поєдналися компоненти когнітивно-рефлексивного та морально-етичного симптомокомплексів.

Другий фактор утворено такими факторами методики багатофакторного дослідження особистості «16 PF -опитувальник Р. Кеттела»: емоційна стійкість-емоційна лабільність (фактор С), гнучкість-прямолінійність (фактор N), стриманість-комунікативність (фактор А), обережність-імпульсивність (фактор F), обмежене мислення-кмітливність

(фактор В), сміливість-боязкість (фактор Н), відкритість-внутрішня напруженість (фактор L). Таким чином, другий фактор об'єднує когнітивно-рефлексивні та комунікативні якості.

До третього фактора увійшли такі фактори методики багатофакторного дослідження особистості «16 PF -опитувальник Р. Кеттела»: залежність-самостійність (фактор Q2) та високий самоконтроль поведінки-низький самоконтроль (фактор Q3). Отже, третій фактор утворений якостями, які пов'язані з регуляцією власної поведінки.

Четвертий фактор у своєму складі містить комунікативні та організаційні здібності, а також спокій-тривожність (фактор О), готовність до ризику. На відміну від першого етапу, де комунікативні та організаційні здібності поєдналися з страхом відторгнення та емоційною лабільністю, на другому етапі комунікативні та організаційні здібності пов'язані із (фактором О) спокій-тривожність. На обох етапах до складу фактору увійшла неготовність приймати ризиковані рішення у своїй професійній діяльності, що обумовлено різним поєднанням особистісних якостей.

П'ятий фактор увібрав у себе показники методики «Мотивація афіліації» - прагнення до прийняття та страху відторгнення, що поєднуються із радикальний-консервативний (фактором Q<sub>1</sub>). На перший план у даному факторі виходить афіліативність як особистісна якість майбутнього психолога спеціальних закладів освіти.

Нами було проведено зіставлення результатів та виявлено статистичні значимі розбіжності у професійно орієнтованих особистісних якостях майбутніх психологів спеціальних закладів, що представлено у табл. 2.2.12.

Таблиця 2.2.12

**Результати порівняльного аналізу показників першого та другого етапів дослідження**

| Шкали | Перший етап<br>(до) |                          | Другий етап<br>(після) |                          | t-<br>критерій | Рівень<br>значимо-<br>сті |
|-------|---------------------|--------------------------|------------------------|--------------------------|----------------|---------------------------|
|       | Середнє<br>значення | Стандартне<br>відхилення | Середнє<br>значення    | Стандартне<br>відхилення |                |                           |

Продовж. табл. 2.2.12

|                                 |      |         |      |     |        |         |
|---------------------------------|------|---------|------|-----|--------|---------|
| Фактор А                        | 4,4  | 2,0     | 6,0  | 2,0 | -1,63  | 0,000** |
| Фактор В                        | 2,8  | 1,4     | 4,2  | 1,6 | -1,37  | 0,000** |
| Фактор С                        | 3,0  | 1,7     | 6,7  | 2,0 | -3,74  | 0,000** |
| Фактор F                        | 3,8  | 1,8     | 5,9  | 1,4 | -2,15  | 0,000** |
| Фактор G                        | 4,5  | 1,6     | 4,2  | 1,4 | 0,23   | 0,278   |
| Фактор Н                        | 3,9  | 1,6     | 5,3  | 1,2 | -1,38  | 0,000** |
| Фактор L                        | 4,0  | 1,6     | 4,2  | 1,3 | -0,21  | 0,318   |
| Фактор N                        | 3,6  | 1,5     | 5,9  | 1,6 | -2,35  | 0,000** |
| Фактор О                        | 4,3  | 1,6     | 5,0  | 1,5 | -0,74  | 0,001** |
| Фактор Q1                       | 4,2  | 1,5     | 5,4  | 1,6 | -1,20  | 0,000** |
| Фактор Q2                       | 4,3  | 1,7     | 5,2  | 1,8 | -0,96  | 0,000** |
| Фактор Q3                       | 4,2  | 2,0     | 6,0  | 1,8 | -1,76  | 0,000** |
| Фактор Q4                       | 4,8  | 1,9     | 5,4  | 1,5 | -0,60  | 0,016*  |
| Комунікатив-ні здібності        | 0,6  | 0,1     | 0,7  | 0,1 | -0,05  | 0,050*  |
| Організатор-ські здібності      | 0,6  | 0,1     | 0,6  | 0,1 | -0,06  | 0,008*  |
| Раціональний канал емпатії      | 4,1  | 1,4     | 5,6  | 1,1 | -1,41  | 0,000** |
| Емоційний канал емпатії         | 3,7  | 1,0     | 5,4  | 1,1 | -1,69  | 0,000** |
| Інтуїтивний канал емпатії       | 3,5  | 1,5     | 5,5  | 1,3 | -1,95  | 0,000** |
| Установки, які сприяють емпатії | 3,4  | 1,2     | 5,6  | 1,3 | -2,11  | 0,000** |
| Здатність до емпатії            | 3,9  | 1,4     | 5,7  | 1,2 | -1,71  | 0,000** |
| Ідентифікація в емпатії         | 4,2  | 1,5     | 5,5  | 1,1 | -1,26  | 0,000** |
| Рівень емпатії                  | 23,2 | 4,3     | 33,3 | 5,1 | -10,10 | 0,000** |
| Прагнення до прийняття          | 13,9 | 4,0     | 15,5 | 4,5 | -1,58  | 0,010*  |
| Страх відторгнення              | 13,8 | 5,5     | 14,4 | 5,2 | -0,61  | 0,422   |
| Готовність до ризику            | 4,3  | 2,80051 | 6,0  | 2,9 | -0,30  | 0,451   |

Примітка: \*  $p \leq 0,05$ , \*\*  $p \leq 0,001$

Таким чином, зіставлення професійно орієнтованих особистісних якостей майбутнього психолога спеціальних закладів освіти на першому та другому етапах дослідження дало змогу сверджувати про наявність певних зрушень. Так, якщо на першому етапі провідне місце займає поєднання комунікативних якостей та якостей, пов'язаних з регуляцією власної

поведінки, які є головними (інструментами) при здійсненні професійної діяльності, то на другому етапі провідне місце займають емпатійні здібності, які пов'язані з когнітивно-рефлексивними якостями. Результати порівняльного аналізу представлено в табл. 2.2.13.

Таблиця 2.2.13

**Результати порівняльного аналізу професійно орієнтованих  
особистісних якостей майбутнього психолога спеціальних закладів  
освіти**

| Фактор | Перший етап<br>(до)                                                                    | Другий етап<br>(після)                                                                 |
|--------|----------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|
| 1      | Поєднання комунікативних якостей та якостей, пов'язаних з регуляцією власної поведінки | Емпатійні здібності психолога спеціальних закладів освіти                              |
| 2      | Емпатійні здібності психолога спеціальних закладів освіти                              | Когнітивно-рефлексивні та комунікативні якості психолога спеціальних закладів освіти   |
| 3      | Емоційна стійкість майбутнього психолога спеціальних закладів освіти                   | Якості, пов'язані з регуляцією власної поведінки (самостійність, самоконтроль)         |
| 4      | Впевненість у собі як у професіоналі, професійна ідентифікація                         | Комунікативно-організаторські якості майбутнього психолога спеціальних закладів освіти |
| 5      | Комунікативно- організаторські здібності майбутнього психолога                         | Афіліативність як особистісна якість майбутнього психолога спеціальних закладів освіти |

Таким чином, результати факторного аналізу показали, що у структурі професійно орієнтованих особистісних якостей майбутніх психологів спеціальних закладів існують складні багаторівневі зв'язки між окремими особистісними якостями, які впливають на саморегуляцію професійної

діяльності.

### **Висновки до другого розділу**

1. Проведене емпіричне дослідження дало змогу встановити психологічні особливості професійно орієнтованих особистісних якостей майбутніх психологів відповідно до визначених симптомокомплексів: когнітивно-рефлексивний (високий рівень інтелекту, індивідуальний стиль мислення, самостійність, інтуїція, рефлексія); морально-етичний (емпатійність, сензитивність, альтруїзм, моральність, відповідальність); комунікативно-афіліативний (афіліативність, комунікативність, компетентність, потреба в саморозвитку, самореалізації, самовдосконаленні).

2. Організація емпіричного дослідження передбачала його проведення в два етапи: до тренінгу професійно-особистісного зростання та після, що дало змогу простежити динаміку становлення професійно орієнтованих якостей особистості у студентів. На першому етапі дослідження встановлено, що більшість опитуваних мали середній рівень сформованості компонентів виділених симптомокомплексів: когнітивно-рефлексивного (54%), морально-етичного (45%) та комунікативно-афіліативного (57,5%). Їм була притаманна схильність до співчуття, стриманість, дисциплінованість, відповідальність, але водночас відмічалися недостатня здатність до професійної рефлексії та недостатній рівень усвідомлення значущості майбутньої професії, емоційна нестійкість, консерватизм, середній рівень комунікативних та організаторських здібностей.

3. На другому етапі дослідження, яке проводилося після спеціально організованого тренінгу професійно-особистісного зростання та практики, збільшилися показники за кожним із зазначених симптомокомплексів. Відповідно було зафіксовано високий рівень сформованості когнітивно-рефлексивного (32%), морально-етичного (36%) та комунікативно-афіліативного (32%) симптомокомплексів.

4. Виявлено, що у структурі професійно орієнтованих особистісних якостей майбутніх психологів спеціальних закладів освіти наявні складні багаторівневі зв'язки між окремими особистісними якостями, які виявилися пластичними під дією активних засобів впливу, зокрема, участі в тренінгу та проходженням практики за спеціальністю. На основі факторного аналізу було виділено п'ять провідних факторів: особистісно-регулятивні якості; емпатійні здібності; емоційна стійкість; професійна ідентифікація; комунікативно-організаторські здібності.

5. Встановлено, що ці фактори мають тенденцію до змін у процесі професійного розвитку особистості. Так, на першому етапі дослідження серед професійно орієнтованих особистісних якостей, які впливають на успішність професійної діяльності, основним є поєднання комунікативних якостей та якостей, пов'язаних з регуляцією власної поведінки. На другому етапі дослідження провідним фактором виявилася емпатійність як компонент морально-етичного симптомокомплексу.

Основні результати емпіричного дослідження, представлені в розділі 2, висвітлено в таких публікаціях:

Дубовик О. М. Вивчення професійно-особистісних якостей майбутніх спеціальних психологів / З. В. Огороднійчук, О. М. Дубовик // Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць / Кам'янець-Подільський нац. ун-т імені Івана Огієнка, Ін-т психології імені Г. С. Костюка НАПН України ; за наук. ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. – Кам'янець-Подільський, 2015. – Вип. 30. – С. 437–447.

### РОЗДІЛ 3

## АКТИВНІ ЗАСОБИ ВПЛИВУ НА СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНИХ ОСОБИСТІСНИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА СПЕЦІАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ

### **3.1. Вплив навчальної діяльності на становлення професійно орієнтованих особистісних якостей майбутнього психолога спеціальних закладів освіти**

Згідно з положеннями психологічної науки, професійно орієнтовані особистісні якості майбутнього психолога спеціальних закладів освіти проходять процес становлення у ході оволодіння студентами навчально-професійною діяльністю. Даний процес є досить складним та довготривалим, і на нього має вплив велика кількість чинників, які стосуються змісту навчальної діяльності, психологічних виробничих практик, самостійної та наукової роботи студентів.

Зміст компонентів виділених симптомокомплексів дозволив визначити форми та методи впливу на становлення професійно орієнтованих особистісних якостей у студентів-психологів. Особливе значення мала виробнича практика студентів: на другому курсі – пропедевтична волонтерська; на третьому курсі – пропедевтична; на четвертому курсі – психологічна на робочому місці; на п'ятому курсі – виробнича психологічна в спеціальних закладах, реабілітаційних, медичних установах та асистентська у вищому навчальному закладі, яка проводиться на базах спеціальних (корекційних) освітніх установ різного типу, реабілітаційних центрах, медичних установах. Завдяки організації даного виду діяльності студенти, в рамках взаємодії з учасниками корекційно-педагогічного процесу вони набувають досвіду, спеціальних знань і вмінь.

Одним з найбільш ефективних методів і засобів розвитку та становлення професійно орієнтованих особистісних якостей студентів стала

виробнича практика, яка проводиться в спеціальних освітніх установах та реабілітаційних центрах і дозволяє студентам закріпити, розширити і конкретизувати отримані в процесі навчання теоретичні знання зі спеціальної психології та інших дисциплін, вивчити організацію і зміст корекційно-психологічної допомоги, сформувати вміння і навички професійно-практичної роботи з подолання порушень у розвитку пізнавальної, емоційно-вольової сфери дітей.

Основною метою практики є оволодіння системою спеціальних психолого-педагогічних знань, умінь і навичок, що дозволяють у майбутньому здійснювати диференційну діагностику порушеного розвитку, планувати і проводити психокорекційну роботу в умовах спеціального дошкільного та шкільного дитячого закладу, реабілітаційних і медичних установ.

Невід'ємною умовою професійного становлення студентів-психологів є залучення їх до здійснення психологічної діяльності в кабінеті психологічної допомоги, в рамках роботи якого проводяться консультації дітей, які потребують спеціальної психокорекційної допомоги, і їх батьків. Психодіагностична і корекційна робота, що проводиться студентами під керівництвом провідних викладачів кафедри, сприяє закріпленню теоретичних знань і становленню практичних умінь і навичок.

У процесі проходження виробничої практики в спеціальних освітніх установах студенти виконували професійні функції психолога. У результаті вони набували особистий досвід проведення різних видів професійної діяльності (діагностична, консультативна, корекційна, виховна та інші).

Враховуючи активну участь психологів у роботі різних спеціальних установ, студенти мали можливість спостерігати за діяльністю досвідчених фахівців, брали активну участь в консультативній, діагностичній та психокорекційній роботі. Студенти активно залучалися до виготовлення дидактичних та стимульних матеріалів для проведення діагностичної та психокорекційної роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби.

У ході проведення експериментального дослідження широко використовувалася така форма організації діяльності студентів як тематичні науково-практичні семінари, студентські наукові конференції.

До наукової роботи студенти готуються в процесі написання курсових і магістерських робіт. Це дозволяє студентам самостійно критично оцінювати вивчену спеціальну літературу, аналізувати історію становлення та сучасний стан системи спеціальної освіти в Україні і за кордоном, зрозуміло висловлювати і переконливо аргументувати своє ставлення до сучасних актуальних проблем, які сприяють підвищенню теоретичного рівня професійної підготовки.

З метою підвищення рівня практичної готовності психологів спеціальних закладів освіти до майбутньої професійної діяльності викладачами кафедри були розроблені і застосовані такі форми контролю засвоєння теоретичних знань і практичних умінь, як:

- модульне опитування по термінам (перелік основних понять представлений в змісті практичних і лабораторних занять з навчальних дисциплін);

- індивідуальні навчально-методичні пакети (кожен пакет включає комплект завдань по досліджуваній дисципліні, які студент повинен виконати в період вивчення курсу);

- вирішення проблемних завдань, пов'язаних з аналізом і оцінкою психологічної ситуації (проблемні завдання визначені специфікою навчальної дисципліни і досліджуваної теми). Студенти знаходили варіанти вирішення конкретної ситуації, прогнозували її результат, оцінювали дії психолога, при цьому ними широко використовувалися лекційні матеріали, методичні рекомендації для виконання самостійних робіт, навчальні посібники з даного навчального курсу та суміжних дисциплін. Таким чином реалізовувався інтегративний підхід до організації науково-практичної діяльності студентів.

Тестові завдання з навчальних курсів сприяли здійсненню контролю у

процесі вивчення навчальних дисциплін. Зміст тестових завдань зорієнтовано, перш за все, на перевірку у студентів навичок практичного застосування здобутих теоретичних знань, критичного аналізу запропонованих питань і вибору адекватної відповіді.

Зміст і організація науково-практичної діяльності студентів-психологів вимагають безперервного оновлення, що обумовлено висуненням все більш жорстких вимог до підготовки фахівців даного профілю сучасною системою спеціальної освіти.

Важливим засобом вдосконалення професійної підготовки студентів є інтеграція навчально-виховної та науково-дослідної діяльності студентів. Становлення професійно орієнтованих особистісних якостей майбутнього психолога спеціальних закладів освіти може бути реалізовано лише за умови досягнення органічної цілісності зазначених процесів, а саме, навчальна діяльність повинна носити дослідницький характер, а наукова – характер психологічної та професійної спрямованості.

Реалізація науково-практичної спрямованості навчального процесу здійснюється на практичних і лабораторних заняттях, з метою ефективного засвоєння медичних, психологічних і педагогічних дисциплін студентами-психологами. Кожне заняття має свої специфічні завдання, які визначаються змістом конкретного навчального курсу. При цьому зміст лекційних, практичних і лабораторних занять є динамічним і щорічно обговорюється на засіданнях Вченої ради Інституту корекційної педагогіки та психології, кафедри спеціальної психології та медицини.

Однією з ефективних форм реалізації процесу розвитку і становлення виділених нами компонентів симптомокомплексів професійно орієнтованих особистісних якостей у студентів було проведення лабораторних і практичних занять, які представляли собою певне об'єднання теоретичних і практичних дисциплін, що викладаються.

Водночас враховувалися певні труднощі включення студентів-першокурсників в такий вид діяльності як лабораторні заняття, що

обумовлено низкою причин:

- невмінням студентів використовувати на практиці теоретичні знання і міжпредметні зв'язки;
- несформованістю навичок спостереження, аналізу в ході практичної діяльності;
- невмінням розвивати у собі професійні якості.

З метою закріплення знань обстежуваних студентів на заняттях широко використовувалися мультимедійний супровід лекційних занять, аудіо- та відеозаписи. Викладачами кафедри були оформлені наочно-методичні матеріали, які знайомлять студентів з історією розвитку і функціонуванням спеціальних (корекційних) закладів міста Києва, контингентом вихованців і учнів, з напрямками і специфікою роботи психологічного, медичного та педагогічного персоналу. Це сприяло закріпленню знань студентів та становленню професійно орієнтованих особистісних якостей, активізувало їх пізнавальну діяльність.

Ми звернули увагу, що при проведенні практичних і лабораторних занять з медичних дисциплін актуалізується психологічна спрямованість студентів, що відповідає особливостям професійної діяльності психологів системи спеціальної освіти і є кінцевою цільовою установкою при вивченні ними медичних дисциплін.

Крім того, на лабораторних заняттях у студентів формуються практичні вміння та навички проведення психокорекційного впливу в роботі з дітьми, які мають різні варіанти дизонтогенезу (порушення опорно-рухового апарату, інтелектуальної діяльності та емоційно-вольової сфери, порушення сенсорних систем). Крім цього, студенти залучаються до роботи в кабінеті психолого-педагогічної допомоги, де вони мають змогу апробувати сформовані вміння і навички.

Таким чином, увага студентів спрямована на проблеми єдності теорії і практики спеціальної освіти (зокрема, при виявленні клініко-фізіологічних і психолого-педагогічних законів, що лежать в основі явищ норми і патології,

наприклад, при обліку порушень сенсорних функцій, конкретних форм відхилень у психічному розвитку, при навчанні конкретним методам виховної та педагогічної роботи, спрямованих на корекцію даної патології та ін.), акцентується на необхідності застосування теоретичних знань в процесі реалізації практичної діяльності.

В останні роки в системі вищої освіти важливою складовою навчально-виховного процесу стали проблемні науково-дослідні групи студентів. Їх функціонування обумовлено необхідністю створення сприятливих умов для переходу до комплексних наукових досліджень, адекватних рівню сформованості знань, умінь і навичок студентів. Своєрідність названої форми організації навчальної і наукової діяльності студентів полягає в тому, що ними досліджуються різні аспекти однієї і тієї ж проблеми, близької до наукових інтересів викладача, протягом декількох років. На молодших курсах цей вид діяльності здійснюється позааудиторно (доповіді, участь у студентських наукових конференціях), а на старших – результати наукових досліджень оформляються у вигляді курсових і магістерських робіт.

Науково-дослідницька робота зі студентами проводилася за кількома напрямками:

- керівництво проблемними групами, в яких вивчаються актуальні проблеми спеціальної психології і педагогіки;
- керівництво написанням курсових, магістерських, науково студентських робіт із спеціальної психології;
- організація та проведення наукових конференцій студентів та викладачів кафедри за підсумками дослідницької роботи;
- організація та проведення студентських олімпіад та круглих столів;
- написання статей у співавторстві з науковими керівниками та публікація їх у фахових виданнях.

В рамках роботи проблемних груп студенти опановували навички наукового аналізу психолого-педагогічної літератури і навички проведення експериментально-діагностичної роботи. Планами роботи було передбачено

впровадження різноманітних діагностичних методик та корекційних програм. Підсумки роботи проблемних груп були представлені на студентських наукових конференціях.

Таким чином, організація науково-практичної діяльності студентів-психологів включає досить широкий діапазон як дидактичних, так і продуктивних завдань, спрямованих на становлення професійно орієнтованих особистісних якостей в умовах сучасної системи вищої освіти.

Відзначимо, що навчальний процес вибудовується таким чином, щоб він максимально стимулював планомірну самостійну навчальну і дослідницьку діяльність студентів протягом всього періоду навчання у вищому навчальному закладі. Цьому сприяє науковий зміст навчальних дисциплін, на яких не тільки розкриваються перспективи розвитку науки, а й використовуються завдання дослідницького характеру, що сприяють розвитку творчого мислення студентів. Внаслідок чого, засвоївши ціннісні орієнтації, накопичені за період навчання у вищому навчальному закладі, студенти прагнуть взяти активну творчу участь в здійсненні і реалізації професійної спрямованості своєї майбутньої діяльності.

Ще однією формою, що широко застосовувалась нами для впливу на становлення професійно орієнтованих особистісних якостей, також є організація та проведення лабораторних занять безпосередньо в стінах спеціальних установ, що дозволило дотримуватися основних принципів деонтології. Найважливішим із них є становлення у студентів навичок взаємодії з людьми, які мають порушення психофізичного розвитку, їхніми батьками і опікунами, а також колегами по роботі – вихователями, педагогами-дефектологами, медичним персоналом та ін. Це не тільки стимулювало професійно спрямовану діяльність студентів, але і сприяло становленню професійно орієнтованих особистісних якостей майбутніх психологів спеціальних закладів освіти, зміцнювало їх, оскільки студенти з більшою відповідальністю та інтересом здійснювали психодіагностичну, психокорекційну і корекційно-виховну діяльність.

Самостійна робота студентів поряд з аудиторною представляла одну з форм навчального процесу і була його істотною частиною. Значущість самостійної роботи студента виходила далеко за рамки окремих предметів, тому ми прагнули засобами спеціально розробленого тренінгу професійно-особистісного зростання вплинути на опанування студентами системи умінь та навичок самостійної роботи та становлення професійно орієнтованих особистісних якостей, таких як саморозвиток, самовдосконалення, самореалізація, здатність приймати на себе відповідальність, самостійно вирішити проблему, знаходити конструктивні рішення.

Необхідно відзначити, що керівництво і організація самостійною роботою студентів здійснювалися як на навчальних заняттях, так і на консультаціях, в процесі індивідуальної роботи зі студентами.

При плануванні самостійної роботи ми орієнтувалися на:

- поглиблення і розширення знань;
- розвиток у студентів інтересу до пізнавальної діяльності;
- опанування студентами прийомами процесу пізнання.

За підтримки колективу кафедри спеціальної психології та медицини були розроблені завдання для самостійної роботи студентів з профілюючих дисциплін, з урахуванням цілеспрямованого впливу на їх професійне становлення.

Слід зазначити, що під впливом навчального процесу у студентів протягом навчання у вищому навчальному закладі відбувалися максимальні зміни у становленні професійно орієнтованих особистісних якостей. Велике значення мав тренінгова програма, яка спрямована на професійно-особистісне зростання, розроблена відповідно до виділених нами симптомокомплексів. Підібрані тренінгові вправи ми проводили під час підготовки студентів до проходження практики, з наступним обговоренням її результатів, що й обумовило позитивні зрушення у становленні професійно орієнтованих особистісних якостей майбутнього психолога спеціальних закладів освіти.

### **3.2. Роль тренінгових технологій у системі фахової підготовки психологів**

Необхідність активізації інтелектуальних і особистісних ресурсів сучасного студентства, є однією з найважливіших умов реформування системи освіти. Зокрема, воно припускає вирішення проблеми розвитку соціального інтелекту, під яким мається на увазі стійка здатність людини розуміти інших людей і самого себе, свої взаємини з оточуючими, а також прогнозувати міжособистісні події. Лише на цій основі можливе посилення творчої активності особистості, свідоме керування своєю поведінкою. Розвинена здатність людини не тільки до пізнання зовнішнього світу, але й до самоусвідомлення, саморозвитку, самовдосконалення, вважається невід'ємною особистісною якістю інтелігентної людини.

