

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

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

ІЛЬІНА ОКСАНА ВАСИЛІВНА

УДК 378.013.8/015.3-044.22

**ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ
ОРТОПЕДАГОГІВ-РЕАБІЛІТОЛОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ
ДІЯЛЬНОСТІ**

19.00.08 – спеціальна психологія

ДИСЕРТАЦІЯ

на здобуття наукового ступеня
кандидата психологічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

(підпис, ініціали та прізвище здобувача)

Науковий керівник:

Шевцов Андрій Гаррійович
член-кореспондент Академії
педагогічних наук України,
доктор пед. наук, професор

КИЇВ – 2019

АНОТАЦІЇ

Ільїна О.В. Формування психологічної готовності майбутніх ортопедagogів-реабілітологів до професійної діяльності.

Дисертація на здобуття наукового ступеню кандидата психологічних наук зі спеціальності 19.00.08 – спеціальна психологія. – Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова. – Київ, 2019.

Дослідження присвячене аспектам формування психологічної готовності майбутніх фахівців корекційної освіти та вчителів загальноосвітніх шкіл до роботи з дітьми з порушенням функцій опорно-рухового апарату в спеціальних закладах освіти та закладах з інклюзивним та інтегрованим формами навчання. Представлена спеціально розроблена програма формування психологічної готовності ортопедagogів-реабілітологів, що складається з двох блоків: I-го – операційно-діяльнісного блоку та II-го блоку – блоку особистісної готовності. Формування операційно-діяльнісного блоку психологічної підготовки до професійної діяльності ортопедагога-реабілітолога передбачено забезпеченням розробленими дисциплінами психологічного спрямування, умовою формування другого блоку – блоку особистісної готовності є сформованість компонентів: аксіологічного, мотиваційно-вольового, тренування та розвитку емоційного інтелекту, адаптаційного, професійної самоактуалізації та профілактики професійного вигорання.

Чинниками психологічної готовності майбутніх фахівців спеціальної та інтегрованої освіти для дітей з порушенням розвитком є сукупність набутих знань, вмінь та навичок, отриманих у закладах вищої освіти і та розробленої тренінгової програми психологічної готовності. Виявлено, що рівень емоційного інтелекту впливає на формування педагогічних здібностей, копінг-стратегій та ситуативної тривожності.

Ключові слова: спеціальна освіта, ортопедagogи-реабілітологи, діти з порушеннями функцій опорно-рухового апарату, емоційний інтелект, тренінгова програма.

SUMMARY

O. Ilina. Formation of Psychological Readiness of the Rehabilitation Orthopedagogues For Their Professional Activities.

Thesis for Obtaining Scientific Degree of the Candidate of Psychological Sciences Due To 19.00.08 Specialty, e.g. Special Psychology. Dragomanov National Pedagogical University. Kyiv, 2019.

This research highlights actual and practical aspects of the formation of psychological readiness of future specialists of corrective education and teachers of secondary schools for their work with children having musculoskeletal disorders in the specialized educational establishments with inclusive and integrative forms of education. Subject thesis contains specially designed dual program of the formation of psychological readiness for professional activities of rehabilitation orthopedagogues which consists of two components, e.g. the first one is the operational activity block, and the second one is the personal training. The provision of the developed psychologically aimed subjects anticipates formation of the operational activity block of the psychological readiness for the professional activities of rehabilitation ortho-pedagogues. The presence of the axiological component, motivation and will, training and emotional mentality development, adaptation, professional self-realization, and prevention of professional burn-out are the pre-condition leading to the second block formation, e.g. personal training.

It was stated that the factors of the psychological readiness of future specialized and integrative education specialists for work with children having impaired development is a complex of gained knowledge, skills, and habits they received in the higher educational establishments as well as the elaborated psychological readiness training program. It was discovered that the level of emotional mentality affects formation of pedagogical competency, copying strategies, and situational anxiety.

There were developed efficiency criteria of the proposed training exercises, e.g. psychological and pedagogical practicality, prompting proactivity and necessity of making decisions, possibility of generalization and application for a wide range

of tasks. Such criteria due to their quality indicators have proved their efficiency and further application as in the course of specialists' training in the field of specialized education as for the secondary education teachers, in the future integrated classes.

Key words: specialized education, rehabilitation ortho-pedagogues, children having musculoskeletal disorders, emotional mentality, training program.

Список публікацій здобувача

1. Ільїна О.В., Шевцов А.Г. Нейропсихологічний підхід у корекції розвитку дітей з психофізичними порушеннями. *Актуальні питання корекційної освіти*: зб. наукових праць: Кам'янець-Подільський: ПП. Медобори-2006, 2015. Вип.V. С. 68-78.
2. Ільїна О.В. Діагностика рівнів педагогічних здібностей та рефлексивності у студентів-корекційних педагогів та студентів-вчителів загальноосвітніх шкіл. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*: зб. наук. праць. К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. № 31. С. 156-163.
3. Ільїна О.В. Формування аксіологічного компоненту комплексної психологічної підготовки ортопедагогів-реабілітологів методом моделюючого навчання. *Наука і освіта*. Одеса: Південноукраїнський НПУ імені К.Д.Ушинського, 2017. Вип.7. С. 107-114.
4. Ільїна О.В. Особистісна підготовка студентів-ортопедагогів як складник психологічної готовності до майбутньої роботи за фахом. *Теорія та практика сучасної психології*. Запоріжжя: Класичний приватний університет, 2018. № 4. С. 168-175.
5. Ільїна О.В. Операційно-діяльнісна складова підготовки ортопедагога-реабілітолога в умовах вищого навчального закладу. *Науковий Часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. К: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2018. № 36 С.42-50.

6. Ільїна О.В., Шевцов А.Г. Показники емоційного інтелекту в структурі психологічної готовності майбутніх ортопедагогів до професійної діяльності. *Fundamental and applied researches in practice of leading scientific schools*. Hamilton: Accent graphics communications, 2017. Вип.21(3). С. 21-26.

7. Ільїна О.В. До питання про психологічну готовність майбутніх педагогів до фахової діяльності. *Соціально-педагогічні аспекти навчання та виховання: зб. наукових праць*: Кам'янець-Подільський: ПП. Медобори-2006, 2012, № 21. С. 68-78.

8. Ільїна О.В. Психологічні особливості формування емоційних та поведінкових проблем у підлітків з ДЦП зі збереженим інтелектом. *Мат-ли всеукр. наук-практ. конф.* К.: СПД Чалчинська Н.В., 2012. С. 57-60.

9. Ільїна О.В. Сучасні підходи до психологічної підготовки фахівців для системи реабілітації в Україні. *Освітньо-наукове забезпечення діяльності правоохоронних органів і військових формувань України*. Хмельницький: НАПСУ ім. Б. Хмельницького, 2015. С. 544-546.

10. Ільїна О.В. Особистість ортопедагога (корекційного педагога) в умовах сучасної корекційно-реабілітаційної роботи. *Ukraine-EU. Modern technologi, business and law: зб. наукових праць*. Чернігів: CNUT, 2016. Ч. 2 С. 20-23.

11. Ільїна О.В. Дослідження емоційного інтелекту у процесі формування психологічної готовності майбутніх ортопедагогів-реабілітологів, дефектологів до роботи з людьми з порушеним розвитком. *Освіта дітей з особливими потребами: від інституалізації до інклюзії*: тези міжн. конгресу зі спеціальної педагогіки, психології та реабілітології. Вінниця: Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, 2016. С–85-86.

12. Ільїна О.В., Шевцов А.Г. Нейропсихологічна корекція розвитку дітей з психофізичними порушеннями. *Ukraine-EU. Modern technologi, business and law.: зб. наукових праць* Чернігів: CNUT, 2017. С. 40-43.

13. Ільїна О.В. Операційно-діяльнісний компонент в психологічній підготовці фахівців для роботи з дітьми з порушеннями функцій опорно-рухового апарату. *Анімалотерапія в контексті розвитку сучасних методів комплексної реабілітації*. Мат-ли I міжн. Наук.-практ. конф. Київ: Альянт, 2019. С. 32-36.

ЗМІСТ

ВСТУП-----	8
РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ФАХІВЦІВ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ-----	21
1.1 Теоретичний аналіз вітчизняних і зарубіжних дослідників щодо проблеми загальної і психологічної готовності до діяльності фахівців системи «людина- людина»-----	21
1.2 Теоретичний аналіз проблеми формування психологічної готовності до діяльності педагогів спеціальної й інтегрованої освіти за кордоном та у вітчизняній науці і практиці -----	51
Висновки до 1 розділу.-----	74
РОЗДІЛ II. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ВИВЧЕННЯ РІВНІВ СФОРМОВАНOSTI КОМПОНЕНТІВ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ОРТОПЕДАГОГІВ-РЕАБІЛІТОЛОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ--	77
2.1 Розробка моделі психологічної готовності майбутнього фахівця ортопедагога-реабілітолога до роботи з людьми з порушеннями функцій опорно-рухового апарату і супутніми психофізичними вадами -----	77
2.2 Експериментальне вивчення психологічних особливостей і актуальних психологічних компонентів у структурі підготовки студентів – майбутніх фахівців-ортопедагогів-реабілітологів-----	108
Висновки до 2 розділу.-----	128

РОЗДІЛ III. ВПРОВАДЖЕННЯ ПРОГРАМИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ОРТОПЕДАГОГІВ-РЕАБІЛІТОЛОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ-----	131
3.1 Науково-методичне забезпечення формування психологічної готовності майбутнього фахівця в умовах закладу вищої освіти-----	131
3.2 Впровадження тренінгово-психологічної програми психологічної підготовки ортопедagogів-реабілітологів, учителів-дефектологів-----	152
3.3 Експериментальна перевірка програми формування психологічної готовності майбутніх ортопедagogів-реабілітологів до роботи з дітьми й дорослими з порушеннями функцій опорно-рухового апарату-----	156
Висновки до 3 розділу.-----	186
ВИСНОВКИ -----	191
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ -----	194
ДОДАТКИ -----	222

ВСТУП

Актуальність теми. Проблема формування професійної підготовки фахівця спеціальної освіти й інклюзивної форми навчання – це надзвичайно важливе завданням сучасних країн світу. Розв’язання зазначеного завдання гостро постало у зв’язку з тим, що Україна взяла на себе ряд зобов’язань щодо покращення системи навчання і реабілітування, зокрема, підписавши Конвенцію ООН про права осіб із інвалідністю.

Від ратифікації Конвенції до впровадження її засад шлях нелегкий. Люди з фізичними й інтелектуальними вадами потребують спеціальних підходів до виховання, навчання, реабілітації й абілітації. Це кропітка і тривала робота, що потребує фахової підготовки спеціалістів, які стануть професіоналами своєї справи і, перш за все, будуть психологічно зрілими і відповідно підготовленими.

Певна людина, яка спостерігає страждання інших людей або ж їхні фізичні чи інтелектуальні вади розвитку, чує відлуння у своїй душі, неначе мимовільно сприймаючи біль як власний. Емоційні реакції в цьому разі можуть бути найрізноманітнішими: від спроби втечі – закритися, більше не бачити подібного – до прагнення змінити ситуацію зі стражданнями, допомогти. Зазначений фактор і є вирішальним при виборі професії. Та буває ще стан розгубленості, коли у спеціаліста-початківця недостатньо знань, практичних навичок, психологічної підготовленості до виконання професійних обов’язків. Зазначені основи мають закладатись у закладах вищої освіти ще з I курсу. Саме тому під час започаткування 2010 року вперше на теренах України в Національному педагогічному університеті імені М.П.Драгоманова підготовки ортопедагогів-реабілітологів у системі корекційної освіти виникла проблема з формуванням психологічної готовності студентів до роботи за своєю професією як ув особистісному плані, так і у сфері набуття спеціальних психологічних компетенцій.

Відомо, що процес навчання й виховання дітей із порушенням функцій опорно-рухового апарату ускладнюється певними обставинами, пов’язаними

зі клінічними характеристиками захворювання. Більшість серед дітей із порушеннями функцій опорно-рухового апарату – це діти з дитячим церебральним паралічем. Важливо, що до основного симптому дитячого церебрального паралічу, рухових розладів переважно приєднуються порушення емоційного врівноваження, мовлення, зору, слуху, кінестетичного сприймання тощо. Діти з церебральним паралічем мають поєднані ускладнення, пов'язані з порушенням інтелектом, з вираженою затримкою психічного розвитку [24, 25, 34, 42, 64, 103, 117, 110, 118, 119, 125, 150, 152, 184, 187, 197, 198, 207, 210, 212, 222, 239, 248].

Наказом Міністерства охорони здоров'я України від 7 квітня 2004 р. №183, визначено, що інвалідність – це соціальна недостатність (дезадаптація) внаслідок обмеження життєдіяльності людини, яка викликана порушенням здоров'я зі стійким розладом функцій організму, що призводить до необхідності соціального захисту й допомоги. Саме наголошення на слові «дезадаптація», яка обумовлюється несформованістю нейрофізіологічних механізмів, що лежать у основі організації процесів мовлення, руху, пізнавальної діяльності, просторових уявлень, поведінкової саморегуляції (О. Баделян, Б. Брезе, І. Єременко, Г. Дульнєв, Л.Занков, В.Козьявкін, В.Компанець, Л.Липкіна, А. Лурія, О. Любчик, С. Мартиненко, Л. Руденко, В. Синьов, Є. Синьова, В. Турбан, З. Фрейд, М. Шеремет, С. Яковлева, К. Bobath, V. Vojta, W. Phelps) у дітей із порушеннями функцій опорно-рухового апарату, пояснює й обґрунтовує важливість психологічної підготовки фахівця ортопедагога-реабілітолога. Адже становлення демократичного суспільства з подоланням стереотипів «повносправної більшості проти неповносправної меншості» змінює стигми у мисленні свідомої частини громадянства, а термін «толерантність», що у педагогічній парадигмі визначається як рівноправне, усвідомлене ставлення і прийняття інших людей такими, які вони є, набуває особливої значущості [18, 88, 117].

Чільну роль у розуміння природи виникнення і формування стереотипного мислення щодо людей із інвалідністю внесли вчені: Е. Берн, Е. Гоффман,

Е. Еріксон, К. Келлі, Дж. Г. Мід, Д. Томас, Ч. Улі, Е. Фромм, А. Шюц. Науковці визначають вплив соціокультурних стереотипів, які склалися на мікрорівні завдяки соціальній взаємодії людини з відхиленнями у психофізичному розвитку. Інвалідність, за спостереженнями науковців, суспільство сприймає як ярлик, що стигматизує й обмежує як здорових членів суспільства, так і людей із інвалідністю. Неприйняття, або ж низький рівень соціального визнання здобутків людей із обмеженнями життєздатності, призводить до ще більшого поділу соціальних груп на «хворих» і «здорових». Так виникають низька самооцінка, неможливість долучитись до спільної діяльності з однолітками, складність реалізації права на працю людей зі психофізичними порушеннями – це поглиблює нерівність, що відповідно сприяє їхній ізоляції й маргіналізації.

Вивченню питання толерантного ставлення до людей зі психофізичними вадами розвитку присвячені роботи вчених В. Бондаря, Р. Валітової, В. Засенка, В. Золотухіної, А. Колупаєвої, Н. Круглової, О. Романчука, В. Синьова, Є. Синьової, В. Тарасун, В. Тищенко, Л. Фомічової, С. Федоренко, М. Шеремет, А. Шевцова.

Е. Фром наголошує, що ігнорування людей зі психофізичними недоліками провокує у зазначених вище розвиток патохарактерологічних рис характеру, прагнення протистояти колективові, виникнення девіантної поведінки, що заважає соціалізації й поглиблює кризу стигматизації поняття «інвалідність» [186].

С. Федоренко, Н. Шкляр, зазначають, що негативне або ж упереджене ставлення до людей зі психофізичними відхиленнями обумовлене етнокультурною спадщиною народів світу. Так, у більшості етногруп упродовж тисячоріч передається у спадок вірування про диявольське походження людей із відхиленнями розвитку, про «карму роду», «спокуту за гріхи предків» [182, 202]

О. Романчук, вивчаючи питання «напружених стосунків» між батьками дітей зі психофізичними порушеннями і шкільними вчителями, доходить до висновку, що батьки схильні ставити під сумнів компетентність учителя щодо рівноправності всіх дітей класу. Модель взаємин «учитель – батьки дитини з порушеннями» неминуче призведе до трансформації в модель «ідеалізація – розчарування – знецінення». Виражається це в тому, що батьки починають звинувачувати вчителя в інакшості навчання і ставлення до дитини з «особливим розвитком». О. Романчук пояснює це явище особливою навіюваністю матерів дітей зі психофізичними порушеннями, які надають дитині цілодобову підтримку, виникненням думок про формальне ставлення фахівців, які присвячують проблемі винятково робочий час. Указані думки призводять до зневаги до фахівця і створюють підґрунтя для розвитку недоброзичливих взаємин [152].

Г. Хворова в наукових розробках щодо питань соціалізації дітей із аутистичним спектром розвитку відзначила упереджене ставлення соціального оточення до дітей зі вказаними психоемоційними особливостями, що вкрай заважає їхньому соціальному зростанню і провокує розвиток на кшталт психічного інфантилізму [188,190].

А. Шевцов, вивчаючи особливості виникнення інтернет-залежності у дітей і дорослих із обмеженнями життєдіяльності, зауважує, що причиною є неможливість самоактуалізації, тривале перебування в ізоляції, ігнорування їхніх потреб із боку оточення [196].

Н. Стадненко зазначає, що переходу від закритої моделі спеціальних шкіл до інклюзивної форми навчання заважає упереджене ставлення до дітей із відхиленнями у психофізичному розвитку, «внутрішнього несприйняття» їхніх відмінності від основної здорової групи дітей, несхожості, особливостей сприйняття навчального матеріалу. Причому, за спостереженнями автора, вказане явище відбувається як із боку учнів і батьків здорових дітей, так і з боку вчителів [172].

В. Синьов, Д. Шульженко наголошують, що чинниками, які

перешкоджають побудові якісної освіти з інклюзивною формою навчання в Україні, є: «волютаризм учителів початкових класів стосовно «особливої» дитини; нівелювання функціональних обов'язків асистента вчителя; відсутність методик входу «особливого учня в початковий процес; тотальна некомпетентність щодо психологічних особливостей учня...» [162].

З метою підготовки кадрів для корекційно-реабілітаційної роботи з дітьми, які мають складну патологію – дитячий церебральний параліч, і враховуючи мультидисциплінарність системи їхньої освіти й реабілітації, як було зазначено вище, на кафедрі ортопедагогіки та реабілітології Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова 2010 року започаткували підготовку фахівців мультिवекторного напрямку. Інновація полягає в підготовці вчителів спеціальних шкіл для дітей із порушенням опорно-рухового апарату, які одночасно з отриманими знаннями щодо методик навчання дітей матимуть знання, вміння і навички корекційно-реабілітаційної допомоги дітям із порушеннями психофізичного розвитку різних нозологій. Це вчителі інклюзивної форми навчання і педагоги-реабілітологи корекційно-реабілітаційних установ. При цьому на рівні бакалавра майбутнім випускникам запропонована кваліфікація «Бакалавр корекційної освіти, дефектолог (ортопедагог), вихователь, асистент вчителя спеціальних та інклюзивних дошкільних, шкільних, соціально-реабілітаційних закладів», а на рівні магістра – «Викладач корекційної педагогіки та спеціальної психології. Вчитель початкових класів шкіл для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату та інклюзивного навчання. Педагог-реабілітолог» [189, 197, 198].

Відомо, що основним конструктом підготовки до роботи в галузі спеціальної освіти є створення гармонійної взаємозалежності професійної й особистісної готовності фахівця відповідно до вимог діяльності. У психологічній літературі погляди науковців на визначення поняття «готовності до діяльності» розходяться в таких напрямках: Б. Ананьєв і

С. Рубінштейн описали готовність як сукупність здібностей, що становлять зокрема певні якості і властивості особистості [153]. Л. Мітіна визначає готовність як певний особистісний стан [120]. С. Шандрук і О. Ковальов готовність до професійної діяльності називають стійкою властивістю особистості, рисами якої є усвідомлення особистісної й суспільної значущості діяльності, позитивне ставлення до неї і здатність до її виконання. В. Куніцина, Н. Казарінова, В. Поголипа визначають готовність як складну динамічну структуру взаємопов'язаних внутрішньоособистісних складових (здатності до самооцінювання, професійної спрямованості, потреби у професійному самовихованні) [94]. Окрім цього, дослідники визначають психологічну готовність як важливу умову цілеспрямованої ефективної діяльності, її стійкості й регуляції, що надає можливість особистості добре виконувати професійні обов'язки, вдало застосовуючи попередній досвід, знання, особистісні якості й адаптуючись до виконання певних дій при виникненні непередбачуваних перешкод.

Розглянуті складові набирають більшої ваги при дослідженні питання особистісної підготовки майбутнього фахівця в роботі з людьми, які мають обмеження життєдіяльності. Зважаючи на первинність основного дефекту – порушення психофізичних функцій дитини, на важливості формування медичних знань під час підготовки педагога-дефектолога наголосила Л. Руденко [155]. Професійні аспекти підготовки фахівців, які працюють у гуманітарній сфері, як, наприклад, соціальні працівники, відображені в дисертаційних дослідженнях С. Єкімової, О. Карпенко, О. Чуйко [58, 77, 193]. Г. Хворова дослідила й описала чинники і показники психологічної адаптованості матерів дітей із обмеженими можливостями. В контексті «мама – перша вчителька» – зазначена робота набуває актуальності [188, 190].

Тож, узявши до уваги специфічність спеціальності ортопедагог-реабілітолог, учитель-дефектолог, ми помітимо, що виникла нагальна потреба звернути увагу як на загальну професійну, так і на особистісну

психологічну підготовку майбутнього фахівця, що зумовлює ефективну взаємодію в навчанні, підтримці й допомозі людям, які мають порушення психофізичного розвитку, запобігаючи вигоранню або ж розвиткові особистісних криз несприйняття людей із особливими потребами.

На сьогодні у монографіях, дисертаційних дослідженнях і наукових працях висвітлювалося питання з загальної готовності до діяльності в системі «людина-людина» (В. Андрущенко, М. Бердяєв, І. Бех, І. Ільїн, С. Кримський, В. Лекторський, С. Максименко, М. Мамардашвілі, О. Пелех, В. Соловйов, Г. Сковорода та ін.) і психологічної готовності (Д. Богоявленський, П. Гальперін, В. Куніцина, І. Мамайчук, Н. Менчинська, С. Рубінштейн, Є. Синьова, М. Шеремет та ін.). Окремі дослідження в галузі педагогічної й соціальної роботи, спеціальної освіти, параолімпійського спорту були присвячені поєднанню професійної і психологічної складових підготовки професійних кадрів (Р. Агавелян, Б. Ананьєв, Ю. Бабанський, Г. Бойко, В. І. Бондар, О. Глоба, Н. Засенко, Б. Євстаф'єв, І. Єременко, М. Єфіменко, О. Карпенко, В. Козявкін, І. Колесник, Б. Лихачова, Л. Лубишева, В. Мартинюк, Л. Матвєєв, С. Миронова, Л. Руденко, В. Синьов, Є. Синьова, Д. Супрун, Л. Фомічова, А. Шевцов, М. Шеремет).

Однак ґрунтовний аналіз наукових праць і емпіричних матеріалів у контексті психологічної підготовки фахівців для роботи з людьми з порушеннями функцій опорно-рухового апарату дотепер не провадився. Відсутність наукової розробки і практичного втілення у професійне навчання студентів закладів вищої освіти психологічної складової підготовки обумовили вибір теми: «Формування психологічної готовності майбутніх ортопедагогів-реабілітологів до професійної діяльності».

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

Дисертаційне дослідження виконане відповідно до тематичного плану науково-дослідної роботи кафедри ортопедагогіки, ортопсихології та реабілітології Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова в межах наукового напрямку «Зміст освіти, форми, методи

та засоби підготовки вчителів». Тему дисертаційного дослідження затверджено Вченою радою НПУ імені М.П.Драгоманова (протокол №2 від 26 січня 2015 року) й узгоджено в міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол №5 від 23 червня 2015 року).

Мета дослідження полягає у підвищенні ефективності системи психологічної підготовки майбутніх ортопедагогів-реабілітологів до роботи з дітьми з порушеннями функцій опорно-рухового апарату і поєднаними ускладненнями шляхом упровадження програми психологічного підготовки майбутнього фахівця.

Гіпотеза дослідження ґрунтується на тому, що належна психологічна підготовленість майбутнього фахівця ортопедагога-реабілітолога може бути забезпечена за умов:

- належної теоретико-наукової підготовленості (навчання й засвоєння дисциплін психологічного спрямування);
- необхідної психологічної практики (робота з дітьми з порушеннями функцій опорно-рухового апарату у психологічній площині);
- спеціальної психологічно-тренінгової підготовки студентів;
- належної особистісної зрілості (загальна зрілість).

Відповідно до мети дослідження було визначено такі завдання:

1. Здійснити теоретико-методологічне дослідження визначення понять «загальна готовність до діяльності» і «психологічна готовність», проаналізувати теоретико-методологічні підходи й розробки у практиці загальної і спеціальної педагогіки у сфері психологічної готовності до професійної діяльності.

2. Визначити стан психологічної готовності майбутніх ортопедагогів-реабілітологів до роботи з людьми з порушеннями функцій опорно-рухового апарату й умови формування необхідних складових психологічної підготовки.

3. Розробити програму формування психологічної підготовки

студентів для роботи з дітьми й дорослими з порушеннями функцій опорно-рухового апарату, здійснити її експериментальну перевірку.

Об'єкт дослідження: процес психологічної підготовки майбутніх ортопедагогів-реабілітологів до професійної діяльності.

Предмет дослідження: програма формування психологічної готовності майбутніх ортопедагогів-реабілітологів до професійної діяльності.

Теоретико-методологічну основу дослідження склали теорії психологічної готовності особистості (А. Адлер, Е. Берн, Л. Виготський, М. Дьяченко, Е. Еріксон, В. Кан-Калик, Л. Кандилович, Я. Коломинський, А. Леонтьєв, В. Мініяров, А. Прангішвілі, С. Рубінштейн, В. Сластьонін, Л. Спенсер, К. Ушинський та ін.); концепції розвитку особистості в контексті соціальної взаємодії (В. Вілюнас, С. Занюк, Б. Зейгарник, Є. Ільїн, А. Маслоу, З. Фрейд, Э. Фромм, І. Ялом та ін.); концепції психолого-педагогічних закономірностей професійної підготовки (І. Бех, К. Дурай-Новакова, М. Дьяченко, Є. Клімов, С. Максименко, А. Маркова, В. Моляко, О. Пелех, А. Прагнішвілі, В. Рибалка, М. Смульсон, Д. Узнадзе, Я. Яценко, J. Mayer, P. Salovey та ін.); положення про суть освіти, форми, методи й засоби підготовки вчителів спеціальної освіти й інклюзивної форми навчання (В. Бондар, О. Гаврилов, О. Глоба, В. Тарасун, С. Миронова, В. Синьов, Є. Синьова, Л. Фомічова, А. Шевцов, М. Шеремет та ін.).

Методи дослідження.

Теоретичні: теоретико-методологічний аналіз філософських, загально-гуманітарних, педагогічних, психологічних теорій щодо визначення сутності понять: «готовність до діяльності» і «психологічна готовність до діяльності» задля виявлення стану розробленості структурно-функціонального аналізу особистості до роботи ортопедагога-реабілітолога;

емпіричні: у констатувальному і формувальному експериментах застосування тестів, шкал-оцінювання, тестів успішності, а саме: копінг – тест Лазаруса (визначення рівня сформованості аксіологічного компонента), опитувальник емоційного інтелекту «ЕмІн» (Д. Люсіна) (визначення рівня

сформованості компоненту тренування й розвитку емоційного інтелекту), діагностика рівня рефлексивності (Методика О. Карпова), методика «Педагогічні ситуації» (визначення рівня сформованості мотиваційно-вольового компонента), методика Ч. Спілбергера (визначення рівня сформованості адаптаційного компонента);

статистичні методи обробки отриманих даних: методи вторинної обробки емпіричних показників із застосуванням оцінки достовірності відмінностей між процентними частками двох вибірок (статистичний аналіз за критерієм ϕ Фішера).

Наукова новизна і теоретичне значення отриманих результатів дослідження полягають у тому, що *вперше*:

- визначено структурні компоненти формування психологічної готовності студентів, майбутніх фахівців ортопедагогів-реабілітологів для роботи з людьми з порушеннями функцій опорно-рухового апарату;

- обґрунтовано методику експериментального дослідження психологічної готовності ортопедагогів-реабілітологів;

- визначено психолого-педагогічні умови формування у студентів ортопедагогів-реабілітологів психологічної готовності до майбутньої професійної діяльності;

- обґрунтовано й розроблено програму психологічної підготовки студентів ортопедагогів-реабілітологів до професійної діяльності;

подальшого розвитку набули: наукові уявлення про формування психологічної готовності ортопедагогів-реабілітологів до роботи у спеціальних закладах освіти і з інклюзивною формою навчання; психолого-педагогічні умови й методи формування психологічної готовності майбутніх ортопедагогів-реабілітологів;

уточнені поняття «психологічна готовність ортопедагога-реабілітолога», «емоційний інтелект», «адаптивні копінг-стратегії» у структурі підготовки професійних кадрів спеціальної освіти.

Практичне значення дослідження полягає: у розробці й упровадженні програми психологічної підготовки ортопедагогів-реабілітологів і методик, які вимірюють складові психологічної готовності; застосуванням новітніх психолого-педагогічних технологій психологічної підготовки ортопедагогів-реабілітологів; можливості використання програми психологічної підготовки ортопедагогів-реабілітологів при викладенні навчальних курсів і курсів підвищення кваліфікації фахівців спеціальної й інтегрованої освіти, а також для проведення нових наукових досліджень.

Експериментальна база дослідження. Дослідження проводилось на базі: кафедри ортопедагогіки, ортопсихології та реабілітології Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова зі студентами-ортопедагогами-реабілітологами – 40 осіб; факультету реабілітаційної педагогіки та реабілітології Хортицької Національної навчально-реабілітаційної академії – 40 осіб; факультету початкової та спеціальної освіти Уманського педагогічного університету імені Павла Тичини – 30 осіб; факультету педагогічної освіти Львівського національного університету імені Івана Франка – 30 осіб. Контрольну групу склали студенти факультету початкової освіти Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди – 28 осіб.

Науково-експериментальна робота здійснювалась упродовж 2014–2018 р. У науковому експерименті брало участь 168 осіб (студентів I–IV курсів).

Апробація результатів дослідження.

Основні положення, висновки і результати дослідження доповідалися й обговорювалися на науково-практичних конференціях різних рівнів. *Міжнародних*: «Корекційна освіта: історія, сучасність та перспективи розвитку» (Кам'янець-Подільський, 2014), «Україна-ЄС. Сучасні технології та економіка і право» (Словацька республіка-Польща, 2016), «Освіта дітей з особливими потребами: від інституалізації до інклюзії» (Вінниця, 2016),

«Україна-ЄС. Сучасні технології науки, економіки та права» (Словацька республіка, 2017), «Анімалотерапія в контексті розвитку сучасних методів комплексної реабілітації» (Київ, 2019), «Спеціальна освіта: супровід без обмежень» (Кам'янець-Подільський, 2019), «Актуальні проблеми ортопедагогіки, ортопсихології та реабілітології» (Запоріжжя, 2019); *всеукраїнських*: «Роль навчально-реабілітаційних центрів у створенні регіонального та корекційно-реабілітаційного освітнього простору для дітей з особливими освітніми потребами» (Львів, 2015), «Техніки пошуку роботи» (Вінниця, 2016), «Ерготерапевтичні методи соціальної реабілітації дітей з інвалідністю» (Київ, 2017), «Сенсорна інтеграція дітей з порушеним розвитком» (Київ, 2018), «Основи сенсорної інтеграції дітей з порушеннями психофізичного розвитку» (Київ, 2018).

Результати дослідження впроваджено в навчальний процес кафедри ортопедагогіки, ортопсихології та реабілітології факультету спеціальної та інклюзивної освіти НПУ імені М.П.Драгоманова (довідка від 17.04.2019 р. № 89/2019); навчально-виховного комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія (довідка від 19.04.2019 р. № 01-14/438); Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (довідка від 07.05.2019 р. № 961/01); Львівського національного університету імені Івана Франка (довідка від 32.04.2019 р. № 16-а); Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» (довідка від 12.04.2019 р. № 321); Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (довідка від 28.03.2019 р. № 06/22).

Особистий внесок здобувача у статтях, написаних у співавторстві, полягає у визначенні складових психологічної підготовки, їхніх практичних аспектів; розкритті досвіду проведеного констатувального експерименту з питань дослідження рівня емоційного інтелекту, узагальненні експериментальних даних.

Публікації. Основні положення і результати дисертаційного дослідження висвітлено у 13 наукових працях, із них: 5 статей у фахових наукових виданнях України (зокрема 1 – у виданні, доданому до міжнародної наукометричної бази) й 1 – в міжнародному фаховому періодичному виданні, 8 – матеріали всеукраїнських і міжнародних конференцій.

Структура й обсяг дисертації. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (257 найменувань, із них 46 – іноземною мовою) і додатків (53 сторінки). Загальний обсяг роботи 274 сторінки, із них основний текст викладено на 189 сторінках. Текст дисертації містить 1 рисунок, 50 таблиць.

РОЗДІЛ І

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ФАХІВЦІВ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

1.1 Теоретичний аналіз вітчизняних і зарубіжних дослідників щодо проблеми загальної і психологічної готовності до діяльності фахівців системи «людина-людина»

З наукових доробок видатних учених-дефектологів відомо, що основною вимогою підготовки фахівців до роботи в галузі спеціальної освіти є створення гармонійної взаємозалежності професійної й особистісної готовності відповідно до цілей і завдань, які треба розв'язати.

Питання «психологічної готовності до діяльності» гостро стояло у всі часи. Ще за часів Давнього Риму філософи шляхом осмислення мотивів поведінки, що передбачає готовність до діяльності, намагалися зрозуміти суть людської природи. Античні мислителі були певні, що існують важелі, здатні змінювати поведінку особистості. Цей «дух», на думку Платона, схожий на полум'я, що скеровує людину впродовж життя, після смерті переміщуючись у «світ ідей» [49].

Термін «Психологічна готовність» нині активно застосовується у критеріях оцінювання ефективності будь-якого типу діяльності.

І все-таки офіційно поняття «психологічна готовність до діяльності» ввели науковці М. Дьяченко і Л. Кандилович 1976 року під час досліджень із інженерної психології і психології праці. Саме потреба виділення зі списку чинників, необхідних для продуктивної діяльності, психологічної підготовленості, яка відіграє важливу або ж вирішальну роль у в оволодінні майстерністю діяльності, зумовило й наш інтерес до зазначеної теми. Вчені визначили, що психологічна готовність як перша сходинка перед виконанням поставленої задачі є водночас і її результатом, і дійшли висновку, що психологічна готовність – це якість особистості (внутрішньоособистісне

утворення) зі дворівневою структурою, що охоплює:

1) риси і якості характеру, особливості розвитку професійно важливих когнітивних навичок і спрямованість уваги, сприймання, мислення, пам'яті, тощо;

2) психічний стан особистості – позитивне ставлення до професії, мотиваційна налаштованість, прояви темпераменту [57].

На думку дослідників, обидва типи готовності перебувають у постійній єдності і взаємодії під час виконання певних дій: готовність як якість, зумовлена стійкими мотивами і психічними властивостями особистості, й актуальний стан готовності, який є продовженням стійкої, тривалої готовності.

Вказаний висновок є вельми актуальним із огляду на проблематику дослідження, яку ми обрали – формування психологічної готовності спеціалістів, які працюватимуть ув освітній і реабілітаційній галузях із дітьми з обмеженнями життєдіяльності, а саме з порушеннями функцій опорно-рухового апарату й супутніми розладами. Видимі фізичні дефекти дітей із порушеннями функцій опорно-рухового апарату подеколи стають серйозною перепорою для подальшої професійної діяльності молодих фахівців спеціальної або ж інклюзивної освіти, що призводить до дезадаптації, змушуючи змінювати місце роботи. Адже, згідно зі прийнятими сучасними підходами в наукових дослідженнях у галузі вивчення оцінки ефективності навчання – моделями Д. Кіркпатріка, методами Р. Брінкерхофа, Дж. Філліпса, Д. Дессінгера і Д. Мозеля – навчання можна вважати ефективним, якщо оцінка якості й ефективності освіти детермінує з досягненням цілей [82, 216, 220].

Феномен психологічної готовності до виконання професійної діяльності вивчали вітчизняні й зарубіжні науковці доволі ґрунтовно. Та все-таки енциклопедичний словник подає тільки ми роз'яснення поняття «психологічна готовність до дії», що передбачає наявність певних фізичних, нейродинамічних, когнітивних, психологічних властивостей особистості.

Залежно від виконання завдання активізується одна зі складових поняття [147, с.78].

Зважаючи на психологію особистості, психологічна готовність розглядається крізь призму двох властивостей: 1) властивість, що набувається опосередковано, впродовж життя під впливом зовнішніх факторів, і спонукає до особистісного зростання, набуття певних якостей і здібностей (А. Адлер, Е. Берн, Л. Виготський, Е. Еріксон, Б. Зейгарник, Є. Ільїн, А. Леонтьєв, А. Макаренко, К. Ушинський, А. Петровський, А. Прангішвілі, С. Рубінштейн, В. Сухомлинський, З. Фрейд, Е. Фромм, І. Ялом та ін. [39, 67, 101, 153, 185, 186]) і 2) властивість, що тренується свідомо і спонукає до внутрішньоособових трансформацій (В. Кан-Калик, Я. Коломинський, З. Огороднійчук, Р. Санжаєва, В. Синьов, В. Сластьонін, Л. Спенсер, М. Шеремет, Д. Шульженко, та ін. [76, 133, 156, 164, 167, 169, 201, 203]).

У галузях наукового-гуманітарного й науково-технічного спрямування психологічна готовність розглядається в різних аспектах. Так, у спеціальній (корекційній) педагогіці розглядаємо це явище як набуття психолого-педагогічних компетенцій, формування внутрішньоособистісних новоутворень, перехід індивіду або групи людей із одного соціального стану в інший (Ю. Бистрова, В. Бондар, О. Гаврилов, С. Миронова, О. Романенко, В. Синьов, А. Шевцов, М. Шеремет, С. Яковлева та ін..) [25, 26, 40, 119, 151, 159, 164, 191, 198, 201, 207].

У педагогічних і психологічних дослідженнях існує тенденція використання зазначеного поняття в контексті різноманітного спектру психологічних явищ: готовність до дії, до діяльності, до праці (О. Борисова, Н. Валєєва, Л. Кандибович, С. Максименко, А. Маркова, В. Рибалка, В. Шадріков, Т. Яценко та ін.) [27, 33, 55, 57, 109, 111, 113, 148, 194, 209], до педагогічної діяльності, педагогічного спілкування (Ш. Амонашвілі, Г. Балл, І. Бех, М. Варгамян, В. Дьяченко, Л. Лазаренко, О. Пехота, Н. Репкіна, В. Сухомлинський, Д. Фельдштейн, Г. Цукерман, Т. Яценко та ін.) [5, 11, 19,

34, 57, 95, 136, 141, 174, 177, 183, 192, 209], до вибору професії, до професійного самовизначення (А. Деркач, О. Єлдишова, І. Єрмаков, О. Ісаєв, В. Нечипоренко, Л. Сохань) [52, 69, 127, 125], до «зустрічі» з екстремальною ситуацією професійного становлення (Г. Грибенюк, О. Колесніченко, М. Кришталь, В. Молотай, Н. Пов'якель, І. Сергєєва) [47, 62, 86, 91, 119, 121, 143, 158], готовність до професійної діяльності спеціаліста з адаптивного спорту (Ю. Брискін, Г. Бурков, О. Глоба, М. Єфіменко та ін.) [28, 30, 42].

Неоднорідності підходів у трактуванні сутності психологічної готовності до діяльності зумовлює актуальність дослідження. Пов'язано це передусім із тим, що на початку ХХ сторіччя академік В. Бехтерєв у трактаті про первинність рефлексів озвучив думку про те, що «свідомість не є обов'язковим елементом у поведінкових актах», тобто в діяльності. Вчений аргументував свої слова тим, що існує творчість уві сні. Але, продовживши свої наукові пошуки, вчений висуває «емпіричну теорію зовнішніх вражень», у якій простежуються парадокси. З одного боку, затримка рефлексорних проявів – зорових, слухових, тактильних – стимулюватиме свідоме (діяльність), а зі другого – саме розвинутість зазначеного дає змогу накопичити життєвий досвід. Зрештою науковець доходить висновку, що все-таки існує взаємозв'язок між внутрішнім і зовнішнім у поведінці людини, тобто між «психо» й «сому» [21].

Ідею випереджальної ролі «психо» у психологічній готовності до діяльності підтримав видатний нейрофізіолог Н. Берштейн. Науковець наголошує, що на відміну від тварин, яким притаманна реактивність, людській особі властива активність. Розвинувши теорію фізіології активності, значну роль у якій приділено ідеї потрібного майбутнього, вчений зауважив, що «тонус, який ми спостерігаємо як організацію периферії до пози, не є напруженість, а є стан готовності». Процес життя, продовжує вчений, «...не є направленим на збереження статусу, чи ж бо гомеостазу, а є програма виконання завдань родової програми та самозабезпечення» [18, с. 314].

Таким чином, спостерігаємо в наукових розробках В. Бехтерева і Н. Берштейна наголошення на первинній ролі «психо» в готовності до діяльності. Тобто припускаємо, що це може бути внутрішня налаштованість, самомотивація, програмоване задоволення від діяльності.

М. Левітов при поясненні феномена «готовність до діяльності» виділив два індивідуальні фактори, що зумовляють позитивний результат: 1) наявність біологічних задатків, таких як емпатійність, співпереживання, доброзичливість – із одного боку, й особливостей вищих психічних функцій: пам'яті, уваги, спостережливості – зі другого; 2) стимулюючі життєві обставини й безпосередньо праця, що зумовляють підґрунтя для активації психічних функцій, надбання потрібних якостей і властивостей. Науковець зазначає: «Готовність може бути розглянута з позиції придатності людини до деякого виду діяльності, або ж непридатності, чи має людина потрібні якості і здібності для виконання даної роботи, чи не має» [98, с.221]. Науковець виділяє три передстави перед будь-якою діяльністю: 1) нейтральний, коли робота індивідові знайома й особливих енергоресурсів не потребує; 2) підвищеної готовності, коли робота нова для індивіда й потребує певних ресурсів як психологічних, так і фізичних, що проявляється в активації уваги, мислення, фізичних якостей; 3) зниженої готовності, що проявляється у відволіканні, «розпорошеності», деяких помилкових діях. Н. Левітов пояснює це не стільки небажанням індивіда виконувати діяльність, як підвищеним прагненням швидше почати виконувати діяльність, що супроводжується підвищеною емоційною збудливістю, яка призводить до нетерплячості й помилок. Таким чином, завдяки емпіричному аналізу факторів готовності вчений вводить поняття «оптимуму», що характеризує залежність ефективності діяльності від психологічної напруги [98].

Підтримуючи ідею М. Левітова, В. Крутецький у «психологічній готовності до діяльності» вбачав синтез особистісних властивостей індивіда, його природних задатків (особливості уваги, сенсорного сприймання, швидкість реакцій), які допомагають якнайкраще виконати роботу, і

внутрішньої мотивації, цілепокладання, наснаги, працелюбності, наполегливості, відповідальності за кінцевий результат. Тобто спостерігаємо структурований підхід до визначення поняття «психологічної готовності до діяльності», який містить мотиваційних компонент, навчальний компонент, вольовий компонент і оцінковий компонент. Тож дослідження вчених із вивчення зазначеного поняття розглядались у деяких випадках диференційовано [92].

Б. Ананьєв розглядав поняття «готовності до високопродуктивної діяльності» як «прояв здібностей». Є. Клімов вважав, що готовність до виконання професійних обов'язків «визначається змістом суб'єкта праці»: налаштованістю на працю, мотивацією, усвідомленням цінності своєї праці, сформованою звичкою працювати [84]. Грузинський науковець Д. Узнадзе досліджував «готовність до діяльності» з позиції теорії установки, що дало можливість із вищої сходинки розглянути психологічні механізми виникнення поведінкових актів, мовну й когнітивну активність індивіда. Науковець доводить, що будь-яка поведінка – це цілеспрямований акт і не виникає на «порожньому місці». В науковій праці «Теорія установок» учений розробив концепцію впливу установки на діяльність. За Д. Узнадзе, установки розподіляють на: 1) дифузну установку, що виникає при першій взаємодії з новим видом діяльності й характеризується невизначеністю, і 2) фіксовану установку (диференційовану). Крім того, науковець вводить поняття «допоміжні установки», особливостями яких є:

- 1) іррадіація установки (повторення установки в нових ситуаціях діяльності);
- 2) генералізація установки (здібність переносити досвід на схожі ситуації).

Установка, за визначенням ученого, виникає в індивіда як при зустрічі з середовищем, так і при «зустрічі» реалізації потреб у ситуації. Причому на тлі установки, яка змінює стан суб'єкта, діяльність може бути активована навіть без докладених емоційних і вольових зусиль суб'єкта. Хоча, як наголошує автор, таку поведінку можна розглядати як імпульсивну, але яка, однак, буде ініційована [180]. З огляду на тему дисертаційного дослідження,

яку ми обрали, а саме – «формування психологічної готовності майбутніх ортопедagogів-реабілітологів до роботи за фахом», теорія Д. Узнадзе щодо установок здається вельми евристичною у площині розробок спеціальних програм формування особистості спеціальних педагогів. Адже позитивна установка щодо майбутньої професійної діяльності або ж віри у свої професійні і внутрішні сили, підтверджені попередньою теоретичною і практичною підготовленістю, мають дати позитивні результати.

А. Прагнішвілі, продовжуючи тему вивчення дії установки, зауважує, що «установка» – це особливий вид реагування індивіда на ситуацію. Г.Олпорт зазначає, що установка на спосіб реагування формується поступово після повторних зустрічей із ситуацією й має в собі містити досвід попередніх зустрічей. Згодом сформована установка динамічно вплине на всі подібні ситуації й об'єкти, які зустріне індивід [140].

М. Смульсон і В. Моляко визначили готовність до праці як систему властивостей, описали рівні готовності до праці (непрофесійний, передпрофесійний, професійний) і схарактеризували особливості готовності до виконавчої і творчої праці [122,123, 140].

В. Моляко, аналізуючи психологію творчої діяльності, доходить висновку, що в основі будь-якої рушійної сили діяльності лежить задум, мотивація до дії. Мотивація «є центром, що визначає структуру особистості, іншими центрами можна вважати пізнавальну та емоційно-вольову сферу, а епіцентром – свідомість, що базується на біофізіологічному (темперамент і задатки людини), та соціальному фундаменті (соціальні взаємини, спілкування, направленість особистості)». У дослідженнях науковиці «готовність до діяльності» розглядається з погляду її структури у фізіологічному контексті особистості й особистісних і набутих психологічних властивостей. Науковиця виділяє три обов'язкові складові у структурі готовності до творчої діяльності:

- 1) сенсорна організація індивіда (показники, відповідні до фізіологічних характеристик суб'єкта діяльності, що обумовлюють особливості сприймання нового когнітивного матеріалу);
- 2) показники, що відповідають умовам виконання діяльності (швидкість сприймання, обробки й відтворення отриманого когнітивного матеріалу);
- 3) набір психологічних властивостей, станів і процесів особистості (психологічний рівень) [122, 123].

Є. Ільїн наголошує, що «готовність до діяльності» – це тренована якість, що забезпечує найвищу працездатність, уміння швидко відновлюватись, адекватно реагувати на зовнішні подразники, при цьому зберігаючи злагодженість усіх систем організму і їхню ритмічність [67]. Л. Мітіна визначає «готовність» як певний особистісний стан сформованих особистісних новоутворень і компетенцій. Учена звертає увагу на ризики в педагогічній діяльності вчителя й наявність внутрішніх ресурсів до їхнього подолання. Однією зі провідних складових «готовності до педагогічної діяльності» вчена називає розвинену і сформовану навичку полірольової поведінки вчителя, що зумовлюється особливими вимогами й реаліями професійної діяльності [120]. Н. Казаринова і В. Куніцина визначають «готовність до діяльності» як складну динамічну структуру взаємопов'язаних внутрішньоособистісних складових (здатності до самооцінювання, професійної спрямованості, потребу у професійному самовихованні) [94].