Найбільш ефективними методами самопізнання особистості, розвитку знань людини про саму себе, на нашу думку, є саме активні методи навчання у вищому навчальному закладі й, зокрема, тренінг професійно-особистісного зростання. Він забезпечує високу пізнавальну активність його учасників у процесі професійної підготовки.

Особистісно орієнтоване навчання у вищому навчальному закладі враховує індивідуальні задатки, здібності і можливості кожного учасника педагогічного процесу, використовує сучасні педагогічні та інформаційні технології не тільки для оволодіння кожним певною сумою знань, умінь, навичок, але й, що найважливіше, сприяє розвитку особистості кожного учасника педагогічної взаємодії [151].

Тренінгові технології виконують не тільки навчально-розвивальні функції, а й сприяють особистісному зростанню, цілі якого виходять далеко за межі професійної освіти. Діалектичний зв'язок структурних компонентів діяльності та властивостей особистості в процесі тренінгу професійно-психологічного спрямування розкривається через принцип взаємної детермінації кількісних, якісних і структурних перетворень особистості.

Питанням впровадження тренінгових технологій у професійну освіту присвячені праці науковців І. Вачкова, В. Лефтерова, С. Макшанова, Л. Мороз, Л. Шнейдер, Т. Яценко та ін [28, 102, 107, 126, 239, 246].

Н. Хрящова стверджує, що на сучасному етапі розвитку науки не існує загальноприйнятого визначення поняття «тренінг», що призводить до розширеного тлумачення цього методу і позначення цим терміном найрізноманітніших прийомів, форм, способів і засобів, які використовуються у психологічній практиці. Авторське розуміння Н. Хрящовою психологічної спрямованості тренінгів не зменшує значущість педагогічного спрямування та ефективності тренінгів, які знаходять все ширшого використання в освітній практиці професійної підготовки студентів [221].

Н. Євдокимова відмічає, що базисні підходи до застосування тренінгових технологій, відповідають загальноосвітнім вимогам до організації навчально-професійної діяльності: системність, послідовність та безперервність освітніх процесів; інтеграція науки і практики; актуальність змісту навчання; гуманність та демократизм; розвиток особистості як суб'єкта навчально-професійної діяльності. Навчальні тренінги визначаються автором як спеціально організовані дії з моделювання навчальних ситуацій з метою формування базових понять і компетенцій на основі проблематизації індивідуального досвіду учасників [52].

Відповідність базисних підходів вимогам вищої школи визначає концептуальні засади використання тренінгових технологій з іншими, у тому числі традиційними технологіями навчання; практична спрямованість і доцільність тренінгових програм; творчий підхід до їх реалізації; розгортання у тренінгу психологічної структури навчально-професійної діяльності; розвиток вищих психічних функцій суб'єкта навчально-професійної діяльності; становлення професійної компетентності майбутнього фахівця; запуск рефлексивних процесів особистості, спрямованих на її самозміну та саморозвиток [53].

Л. Шнейдер розглядає тренінг як активний засіб особистісно-позиційного навчання, метою якого є створення умов для формування у кожного учасника власної позиції у професійних ситуаціях, професійних взаєминах; а також стосовно образу «Я» й саморозвитку через вирішення таких задач:

- усвідомлення власних професійних можливостей;
- визначення шляхів входження у професійне співтовариство;
- побудова вектору подальшого професійного зростання.

Ці задачі тренінгу вирішуються через:

- розвиток рефлексії – осмислення і усвідомлення власних дій, отриманих результатів, наявних обмежень, особистої професійної позиції;
- аналіз імітаційної моделі професійної діяльності;
- проектування образу професійного майбутнього;
- удосконалення інтерактивної і перцептивної сторін спілкування.

Модифікація професійної «Я - концепції», на думку дослідниці, забезпечується такими факторами:

- вплив групових норм на інтроспекцію – самопізнання у ході власної діяльності;
- усвідомлення власних потреб, можливостей, професійних інтересів та цінностей;
- створення професійних образів та перспектив професійного та особистісного майбутнього;
- зворотний зв'язок про особистісні прояви та професійну поведінку.

Результатом тренінгу є розширення професійного досвіду, зміна реальних установок, образу «Я», збагачення професійної поведінки [239].

С. Макшанов розглядає тренінг як багатофункціональний метод змін психологічних феноменів людини, групи та організації з метою гармонізації професійного та особистісного буття людини.

Серед «ефектів тренінгу» дослідник зазначає:

- засвоєння нових знань;

- вдосконалення умінь та навичок, способів спілкування з колегами;
- зміну установок;
- коригування системи уявлень про себе;
- переосмислення системи цілей та цінностей;
- формування здатностей до рефлексії;
- вироблення більш ефективних прийомів психологічної та професійної взаємодії [107 с. 52].

С. Макшанов ввів термін «навмисна зміна», яка включає в себе розвиток і корекцію. Він визначає тренінг «як багатофункціональний метод цілеспрямованих змін психологічних феноменів людини, групи або організації з метою гармонізації професійного та особистісного буття людини» [107 с.58].

Аналіз наукових літературних джерел свідчить про те, що дослідники освітніх інновацій визнають навчальний тренінг одним із дієвих засобів підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності.

У наукових працях В. Федорчука акцентується увага на тренінгу як найперспективнішому методі психолого-педагогічної підготовки фахівців різних галузей [207].

І. Вачков вважає, тренінг виник не в клінічній психотерапії, а в практичній роботі зі здоровими людьми. Автор визначає тренінг як: сукупність активних методів практичної психології, які використовуються з метою формування навичок самопізнання і саморозвитку [29].

А. Ситніков розглядає тренінги як навчальні ігри, які є синтетичною антропотехнікою, що поєднує в собі навчальну й ігрову діяльність, яка здійснюється в умовах моделювання різних ігрових ситуацій [183].

Т. Сінельнікова пропонує модель фахової підготовки майбутніх психологів у сфері тренінгових технологій, яка включає:

- базову підготовленість (загальні знання психологічної науки та її галузей (загальної, педагогічної, вікової, соціальної психології, історії психології, тощо);

- спеціальну теоретичну підготовленість (знання основ психологічної практики, опанування спеціальних теоретичних знань, обізнаність про методи і технології та їх теоретико-методологічні засади, ознайомлення із прийомами, що базуються на різних психологічних теоріях);

- спеціальну практичну підготовленість (набуття досвіду учасника з метою ознайомлення з цією психологічною технологією, а також для відпрацювання певних особистих комплексів; оволодіння певними вміннями, пов'язаними з надбанням досвіду роботи у цій практиці) [184].

У процесі фахової підготовки майбутній психолог має бути підготовлений до різних видів практик. Дослідження українських науковців Н. Євдокимова, І. Мельничук, Л. Мороз, Т. Сінельнікова та ін. [53, 118, 126, 184] показали, що на сьогоднішній день у випускників вищого навчального закладу підготовленість до використання психологічних практик є недостатньою та характеризується відсутністю необхідних професійно важливих особистісних якостей, низьким рівнем конкурентної здатності на ринку праці. Однією з основних причин науковці визначають фрагментарність підготовки до психологічних практик, переважання при викладанні дисциплін теоретичної частини та відсутність практико-орієнтованих технологій навчання.

Вирішення цієї проблеми, на думку українських науковців, можливе через побудову системи практико-орієнтованої освіти. Такий підхід зумовлює проектування змісту навчання студентів, зорієнтованого на засвоєння ними різноманітних практик, що дозволить випускникам у подальшій професійній діяльності успішно їх реалізувати. Практико-орієнтована освіта має стати новою парадигмою підготовки фахівців із сформованими професійно важливими якостями, необхідними для успіху у майбутній професійній діяльності [53].

Л. Шепелева наголошує, що спеціальна теоретична підготовка повинна відбуватися у формі навчального тренінгу. Навчальний тренінг, створюючи ігрову реальність, знімає бар'єри на шляху креативності мислення, страх

помилки (оскільки ситуація несправжня) і дозволяє вирішувати цілком реальні проблеми, пов'язані з майбутньою професійною діяльністю. Використання навчального тренінгу як форми роботи активізує студентів як суб'єктів навчально-професійної діяльності, стимулює їх креативність, розвиває дивергентне мислення, що у подальшому сприяє створенню власної концепції і побудові траєкторії освіти впродовж життя. Тому, традиційні та інноваційні форми організації навчання повинні бути спрямовані на активізацію пошуку у вирішенні проблемних питань, розвиток внутрішнього діалогу студента та формування здатності до самостійного вибору на основі усвідомлення можливих суперечливих рішень як необхідної умови розвитку творчого мислення [236].

В. Лефтеров підкреслює, що професійно-орієнтовані тренінги дозволяють ефективно розвивати професійно значущі якості особистості фахівця. Автор акцентує увагу на необхідності реалізації форм і напрямів тренінгової роботи і пов'язаних з ними завдань, що неможливо у межах одного чи двох тренінгів. Тому комплексну тренінгову підготовку у вищого навчального закладу слід розпочинати з першого курсу і продовжувати щорічно до закінчення студентом навчального закладу [102].

Л. Мороз наголошує, що цінність тренінгових занять полягає насамперед у можливості подолати обмеження, властиві традиційним методам навчання професійній діяльності. Автор вважає, що професійно-психологічний тренінг спрямований на засвоєння людиною специфічних професійних знань, умінь та навичок, на корекцію установок, розвиток особистісних якостей через інтеріоризацію особливостей професійного середовища, об'єктів і особливостей взаємодії з ним професіонала [126].

Дослідження українських науковців підтверджують, що тренінгові заняття допомагають майбутньому психологу спеціальних закладів освіти виявити прихований потенціал, перенести досвід в реальне життя, знайти нові ідеї, форми діяльності і поведінки, оцінити себе зі сторони.

На думку В. Федорчука і В. Кутішенко тренінгові технології:

- створюють атмосферу невимушеного обговорення особистісних проблем;
- знімають з людини маску і ряд комунікативних бар'єрів, страх помилитися, виглядати смішним, некомпетентним, закомплексованим тощо;
- сприяють набуттю знань у галузі психології особистості;
- дають змогу ознайомитися із загальними методичними прийомами групової роботи;
- розвивають компетентність у спілкуванні: наприклад, уміння встановити контакт зі співрозмовником, сприймання та розуміння емоційного стану, вміння приймати й передавати інформацію, бути учасником або керівником дискусії, уміння правильно побудувати бесіду, вислухати і зрозуміти співрозмовника, змінювати стосунки під час бесіди;
- сприяють корекції, формуванню та розвитку установок, необхідних для успішного спілкування, розв'язання конфліктних ситуацій, розвитку емоційної стійкості до складних життєвих ситуацій;
- розвивають уміння і потреби в пізнанні інших людей, гуманістичне ставлення до них [207].

Ми погоджуємося з думкою українських і зарубіжних науковців, що під час тренінгових занять створюються умови для досягнення професійної ідентичності майбутніх фахівців, підвищення впевненості в собі, розвитку компетентності та власної гідності, здійснюється формування адекватного образу успішного професійного майбутнього з виявленням й актуалізацією особистісних ресурсів. Ми вважаємо, що головна перевага тренінгу в тому, що під час занять студент активно взаємодіє з іншими. Працюючи в тренінговій групі, він може активно освоювати і відпрацьовувати нові, не використані раніше комунікативні уміння і навички, не відчуваючи дискомфорту та неприйняття з боку інших людей. З цього погляду ми розглядаємо тренінг як цілеспрямовану й інтенсивну підготовку до активнішого професійного та повсякденного життя, оскільки, успішність діяльності майбутнього психолога спеціальних закладів освіти залежить від

ефективного забезпечення психолого-педагогічної взаємодії в стосунках з дітьми та дорослими з порушеннями психофізичного розвитку.

На нашу думку, психологічний супровід становлення професіонала у вигляді тренінгу разом з ефективною навчально-професійною діяльністю дає потужний розвиваючий ефект і сприяє розвитку професійно орієнтованих особистісних якостей майбутнього психолога спеціальних закладів освіти. Окрім того, участь у тренінгу професійно-особистісного зростання безпосередньо перед проходженням практик (пропедевтичної волонтерської, пропедевтичної (безвідривної), пропедевтичної психологічної виробничої, психологічної (на робочому місці) в спеціальних закладах освіти та психологічної (на робочому місці) в реабілітаційних закладах та медичних установах) дає можливість студентам сформувати психологічну готовність до професійної діяльності.

Метою проведення тренінгових вправ з розвитку і становлення професійно орієнтованих особистісних якостей у майбутніх психологів спеціальних закладів освіти було створення умов для ефективного становлення особистісно орієнтованих якостей. Тому цей тренінг віднесено до типу професійно-особистісного зростання.

Головними завданнями проведення тренінгу були такі:

- 1) сприяти розумінню студентами власного професійного «Я», прийняття себе в професії;
- 2) навчити студентів долати професійні ускладнення;
- 3) керувати своїм професійним розвитком;
- 4) сприяти професійно-творчому становленню психолога спеціальних закладів освіти;
- 5) сприяти розвитку особистісних якостей психолога спеціальних закладів освіти.

Ці завдання вирішувалися шляхом рефлексії та вербалізації учасниками життєвих та професійних цінностей і принципів; аналізу плюсів та мінусів студентських і професійних ролей; відпрацювання навичок професійного

спілкування; формування позитивної «Я-концепції» психолога; вирішення професійно-творчих завдань; гармонізації емоційного стану.

Для виконання цих завдань була створена теоретично і методично обґрунтована система послідовного, цілеспрямованого впливу на становлення професійно орієнтованих особистісних якостей у майбутніх психологів спеціальних закладів освіти, яка характеризувалася послідовністю та наступністю її етапів. Авторська система тренінгових вправ представлена у відповідності до симптомокомплексів та виділених компонентів.

В якості узагальнених дієвих засад у забезпеченні процесу формування, виступили наступні розроблені в рамках формувального експерименту принципи:

1) принцип гуманізації передбачає прояв уважності до особистості і ставлення до кожного учасника як до цінності, а також використання установки на становлення індивідуальності, яка володіє розвиненими інтелектуальними, моральними, професійними якостями;

2) принцип інтеграції спрямований на системне об'єднання в єдине ціле усіх активних засобів впливу на розвиток особистості майбутніх психологів спеціальних закладів освіти у навчально-професійній діяльності;

3) принцип індивідуалізації, де провідною орієнтацією є розвиток творчих здібностей, забезпечення умов для формування індивідуального стилю діяльності до професійного становлення;

4) принцип суб'єктності виступає як фактор розвитку активності, ініціативності, відповідальності кожного студента-психолога, де суб'єктність як особистісна властивість відіграє роль функціонального утворення, що забезпечує вирішення трьох основних життєвих завдань, які постійно поновлюються: узгодження особистісних потреб, здібностей, очікувань з умовами та вимогами діяльності; визначення власного життєвого шляху відповідно до власних цілей і цінностей; прагнення до особистісної та професійної самоактуалізації;

5) принцип цілісності пов'язаний з інтеграцією провідних принципів в

єдине ціле в умовах навчально-професійної діяльності майбутніх психологів спеціальних закладів освіти у вищому навчальному закладі, зв'язок дисциплін у навчальному плані: психологічних, педагогічних і медичних; покрокове проходження практик на різних курсах навчання;

б) принцип детермінізму виконує функцію взаємообумовленості компонентів освітнього процесу на всіх рівнях з метою розвитку професійно особистісних якостей майбутніх психологів спеціальних закладів освіти.

При проведенні системи тренінгових вправ ми дотримувалися наступних умов :

1) активна позиція учасників тренінгу, є обов'язковою оскільки вимагає не пасивної участі, а активної роботи самопізнання і саморозкриття;

2) позиція дослідження дозволяє бачити суть тієї чи іншої проблеми з наукової точки зору;

3) персоніфікація висловлювань, полягає у відмові від безособових мовленнєвих форм: «Кожна людина ...», «Усі люди вважають», і вживання тільки форми типу «Я вважаю ...», «Я вбачаю ...»;

4) зворотній міжособистісний зв'язок у спілкуванні, підвищує адекватність та інформативність аналізу тренінгової вправи;

5) наявність системності, спрямована на ефективність та досягнення поставленої мети.

Одночасно з вище наведеними принципами і умовами ми дотримувалися наступних правил щодо організації та проведення тренінгової роботи:

1) правило «тут і тепер» вимагає, щоб предметом аналізу були емоції, почуття, думки, які виникають в даний момент часу в учасників групи. Забороняється проекція в минуле чи в майбутнє, що сприяє зосередженню учасників на своїх думках і почуттях;

2) правило емоційного залучення усіх учасників у спілкування, увага до своїх почуттів і їх відкрите вираження. Виконання цього правила необхідне як досягнення більш високого рівня усвідомлення членами групи свого

афективного потенціалу. Перш ніж почати діяти, психолог повинен навчитися постійно й завжди усвідомлювати власні почуття. Акцентуючи увагу на відчуттях й почуттях, учасники групи створюють можливість відновлення цінності емоційної виразності як найтоншої форми людських відносин;

3) необхідність створення атмосфери щирості та відвертості для розкриття свого «Я»;

4) правило довіри і взаємоповаги між учасниками тренінгу;

5) відповідність тренінгової вправи меті і можливостям групи;

6) оскільки від особистості тренера і його професіоналізму, багато в чому залежить успіх роботи, яку він проводить, ми намагалися максимально актуалізувати і використовувати такі якості, як альтруїстична орієнтація, яка є основою морального розвитку особистості; толерантність у поведінці; емоційна стійкість; уяву і інтуїцію; творче мислення; адекватну самооцінку; професійну відповідальність за результат роботи.

Таким чином, тренінг професійно-особистісного зростання передбачав стимулювання у студентів-психологів внутрішньої активності, спрямованої на оволодіння навчально-професійними знаннями, вміннями, навичками, з метою самореалізації свого особистісного потенціалу; здатності самостійно й відповідально вирішувати навчально-професійні завдання, а також усвідомлено розвивати власні професійно орієнтовані особистісні якості. Зміст тренінгу було розроблено відповідно до виділених симптомокомплексів: когнітивно-рефлексивного, морально-етичного, афіліативно-комунікативного.

Отже, тренінгові вправи є ефективним засобом цілеспрямованого розвитку і становлення професійно орієнтованих особистісних якостей особистості, таких як інтуїція, рефлексія, емпатійність, сензитивність, альтруїзм, відповідальність, комунікативність, афіативність, компетентність, толерантність, потреба у саморозвитку і самоповазі. Нові знання, вміння та навички, отримані учасниками під час тренінгу, спонукають застосовувати

нову інформацію на практиці, удосконалювати свої уявлення про себе та про інших людей.

Розроблена і впроваджена система тренінгових вправ у поєднанні з активним навчальним процесом у вищому навчальному закладі складає систему комплексного впливу на процес становлення професійно орієнтованих особистісних якостей майбутнього психолога спеціальних закладів освіти.

Методологія навчання психологічного змісту професійності (О. Бондаренко, А. Борисюк, І. Вітенко, І. Жданов, Л. Карамушка, Л. Овсянецька, Л. Орбан-Лембрик, В. Параніч, Б. Паригін, Н. Пов'якель, О. Романенко, В. Рибалка), виступила обґрунтуванням розробленої нами моделі. Необхідність її створення зумовлена потребою продемонструвати професійно орієнтовані особистісні якості не лише в описовому вигляді, а й у схематичному із зазначенням встановлених в експерименті змістовних взаємозв'язків між зафіксованими компонентами (Рис. 3.1.).

У дослідженні показано, що необхідність створення моделі зумовлена не лише потребою продемонструвати компоненти підготовки та відповідні професійно орієнтовані особистісні якості у вигляді єдності всіх частин формування, але й необхідністю встановити змістові взаємозв'язки між компонентами. У загальній структурі даної моделі виокремлені такі симптомокомплекси: когнітивно-рефлексивний представлений показниками інтелект, індивідуальний стиль мислення, інтуїція, рефлексія; морально-етичний включає емпатійність, сензитивність, альтруїзм, моральність, відповідальність; комунікативно-афіліативний характеризується комунікативністю, афіліативністю, компетентністю, потребою у саморозвитку, самореалізації та самоповазі. Між критеріями професійно орієнтованих особистісних якостей і окремими індивідуально-особистісними якостями існує тісний зв'язок. Система формування в моделі представлена принципами формування, формами психологічного впливу та програмою тренінгових вправ.

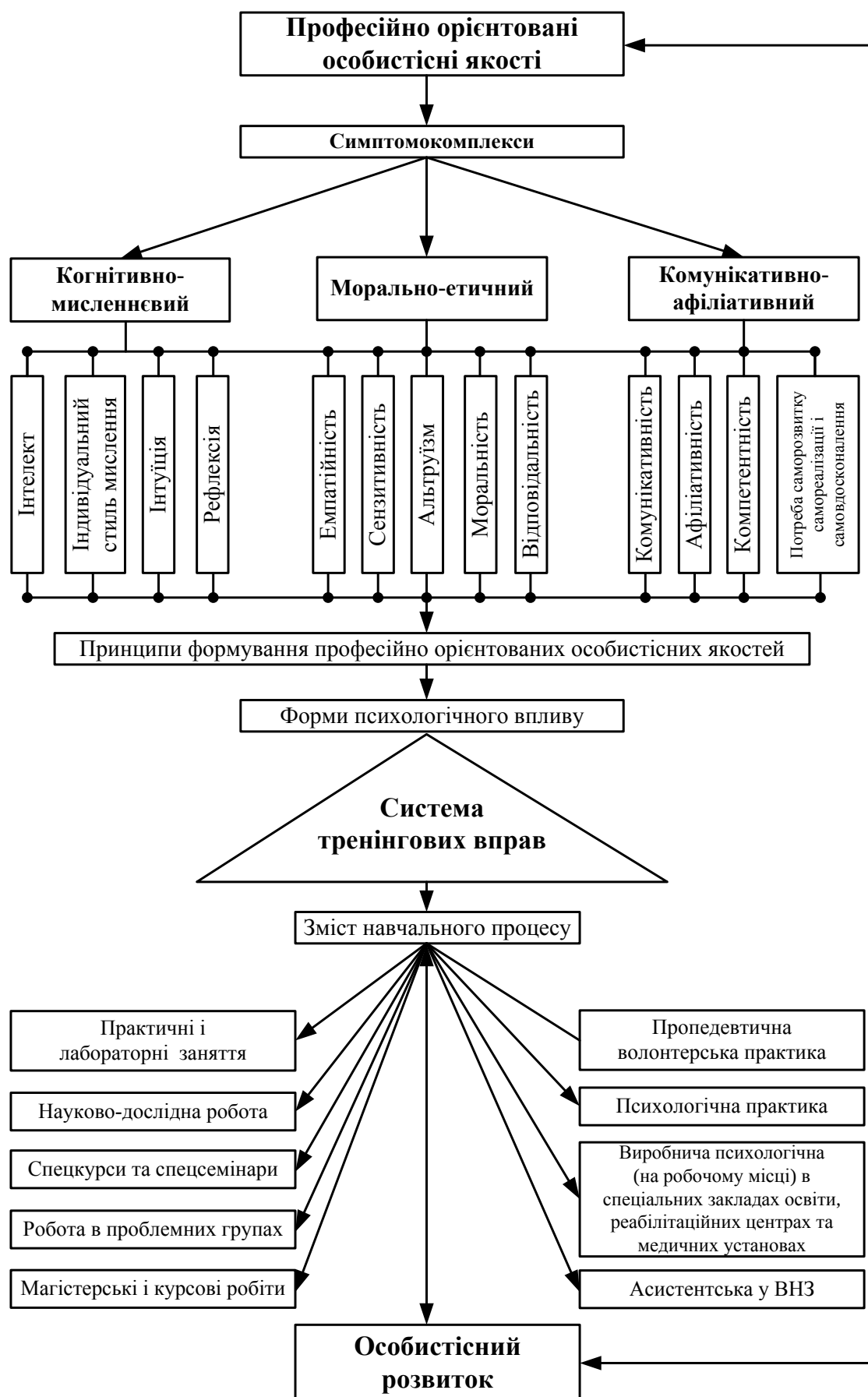


Рис 3.2.1. Модель комплексного впливу на становлення професійно орієнтованих особистісних якостей майбутнього психолога спеціальних закладів освіти

Розроблені принципи екстраполюються і трансформуються у зміст навчального процесу вищого навчального закладу. Виділено зміст начального процесу, а саме: активізації самостійного, науково-дослідного компонента підготовки (проведення практичних і лабораторних занять, науково-дослідної роботи, спецкурси та спецсемінари, робота в проблемних групах, захист магістерських і курсових робіт та проходження практик (пропедевтична волонтерська, психологічна, виробнича психологічна на робочому місці в спеціальних закладах освіти, реабілітаційних центрах та медичних установах, асистентська у вищому навчальному закладі).

Дієвість перерахованих методів забезпечується насамперед їх нерозривним взаємозв'язком як на рівні теоретичної розробки й планування, так і на етапі практичного впровадження. Запропоновані нами методи формування професійно орієнтованих особистісних якостей покликані забезпечити теоретичну, практичну підготовку та особистісний розвиток, реалізуючи таким чином системний підхід до підготовки майбутнього фахівця.