К. Албуханова-Славська, погоджуючись із С. Рубін штейном, «готовність до діяльності» розглядає з позиції її дуального виміру: з одного боку, людина повинна мати біологічні задатки щодо обраного професійного шляху, а зі другого – професійна майстерність набувається шляхом докладених когнітивних зусиль, які підкріплюються мотивацією.

І. Бех, В. Синьов зазначають, що проблема формування готовності людини до діяльності має й моральний бік – як суспільний обов'язок і особисте визнання [20, 164].

А. Маркова, В. Рибалка, Т. Яценко пояснюють стан психологічної готовності як внутрішнє налаштування, пристосування можливостей людини до успішних дій у конкретну мить. «Готовність» при цьому характеризується станом особистості, що виникає перед виконанням будь-якої діяльності й залежить від її сенсу й особистих якостей і властивостей особистості [113, 148, 209].

У дослідженні Р. Санжаєвої доведено, що психологічна готовність до діяльності є сталою системою поглядів, мотивів, переконань, знань, умінь і навиків, вольових та інтелектуальних якостей. Психологічна готовність до діяльності досягається під час професійної, психологічної, моральної і фізичної підготовки й має у своїй структурі мотиваційний компонент, операційний компонент і вольовий компонент. Водночас становлення психологічної готовності – це результат усебічного розвитку особистості з орієнтацією на вимоги конкретної професійної діяльності [156].

М. Кобзєв розглядає готовність як форму зв'язку професійної спрямованості з іншими важливими рисами особистості – світоглядом, життєвими установками й духовними цінностями, а також із моральноволевою й емоційною сферами [85].

К. Дурай-Новакова описує професійну готовність як багаторівневу систему якостей і станів, які дають можливість ефективно виконувати діяльність. Авторка виділяє у її структурі такі складові: мотиваційна (охоплює мотиви й інтереси до професійної діяльності), орієнтаційно-пізнавально-оцінна складова (надає уявлення про суть професії й вимоги до неї, вказує на шляхи розв'язку професійних завдань), емоційно-вольова складова (формує почуття відповідальності за наслідки діяльності), операційно-активна складова (визначає адаптацію до умов діяльності, забезпечує актуалізацію отриманих професійних знань і вмінь), наставницько-поведінкова складова (забезпечує установку на позитивний результат у професійній діяльності) [56].

С. Максименко, О. Пелех розглядають готовність до діяльності як «цілеспрямоване вираження особистості». На думку вчених, готовність до певного виду діяльності – це цілеспрямований прояв особистості, який становлять погляди, переконання, знання, звички, вміння, ставлення, мотиви, вольові й інтелектуальні якості, почуття, установки. Становлення «готовності», за визначенням науковців, відбувається під час моральної, психологічної, професійної й фізичної підготовки і є результатом усебічного особистісного розвитку студента з урахуванням вимог, обумовлених особливостями професії. С. Максименко наголошував, що «готовність учня до навчання полягає в його психологічній готовності до цього, у бажанні й умінні навчатися...» [109].

Тобто з дослідження вчених про загальну готовність до діяльності, зокрема навчальної, закономірно випливає висновок про первинність психологічної готовності, яка є результатом власних вольових зусиль особистості. Крім цього, дослідники визначають психологічну готовність як важливу умову цілеспрямованої ефективної діяльності, її стійкості й регуляції. Саме психологічна готовність, наголошує С. Максименко, дає можливість особистості вдало виконувати професійні обов'язки, ефективно застосовуючи попередній досвід, знання, особистісні якості й адаптуючись до виконання певних дій при виникненні непередбачуваних перешкод.

Фізіологічну потребу в діяльності і її трансформацію з механічної дії у творчу обґрунтовує А. Брушлинський. Діяльність як така, за спостереженнями вченого, є потребою будь-якого живого організму й детермінує з його потребами і мотивами, помноженими на особисту активність. Але, на відміну від тварин, активність яких зумовлюється інстинктивними умовно-рефлекторними діями, що стимулюються біологічними потребами до їжі і розмноження, людська діяльність за своєю суттю завжди соціальна. Саме свідоме ставлення до діяльності, тобто «психологічна готовність до діяльності», спонукає людину ставити перед собою цілі, самомотивуватись, застосовувати фізичну силу, розумово

напружуватись, уміти регулювати і змінювати свою діяльність задля отримання найкращого результату [29].

З. Калмикова, досліджуючи загальну психологічну готовність особистості до діяльності, звертає увагу на особливий стан «научуваності», тобто здатності приймати й засвоювати нові знання, вміння й навички. Саме сформованість особливого стану психіки допомагає, за висновками дослідження вченої, досягати успіхів у діяльності [75].

О. Борисова звернула увагу на необхідності надбання особистістю при вступі у професійну діяльність, необхідних психологічних та інтелектуальних навичок, корекції власної поведінки, зміни установок, прагнення досягати успіху. Вчена виділила три етапи психологічних трансформацій індивіда при опануванні професійної майстерності. Перший етап збігається зі «входом» у спеціальність і характеризується нарощуванням професійної майстерності, що обумовлюється мотивацією індивіда, його психологічною налаштованістю на добросовісну працю, добрі взаємини з колегами, охотою пізнавати нове, переймати досвід у старших. Другий етап (до 10 років) характеризується виокремленням індивідуального стилю діяльності на основі сформованих професійних правил і доробок. Третій етап діяльності (понад 10-15 років) характеризується особливою професійною майстерністю, задоволенням від процесу праці і її результатів, усвідомлення значущості й важливості виконаної роботи, бажанням створювати нові професійні продукти, навчанням молодого покоління.

Вельми важливим у науковій роботі О. Борисової є спостереження між кореляціями «Я» ідеального і «Я» реального у молодого фахівця. За значної розбіжності показників відзначається знецінення професії, незадоволеність своїм станом у ній, зміна сфери діяльності. Вказаний феномен, зазначає вчена, обумовлений як внутрішніми, так і зовнішніми чинниками становлення професійного «Я» індивіда й передбачає індивідуальність і неповторність кожного [27].

М. Томчук, досліджуючи питання психологічної готовності особистості до діяльності, запропонував на основі аналізу концепції М. Дяченка й Л.Кандибовича, які відокремлюють мотиваційний, пізнавальний і емоційний компоненти на «теоретично-гіпотетичному рівні, без глибокого експериментального вивчення їхньої достовірності», власну схему. Науковець розробляє концепцію психологічної готовності до діяльності, до структури якої входять чотири взаємопов'язані компоненти: мотиваційний, когнітивний, операційно-процесуальний і емоційно-вольовий. Під час експериментальної перевірки розробленої моделі вчений виявив, що «особливо вагомо на когнітивну, операційно-процесуальну й емоційно-вольову частки готовності впливає мотиваційна налаштованість індивіда» [178]. Врахуємо зауваження дослідника у нашому науковому доробкові.

В. Куніцина разом зі своїми пітерськими колегами-вченими визначає готовність як складну динамічну структуру взаємопов'язаних внутрішньоособистісних складових (здатності до саморефлексії, професійної спрямованості, потребу у професійному самовихованні). Наукову роботу «Міжоособистісне спілкування» науковці побудували на психологічних принципах ведення переговорів і зауважили, що професійний успіх залежить від уміння конструктивно налагоджувати комунікацію, вміти передбачати і створювати необхідний психологічний клімат розмови [94].

А. Акімова при вивченні питання «психологічної готовності до діяльності» приділяє особливу увагу наповненню й формам діяльності, що відповідає її когнітивній і мотиваційній складовим [3].

ІІІ. Амонашвілі інтерпретує психологічну готовність учителя до діяльності як інтегральне особистісне утворення, як християнське вчення, що набувається цілеспрямовано і формує у майбутнього вчителя розуміння суті місії «вчитель», її гуманістичну спрямованість. При розумінні суті визначення поняття «дія» й відокремлення її від особи, наголошує вчений, освічений педагог зважено й відповідально добере методи педагогічного впливу на поведінку учня, адже педагог, керуючись знаннями про дитячу

психологію, зможе реформувати своє «єго» «вчителя-предметника» на наставника і друга. Науковець наголошує, що готовність учителя до навчання дітей полягає в його вмінні зруйнувати в собі найменші зачатки роздратованості, нетерпимості, категоричності, неприйняття дитини. Важливими у структурі готовності до педогогічної діяльності Ш. Амонашвілі вважає сформовані вольові якості, мотиви, рефлексивність, емпатійність, розуміння дитини, педагогічну гнучкість, планування, налаштованість на запланований вид діяльності [5].

Дж. Майєр, П. Саловей (J. Mayer, P. Salovey) особливо виділили емоційний компонент у структурі формування загальної готовності до діяльності. Саме позитивна емоційна налаштованість є, на думку науковців, успішним детермінантом на шляху до успіху й загального задоволення будь-якою діяльністю і спонукає до пошуку нових форм і засобів детального вивчення предмета зацікавленості, що в подальшому сформує індивідуальність професійної майстерності [235].

Тобто з наукових доробків учених впливає, що позитивна налаштованість на майбутню професійну діяльність детермінує пошук шляхів набуття знань із обраного трудового шляху, що стане базисом, фундаментом психологічної готовності. Здібність навчатись і мислити – це критерій визначення інтелекту, наголошує Л. Виготський. Саме здатність засвоювати новий матеріал, а не рівень IQ, за теорією Л. Виготського, є найзмістовнішим поясненням «феномену інтелекту» [39]. Розгляньмо шляхи набуття знань і навичок фахівця-початківця.

Відповідно до теорії інтелекту й когнітивного розвитку Майка Андерсона (Anderson, 1992), надбання нових навичок і знань відбувається двома шляхами. Перший становить наявність базових механізмів для переробки інформації й засвоєння нових знань. Згідно з указаною теорією, індивід, від природи наділений швидшими механізмами переробки й засвоєння інформації, буде, ймовірно, інтелектуально розвиненішим, адже запускається процес мислення. Механізми, що забезпечують вказані

універсальні здібності, отримали назву «модулів». Кожен модуль функціонує незалежно. Причому, під час дорослішання в індивіда дозрівають нові модулі, що поліпшують його когнітивні здібності. Другий маршрут становить використання модулів для набування знань. Нові модулі активізуються через надходження «зрозумілої» інформації, а саме: у деяких індивідів мислення мовне (через математичний вираз), у інших – пов'язане з зоровими і просторовими стимулами.

Зазначена теорія здається нам вельми актуальною з погляду підготовки майбутніх фахівців спеціальної (корекційної) освіти. Адже знання механізмів надходження й засвоєння інформації слугує значним позитивним чинником при розробці моделі підготовки майбутніх фахівців для роботи з дітьми з порушеннями функцій опорно-рухового апарату, а саме, частини програми, яку ми прогнозуємо, в котрій заплановано навчання дисциплін психологічного спрямування, тобто студенти, майбутні ортопедагоги-реабілітологи, набуватимуть когнітивних знань і навичок.

Говард Гарднер (Gardner, 1983) розробив теорію множинного інтелекту. Вчений вважає, що існує принаймні 6 різних видів інтелекту, які не залежать одні від одних і діють у мозку як самостійні системи (або модулі), кожен за своїми правилами. До них належать:

1. вербальний інтелект – здатність до створення мовлення;
2. музичний інтелект – здатність до породження, передачі й розуміння музичних звуків;
3. логіко-математичний інтелект – здатність поєднувати дії й об'єкти;
4. просторовий інтелект – здатність через зір сприймати зорову і просторову інформацію;
5. тілесно-кінестетичний інтелект – здатність контролювати грубу й тонку моторику рухів;
6. внутрішньоособистісний інтелект – здатність розпізнавати свої власні почуття, наміри й мотиви;

7. міжособистісний інтелект – здатність розпізнавати емоційні реакції й наміри інших людей [223].

Роберт Стернберг – американський психолог, професор психології Оклахомського університету, розглядає становлення інтелекту як індивідуальний досвід індивіда, а також базові механізми переробки інформації. Теорія Стернберга складається зі трьох частин, або субтеорій: компонентної субтеорії, що розглядає розумові процеси; дослідної (експериментальної) субтеорії, що розглядає вплив індивідуального досвіду на інтелект; контекстуальної субтеорії, що розглядає середовищні й культурні впливи (Sternberg, 1988). Найліпше розробленою з них є компонентна субтеорія.

Компонентна теорія розглядає компоненти мислення. Вчений виділяє три типи компонентів:

- 1 метакомпоненти, що використовуються для планування, контролю, моніторингу й оцінки переробки інформації під час розв'язку завдань;
- 2 виконавчі компоненти, відповідальні за використання стратегій розв'язання завдань;
- 3 компоненти придбання знань (знанняві), відповідальні за кодування, комбінування і порівняння інформації під час розв'язку завдань.

Науковець наголошує, що всі компоненти взаємопов'язані, беруть участь у процесі розв'язку завдань і жоден із них не може функціонувати незалежно від решти [245].

Професор Корнельського університету Стівен Цесі продовжив вивчення теорії інтелекту. На думку вченого, для демонстрації когнітивних здібностей потрібні особливі умови, а саме – рівень мотивації й освіти. «Особливі» умови визначаються психічним, соціальним і фізичним станом індивідуума (Ceci & Roazzi, 1994). Тобто науковець зазначає, що, незважаючи на те, що в індивіда можуть бути відсутні певні психічні здібності, за наявності цікавої подачі матеріалу, яка стимулює до діяльності, індивід може демонструвати вищі показники інтелектуального розвитку [217].

А. Шевцов, обґрунтовуючи системно-синергичний підхід у методиках навчання вчителів, теж спирається на мотиваційну сферу викладача як на складову психологічної готовності, що ґрунтується на вмінні й готовності до імпровізації і співтворчості з учнем. Учений зауважує, що здатність бачити в учневі унікальність обумовлюється ефективною взаємодією з ним, яка базується на природній емпатійності педагога і знаннях новітніх методик викладання, що враховують особливості сприймання й навчання дітей. Орієнтація на конкретну ситуацію навчання найефективніше виявляється тоді, продовжує вчений, коли викладач буде психологічно підготовлений і його знання примножаться ваговим інтелектуальним ресурсом знань методик викладання. Очевидно, зазначає А. Шевцов, що під час навчання учнів неможливо передбачити універсальність методики, яка би підійшла для всіх учнів класу водночас, але поєднання методик або ж перехід до іншої з урахуванням особливостей учня вкаже на психологічну підготовленість учителя. Педагог, продовжує А. Шевцов, самотивуючись, повинен прагнути створення нової ситуації навчання, вміти пристосувати її до конкретного епізоду навчання і конкретного учня, саме в імпровізації педагогічної діяльності полягає майстерність учителя і саме такий підхід науковець назвав «технологією ймовірнісного навчання» [196].

На важливості отримання інтелектуально-професійного ресурсу як одного з основних у парадигмі психологічної підготовки до професійної діяльності вчителя наголошують Н. Валєєва й Н. Пейсахов. За дослідженнями вчених, саме на основі отриманих інтелектуальних знань формується професійне мислення вчителя, адже під час осмислення ситуації вчитель починає генерувати ідеї як певні комбінації, що спонукає до продуктивного мислення і позитивно впливає на навчальний процес у цілому [33].

Отже, з попереднього аналізу досліджень науковців випливає, що психологічний стан готовності майбутнього фахівця до професійної діяльності поєднує когнітивний бік (а це знання, вміння й навички, здобуті

під час навчання), професійну придатність (охоплює сукупність індивідуальних особливостей особистості, її здібностей і характерологічних рис, необхідних для результативної роботи) і психологічну готовність (здатність на емпатійність, рефлексування). Крім цього, як зазначають учені, проблема формування готовності індивіда до діяльності має й моральний бік – як суспільний обов'язок і особистісне визнання.

Серед поглядів науковців щодо питання «психологічної готовності до діяльності» ми виявили, що чимало авторів-науковців вивчало зазначене поняття в парадигмі саме педагогічної діяльності. Серед п'яти компонентів, які запропонував В. Сластьонін, а саме: науково-теоретичного, практичного, психофізіологічного, мотиваційного – психологічний компонент із його поясненням, як сформована спрямованість на вчительську діяльність, розвинене професійно-педагогічне мислення, потреба в самовдосконаленні, – перебуває на першій почесній сходинці [167].

Попередній аналіз досліджуваної теми психологічної готовності до діяльності вказав, що науковий пошук науковці провадили у двох теоретико-методологічних площинах: у функціональній, де готовність вивчалася як психічний стан між особистісними властивостями і психічними процесами й розглядалася як необхідна умова успішного виконання професійних обов'язків, і в особистісній, де готовність досліджувалася як характеристика особистості, що містить у собі спеціальні й загальні здібності, потребу професійного самовдосконалення, комунікативні, професійні, проєктивні й інші вміння.

Розгляньмо погляди вчених на визначення поняття «психологічна готовність до діяльності» в різних напрямках людської діяльності.

Н. Тарнавська, вивчаючи специфіку психолого-педагогічної діяльності студентів-педагогів у вищому навчальному закладі, трактує

психологічну готовність як інтегративне утворення зі взаємопов'язаними складовими:

- 1) функціональною, яка містить компоненти: мотиваційний (мотиви вибору професії, орієнтація на цінності педагогічної діяльності), когнітивний (знання спеціальності, психолого-педагогічних і методичних дисциплін), операційний (уміння й навички, необхідні для розв'язку професійних завдань, моделювання власної діяльності);
- 2) емоційною – певність себе, налаштування на розв'язок педагогічних завдань, задоволеності професією тощо;
- 3) особистісною – якості особистості, важливі для педагогічної діяльності.

Поряд із цим науковиця визначає такі критерії психологічної готовності освітян-початківців, студентів IV курсу: стійкий мотив вибору педагогічної професії; усвідомлення професійних завдань; доцільні, продумані дії в конкретних умовах контакту з учнем; стійка схильність до застосовування теоретичних психологічних знань і вмінь під час розв'язку педагогічних завдань; чітке уявлення про образ учителя, сформована самооцінка професійно значущих якостей особистості; стан задоволеності обраною професією, спілкуванням із дітьми тощо; прояви впевненості, волевих рис, емоційної врівноваженості; високий рівень сформованості потреби у самовдосконаленні й професійному самовихованні [175].

О. Грейліх при вивченні питання психологічної готовності студентів-освітян до професійної діяльності звернула увагу на їхню майбутню взаємодію з колом колег-педагогів, тобто в системі «вчитель-учитель». Презентуючи програму психологічної підготовки до майбутньої трудової діяльності, вчена зазначила подальші компетентності: емоційно-діяльнісна, комунікативна, когнітивна, поведінкова. Особлива увага в науковому доробку науковиці приділяється комунікативній компетентності як «суб'єкт-суб'єктній» взаємодії у спільноті колег-освітян. О. Грейліх зауважує, що навчання студентів ділового спілкування спонукатиме вироблення у них навичок саморефлексії, самоаналізу, саморегуляції і

сприятиме розвитку вміння спільно вирішувати робочі, освітянські питання, стимулюватиме пошук нових форм навчання й виховання, що, безумовно, вплине на розвиток педагогічної майстерності [46].

Л. Беземчук у структурі підготовки викладача музики в умовах закладів вищої освіти хоча й окремим терміном не називає «психологічна підготовка до діяльності», все-таки, зазначає тріаду, яка складається з: мотиваційно-орієнтаційного компонента, що передбачає усвідомленість обраного шляху вчителя музики; змістовно-операційного компонента, який містить знання дисциплін музичного напрямку, й оцінно-рефлексивного компонента, що обумовлює наявність психологічних здібностей у студентів до саморефлексії й самоаналізу своєї педагогічної діяльності, – вказують на змістовну програму формування психологічної підготовки до роботи вчителем музики [15].

На важливості психолого-педагогічної підготовки майбутніх педагогів вищої школи, студентів-магістрантів, звернув увагу О. Гура. Вчений виділяє три основні напрямки у структурі формувань необхідних якостей: теоретичний розділ із вивченням дисциплін педагогічної діяльності у вищому навчальному закладі; практичний напрямок із застосуванням знань у практичній роботі й особистісний напрямок із розвитком і генералізацією знань про власну «Я»-концепцію, саморефлексію, самоорганізацію. Для реалізації програми формування психолого-педагогічної підготовки у науковця крім обов'язкових у вищому навчальному закладі профільних дисциплін, практичної підготовки й написання магістерської роботи був упроваджений спеціально розроблений тренінг, спрямований на розвиток особистісних характеристик, важливих для викладача вищої школи. Саме поєднання традиційних і активних методів навчання забезпечують високі показники психолого-педагогічної готовності, наголошує О. Гура [49].

О. Сергієнкова, аналізуючи необхідність упровадження програми формування психологічної підготовки студентів-педагогів, майбутніх

педагогів загальноосвітньої школи, обґрунтовує свою позицію низькою ефективністю трудової діяльності випускників педагогічних закладів. Нерозуміння стану учня, мотивів його поведінки з боку молодого, психологічно недостатньо підготовленого педагога зумовлюють труднощі взаємодії з учнями і їхніми батьками. Шлях виправлення поставленого завдання науковиця вбачає у формуванні професійної програми психологічної готовності, яка базується на двох компонентах: особистісному й соціально-економічному. Крім того, О. Сергієнко вводить поняття «професійна індивідуальність педагога», роз'яснюючи термін як «психологічне новоутворення особистості, в якому особистісні і професійні властивості інтегровані таким чином, що забезпечують успішну професійну діяльність і самодостатність майбутнього учителя» [159, 160].

На важливості формування у студентів ціннісного ставлення до професійної діяльності наголошував І. Бех. Учений виділив чотири необхідні компоненти у становленні майбутнього вчителя. Серед них – знайомство з майбутньою професійною діяльністю; формування образу фахівця обраної педагогічної галузі; формування ціннісних уявлень; формування образу «Я-професіонал» [19].

На думку І. Бека, професія вчителя вимагає від молодих фахівців уже на початкових етапах навчання розвитку навички емоційної стійкості, що є психологічною підсистемою готовності роботи за фахом. Якнайкращим і науково обґрунтованим методом підвищення емоційної стійкості молодого фахівця вчений вважає соціально-психологічний тренінг.

Продовжуючи вивчення наукової теми психологічної стійкості студентства, О. Керик дослідила вплив психотравматичних ситуацій на емоційний компонент особистості. Було доведено, що зв'язок «емоційного компонента самосвідомості з переживанням психотравматичних ситуацій обумовлюється індивідуально-особистісними властивостями, а саме – емоційно-вольовими й віковими особливостями залежно від соціального контексту ситуації, в якому перебуває особистість». На основі отриманих

наукових доказів О. Керик були розроблені методичні рекомендації, спрямовані на зниження рівня переживання психотравматичних ситуацій [80, 81].

Значну увагу науковці приділили вивченню питання «емоційного вигорання». Як відомо, професія вчителя через свої об'єктивні й суб'єктивні психологічні чинники, що впливають на працездатність, загальний емоційний і фізичний стан, соціальні стосунки індивіда у системі «людина-людина» розташована у «групі ризику» з виникнення синдрому емоційного вигорання. Синдром емоційного вигорання як складову психологічної травми вивчали науковці: Е. Аронсон, В. Бойко, О. Грицук, Д. Дірендонк, Л. Китаєв-Смик, М. Лейтер, К. Маслач, О. Носкова, В. Орел, А. Пайнз, Т. Ронгінська, Х. Сіксма, М. Скугаревська, В. Шауфелі, Б. Ясько та ін.

Л. Китаєв-Смик, М. Лейтер, К. Маслач називають вигорання професійною деформацією спілкування [83]. Г. Ферт визначає емоційне вигорання як емоційну виснаженість через тривалу дію травматичної ситуації й неможливості їй протидіяти. О. Грицук зазначає, що «під емоційним вигоранням педагога ми маємо на увазі особистісну деформацію внаслідок емоційно ускладнених або напружених взаємин у системі «людина-людина», що розвивається у часі». Крім того, зазначає вчена, «вигорання «зачіпає» особистісні особливості, педагогічні здібності, а також загальну спрямованість особистості педагога» [48]. М. Арнольд, А. Бек, А. Елліс, Л. Кемерон-Бендлер, Р. Лазарус, Д. Люсін, С. Нартова-Бочавер зазначають, що емоційне вигорання стосується особистостей із низьким рівнем внутрішньоособистісного й міжособистісного інтелекту [48].