### **3.3. Програма тренінгу професійно-особистісного зростання майбутнього психолога спеціальних закладів освіти**

Застосування тренінгу в системі професійної підготовки студентів-психологів дає змогу реалізувати необхідні умови розвитку особистості майбутнього професіонала. Вибір певних методичних засобів у системі тренінгової роботи визначався такими чинниками: змістом тренінгу; особливостями групи; особливостями ситуації; можливостями викладача вищого навчального закладу.

Під час проведення тренінгових вправ відповідно до симптомокомплексів було виділено кілька базових тренінгових методів: групові дискусії, ділові і рольові ігри, модифікації «мозкового штурму», «конференції ідей», метод аналізу конкретних ситуацій та психогімнастика.

Застосування того чи іншого тренінгового методу залежить від багатьох зовнішніх і внутрішніх чинників. У дисертаційному дослідженні з урахуванням завдань нашого дослідження ми проаналізували переваги й недоліки різних методичних прийомів.

Групова дискусія у психологічному тренінгу передбачала спільне обговорення будь-якого суперечливого питання, що дало змогу прояснити (можливо, змінити) думки, позиції й установки учасників групи у процесі безпосереднього спілкування. Дискусія дала змогу побачити проблему з двох боків, сприяла формуванню вміння обґрунтовувати свою думку та переконувати інших, виховувати культуру полеміки, здатність враховувати думку інших. Проведені нами дискусії носили структурований (задається певна тема для обговорення) та неструктурований характер.

Переваги даного методу полягають у демонстрації розуміння або нерозуміння питань, що обговорюються; активній передачі знань, соціальній взаємодії і швидкому зворотньому зв'язку.

Під час проведення тренінгових вправ, використовуючи метод групової дискусії, ми виділили такі недоліки: метод потребує багато часу; важко контролювати велику за кількістю групу; велика вірогідність відходження від теми; сильна залежність від групи, рівня її підготовки; ймовірність затвердитись у хибній позиції, можливе виникнення роздратування учасників групи від негативних висловлювань інших.

У психологічному тренінгу ми використовували ігрові методи перед початком проходження практик, що дало змогу зняти емоційну напругу у студентів, прояснити окремі моменти її проходження. Ігрові методи застосовувалися для діагностики та самодіагностики труднощів і проблем, окрім того, під час рольової гри закріплювалися певні навички поведінки, проводився пошук нових навичок, раніше невідомих. Організаційно-діяльнісні, ділові та імітаційні ігри сприяли розкриттю творчих здібностей учасників як під час тренінгу, так і під час практичної діяльності.

Основні переваги ігрових методів: довготривале збереження набутого

досвіду; емоційне різноманіття; виникнення розуміння того, як поводитись себе інші люди, як сприймають наші дії інші.

В якості недоліків слід зазначити випадки легковажного ставлення з боку учасників до програвання ситуації та байдужості до поставленої проблеми. Також у штучному відтворенні ігрової ситуації є елемент ризику, оскільки оцінюється виступ, а не добір шляхів до вирішення проблеми. Недоліки даного методу залежать від ступеню залучення учасників до процесу (ініціатива студента), їх відповідальності та налаштованості на результат.

Метод «мозкового штурму» нами було використано для вирішення проблем шляхом пошуку альтернативних рішень протягом короткого проміжку часу з метою подальшого їх аналізу та оцінювання. Головна функція методу полягала у генерації ідей, що є важливим для професійної діяльності психолога спеціальних закладів освіти. Для цього методу є характерним: відсутність критики, ініціювання ідей, свобода асоціацій, записування всіх ідей, встановлений час для обговорення ідей та їх селекції, рівноправність учасників.

Переваги «мозкового штурму»: стимулювання творчого мислення; вихід за межі стандартного прийняття рішення; простота, широкий збір інформації та ідей.

У процесі тренінгу застосовувався також один з популярних сьогодні методів – це метод конкретних ситуацій (кейсів). Надання інформації відбувається у вигляді фактів, які ґрунтувалися на реальних ситуаціях. Студенти аналізували питання, ситуації та проблеми, давали рекомендації щодо їх вирішення.

Переваги кейс-методу – це реалізм; мінімізація тиску учасників групи та тренера; можливість розглянути різні варіанти рішень та різні погляди на проблему; зв'язок з реальним життям (ситуації, з якими стикалися на практиці); активна взаємодія між учасниками групи.

Недоліками даного методу є виникнення ілюзій щодо легкості

вирішення подібної ситуації у реальному житті; у недостатній кількості практичних знань, нездатності (у переважної більшості учасників) зробити висновки у визначений час.

Метод психогімнастики застосовувався нами як засіб спілкування учасників без слів. Відповідно до ступеню складності проводились вправи, що використовуються без попередньої підготовки для емоційної розрядки та усунення напруження; вправи-розминки, що використовувались для створення ігрової атмосфери, усунення стереотипів поведінки, а також вправи, спрямовані на розвиток невербальних навичок спілкування (тактильних, візуальних, мімічних і пантомімічних), що є особливо важливою комунікативною компетенцією саме для психологів спеціальних закладів освіти, які у майбутній професійній діяльності будуть спілкуватися з людьми, що мають різні види сенсорних порушень.

Під час тренінгової роботи ми застосовували методи, які були спрямовані на розвиток соціальної перцепції та склалися з вербальних та невербальних технік. Студенти розвивали вміння сприймати, розуміти й оцінювати інших людей, самих себе та групу. Під час тренінгу учасники отримували інформацію про те, як їх сприймають інші, про те, наскільки точним виявилось самосприйняття.

Учасники соціально-психологічного тренінгу під час занять опановували різні способи міжособистісної взаємодії, отримували інформацію про те, яка поведінка є найефективнішою у тій чи іншій ситуації. Деякі навички поведінки у спілкуванні стали автоматичними та, як наслідок, студенти стали більш компетентними в сфері спілкування.

Одним із важливих факторів, що впливав на ефективність тренінгу, було прагнення його учасників до самовдосконалення, їхня активність, відкритість, бажання розвиватись у професійному плані. Таким чином, у процесі участі в тренінгу майбутні психологи спеціальних закладів освіти отримали можливість дізнатися про те, як їх сприймають інші люди.

Інструкції проведення тренінгових вправ представлені у Додатку 3.

Для розвитку та становлення компонентів *когнітивно-рефлексивного симптомокомплексу* застосовувалися такі завдання:

- спонукати учасників тренінгу активно проявити у груповій роботі якості творчої особистості: гнучкість мислення, винахідливість, уяву;
- розвивати логічне мислення, креативність та самостійність в різних ігрових ситуаціях;
- розвивати вміння виявляти сильні сторони своєї особистості і спиратися на них;
- визначити власні ресурси і концентрувати на них увагу учасників тренінгу, розвивати позитивну «Я-концепцію»;
- актуалізувати значущі особистісні цінності;
- поглибити саморозуміння з метою зміцнення самооцінки і актуалізації особистих ресурсів.

Відповідно до цих завдань були підібрані тренінгові вправи (Додаток В 1).

*Вправа «Алфавіт».* Студентам пропонувалось розкрити зміст понять («професійно орієнтовані особистісні якості», «емпатія», «афіліативність» і ін.), вписуючи в технологічну карту своє розуміння даного поняття (назва якого починається з відповідної букви алфавіту. При цьому студенти промовляли свої поняття вголос і розкривали його зміст. Заповнення технологічної карти завершувалося після того, як біля неї побували усі учасники не менше одного разу і коли на більшість букв алфавіту записане хоча б одне слово-поняття.

Наприклад, одна з технологічних карт з розкриттям поняття «професійно орієнтовані особистісні якості» мала такий вигляд:

- А альтруїзм, афіліація;
- Б безпосередність;
- В відповідальність, ввічливість;
- Г гуманізм;
- Д довіра, доброзичливість;

- Е емпатійність, емоційність;
- І інтуїція, індивідуальний стиль мислення, ідентичність;
- К комунікативність, компетентність, конгруєтність;
- С співчуття, співпереживання;
- М моральність;
- Р рефлексивність.

На другому – аналітичному етапі – учасникам пропонували з усіх вказаних в технологічній карті слів виділити три, які найбільше відповідають змісту запропонованого поняття. Після цього проводилися підрахунки понять, які набрали найбільшу кількість виборів відобразили розуміння їх сутності групою. На третьому – рефлексивному – етапі студенти аналізували взаємодію один з одним та мали можливість оцінити рівень своїх знань. Слід зазначити, що при обговоренні виконаного завдання студенти молодших курсів акцентували свою увагу на власних почуттях та роздумах, а студенти старших курсів застосовували психологічну термінологію. Дана вправа сприяла розвитку мислення, інтелекту, розвитку самосвідомості учасників через організацію мисленнєвої діяльності, смислової творчості і творчої пізнавальної діяльності.

*Вправа «Мій портрет у навчанні».* Учасникам пропонували скласти свій портрет, який характеризує їх як студентів за майбутньою спеціальністю корекційного педагога та психолога спеціальних закладів освіти. Студенти вписували в авторизовані бланки ті якості, які найбільше проявляються у них в процесі навчання. Після завершення заповнення бланків вони поверталися власникам, після чого проводилось обговорення персональних якостей учасників (і тих, якими учасник наділив себе сам, і тих, якими наділили його інші члени групи). У ході обговорення студенти відкрито, щиро, коректно, відповідально реагували на відверті характеристики однокурсників, що сприяло набуттю навичок рефлексії щодо особливостей своєї навчальної діяльності.

*Вправа «Видатні психологи».* Студентам пропонувалось знайти в науковій психологічній літературі по одному прикладу із практичної діяльності відомих фахівців в галузі спеціальної психології; провести детальний виклад матеріалу; підібрати афоризми, які належать відомих психологам і які можуть бути прийнятими як власний девіз. Обговорюючи надані матеріали в групі студенти з'ясовували, який шлях проходить професіонал в процесі професійного зростання; яка техніка роботи фахівця; що вплинуло на їх власне становлення як фахівців. Дана вправа сприяла розвитку інтересу до напрацювань відомих психологів; поглибленому ознайомленню з науковими парадигмами; аналізу і становленню власних професійно-пізнавальних інтересів.

*Вправа «Прийом гостей».* Серед учасників групи ми обирали чотирьох – один виконував роль «господаря будинку», який повинен прийняти трьох гостей, не знаючи, які ролі вони виконують (родичів, друзів, ворогів тощо). Завданням «господаря будинку» було протягом 5-10 хвилин за представленими пластичними та голосовими образами визначити ролі гостей. Усі учасники групи, спостерігаючи за гравцями, прослідковували відповідність задуманого і відтворення образів за допомогою невербальних засобів спілкування; аналізували активність і точність під час відгадування образу «гостя» «господарем будинку», а також ситуації невдалого поєднання образу. Завдяки даній вправі у студентів розвивались індивідуальні особливості мислення; розширювались кордони креативності; зникав страх перед поставленою проблемою і невідомим.

*Вправа «Особистий контракт-зобов'язання із собою».* Учасникам було запропоновано в домашніх умовах скласти проект контракту, враховуючи свої власні бажання, особисті зобов'язання, щодо самовдосконалення з опорою на власне внутрішнє «Я». Під час обговорення студенти представляли свої контракти, вказуючи, який досвід вони здобули під час самостійного виконання роботи, які складнощі з'ясували для себе і що позитивного дав контракт-зобов'язання із самим собою. Завдяки цій вправі

студенти здобули навички формування реальних зобов'язань та цілей; планування особистісного зростання, що сприятиме їх самоорганізованості, саморозвитку та самореалізації.

*Вправа «Цінності».* Учасники групи, розмістившись у колі, висловлюються про власні цінності, порівнюючи їх з цінностями інших. Потім тренер роздавав листи-бланки з незакінченими реченнями, які партнери у парах повинні були закінчити і вислухати варіанти один одного. Обговорення запропонованих усіма учасниками цінностей сприяло розвитку їх усвідомлення власних ціннісних орієнтацій.

*Вправа «На роботу в інститут».* Учасникам пропонувалось написати роботодавцю (ректору університету) лист з пропозиціями своїх послуг на посаду викладача, описуючи свої професійно особистісні якості, здібності, схильності, індивідуально-психологічні особливості. В ході бесіди з учасниками тренінгу відбулось обговорення листів, під час якого вони обирали найбільш вдало написаний лист та намагались вгадати за описом ім'я автора. Така робота сприяла спрямуванню студентів на аналіз своїх сильних сторін, які стосуються їх майбутньої професійної діяльності.

*Вправа «Зірковий час».* Учасникам групи пропонувалось на аркуші паперу форматом А-4 протягом 7-10 хвилин написати 5-7 найбільш характерних, на їх думку, позитивних якостей, які можуть виникати у студента в ході опанування професією психолога спеціальних закладів освіти. Обговорення виділених професійно орієнтованих особистісних якостей майбутнього психолога спеціальних закладів освіти сприяло усвідомленню позитивних моментів від процесу отримання професії психолога.

*Вправа «Позитивний досвід».* Тренер пропонував учасникам передати по колу справа наліво мушлю, «наповнюючи» словесно її власним позитивним досвідом, набутим завдяки навчанню у вищому навчальному закладі та під час проходження психологічної практики. У ході обговорення у форматі бесіди студенти концентрували свою увагу тільки на позитивних

моментів навчання та практичної діяльності, що сприяло становленню у них навичок рефлексії, вмінню брати відповідальність за своє життя і формувати на цій основі позитивне мислення.

Добір тренінгових вправ, спрямованих на становлення компонентів *морально-етичного симптомокомплексу* (Додаток В 2), здійснено відповідно до таких завдань:

- розвивати вміння розуміти, відображати і переживати психоемоційні стани іншого у різних життєвих ситуаціях;
- вироблення навичок невербальної взаємодії;
- посилення емоційної чутливості та емпатійності студентів;
- розвивати навички активного та емпатійного слухання;
- посилити самопізнання та пізнання учасників.

*Вправа «Мої життєві цінності».* Учасникам групи пропонувалось визначити свої цінності, написати їх перелік на папері та скласти їх ієрархію за принципом особистісної значущості. Обговорення отриманих результатів сприяло спрямуванню студентів до усвідомлення особистих життєвих цінностей та розвитку відповідного ставлення до власного життя.

*Вправа «Ранжування цінностей».* Учасникам групи пропонувалось проранжувати 15 стверджень, які стосувались очікувань людини від майбутньої професії. Обговорюючи отримані результати, студенти встановлювали найбільш прийнятні та найбільш неприйнятні групи стверджень, що сприяло спрямуванню майбутніх психологів спеціальних закладів освіти на аналіз ціннісних орієнтацій і ототожнення із запропонованими цінностями.

*Вправа «Я – емоція».* Учасникам групи пропонувалось з набору карток на яких зображені різні емоції і почуття, обрати дві-три картки, що найбільшою мірою відповідають власній емоції та ті, які відображають індивідуальність «ідеального психолога». Обговорюючи результати, студенти порівнювали дві групи карток, знаходячи спільне та відмінне один у одного, що сприяло становленню у них збалансованого співвідношення між

«Я-реальним» та «Я-ідеальним» та формуванню професійної ідентифікації.

*Вправа «П'ять добрих слів».* Учасникам групи пропонувалось розділитись на підгрупи по шість осіб, на аркуші паперу обвести свою руку і на долоні написати своє ім'я. Потім, передаючи один одному свої аркуші паперу із зображенням долоні, студенти вписували в кожний «палець» позитивну характеристику власника. Обговорювались у формі бесіди у міні-групах почуття, які приживались під час ознайомлення з характеристиками, що сприяло встановленню зворотного зв'язку в групі, підвищенню самооцінки, самопізнання; формуванню вміння проявити увагу та толерантність до іншого.

*Вправа «Слухай мене».* Тренер читав учасникам групи текст від імені «клієнта», який вони повинні уважно слухати із закритими очима. Під час обговорення у формі вільної бесіди студенти ділилися своїми враженнями про те, які відчуття виникали у них при прослуховуванні тексту, які фрази запам'ятались, що хотілось би змінити в тексті. Така робота мала на меті ознайомити студентів з однією з технік, яка допомагає розвивати і усвідомлювати важливість вміння слухати клієнта.

*Вправа «Дзеркало»* Учасники групи поділялись на пари, де один гравець – «дзеркало», а інший – перед «дзеркалом» виконував у вільній формі змусити «дзеркало» заплутатись або збитись. Головним завданням було максимально точно пристосуватись один до одного, тобто, спостерігаючи за жестом партнера, зрозуміти його емоційне підґрунтя. Другим завданням цієї вправи було розповісти співрозмовнику про улюблений вид спорту (книгу, фільм і т. ін.). Співрозмовник у цей час посилав постійні невербальні сигнали негативного характеру стосовно почутого, уникаючи зорового контакту та демонструючи закриті пози. Зміст обговорення складав обмін інформацією про те, які відчуття виникали у студентів під час виконання завдання; чи вдалося зрозуміти настрій партнера, його емоційний стан; чи допомогла ця вправа встановити емоційні взаємини. Це сприяло розвитку емпатійних можливостей учасників тренінгу, розвитку

у них почуття такту, толерантності, вміння вислухати, навчатися концентрувати увагу на партнері та на його невербальних паттернах комунікації, протистояти тиску у спілкуванні.

*Вправа «Естафета почуттів».* Учасники групи передавали по колу за допомогою невербальних засобів спілкування задане тренером почуття чи емоцію. Переходячи від одного учасника до іншого, вихідне почуття (емоція) різнобічно трансформувалося. Обговорення побаченого сприяло розвитку вміння користуватись мовою жестів, міміки, пантоміміки для встановлення ефективного комунікативного ефекту; ознайомленнями із закономірностями передачі інформації в процесі спілкування; створенню атмосфери доброзичливості та концентрації на партнері.

*Вправа «Беру відповідальність на себе».* Учасникам групи пропонувалось протягом 5 хвилин проаналізувати, за що вони відповідають у своєму житті повною мірою, за що – недостатньою мірою і за що вони не беруть на себе відповідальність, але усвідомлюють необхідність у цьому. Обговорення результатів у формі бесіди сприяло розвитку уміння усвідомлювати свою відповідальність за події власного життя.

Для розвитку та становлення компонентів *комунікативно-афіліативного симптомокомплексу* були підібрані наступні тренінгові вправи (Додаток В 3) та визначені такі завдання:

- розвивати внутрішні засоби регуляції комунікативних дій;
- розвивати знання, уміння і навички конструктивного спілкування;
- розвивати внутрішні ресурси, які необхідні для побудови ефективної комунікативної дії у визначеному колі ситуацій міжособистісної взаємодії;
- посилення готовності і уміння контактувати з людьми;
- формувати культуру спілкування психолога як з дітьми, так і з дорослими з порушеннями психофізичного розвитку.

*Вправа «Дерево мого «Я»».* Учасникам групи пропонувалося заглибитись у власне «Я», яке можна зобразити у вигляді дерева з різними гілочками і коренями. Після індивідуальної роботи учасники об'єднувались у

дві групи. Члени першої групи зображували узагальнений образ «Я-професіонал», вказуючи професійно особистісні якості та об'єкти, які сприяють професійному становленню та самореалізації. Члени другої групи зображували узагальнений образ «Перешкоди становлення професійного «Я»», вказуючи якості, об'єкти, які перешкоджають професійному становленню та самореалізації. В ході проведення вправи кожна група наводила аргументи щодо правильності представлених професійно орієнтованих особистісних якостей у тому чи іншому варіанті, що сприяло становленню у студентів здатності усвідомлювати себе в системі професійного та особистісного спілкування, усвідомлення професійних проблем.

*Вправа «Довіра».* Студентам пропонувалось із закритими очима пересуватись по кімнаті, звикаючи до нового способу орієнтування і знаходячи собі партнера за «тактильною фотографією». Обговорення вражень та відчуттів, які виникали у студентів під час виконання цієї вправи сприяло розвитку здатності спиратись на власну інтуїцію у спілкуванні з людьми.

*Вправа «Як я контролюю свої емоції: гнів, тривогу, ненависть».* Учасникам групи пропонувалось розділитися на пари: один з учасників пари грав роль «клієнта», інший – «консультанта», потім вони мінялись ролями. «Клієнт» розповідав «консультанту» у вільній формі про те, які емоції він відчуває найчастіше; з якими емоціями йому легко справлятися, а з якими-важко; як він включає регулятивні механізми стримування емоцій; як контролює себе; якими вміннями хотів би володіти, щоб краще контролювати свої негативні емоції в подальшому. «Консультант» уважно вислуховував «клієнта» і по ходу ставив уточнюючі питання, попереджаючи за 2-3 хвилини до закінчення вправи про необхідність опрацювати висновки. Після проведення вправи в парах учасники повертались в коло і розповідали про ті труднощі, які виникали в процесі спільної роботи. Особлива увага акцентувалась на порівнянні ролей та відверті відповіді на поставлені

запитання. Завдяки такій продуктивній взаємодії у студентів розвивались навички слухання та вміння аналізувати свої емоційні стани; здатність емпатійно сприймати клієнта, конгруентність та безумовне прийняття клієнта.

*Вправа «Розуміння положення власного тіла: пози, міміки, жестів».* Учасники групи ділились на пари, в яких один з учасників виконував роль «клієнта», інший – «консультанта». Сесія тривала десять хвилин, з яких вісім хвилин «клієнт» розповідав «консультанту» про відчуття власного тіла; про свої улюблені пози і жести та про ті ситуації, у яких він їх використовує; про те, в якому напрямку він би хотів розширювати професійний репертуар жестів і міміки; про певні прояви невербального спілкування, які йому подобаються у інших. «Консультант», використовуючи техніки активного слухання, дає «клієнту» зворотний зв'язок. Обговорення застосованої вправи проводилось у вільній формі і було спрямовано на обмін членами групи набутим досвідом. Наслідком виконаної вправи було становлення у студентів навичок слухання та вміння розуміти і усвідомлювати власні індивідуальні особливості.

*Вправа «Як показати клієнту, що ми його розуміємо».* Групі студентів пропонувалось спочатку у вільній формі обговорити, а потім скласти список патернів, які демонструють клієнтові емпатійне розуміння, конгруентність та безумовне прийняття. Потім тренер зачитав учасникам вислови «клієнта» і надавав можливість кожному висловитися, продемонструвати своє емпатійне розуміння сказаного «клієнтом». Обговорення запропонованих учасниками варіантів ситуацій для зворотнього зв'язку сприяло освоєнню практичних навичок, які сприяють побудові ефективних взаємин між консультантом і клієнтом.

*Вправа «Три торкання».* Учасники групи, передаючи один одному і отримуючи м'яч, одночасно придумували зв'язну розповідь за формулою «іменник-дієслово-прикметник або прислівник-іменник-дієслово тощо». Після певного сегменту тексту формула змінювалась. Завдяки цій вправі у

студентів тренувалась швидкість відбору необхідного матеріалу з потоку інформації, прагнення до інтеграції групи за рахунок постійної включеності у спільну діяльність, що сприяло розвитку і закріпленню комунікативних навичок за допомогою ефективної ігрової взаємодії, забезпеченню кожному з учасників різноманіття особистих контактів.

*Вправа «Мовленнєвий ланцюжок».* Учасники групи, сидячи півколом, мали можливість сконцентруватись на партнері. В ході гри інформація накопичувалась від гравця до гравця – кожен наступний учасник застосовував інформацію, отриману від партнера та передавав естафету наступному, доповнюючи до отриманого раніше матеріалу свою інформацію. Обговорюючи виконану вправу, студенти ділились своїм досвідом, який був набутий протягом її виконання; визначали етапи процесу концентрації на партнері, умови, за яких було перервано ланцюжкову бесіду та найбільш цікаву і легку для запам'ятовування тему. Завдяки виконанню цієї вправи у студентів розвивалось уміння чути і слухати; уміння концентрувати увагу на партнері; розвивати пам'ять і аудіальні можливості сприймання.

*Вправа «Зрозумій мене».* Учасники розділялись по троє. Перший учасник зав'язував собі очі і рот; другий – зав'язував собі рот і використовуючи беруші, закривав вуха; третій – закривав вуха та за допомогою широкої пов'язки зав'язував руки. Реквізит роздавався тренером з урахуванням комунікативних можливостей учасників. Таким чином у кожного з учасників були обмежені канали комунікації, але при цьому вони повинні були проявити активність, фантазію і енергію для того, щоб при всіх фізичних обмеженнях спілкування домовитись один з одним про певну спільну справу (на який фільм піти, де зустрітись, яку страву приготувати на вечерю тощо). Тренер контролював дотримання усіх комунікативних обмежень учасників.

Обговорення проводилось у формі бесіди у малих групах, під час якої учасники ділилися труднощами, які виникали у них при блокуванні комунікативних каналів та висловлювали рекомендації щодо кращого

розуміння співрозмовника з обмеженими можливостями спілкування. Завдяки цій вправі студенти мали можливість навчитись спрямовувати увагу на партнера; спостерігаючи за його мовленнєвою експресією, жестами, мімікою; набули досвіду розуміння невербального спілкування.