Наукові роботи В. Вілюнаса, С. Занюка, Є. Ільїна, В. Лукіної, М. Лук'янової, С. Максименка, А. Маслоу, О. Пелеха присвячені вивченню аспектів психології мотиваційної готовності [37, 63, 67, 105, 106, 108, 111]. Так, С. Максименко, зазначає, що «мотивація у системі професійної підготовки проявляється у своєрідній системі взаємин особистості з діяльністю: перед включенням у певний вид діяльності (переважно –

пізнавального характеру) необхідна попередня психічна підготовка на перспективу до включення в зовсім інший за структурою та функціями вид діяльності». Вивчаючи роль мотивації у структурі підготовки вчителів біології, вчений зазначає, що професійна мотивація обумовлює професійну налаштованість і має у своїй структурі такі складові: «1) професійна вмотивованість; 2) пізнавальність; 3) прагматизм (забезпечення матеріальних потреб); 4) мотив особистісного престижу». Крім того, вчений розділяє мотивацію на зовнішню, яка обумовлюється цінностями, що виходять за рамки навчальної діяльності, і внутрішню, яка має особистісний, оцінний характер ставлення до навчання, позанавчальної діяльності, майбутньої професійної діяльності й себе в ній [108].

Т. Левченко, спираючись на ідеї А. Маслоу і Г. Олпорта, наголошує, що мотив до діяльності «не викликає конкретної дії, але ініціює підготовку діяльності, спрямовує психічні процеси в певну ціннісну зону». Досліджуючи проблему мотивації навчання, науковиця розробляє концепцію «спонукальних стимулів», із урахуванням яких відбувається оптимізація навчального процесу, можливість застосовувати нові тактики навчання з урахуванням знань про особистісні можливості учня [100,с.72].

Питання підготовки фахівців молодшої шкільної освіти висвітлювали Г. Єсин, О. Кочерга, Г. Товканець [61, 90].

Наприклад, О. Кочерга, вивчаючи умови становлення психологічних компетенцій педагога початкових класів, зазначає, що «психологічна компетентність педагога обумовлена соціогенними і внутрішньоособистісними детермінантами розвитку психологічної культури». Соціогенними детермінантами вчений називає фактори, що впливають на педагога ззовні і є соціально значущими для нього. Внутрішньоособистісні детермінанти науковець поділяє на: екзодетермінанти (зовнішні) – здатність молодого фахівця вміти продуктивно налаштовувати міжособистісні зв'язки й комунікацію, здатність засвоювати й утілювати дисципліни психолого-педагогічного спрямування,

використовувати на практиці набуті знання й уміння; онтодетермінанти (індивідуальні) – здатність молодого фахівця вміти продуктивно налаштовувати міжособистісні зв'язки й комунікацію, творчо втілювати наукові знання; ендодетермінанти (всередині) – здатність до рефлексії й саморефлексії [90].

Польська колега Магдалена Вітковська (Magdalena Witkowska) звернула окрему вельми важливу увагу, на рефлексивність у професії педагога іноземної мови. Оскільки рефлексивність – це важлива складова психологічної компетентності вчителя, наукова робота для нас набуває актуальності. Проаналізувавши складові рефлексивності, вчена доходить висновку, що характер і показники рефлексивності мають індивідуальний характер у студентів II курсу й підлягають значним якісним покращенням під час навчання до рівня «бакалавр» на спеціальності «іноземна мова» [253].

Л. Лазаренко, вивчаючи взаємозв'язок між професійною успішністю вчителя і її психологічною компетентністю, висновує, що психологічна компетентність є детермінантою професійної успішності педагога. Вчена у своїй пошуковій роботі описує результати емпіричного дослідження з вивчення критеріїв психологічної компетентності й портрети успішних учителів із погляду їхньої психологічної компетентності. Як зазначає Л. Лазаренко, «сучасна ситуація школи вказує на низький рівень психологічної компетентності педагогів, робота яких не орієнтована на врахування психологічних станів дітей, на своєрідність дитячих мотивів навчання, праці й поведінки, внутрішньокolleктивних взаємин, робить цю роботу багато в чому формальною і породжує в освітньому середовищі негативні явища» [95, с.68].

Зазначена проблема, а саме – низький психологічний рівень готовності до фахової діяльності – викликає тривогу й у польських колег [212, 237, 249, 250, 252].

Так, Катажина Калішевська-Церемська і Стефані Лаконі вивчали психологічну готовність учителів до створення ефективного середовища

електронної освіти. Зростання популярності електронної освіти в Польщі спричиняє необхідність ретельного аналізу питання щодо створення й використання нового навчального досвіду. Варто зазначити, що в Польщі поки що немає загальнонаціональних представницьких досліджень, які б дали змогу провести комплексну оцінку психологічної готовності сучасного й майбутнього викладацького складу до створення ефективного середовища електронного навчання. Як наслідок, знання про якість і корисність електронної освіти в Польщі досі неповні [228]. За визначенням М. Лендзінської й І. Чернявської (M. Lędzińska й I. Czerniawska), завданням вчителя на початку двадцять першого сторіччя – не надати готові знання, а навчити застосовувати пізнавальні засоби, необхідні для подальшої самостійної освіти. Викладач повинен допомогти студентам надбати компетенції навчання, побудувати власну когнітивну мотивацію, навчити застосування глибоких пізнавальних стратегій (критичного мислення), брати на себе відповідальність за регулюванням навчання. Автори наголошують, що з ідеєю сучасної освіти її мета полягає в підготовці фахівців, які свідомо, безпечно й ефективно здобуватимуть і будуватимуть свої власні знання для особистого життя й застосовуватимуть їх для адаптації до мінливості динамічної реальності, використовуючи для підтримки наявні тут інструменти й інструменти з суміжних галузей. Реалізація зазначених цілей, указують автори, за допомогою електронного навчання створює величезні вимоги до всієї системи формальної освіти і передовсім для вчителів. Теорія електронного навчання, зазначають учені, вимагає реальних змін ув осмисленні цілей сучасної освіти, ролі й місця вчителя у всій системі безперервного навчання і взаємин між учителем і учнем, способів формування нових компетенцій, найперше психологічних [233].

Аналізуючи новий, сучасний підхід до навчання, не можна не вказати на актуальність питання, яке підняли польські колеги з огляду на створення безбар'єрного освітнього середовища для всіх прошарків населення і передусім для людей із порушеннями функцій опорно-рухового апарату.

Широке застосування електронних носіїв знань, безперечно, покращить стан освіти людей зі психофізичними вадами розвитку, але, як зазначили зарубіжні колеги, питання психологічної готовності педагогів до нового педагогічного типу діяльності стоїть вельми гостро.

М. Варгамян досліджувала психологічні умови вчительського подолання труднощів у становленні професіоналізму. Під час дослідження було встановлено, що виникнення труднощів детермінує з одного боку з новою, великою кількістю педагогічних задач, яка переважно має теоретичний характер, а зі другого боку, внутрішньоособистісними проблемами: рівнем сформованості професійної «Я – концепції» вчителя, стійкою позитивною самооцінкою, розвинутою системою мотивацій, самореалізацією, розвинутими навичками саморегулювання й рефлексії, зняттям внутрішньої конфліктності в педагогічній діяльності [34]. Крім того, вчена довела, що існує кореляція між етапами становлення професіонала й суттю труднощів.

Т. Панченко дослідила питання формування безпечного психологічного середовища в інклюзивному просторі школи. Вчена зауважує, що діти з порушеним розвитком характеризуються підвищеним невротизмом, нестійкою волевою сферою, тривожністю, що провокує неадекватну поведінку, яка перешкоджає і стає бар'єром у становленні дружніх стосунків зі членами учнівського колективу [138, 139].

Досліджуючи питання про психологічну підготовку майбутніх фахівців галузі «людина-людина», важливо згадати наукові розробки з питань психологічної підготовки вчителів фізкультури, тренерів, які працюють зі спортсменами-параолімпійцями. Вивчаючи специфіку діяльності тренера спортивного колективу, шляхи оптимізації процесів виховання й навчання, психолого-педагогічні аспекти формування і становлення особистості, ми використовували теоретичні положення педагогів, психологів, теоретиків фізичного виховання Б. Ананьєва, Ю. Бабанського, А. Бодалева, А. Грипкової, В. Давидова, В. Клименка, Т. Коннікової, Б. Лихачова, З. Малькової, Т. Мальковської, Л. Матвєєва, А. Пуни, П. Рудика, В. Філіна та

ін. Учені дотримуються спільної думки щодо вирішального фактору успіху за приблизно однакових рівнів фізичної й техніко-тактичної підготовленості. Вказаним фактором на думку науковців є психологічна готовність спортсмена до змагань, що має сформував тренер, який чітко усвідомлює свої професійні обов'язки й задоволений обраною професією [28, 30, 42].

Сучасний рівень розвитку масового спорту пред'являє усе більш зростаючі вимоги до особистості керівника спортивного колективу. Особливо гостро постає питання готовності до діяльності, педагогічної майстерності в роботі зі спортсменами-параолімпійцями. Педагогічна та психологічна майстерність тренера — одна з центральних у теорії та практиці педагогіки спорту. Психологічними критеріями педагогічної майстерності, зазначає Ю. Бріскін, є високий ступінь сформованості в юних спортсменів: 1) стійкого інтересу до спортивної діяльності; 2) належної фізичної підготовки; 3) ґрунтового знання принципів конкретного виду спорту; 4) міцних навичок та умінь виконання окремих спортивних вправ та комбінацій; 5) уміння переборювати труднощі в спортивній діяльності; 6) вміння працювати в команді. Реалізація поставлених професійних задач забезпечується сформованістю у тренера фізкультурного спорту наступних складових психологічної готовності: мотиваційної (підтримка дітей під час тренувань та змагань), когнітивної (знання предмету фізкультурного спорту) та рефлексивної (контроль та оперативне реагування на випадки небезпеки) — зазначає Ю. Бріскін [28].

Окрему важливу тему в педагогіці займає дошкільне виховання. Реалізація змісту дошкільної освіти неможливе без наявності високопрофесійного, творчого, ініціативного педагога. Задля виконання поставлених задач сучасний вихователь повинен мати сформовані педагогічні уміння та здібності, тобто бути психологічно готовим до роботи в дошкільній установі. Як зазначає Т. Швець професіоналізм вихователя обумовлений педагогічною готовністю, що включає комплекс властивостей особистості, що забезпечують самоорганізацію високого рівня професійної

діяльності на рефлексивній основі. До характеристик психологічної готовності вчений відносить моральні якості, психологічні та психічні властивості особистості, установки майбутнього вчителя на усвідомлення функцій педагогічної праці, професійної позиції, оптимальних способів діяльності, співвіднесення своїх здібностей з можливостями. Суть психологічної готовності науковець вбачає в формуванні «моральних і психологічних якостей та можливостей особистості; співвідношенні свідомості з поведінкою, суб'єктивності і об'єктивності свідомості» [195, с.423].

Проблему формування професійно-важливих якостей особистості вихователя дошкільних закладів якостей вивчали Л. Загородня, Н. Колосова, А. Люблінська, Т. Поніманська. та ін.

Н. Колосова, досліджуючи питання готовності майбутніх вихователів до педагогічної підтримки розкриває зміст поняття «готовності» і розуміє її як цілісне особистісне новоутворення, що характеризується сукупністю гуманістичних і духовно-практичних ціннісних орієнтацій, фаховою компетентністю з питань надання педагогічної підтримки дітям дошкільного віку. Вчена виділяє чотири компоненти професійної готовності майбутніх вихователів до педагогічної діяльності: мотиваційний (потреба у співробітництві та наданні психолого-педагогічної підтримки дітям), когнітивний (засвоєння предметів психолого-педагогічного спрямування), операційний (ефективне застосування отриманих знань у діагностиці й навчанні дітей), рефлексивний (уміння контролювати власну поведінку й набуття вмінь розуміння дитини) і пропонує модель підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів до професійної діяльності [87].

Н. Погорільська дослідила чинники психологічної адаптованості матерів дітей юнацького віку з обмеженими можливостями. Вчена, спостерігаючи й вивчаючи поведінку матерів, чиї діти з інвалідністю вступили до вищого навчального закладу, з жалем зауважує, що гіперопіка й некритичність до вчинків юнаків і дівчат змушують батьків переважну кількість студентської

роботи виконувати за них, тим самим поглиблюючи їхню несаможиттєвість і провокуючи розквіт патохарактерологічних рис особистості. Зі власних характерологічних особливостей батькам були притаманні: підвищена тривожність, роздратованість, негнучкість поглядів, категоричність. Застосувавши спеціально направлену психолого-педагогічну тренінгову роботу й індивідуальні консультації батьків дітей указаної групи, науковиця значно підвищила показники рівня психологічної адаптованості, тим самим дійшовши висновку, що психологічна адаптованість матерів – це комплект внутрішньоособових характеристик, серед яких є гнучкість поглядів і довіра, помножені на самореалізованість і задоволеність особистим життям [144].

Проблему психологічної підготовки до професійної діяльності ґрунтовно досліджують і пропонують шляхи корекції й у суміжних галузях. Так, підготовку військовослужбовців внутрішніх військ вивчали науковці Г. Грибенюк, О. Колесніченко, М. Кришталь, В. Молотай.

Г. Гребенюк дає визначення психологічної готовності до професійної діяльності як системи професійно важливих якостей, властивостей особистості, необхідних і достатніх для ефективної професійної діяльності. Причому автор зазначає, що ці необхідні якості повинні мати оцінювальні критерії й бути знаннями й досвідом конкретної професії [47].

В. Молотай стверджує, що психологічна готовність до роботи за фахом – це необхідна здатність до психологічної саморегуляції, активність до дій у нестандартних умовах, уміння проектувати й передбачати майбутній хід дій, формувати певну реакцію організму у важких непередбачених ситуаціях [121].

О. Колесніченко, аналізуючи психологічні підходи до питання формування психологічної готовності до праці працівників МНС України, зазначив, що з погляду функціонального підходу стан психологічної готовності особистості проявляється як якість особистості під час виконання професійних завдань [86].

М. Кришталь, вивчаючи питання психологічної готовності до діяльності фахівців оперативно-рятувальної служби цивільного захисту (ОРСЦЗ) і створюючи структуру цієї готовності пояснює зазначений феномен як рівень розвитку й загартування професійно важливих якостей і систему взаємопов'язаних знань, умінь, навичок керування своїми психічними станами і діями при виконанні службових завдань за будь-яких екстремальних умов [91].

В. Осьодло зазначив, що фахівець будь-якої галузі може бути добре професійно підготовленим, але виявитися безпорадним у екстремальних ситуаціях через відсутність у нього психологічної стійкості до стрес-факторів. До показників психологічної стійкості вчений залічує такі компоненти: психічний, функціональних і руховий. Критеріями ефективності впровадженої програми з формування необхідних складових виступили стійкість психологічних і фізіологічних процесів, що перевірялись «об'єктивною самооцінкою та тестовими методиками (трифакторного опитувальника Айзенка, опитувальника Кеттела, Тейлора, Спілбергера, СМІН, САН, «Прогноз»)). За результатами наукового дослідження науковець дійшов висновку про те, що психологічна стійкість молодого фахівця, його адаптація формується від кількох тижнів до кількох місяців залежно від сили дії подразника, а також від можливого високого рівня тривожності очікування можливої небезпеки, негативної оцінки близького оточення й керівництва [135].

Л. Олійник, розглядаючи психолого-педагогічний аспект компетентності курсанта військового училища, пропонує запровадження чотириступеневої програми для забезпечення військових лав професійними кадрами. Частинами програми є:

- 1) професійно-психологічний добір на навчання (передбачає вибір і порівняння з нормативними показниками);
- 2) спеціалізація й комплектація навчальних груп (передбачає тестування абітурієнтів задля профдобору);

- 3) навчання за спеціальностями. Психолого-педагогічна корекція (передбачає контроль неспішності, недисциплінованості, небажання вчитися, розробку нових форм і методів контролю успішності і заохочення до навчання);
- 4) післядипломне спостереження (передбачає корегування аналізу діяльності випускників за результатами аналізу відгуків на випускників, створення бази даних про них) [134].

Серед українських і зарубіжних дослідників вагомий внесок до питання формування психологічних компетенцій внесли фахівці, які досліджували проблему професійної підготовки психологів.

Т. Буякас, вивчаючи проблему самоідентичності у студентів-психологів як складову психологічної готовності до професійної роботи, доводить, що за критерієм позитивно-негативного самосприйняття й самоставлення студенти I – III курсу психологічного факультету виявляють несформоване почуття власної ідентичності, що проявляється у порушеннях образу «Я». І лише за умови застосування спеціально розробленої програми формування необхідних психологічних компетенцій на IV курсі спостерігалися зміни до покращення стану «Я-самоідентифікації» [31].

Проблему розуміння психологічної ситуації клієнта під час навчання у вищому навчальному закладі вивчала О. Ткаченко. Було доведено, що більшість студентів II – III курсів мають низький рівень розуміння психологічної ситуації (в нашому випадку – це розуміння інших). І, якщо цілеспрямовано не втручатись у ситуацію (шляхом додаткових тренінгових занять), то ситуація лише частково змінюється на IV-V курсі, що негативно впливає на формування професіонала, який працює з особистісними проблемами інших людей. Учена наголошує, що розуміння іншого – це цілеспрямована когнітивна робота, що передбачає внутрішній і зовнішній діалог майбутнього спеціаліста. Внутрішній діалог, на думку О. Ткаченко, має бути стимульований зовнішнім діалогом. Для стимуляції й навчання внутрішньому діалогу майбутнього спеціаліста вчена пропонує введення до

системи вищого академічного навчання системи діалогічного навчання, під час якого студент разом із викладачем (а частіше студенти між собою) обговорюють, осмислюють власний досвід, поведінкові реакції. Найкраще це досягається шляхом утілення «ділової гри» в систему навчальних задач [177].

Таким чином, здійснивши аналіз визначення поняття «психологічна готовність до діяльності» в системі ««людина-людина», можна констатувати, що фахівці-науковці зазначене трактують як складний симптомокомплекс внутрішніх орієнтирів і набутих психологічних компетенцій для конкретної галузі діяльності.

1.2 Теоретичний аналіз проблеми формування психологічної готовності до діяльності педагогів спеціальної й інтегрованої освіти за кордоном і у вітчизняній науці і практиці

Сучасний стан загальноосвітніх закладів України, які стають інтегрованими й доступними для дітей із порушеним розвитком, вимагає підготовки досвідчених фахівців, які б мали універсальні знання як нормотипового психічного розвитку дитини, так і пошкодженого.

Питанням підготовки корекційних педагогів ув Україні й за її межами з розкриттям структури порушень, первинності ушкоджень, симптоматики основних і супутніх розладів, пошуку шляхів ефективного лікування, навчання, налагодження комунікацій, створення нових технологій і методів реабілітації й абілітації присвячені роботи вчених Р. Аслаєвої, Т. Ахутіної, В. Бондаря, Т. Буякас, Л. Виготського, Н. Гаврилова, Н. Засенка, Б. Євстаф'єва, І. Єременка, М. Єфіменка, О. Карпенко, І. Колесника, С. Коноплясти, Р. Левіної, І. Левченко, Л. Лисуренко, Б. Лихачова, А. Лурії, І. Мамайчук, І. Мартиненко, Л. Матвєєва, С. Миронової, М. Монтесорі, А. Обухівської, Н. Пахомової, О. Приходько, О. Романенко, Л. Руденко, В. Синьова, Є. Синьової, Т. Скрипник, В. Тарасун, С. Федоренко, Л. Фомічової, О. Хохліної, О. Чуйко, А. Шевцова, М. Шеремет,

М. Ярмаченка, А. Jean Ayres, К. Bobath та В. Bobath, М. Bornstein, J. Kirby, U. Kiesling, Н. Knupfer, А. Peto.

Як зазначають С. Миронова і В. Синьов, «однією з умов ефективності інклюзивної та спеціальної освіти є її кадрове забезпечення» [117, 162, 163].

Важливість наукового дослідження проблеми формування психологічної готовності персоналу – педагогів-дефектологів на царині спеціальної освіти – обумовлена особливостями фаху дефектологів, які у своїй роботі стикаються з ланкою труднощів психологічного характеру, обумовлених ситуаціями взаємодії з дітьми, котрі виходять за межі власного досвіду. Структура дефекту, навіть якщо дитина має лише фізичні порушення, за дослідженнями Л. Бадаляна, Л. Виготського, О. Лурії, О. Мастюкової, К. Ушинського, є передумовою затриманого чи пошкодженого розвитку вищих психічних функцій – уваги, пам'яті, мислення, просторових понять, уяви, а також дозрівання вольової сфери, контролю власної поведінки. Крім того, вчені Л. Бадалян, Л. Виготський, В. Козьявкін, І. Мамайчук, В. Мартинюк, О. Мастюкова, Н. Озерський, Л. Руденко, К. Семенова, А. Шевцов, М. Шеремет, R. Ruberg, Édouard Séguin та ін. вказують, що органічне ураження центральної нервової системи у формі рухових порушень у 30% випадків поєднується з порушеннями інтелектуальних здібностей, що проявляється в розумовій відсталості різних ступенів і як наслідок фізичний розвиток набуває своєрідного характеру. Інтелектуальний недорозвиток, який класифікується як синдром недостатності лобних відділів мозку (Г.Семенович), може спричиняти агресивні спалахи, зауважують А. Бистров, Л. Руденко, С. Яковлева. Освідченість і знання форм і засобів корекції подолання поведінкових проблем у дітей із зазначеними порушеннями є запорукою запобігання й перешкоджання небажаним ситуаціям підвищеного ризику для педагогів [26, 39, 110, 114, 139, 154, 199, 206].

У дітей із дитячим церебральним паралічем у віці до 5-10 років спостерігаються часті пневмонії, захворювання дихальних шляхів, затримка

чи ушкодження мовленнєвого розвитку, серцева недостатність [200]. У віці 7-10 і 12-18 років у дітей із поєднаною мовною патологією можливі загострення психічних розладів, зазначають Л. Резвіна й М. Шеремет. Пов'язано це передусім із переходом до іншого соціального кола спілкування – шкільної системи. Порушення мовлення у дитини стає перепорою в налагодженні комунікації з однолітками, що провокує неврастенічність, сором'язливість, замкнутість, депресивні прояви, підвищену роздратованість. Окрім того, у дитини з недорозвиненням мовлення спостерігається низька пізнавальна активність, що зумовлює неуважність на уроках, часте відволікання, зниження довільної уваги, схильність до переляків [200]. Особливості просторового сприймання, обумовлені дефіцитарністю стовбурних утворень (О. Лурія, І. Мамайчук, Г. Семенович), спотворюють сприймання усного й письмового матеріалу, читання тексту, складності арифметичних дій, маніпуляції предметними діями й орієнтацією у власному тілі і просторі [110].

На викривлення сприйняття сенсорних подразників у дітей із порушеннями психофізичного розвитку вказали А. Заплатинська, І. Мартиненко, І. Соловйов, Л. Ханзерук, С. Яковлева. Вчені дослідили, що особливості сенсорних систем можуть провокувати у дітей ухилення від миття рук, торкання окремих предметів, підвищене прагнення перевірити все на смак, обнюхування людей довкола, або ж навпаки – страх запахів, оскільки вони провокують нудоту, блювання, відмову від окремої їжі, надавання переваги гострій їжі тощо [64, 187, 206].

Питання психосексуального розвитку дітей із порушеннями опорно-рухового апарату розробляли Г. Берман, Г. Буковий, Д. Гілпін, Р. Енрайт, Т. Карсерс, Д. Мані, Г. Найдьонова, Т. Пахолок, Д. Харіс, З. Фройд. Учені зазначають, що у дітей із дитячим церебральним паралічем початок статевого дозрівання відбувається раніше (у віці 9-10 років), а закінчується пізніше (до 16 років), аніж у їхніх однолітків із нормотиповим розвитком. Сповільнене статеве дозрівання дітей, вказують науковці, негативно впливає на

формування образу тіла, формуванні статевої ідентичності, засвоєння статевих ролей, на почуття власної гідності, що доволі часто призводить до підвищеного ризику статевого насилля. Для дітей із інтелектуальними порушеннями, вказує В.Левицький, характерними є нівелювання норм статево-рольової взаємодії і їхнє дотримування, а звідси – ситуативно вибіркоче, негативне ставлення до норм гендерної взаємодії [99]. Крім того, при поєднанні з аутистичним спектром розвитку, за спостереженнями М. Далрімпл, Дж. Ріалмута, Л. Рубл, у дітей може спостерігатись нав'язлива мастурбація, обмацування геніталій оточення, інтерес до геніталій дорослих людей [125].