Таким чином, застосування тренінгових вправ виявилось ефективним засобом включення учасників у міжособистісне спілкування та навчально-професійну діяльність. При цьому тренінгові вправи, підібрані відповідно до симптомокомплексів, виступали в якості базових завдань та можуть бути розвинуті у процесі наступних тренінгів, з поступовим ускладненням та наближенням до умов професійної діяльності.

Оцінка ефективності тренінгу професійно-особистісного зростання здійснювалася на основі порівняння показників за рівнями симптомокомплексів до та після його проведення, що представлено на рис. 3.3.1. та рис. 3.3.2.

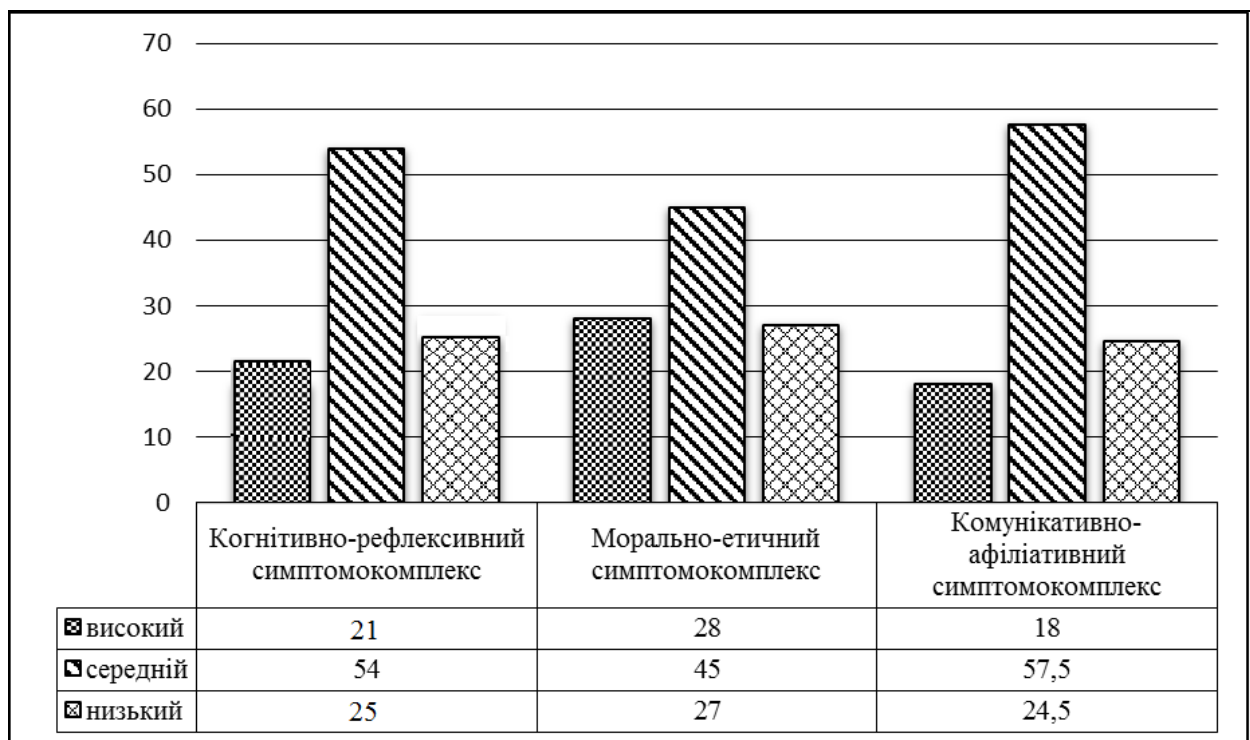


Рис. 3.3.1. Співвідношення рівнів виділених симптомокомплексів до впровадження системи тренінгових вправ (у%)

Результати експериментального дослідження засвідчують, що у

більшості студентів на основі системи тренінгових вправ здійснено вплив на становлення професійно орієнтованих особистісних якостей.

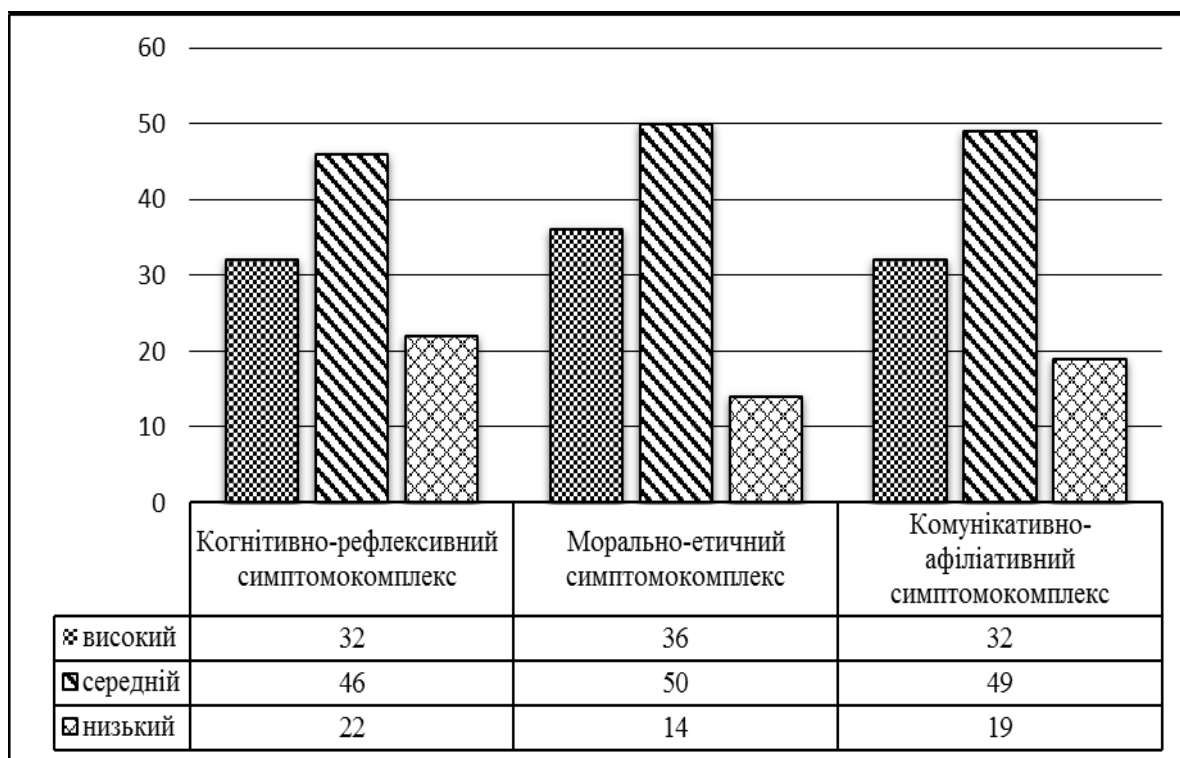


Рис. 3.3.2. Співвідношення рівнів виділених симптомокомплексів після впровадження системи тренінгових вправ (у%)

На подальших етапах навчання доцільним є вивчення професійно орієнтованих особистісних якостей, що визначаються через розвиток професійної Я-концепції та професійну ідентифікацію. Участь у тренінгах дає можливість сформуванню необхідних професійно орієнтованих особистісних якостей, а також отримати необхідний досвід участі у тренінговому процесі. Самостійне проведення тренінгів студентами у рамках волонтерської діяльності за принципом «рівний-рівному» дає можливість відпрацювати необхідні навички у сфері тренінгових технологій та реалізації професійно орієнтованих особистісних якостей у реальних ситуаціях професійної діяльності. Ефективним може бути проходження тренінгу перед практикою на різних курсах навчання, на спецкурсах і спецсемінарах з особистісного зростання, у процесі вивчення навчальних дисциплін: «Вступ до

спеціальності «Спеціальна психологія» та психологічна деонтологія», «Риторика та культура мовлення корекційного педагога», «Основи психологічного тренінгу», «Психологічне консультування», «Психологія особистості». Організація групових супервізій під час детального обговорення студентами результатів проходження практики на четвертому та п'ятому курсах дає можливість проаналізувати отриманий практичний досвід, визначити труднощі, що мали місце та обговорити альтернативні варіанти вирішення проблемних ситуацій.

В цілому реалізація авторської системи тренінгових вправ дозволила зробити висновок про доцільність її впровадження в навчальний процес фахової підготовки майбутніх психологів спеціальних закладів освіти.

### **Висновки до третього розділу**

1. Процес професійного становлення особистості майбутнього психолога спеціальних закладів освіти на етапі навчання у вищому навчальному закладі відбувається під впливом системи чинників, які стосуються змісту навчальної діяльності, психологічних виробничих практик, самостійної та наукової роботи студентів. Одним з найбільш ефективних заходів є виробнича практика студентів, яку проводять у спеціальних освітніх установах та реабілітаційних центрах і дозволяє сформувати вміння і навички практичної роботи за різними напрямками.

2. Водночас закріплення здобутків виробничої практики має здійснюватися у процесі психологічного супроводу професійного самовизначення як у формі цілеспрямованого застосування психодіагностики індивідуально-особистісних якостей, так і тренінгів професійно-особистісного зростання. З цією метою було розроблено та впроваджено систему тренінгових вправ, спрямованих на становлення професійно орієнтованих особистісних якостей у відповідності до компонентів кожного із визначених симптомокомплексів: когнітивно-рефлексивного, морально-

етичного, комунікативно-афіліативного симптомокомплексів.

3. Доведено ефективність впливу тренінгу професійно-особистісного зростання на становлення професійно орієнтованих особистісних якостей майбутнього психолога спеціальних закладів освіти. Оцінка ефективності тренінгової програми дає можливість стверджувати, що професійна підготовка психологів має включати активні психологічні засоби стимулювання професійного становлення студентів. У перспективі подальших досліджень є вирішення низки науково-дослідних і практичних завдань, зокрема, психологічне обґрунтування професіограми психолога спеціальних закладів освіти, на основі якої мають розробляти та уточнювати освітньо-кваліфікаційні характеристики.

Теоретичні положення даного розділу висвітлено у публікації:

Дубовик О. М. Соціально-психологічний тренінг у становленні професійно орієнтованих особистісних якостей майбутнього спеціального психолога / О. М. Дубовик // *Особлива дитини: навчання і виховання* : наук., навч., інформ. журн. – Київ, 2016. – № 3 (79). – С. 62–70.

Дубовик Е. М. Условия профессионально-личностного становления будущих психологов специальных учреждений / Е. М. Дубовик // *Научный журнал «Педагогическая наука и образование»* : сб. науч. трудов. – Минск, 2016. — № 4 (17) — С. 34–40.

## ВИСНОВКИ

Проведене теоретико-експериментальне дослідження проблеми професійно орієнтованих особистісних якостей майбутнього психолога спеціальних закладів освіти дозволяє дійти таких висновків:

1. Теоретичний аналіз і узагальнення результатів наукових досліджень дозволили визначити сутність індивідуально-особистісних та професійних якостей психолога, розглянути їхні особливості з позицій особистісного, генетичного, діяльнісного та професійно-орієнтованого підходів. Установлено, що професійні якості визначають як сукупність особистісних проявів, інтегральні психологічні характеристики суб'єкта, що дозволяють фахівцеві успішно виконувати певний вид діяльності і забезпечувати психологічний вплив з метою інтенсифікації розвитку дітей. Доведено, що професійні якості особистості виступають одним із базових факторів професійної придатності. Вони не лише відображають певні здібності, а й впливають на ефективність засвоєння суб'єктом навчально-професійної діяльності та спрямовані на досягнення високого рівня професіоналізму.

2. Встановлені риси склали структуру професійно орієнтованих особистісних якостей майбутніх психологів спеціальних закладів освіти, симптомокомплекси якої містять різні компоненти. У процесі дослідження з'ясовано, що зазначеним якостям властива специфіка, яка відображена в змісті зазначених складових, а саме: когнітивно-рефлексивний симптомокомплекс, що охоплює інтелект, індивідуальний стиль мислення, інтуїцію, рефлексію; морально-етичний емпатійність, сензитивність, альтруїзм, моральність, відповідальність; комунікативно-афіліативний комунікативність, афіліативність, компетентність, потребу в саморозвитку і самореалізації, самовдосконаленості.

3. Реалізація емпіричного дослідження здійснювалася із застосуванням широкого арсеналу психодіагностичних методик, які було об'єднано в логічну систему відповідно до прогнозованої структури, що дало можливість комплексно підійти до з'ясування закономірностей у проявах професійно

орієнтованих особистісних якостей майбутнього психолога спеціальних закладів освіти. Аналіз отриманих даних дозволив виявити провідні особистісні якості, що впливають на професійне зростання майбутніх психологів спеціальних закладів освіти: особистісно-регулятивні, комунікативно-організаторські, емпатійні здібності; емоційну стійкість та професійну ідентифікацію. Статистично доведено істотні відмінності між ступенем сформованості професійно орієнтованих якостей у студентів до і після формувального експерименту, що дало змогу оцінити ефективність застосування запропонованих методів формування професійно орієнтованих особистісних якостей, зокрема, системи тренінгу особистісного зростання. Так, на констатувальному етапі дослідження поміж найбільш впливових професійно орієнтованих особистісних якостей виявлено поєднання комунікативних рис та якостей, пов'язаних із регуляцією власної поведінки. За результатами формувального впливу провідним фактором визначена емпатійність як компонент морально-етичного симптомокомплексу.

4. Визначено рівні сформованості професійно орієнтованих особистісних якостей: високий, середній та низький. Так, високий рівень зафіксовано при проявах таких якостей, які найбільшою мірою детермінують цілісну психологічну професійну характеристику особистості; середньому рівню властива не повна сформованість елементів; низькому рівню – характерні мінімальні прояви професійно орієнтованих особистісних якостей у майбутніх психологів спеціальних закладів освіти. Встановлено, що позитивні тенденції в розвитку досліджуваних якостей представлені за рівнем сформованості. Відповідно, було зафіксовано високий рівень становлення когнітивно-рефлексивного – 32 %, морально-етичного – 36 % та комунікативно-афіліативного – 32 % симптомокомплексів.

5. Виходячи з результатів констатувального експерименту визначені психологічні засади формування професійно орієнтованих особистісних якостей майбутнього психолога спеціальних закладів освіти у поєднанні принципів гуманізації, інтеграції, індивідуалізації, суб'єктності, цілісності,

детермінізму. Реалізація зазначених принципів із залученням відповідних форм роботи та проведенням тренінгу професійно-особистісного зростання дала змогу встановити, що в структурі зазначених якостей наявні складні багаторівневі зв'язки між окремими особистісними рисами, які виявилися пластичними у процесі формувального експерименту.

6. Створено та обґрунтовано модель формування професіонала високого рівня, структура якої охоплює симптомокомплекси (когнітивно-рефлексивний, морально-етичний, комунікативно-афіліативний), що характеризуються показниками, виділеними на попередніх етапах дослідження. Зазначені симптомокомплекси є вихідними в процесі цілеспрямованого формування професійно орієнтованих особистісних якостей майбутнього психолога спеціальних закладів освіти, яке ґрунтується на принципах, формах психологічного впливу, тренінговій програмі та спрямоване на зміст навчального процесу.

7. Встановлено, що застосування активних засобів впливу на становлення особистості майбутнього психолога спеціальних закладів освіти на етапі навчання у вищому навчальному закладі має здійснюватися у тісній єдності зі змістовими блоками навчального процесу, зокрема: 1) у ході практичних і лабораторних занять, науково-дослідної роботи, спецкурсів та спецсемінірів, роботи в проблемних групах, підготовки магістерських і курсових робіт; 2) у процесі проходження практик (пропедевтичної волонтерської, психологічної, виробничої психологічної на робочому місці в спеціальних закладах освіти, реабілітаційних центрах та медичних установах, асистентської у вищому навчальному закладі). Доведено необхідність визначення термінів та дозованої міри впливу на особистісний розвиток майбутніх психологів спеціальних закладів освіти при одночасному застосуванні традиційних і новітніх форм навчання.

Дисертаційне дослідження не вичерпує розв'язання всіх питань цієї проблеми, поза метою і завданнями залишились такі питання як: уточнення професіограми психолога спеціальних закладів освіти, дослідження

специфіки підготовки фахівців для реалізації різних форм та методів психологічного супроводу дітей різних нозологій.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамова Г. С. Возрастная психология: учебн. пособ. для студ-тов вузов / Г. С. Абрамова. – М. : Академия, 1999. – 672 с.
2. Абульханова К. А. Психология и сознание личности / К. А. Абульханова-Славская. – М. ; Воронеж, 1999. – 233 с.
3. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / Ксения Александровна Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 230 с
4. Аминов Н. А. Социально-психологические предпосылки специальных способностей школьных психологов / Н. А. Аминов, М. В. Молоканов // Вопросы психологи. – 1992. – № 1–2. – С. 73–83.
5. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – 3-е изд. – СПб. : Питер, 2010. – 288 с.
6. Андрійчук І. П. Формування позитивної Я-концепції особистості майбутніх практичних психологів у процесі професійної підготовки: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Андрійчук Іванна Петрівна. – К., 2003. – 208 с.
7. Асмолов А. Г. Психология личности : учебник / А. Г. Асмолов. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.
8. Афузова Г. В.. Психологічні особливості професійної спрямованості майбутнього психолога на корекційну підтримку дітей з психофізичними вадами : дис ... канд. психол. наук : 19.00.08 / Афузова Ганна Валеріївна. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова. 2010. – 170 с.
9. Афузова Г. В. Професійна спрямованість психолога на корекційну підтримку дітей з психофізичними порушеннями : [навч. посіб.] / Г. В. Афузова, З. В. Огороднійчук. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. – 152 с.
10. Бал Г. О. Види наукової діяльності і предмет практичної психології / Г. О. Бал // Практична психологія: теорія, методи, технологія : матеріали наук. сем. – К. : Ніка центр, 1997. – С. 28–32.
11. Бачманова Н. В. К вопросу о профессиональных способностях психолога / Н. В. Бачманова, Н. А. Стафурина // Современные психолого-

педагогические проблемы высшей школы. – 1985. – Вып. 1. – С. 78–86.

12. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – Кн. 1. Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. – 280 с. ; Кн. 1. Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. – 344 с.

13. Бодалев А. А. Вершины в развитии взрослого человека: характеристика и условия достижения / А. А. Бодалев. – М. : Флинта : Наука, 1998. – 165 с.

14. Бодалев А. А. Психология личности / А. А. Бодалев. – М. : Изд-во Москов. ун-та, 1988. – 188 с.

15. Божович Л. И. Проблемы формирования личности : избр. психол. труды / Л. И. Божович ; под ред. Д. И. Фельдштейна. – М. ; Воронеж : Ин-т практ. психол., 1995. – 352 с.

16. Болюбаш Я. Я. Організація навчального процесу у вищих закладах освіти / Я. Я. Болюбаш. – К. : Наук. думка, 1997. – 62 с.

17. Бондаренко О. Ф. Психологічні особистості сучасної молоді та проблеми професійної підготовки психологів-практиків / О. Ф. Бондаренко // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – № 4. – С. 8–11.

18. Борисюк А. С. Психологічні особливості формування професійних якостей майбутнього медичного психолога : дис. канд. психол. наук : 19.00.07 / А. С. Борисюк ; Прикарпат. ун-т ім. В. Стефаника. – Івано-Франківськ, 2004. – 20 с.

19. Боришевський М. Й. Психологія самосвідомості / М. Й. Боришевський. – К. : Педагогіка, 1985. – 256 с.

20. Бондар В. І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів / В. І. Бондар. – К. : Вересень, 1996. – 129 с.

21. Бродовська В. Й. Тлумачний російсько-український словник психологічних термінів : словник / В. Й. Бродовська, В. О. Грушевський, І. П. Патрик. – К. : Професіонал, 2007. – 512 с.

22. Брушлинский А. В. Субъект: мышление, учение, воображение

/ А. В. Брушлинский. – М. : Изд-во МПСИ, 2008. – 408 с. – (Серия “Психологи Отечества”).

23. Булах І. С. Психологічні аспекти міжособистісної взаємодії викладачів і студентів : навч.-метод. посіб. / І. С. Булах, Л. В. Долинська. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2002. – 114 с.

24. Бурлачук Л. Ф. Основы психотерапии / Л. Ф. Бурлачук, И. А. Грабская, А. С. Кочарян. – К. : Ника-Центр ; М. : Алетея, 1999. – 320 с.

25. Бьюдженталь Дж. Искусство психотерапевта / Дж. Бьюдженталь. – СПб. : Питер, 2001. – 304 с.

26. Ванершот Г. Емпатія як сукупність мікропроцесів / Грит Ванершот // Карл Роджерс і його послідовники: психотерапія на порозі ХХІ століття / за ред. Д. Брезієра). – М. : Когіто-центр, 2005. – С. 52–77.

27. Вачков И. В. Введение в профессию «психолог» : учеб. пособ. / В. И. Вачков, И. Б. Гриншпун, Н. С. Пряжников ; под ред. И. Б. Гриншпуна. – 2-е изд., стер. – М. : Изд-во Москов. психолого-социального ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2003. – 464 с.

28. Вачков И. В. Психология тренинговой работы. Содержательные, организационные и методические аспекты ведения тренинговой группы. / И. В. Вачков. – М. : Эксмо, 2007. – 416 с.

29. Верняева Т. А. Профессмонально-личностный портрет психолога : дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.03 / Т. А. Верняева. – СПб. : СПбГУ, 1997. – 200 с.

30. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. / Лев Семенович Выготский. – М. : Педагогика, 1982–1984. – 1983. – Т. 3 : Проблемы развития психики. – 368 с. ; т. 4 : Детская психология. – 1984. – 432 с.

31. Вірна Ж. П. Професійна ідентифікація: побудова і валідація тесту кольорових відношень (для діагностики усвідомлення професійного образу) / Ж. П. Вірна // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – № 3. – С. 21–22.

32. Вірна Ж. П. Мотиваційно-сміслова регуляція у професіоналізації

психолога : [монографія] / Ж. П. Вірна ; Волин. держ. ун-т ім. Лесі Українки. – Луцьк : Вежа, 2003. – 320 с.

33. Гальперин П. Я. Введение в психологию. - М.: Изд-во Московского ун-та, 1976.- 150 с.

34. Глэддинг С. Психологическое консультирование. 4-е изд. СПб: Питер, 2002. 736 с.

35. Гильбух Ю. З. Тест-опросник личностной зрелости / Ю. З. Гильбух. - К. : НПЦ Перспектива, 1995. - 24 с.

36. Глузман А. В. Профессионально-педагогическая подготовка студентов университета: теория и опыт исследования / А. В. Глузман. – К. : Вища школа, 1998. – 256 с.

37. Гордієнко В. І. Розвиток особистості в процесі професіоналізації: професіогенез особистості / В. І. Гордієнко // Психологія праці та професійної підготовки особистості : [навч. посіб.] / за ред. П. С. Перепелиці, В. В. Рибалки. – Хмельницький, 2001. – С. 28–67.

38. Горностай П. П. Компетентність психолога: досвід чи творча обдарованість? / П. П. Горностай // Практична психологія і школа : матеріали Міжнар. конф. – К., 1993. – С. 43–49.

39. Давыдов В. В. Генезис и развитие личности в детском возрасте / В. В. Давыдов // Вопросы психологии. – 1992. – № 1. – С. 22–32.

40. Давыдов В. В. Развивающее образование: теоретические основания преемственности дошкольной и начальной школьной ступени / В. В. Давыдов, В. Т. Кудрявцев // Вопросы психологии. – 1997. – № 1. – С. 3–18.

41. Деркач А. А. Акмеология – наука о путях достижения вершин профессионализма / Деркач А. А., Кузьмина Н. В. – М. : РАУ, 1993. – 23 с.

42. Дмитрієва С. М. Психологічні особливості педагогічної співтворчості викладача і студента : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / С. М. Дмитрієва ; АПН України, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка. – К., 1996.

– 24 с.

43. Долинська Л. В. Психологія ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя : навч. посіб. для студ. ВНЗ / Л. В. Долинська, Н. П. Максимчук. – Кам'янець-Подільський : ФОП Сисин О. В., 2008. – 124 с.

44. Долинська Л. В. Тренінг професійного самовизначення : навч.-метод. посіб. / Л. В. Долинська, О. М. Гріньова. – Вінниця : Нілан-ЛТД, 2013. – 168 с.

45. Долинська Л. В. Забезпечення сучасних потреб освіти шляхом підготовки вчителя-психолога / Л. В. Долинська // Українська еліта та її роль у державотворенні : наукові записки / М-во освіти і науки України, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2000. – Вип. 1. – С. 25–29.

46. Долинська Л. В. Формування стильових особливостей педагогічного спілкування у майбутніх учителів : навч.-метод. посіб. / Л. В. Долинська, Ю. В. Уварова. – К. : Аверс, 2005. – 48 с.