Отже, аналіз можливих ситуацій взаємодії педагога з дітьми з відхиленням розвитком не зміг нас запевнити в тому, що професійна діяльність педагога-дефектолога, ортопедагога-реабілітолога постійно перебуває у відносно стабільних позитивних умовах, навпаки, – фахівець спеціальної, або ж інклюзивної освіти постійно перебуває у стані «бойової готовності», адже екстремальні ситуації й ситуації підвищеного емоційного напруження з боку педагога тряпляються доволі часто.

При спробі пошуку надійних способів допомоги педагогам, які опинилися в епіцентрі подій, що безумовно викликають посткритичний стан і впливають на подальшу емоційну сферу, ми не знайшли надійних варіантів, окрім медицини катастроф, яка пропонує психотерапію й медикаментозне лікування людей, котрі стали свідками психотравматичних ситуацій. Звідси виникла потреба дослідити питання психологічної готовності й допомоги педагогам спеціальної освіти.

Розгляньмо варіант непідготовленого фахівця, який уперше зіштовхнувся з ситуацією агресивних спалахів учня або ж порушенням норм статево-рольової поведінки (усна змодельована ситуація).

З дослідження, проведеного зі студентами ортопедагогами-реабілітологами I курсу, 71,2% респондентів вказали на те, що змодельовану ситуацію вони розглядають як психотравматичну. Студенти вказали, що їм

неприємно в тілі, прискорюється серцебиття, пітніють долоні, хочеться вийти зі класу (таблиця 1).

Таблиця 1.

*Соматичні реакції на стресову ситуацію студентів I курсу
ортопедagogів-реабілітологів*

Заг. кількість позит. відпов.	Тілесні симптоми
40,3%	ускладнене дихання
-	запаморочення
10,2%	тремтіння
30,4%	прискорене серцебиття
12,5%	пітливість
-	задуха
-	нудота або дискомфорт у шлунку
50,8%	деперсоналізація , відчуття нереальності події
-	оніміння або поколювання «наче голками»
20,3%	почервоніння обличчя або гусяча шкіра
-	біль і дискомфорт у грудях
-	страх смерті
-	страх збожеволіти

Інтерпретація: позитивні відповіді на 4 пункти й більше вказують на стресову реакцію індивіда на подію.

Аналіз змодельованої ситуації показує, що психологічна невідповідність молодого фахівця обумовлює особистісно-центроване, гіпертрофоване сприйняття психологічних особливостей дитини з вадами

психофізичного розвитку. Контакти з дитиною сприймаються як стрес-фактор.

У науковій психологічній літературі питання впливу психотравматичних ситуацій на особистість вивчали вчені: Р. Бернс, Є. Ільїн, Г. Костюк, С. Лазарус, С. Максименко, Т. Титаренко. Науковці зауважують, що ситуація стресу руйнівню впливає на самооцінку особистості і її емоційний компонент, призводячи до різних соматичних ускладнень і відхилень. О. Керик, спираючись на вже доведені факти, довела, що «емоційно-вольові властивості особистості впливають на силу, форму переживання психотравматичної ситуації, виразність складових емоційного компоненту самосвідомості індивіда» [80, 81]. Вплив психотравматичних ситуацій на виникнення агресивної поведінки у педагогів дослідила Т. Банщикова. Покоління педагогів, які не в змозі прийняти нове світобачення, залагоджують професійні питання культом сили, що дезадаптує дітей. Агресія як особливо суспільно-небезпечне явище, зазначає Т. Банщикова, «виявляється у ворожому ставленні до дітей, насмішках, погрозах, навішуваннях ярликів, бажаннях підпорядкувати своїм вимогам поведінку учнів». Агресивна поведінка вчителя, продовжує авторка, є наслідком психологічної деформації особистості й потребує спеціальних шляхів корекції психологічного втручання [12].

На позитивній дії внутрішньоособистісного конфлікту при взаємодії індивіда з зовнішніми критичними ситуаціями наголошує О. Нікуленкова [128]. Вказаний феномен, згідно з дослідженнями Л. Виготського, обумовлюється історіями переживань формованої особистості й може бути позитивно завершеним за умови переосмислення ситуації [37]. А. Леонт'єв, продовжуючи дослідження внутрішньоособистісного конфлікту, критичну ситуацію розглядає з позиції «ситуації неможливості» суб'єкта, вбачаючи в тому його неможливість реалізування власних потреб, мотивів, устремлінь, цінностей тощо [101]. А. Анцупов, Ф. Василюк, систематизуючи прояви внутрішньоособистісного конфлікту, визначили три основні ланки, що

«постраждають у кульмінації гострого стану», це: когнітивна сфера індивіда, емоційна й поведінкова. Проявами конфлікту на когнітивному рівні індивіда, зауважують автори, будуть постійні сумніви щодо правильності власних ціннісних установок, затримка або ж відмова у прийнятті рішень, застрягання на негативному досвіді. Вразливість емоційної сфери проявиться у психоемоційній напруженості, зміні настрою, схильності до іпохондрії. Зміна поведінкового контексту спостерігатиметься у прокрастинації, зниженні інтенсивності діяльності.

Показниками позитивного завершення внутрішньоособистісного конфлікту, на думку авторів, мають стати запуск механізмів переосмислення ситуації, що приведуть до зміни ставлення до проблеми, або ж вироблення механізмів психологічного захисту, серед яких у подібних ситуаціях найчастіше прослідковуються витіснення, раціоналізація, регресія. Всі перелічені «психологічні новоутворення» мають слугувати корекції «Я-концепції» до адекватного ставлення до себе й до проблем [6, 35].

Н. Демченко, вивчаючи питання педагогічного керівництва й ролі рефлексії як форми педагогічно-особистісних змін, бере під сумнів визначені раніше в педагогічній дидактиці протиріччя між директивним, демократичним і ліберальним стилями навчання учнів у школі. Вчена доводить, що «активність і авторитаризм є прийнятними в умовах екстремальної діяльності», а «директивні методи керівництва мають позитивний вплив при зміні провідного виду діяльності», коли всі учасники групи за рівних умов обговорюють правильність дій співучасників ситуації. Заслуговує на увагу, продовжує Н. Демченко, й ліберальний стиль виховання який із огляду на контекст руйнації попередніх застійних форм педагогічної діяльності буде вельми слухним, спонукаючи до вироблення нових форм педагогічної взаємодії. У висновках науковиця резюмує, що «професійна рефлексія – це психологічний механізм професійного самовдосконалення, що спонукає фахівця зайняти аналітичну позицію до себе та своєї професійної діяльності». Критерієм розвитку професійної рефлексії вчена визначає

«сформований компонент психологічної готовності до професійної діяльності» [51].

На необхідності формування медичних знань у процесі підготовки педагога-дефектолога наголошує Л. Руденко [155]. Вчена зазначає, що «загальна медична підготовка покликана забезпечити кожного студента-дефектолога обов'язковим обсягом знань з медико-біологічних дисциплін, необхідних для подальшої професійної діяльності в навчально-виховних закладах та реабілітаційних центрах».

Окрім вищезазначеного вчена обґрунтувала й довела важливість адаптаційно-професійного етапу підготовки педагога-дефектолога, що у своїх складових містить «адаптацію, сприйняття, входження у медичний зміст дефектологічної діяльності до рівня «впізнання» клінічної дефектології...» Вказані складові, на наш погляд, вельми близькі до формувань психологічних компетенцій, хоча вчена на цьому не наголошує.

С. Миронова, вивчаючи теоретико-методичні основи підготовки майбутніх учителів корекційної освіти, розробила модель підготовки педагога-дефектолога до корекційної роботи, яка формується на основі знаннєвої підготовки у вищому навчальному закладі (професійний добір студентства, зміст навчання, форми й методи навчання, дидактичні процеси і висока професійна кваліфікація викладачів) і особистісно-діяльнісної моделі педагога-дефектолога (вимоги до особистості спеціаліста й наповнення діяльності). Вчена ґрунтовно проаналізувала необхідні когнітивні складові навчального процесу, ефективність впровадження новітніх освітніх технологій, удосконалення навчальних програм, введення авторських курсів «Корекційна робота педагога з розумово відсталими дітьми», модернізація навчально-педагогічної практики у різних типах закладів для дітей із вадами інтелекту. Водночас дослідниця розглянула деякі питання психологічної компетентності олігофренопедагога [118].

Детальніший аналіз необхідних психологічних детермінант успішності у взаємодії «вчитель – особливий учень» учена виклала при обґрунтуванні

програми підготовки вчителів для шкіл із інклюзивною формою навчання С. Миронова зауважує, що важливим кроком для формування психологічної готовності вчителів шкіл із інклюзивною формою навчання є зміна їхніх ціннісних орієнтацій до «подолання стереотипів щодо осіб зі психофізичними порушеннями». Шляхами ж зміни сучасного стану вчена вважає впровадження спеціально розроблених курсів «Педагогіка інклюзивної освіти», тренінгових програм, зустрічей із людьми з інвалідністю, які своїми життєвими досягненнями долали стереотипи й упередженість стосовно людей із інвалідністю [119].

Л. Лисуренко вивчала проблематику формування готовності до взаємодії з особливою дитиною у майбутніх педагогів-вихователів спеціальних (корекційних) установ. У своїй роботі вчена довела, що як на основний показник готовності студентів, майбутніх дефектологів, до взаємодії з «особливою дитиною» можна зважати на рівень сформованості професійно важливих умінь: комунікативних, перцептивних, емотивних і рефлексивних. Критеріями ж оцінки рівня готовності студентів до взаємодії з особливою дитиною є продуктивне й доцільне використання професійно важливих умінь взаємодії на практиці. В науковій роботі науковиця доводить, що психологічні знання, які отримує студент, мають безумовно «конкретизуватись і персоніфікуватись», поєднуючись зі практичною роботою, зі взаємодією з іншими людьми й пізнанням самого себе. Лише за таких умов можливе формування необхідних якостей, потрібних учителеві спеціальних установ.

Учена у своєму науковому дослідженні для розв'язку вказаної проблеми приділила чималу увагу психологічним дисциплінам, що їх викладають студентам, а також запропонувала введення додаткових тренінгових занять, направлених на збільшення емпатійності й рефлексивності. Рівень емоційного інтелекту і його основні складові при цьому у студентів не вимірювався, зважмо на цю умовність при розробці плану констатувального експерименту для нашої досліджуваної групи [101].

Серед досліджень, присвячених проблемі формування професійно важливих якостей у студентства, чимала частка припадає на роботи вчених, присвячені розвиткові професійної свідомості й, на жаль, зовсім незначна частина науковців приділила увагу психологічній підготовці майбутнього фахівця. Так, російська вчена Р. Аслаєва у науковій роботі «Стратегія соціально-професійної підготовки дефектологів у педагогічному вищому навчальному закладі» значну увагу приділяє варіативності дисциплін, які викладають студентам напрямку «спеціальна освіта». Також науковиця звернула увагу на необхідність «практикоорієнтованого навчання» вже з перших курсів навчання в педагогічному університеті [9].

М. Варгамян досліджувала психологічні умови подолання труднощів для вчителя у становленні професіоналізму. Під час дослідження було встановлено, що виникнення труднощів детермінує з: 1) новою, великою кількістю педагогічних задач, які переважно мають теоретичний характер; 2) наявності внутрішньоособистісних проблем, зумовлених несформованістю професійної «Я – концепції» вчителя, стійкої, позитивної самооцінки, нерозвиненою мотивацією, навичками саморегуляції й рефлексії. Крім того, вчена довела, що існує кореляція між етапами становлення професіонала і сенсом труднощів [34].

Ю. Бистрова зосереджує увагу майбутніх фахівців спеціальної освіти на розвиткові у них креативної компетентності. Саме креативність, пошук і застосування нових форм, засобів і методів набуття професіоналізму на сучасному етапі трансформації освіти набуває найбільшої ваги, зауважує вчена [32].

Вивчаючи зарубіжний досвід, а саме підготовку фахівців спеціальної освіти в Канаді, важливо вказати на ґрунтовний підхід до питання надання компетентної консультативної допомоги вчителям загальноосвітніх шкіл інклюзивного типу, тим самим формуючи у педагогів знаннєвий, рефлексивний і мотиваційний компоненти. Для розв'язку поставленого завдання Міністерство освіти Канади розробило довідкове керівництво (К-

12) «Керівництво педагога зі сприяння психічному здоров'ю та добробуту учнів» задля надання педагогам інформації про ранні ознаки проблем психічного здоров'я й наркоманії, а також стратегії, які можна використовувати у класі для підтримки учнів, тобто формування у вчителів необхідних психологічних компетенцій щодо дітей із відхиленням розвитком [257].

В. Соколов, вивчаючи досвід підготовки спеціальних психологів і корекційних педагогів у Західній Європі, зазначає, що формування готовності відбувається у двох напрямках: під час навчання у закладах вищої освіти і при безпосередній взаємодії з суб'єктом педагогічного впливу. Причому на рівні університетської освіти приділяється особлива увага викладанню дисциплін психологічного спрямування, а при взаємодії з дитиною – «забезпеченням психологічної допомоги всім учасникам педагогічного та виховного процесу» [168].

На важливості психологічної підтримки як дитини в інклюзивному просторі школи, так і педагога звернула також увагу С. Яковлева, спостерігаючи механізми взаємодії дитини з дитячим церебральним паралічем із новою ситуацією розвитку – шкільним оточенням. Учена зауважує, що сучасний педагог класу з інклюзивною формою навчання повинен мати такі компетенції: операційну (знання форм і методів навчання дітей із дитячим церебральним паралічем), емпатійну й рефлексивну. Крім того, вчена підкреслює, що, незважаючи на професійну підготовку, вчителю все-таки може бути потрібна допомога психолога. Отже, можемо припустити з висновків ученої, що педагог при визначеному рівні підготовки залишається психологічно невідповідним, тож тема нашого науково доробку вельми важлива [207].

Польські науковці, зокрема А. Вишінська, В. Пілечка, А. Хулек, досліджуючи питання надання кваліфікованої психолого-педагогічної допомоги дітям із порушенням розвитком, зауважили, що фахівець повинен мати подальші психологічні компетенції: знання психології дитини з

порушеним розвитком, високий рівень рефлексивності, мотиваційності, емпатійності [224, 238, 252].

А. Бегановська й А. Вітек, вивчаючи входження студентів із інвалідністю до університетського навчального простору, наголошують на особливій підготовленості викладачів до сприйняття молодих людей із порушеннями психофізичного розвитку. Знання стосовно фізіологічних, емоційно-вольових, характерологічних, когнітивних, поведінкових особливостей молоді з порушеннями, її потреб і можливостей, на думку авторів, повинні засвоїтись, а потім практично закріпитись на рівні університетської підготовки. Тобто майбутній викладач має бути компетентно сформованим і підготовленим не тільки у викладацькій майстерності, а й у психологічній площині [212].

З метою надання висококваліфікованої психолого-педагогічної підтримки учням зі психофізичними порушеннями департамент освіти республіки Польща розробив і виклав у загальну мережу програму «Підвищення ефективності навчання учнів з особливими освітніми потребами», в якій послідовно викладена модель роботи з дитиною зі спеціальними освітніми потребами в дитячому садку, початковій і середній школі. Ґрунтовно висвітлені етапи роботи з дітьми з розладами письма, читання, порушеннями зору, слуху, мовлення, інтелектуальними проблемами різного ступеню, шкільною й соціальною дезадаптацією, руховими проблемами, розладами аутистичного спектру, гіперактивною поведінкою й дефіцитом уваги. Рекомендацій щодо психологічної підготовки фахівців до роботи зі вказаними категоріями осіб не було надано [237].

У Сполучених Штатах Америки, яка щороку випускає 20000 випускників бакалаврату й магістратури вчителів спеціальної освіти, не зважаючи на створену потужну інформаційно-допоміжну базу вчителям спеціальної освіти для вирішення питань психолого-педагогічної допомоги, все ж гостро стоїть питання недостатності кваліфікованих кадрів. Пов'язано це передусім, як зазначає Сьюзан Д. Вітакер (Susan D. Whitaker), передусім зі

психологічною виснаженістю, яка спонукає вчителів спеціальної освіти звільнятися після кількох років роботи класними керівниками спеціальних закладів. Дослідження американської колеги, що проводились у штаті Північна Кароліна, підтвердили гіпотезу про емоційну депривацію молодих учителів спеціальної освіти першого року роботи. Серед семи факторів, що спонукають освітян до звільнення, в опитувальнику, який розробила Сьюзан Д. Вітaker, 156 учителів зазначили факт відсутності підтримки: відсутність колегіальної, шкільної адміністрації й районної підтримки; відсутність належного професійного розвитку персоналу. Після вивчення проблеми плинності робочих кадрів спеціальної освіти у штаті Північна Кароліна була введена програма наставництва для вчителів-початківців. Менторство полягало в допомозі й підтримці постановки цілей і їхнього досягнення, розв'язку складних педагогічних завдань, подоланні труднощів тощо. Молоді освітяни, які тільки-но розпочали освітянську кар'єру й отримали належну психологічну підтримку старших колег, відзначили меншу роздратованість і більшу задоволеність трудовою діяльністю [241, 251, 255, 256].

На ефективність запропонованої методики наставництва вказали і Карен Кілгоре з колегами (Karen Kilgore, Cynthia Griffin, Amy Otis-Wilborn & Judy Winn). Науковці зауважують, що в тих штатах Америки, де державницька програма допомоги молодим учителям затверджена 1989 року, що становить один рік педагогічного наставництва, дотримується, ефективність педагогічного менеджменту набагато вища. Програмою передбачено п'ять етапів наставництва для спеціальних педагогів: перший етап – урахування показників знань і навичок молодого фахівця; другий етап – передача новітніх знань і вмінь у галузі спеціальної освіти; третій етап – допомога в адаптації до шкільного клімату; четвертий етап – психологічна допомога при стресових ситуаціях і підвищення задоволеності роботою; п'ятий етап – підтримка професійного зростання [229].

Програму наставництва у спеціальній освіті крім американської асоціації спеціальної освіти підтримали також турецькі, австралійські, новозеландські колеги [219, 225, 226, 234, 246, 247]. Так, Ешим Гюлеч Аслан із колегою впродовж двох років практикували психологічну онлайн-підтримку вчителів першого року роботи в Туреччині. Програма була спрямована на вчителів, які зіштовхнулись зі труднощами адаптації до викладання шкільних дисциплін, труднощами в подоланні агресивних спалахів учнів із аутистичним спектром у розвитку [254].

До експериментальної програми залучили сімох учителів-початківців спеціальної освіти. До послуг, які надавали онлайн-консультанти, входили супровідна роль молодих освітян у навчанні дітей із аутистичним спектром розвитку, надання фахових практичних порад щодо отримання знань і навичок у викладацькій майстерності і спілкуванні з «особливими» учнями і їхніми батьками. Обов'язковим завданням для вчителів-початківців було ведення щоденника спостережень, у якому потрібно було зазначати труднощі й перемоги фахової діяльності й особисті емоційні реакції на шкільні події. В подальшому при дистанційному спілкуванні з наставником проблемні місця підлягали детальному обговоренню з розробкою подальших кроків щодо поліпшення виниклої ситуації, успішні ж речі відзначали окремо і складали до «скарбнички сильних боків» і ресурсних станів. Експеримент на останньому етапі довів ефективність упровадженої технології. Молоді вчителі-початківці відзначили позитивні зміни у ставленні до роботи і власного психо-емоційного стану.

Уважно і дбайливо поставились американські колеги до розробки і впровадження онлайн-проектів наставництва сільських учителів. Зазначається, що хоча в сільській місцевості навчається малий відсоток дітей із відхиленнями в розвитку, вчителі виявляються психологічно невідповідними до роботи зі вказаною категорією. Саме впроваджена дистанційна форма наставництва зупинила раннє звільнення вчителів-

початківців і допомогла набуттю важливих психологічних і професійних компетенцій щодо взаємодії з «особливими дітьми» і їхнього навчання [256].

І. Бгажнокова, досліджуючи психологічні фактори формування професійної придатності до роботи з розумово відсталими дітьми у студентів заочної форми навчання, відзначила значні відмінності між студентством денної й заочної форм навчання. Вчена виявила, що для студента-дефектолога денної форми навчання провідним видом діяльності є навчання, а для студента заочної форми навчання – робота й навчання, «...цей факт зумовлює ознаки потенційного або ж актуального професійного призначення» [14, с.5]. Важливим показником формування педагога-дефектолога вчена вважає здібність мислити педагогічно. До опитувальника, який вона розробила, науковиця додала такі запитання для виявлення негативних боків: чи ви не жалкуєте про спеціальність, яку обрали?; назвіть позитивні й негативні сторони спеціальності олігофренопедагога; чи є переваги заочної форми навчання й у чому ви їх вбачаєте?; які труднощі й недоліки ви відчуваєте на заочній формі навчання? У 86% опитаних студентів чітко простежувався рівень сформованості спеціальних знань. Респонденти вказували на те, що важко навчати дітей через дефекти уваги, пам'яті, мови, розгальмованої поведінки. Також вказувалося, що діти зі зниженим інтелектом не піддаються вмовлянням, запевненням. Учена відзначила, що в умовах вищого начального закладу студенти дефектологічних факультетів недостатньо осмислюють усі компоненти професійної діяльності, що призводить до психологічних труднощів і перешкод.

Розробляючи рекомендації стосовно формування професійної придатності вчителів-олігофренопедагогів, І. Бгажнокова зауважує, що підготовка майбутніх дефектологів пов'язана зі труднощами, але цей факт має бути виявлений уже на перших курсах університету, оскільки «гальмівні фактори, безумовно, призведуть до погіршення якості навчання на старших

курсах, що знайде відображення на особистісних та моральних якостях студента» [14,с. 11].

Н. Абрамова, вивчаючи проблему професійно-особистісного становлення майбутніх педагогів напрямку «спеціальна освіта», не відокремлює компонент психологічної готовності, але пропонує модель соціально-професійної компетентності, що складається зі взаємообумовлених етапів. Перший етап – орієнтовний, другий – функціонально-особистісний, третій етап – організаційно-технологічний, а четвертий етап – завершальний (рефлексивний). Спираючись на дослідження Л. Кулікової, вчена наголошує, що студент, змінюючи своє соціальне оточення з миті вступу до вищого начального закладу, входить у новий етап життя, в якому важливим є емоційно-психологічний комфорт [93]. Це стає можливим завдяки вмінню адаптуватись у новій для себе ролі: «студенти знайомляться з оцінюванням себе іншими людьми, вчаться прислухатись та адекватно себе оцінювати» [2]. Вказане зауваження Н.Абрамової здається нам «вузьким» у контексті розгляду проблеми внутрішньоособистісного розуміння. Крім того, вчена не бере до уваги міжособистісного розуміння, що вельми важливо в розбудові взаємин між педагогом і учнем і рівнем тривожності, який безумовно буде присутній при перших зустрічах із дітьми з порушеннями в розвитку.

В. Бондар і В. Синьов зазначають, що вчитель-дефектолог у роботі з дітьми з інтелектуальним недорозвитком має керуватись мотивами емпатійності, високої педагогічної культури спілкування, знань методів і засобів навчання [25].

О. Гаврилов, вивчаючи умови формування мовлення дітей із помірною й тяжкою розумовою відсталістю під час проведення корекційно-розвивальної й навчально-виховної роботи у спеціальних дитячих будинках для дітей-інвалідів, констатує, що використання емоційно збагачених виховних ситуацій із боку педагога є ефективним фактором у досягненні педагогічних цілей. Тобто вчений у структурі психолого-педагогічних компетенцій учителя-дефектолога особливо виділяє емоційний і

рефлексивний компоненти, що також відповідає, хоча й не цілком, психологічній готовності [40].

Практичний підготовці як важливій складовій формування психологічної готовності приділила увагу Н. Шкляр. Науковиця зазначає, що саме під час виробничих практик у спеціальних закладах освіти у студентів факультетів спеціальної освіти починають формуватись основи особистісних професійно важливих якостей, розвивається педагогічне мислення, творче ставлення до професійної діяльності, перевіряється теоретична і практична готовність фахівця-початківця корекційної освіти, рівень його наукової компетентності [202].

Чільну увагу підготовці ортопедагога-реабілітолога приділив А. Шевцов, обґрунтувавши необхідність посилення операційно-діяльнісного компонента в підготовці фахівців до роботи з дітьми з порушенням функцій опорно-рухового апарату. Вчений вказав, що, враховуючи коморбідність синдромів порушеного дитячого розвитку, вчителі спеціальної або ж інклюзивної освіти стикаються з ланкою проблем «прийняття особливої дитини». Задля ґрунтового підходу до розв'язку поставленої проблеми вчений ініціював введення до педагогічного навчального плану підготовки ортопедагогів-реабілітологів нових дисципліни «Ортопсихологія» й «Ортопедагогіка», які сприяють кращому вивченню психолого-педагогічних умов, перш за все – розуміння, а потім лиш навчання дитини з порушеннями функцій опорно-рухового апарату. Також учений окреслив винятковість викладання предмету «Корекційна андрагогіка» в парадигмі підготовки саме ортопедагогів-реабілітологів. Адже за М.Ноулзом «...зрілість допомагає людині вчитись, але й створює підґрунтя для виникнення нової освітньої ситуації і спонукає викладача до пошуку дидактичних основ порівняно з педагогічними» [197, 198].

Із зазначеного можна дійти висновку, що передумовою педагогічної діяльності повинна стати інша – дидактична. Дамо собі змогу припустити, що вказаною дидактикою є психологічна готовність до сприйняття й розуміння

«інакшої» людини. Перевірмо нашу гіпотезу на прикладі впровадження до констатувального експерименту методу «Педагогічні ситуації» зі студентами II курсу факультетів спеціальної й інклюзивної освіти.

Грунтовно й системно виклали науковий матеріал щодо формування професійної готовності психолого-педагогічних кадрів для роботи з аутистичними дітьми професорка Д. Шульженко та американські колеги Г.Бернхіл, В. Літтон, Б. Людлов, Е. Поллоуей [203, 204, 211, 231, 232].

Д. Шульженко зазначила, що лише з інтеграцією засвоєних знань на етапі підготовки в закладах вищої освіти, виробничих практик і індивідуально розроблених лабораторних робіт із використанням моделюючого навчання можлива якісна професійна підготовка спеціаліста-аутолога. У структурі готовності до корекційно-виховної діяльності майбутнього фахівця Д. Шульженко виділила два компоненти: інтелектуальний і соціокультурний. Високий рівень готовності до діяльності у студентів-майбутніх фахівців спеціальної освіти вчена вбачає у високій особистісній мотивації, розумінні проблем дитини з аутизмом, володінні прийомами й засобами корекції, креативності в роботі. Середній рівень готовності спостерігається у студентів із недостатньою мотивацією й нижчим рівнем розуміння психології дитини з порушеннями. Низький рівень спостерігається в тому разі, коли студент демонструє негативізм, «психологічне несприйняття дитини» [203, 204].

Т. Лещинська, досліджуючи питання інтегративних засобів покращення підготовки вчителів-дефектологів, ще 1983 року наголошувала на домінантній ролі психологічних знань у підготовці майбутніх фахівців дефектологічної ниви. «Питання стоїть не стільки у прикладному характері, стільки у ґрунтовній, комплексній психологічній підготовці студента-дефектолога в курсах спеціальних педагогів і методів для роботи з колом психологічних проблем, що вивчаються». Вчена рекомендує активно впроваджувати до освітнього процесу навчання майбутніх спеціальних педагогів розроблені ситуаційні завдання і проблемні навчально-

дослідницькі групи. Саме сумісна робота з викладачем над проблемною науковою темою навчання дітей із відхиленнями у психофізичному розвитку, на думку вченої, сприяє розвитку у студента розуміння інтеграції навчальної й наукової діяльності [102, с.47].

Важливою складовою підготовки студентів-дефектологів є розвиток мовних здібностей. В. Лапшин, О. Оганесян зауважують, що мова дефектолога є основним інструментом впливу на дитину з «аномальним розвитком». Мова має бути «виразною, мелодійною, оформленою темпоритмічно». Саме ставлення до дефектології як до мистецтва корекційно-педагогічного впливу має стимулювати педагогів факультетів спеціальної освіти до розвитку у студентства навиків керування своїм голосом, зміни інтонації на розділові знаки, правил читання простих і складних речень. Окрім того, зазначають науковці, майстерність керування голосом потрібна майбутньому педагогові у складних ситуаціях взаємодії між учнями, адже форма передачі вербальної інформації може стати як заспокійливою, яка надасть певності опоненту, так і психотравматичною [97].

Н. Пивоварова вказує на важливість введення дисциплін психолого-педагогічного, спеціального й медичного циклів, які мають взаємний вплив, і грамотно розподілених лабораторних робіт під час підготовки вчителя-дефектолога. Вказана вимога обов'язкова для розвитку у студентів факультетів спеціальної освіти творчого мислення. Саме творче мислення, на думку вченої, допомагає вчителю-дефектологу набути свого «почерку», своєї педагогічної майстерності [146].

Важливою ланкою в підготовці дефектолога, вважає вчена, є методика – лекція. Саме на лекціях студенти вперше починають усвідомлювати й позитивно налаштовуватись на професію вчителя-дефектолога. Під час роботи молоді фахівці корекційної освіти вчаться творчо переосмислювати суть дисципліни, заохочуються до самостійного пошуку додаткової літератури, вступу до волонтерського руху для допомоги спеціальним закладам. Науковиця доводить, що на початкових етапах професійної

діяльності за студентами спостерігається копіювання значимих, улюблених викладачів, і лише згодом фахівець-початківець створить свій власний педагогічний стиль. Тобто лекція – це перша сходинка до формування психологічної готовності, зауважує вчена. Крім зазначеного, Н. Пивоварова наголошує, що екзамени, заліки, контрольні, курсові, дипломні роботи, колоквіуми – це необхідна складова виявлення рівня успішності студентів корекційних факультетів. Указані заходи не тільки висвітлюють рівень отриманих знань, а й вказують на шляхи реформування й поліпшення навчально-виховного процесу [146].

Психологічній підготовці як важливій складовій підготовки спеціального психолога були присвячені наукові роботи Г. Афузової, З. Огороднійчук, О. Романенко, Д. Супрун, М. Федоренко та ін. [10, 133, 151, 165, 173, 181].

З. Огороднійчук зазначає, що професійна робота з дітьми з порушеним розвитком вимагає від спеціального психолога високого рівня сформованості професійно важливих рис і якостей, таких, як толерантність, емпатійність, рефлексія, відсутність хронічних внутрішньо-собистісних конфліктів. Саме наявність емпатії, вміння прийняти «інакшу» дитину з її особливостями, поважати її індивідуальність є важливою умовою реалізації у професії спеціального психолога, зауважує авторка. Через спостереження за студентами кафедри спеціальної психології факультету спеціальної та інклюзивної освіти НПУ імені М. П. Драгоманова дослідниця зауважує, «що не всі майбутні психологи здатні до прояву цієї властивості, а у тих, у кого вона надзвичайно розвинена, після першої педагогічної практики розчаровуються у виборі професії». Умовами запобігання вказаному явищу З. Огороднійчук вважає навчання майбутніх фахівців через засвоєння спеціальних правил стосовно взаємодії з дітьми з порушеним розвитком [133].

О. Дубовик у дослідженні особистісних якостей психолога спеціальних закладів виділила такі складові в загальній структурі готовності до

діяльності: когнітивно-рефлексивний компонент; морально-етичний компонент; комунікативно-афіліативний компонент. Учена відзначила, що крім емпатійності, рефлексивності й високих морально-етичних якостей спеціальний психолог повинен мати навички стресостійкості, адже обраний фах передбачає зустрічі із небезпекою і доволі розвинений альтруїзм. Окрім того, науковиця довела необхідність впровадження дозованого впливу одночасного застосування традиційних і новітніх форм навчання, що забезпечить якісніші зміни в особистісному розвитку майбутніх психологів спеціальних закладів освіти [55].

Г. Афузова, досліджуючи психологічні особливості професійної спрямованості майбутнього спеціального психолога на корекційну підтримку дітей зі психофізичними вадами, виділяє на етапі підготовки в закладах вищої освіти три важливі компоненти. Перший – це мотиваційно-цільовий, що вкаже на мотив вибору професії, гуманістичну спрямованість фахівця-початківця. Другий – емотивно-гностичний, що висвітлить наявність професійної ідентифікації, емпатійність, професійну рефлексію. І третій – регулятивний компонент професійної спрямованості майбутнього психолога, що допоможе у формуванні «професійного прогнозування, антиципації, механізмів фасилітації й почуття відповідальності за результати власної професійної діяльності» [10].

При проведенні констатувального експерименту на основі отриманих результатів обстеження студентства Г. Афузова довела, що на етапі «входу у професію» майбутні фахівці мають поверхневі знання про професійну ідентичність і спрямованість діяльності на корекційну підтримку дітей зі психофізичними вадами в розвитку. Корекційна програма, яку розробила науковиця, мала за мету сформувати уявлення про особливості професійної діяльності спеціального психолога і формування усвідомлення власних можливостей реалізації у майбутній професійній діяльності [10, с. 169].

О. Романенко зосередила увагу на питаннях діагностики готовності спеціального психолога на етапі навчання у вищому навчальному закладі.

Науковиця зазначає, що у складовій підготовки майбутнього спеціального психолога повинні бути присутні когнітивний компонент, мотиваційний і індивідуально-особистісний, а діагностика готовності має виконуватись у двох напрямках: готовність особистісна й готовність академічна [151].

Професійній підготовці тифлопедагогів приділили чільне місце Ю. Бистрова, З. Єрмолович, А. Подгаєцький, Є. Синьова, М. Супрун, Ю. Тімакова, С. Федоренко, Т. Юрок [32, 60, 165, 176, 182].

Є. Синьова вказує на важливість системної підготовки й перепідготовки вчителів-тифлопедагогів. Учена зазначає, що ґрунтовне знання, навіть спочатку на теоретичному рівні, психологічних особливостей дітей із порушенням зору ефективно впливає на становлення професіонала-тифлопедагога. Серед дисциплін спеціального спрямування на етапі академічного навчання у вищому навчальному закладі більшість повинні становити дисципліни зі психологічною складовою: «тифлопсихологія», «вікова та педагогічна тифлопсихологія», «спецметодики навчання та виховання дітей з порушеннями зору» тощо [165].

С. Федоренко, хоча напряму й не вживає термін «психологічна підготовленість тифлопедагога», однак у своїх наукових роботах, присвячених професійній підготовці вчителів для роботи зі сліпими дітьми, на кафедрі тифлопедагогіки факультету спеціальної та інклюзивної освіти вказує на важливість ґрунтового підходу до розробок навчальних планів щодо підготовки фахівців-тифлопедагогів. Учена зазначає, що реформування системи освіти фахівців напрямку «спеціальна освіта» позитивно впливає на якість підготовки кадрів у роботі з дітьми з порушенням розвитком [182]. Із огляду на вище зазначене і з урахуванням коморбідності дитячого церебрального паралічу, в патологічне коло якого часто «входять» відхилення зору, до начального плану підготовки ортопедагогів-реабілітологів на II курсі навчання додана дисципліна «Тифлопсихологія», яку викладають фахівці кафедри «Тифлопедагогіка».

Ю. Тімакова зосереджує свою увагу на можливих ускладненнях при взаємодії педагога (зрячої людини) з незрячою особистістю при умові неправильного формування у слабозорого чи сліпого уявлень про оточення, нав'язування страхів бути неприйнятими, висміяними людьми зі збереженою функцією зору [176].

Види психологічних компетенцій тифлопедагога вивчала О. Паламар. Учена приділила особливу роль психологічній культурі майбутнього тифлопедагога, до наповнення якої належать психологічна грамотність і психологічна проникливість. При формуванні психологічної характеристики особистості тифлопедагога науковиця рекомендує спиратись на 3 змістовні блоки підготовки: психологічних властивостей, психологічних якостей, психологічних особливостей особистості тифлопедагога [136].

Деяким питанням психолого-педагогічної підготовки педагогів до роботи зі сліпоглухими дітьми були присвячені роботи Т. Басилова, Д. Браун, О. Мещерякова, О. Ярмоленко [13, 116, 208]. Формування необхідних рис у фахівця-тифлопедагога, зазначають науковці, ґрунтується на наявності високих морально-етичних якостей, передбачених кодексом, що був встановлений Національною британською асоціацією сліпоглухих дітей 1985 року.

Психологічній підготовці сурдопедагогів у контексті загальної професійної підготовки присвячені наукові роботи Л. Гренюк, О. Круглик, Л. Фомічової, С. Шмалій та ін. [184]. Науковці зазначають, що у структурі психологічної готовності фахівця-сурдолога присутні обов'язкові взаємопов'язані компоненти: мотиваційний, етичний і компонент засвоєних знань.

Психолого-педагогічній підготовці вихователів до розв'язку складних педагогічних завдань присвячена наукова робота Н. Маргіти. Вчена дослідила питання важливості навчання вихователів спонукання дітей до виконання нових дій за умови відмови від цього виконання. Зазначена робота становить для нашого дослідження інтерес, оскільки відомо, що діти з

порушеним розвитком у своїй діяльності доволі часто відмовляються від нових форм діяльності, пояснюючи свою позицію передбаченням негативного фіналу [112]. Це явище визначене у психологічній науці як «антиципація» і було ґрунтовно описане в роботі О. Романенко на прикладі дітей із порушеннями функцій опорно-рухового апарату [150]. О. Романенко, вивчаючи психологічні особливості дітей дошкільного віку з руховими порушеннями, зазначає, що механізми антиципації у дітей зазначеної групи доволі часто викривлюються помилковим тлумаченням власних емоцій, стійкістю переконань, помилковими атрибуціями, зміною суджень залежно від форми й методів подачі матеріалу. Н. Маргіта для корекції визначеної психолого-педагогічної проблеми пропонує подальшу структуру підготовки вихователів зі складовими: аналітичною, проєктивною, конструктивною, організаційною, комунікативною, рефлексивною, креативною.

Таким чином, аналіз зарубіжної й вітчизняної наукової літератури з питань загальної і психологічної підготовки спеціальних педагогів до професійної діяльності засвідчив, що дотепер питання формування психологічної підготовки фахівців ортопедагогів-реабілітологів не було вивчене. Процес психологічної підготовки фахівців спеціальної освіти спрямовувався вузьконаправленими спеціалізаціями: тифлопедагогіка, олігофренопедагогіка, сурдопедагогіка, логопедія, спеціальна психологія.

Висновки до розділу І.

У І розділі дисертаційного дослідження здійснено теоретичний аналіз основних наукових концептуальних підходів щодо визначення поняття «психологічна готовність до діяльності» в системі «людина-людина».

Визначено, що в науковій літературі психологічна готовність розглядається як: 1) властивість, що набувається опосередковано впродовж життя під впливом зовнішніх факторів і спонукає до особистісного

зростання, набуття певних якостей, і 2) властивість, що тренується свідомо і спонукає до внутрішньоособових трансформацій.

Вивчення зарубіжного досвіду психологічної підготовки й супроводу фахівців спеціальної освіти в Західній Європі, Америці й Канаді засвідчило, що формування готовності відбувається у двох напрямках: під час навчання у закладах вищої освіти і при безпосередній взаємодії з суб'єктом педагогічного впливу.

У вітчизняній спеціальній психології психологічна готовність до діяльності розглядається крізь призму вузькоспрямованих спеціалізацій: тифлопедагогіка, робота зі сліпоглухими дітьми, підготовка спеціальних психологів, олігофренопедагогіка, сурдопедагогіка, логопедія.

Незважаючи на типологічні відмінності, спільними в констатуванні факту «психологічної готовності» до діяльності в галузі спеціальної освіти є, на думку науковців, самовизначеність і психологічна зрілість особистості, яка проявляється в усвідомленому виборі, у прагненні зайняти власну, достатньо незалежну позицію в системі професійних взаємин.

Дотепер питання формування психологічної підготовки фахівців ортопедагогів-реабілітологів не було вивчене. Важливість наукового дослідження проблеми формування психологічної готовності саме у ортопедагогів-реабілітологів зумовлена наявністю у дітей із порушеннями функцій опорно-рухового апарату складної структури дефекту – органічного ураження центральної нервової системи, що обумовлює інтелектуальні порушення, підвищену роздратованість, викривлення в сенсорному сприйманні, нівелювання норм статево-рольової поведінки, агресивні спалахи, що в подальшому уможливають у психологічно невідготовлених фахівців емоційне вигорання і спонукають до зміни професійного фаху.

Статті до I розділу дисертаційного дослідження:

1. Ільїна О.В. До питання про психологічну готовність майбутніх педагогів до фахової діяльності. *Соціально-педагогічні аспекти навчання та виховання: зб. наукових праць*: Кам'янець-Подільський: ПП. Медобори-2006, 2012, № 21. С. 68-78.
2. Ільїна О.В. Сучасні підходи до психологічної підготовки фахівців для системи реабілітації в Україні. *Освітньо-наукове забезпечення діяльності правоохоронних органів і військових формувань України*. Хмельницький: НАПСУ ім. Б. Хмельницького, 2015. С. 544-546.
3. Ільїна О.В. Особистість ортопедагога (корекційного педагога) в умовах сучасної корекційно-реабілітаційної роботи. *Ukraine-EU. Modern technology, business and law: зб. наукових праць*. Чернігів: CNUT, 2016. Ч. 2 С. 20-23.

РОЗДІЛ II. ЕКСПИРЕМЕНТАЛЬНЕ ВИВЧЕННЯ РІВНІВ СФОРМОВАНOSTI КОМПОНЕНТІВ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ОРТОПЕДАГОГІВ-РЕАБІЛІТОЛОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

2.1 Розробка моделі психологічної готовності майбутнього фахівця- ортопедагога-реабілітолога до роботи з людьми з порушеннями функцій опорно-рухового апарату і супутніми психофізичними вадами

Вибір професії вчителя-ортопедагога, корекційного педагога – це складна усвідомлена дія молодого людини, котра обирає свій подальший професійний шлях поряд із людьми з особливими потребами. Зазвичай це люди, мотивовані бажанням допомогти слабшим за себе, небайдужі до чужого горя. В парадигмі сучасної трансформації підготовки фахівців у сфері спеціальної освіти й освіти з інклюзивною формою навчання, що здійснюється в Національному педагогічному університеті імені М.П. Драгоманова, впроваджуються нові спеціальності, реформуються наповнення й форми навчального процесу. Спеціальність 01 Освіта\Педагогіка здобула новий напрям підготовки на рівні підготовки бакалаврів: дефектолог (ортопедагог). Вихователь, асистент вчителя спеціальних та загальноосвітніх навчальних закладів з інклюзивним та інтегрованим навчанням; і на рівні магістр: магістр спеціальної освіти, вчитель-реабілітолог, учитель початкових класів, вчитель-дефектолог шкільних і дошкільних закладів для дітей з порушеннями функцій опорно-рухового апарату та інклюзивного навчання.

Аналіз стану психологічної підготовки фахівців галузі спеціальної (корекційної) освіти виявив її недостатню розробленість у роботі з дітьми з порушеннями функцій опорно-рухового апарату й супутніми розладами. Переважно наукові роботи вчених були зосереджені на підготовці фахівців

для роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями і раннім дитячим аутизмом, будуючись на модифікаціях і поєднаннях дисциплін професійного спрямування з додатковою тренінговою програмою для поліпшення професійних якостей майбутніх фахівців спеціальної освіти без урахування показників емоційного інтелекту і його найважливіших складових.

При прогнозуванні експериментального дослідження ми виходили з того, що психологічна готовність студентів до професійної діяльності ортопедagogів-реабілітологів зумовлена формуванням спеціальних характеристик, які в час навчання у вищому педагогічному навчальному закладі реалізуються через: 1) забезпечення науково-обґрунтованої, теоретично-практичної моделі посилення когнітивно-операційної складової навчання, 2) забезпечення умов створення ефективності особистісних характеристик ортопедaгога-реабілітолога.

Для досягнення цілі, яку ми поставили, й розв'язку завдань дисертаційного дослідження була викреслена структура організації експериментальної роботи, яка передбачала чотири етапи:

1. Підготовчий етап (2014 рік):

- визначення структури, плану і змісту дисертаційного дослідження;
- вивчення наукової літератури про проблему дослідження;
- визначення місць і умов проведення експерименту;
- добір методів і методик, необхідних для наукового дослідження;
- проведення 1 етапу констатувального експерименту зі групами студентів Київського, Львівського, Переяслав-Хмельницького, Уманського педагогічних університетів, які в майбутньому навчатимуть дітей із порушеннями функцій опорно-рухового апарату й супутніми розладами.

2. Констатувальний етап (2015 рік):

- обробка й інтерпретація отриманих результатів;
- розробка програми формування психологічної готовності до майбутньої професійної діяльності ортопедagogів-реабілітологів.

3. Формувальний експеримент (2015-2017 роки):

- впровадження програми формування психологічної готовності ортопедагога-реабітолога до майбутньої професійної діяльності зі студентами Київського, Львівського, Уманського, Запорізького педагогічних університетів, факультетів спеціальної та інклюзивної освіти та конторольної групи Переяслав-Хмельницького педагогічного університету, факультету початкової освіти.

4. Завершальний етап (2017-2018 г.):

- завершення впровадження психолого-педагогічної програми з формування психологічної готовності ортопедагогів-реабітологів до майбутньої професійної діяльності з дітьми з порушеннями функцій опорно-рухового апарату;

- здійснення експериментальної перевірки валідності впровадженої програми формування психологічної готовності до професійної діяльності ортопедагогів-реабітологів;

- оформлення результатів дослідження.

З метою визначення змісту і структури підготовки студентів напрямку «Ортопедагогіка» необхідно розглянути їхні психолого-педагогічні аспекти. На наше переконання, методологічним підґрунтям для асиміляції концепції «готовність» у технологію психологічної підготовки фахівців спеціальної освіти можуть стати ідеї гуманістичної психології А. Маслоу, А. Олпорта й К. Роджерса. Саме гуманістична психологія з ідеєю самоактуалізації й самореалізації під час виконання суспільно-корисної роботи розкриває мотив і поштовх індивіда обрати для себе професійний шлях на ниві помічних професій.

За Карлом Роджерсом, задоволена своїм життєвим вибором людина:

- перебуває в епіцентрі мінливого світу;

- прагне пізнання себе самої, реалізації свого потенціалу, постійно вдосконалює свою професійну майстерність;

- прагне встановлення дружніх стосунків із оточенням і хоче зрозуміти ближнього;

-сприймає навколишній світ крізь призму особистісного ставлення й розуміння.

У науковій роботі «Людина, яка повноцінно функціонує» К. Роджерс наголошує, що задоволення життям, принцип «добре жити», – це шлях, процес, психологічна воля людини рухатись уперед. Себто науковець розкриває суть мотиваційного компонента у становленні професіонала.

Вивчаючи й аналізуючи підходи видатних науковців до проблеми психологічної підготовки фахівців у галузі спеціальної освіти, доходимо висновку, що модель психологічної готовності є складним багатопрофільним утворенням, що має поєднувати в собі компоненти: знаннявий (засвоєння дисциплін спеціального спрямування й фахове застосування знань на виробничій практиці, передбаченій навчальним планом), культурно-аксіологічний (формування у фахівця системи цінностей щодо обраної професії, знань і вмінь налагодження комунікації, вмінь розв'язувати конфлікти) і соціально-мотиваційний (формування високого рівня обізнаності в системі надання навчальних і реабілітаційних послуг).

При проектуванні власної моделі психологічної підготовки ортопедагогів-реабілітологів до професійної діяльності ми виходили з концепції А. Шевцова «Новітні технології вищої освіти як засіб професійного реабілітування» [199]. Вчений, спираючись на національні вимоги до процесу навчання, розглядає у своїй роботі ідею додавання до педагогічної системи вищої школи спеціальних навчальних технологій, новітніх методик, що є прогресивними й актуальними у психологічній підготовці фахівців спеціальної освіти.