47. Дорошенко В. В. Психотерапия души или новые направления в прикладной отечественной психологии / В. В. Дорошенко // Наука і освіта. – 2004. – № 3. – С. 68–69.

48. Дружинин В. Н. Экспериментальная психология / В. Н. Дружинин. – М. : ИНФРА-М, 1997. – 256 с.

49. Дружинин В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. – М. : Наука, 1995. – 156 с.

50. Дружинин В. Н. Структура и логика психологического исследования / В. Н. Дружинин. – М. : Ин-т психологии РАН, 1994. – 76 с.

51. Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю. Н. Емельянов. – Л. : ЛГУ, 1985. – 166 с.

52. Євдокимова Н. О. Особистісно-професійний розвиток студентів у системі вищої технічної освіти та його етапи / Н. О. Євдокимова // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. – Харків., 2009. – Вип. 842. – С. 107–116.

53. Євдокимова Н. О. Навчальний тренінг як технологія підготовки

фахівця у вищому навчальному закладі: інноваційний проект / Н. О. Євдокимова, Ю. М. Швалб. – Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2011. – 22 с.

54. Журавльова Л. П. Психологічні основи розвитку емпатії людини : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. д-ра психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Л. П. Журавльова ; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. – Одеса, 2008. – 48 с.

55. Загальна психологія : підручник / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – К. : Либідь, 2005. – 461 с.

56. Захаров В. П. Социально-психологический тренинг : учебн. пособ. / В. П. Захаров, Н. Ю. Хрящева. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1989. – 55 с.

57. Захарова А. В. Структурно-динамическая модель самооценки / А. В. Захарова // Вопросы психологии. – 1989. – № 1. – С. 5–14.

58. Захарова А. В. Психология формирования самооценки / А. В. Захарова. – Мн., 1993. – 100 с.

59. Зеер Э. Ф. Кризисы профессионального становления личности / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк // Психологический журнал. – 1997. – Т. 18. № 6. – С. 35–44.

60. Зеер Э. Ф. Психология профессий / Э. Ф. Зеер. – М. : Академический Проект, 2003. – 336 с.

61. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития / Э. Ф. Зеер. – М. : Академия, 2007. – 240 с.

62. Зинченко В. П. Ценности в структуре сознания / В. П. Зинченко // Вопросы философии. – 2011. – № 8. – С. 85–97.

63. Иванова Е. М. Психология профессиональной деятельности / Е. М. Иванова. – М. : ПЕР СЭ, 2006. – 402 с.

64. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2000. – 512 с.

65. Каганов А. Б. Формирование профессиональной направленности студентов на младших курсах : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед.

наук : спец. / А. Б. Каганов. – М., 1981. – 20 с.

66. Казанцева Т. А. Особенности личностного развития и профессионального становления студентов-психологов : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук : спец. 19.00.11 «Психология личности» / Т. А. Казанцева. – М., – 2000. – 20 с.

67. Карамушка Л. М. Дизайн дослідження та діагностичний інструментарій для вивчення психологічних особливостей організаційного розвитку : зб. наук. праць / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України ; за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. – К. : Наук. світ, 2009. – Ч. 24. – С. 196 – 208.

68. Карамушка Л. М. Організаційний розвиток освітніх організацій: актуальні психологічні проблеми дослідження / зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. – К. : Наук. світ, 2008. – Ч. 21–22. – С. 3–7.

69. Карандашев В. Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство / Виктор Николаевич Карандашев. – СПб. : Речь, 2004. – 70 с.

70. Карандашев В. Н. Психология : введение в профессию / Виктор Николаевич Карандашев. – 4-е изд., перераб. и допол. – М. : Смысл ; Академия, 2008. – 512 с.

71. Карвасарский Б. Д. Психотерапевтическая энциклопедия / Б. Д. Карвасарський. – СПб. : Питер, 1999. – 752 с.

72. Карпов А. В. Психология принятия управленческих решений / А. В. Карпов ; под ред. В. Д. Шарикова. – М. : Юристъ, 1998. – 440 с.

73. Кипнис М. Тренинг коммуникации / М. Кипнис. – М. : Ось-89, 2004. – 128 с. – (Действенный тренинг).

74. Кісарчук З. Г. Проблема професійної підготовки психологів-консультантів та психотерапевтів / З. Г. Кісарчук // Психологічній службі системи освіти України 10 років: здобутки, проблеми і перспективи. – К., 2002. – С. 176–177.

75. Климов Е. А. Психология профессионала / Е. А. Климов. – М. : Ин-т практической психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1996. – 186 с.
76. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – Ростов-н/Д. : Феникс, 1996. – 512 с.
77. Клименко Н. О. Формування мотивів навчально-пізнавальної діяльності студентів вищих навчальних закладів гуманітарного профілю : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Н. О. Клименко ; Луган. нац. пед. ун-т ім. Тараса Шевченка. – Луганськ, 2005. – 20 с.
78. Книш А. Є. Структура особистісної готовності до професійної діяльності майбутніх психологів-тренерів / А. Є. Книш // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2014. – № 1. – С. 84–91.
79. Коломінський Н. Л. Психологія педагогічного менеджменту : навч. посіб. / Н. Л. Коломінський. – К. : МАУП, 1996. – 176 с.
80. Компанієць В. М. Сутність і особливості сучасного полікультурного виховання / В. М. Компанієць // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць / Житомир. держ. ун-т. – К. ; Житомир, 2004. – Вип. 6. Кн. 1. – С. 62–67.
81. Короткий психологічний словник / за ред. проф. В. І. Войтка. – К. : Вища школа, 1976. – 192 с.
82. Корень Т. О. Сучасні напрями психологізації професійної підготовки фахівців : монографія : у 4 т. / В. Й. Бочелюк, С. А. Білоусов, Т. О. Корень та інші. – Запоріжжя : КПУ, 2010. – Т. 1. – 348 с.
83. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк. – К. : Рад. школа, 1989. – 608 с.
84. Косаревская Т. Е. Психологические проблемы адаптации студентов-первокурсников к вузу : метод. рек. / Т. Е. Косаревская, Р. Р. Кутькина. – Витебск : Изд-во УО ВГУ имени П. М. Машерова, 2006. – 42 с.
85. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования / Р. Кочюнас. – М. : Академический проект, 1999. – 240 с.
86. Краткий психологический словарь / сост. Л. А. Карпенко ; под ред.

А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – Ростов н/Д : Феникс, 1998. – 512 с.

87. Кривцова А. С. Содержание и психологические особенности профессиональной деятельности практического психолога // Ученые записки Российского государственного университета. – М., 2008. – № 2. – С.137–145.

88. Кротенко В. И. Психологические особенности эмпатии подростков : дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / Кротенко Валентина Ивановна. – К. : НПУ имени М. П. Драгоманова. 2001. – 197 с.

89. Кротенко В. І. Розвиток емпатії в психологічній літературі / В. І. Кротенко // Психологія : зб. наук. пр. / НПУ ім. М. П. Драгоманова. – К., 2001. – Вип. 12. – С. 89–96.

90. Крупнов А. И. Диагностика свойств личности и индивидуальности / А. И. Крупнов. – М. : Изд-во МГУ, 1993. – 275 с.

91. Крупнов А. И. Целостно-функциональный подход к изучению свойств личности / А. И. Крупнов // Системные исследования свойств личности. – М., 1994. – С. 9–23.

92. Кузьмина Н. В. Очерки психологии труда учителя. Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности / Н. В. Кузьмина. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1967. – 183 с.

93. Кузьмина Н. В. Профессионализм педагогической деятельности : метод. пособ. / Н. В. Кузьмина, А. А. Реан. – СПб. : Междунар. акад. акмеологических наук ; Рыбинск : НИЦ развития творчества, 1993. – 54 с.

94. Кунцевська А. В. Формування компетентності студентів в організації групової роботи / А. В. Кунцевська // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України ; за ред. С. Д. Максименка. – К., 2008. – Т. 7. Вип. 17 : Психологія освітнього простору. – Миколаїв : Іліон, 2008. – С. 242–246.

95. Кучеренко Є. В. Професійне самовизначення майбутнього психолога: теорія і практика : навч.-метод. посіб. / Є. В. Кучеренко. – К. : Слово, 2014. – 192 с.

96. Лазурский А. Ф. Очерк науки о характерах / А. Ф. Лазурский ; Рос.

акад. наук, Ин-т психологии. – М. : Наука, 1995. – 271 с.

97. Лактіонов О. М. Вибір мотиваційно-ціннісного простору особистості / О. М. Лактіонов // Вісник Харківського нац. ун-ту імені В. Н. Каразіна. Сер. «Психологія». – 2005. – № 662. – С. 74–79.

98. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Смысл ; Академия. – 2005. – 352 с.

99. Леонтьев А. Н. Новые ориентиры понимания личности в психологии: от необходимости к возможному / А. Н. Леонтьев // Вопросы психологии. – 2011. – № 1. – С. 3–27.

100. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции / А. Н. Леонтьев // Психология мотивации и эмоций / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, М. В. Фаликман. – М. : ЧеРо, МПСИ, Омега ; Л., 2006. – С. 57–79. – (Сер. : «Хрестоматия по психологии»).

101. Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности / И. Я. Лернер. – М. : Педагогика, 1980. – 219 с.

102. Лефтеров В. О. Психологічні тренінгові технології в органах внутрішніх справ : монографія : у 2 т. / В. О. Лефтеров. – Донецьк : ДЮІ, 2007. – Т. 1 : Методологія психотренінгу та його використання у професійно-психологічному розвитку персоналу, задіяного в екстремальних видах діяльності. – 242 с.

103. Лютова-Робертс Е. К. Тренинг начинающего консультанта: ведение доверительной беседы / Е. К. Лютова-Робертс. – СПб. : Речь, 2007. – 307 с.

104. Максименко С. Д. До проблеми розробки освітньо-кваліфікаційної характеристики сучасного психолога / С. Д. Максименко, Т. Б. Ільїна // Практична психологія та соціальна робота. – 1999. – № 1. – С. 2–6.

105. Максименко С. Д. Психологія особистості / Максименко С. Д., Максименко К. С., Папуча М. В. – К. : Вид-во ТОВ «КММ», 2007. – 296 с.

106. Макшанов С. И. Методическая подготовка специалистов в области тренинга : учеб. пособ. / С. И. Макшанов. – СПб. : Ин-т тренинга, 2000. – 301 с.

107. Макшанов С. И. Психология тренинга. Теория. Методология. Практика : монография / С. И. Макшанов. – СПб. : Образование, 1997. – 238 с.
108. Маралова Т. П. Психологическая структура сензитивности к человеку [Электронный ресурс] / Т. П. Маралова. – Режим доступа : <http://www.sociosphera.com> (дата обращения: 15.04.2014). – Назв. с экрана.
109. Маркова А. К. Психологические закономерности становления профессионала, общие для разных профессий / А. К. Маркова // Психологические основы профессиональной деятельности : хрестоматия / сост. В. А. Бодров. – М. : ПЕРСЭ ; Логос. – 2007. – С. 33–37.
110. Маркова А. К. Психологический анализ профессиональной компетентности / А. К. Маркова // Советская педагогика. – 1990. – № 8. – С. 82–88.
111. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Междунар. гуманитар. фонд «Знание», 1996. – 308 с.
112. Мартинюк І. А. Тренінгові програми розвитку професійно важливих якостей психолога, визначених для роботи в початковій школі / І. А. Мартинюк // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 11. – С. 56–59.
113. Мартынова Е. В. Роль смысложизненных ориентаций в системе профессиональной подготовки студентов педвузов / Е. В. Мартынова // Мир психологии. – 2001. – № 2. – С. 109–113.
114. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / Абрахам Маслоу ; [пер. с англ. Г. А. Балл, А. П. Попогребский ; под общ. ред. Г. А. Балла и др.]. – М. : Смысл, 1999. – 423 с.
115. Міненко О. О. Тренінг формування особистісних новоутворень у студентів-психологів / О. О. Міненко // Практична психологія та соціальна робота. – 2001. – № 9. – С. 24–28.
116. Микитюк Г. Ю. Вплив взаємин викладача і студентів на формування професійної ідентичності майбутнього вчителя / Г. Ю. Микитюк

// Психологія. – К., 2003. – Вип. 20. – С. 255–260.

117. Митина Л. М. Психология развития конкурентоспособной личности / Л. М. Митина. – М. ; Воронеж : МСПИ, МОДЭК, 2003. – 400 с.

118. Мельничук І. М. Цільові аспекти використання тренінгів / І. М. Мельничук // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : зб. наук. праць / Уман. держ. пед. ун-т ім. П. Тичини. – Умань, 2007. – Вип. 19. – С. 185–192.

119. Мерлин В. С. Психология индивидуальности / В. С. Мерлин. – М. : МПСИ ; Воронеж : МЭДОК, 1997. – 310 с.

120. Мерлин В. С. Структура личности: характер, способности, самосознание : учебн. пособ. к спецкурсу «Основы психологи личности» / В. С. Мерлин. – Пермь : ПГПИ, 1990. – 110 с.

121. Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности / В. С. Мерлин. – М. : Педагогика, 1986. – 254 с.

122. Молоканов М. В. Влияние личностных особенностей на профессиональный выбор в практической психологии / М. В. Молоканов // Психологический журнал. – 1998. – № 2. – С. 79–97.

123. Мороз О. Г. Підготовка практичних психологів у вузі / О. Г. Мороз // Наукові записки : матеріали звіт.-наук. конф. викладачів за 1991 рік / КДПП. – К., 1992. – С. 90–92.

124. Мороз О. Г. Педагогіка і психологія вищої школи : навч. посіб. для молодих викладачів, аспірантів і майбутніх магістрів / за заг. ред. О. Г. Мороза, О. С. Падалка, В. І. Юрченко. – К. : НПУ, 2003. – 267 с.

125. Мороз О. Г. Формування у першокурсників вузу уміння самостійно вчитися як одна з умов підвищення якості їх знань / О. Г. Мороз // Вісник Київського університету. Сер. Історія. – 1972. – № 14. – С. 37–43.

126. Мороз Л. І. Комплекс вправ для формування уміння встановлювати стосунки, засновані на довірі / Л. І. Мороз // Теорія та досвід застосування тренінгових технологій у практичній психології : матеріали II Всеукр. наук.практ. конф. (Київ, 20 жовт. 2005 р.). – К., 2005. – 245 с.

127. Москаленко В. В. Соціальна психологія : підручник. – Вид. 2-ге, випр. та допов. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 688 с.
128. Музика О. Л. Суб'єктно-ціннісний аналіз особистісного росту / О. Л. Музика // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Сер. Психологічні науки : зб. наук. пр. / від. ред. Л. В. Долинська, Н. І. Пов'якель. – К., 2005. – Вип. 6 (30). Ч. I. – С. 137–143.
129. Мясищев В. Н. Психология отношений : избранные труды / под ред. А. А. Бодалева. – М. : Ин-т практ. психологии, 1995. – 356 с.
130. М'ясоїд П. А. Загальна психологія : навч. посіб. / П. А. М'ясоїд. – 5-те вид., стер. – К. : Вища шк., 2006. – 487 с.
131. Немов Р. С. Психология : учеб. для студ. высш. пед. учебных завед. : в 3 кн. Кн. 3 : Экспериментальная педагогическая психология и психодиагностика. – М. : Просвещение ; ВЛАДОС, 1995. – 512 с.
132. Носков В. И. К вопросу об изучении личностного потенциала будущего психолога / В. И. Носков, Е. М. Левченко, Т. О. Ручина // Психологія на перетині тисячоліть : зб. наук. праць учасників 5-х Костюківських читань / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка. – К., 1998. – Т. 2. – С. 566–570.
133. Овчарова Р. В. Практическая психология образования : учеб. пособ. для психол. ф-тов ун-тов / Р. В. Овчарова. – М. : Академия, 2003. – 400 с.
134. Огороднійчук З. В. Загальна психологія : практикум : навч. посіб. для вищ. навч. закл. / З. В. Огороднійчук. – 2-е вид., допов. – К. : Росава-Н, 2010. – 383 с.
135. Огороднійчук З. В. Психологічна характеристика особистісних якостей майбутнього спеціального психолога / З. В. Огороднійчук // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. – К., 2009. – № 13. – С. 205–208.
136. Огороднійчук З. В. Вивчення стану хвилювання студентів під час складання екзаменів / З. В. Огороднійчук, О. М. Дубовик // Єдність навчання

і наукових досліджень – головний принцип університету : матеріали звіт.-наук. конф. викладачів ун-ту за 2012 рік, 9–10 лют. 2013 р. / уклад. Г. І. Волинка, О. В. Уваркіна, О. П. Ємельянова ; НПУ імені М. П. Драгоманова. – К., 2013. – С. 48–49.

137. Орбан Л. Е. Психология становления личности профессионалом : акмеологический подход / Л. Е. Орбан // Сучасна психологія в ціннісному вимірі : матеріали третіх Костюковських читань. – К., 1994. – Т. 1. – С. 210–211.

138. Панок В. Г. Практична психологія. Теоретико-методологічні засади розвитку : монографія / В. Г. Панок ; НАПН України, Укр. наук.-метод. центр практ. психології і соц. роботи. – Чернівці : Технодрук, 2010. – 486 с.

139. Панок В. Г. Основні напрями професійного становлення особистості практичного психолога у вищій школі / В. Г. Панок // Практична психологія і соціальна робота. – № 4. – 2003. – С. 14–17.

140. Панок В. Г. Психологічне забезпечення освіти / В. Г. Панок // Якісна освіта-запорука самореалізації особистості / за заг. С. М. Ніколаєнка, В. В. Тесленка. – К. : Пед. преса, 2007. – С. 104–114.

141. Панок В. Г. Практичний психолог / В. Г. Панок // Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юніком Інтер, 2008. – С. 704–706.

142. Петровский В. А. Модель рефлексивного выбора: транзактная версия / Принцип отраженной субъектности в психологическом исследовании личности / В. А. Петровский // Вопросы психологии. – 1985. – № 1. – С. 17–30.

143. Петровский В. А. Личность в психологии : парадигма субъектности / В. А. Петровский. – Ростов-н/Д. : Феникс, 1996. – 512 с.

144. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій / за ред. І. А. Зязюна, О. М. Пєхоти. – К., 2003. – 240 с.

145. Підготовка до професійного навчання і праці (психолого-педагогічні основи): навчально-методичний посібник / За ред. Г. О. Балла,

П. С. Перепелиці, В. В. Рибалки. – К.: Наукова думка, 2000. – 188 с.

146. Пидкасистый П. И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов / П. И. Пидкасистый. – 2-е изд., допол. и перераб. – М. : Педагогическое общество России, 2005. – 144 с. – (Сер. «Образование XXI века»).

147. Пінчук Ю. В. Система професійної компетентності вчителя-логопеда : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.03 / Пінчук Юлія Володимирівна. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова. 2005. – 201 с. – 111 с.

148. Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий / К. К. Платонов. – М. : Высш. школа, 1981. – 230 с.

149. Поварёнков Ю. П. Психологическое содержание профессиональной идентичности / Ю. П. Поварёнков // Сибирский психологический журнал. – 2006. – № 24. – С. 53–58.

150. Пов'якель Н. І. Психологічні передумови становлення позитивної Я-концепції як базової компоненти професійного самовизначення психолога / Н. І. Пов'якель, О. Блохіна // Психологія : зб. наук. праць. – К. : НПУ. – Вип. 2 (5). – С. 177–183.

151. Подольська Є. А. Освіта як чинник розвитку особистості в соціокультурному контексті : монографія / Є. А. Подольська, В. М. Назаркіна, А. О. Яковлев. – Х. : Вид-во НФаУ, 2002. – 236 с.

152. Подтикан І. В. Особливості формування мотиваційної сфери особистості / І. В. Подтикан // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – № 9. – С. 29–36 ; № 10. – С. 41–44.

153. Потапова В. Д. Розвиток функціональної системи інтуїтивно-почуттєвого відображення (ФС ІПВ) у майбутніх психологів : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. д-ра психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія. Історія психології» / В. Д. Потапова. – К., 2005. – 36 с.

154. Практична психологія: введення у професію : навч. посіб. / Ю. О. Приходько ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2008. – 180 с.

155. Практикум по социально-психологическому тренингу / под ред.

Б. П. Парыгина. – СПб. : Питер, 2000. – 314 с.

156. Пророк Н. В. Професійне становлення практичного психолога : наукова монографія / Н. В. Пророк. – К. : Канцлер, 2012. – 476 с.

157. Професійно значимі якості [Електронний ресурс]. – Режим доступу. – <http://www.readbookz.com/book/172/5427.html> (дата запиту: 13.04.2015). – Назва з екрана.

158. Прутченков А. С. Социально-психологический тренинг в школе / А. С. Прутченков. – 2-е изд. перераб. и доп. – М. : Изд-во ЭКСМО. – ПРЕСС, 2001. – 640 с.

159. Пряжников Н. С. Методы активизации профессионального и личностного самоопределения : учеб.-метод. пособ. / Н. С. Пряжников. – М. : Изд-во Москов. психол.-соц. ин-та, 2003. – 400 с.

160. Психология личности : словарь-справочник / П. П. Горностай, Т. М. Титаренко. – К. : Рута, 2001. – 294 с.

161. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів. – Х. : Прапор, 2009. – 672 с.

162. Психологія : словник / під заг. ред. А. В. Петровського, М. Г. Ярошевського. – 2-е вид., испр. і доп. – М. : Політвидав, 1990. – 494 с.

163. Рамуль К. А. Введение в методы экспериментальной психологии / К. А. Рамуль. – 2-е изд., испр. – Тарту, 1966. – 329 с.

164. Реан А. А. Психология личности. Социализация, поведение, общение / А. А. Реан. – М. : АСТ ; СПб. : Прайм ; ЕВРОЗНАК, 2007. – 407 с.

165. Рейнвальд Н. И. Психология личности / Н. И. Рейнвальд. – М. : Изд-во Ун-та дружбы народов, 1987. – 197 с.

166. Рибалка В. В. Психологічна культура особистості у професійній підготовці та діяльності практичного психолога / В. В. Рибалка // Проблеми підготовки і підвищення кваліфікації практичних психологів у вищих навчальних закладах. – К. : Ніка-Центр, 2002. – С. 29–32.

167. Роджерс К. Р. Искусство консультирования и психотерапии / К. Р. Роджерс ; пер. с англ. – М. : Апрель Пресс, Изд-во Эксмо, 2002. – 976

с.

168. Роджерс К. Р. Становление личности. Взгляд на психотерапию / К. Р. Роджерс ; пер. с англ. М. Злотник. – М. : Изд-во Эксмо-Пресс, 2001. – 416 с.

169. Романенко О. В. Професійно – важливі якості особистості фахівця – психолога ОВС / О. В. Романенко // Генеза буття особистості : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка, АПН України. – К., 2007. – С. 395–403.

170. Романенко О. В. Діагностика готовності майбутнього спеціального психолога до професійної діяльності на етапі навчання у вищому навчальному закладі / О. В. Романенко / Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): Збірник наукових праць. – Вип. VIII. / за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова, – Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2016. – С. 216 – 225

171. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : монография / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2001. – 712 с.

172. Руденко Л. М. Особливості агресивної поведінки розумово відсталих дітей : монографія / Л. М. Руденко. – К. : Вид-во Нац. пед. ун-ту імені М. П. Драгоманова, 2013. – 323 с.

173. Рябовол Т. А. Роль емпатії у процесі соціальної адаптації / Т. А. Рябовол // Наукові записки Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2004. – Вип. 24. – С. 294–300.

174. Савоста А. В. Психологические особенности профессионально-познавательной потребности будущих учителей специальных образовательных школ : дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / Савоста Алла Владимировна. – К. : НПУ имени М. П. Драгоманова, 2002. – 192 с.

175. Савчин М. В. Психологія відповідальної поведінки : монографія / Мирослав Васильович Савчин. – Івано-Франківськ : Місто НВ, 2008. – 280 с.

176. Семиченко В. А. Психологические основы процесса профессиональной подготовки студентов вуза / В. А. Семиченко. – Полтава :

Книга, 1991. – 77 с.

177. Семиченко В. А. Теоретико-методологічні основи підготовки майбутніх психологів / В. А. Семиченко // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. / Ін-т психології імені Г. С. Костюка АПН України ; за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. – К. : Мілениум, 2005. – Т. I. Ч. 15. – С. 109–112.

178. Сидоренко Е. В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии. – СПб. : Речь, 2007. – 208 с.

179. Силкін О. О. Зміст терміну «професійно значущі якості особистості» і технологія визначення цих якостей для окремого фахівця / О. О. Силкін // Наукові праці. Серія: Педагогіка, психологія і соціологія / ДВНЗ «ДонНТУ». – Донецьк, 2011. – Вип. 9 (191). – Відомості доступні також в інтернеті: [http://www.nbuv.gov.ua/old\\_jrn/Soc\\_Gum/Npdntu\\_pps/2011\\_9/sylkin.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/Npdntu_pps/2011_9/sylkin.pdf).

180. Синьов В. М. Особливості виховання соціально-нормативної поведінки учнів допоміжної школи / Віктор Миколайович Синьов // Психолого-педагогічні основи корекційної роботи в спеціальній школі : хрестоматія : навч. посіб. / за ред. С. П. Миронової ; Кам'янець-Подільський держ. ун-т. – Кам'янець-Подільський, 2004. – С. 197–203.

181. Синьов В. М. Психолого-педагогічні проблеми дефектології та пенітенціарії / Віктор Миколайович Синьов. – К. : МП Леся, 2010. – 779 с.

182. Синьова Є. П. Соціально-психологічні особливості соціалізації осіб з глибокими порушеннями зору / Євгенія Павлівна Синьова // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Сер. Корекційна педагогіка та психологія. – К., 2008. – Вип.10. – С. 275–280.

183. Ситников А. П. Акмеологичный тренинг. Теория. Методика. Психотехнология / А. П. Ситников. – М. : Технологическая школа бизнеса, 1996. – 428 с.

184. Сінельнікова Т. В. Тренінгові технології в системі фахової підготовки майбутніх психологів : дис. ... канд. психол. наук : спец.19.00.07 /

Сінельнікова Тетяна В'ячеславівна. – Одеса, 2006. – 212 с.

185. Скрипко Л. В. Проблемы адаптации психологов в учреждениях образования / Скрипко Л. В. // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – № 5. – С. 56–59.

186. Сластенин В. А. Введение в педагогическую аксиологию : [учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед.] / В. А. Сластенин, Г. И. Чижаква. – М. : Академия, 2003. – 192 с.

187. Слободчиков В. И. Основные ступени развития субъективности человека // Слободчиков В. И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе : учеб. пособ. для вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Шк. пресса, 2000. – С. 212–385.

188. Слободчиков В. И. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе : учеб. пособ. / В. И. Слободчиков., Е. И. Исаев ; ПСТГУ. – М. : Шк. пресса, 2013. – 416 с.

189. Слободянюк І. А. Сучасні підходи до формування професійних навичок практичних психологів та соціальних педагогів в системі вищої освіти / І. А. Слободянюк // Вища освіта України у контексті інтеграції до Європейського освітнього простору : моніторинг якості освіти. – 2007. – Дод. III, Т. 5. – С. 394–400.

190. Соціальна педагогіка : словник-довідник / [за заг. ред. Т. Ф. Алексєєнко]. – Вінниця : Планер. – 2009. – 542 с.

191. Столин В. В. Самосознание личности / Владимир Викторович Столин. – М. : Изд-во МГУ, 1983. – 284 с.

192. Стрельніков В. Ю. Педагогічні основи забезпечення особистісного і професійного розвитку студентів засобами інноваційних технологій навчання : у 2-х кн. / В. Ю. Стрельніков. – Полтава : РВВ ПУСКУ, 2002. – Кн. 1. – 295 с.

193. Талызина Н. Ф. Формирование познавательной деятельности учащихся / Н. Ф. Талызина. – М. : Знание, 1983. – 96 с.

194. Тарасун В. В. Превентивне навчання дошкільників з порушеннями мовленнєвого розвитку : монографія / В. В. Тарасун. – К., 1998. – 255 с.
195. Тарасун В. В. Логодидактика : навч. посіб. / В. В. Тарасун. – 2-е вид. – К. : Слово, 2011. – 392 с.
196. Темнова Л. В. Личностно-профессиональное развитие психолога в системе высшего образования : монографія / Л. В. Темнова. – М., 2000. – 212 с.
197. Темнова Л. В. Особенности организации самостоятельной работы студентов при переходе на уровневую систему обучения / Л. В. Темнова // Новые образовательные стандарты высшего профессионального образования : проблемы создания и внедрения. – М., 2012. – С. 211–230.
198. Теплов Б. М. Психология и психофизиология индивидуальных различий / Б. М. Теплов // Избр. психол. тр. ; под ред. М. Г. Ярошевского / Акад. пед. и соц. наук., Москов. психол.-соц. ин-т. – М. : Ин-т практ. психологии ; Воронеж: МОДЭК, 1998. – 538 с.
199. Терлецька Л. Г. Рольова гра як засіб формування професійно значущих якостей майбутнього практичного психолога : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Л. Г. Терлецька. – К., 1997. – 20 с.
200. Тимощук І. Г. Формування моральної відповідальності особистості майбутнього практичного психолога / І. Г. Тимощук // Педагогічний процес: теорія і практика : зб. наук. праць. – К., 2003. – Вип. 1. – С. 233–241.
201. Титаренко Т. М. Наративні практики організації особистісного майбутнього / Т. М. Титаренко // Наукові студії із соціальної та політичної психології : зб. статей. – 2009. – Вип. 22 (25). – 200 с.
202. Титаренко Т. М. Постмодерна особистість у динаміці самоконструювання / Т. М. Титаренко // Актуальні проблеми психології: психологічна герменевтика : зб. наук. праць / за ред. Н. В. Чепелевої. – К., 2010. – Т. 2. Вип. 6. – С. 5–14.
203. Титаренко Т. М. Сучасна психологія особистості : навч. посіб.

/ Т. М. Титаренко. – 2-е вид. – К. : Каравела, 2013. – 372 с.

204. Ткаченко Н. С. Профессиональное становление студентов в начальный период вузовского обучения (на материале технических специальностей) : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук : спец. 19.00.07 „Педагогическая психология” / Н. С. Ткаченко ; Кыргыз.-Рос. славянск. ун-т. – М., 2007. – 20 с.

205. Тюптя О. Комуникативна компетентність особистості / О. Тюптя // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство : наук.-метод. зб. / ред. кол. Н. Софій, І. Єрмаков та ін. – К. : Контекст, 2000. – 336 с.

206. Федорчук В. М. Соціально-психологічний тренінг «Розвиток комунікативної компетенції викладача» : навч.-метод. посіб. – Кам'янець-Подільський : Абетка, 2004. – 240 с.

207. Федорчук В. М. Соціально-психологічний тренінг формування творчого потенціалу майбутнього вчителя. Використання інтерактивних методів та мультимедійних засобів у підготовці педагога : зб. наук. праць / В. М. Федорчук, В. П. Кутішенко. – Кам'янець-Подільський : Абетка-Нова, 2003. – 78 с.

208. Федорчук В. М. Тренінг особистісного зростання : навч. посіб. / В. М. Федорчук. – К. : Центр учбової літератури, 2014. – 250 с.

209. Федотюк Т. І. Психологічні особливості становлення емпатії як елементу комунікативної здатності практичного психолога : автореф. дис. канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / Т. І. Федотюк ; Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – К., 1997. – 23 с.

210. Філософський словник / [за ред. В. І. Шинкарука]. – К. : Голов. ред. УРЕ, 1986. – 800 с.

211. Фомічова Л. І. Проблеми психології вищої школи / Л. І. Фомічова // Психологія та педагогіка : спеціальні: у 2-х кн. : зб. наук. пр. / за ред. Л. І. Фомічової. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2003. – Кн. 1. – С. 51–55.

212. Фопель К. Сплоченность и толерантность в группе. Психологические игры и упражнения / Фопель К. ; пер. с нем.

Л. Алексеевская. – М. : Генезис, 2006. – 336 с.

213. Фопель К. Психологические принципы обучения взрослых. Проведение воркшопов: семинаров, мастер-классов / К. Фопель. – М. : Генезис, 2010. – 360 с.

214. Фоменко К. І. Губристична мотивація в характеристиці спрямованості особистості / К. І. Фоменко // Наука і освіта : наук.-практ. журн. Південного наукового Центру НАПН України. – Тематичний спецвип. «Когнітивні процеси та творчість». – Одеса, 2010. – С. 378–381.

215. Фоменко К. І. Розробка та апробація методики «Діагностика губристичної мотивації» / К. І. Фоменко // Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна. Сер. «Психологія». – Х. : ХНУ, 2010. – Вип. 43, № 902. – С. 301–304.

216. Фромм Э. Психоанализ и этика / Эрих Фромм. – М. : Республика, 1993. – 415 с.

217. Фурман А. А. Ціннісно-орієнтаційні чинники особистісного розвитку майбутніх психологів : автореф. дис ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / Фурман Анатолій Анатолійович. – Одеса : Б. в., 2009. – 200 с.

218. Фурман А. А. Методологічна схема емпіричного вивчення системи цінностей особистості / А. А. Фурман // Вітакультурний млин : методологічний альманах. – 2007. – Модуль 5. – С. 43–50.

219. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность : в 2-х т. – М. : Педагогика, 1986. – Т. 1. – 407 с.

220. Хоружа Л. Л. Педагогічна деонтологія : навч.-метод. посіб. / Л. Л. Хоружа. – К. : КМПУ ім. Б. Д. Грінченка, 2008. – 96 с.

221. Хрящева Н. Ю. Психогимнастика в тренинге / Н. Ю. Хрящева ; Ин-т тренинга. – СПб. : Речь, 2001. – 256 с.

222. Ценностные основания психологической науки и психология ценностей / отв. ред. В. В. Знаков, Г. В. Залесский. – М.: Институт психологии РАН, 2008. – 344 с.

223. Цінності, соціальні цінності, ціннісні орієнтації: діагностичні

методики: Метод. рекомендації / Південноукраїнський держ. педагогічний ун-т ім.К. Д. Ушинського (Одеса) / Р. В. Костенко (уклад.). – О.: ПДПУ ім.К. Д. Ушинського, 2005. – 64 с.

224. Чаплак Я. В. Формування готовності психолога-консультанта до творчої самореалізації в професійній діяльності на основі особистісно-акмеологічного підходу [Електронний ресурс] / Я. В. Чаплак // Современные научные исследования и инновации. – 2011. – № 4 – Режим доступа: <http://web.snauka.ru/issues/2011/08/1514> (дата обращения: 12.09.2014). – Назв. с екрана.

225. Чепелева Н. В. Формування професійної компетентності в процесі вузівської підготовки психолога-практика / Н. В. Чепелева // Актуальні проблеми психології : наукові записки / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. академіка С. Д. Максименка. – К., 1999. – Вип. 19. – 286 с.

226. Чепелева Н. В. Теоретичне обґрунтування моделі особистості практичного психолога / Н. В. Чепелева, Н. І. Пов'якель // Психологія : зб. наук. праць / НПУ ім. М. П. Драгоманова. – К., 1998. – Вип. III. – С. 35–41.

227. Чепелева Н. В. Особиста підготовка практичного психолога в умовах вищого навчального закладу / Н. В. Чепелева // Теоретико-методологічні проблеми розвитку особистості в системі неперервної освіти : матеріали метод. сем. АПН України 16 груд. 2004 р. / за ред. акад. С. Д. Максименко. – К., 2005. – 716 с.

228. Чернобровкіна В. А. Особистісна свобода людини як предмет психологічного дослідження / В. А. Чернобровкіна // Практична психологія і соціальна робота. – 2010. – № 2. – С. 8–19.

229. Чернобровкін В. М. Розвиток особистісної свободи як цільовий вектор діяльності психолога у сфері психологічної допомоги / Чернобровкіна Віра Андріївна, Чернобровкін Володимир Миколайович // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Сер. Психологічні науки : наукове видання / М-во освіти і науки України, Нац.

пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К. : НПУ, 2009. – Вип. 26 (50). Ч. 1 : До 175-річчя НПУ ім. М. П. Драгоманова. – С. 142–148.

230. Чиркова Т. И. О профессиональном осмыслении психологами своих позиций по отношению к педагогической практике / Т. И. Чиркова // Психологическая наука и образование. – 2003. – № 2. – С. 24–26.

231. Чирков В. И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека / В. И. Чирков // Вопросы психологии. – 1998. – № 3. – С. 116–132.

232. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В. Д. Шадриков. – М. : Наука, 2007. – 456 с.

233. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека : учеб. пособ. / В. Д. Шадриков. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Логос, 1996. – 320 с.

234. Шапар В. Б. Психологічний тлумачний словник / В. Б. Шапар. – Х. : Прапор, 2004. – 640 с.

235. Шевченко Н. Ф. Актуальні питання професійної підготовки психологів у системі вищої освіти / Н. Ф. Шевченко // Психологічній службі системи освіти України 10 років: здобутки, проблеми і перспективи. – К. : Ніка-Центр, 2002. – С. 186–189.

236. Шепелева Л. Н. Программы социально-психологических тренингов / Л. Н. Шепелева. – СПб. : Питер, 2008. – 160 с.

237. Шеремет М. К. Основні тенденції модернізації підготовки корекційних педагогів в умовах реформування освітньої галузі / М. К. Шеремет // Логопедія : наук.-метод. журн. – 2011. – № 1. – С. 3–5.

238. Шинкаренко О. Про деякі мотиви вибору професії Практичного психолога / О. Шинкаренко // Проблеми підготовки і підвищення кваліфікації практичних психологів у вищих навчальних закладах. – К. : Ніка-Центр, 2002. – С. 54–56.

239. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг : учеб. пособ. / Л. Б. Шнейдерю. – М. : Изд-во Москов.

психол.-соц. ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2004. – 600 с. – ( Сер. «Библиотека психолога»).

240. Штепа О. С. Пропріум зрілої особистості / О. С. Штепа // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 2. – С. 26–35.

241. Шушерина О. А. Ответственность как профессионально значимое качество будущего специалиста [Электронный ресурс] / О. А. Шушерина. – Режим доступа: <http://res.krasu.ru/paradigma|1|8.htm> (дата обращения: 28.03.2015). – Назв. с экрана.

242. Энциклопедия психодиагностики. Психодиагностика взрослых. – Самара : Бахрах-М, 2009. – 704 с.

243. Юсупов И. М. Психология взаимопонимания / И. М. Юсупов. – Казань : Татарское кн. изд-во, 1991. – 192 с.

244. Юсупов И. М. Психология эмпатии (теоретические и прикладные аспекты) : автореф. на соиск.учен. степ. д-ра психол. наук : спец. 19.00.01 «Общая психология, история психологии» / И. М. Юсупов ; Сант-Петербур. гос. ун-т. – СПб., 1995. – 24 с.

245. Ястребова Л. А. Формирование профессионально значимых качеств будущих педагогов-дефектологов : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 / Ястребова Лариса Олександровна. – Армавир, 2008. – 167 с.

246. Яценко Т. С. Психологічні основи групової психокорекції / Тамара Яценко. – К. : Либідь, 1996. – 264 с.

247. Яценко Т. С. Активная социально-психологическая подготовка педагога к общению с учащимися : метод. рек. / Т. С. Яценко. – К., 1991. – 54 с.

248. Barret-Lennard G. T. The phases and focus of empathy / G. T. Barret-Lennard // Brit. J. Med.Psychol. – 1993. – V. 66. № 1. – P. 314.

249. Chamorro-Premuzic T. Personality and Intellectual Competence / Tomas Chamorro-Premuzic, Adrian Furnham. – Mahwah ; New Jersey ; London : Lawrence Erlbaum Associates, 200. – 203 p.

250. Farah A. Personality Traits as Self-Evaluated and as Judged by Others

/ Farah, Adnan, Atoum, Adnan // Social Behavior and Personality: an international journal. – 2002. – Vol. 30. N 2. – P. 149–156.

251. Furnham A. Personality and Social Behaviour / Adrian Furnham, Patrick Heaven. – Arnold, 1999. – 336 p.

252. Jensen M. Personality Traits, Learning and Academic Achievements [Електронний ресурс] / Jensen Mikael // Journal of Education and Learning. – 2015. – Vol. 4. N 4. – Режим доступу: URL: <http://dx.doi.org/10.5539/jel.v4n4p91> або <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/jel/article/viewFile/52919/29229> (дата запиту: 12.03.2015). – Назва з екрана.

253. Kennon M. Sheldon Optimal Human Being: An Integrated Multi-Level Perspective / Kennon M. Sheldon. – Lawrence Erlbaum Associates, 2004. – 240 p.

254. Locke E. A. Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35 – year odyssey / E. A. Locke, G. P. Latham // American Psychologist. – 2000. – № 57. – P. 705–717.

255. Matthews G. Personality Traits / Gerald Matthews, Ian J. Deary, Martha C. Whiteman. – 2 nd ed. – Cambridge University Press, 2003. – 570 p.

256. Nettle D. Personality: What Makes You the Way You are / Daniel Nettle. – Oxford University Press, 2007. – 304 p.

257. Rogers C. R. A theory of therapy, personality and interpersonal relationships, as developed in the client-centered framework / C. R. Rogers // Psychology: A study of a science / S. Koch (ed.). – 1959. – Vol. 3. № 4. – P. 184–256.

258. Sigov K. L’homme hors-jeu et l’homme qui joue : Introduction a la philosophie du jeu / Konstantin Sigov // Le Messager. – Paris, 1993. – № 165. – P. 40–49.

259. Super D. E. Vocational Development : A Framework of Research / D. E. Super, et al. – N. Y., 1957. – 254 p.

260. Stratford R. A competency approach to educational psychology practice : the implications for quality / R. Stratford // Educational and child psychology. – 2005. – № 24. – P. 5–11.

**ДОДАТОК 1****Анкета****«Суб'єктивні уявлення про професійні якості майбутнього  
психолога спеціальних закладів освіти»**

Вік \_\_\_\_\_

Курс навчання \_\_\_\_\_

1. Вкажіть декілька професійно-важливих якостей, які на Вашу думку, притаманні спеціальному психологу.

---

---

---

2. Вкажіть декілька індивідуально-особистісних якостей, якими на Вашу думку повинен володіти спеціальний психолог.

---

---

---

3. Вкажіть декілька якостей, які на вашу думку, несумісні з професією «Психолог».

---

---

---

Дякую за співпрацю!

## Діаграми «осипу»

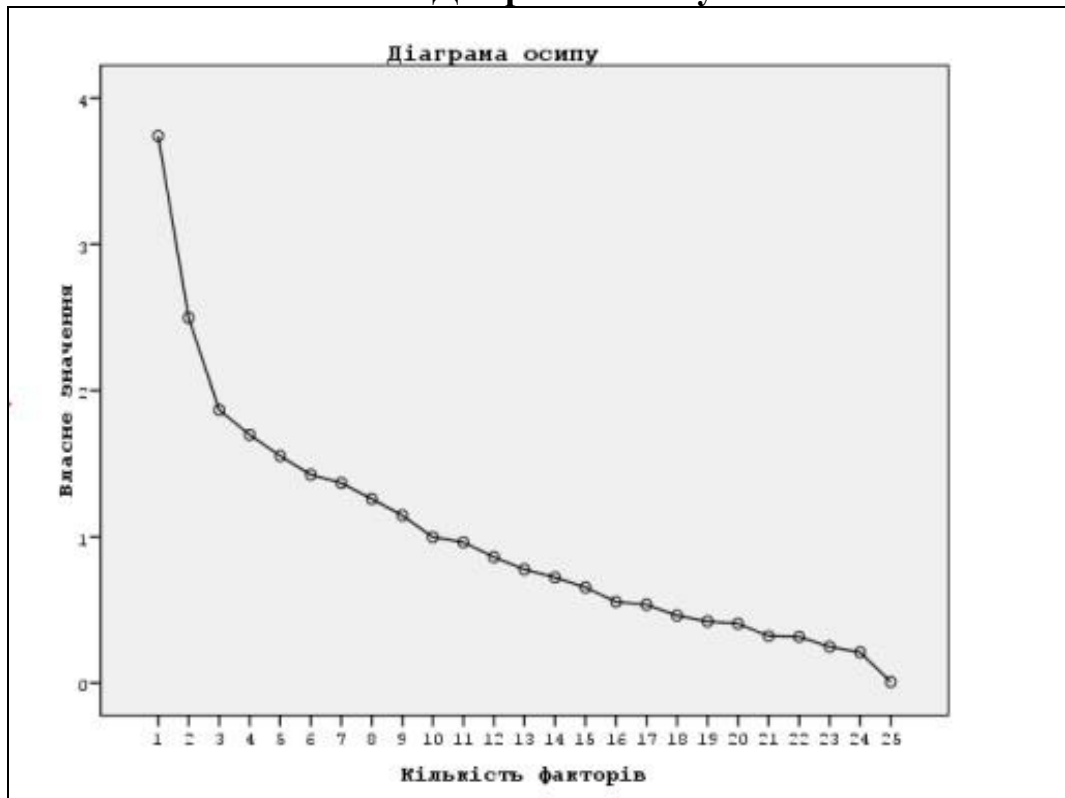


Рис. 1. Діаграма «осипу» для першого етапу дослідження

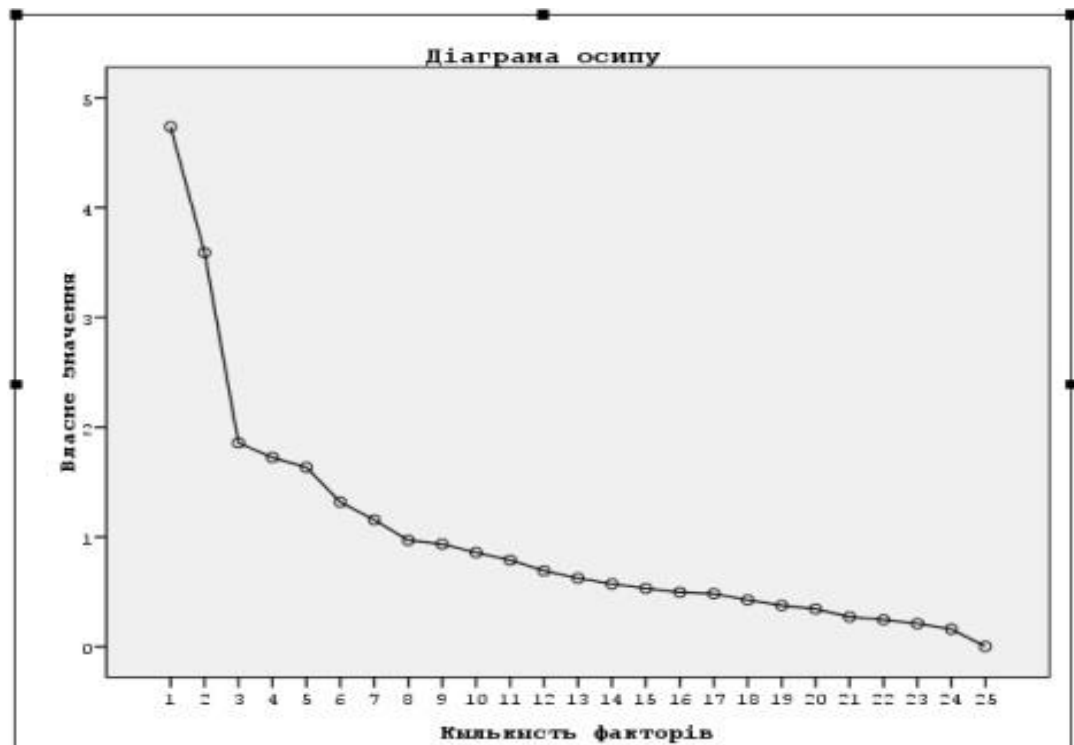


Рис. 2. Діаграма «осипу» для другого етапу дослідження

## Повні факторні матриці

## Факторна матриця для першого етапу дослідження

| Шкали                           | Фактори      |              |               |              |               |
|---------------------------------|--------------|--------------|---------------|--------------|---------------|
|                                 | 1            | 2            | 3             | 4            | 5             |
| Фактор А                        | <b>0,710</b> | 0,250        | -0,102        | 0,057        | -0,205        |
| Фактор В                        | 0,426        | 0,139        | 0,103         | -0,148       | <b>-0,562</b> |
| Фактор С                        | 0,027        | -0,044       | <b>0,531</b>  | -0,127       | -0,246        |
| Фактор F                        | -0,033       | 0,119        | -0,126        | <b>0,739</b> | 0,003         |
| Фактор G                        | 0,098        | -0,070       | 0,065         | <b>0,654</b> | -0,237        |
| Фактор Н                        | <b>0,626</b> | 0,320        | -0,144        | 0,061        | -0,018        |
| Фактор L                        | <b>0,608</b> | 0,025        | 0,066         | 0,322        | 0,213         |
| Фактор N                        | <b>0,713</b> | 0,200        | -0,177        | 0,049        | 0,049         |
| Фактор О                        | 0,248        | -0,160       | 0,036         | <b>0,346</b> | 0,171         |
| Фактор Q1                       | 0,267        | -0,096       | -0,214        | -0,162       | 0,137         |
| Фактор Q2                       | <b>,572</b>  | -0,252       | 0,305         | -0,075       | 0,013         |
| Фактор Q3                       | <b>0,566</b> | 0,097        | 0,579         | -,048        | ,039          |
| Фактор Q4                       | <b>0,545</b> | -0,172       | 0,182         | 0,014        | -0,052        |
| Комунікативні здібності         | -0,020       | 0,089        | -0,029        | 0,105        | <b>0,686</b>  |
| Організаторські здібності       | 0,180        | -0,038       | 0,052         | -0,202       | <b>0,506</b>  |
| Раціональний канал емпатії      | 0,082        | <b>0,398</b> | 0,253         | 0,328        | 0,050         |
| Емоційний канал емпатії         | 0,065        | <b>0,548</b> | 0,057         | 0,089        | -0,317        |
| Інтуїтивний канал емпатії       | -0,079       | <b>0,492</b> | -0,164        | 0,183        | -0,012        |
| Установки, які сприяють емпатії | -0,021       | <b>0,514</b> | 0,160         | -0,059       | -0,020        |
| Здатність до емпатії            | 0,052        | <b>,495</b>  | -0,069        | -0,352       | 0,012         |
| Ідентифікація в емпатії         | 0,267        | <b>,570</b>  | -0,146        | -0,228       | 0,311         |
| Рівень емпатії                  | 0,118        | <b>,967</b>  | 0,011         | -0,004       | 0,046         |
| Прагнення до прийняття          | -0,008       | -0,025       | ,275          | -0,241       | <b>0,405</b>  |
| Страх відторгнення              | -0,223       | -0,023       | <b>0,697</b>  | 0,133        | 0,056         |
| Готовність до ризику            | -0,091       | -0,043       | <b>-0,465</b> | -0,017       | -0,161        |