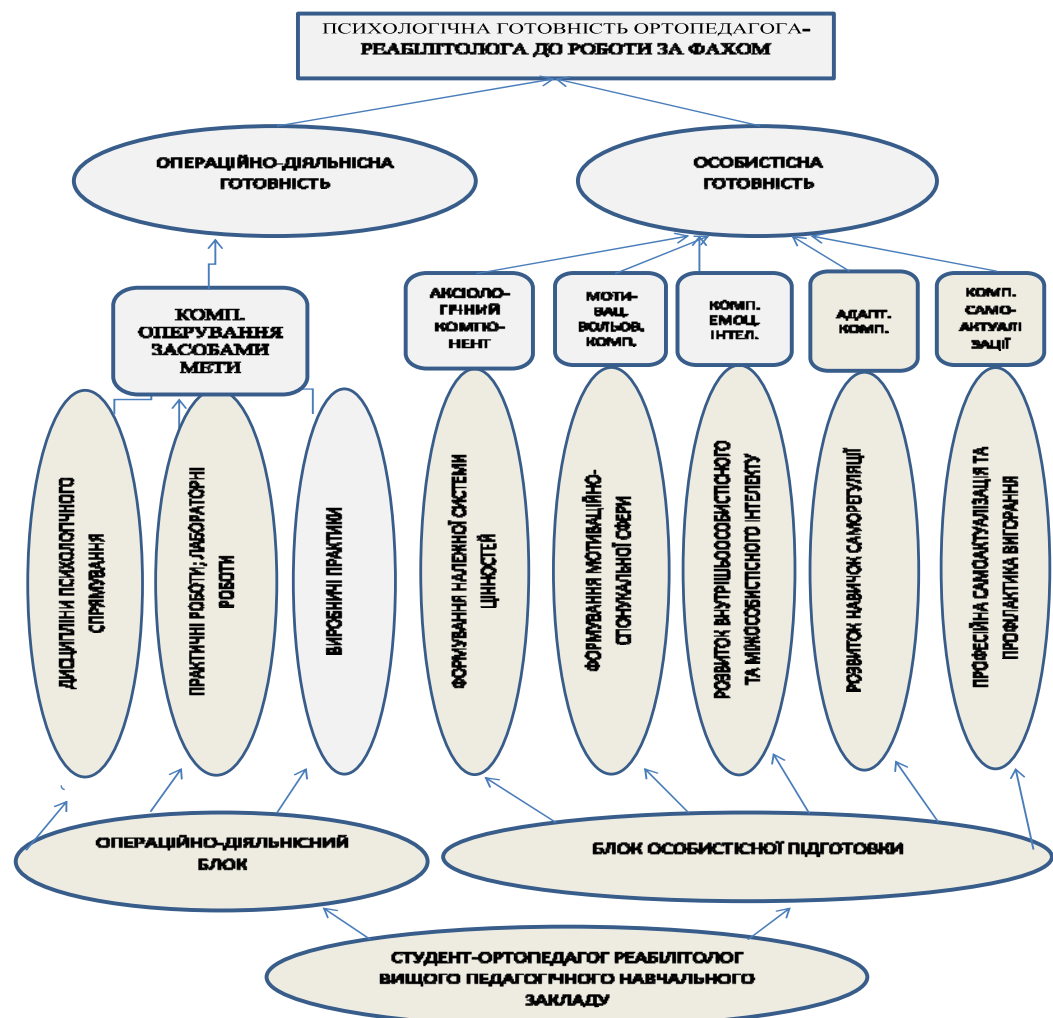
Таким чином, структуру формування психологічної готовності майбутніх ортопедагогів-реабілітологів до професійної діяльності ортопедагогів, учителів-дефектологів, учителів-реабілітологів можна показати як модель, сформовану за блоковим принципом із урахуванням обов'язкових компонентів.

I. Операційно-діяльнісний блок із його теоретико-підготовчим змістом (компонент оперування засобами досягнення мети: знання дисциплін психологічного спрямування, здатність до прогнозування діяльності).

II. Блок особистісної підготовки, який становить: 1) аксіологічний компонент особистісної готовності (формування у студента належної системи цінностей); 2) мотиваційно-вольовий компонент (формування мотиваційно-спонукальної сфери, рефлексивності й належних базових упевнень); 3) компонент тренування й розвитку емоційного інтелекту (зокрема навчання розуміння й керування внутрішньоособистісним і міжособистісним емоційними станами); 4) адаптаційний компонент; 5) компонент професійної самоактуалізації і профілактики професійного вигорання (Рис.1).

Рис.1

*Модель формування психологічної готовності майбутнього
ортопедагога-реабілітолога до професійної діяльності*



Визначаючи навчально-професійний вид діяльності як провідний вид діяльності студентства, зазначимо, що за віковою періодизацією розвитку, студентство збігається зі хронологічними рамками юності, яка характеризується якісно відмінною від інших соціальною ситуацією розвитку, новоутвореннями на царині фізичного, психофізіологічного і передусім когнітивного розвитку [89, 98, 124].

У Давній Греції період юності називався дорослішанням і вікові межі визначалися від 14 до 21 року. Визначний філософ Сократ (469-399 до н. е.), котрий увійшов ув історію як «особливий тип учителя», зазначав, що єдиним правильним напрямком людських зусиль є пізнання, що варто тільки навчити людину – і вона стане поміркованою. Учень Сократа Платон вбачав особливу красу в навчанні: «ідеальний учитель поведе свого вихованця до наук, щоб він відчув особливу красу пізнань». Учений вказував: «Якщо людина віддає себе любові до навчання, намагається йти до істинно розумного і тренує в собі здібності, вона, торкнувшись істини, набуває безсмертя». У своєму науково-філософському трактаті «Вчення про пізнання» Платон вводить два поняття: «істинної думки» й «уявлення». За визначенням Платона, уявлення може мінятися – натомість знання правильні самі собою; уявлення доступні всім людям – знання тільки обраним; уявлення навіює і змушує вірити – знання переконують і ведуть до істинного бачення. На думку Платона, «істинне бачення» – це досягнення світу ідей.

Особливого розквіту ідея надання освітніх послуг молоді набула в епоху просвітництва завдяки мислителям і педагогам Е. Канту й Ж. Руссо. «Самостійність мислення», що прийшла на зміну догматизму, емоційності й іраціоналізмові, за висловом Е.Канта, забезпечила вільне використання інтелектуальних здібностей (Е. Кант, 1784).

Звернімось до історії. Слово «студент» має латинське походження й перекладається як «старанне навчання». Ще за часів створення перших університетів у XI-XII сторіччях молодь, яка приходила на навчання, вирізнялася, за дослідженнями Кона І.С., особливим видом трудової

діяльності – професійним навчанням [89]. Перші «університети» надавали знання з риторики, філософії, астрономії, релігії, елементарних математичних знань. Закономірно, що з часом вимоги суспільства до підготовки фахівців почали зростати. З огляду на цей факт ретельно розроблялися навчальні програми за напрямком майбутньої фахової діяльності. Нові вимоги професійної підготовки враховували особливий віковий період молодого людини, що прийшла отримувати знання. Цей період, за визначенням К. Альбуханової-Славської, Б. Ананьєва, І. Кона, є періодом юності [89].

Західні дослідники, зокрема польський науковець К. Обуховський, розглядають період юності з погляду потреб пошуку сенсу життя і виділяють три періоди: закінчення школи й перші курси університетського навчання (17-20 років) К.Обуховський характеризує потребою емоційного контакту, що забезпечується через наслідування взірців важливих людей. Другий період (20-22 роки), що припадає на III-IV курси навчання, характеризується потребою у філософських роздумах про недосконалість світу. Третій період учений називає зрілістю й обґрунтовує його потребою молодого людини в сенсі своєї основної діяльності, що базується на власному практичному досвіді [132].

Таким чином, період студентства можна вважати часом найважливіших психологічних новоутворень із підтримкою, заохоченням та ідентифікацією себе з важливими для них людьми. «Предметом навчальної діяльності є сама людина, яка хоче себе змінити», – наголошує В. Мухіна [124, с.33].

У корекційній педагогіці проблемі кваліфікованої підготовки персоналу, розробці й запровадженню нових освітніх навчальних планів із обов'язковим вивченням дисциплін психологічного спрямування приділи значну увагу вчені: В. Бондар, Н. Коваль, С. Миронова, Л. Прядко, Л. Руденко, В. Синьов, Є. Синьова, С. Федоренко, А. Шевцов, М. Шеремет.

В. Сластьонін зазначав, що психологічними знаннями має володіти кожен учитель, оскільки вони допомагають у вихованні школярів [167, с.8].

Відповідно до кваліфікаційних характеристик педагога-дефектолога (код КП – 2340 (Україна)), визначених посадових обов'язків і якщо зважати на наукові розробки вчених-дефектологів С. Миронової, В. Синьова, Є. Синьової, С. Федоренко, Д. Шульженко, А. Шевцова, психологічна компетентність ортопедагогів-реабілітологів має містити подальші складові: гностичну, діагностично-корекційну, навчально-виховну, особистісну й міжособистісну і компетентність професійного вдосконалення.

Гностична компетентність ортопедагога-реабілітолога ми розглядаємо як систему знань про особливості розвитку дитини з порушеннями функцій опорно-рухового апарату, знань взаємозв'язків клінічної картини ядерних дефектів кори головного мозку і причин і наслідків порушень психомоторного й інтелектуального розвитку дитини, розуміння походження вторинних порушень, що впливають на процес виховання, навчання й соціалізацію дітей із моторними порушеннями.

Забезпечується вказана компетентність вивченням дисциплін медичного і психологічного спрямування у вищому навчальному закладі на профільних факультетах.

Діагностично-корекційну компетентність ортопедагога-реабілітолога ми вбачаємо у знаннях в вміннях добирати валідні діагностичні методики оцінки фізичних і психологічних якостей дитини з органічними ураженнями центральної нервової системи й набутих вторинними ускладненнями, що забезпечить розробку висококваліфікованої індивідуальної програми корекції відхиленого розвитку дитини з моторними дисфункціями. Забезпечується компетентність вивченням дисциплін діагностико-психологічного спрямування й вивченням спеціальних методик корекційної роботи з дітьми з порушеним розвитком ув умовах вищого навчального закладу на профільних факультетах.

Навчально-виховну компетентність ортопедагога-реабілітолога ми розглядаємо як систему знань про особливості навчання й виховання дітей із руховими порушеннями, особливості і специфіку просторових сприймань

предметів і власних рухів у просторі, що далі передбачає володіння знаннями подачі матеріалу і створення спеціальних умов навчання й виховання. Забезпечується компетентність вивченням спеціальних методик навчання: спеціальна методика української мови, спеціальна методика математики, спеціальна методика предметних дисциплін, інтегральні корекційні технології.

Особистісну й міжособистісну компетентність ортопедагога-реабітолога ми вбачаємо в системі знань передовсім про власний психологічний репертуар якостей і можливостей, знань щодо регуляції й керування особистісним психологічним станом і побудову якісних суб'єкт-суб'єктних партнерських зв'язків на засадах якісного міжособистісного розуміння всіх учасників навчально-реабілітаційного процесу цілей і мотивів взаємодії. Забезпечення зазначеної компетентності відбувається шляхом синтезу набутої гностичної і створеної тренінгово-психологічної програми для формування необхідних психологічних якостей у фахівця-початківця спеціальної освіти, ортопедагога-реабітолога.

Компетентність професійного вдосконалення ортопедагога-реабітолога полягає, на нашу думку, в синергетиці наукових знань про природу, діагностику, корекцію, реабілітацію, абілітацію порушень опорно-рухового апарату з поєднаними ускладненнями з «рисами-індикаторами особистісної зрілості фахівця корекційної освіти: автономністю, контактністю, самоприйняттям, креативністю, толерантністю, глибинністю переживань, децентрацією, здатністю до самотрансценденції, відповідальністю за власні вчинки». Забезпечується вказана ланка поетапними кроками професійного зростання з урахуванням ресурсності психічних, когнітивних і емоційних станів особистості ортопедагога-реабітолога.

Найбільшими й найпродуктивнішими можливостями підготовки фахівців спеціальної й інклюзивної освіти володіють заклади вищої освіти. Саме завдяки продуманим трьом рівням педагогічної підготовки

забезпечується безперервність навчального процесу й систематизація засвоєних знань [140].

Перший рівень освіти (I-II семестр) забезпечує засвоєння загальногуманітарних дисциплін, циклу дисциплін фундаментальної, природничо-наукової підготовки. Вибір дисциплін загальнотрадиційний для факультетів корекційної освіти, адже посилений і обґрунтований дисциплінами медичного спрямування: анатомія, фізіологія, патологія дітей і підлітків із основами генетики; основи медичних знань із гігієною дітей і підлітків у системі корекційної освіти. Але вже зі II семестру студенти переходять на другий рівень освіти – вивчення теоретичних і методичних засад конкретної галузі спеціальної освіти. Навчальним планом підготовки бакалаврів спеціальної освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта (ортопедагогіка) передбачені навчальні дисципліни «Ортопсихологія» й «Ортодизонтогенез», які є фундаментом становлення професіоналів спеціальної освіти для дітей із порушенням функцій опорно-рухового апарату. В цьому-таки семестрі (II) навчальним планом підготовки студентів ортопедагогів-реабілітологів передбачена перша волонтерська практика на базах закладів дошкільних установ для дітей із порушеннями функцій опорно-рухового апарату. Завданнями волонтерської практики є ознайомлення з роботою закладу, в якому перебувають і виховуються діти з порушеннями функцій опорно-рухового апарату й супутніми розладами, і допомога педагогічному персоналові в його професійних обов'язках.

Третій рівень освіти – це додавання нових спеціальних дисциплін психологічного й педагогічного спрямування; практична робота на посаді асистента вчителя, вихователя дошкільного закладу, вчителя молодших класів спеціалізованої або ж інклюзивної школи для дітей із порушеннями функцій опорно-рухового апарату; написання курсових і випускних бакалаврських робіт; участь у студентських конференціях.

Спираючись на дослідження С. Миронової, яка обґрунтувала шляхи надбання необхідних професійних компетенцій і їхніх складових у педагогів-

дефектологів, олігофренопедагогів, і враховуючи психологічні й фізичні особливості дітей зі складними коморбідними порушеннями опорно-рухового апарату, ми розробили рекомендації щодо вивчення дисциплін психологічного спрямування і практичної підготовки рівня операційно-діяльнісного блоку підготовки ортопедагогів-реабілітологів, представлені в таблиці 2.

Таблиця 2

Форми й методи навчання дисциплін психологічного спрямування спеціальності «Ортопедагогіка».

Рі вн і	Предмет навчання	Форма навчання	Спосіб організації навчання	Очікувані прогнози результатів навчання.
I	Загально-гуманітарні дисципліни 1.Ортопсихологія; 2.Ортодизонтогенез	аналітико - синтетич на;	заняття: лекційні, практичні, лабораторні;	Сума наукових знань, навики дослідної роботи.
II	-Ортопсихологія; 3.Вікова та педаго- гічна ортопсихогія; 4.Нейропсихологія 5.Психолого-педаго- гічна діагностика та консультування.	аналітико - синтетич на;	заняття: лекційні, практичні лабораторні, самостійна робота;	Сума наукових знань, навики дослідної роботи. Професійне становлення ортопедагога- реабілітолога, його психологічна підготовка
	1.Волонтерська практика у спеціальних та інклюзивних установах для дітей зі ПФОРА (безвідривна від навчання)	практич- на	ознайомчо- практична діяльність під керівництвом методиста кафедри.	Сума наукових знань, навики дослідної роботи. Отримання практ. навичок; умінь; розуміння завдань і обов'язків; знання засобів досягнення мети; прогноз діяльності.

III	-«Психолого-педагогічна діагностика та консультування». 2.Виробнича практика в дошкільній установі інклюзивного типу на посаді вихователя (безвідривна від навчан-ня) ; 6.«Спецметодика образотворчої діяльності та арт-терапії у вихованні дітей з ПФОРА» 7.«Консультативна робота з родиною» 3.Виробнича практика у шкільній установі на посаді вчителя (відривна)	аналітико - синтетична; практична аналітико - синтетична; практична	лекційні заняття; практичні завдання; лабораторні завдан-ня; самостійна робота практична, самостійна діяльність під керівництвом методиста кафедри самостійна робота зі проведенням 4 відкритих уроків і виховного заходу.	Сума наукових знань; Психологічна підготовка до оволодіння психолого-педагогічними технологіями роботи з дітьми з порушеннями функцій опорно-рухового апарату під керівництвом методиста кафедри й методиста закладу.
-----	--	--	---	---

Програма операційно-діяльнісного блоку психологічної підготовки студентів ортопедагогів-реабілітологів до професійної діяльності складена з урахуванням вимог основ педагогіки вищої школи й передбачає ідеї наступності, послідовності, мотивації до професійної діяльності, рефлексивності.

Реалізація умов формування у студентів психологічної готовності до професійної діяльності ортопедагогів-реабілітологів на рівні операційно-діяльнісного блоку здійснювалася за допомогою аналізу розроблених навчальних програм у суміжних галузях спеціальної освіти (тифлопедагогіка, олігофренопедагогіка, сурдопедагогіка, логопедія) і з урахуванням специфіки подальшої роботи зі складною групою дітей із коморбідними порушеннями в розвитку – дитячим церебральним паралічем.

При написанні програми ми враховували, що формування психологічної готовності до професійної діяльності ортопедагога-реабітолога під час аудиторних занять відбувається під безпосереднім впливом групової діяльності.

У психолого-педагогічній літературі ми не зустрічали єдиного підходу до визначення терміна «групова навчальна діяльність». За визначенням Є. Нора, групова навчальна діяльність – це форма організації навчальної діяльності в малих групах, керована педагогом, який визначає загальну мету, цілі й завдання. Як зазначає вчений, атмосфера доброзичливості, що створює педагог у групі, сприятиме формуванню позитивної взаємодії між членами групи і створить умови самопізнання й уявлення про себе як про суб'єкт професійної діяльності [129]. Т. Туркот, вивчаючи технології й методи навчання у вищому навчальному закладі, доводить, що «вагомою перевагою групової форми навчання є взаємонавчання й поглиблення знань, формування вмінь вести діалог, дискусію, аргументувати свої думки» [179, с.291].

У процесі навчання студентів спеціалізації «Ортопедагогіка» було визначено роль викладача спеціальних дисциплін, якому відводиться особлива роль провідника психологічних знань щодо особливостей дітей із порушеннями функцій опорно-рухового апарату.

Організовуючи групову діяльність, педагог із науковим ступенем кандидата психологічних наук зі спеціальності 19.00.08 має керуватись такими правилами:

- 1) організаційна частина.
- 2) оголошення лекційної теми;
- 3) оголошення списку основної й допоміжної літератури з зазначеної теми;
- 4) вивчення нової теми, осмисленість отриманих знань;
- 5) систематизація й узагальнення вивченої теми;
- 6) підбиття підсумків;

- 7) оголошення тем практичних і лабораторних робіт із вивченої теми;
- 8) оголошення теми для самостійного опрацювання за запропонованою допоміжною літературою.

За умови якісно організованого навчального процесу підготовки ортопедагога-реабілітолога під час аудиторного заняття мають бути досягнуті такі результати:

- 1) формування позитивного ставлення до професійної діяльності ортопедагога-реабілітолога і створення мотивів досягнення успіху у професійній кар'єрі;
- 2) формування образу ортопедагога-реабілітолога у проектуванні власної майбутньої професійної діяльності;
- 3) розвиток умінь і навичок практичної професійної діяльності у спеціальних школах для дітей із порушеннями функцій опорно-рухового апарату і шкіл із інклюзивною формою навчання;
- 4) формування здібності до проактивності, пошуку індивідуальних форм роботи й виховання;
- 5) формування навичок педагогічної культури спілкування;
- 6) розвиток комунікативних, емпатійних і рефлексивних здібностей;
- 7) формування навичок профілактики емоційного вигорання.

Організацію викладання дисциплін психологічного спрямування рекомендовано проводити в парадигмі модульно-розвивального навчання, що сприятиме якісному засвоєнню матеріалу у майбутніх ортопедагогів-реабілітологів не тільки через суть, мету, постановку задач, а й передусім через побудовану послідовність, багатовимірність, логічне продовження зі збереженням наступності [140, с.152].

Унікальність модульного подання матеріалу дисциплін психологічного спрямування полягає в розгорнутому вивченні теоретичного матеріалу, поєднаного практичними завданнями й закріпленого в лабораторних роботах. Теоретичний матеріал подається на установчих лекціях. Об'єм, тривалість і способи подання матеріалу лекцій визначає сам лектор. Лекції можуть

подаватися в усній формі, за допомогою мультимедійних пристроїв, подачею спеціальної літератури для самостійного опрацювання. Будь-який із запропонованих засобів має стимулювати активну участь студента в роботі з навчальним матеріалом. Роль викладача в технології модульного навчання дисциплін психологічного наповнення має бути спрямована на пізнавальну діагностику студентства, консультування й мотивування практичної діяльності.

Структура модульного навчання передбачає семінарські заняття, колоквіуми, ділові ігри, самостійну роботу студентів. Також треба зазначити, що зі III курсу підготовки бакалаврів спеціальності «ортопедагогіка» студенти пишуть курсову роботу зі предмету «ортопедагогіка»; це передбачає теоретичне дослідження методів навчання, виховання й реабілітування дітей із порушеннями функцій опорно-рухового апарату. На IV курсі навчальним планом підготовки бакалаврів спеціальності «ортопедагогіка» передбачено написання бакалаврської роботи.

Застосування моделі модульності передбачає модульні контрольні роботи. Модульний контроль забезпечує стимулювання у студентів послідовності й систематичності у вивченні матеріалу, заохочення до проактивності і створення здорової конкуренції в питаннях рейтинговості серед одногрупників. Модульний контроль проводиться в письмовій формі й передбачає відповіді на тестові запитання, контрольні завдання, запитання для перевірки знань. Форму модульного контролю обирає викладач психологічної дисципліни. Тривалість модульного контролю – 2 академічні години. Оцінка виставляється в журнал успішності й відомість модульного контролю. Кількість балів за модульний контроль вираховує педагог із розрахунку 100 балів за весь семестр.

Критерієм оцінювання навчальних і професійних досягнень є рівні компетентності: незадовільно з обов'язковим повторним вивченням дисципліни (F) – 0-34 бали (ознайомлений із навчальним матеріалом на рівні розпізнавання й відтворення окремих фактів); незадовільно з можливістю

повторного складання (FX) – 35-59 балів (ознайомлений і відтворює навчальний матеріал на рівні основних фрагментів, що становлять певну завершену частину змісту навчальної дисципліни); задовільно (E) – 60-64 бали (володіє навчальним матеріалом на репродуктивному рівні), (D) – 65-69 балів (володіє навчальним матеріалом на репродуктивному рівні, демонструє початковий рівень зіставлення); добре (C) – 70-79 балів (володіє навчальним матеріалом, уміє зіставляти й узагальнювати, виявляє пізнавальний інтерес до фахової навчальної дисципліни), (B) – 80-89 балів (володіє навчальним матеріалом, обізнаний із сучасними науковими піходами й концепціями); відмінно (A) – 90-100 балів (має ґрунтовні й усебічні знання з дисципліни, володіє методами діагностики й розробок корекційних програм, має досягнення в науковій роботі).

Підсумок успішності студентів у засвоєнні знань із дисциплін психологічного спрямування передбачено призначеним навчальним планом – іспитом або заліком.

Для дослідження умов формування II-го блоку особистісної підготовки, до якого входять компоненти: аксіологічний, мотиваційно-вольовий, тренування й розвиток емоційного інтелекту, адаптаційний, професійної самоактуалізації і профілактики професійного вигорання, ми запропонували тести, подані в таблиці 3.

Таблиця 3.

Професійні компоненти особистості ортопедагога-реабітолога й тести для їхнього визначення.