### Факторна матриця для другого етапу дослідження

| Шкали                           | Фактори      |              |              |               |               |
|---------------------------------|--------------|--------------|--------------|---------------|---------------|
|                                 | 1            | 2            | 3            | 4             | 5             |
| Фактор А                        | 0,226        | <b>0,810</b> | -0,018       | -0,048        | -0,117        |
| Фактор В                        | 0,026        | <b>0,783</b> | -0,022       | 0,129         | -0,016        |
| Фактор С                        | 0,013        | <b>0,832</b> | -0,026       | 0,023         | -0,124        |
| Фактор F                        | 0,224        | <b>0,536</b> | 0,031        | 0,058         | -0,331        |
| Фактор G                        | <b>0,405</b> | 0,403        | 0,200        | -0,210        | 0,092         |
| Фактор Н                        | -0,161       | <b>0,511</b> | 0,191        | 0,081         | 0,158         |
| Фактор L                        | -0,120       | <b>0,392</b> | 0,359        | 0,002         | 0,263         |
| Фактор N                        | -0,040       | <b>0,662</b> | 0,188        | -0,192        | 0,237         |
| Фактор O                        | -0,162       | 0,351        | 0,279        | <b>-0,412</b> | -0,254        |
| Фактор Q1                       | 0,160        | 0,332        | 0,107        | 0,060         | <b>0,478</b>  |
| Фактор Q2                       | 0,011        | 0,155        | <b>0,795</b> | 0,065         | -0,131        |
| Фактор Q3                       | 0,012        | 0,079        | <b>0,741</b> | 0,214         | 0,015         |
| Фактор Q4                       | 0,466        | 0,010        | <b>0,410</b> | -0,121        | 0,012         |
| Комунікативні здібності         | 0,065        | 0,089        | 0,211        | <b>0,715</b>  | -0,156        |
| Організаторські здібності       | -0,123       | -0,038       | 0,115        | <b>0,762</b>  | 0,157         |
| Раціональний канал емпатії      | <b>0,621</b> | -0,216       | 0,192        | -0,233        | -0,160        |
| Емоційний канал емпатії         | <b>0,744</b> | -0,014       | -0,102       | 0,031         | -0,151        |
| Інтуїтивний канал емпатії       | <b>0,731</b> | -0,052       | 0,193        | -0,121        | 0,080         |
| Установки, які сприяють емпатії | <b>0,801</b> | 0,043        | 0,035        | -0,050        | 0,119         |
| Здатність до емпатії            | <b>0,631</b> | ,160         | -0,155       | 0,145         | 0,037         |
| Ідентифікація в емпатії         | <b>0,558</b> | 0,226        | -0,171       | 0,264         | 0,079         |
| Рівень емпатії                  | <b>0,985</b> | 0,037        | -0,010       | 0,009         | 0,005         |
| Прагнення до прийняття          | 0,083        | 0,038        | -0,055       | -0,081        | <b>-0,687</b> |
| Страх відторгнення              | 0,058        | -0,084       | -0,189       | -0,074        | <b>0,603</b>  |
| Готовність до ризику            | 0,142        | -0,063       | 0,340        | <b>-0,348</b> | 0,316         |

### ДОДАТОК 3

Система тренінгових вправ для розвитку та становлення професійно орієнтованих особистісних якостей майбутнього психолога спеціальних закладів освіти.

#### Додаток В 1

Тренінгові вправи до **когнітивно-мисленнєвого симптомокомплексу**:

##### *Вправа «Алфавіт»*

Мета: розвивати мислення, інтелект, свідомість учасників через організацію процесів мисленнєвої діяльності, смислової творчості і творчої пізнавальної діяльності.

Обладнання:

- лист ватману (технологічна карта), 2-4 маркера різних кольорів.

Інструкція. Для проведення тренінгової вправи використовують технологічну карту: лист ватману, на якому зверху униз із лівої сторони записаний маркером алфавіт (за винятком букв, із яких не можуть починатися слова). На дошці розміщують технологічну карту. На першому етапі, вона має назву «Смислотворчість». Студентам пропонується розкрити зміст поняття «професійно орієнтовані особистісні якості». По черзі кожному учаснику (або одночасно двом учасникам) пропонують вписати в технологічну карту свої поняття. Кожний учасник може записати від одного до декількох понять відповідної букви алфавіту слова, які починаються з цієї букви. Учасник, що записує своє поняття у технологічну карту, промовляє його вголос і при цьому розкриває зміст поняття.

Заповнення технологічної карти закінчується тоді, коли біля неї побували всі учасники не менше одного разу і коли на більшість букв алфавіту на технологічній карті записане хоча б одне слово-поняття.

Наприклад, такий вигляд може мати заповнена технологічна карта з розкриттям поняття «професійно орієнтовані особистісні якості»:

- |   |                                                        |
|---|--------------------------------------------------------|
| А | альтруїзм, афіліація;                                  |
| Б | безпосередність;                                       |
| В | відповідальність, ввічливість;                         |
| Г | гуманізм;                                              |
| Д | довіра, доброзичливість;                               |
| Е | емпатійність, емоційність;                             |
| І | інтуїція, індивідуальний стиль мислення, ідентичність; |

- К комунікативність, компетентність, конгруєтність;
- С співчуття, співпереживання;
- М моральність;
- Р рефлексивність і т.д.

На другому етапі «Аналітичному» учасникам пропонують з усіх записаних на технологічній карті слів виділити три, що найбільше відповідають сутності досліджуваного поняття. Вибір кожного учасника відмічають на технологічній карті крапкою або галочкою, поставленою над обраним поняттям. Після проведеного вибору кожним студентом проводять підрахунок, які поняття набрали найбільшу кількість вибору. Виділені поняття - це думка групи про сутність досліджуваного поняття.

На третьому етапі, «Рефлексивному», учасники проводять реалізацію методу, аналізують діяльність учасників, їхню взаємодію. Алгоритм рефлексії має бути таким:

- зафіксувати рівень своїх знань про представлені поняття і наскільки вони змінилися від попередніх;
- визначити причину цього стану;
- оцінити свою діяльність і важливість цього методу для себе.

Студентам п'ятого курсу пропонують для обговорення такі поняття як емпатія, відповідальність, саморозвиток, комунікативність, афіліативність.

#### *Вправа «Мій портрет у навчанні».*

Мета – рефлексія особливостей своєї навчальної діяльності.

Інструкція. Учасникам пропонують скласти свій портрет, який характеризує їх як студентів факультету корекційної педагогіки та психології. У роздані бланки, кожен учасник вписав своє ім'я. Бланки передаються по колу, і кожен студент вписує якість, яка найбільш часто проявляється у даного учасника в процесі навчання. Після завершення бланки з характеристиками повертаються до кожного власника бланка і проводиться обговорення персональних якостей учасників. За бажанням учасник представляє записані якості власні і ті, якими охарактеризували його учасники групи.

Під час бесіди ставлять наступні питання:

- Що нового ви дізналися про себе?
- Чи збігаються характеристики ваших однокурсників з вашими власними?
- Що б ви хотіли змінити в собі, щоб у Вашому портреті з'явилися нові якості? Які?

Обговорення. Члени групи обговорюють свої реакції на подальші

характеристики, підтримуючи або спростовуючи їх.

*Вправа «Великі психологи».*

Мета: розвиток інтересу до праці відомих психологів, поглиблене ознайомлення з їх науковою парадигмою, аналіз власних професійно навчальних інтересів.

Інструкція. Кожен психолог на шляху свого професійного становлення проходить певний шлях: вибір - початок професійного шляху - помилки і успіхи - шляхи удосконалення. Студентам пропонується знайти у літературі по одному прикладу із практичної діяльності відомих фахівців у спеціальній психології. Провести детальний виклад матеріалу для обговорення. Підібрати афоризми, які належать відомим психологам, який міг би бути прийнятим як власний девіз.

Обговорення: учасники в групі представляють матеріали у вигляді доповідей, деякі учасники у вигляді мультимедійної презентації. Під час обговорення учасникам пропонується відповісти на питання:

- Який шлях пройшов професіонал в процесі професійного зростання?
- Яка техніка роботи фахівця?
- Чому я навчився, ознайомившись з біографією і досвідом роботи відомого психолога?

*Вправа «Прийом гостей».*

Мета:

- розвивати індивідуальні особливості мислення в ігровій ситуації;
- розширити кордони креативності, зняття страху перед невідомим, перед поставленою проблемою.

Інструкція. Серед учасників групи потрібно вибирати чотири добровольці. Один з учасників буде виконувати роль «господаря будинку». Йому потрібно прийняти трьох гостей. Хто ці гості? У цьому-то й полягає проблема. Справа в тому, що коли «господар» вийде за двері, ми з вами визначимо, яка роль дісталася кожному з трьох учасників. Вони можуть бути ким і чим завгодно: родичами господаря будинку, його друзями або ворогами, працівниками сфери обслуговування, президентами, предметами, почуттями, порами року ... - наша фантазія тут безмежна. Визначивши ролі гостей, ми запросимо «господаря будинку» повернутися в кімнату і протягом певного терміну, 5-10 хв., за представленими образами визначити, що ж за гості завітали сьогодні до нього. Учасники які представляють гостей повинні будуть придумати для свого персонажа певний пластичний образ, так що характер рухів вже буде певною підказкою (жести, пантоміміка, поведінка).

Крім того, подумайте про використання голосових засобів виразності. В ході гри «господар будинку» може ставити «гостям» різні питання - всім разом або окремо, на його розсуд. Відповідаючи на питання, «гості» продовжують грати свої ролі і намагаються зберегти таємничість (тобто відповіді гостей повинні бути на рівні натяків, уточнень, але не відкритого зняття маски.)

Якщо за відведений час «господареві» вдається визначити образи «гостей», він виходить з гри переможцем і стає одним з гостей в наступному турі гри.

Обговорення. Усі учасники гри, спостерігаючи за гравцями, прослідковують відповідність задуманого і відтворення образів за допомогою невербального мовлення, та активність, і точність під час відгадування образу «гостя» «господарем будинку». Учасники аналізують ситуації невдалого поєднання образів і точно та швидко впізнання образу.

*Вправа «Особистий контракт-зобов'язання із собою».*

Мета: сформувати реальні зобов'язання, цілі й уміння планувати етапи особистісного зростання (саморозвиток та самореалізація, самоорганізованість).

Інструкція. Для проведення даної вправи, нами було запропоновано учасникам в домашніх умовах пропонується скласти проект контракту. При укладанні контракту рекомендується враховувати свої власні бажання, врахувати особисті зобов'язання щодо самовдосконалення та розвитку з урахуванням свого внутрішнього «Я», тобто укласти контракт із самим собою.

Проект особистого контракту-зобов'язання (орієнтовний, може модифікуватися за бажанням студента):

Я, \_\_\_\_\_ усвідомлюю, що мені подобається  
власне «Я» і особливо такі мої риси  
характеру: \_\_\_\_\_

Моїм девізом у житті є: \_\_\_\_\_

Я сильний (сильна) в: \_\_\_\_\_

Я дуже хочу розвиватися у \_\_\_\_\_

Моїми досягненнями є: \_\_\_\_\_

Це дуже корисні відкриття, і я хочу йти далі до нових цілей:

\_\_\_\_\_

Для досягнення поставлених цілей у мене є такі ресурси:

\_\_\_\_\_

На шляху до мети у мене можуть виникати труднощі, перешкоди, які я успішно подолаю за допомогою: \_\_\_\_\_

Я люблю \_\_\_\_\_, близьку мені людину, і вважаю своїм обов'язком говорити їй зараз і в майбутньому про це.

Я люблю таких людей: \_\_\_\_\_

Вони допомагають мені жити, і я готовий(а) повністю висловити вдячність за їхнє існування. Я люблю такі справи:

---

Після завершення письмової частини складеного проекту контракту, студенти вголос читають наступні твердження:

- Я програмаю себе в тому що:
- життя – це мить, яку варто повністю й гідно прожити;
- потрібно бути уважним і толерантним до оточуючих;
- «Я» – це «Я»; «Я» – не є мій розум; «Я» – не є моє тіло; «Я» – не є мої почуття; «Я» – це свідомість, «Я» - це моя центральна інструкція, «Я» керує моїм тілом, розумом і почуттями, а не навпаки. Постійний контроль з боку нашої центральної інстанції – свідомості – за почуттям, розумом (думками) і тілом (здорова їжа, сон, фізичне навантаження тощо).

Я беру на себе зобов'язання зробити все, що мені під силу, щоб досягти поставленої мети. Я залишаю за собою право вносити зміни й доповнення на користь світлої мети – самовдосконалення. Я розумію, що робота над душею – найскладніша й найважча! Я готовий(а) пройти цей складний шлях! Я маю для цього ресурси! У мене є відповідний потенціал!

Обговорення. Під час проведення тренінгової вправи учасники групи мають особисті проекти контракту, які за бажанням представляють з урахування особистого відношення до рекомендованої роботи. Вказують, який досвід здобули під час самостійного виконання роботи, які складнощі з'ясували для себе і що позитивного на їх думку дав контракт з самим собою.

### *Вправа «Цінності».*

Мета: спрямування на усвідомлення учасниками своїх ціннісних орієнтацій.

Інструкція. Учасникам групи запропонується сісти колом або великим півколом, так щоб усі учасники бачили один одного. Кожен за бажанням має можливість висловитися про свої цінності і виявити один у одного які у кого подібні, і які відмінні. Для подальшого проведення тренінгової вправи запропонується підготовлений лист-бланк з написаними на ньому незакінченими реченнями, який слід передавати один одному ( по одному речення на кожного учасника).

Перелік запропонованих речень:

- Від гарної команди я чекаю, що ...

- Керівник повинен насамперед ...
- Я не можу терпіти, коли хто-небудь ...
- Я відчуваю себе пригніченим, коли ...
- У групі я насамперед хочу ...
- Я відчуваю себе найкраще, коли інші ...
- Я б хотів, щоб політики, нарешті ...
- Я ніколи не ...
- Батьки зобов'язані ...
- Я сподіваюся, що мої діти ...
- Світ був би влаштований краще, якби ...
- Найбільше я побоююся того, що ...
- Мені абсолютно все рівно, коли ...
- Ще б я хотів у своєму житті ...
- Мені подобаються люди, які ...
- Я злюся, коли ...
- Я знаходжу ситуацію складною, не комфортною, коли ...
- Я вимагаю від себе, щоб я ...
- Коли я роблю помилку, я ...
- Зміни - це ....
- Психолог - це ...
- Якби я міг побажати щось одне, я побажав би ...
- Гроші для мене ...
- Я вважаю, що я гідний поваги, тому що ...
- Мені складно пробачити людину, якщо ...
- Природа для мене значить ...
- Найбільше мене зобов'язує ...
- Найкраще я відчуваю і розумію людей, які ...

Учасникам пропонується розділитися на дві групи (по кількості учасників) і поставити стільці в два концентричних кола. Учасники сідають таким чином, щоб кожна людина, що сидить у внутрішньому колі, знаходилась обличчям до людини з зовнішнього кола. Таким чином, утворюються пари.

Кожен учасник отримує листок з незакінченими реченнями. Потім партнери повинні закінчити перше речення зі списку і вислухати варіанти один одного. Їхня бесіда повинна тривати не більше 2-3 хвилин.

Учасники зовнішнього кола пересідають на стілець, що стоїть зліва від них, так що у кожного тепер новий партнер. Далі вони продовжують вже друге речення зі списку. Учасники рухаються по колу до тих пір, поки не пройдуть його повністю.

Обговорення. Усі учасники приймають активну участь у обговоренні запропонованих речень та проявляють уважність до висловлювань інших, також під час бесіди тренер пропонує дати відповіді на питання:

- Чи часто ви знаходили схожість у встановлених власних цінностях з іншими учасниками?
- Чи здивував вас хто-небудь своїми відповідями на пропозиції?
- Які конфліктні ситуації викликали пропозиції?
- Коли збіг думок був важливим для Вас?
- Наскільки щирими у висловлюваннях були учасники групи, Ваші спостереження?

*Вправа «На роботу в інститут» (45 хвилин) [207].*

Мета: спрямувати учасників на аналіз своїх сильних сторін, які дозволяють здійснювати навчально-професійну діяльність у вищому навчальному закладі.

Інструкція. Учасникам пропонується написати роботодавцю (ректору інституту) лист з пропозицією своїх послуг на посаду викладача. У листі учасник наводить опис своїх професійно особистісних якостей, здібностей, схильностей, індивідуально - психологічних особливостей. Автор підписує лист і віддає його тренеру, який збирає всі листи і, не називаючи імені, читає вголос.

Обговорення. Під час бесіди з учасниками тренінгу проходить обговорення листів, учасники вибирають найбільш вдало написаний лист і намагаються вгадати за описом ім'я автора.

*Вправа «Зірковий час».*

Мета: рефлексія позитивних моментів від процесу отримання професії психолога.

Інструкція. Учасникам групи на початку проведення тренінгової вправи роздають аркуші форматом А-4. На папері учасникам пропонується протягом 7-10 хвилин написати 5-7 найбільш характерних, на їх думку позитивних якостей, які можуть виникати у студента під час опанування професії психолога спеціальних закладів освіти. Тренер групи дає деякі роз'яснення учасникам: «Заради чого цю професію варто отримувати? Що в цій професії найголовніше? Що означають професійні знання в роботі майбутнього психолога?» і т. д.

Обговорення. Під час бесіди по черзі кожен із учасників розповідає про позитивні якості, які необхідні, на його думку, психологу спеціальних закладів освіти. Розкриває особисту думку щодо професійно орієнтованих

особистісних якостей майбутнього психолога спеціальних закладів освіти.

*Вправа «Позитивний досвід».*

Мета: становлення навичок рефлексії, навчитися брати відповідальність за своє життя і формувати на цій основі позитивне мислення.

Інструкція. Учасникам групи пропонується розміститися на стільцях, які стоять у вигляді кола. Викладач-тренер пропонує учасникам підвестися зі свого місця, стати в коло і передати по черзі по колу справа-наліво мушлю, «наповнюючи» (словесно) її власним позитивним досвідом, набутим завдяки навчанню у вищому навчальному закладі та під час проходження практик.

Обговорення. Під час бесіди учасники групи концентрують свою увагу тільки на позитивних моментах навчання та практичної діяльності. Давали відкриті відповіді на питання: «Які почуття у вас виникли під час цієї вправи? Чи ви набули нового досвіду? Якого саме?»

**Додаток В 2****Тренінгові вправи до морально-етичного симптомокомплексу:***Вправа «Мої життєві цінності»*

Мета: спрямувати учасників до усвідомлення особистих життєвих цінностей (здоров'я, сім'я, професія); розвивати відповідальне ставлення до власного здоров'я та життя.

Обладнання: папір (формат А-4), кольорові олівці.

Інструкція. Учасникам групи ми роздали папір і олівці та запропонували кожному намалювати на папері відповідь на поставлене запитання:

«Як ви гадаєте, де або в чому зберігають цінності?» Далі потрібно на малюнку записати або зобразити в малюнках перелік власних, важливих життєвих цінностей. Коли малюнки в усіх учасників будуть намальовані, група починає обговорення.

Запитання для обговорення:

- Подивіться на зображення своїх цінностей. Про що ви думали, коли виконували це завдання?
- Чи можете ви виділити серед кількості намальованих цінностей, які для вас більш найважливіші, а які менш? Чому, обґрунтуйте відповідь?
- Що це за цінності?
- Чому здоров'я є цінністю?

*Вправа «Ранжування цінностей».*

Мета: спрямувати майбутніх психологів спеціальних закладів освіти на аналіз ціннісних орієнтацій і ототожнення учасників із запропонованими цінностями.

Інструкція. Учасникам групи роздаються бланки із запропонованими пропозиціями. Дані пропозиції мають відношення до фахівців-початківців і характеризують очікування людини від майбутньої професії. Представлено п'ятнадцять позицій, які потрібно проранжувати відповідно з особистим поглядом, визначаючи пріоритети:

- 1) Бачити результати своєї праці;
- 2) Мати можливість пізніше заробляти більше грошей;
- 3) Можливість не занадто обтяжувати себе;
- 4) Можливість проявити розумові здібності;
- 5) Цікава робота;

- 6) Від мене не чекають, що буду робити те, за що не платять;
- 7) Участь у перспективній справі (області);
- 8) Хороша оплата;
- 9) Не вимагає важкої фізичної роботи;
- 10) Можливість набути професійної компетентності, розвивати свої здібності;
- 11) Визнання досконалого виконання справи;
- 12) Суспільно корисна робота;
- 13) Участь у психолого-медико-педагогічних рішеннях;
- 14) Пенсійне забезпечення;
- 15) Не стати гвинтиком у величезному безособовому механізмі.

Після виконання завдання тренер пропонує групі розділитися на підгрупи (команди) по 5-6 учасників для визначення та встановлення загального рішення щодо пропозицій в кожній з підгруп.

Обговорення. Підгрупи представляють свої загальні результати та визначаються ранги цінностей у кожній підгрупі, аргументуючи визначені цінності. Учасники визначають позиції, які є найбільш прийнятими і неприйнятими групою, а також встановлюють, які відмінності між підгрупами під час обговорення і з чим це пов'язано.

#### *Вправа «Я - емоція».*

Мета: вправа спрямована на співвідношення у учасників образу психолога, «Я – реального» і «Я – ідеального».

Інструкція. Заздалегідь готують для учасників групи набір карток, на яких зображені емоції і почуття (смуток, радість, здивування, гнів, страждання, гуманність, доброзичливість, співчуття, егоїзм, та ін.)

Учасникам пропонують «підібрати» 2-3 картки, які найбільшою мірою відповідають власній емоції. Потім потрібно підібрати картки, які відображають індивідуальність «ідеального психолога», такого, з якого можна було б брати приклад.

Обговорення. Учасники порівнюють дві групи карток; знаходять відмінності і подібності один у одного. Під час обговорення можна ускладнити гру, і попросити учасників підібрати картки, які відображають образ одного з учасників. Через сприйняття групою, студент має можливість побачити себе зі сторони та почути характеристики відображення власної емоції та розуміння його стану іншими.

#### *Вправа «П'ять добрих слів».*

Мета: одержати зворотній зв'язок в групі, підвищити самооцінку,

самопізнання, можливість зробити приємне іншій людині; вміти проявляти толерантність

Обладнання: аркуші паперу (форма А-4), ручки, олівці.

Інструкція. Учасникам групи пропонують розділитися на підгрупи по 6 чоловік. Кожному учаснику роздають аркуш паперу і пропонують обвести свою руку на аркуші, а на долоні написати своє ім'я. Потім кожен учасник підгрупи передає свій аркуш сусідові справа, а самі отримують малюнок від сусіда зліва. В одному з «пальців» отриманого малюнка ви пишете позитивну, на ваш погляд, якість власника намальованої долоні (наприклад, «Ти дуже добрий», «Ти завжди справедливий», «Мені дуже подобаються твої вірші» і т. д.). Усі учасники роблять запис на зображених «пальцях» по черзі, поки лист не повернеться до власника.

Коли всі написи будуть зроблені, автор «долоні» отримує малюнок і знайомиться з відвертими характеристиками.

Обговорення: У міні-групах проводиться бесіда і обговорюються відповіді на питання: Які почуття ви пережили, коли читали якості на своїй «долоні»?

Чи всі ваші переваги, про які написали інші, були Вам відомі?

Про які якості ви дізналися від учасників групи вперше?

*Вправа «Слухай мене» [118].*

Мета: ознайомлення учасників з однією з технік, яка допоможе розвивати і усвідомлювати важливість вміння слухати клієнта.

Інструкція. Перед початком вправи пояснюють учасникам групи, чому так необхідно навчитися уважно слухати клієнта. Потім учасники займають місця, і починають виконувати вправу-самонавіювання, яка називається «Слухай мене». Тренер повідомляє учасникам, що буде читати текст від імені «клієнта», а завданням учасників є уважне слухання. Учасники займають зручне положення, намагаються розслабитися і можуть закривати очі. Коли всі готові, тренер починає читати наступний текст: "Слухай мене. Слухай просто тому, що я твій клієнт, можливо, навіть не дуже зручний, але я прийшов, щоб зустрітися з тобою, і зараз я тут. Слухай мене, навіть якщо ти ще не знаєш, що зі мною робити далі. Забудь про це і просто слухай. Слухай, і я впевнений, що ти дізнаєшся багато нового і поповниш свій професійний досвід або навіть знайдеш частинку мудрості. Ти сам зрозумієш і дізнаєшся, що саме ти знайшов. Ну це пізніше, а поки наберися терпіння і просто слухай. Слухай мене. Слухай, про що говорить мій голос, і мої інтонації. Слухай мої паузи, адже ти знаєш, кожна з них наповнена глибоким змістом. Слухай моє мовчання і спостерігай за мною. Слухай, і я скажу тобі між

рядків, якої допомоги я чекаю від тебе. Слухай, і ти здогадаєшся, що я навмисно повторюю для тебе щось важливе і особливе, слухай, і ти дізнаєшся, який глибокий зміст я вкладаю в кожне своє слово. Просто слухай, а все інше потім. Слухай мене, і ти зрозумієш, як це важливо для нас обох. Слухай, і ти обов'язково будеш почутий. Будь ласка, слухай».

Після прочитання тексту учасники відкривають очі і після невеликої паузи починається обговорення тренінгової вправи.

Обговорення. Під час бесіди учасники у вільній формі діляться своїми враженнями про те, які відчуття виникали при прослуховуванні тексту, які фрази запам'ятались. Після обговорення дають кожному учаснику прочитаний текст і пропонують їм подумати вдома над тим, як можна було б покращити його (щось змінити, щось додати і т. д.). Якщо хтось з учасників вносить зміни, він може самотійно прочитати свій текст наступної зустрічі.

### *Вправа «Дзеркало».*

Мета: розвивати емпатійні можливості учасників тренінгу; розвивати почуття такту, толерантності, вміння вислухати клієнта; навчитися концентрувати увагу на партнері і на його невербальному мовленні.

Інструкція. Тренінгова вправа має два етапи проведення. Перший етап. Група учасників розділяється на пари. У кожній парі один гравець - перший номер, другий гравець - другий номер. По команді тренера другий гравець грає роль «дзеркала». Учасники повинні зрозуміти, що це перетворення потребує від них певної зміни поведінки і виконання певних обов'язків. Перший номер - це людина перед дзеркалом, що виконує у вільній формі прості фізичні рухи. Він не ставить перед собою мету змусити «дзеркало» заплутатися або збитися. Темп вправи спокійний. Учасники намагаються максимально точно пристосуватися один до одного - тобто відчутти не тільки фізіологію жесту партнера, але й усвідомити суть дій, їх ритм, зрозуміти його емоційне підґрунття. У такому режимі пари працюють 5-7 хв. Весь цей час тренер переходить від пари до пари і спостерігає за ходом вправи, у разі потреби поправляє учасників. Потім по команді тренера ролі в парі змінюються. Другий гравець буде грати роль людини перед дзеркалом, а перший перетвориться в «дзеркало».

Обговорення першого етапу вправи: Учасники дають відповіді на поставлені запитання:

- Ким простіше бути в цій вправі?
- Чи вдалося Вам краще відчутти партнера, зрозуміти його емоційний настрій?
- Чи може, на ваш погляд, виконана вправа допомогти встановленню

емпатійних взаємини між людьми?

Другий етап. Учасник під першим номером отримує завдання. Він повинен протягом 5 хв. розповісти партнерові про свій улюблений вид спорту (книгу, фільм, спосіб проводити вільний час і т.д.) і зуміти переконати свого співрозмовника в безсумнівній перевазі цього виду спорту перед іншими. Учасник під другим номером отримує при цьому інструкцію, відповідно до якої він повинен посилати своєму співрозмовнику постійні невербальні сигнали про те, що тема розмови йому нецікава, усі аргументи нелогічні і неефективні. Він уникає зорового контакту зі співрозмовником, демонструє закриті пози, руки постійно зайняті (перебирають волосся і краї одягу, струшують з одягу ворсинки). Рекомендовано учасникам виконувати роль з максимальною природністю, щоб не давати співрозмовнику запідозрити неприродність поведінки!

Потім учасники міняються ролями. Переконувати свого партнера доведеться учаснику під другим номером. Перший учасник отримує від тренера інструкцію користуватися невербальними сигналами позитивного слухання: кивати на знак згоди головою, піддакувати, подати корпус вперед - до співрозмовника, стежити за тим, щоб не використовувалися закриті пози.

Обговорення другого етапу вправи. Учасникам пропонується дати відповіді на питання:

- Чи вдалося Вам переконати співрозмовника у своїй правоті?
- Як Ви почувалися під час розмови?
- Як Ви оцінюєте поведінку свого партнера?
- Чи вважаєте Ви, що він під час вашого монологу передавав Вам сигнали співрозмовник, які мають прихований зміст? Який саме?
- Чи була різниця в результатах спілкування в першому і другому випадках? У чому вона полягала?

### *Вправа «Естафета почуттів».*

Мета:

- розвинути вміння користуватися мовою жестів, мімікою, тілом для ефективної невербальної комунікації та передачі пережитих емоцій;
- обговорити ідеї, що відносяться до закономірностей передачі інформації в процесі спілкування;
- сприяти створенню атмосфери доброзичливості та концентрації уваги на партнері.

Інструкція. Для проведення даної вправи рекомендують учасникам розставити стільці колом. Завдання полягає в тому, щоб передати по колу невербально - лише за допомогою міміки і жестів – задане тренером почуття,

емоцію. Перший гравець отримує від тренера описану певну емоцію. Всі інші гравці не бачать заданої емоції, так як сидять із закритими очима. Отримавши завдання, перший гравець вирішує, як він може передати ті ж почуття іншим способом, торкаючись свого сусіда рукою і, коли той відкриває очі, передає йому пантомімічно свій варіант того ж почуття.

Так вихідна інформація передається по колу за допомогою різних виразних засобів. Учасники, які вже програли емоцію, не закривають очі, вони мають можливість спостерігати за тим, як трансформують різнобічно вихідне почуття, в якому місці відбувається ситуація «зіпсованого телефону» через нерозуміння. Пройшовши коло, естафета приходить до тренера. За цей час «любов» перетворилася в «ненависть», «доброта» - у «байдужість».

Обговорення. Після фінального акорду - коли тренер приймає від останнього учасника його версію почуття, а потім сам демонструє вихідне завдання колу, відбувається обговорення побаченого. У разі «збою» при передачі емоції, група намагається знайти, між ким із учасників і з якої причини відбулося «інформаційне замикання». Які складнощі були в групі під час передачі опису емоції. Які невербальні способи легше застосувати для передачі інформації.

*Вправа «Беру відповідальність на себе».*

Мета: навчитися усвідомлювати свою відповідальність за події, які відбуваються з кожним.

Обладнання: аркуші паперу (формат А-4), олівці, ручки.

Інструкція. На початку тренінгу тренер пропонує висловити свою думку учасникам з приводу: « - Чи згодні Ви з твердженням, що ніхто за нас не проживе наше життя? Ф. Перлз писав про те, що людина стає особистістю тільки тоді, коли вона добровільно і свідомо бере на себе відповідальність за свою поведінку, за свої вчинки, слова, дії, за своє ставлення до інших, до світу, до себе, за свою долю і за своє життя. Учений стверджував, що якщо цього немає, то ви залишаєтеся маленькими дітьми, скільки б вам не було років».

Учасники повинні проаналізувати, за що вони відповідають у своєму житті. Необхідно подумати (до 5 хвилин) і записати відповіді на питання: «За що Ви відповідаєте у своєму житті? Особисто ви?» Учасникам потрібно записати усе, що згадають у дві колонки:

| «Відповідаю повною достатньою мірою». | «Відповідаю недостатньою мірою». |
|---------------------------------------|----------------------------------|
|                                       |                                  |

Учасникам потрібно скласти також список, за що вони у своєму в житті не беруть на себе відповідальність, але усвідомлюють необхідність у цьому.

Тренер завжди нагадує групі і звертає увагу на те, що в цій вправі йдеться тільки про відповідальність за себе, за свою долю, за своє життя.

Обговорення. Під час бесіди учасники аналізують свої письмові роботи і дають за бажанням відповіді на питання: Які труднощі були при виконанні вправи? Яка причина того, що ви за деякі речі несете недостатньо відповідальність? Як ви оцінюєте свою відповідальність порівняно з іншими учасниками тренінгу? Як бути зі списком того, за що ви не відповідаєте у своєму житті, хоча усвідомлюєте необхідність у цьому? Які зміни у вас відбулися після виконання вправи?

## Додаток В 3

Тренінгові вправи до комунікативно-афіліативного  
симптомокомплексу:

*Вправа «Дерево мого "Я"»*

Мета: усвідомлення себе в системі професійного та особистісного спілкування; усвідомлення професійних проблем.

Інструкція. Пропонуємо учасникам групи здійснити екскурсію в глибину власного "Я". Це "Я" можна зобразити у вигляді дерева з різними гілочками і коренями. Учасникам пропонується намалювати на аркуші паперу дерево і повідомити про особливості певних деталей малюнку. «Корені – це підґрунтя, на яке ви спираєтесь у вашому житті, в тому числі і професійному. Стовбур, гілки – це ваші індивідуально-особистісні якості, що ведуть вас по життю, в тому числі і професійному. Це основні професійно орієнтовані особистісні якості, що допомагають вашому професійному зростанню. Вони можуть бути пишні, повні життя, а можуть засихати. Які причини можливого ураження вашого дерева? Вони зовнішні чи внутрішні? Кульки омели, яка паразитує на дереві, дупла позначатимуть ті недоліки, які заважають вам у професійному зростанні. Якими вони будуть? Позначте їх у відповідних місцях дерева. Які зовнішні «процеси», «об'єкти» сприяють або перешкоджають вашому професійному становленню, включенню в професійний колектив? Намалюйте їх. Чи є на вашому дереві плоди? Що вони означають?».

Обговорення. Після індивідуальної роботи учасники об'єднуються в групи:

1 група – зображує узагальнений образ «Я - професіонал», вказуючи професійно особистісні якості, об'єкти, які сприяють професійному становленню та самореалізації.

2 група – зображує узагальнений образ «Перешкоди становлення професійного «Я»», вказуючи якості, об'єкти, які перешкоджають професійному становленню та самореалізації.

Кожна група наводить аргументи щодо правильності представлених професійно особистісних якостей у тому чи іншому варіанті.

*Вправа «Довіра».*

Мета: розвивати у учасників вміння розпізнавати партнера по

спілкуванню через тактильні відчуття. В цій вправі велике значення відігравала інтуїція учасників.

Інструкція. Тренер: «Я хочу запропонувати вам гру, в якій ваші очі будуть відпочивати, а вести вас будуть руки, вуха, інтуїція. Закрийте очі і почніть повільно ходити по кімнаті. Звикайте до нового способу орієнтування. Під час гри не можна розмовляти протягом однієї хвилини.

Спробуйте знайти собі партнера, не відкриваючи очі. Візьміть за руку партнера, встаньте поруч з ним.

Відчуйте руки один одного, почніть вивчати розмір долоні Вашого партнера, теплі вони або холодні, м'які або шорсткі, ніжні або грубі? .. Спробуйте зробити щось на кшталт «тактильної фотографії» його рук, збережіть її в пам'яті протягом 2-3 хвилин

Не відкриваючи очей, відпустіть руки партнера і знову пройдіться по кімнаті на самоті протягом 1 хвилини.

Спробуйте із закритими очима знову знайти за «тактильною фотографією» руки свого партнера. Якщо ви впевнені, що знайшли його, встаньте поруч і відкрийте очі. Поспостерігайте за іншими.

Обговорення після гри проводили у вигляді бесіди. Учасники давали відповіді на поставлені запитання

- Як я себе почував під час виконання вправи?
- Коли я відчував невпевненість?
- Коли я відчував себе впевнено?
- Як я сприймав руки різних людей?
- Яку роль для мене відіграють дотики, якщо йдеться про питання довіри?
- Чи змінилося що-небудь в моєму ставленні до групи або до партнера після участі у грі?

*Вправа «Як я контролюю свої емоції: гнів, тривогу, ненависть».*

Мета: розвивати навички слухання та вміння аналізувати свої емоційні стани; розвивати емпатійне розуміння клієнта, конгруентність та безумовне прийняття клієнта.

Інструкція. Учасникам групи пропонується розділитися на пари. Один з учасників пари грає роль – «клієнта», інший учасник – «консультанта». «Клієнт» розповідає «консультанту» у вільній формі про:

- які емоції він відчуває найчастіше;
- з якими емоціями йому легко справлятися, а з якими важко;
- як він включає регулятивні механізми стримування емоцій;
- як контролює себе тоді, коли необхідно стримувати свої емоції;

- наскільки йому це вдається;
- якими уміннями хотів би володіти, щоб краще контролювати свої негативні емоції.

«Консультант» уважно вислуховує і по ходу ставить уточнюючі питання. Коли до закінчення вправи залишиться 2-3 хвилини, він попереджає «клієнта» про це і працює над висновками.

За сигналом тренера учасники міняються місцями і ролями.

Обговорення. Після проведення вправи в парах учасники повертаються в коло і розповідають про труднощі, які виникли у них в процесі спільної роботи. Особливо акцентують увагу на порівнянні ролей які виконували, а також відверті відповіді на поставлені запитання. Учасники розповідають про вдалі моменти проведення вправи.

*Вправа: «Розуміння положення власного тіла: пози, міміки, жестів».*

Мета: розвивати навички слухання та вміння розуміти і усвідомлювати свої індивідуальні особливості.

Інструкція. Учасників групи просимо поділитися на пари. Один з учасників у ролі «клієнта» інший у ролі «консультанта». Сесія триває десять хвилин (вісім хвилин говорить «клієнт», дві – «консультант». «Клієнт» розповідає «консультанту»:

- про своє розуміння власного тіла;
- про те, чи є у нього улюблені пози і жести, як і в яких ситуаціях він їх використовує;
- в якому напрямку йому потрібно розширювати професійний репертуар жестів, міміки і т. д. ;
- які прояви невербального спілкування йому подобаються у його однокурсників, зокрема учасників групи.

«Консультант» використовує техніки нереклексивного і рефлексивного слухання. Після того як «клієнт» закінчить свою розповідь, він дає консультанту зворотний зв'язок про те, наскільки уважно його слухав. Потім за сигналом тренера учасники міняються ролями.

Обговорення. Тренер просить учасників у вільній формі поділитися досвідом, набутим у ході тренінгової вправи і дати відповідь на наступні запитання:

- Наскільки легко чи важко аналізувати «мовлення свого тіла»?
- В якому випадку ми використовуємо невербальні патерни несвідомо, а в яких випадках намагаємося контролювати себе?
- Що важливіше для консультанта, постійно контролювати себе чи бути природним у прояві невербальних патернів?

*Вправа «Як показати клієнту, що ми його розуміємо».*

Мета: освоєння практичних навичок, які сприяють побудові ефективних взаємин між консультантом і клієнтом.

Інструкція. Перед початком вправи тренер ставить учасникам питання: «Як показати клієнту, що ми його розуміємо?». Швидше за все, учасники почнуть з перерахування невербальних патернів - легкий нахил тулуба вперед, кивок головою, відповідний вираз обличчя та ін. Далі група переходить до обговорення вироблених патернів. Як правило, учасники приходять до висновку, що ми просто можемо дати клієнту зворотній зв'язок з приводу того, що ми його розуміємо і які почуття відчуваємо в даний момент.

Після такої короткої бесіди група переходить до складання списку патернів, які продемонстрували б клієнтові емпатійне розуміння, конгруентність і його безумовне прийняття.

Приклад патернів:

- «Я думаю, що я розумію, як вам було важко ...»
- «Мені здається, що я маю уявлення про те, що ви мені розповіли ... »
- «Якби я був на вашому місці, я, ймовірно, б відчував те ж саме ...».
- «Ваші слова засмутили мене.....».
- «Мені приємно чути те, що ви тільки що сказали....».
- «Я так само, як і ви, здивована....».

Коли список складений, тренер читає учасникам уривок з сесії (вслів «клієнта») і просить їх дати «клієнтові» відповідь, використовуючи готові і нові вирази. Тренер надає кожному бажаному можливість висловитися і продемонструвати своє емпатійне розуміння того, про що сказав клієнт.

Після цього можна перейти до читання наступного уривка.

Зразки уривків із сесій для даної вправи:

1. «Мій друг запросив мене в ресторан, а сам не прийшов. Увечері, коли я прийшла додому, кур'єр приніс величезний букет квітів від нього з вкладеною запискою: «Вибач, люблю, зателефоную завтра». У мене немає слів, щоб прокоментувати все це.»

2. «Моя подруга позичила гроші у мого нареченого, а мені про це нічого не сказала. Що вона від мене приховує, не маю уявлення?»

3. «Моя сусідка, з якою я вже не розмовляю півроку, привітала мене з днем народження і подарувала букет квітів. У мене до цих пір гарний настрій і я забула про всі свої сварки з нею.»

Обговорення. Дана вправа може обговорюватися під час відповіді на запропоновані вирази, також тренер може взяти запропоновані учасниками варіанти ситуацій для зворотного зв'язку «консультанта» «клієнту».

*Вправа «Три торкання».*

Мета: тренувати швидкість відбору необхідного матеріалу з потоку інформації; прагнути до інтеграції групи за рахунок необхідності постійної включеності у спільну діяльність; сприяти розвитку і закріпленню комунікаційних навичок за допомогою ефективної ігрової взаємодії; забезпечити кожному з гравців різноманіття особистих контактів з різними учасниками тренінгу.

Обладнання: невеликий м'ячик (тенісний).

Інструкція. Гру в «Три торкання» використовують у спортивних іграх - баскетболі, волейболі. Ми ж скористаємося нею у проведенні вправи на розвиток комунікативних умінь і навичок. Як і в спорті, так і в нашій грі будемо використовувати невеликий м'яч, щоб перекидати один одному, виконуючи при цьому завдання.

Завдання для учасників гри полягає в тому, що, передаючи і отримуючи м'яч, ми одночасно придумуємо розповідь. Речення цієї розповіді будуть будуватися за такою формулою: іменник – дієслово - прислівник або прикметник; прикметник - іменник - дієслово і т. д. Кожного разу після певного сегмента тексту я буду задавати вам оновлену формулу.

Як це виглядає? Тренер кидає м'яч зі словом «група» одному з гравців, він додає, припустимо, слово «зібралася» і перекидає м'яч наступному учаснику. Той, завершуючи речення, говорить слово «швидко». Слідом за цим передає м'яч комусь іншому, хто почне за тією ж формулою новий ланцюжок з трьох торкань і трьох слів. На якомусь етапі гри формула може змінюватись на основі внесених пропозицій учасниками. Наприклад: «Тренер похвалив мене. Я зрозумів друга».

Після невеликої тренувальної гри з точними формулами, що дає нам можливість підсилити увагу учасників, можна продовжити вправу у вільній формі. Гравці зможуть використовувати різні слова, будь-які частини мови, але продовжують грати в три торкання. В ідеалі ми повинні отримати невеликі фрагменти логічно зв'язаних речень - міні-текстів. У зв'язку з цим усім учасникам необхідно звернути увагу на інтонаційну цілісність речення: не завершувати на середині, уникати довгих пауз, прагнути до ритмічної і логічної наступності. Намагайтеся домогтися того, щоб речення промовляли три гравці так, ніби його говорить одна людина.

Обговорення. Усі учасники діляться своїми емоціями під час гри. Обговорюються індивідуальні особливості учасників щодо швидкості підбору слів та уважності до кожного учасника.

*Вправа «Мовленнєвий ланцюжок».*

Мета: розвивати вміння чути і слухати - найважливіші особистісні якості гарного співрозмовника; розвивати уміння сконцентрувати увагу на партнері; розвивати пам'ять і аудіальні можливості сприймання.

Інструкція. Учасники групи сідають півколом, щоб усі бачили один одного, що допоможе сконцентруватися на партнері. Концентрація і слухання - ключові уміння в цій вправі. Гра буде проходити «з накопиченням», тому що у кумулятивній вправі інформація буде накопичуватися від гравця до гравця. Кожен наступний учасник використовує зроблене / сказане / показане до нього і передає естафету наступному, доповнюючи до отриманого раніше матеріалу свою інформацію.

В даному випадку це буде виглядати наступним чином. Перший учасник вимовляє будь-яку пропозицію на задану тренером тему. Другий буквально, дослівно повторює почуте, додаючи до нього свою реакцію. Третій повертається за змістом до попередніх двох речень і додає своє.

Припустимо, тема, задана групі, - погода.

1-й: Як по-твоєму, сьогодні не холодно?

2-й: Ти питаєш, чи не холодно сьогодні. Я думаю, що сьогодні тепліше, ніж учора!

3-й: Ігор запитав, чи не холодно сьогодні. Виявилось, що сьогодні тепліше, ніж учора. Отже, куртку одягати не потрібно.

4-й: Наша бесіда почалася з питання про те, чи не холодно сьогодні. Мій товариш відповів, що, на його думку, сьогодні тепліше, ніж учора. Цій новині зрадів ще один співрозмовник, тому що він вважає, що ми можемо не надягати куртку. Я вважаю, що парасолька нам не знадобиться, бо не буде дощу ...

У даному прикладі видно, що лише другий гравець повинен дослівно повторити фразу першого учасника, щоб закріпити тему у свідомості команди. Подальше ж накопичення йде максимально близько до тексту, з детальним цитуванням, але тим не менше кожен наступний учасник має право вводити нові мовленнєві фігури, використовувати вступні слова. Він підшукує синоніми, щоб надати розмові рівень красивої і естетичної, а не тільки інформативної бесіди. Коли ланцюжок обривається (через вичерпаність теми, зайвої розширеності, через недостатню концентрацію когось із учасників і т. п.), починається новий ланцюжок тексту з наступного по черзі гравця.

Обговорення проходить у форматі бесіди. Учасники діляться своїм досвідом, який набули під час проходження вправи. Визначають етапи складні та прості у плані концентрації на партнері; за яких умов було

перервано ланцюжкову бесіду, і яка тема була цікавою і легкою у запам'ятовуванні.

*Вправа «Зрозумій мене!».*

Мета: тренування у придбанні найважливіших якостей гарного співрозмовника: спрямованість уваги на партнері, спостереження за його мовленнєвою експресією, жестами та мімікою; набування досвіду розуміння невербального спілкування.

Обладнання: беруші і широка тканина або хустка, дві пов'язки.

Інструкція. Вся команда розділяється по три учасники. Одна людина з кожної трійки отримує дві пов'язки, щоб зав'язати собі очі і рот. Другий учасник отримує беруші і пов'язку: в ході гри він затикає собі вуха і зав'язує рот. Третій гравець отримує беруші і широку пов'язку, якою він фіксує свої руки, щоб у ході вправи не користуватися ними. Роздаючи реквізит для гри, тренер визначає комунікативні можливості учасників.

Перший учасник - нічого не бачить і не розмовляє. Він може лише чути і жестикулювати. Другий - нічого не чує. Крім цього, йому заборонено говорити; його комунікаційні канали - зір і жестикуляція. Третій у своєму спілкуванні з партнерами має можливість розмовляти і бачити, але не може жестикулювати, а також нічого не чує.

Блокування комунікаційних каналів не дає право сидіти учасникам в тиші і спокої. Навпаки, кожному з гравців доведеться проявити неабияку активність, фантазію і енергію, щоб при всіх фізичних обмеженнях спілкування домовитися:

- про те, на який фільм вони підуть після тренінгу;
- в якому місці вони призначають зустріч до походу в кінотеатр;
- який подарунок вони купуватимуть спільному другові на його день народження;
- яку страву кожен з них приготує на вечірку, яку компанія спільно організовує.

Вправа ця непроста, але дуже ефективна і весела. Важливо тільки, щоб тренер постійно був у курсі подій в малих групах і жорстко контролював дотримання всіх обмежень, накладених на гравців. Спочатку учасники можуть плутатися, але потім використання реквізиту допоможе їм подолати проблеми і сконцентруватися як на комунікаційному завданні, так і на самоконтролі.

Обговорення. У формі бесіди проходить обговорення у малих групах, де учасники діляться складністю, яка виникала у ході вправи. Звертають увагу на вдалих моментах учасників групи. В цілому усі міні-групи

висловлюють рекомендації щодо кращого розуміння співрозмовника, який володіє тільки невербальним мовленням та має порушення психофізичного розвитку.