Професійні компоненти	Тести для їхнього визначення
<i>I. Аксіологічний компонент (формування у студента належної системи цінностей)</i>	<i>Копінг – тест Лазаруса</i>

3.Компонент тренування й розвитку емоційного інтелекту (навчання розуміння й керування внутрішньоособис. і міжособистісним емоційними станами)	Опитувальник емоційного інтелекту «ЕмІн» (Д. В. Люсін)
2.Мотиваційно-вольовий компонент (формування мотиваційно-спонукальної сфери, рефлексивності й належних базових переконань.	Діагностика рівня рефлексивності (Методика О.В.Карпова) (адаптувала О.Ільїна) Оцінка рівня розвитку рефлексивності. Методика «Педагогічні ситуації»(адаптувала О.Ільїна) Оцінка рівня педагогічних здібностей.
4.Адаптаційний компонент	Методика Спілбергера: визначення рівня особистісної й ситуативної тривожності.
5.Компонент професійної самоактуалізації і профілактики професійного вигорання	Арт-терапевтичні техніки «Я й моя справа»; «Карта цілей»

Із попереднього аналізу вивчення питання підготовки фахівців спеціальної освіти усвідомлюємо, що вибір професії вчителя-дефектолога — це акт довіри до покликання, свідомого вибору життєвої позиції щодо подальшого свого професійного шляху поряд із людьми з особливими потребами. Готовність до такого непростого вибору і призначення передбачає поєднання морально-етичних якостей особистості, знань про професію, способів комунікації з людьми, які мають вади фізичного і психологічного характеру, практичні знання й навички, отримані у вищому навчальному закладі; та найголовніше, ці люди мають бути психологічно готові до роботи в системі корекційної й реабілітаційно-абілітаційної служби.

Важливою передумовою успішного професійного самовизначення є сформованість у особистості професійно важливих якостей — окремих психічних, психологічних і фізичних властивостей, що відповідають вимогам певної професії і сприяють успішному оволодінню нею. Підготовка до свідомого вибору професії передбачає активне формування таких

психологічних якостей, як здібності, інтереси, ціннісні орієнтації, прагнення, професійні плани, ідеали, переконання. Саме спираючись на ці постулати, ми виокремили аксіологічний компонент у комплексній особистісній підготовці ортопедагога-реабілітолога. Саме слово «аксіологія» (від грецького «цінність») енциклопедія визначає як «теорія цінностей». У психології й педагогіці до питання «аксіологія» звертались науковці: Ш. Амонашвілі, В. Андрущенко, І. Бех, О. Буров, В. Горинь, І. Даниленко, О. Дусавицький, Т. Левчено, А. Макаренко, І. Надольний, В. Сухомлинський, М. Лобоцький. У спеціальній педагогіці до понять ціннісного виховання, ціннісного навчання і ціннісного розвитку зверталися вчені В. Бондар, О. Глоба, А. Колупаєва, С. Миронова, В. Синьов, Є. Синьова, В. Тарасун, А. Шевцов, М. Шеремет.

Питанням людських цінностей у історії людства приділялась достатня увага у філософії, соціології, педагогіці, психології.

Славнозвісний мислитель Сократ у своїй роботі про людину й цінність людського буття розвиває думку про те, що мудрість і моральність – це тотожні речі. Філософ наголошує, що людину можна вважати мудрою, якщо вона, знаючи, що є доброю й корисною для себе й оточення, користується цим у повсякденному житті, й навпаки – нерозумною й немудрою, якщо чинить інакше, шкодячи собі та іншим. Для розуміння, як саме чинити, продовжує вчений, «душа» має бути зрілою, що передбачає вміння вирізняти свого господаря від інших істот, стати неповторною. Мета і ціль «зрілості душі», за визначенням Сократа, можлива тільки завдяки активній розумовій діяльності, що спонукатиме «душу» до розвитку. А оскільки «душа» й «людина», за Сократом, нерозривно пов'язані, то в цьому й полягає важливість формування ціннісного компоненту.

Педагоги-мислителі Б. Ананьєв, Л. Виготський, К. Волков, В. Сухомлинський, Л. Фрідман та ін. зробили значний внесок у вивчення питання аксіології в педагогіці. В їхніх дослідженнях зазначається, що цінності є важливими, індивідуальними компонентами особистості, які

вказують на життєву позицію й засоби досягнення мети індивіда. Тобто концепція Сократа безмежно актуальна в побудові стратегій формування психологічних характеристик фахівця спеціальної освіти. Крім того, науковці підкреслюють, що ціннісні установки грають провідну роль у становленні поведінкових патернів дорослої людини, їхньої тривалості. Зокрема, польський науковець-дослідник К. Денек акцентує увагу на виховному аспекті теорії цінностей, що є вельми важливим у нашій гіпотезі щодо формування необхідних психологічних якостей особистості майбутнього ортопедагога-реабітолога. Вчений зауважує, що молодий вихованець має розрізняти явища «ціннісні» й «неціннісні» як із погляду духовних надбань, так і матеріальних [218].

Із огляду на викладене вище, в комплексній діагностиці психологічної готовності до виконання професійних обов'язків майбутніх ортопедагогів-реабітологів ми пропонуємо методику «Копінг-тест Лезаруса» (додаток А) [43].

Поняття «копінг» походить від англійського «to cope» (переборювати). Вперше термін психологічного явища з'явився у працях Л. Мерфі, обґрунтувавши поведінкові реакції дітей у час криз розвитку. Та все-таки опис механізмів психологічного захисту належить З. Фрейдові, який розділив їх на конструктивні й деструктивні.

Р. Лазарус і С. Фолькман, продовживши вивчення феномену «адаптації до ситуації», наголошують, що поведінка індивіда у стресовій ситуації обумовлена особистісними характеристиками, їхніми ціннісними орієнтирами і саме ця особливість вирішальна при виборі копінг-стратегії. Вчені доводять, що активна копінг-поведінка провокує цілеспрямовану діяльність на розв'язок проблеми, а пасивна копінг-поведінка буде спрямована на зменшення негативного впливу самої ситуації всупереч завданню розв'язку проблеми [96].

Питання «психологічного захисту» досліджував також німецький учений Р. Бернс. Він зазначив, що під час розвитку людина приймає соціальні

правила й норми поведінки від важливого дорослого. І якщо оточення людини забезпечує їй комфорт і безпеку, в індивіда формується здорова основа для майбутніх взаємозв'язків із іншими людьми і, що найважливіше, позитивного ставлення до себе. Здорова захищеність має бути притаманна будь-якому індивіду [17]. Та, за спостереженнями науковця, надмірні заборони, недовіра й контроль від важливих людей спонукають до підвищення рівня особистісної тривожності й непевності власних сил, формуванні низької самооцінки. Тобто у психологічно травмованої дитини висока ймовірність формування напружених деструктивних копінг-стратегій, які вона, можливо, «візьме» у доросле життя. На щастя, зазначає вчений, встановлений факт індивідуального психологічного профілю можна виправити завдяки ефективно провадженій психологічній роботі й за власними вольовими прагненнями респондента.

На феномен «психологічного захисту» звернула увагу Т. Яценко, вивчаючи питаннями психологічних основ активної підготовки майбутнього педагога до спілкування з учнями. В науковому доробку вчена дійшла висновків, що конструкт «психологічний захист» – це «неконсистентне утворення», яке можливо зруйнувати, визначивши когнітивну складову його утворення [209, с.309].

Методика «Копінг-тест Лезаруса» полягає в тому, що випробовуваним пропонуються 50 тверджень, які стосуються поведінки у важкій життєвій ситуації. Випробовувані повинні оцінити, як часто вказані варіанти поведінки у них проявляються. До обстежуваних субшкал належать:

1. Конфронтаційний копінг: респондент застосовує агресивні зусилля щодо зміни ситуації, спостерігається певний ступінь ворожості й налаштованість на ризик.
2. Дистанціювання: респондент відокремлює власні когнітивні зусилля від ситуації, тим самим зменшуючи її важливість.
3. Самоконтроль: респондент докладает зусилля для регулювання власних почуттів і дій.

4. Пошук соціальної підтримки: респондент докладас зусилля до пошуку інформаційної й емоційної підтримки від важливих людей.
5. Прийняття відповідальності: респондент визнає свою роль у проблемі й намагається її розв'язати.
6. Втеча-уникнення: респондент уявно прагне й демонструє поведінкові акти, спрямовані на уникнення проблеми.
7. Планування розв'язку проблеми: респондент докладас фокусовані зусилля з обдумуванням проблеми і шляхів розв'язку.
8. Позитивна переоцінка: респондент фокусується на важливості власної персони і власних можливостей.

Облік відбувається сумуванням балів за відповідями на запитання. Ступінь напруженості визначається за формулою: 0-6 – низький рівень напруженості (констатує адаптивний варіант копінгу); 7-12 – середній рівень (адаптаційний потенціал особистості у прикордонному стані); 13-18 – висока напруженість копінгу (свідчить про виражену дезадаптацію).

Компонент тренування й розвитку емоційного інтелекту (навчання розуміння й керування внутрішньоособистісним і міжособистісним емоційними станами) ми запропонували вимірювати опитувальником емоційного інтелекту «ЕмІн» (Д. В. Люсіна, адаптувала О. Ільїна), (додаток Б) [107].

Досліджуючи проблему «емоційного інтелекту», Д. Люсін зосередив свою увагу на показниках здібностей до розуміння своїх і чужих емоцій і керування ними, вважаючи їх головними у визначенні вищезазначеного поняття. Саме ці показники вартісні для нашого наукового дослідження в парадигмі вивчення особистісних якостей студентів дефектологічних спеціальностей II курсу. Адже управління поведінкою інших людей (у нашому випадку – корекційна робота з дітьми з порушеннями опорно-рухового апарату й супутніми розладами) відбувається через керування власним «Я» й тільки після розуміння себе й інших. Для нашого дослідження вельми важливий висновок Д. Люсіна про те, що емоційний інтелект

потрібно трактувати саме як когнітивну здібність і не додавати до його складу особистісних якостей, які можуть сприяти ліпшому чи гіршому розумінню емоцій, але не є структурними компонентами EQ. Тобто дослідник наперед каже нам, що розуміння й керування як своїми, так і чужими емоціями – це властивості, набуті або сформовані, що є важливим у психологічній підготовці фахівців саме нашої досліджуваної категорії.

О. Маурер – видатний дослідник психології навчання, стверджував, що емоції є складовою факторів і змін поведінки з її наслідками під час навчання [236]. Д. Рапопорт зазначав, що на мислення як на процес пізнання реальності впливає стан «афекту», оскільки сигнальні реакції – спонукальні в когнітивній роботі мозку [243, 244].

Вивчаючи умови успішності педагогічної діяльності, В. Кан-Калик доходить висновку, що емоційна сфера відіграє суттєву роль у педагогічній творчості вчителя, що є необхідною складовою його психолого-педагогічної майстерності [76]. Але емоції – це компонент людського стресу, заперечує Л. Китаєв-Смик: при середньому й низькому рівневі емоційного стресу досягнення людини будуть доволі високого рівня, високі ж показники, за спостереженнями вченого, погіршать ефективність складної діяльності [83].

І. Сергєєва зазначає, що «особливістю педагогічної діяльності є її висока емоційна напруженість, яка може впливати як позитивно, так і негативно на ефективність діяльності» [157, 158]. Серед ситуацій, які можуть викликати негативні переживання вчителя, зазначає науковиця, є безпосереднє спілкування з учнями під час уроку, на перерві, в позашкільному просторі. Вивчаючи індивідуальні психологічні портрети вчителів у мить зустрічі зі фрустраційною ситуацією, І. Сергєєва зафіксувала в більшості ситуацій високий рівень тривожності, роздратованості, депресивності, емоційної нестійкості, що безумовно є показниками низького рівня міжособистісного розуміння й управління.

Звернувшись до історії виникнення терміну «емоційний інтелект», зазначимо, що вперше його вжили американські психологи Дж. Маєр і

І. Саловей, які вели науково-пошукову роботу зі вказаного феномену. З досліджень учених, «емоційний інтелект» – це сукупність когнітивних здібностей до ідентифікації, розуміння й керування емоціями [235]. Та все-таки, першим дослідником, який вказав на множинність прояву інтелекту, був американський психолог Г. Гарднер. Саме він уперше висловив гіпотезу про те, що в мозку людини існує 8 різних інтелектів, діяльність яких відбувається індивідуально й за власними правилами. До них належать: вербально-лінгвістичний інтелект, візуально-просторовий інтелект, кінестетичний інтелект, логіко-математичний інтелект, музичний інтелект, внутрішньоособистісний (спрямований на власні емоції) інтелект, міжособистісний (спрямований на емоції інших людей) інтелект, натуралістичний і екзистанційний інтелекти [223]. Г. Гарднер наголошував, що саме внутрішньоособистісний інтелект надає можливість зрозуміти власну ідентичність індивіда, зрозуміти власні почуття й емоції, даючи їм назву, навчає управляти своєю поведінкою. Міжособистісний інтелект учений розглядає як здатність розуміти інших людей і ефективно з ними взаємодіяти.

На сучасному етапі проблема «емоційного інтелекту» набуває особливої актуальності й була висвітлена у працях науковців: І. Андрєєвої, О. Власової, Г. Гарскової, Н. Ковриги, Д. Люсіна, М. Манойлової, Е. Носенко та ін. У спеціальній педагогіці питанню вивчення «емоційного інтелекту» приділили увагу О. Романенко, Є. Синьова, А. Шевцов, М. Шеремет та ін. Потрібно вказати, що в науково-психологічних джерелах із зазначеної проблематики науковці вживають ряд термінів, які пов'язані, а часом є синонімами «емоційного інтелекту». «Емоційна грамотність» – К. Стайнер, «емоційне самоусвідомлення» – О. Власова, «емоційне мислення» – О. Тихомиров. Ґрунтовні науково-теоретичні підходи до вивчення емоційного інтелекту представила українська науковиця Е. Носенко [130, 131]. Вчена доходить висновку, що «емоційний інтелект» – це єдність зовнішнього і внутрішнього, що зумовлюється її психічним. «Психічне» – це стресозахисна й адаптивна функції особистості [130, с. 95].

У сучасній психології думки вчених про домінування складових емоційного інтелекту викладені так: стресозахисну й адаптивні функції як найважливіші виділили вчені І. Варшава, Н. Коврига, Е. Носенко, але С. Дерев'янка додав до них рефлексивну й регулятивну. Таким чином, на сьогодні виділено чотири складові емоційного інтелекту. Але для нашого дослідження в контексті майбутньої роботи з людьми з порушеннями функцій опорно-рухового апарату й супутніми розладами все-таки важливими залишаються саме шкали, які запропонував Д. Люсін.

Опитувальник «Емін» у своїй суті вимірює емоційний інтелект як складову особистості, яка здатна розуміти і впливати на власні емоції й емоції інших людей. У структурі опитувальника «Емоційний інтелект» виділяють: міжособистісний емоційний інтелект (MEI) – розуміння і вплив на емоції інших людей; внутрішньоособистісний емоційний інтелект (BEI) – розуміння і вплив на особисті емоції; здібність до розуміння своїх і чужих емоцій (PE); здібність до впливу й керування своїми й чужими емоціями (UE).

Базисом опитувальника є визначення «Емоційного інтелекту» як розуміння власних емоцій, емоцій інших людей і можливих способів управління ними. Розумінням емоції, за визначенням Д. Люсіна, є визнання самого факту виникнення емоційної реакції, причин і наслідків, до яких вона може призвести себе та інших. Окрім того, обов'язковими умовами в контексті виміру емоційного інтелекту мають бути знання в називанні емоційного стану, тобто індивід повинен уміти знайти для нього відповідну назву або ж психологічний стан. Здібність людини до керування емоціями означає, що індивід здатен контролювати емоційну реакцію (відповідь на подразник), час її дії і продовження, напрямом, мимовільність виникнення, характер і манери, спосіб виникнення [71].

Для визначення вище зазначених показників за методикою Д. Люсіна «Емін» ми запропонували опитувальник, що складається з 46 тверджень, за якими потрібно дати відповіді: «цілком згоден», «радше згоден», «геть не

згоден», «радше не згоден». Відповіді оцінюються залежно від запитання кількістю балів від 0 до 3.

Актуальність проблеми професійного психологічного самовизначення на ниві дефектології, а саме в роботі з дітьми з порушеннями опорно-рухового апарату, полягає насамперед у тому, що невідповідність до складних непередбачуваних ситуацій у роботі з дітьми, які мають вади в розвитку, призводить до небажаних наслідків: низької продуктивності праці, помилок у роботі, незадоволення і пригніченого стану молодого спеціаліста. Дефіцит емпатії, саморегулювання, рефлексії у педагога може призводити до формальних стосунків між учнем і педагогом, що обумовлює виникнення вторинних соматичних ускладнень як у вчителя, так і в учня.

Щодо дітей із порушеннями функцій опорно-рухового апарату у шкільному середовищі, необхідно вказати на те, що наше усвідомлення обмеженості своїх фізичних можливостей провокує у них гострі особистісні реакції навіть на знайомі речі, не кажучи вже про некоректну поведінку вчителя. Емоційна реакція, яку при цьому демонструє дитина, не завжди може бути повноцінно контрольована. Професор Росс В. Грін підкреслює: «діти поводяться добре, якщо можуть», «адаптивність і стійкість до подразників не всім даються від народження, не всі їх легко засвоюють» [70]. У контексті розгляду ситуації співпраці вчителя з дитиною з порушенням опорно-рухового апарату, ураження центральної нервової системи у якої відбулося ще у внутрішньоочеревний період, що обумовило «викривлення нейропсихологічних передумов теперішньої мозкової організації психічної діяльності» – вчитель має з великою мудрістю й терпимістю підійти до її афективних спалахів, попередньо дізнавшись, які ж дестабілізатори запускають її деліквентну поведінку.

На етапі констатувального експерименту для оцінки рівнів педагогічних здібностей студентів II курсу й рівнів рефлексивності ми пропонуємо методики «Педагогічні ситуації» (адаптувала О. Ільїна) й «Діагностика рівня

рефлексивності» (Методика А. Карпова, адаптувала О. Ільїна), (додаток В, додаток Г), [126].

На сучасному етапі розвитку і впровадження інклюзивної форми навчання педагог-дефектолог має не тільки володіти знаннями методик роботи з дітьми з порушеним розвитком, знати психологічні особливості вихованців, а й мати педагогічні здібності для власної інтелектуальної й поведінкової активації психолого-педагогічних ресурсів. Зазначене питання розглядалося в наукових роботах сучасних науковців-педагогів-дефектологів: Б. Алмазової, В. Засенко, А. Колупаєвої, С. Миронової, В. Нечипоренко, В. Приходько, О. Романенко, В. Сгадової, Є. Синьової, А. Шевцова, Л. Шипіциної, М. Шеремет, Д. Шульженко, А. Щербакової, Ф. Ялалова, І. Ящук, що стало обґрунтуванням дослідження наявності необхідних рис педагогічної майстерності майбутнього вихователя, вчителя, вчителя-реабілітолога як провідної умови становлення високопрофесійного педагога-дефектолога, ортопедагога-реабілітолога.

Науковці зазначають, що педагогічна майстерність педагога, що працює з дітьми зі психофізичними порушеннями, залежить від наявності ряду особистісних і професійних якостей, сформованості професійних умінь і здібностей, культури спілкування, поведінки фахівця-початківця. Культурою педагогічного спілкування, на думку Г. Васянович, можна назвати професійне спілкування педагога зі школярами, що передбачає високий рівень міжособистісного розуміння з урахуванням критеріїв віку, психологічного й емоційного станів, метою якого є покращення позитивної емоційної атмосфери в колективі й оптимізації навчальної діяльності [36].

В. Синьов, М. Шеремет зазначають, що професіоналізм корекційного педагога обумовлений педагогічною майстерністю, до якої входить комплекс психологічних знань щодо особливостей розвитку дітей зі психофізичними порушеннями, обумовлених високим рівнем професійної етики на рефлексивній основі. Саме рефлексивність як здатність до аналізу й синтезу

допомагає вчителю «відчути особливу дитину», зауважують науковці. А «особливе відчуття» надалі має детермінувати «особливу освіту» [163].

Серед одинадцяти напрямків розробок рефлексивності найактуальнішим у контексті розвитку і впровадження інклюзивної форми навчання є педагогічний напрямок, представники якого розглядали рефлексію як інструмент організації навчальної діяльності (О. Анісімов, М. Боцманова, А. Зак, А. Захарова). На противагу загальній освіті, вчені-дефектологи Л. Руденко, А. Шевцов, М. Шеремет, Д. Шульженко обґрунтували спрямованість риси «рефлексивність» на індивідуальний профіль учителя-дефектолога, вказавши, що «рефлексивність» і «емпатійність» – це важливі складові особистості вчителя-дефектолога, вчителя-реабілітолога, спеціального психолога. Високі показники вказаної якості суб'єкта педагогічної діяльності є однією зі складових психологічної готовності до роботи з дітьми зі психофізичними порушеннями в поєднанні з порушеннями емоційно-регуляторної сфери. В нашому науковому доробку ми прирівнюємо слова «рефлексивність» до слова «емпатійність», адже, за визначенням Є.Льїна, емпатія визначається співчуттям і співпереживанням і є специфічною й індивідуальною властивістю особистості. Чим сильніше людина схильна до співпереживання, тим вища її готовність допомогти в конкретній ситуації, наголошує науковець, що стосується також рефлексивності [68].

Метод «Педагогічні ситуації» (визначення рівня педагогічних здібностей) полягає в тому, що обстежуваній групі студентів пропонується 14 надрукованих скрутних педагогічних ситуацій. Після ознайомлення з суттю кожної з них необхідно обрати з запропонованих варіантів реагування на дану ситуацію таку, яка з педагогічного погляду на їхню думку найправильніша. Якщо жоден із запропонованих варіантів відповідей не влаштовує, то можна вказати свій, оригінальний спосіб дії. Інтерпретація: кожна відповідь випробуваного – його вибір того чи іншого з запропонованих варіантів – оцінюється в балах відповідно до ключа.

Здатність правильно розв'язувати педагогічні проблеми визначається за сумою балів, яку набирає випробовуваний за всіма 14 педагогічними ситуаціями, поділену на 14.

Якщо обстежуваний отримав середню оцінку, вищу за 4,5 бали, то його педагогічні здібності (за даною методикою) вважаються високорозвиненими.

Якщо середня оцінка міститься в інтервалі від 3,5 до 4,4 бала, то педагогічні здібності вважаються середньорозвиненими.

І, зрештою, якщо середня оцінка виявилася меншою, ніж 3,4 бала, то педагогічні здібності обстежуваного розглядаються як слаборозвинені.

Методика «Діагностика рівня рефлексивності» (Методика А. Карпова, яку адаптувала О. Ільїна) характеризується тим, що студентам пропонується дати відповіді на твердження опитувальника за шкалою: 1 бал – цілком неправильно, 2 бали – неправильно, 3 бали – радше неправильно, 4 бали – не знаю, 6 балів – правильно, 7 балів – цілком правильно. Підсумовуючи отримані бали за кожну відповідь, отримуємо результати за рівнями розвиненості рефлексивності: високий, середній, низький.

Юнацький вік, на який припадає навчання у вищому навчальному закладі, характеризується, крім зазначених вище спонукальних факторів до саморозвитку й самоідентифікації, високим рівнем переживань. В. Мухіна пояснює вказане психологічне новоутворення у студентів I-II курсів глибинними рефлексивними стражданнями через зміну власних соціальних ролей від дитини до дорослого й пошук важливого для них дорослого [124]. Окрім того, перехід у нове соціальне коло спілкування і проживання, зміна звичного ритму життя, підвищені вимоги в навчанні можуть спровокувати надмірну особистісну тривожність.

Вивчали феномен «тривожності» науковці: В. Астапов, А. Гринечко, К. Ізард, Є. Ільїн, Р. Мей, В. Панок, А. Прихожан, Ч. Спілбергер, Д. Тейлор, З. Фрейд, А. Фрейд, Ю. Ханін, К. Хорні, І. Ясточкіна.

У спеціальній педагогіці щодо професійної підготовки кваліфікованих кадрів явище «тривожності» висвітлене недостатньо, хоча опосередковано на

проблему саморегуляції власних емоційних станів у стані підвищеної тривоги вказували вчені О. Приходько, В. Синьов, Є. Синьова, А. Шевцов, М. Шеремет, Д. Шульженко.

Є. Ільїн розглядає тривожний стан як порушений вольовий і розділяє на дві групи: 1) власне-вольовий (пов'язаний із цілеспрямованістю, цілепокладанням); 2) морально-вольовий (пов'язаний із самовладанням, самодисципліною, здатністю служити «ідеї») [68].

Л. Анциферова, В. Мухіна, В. Панок та зарубіжні вчені (К. Хорні) вказують, що тривожність є складовою юнацького віку, на який випадає навчання в університеті, і пов'язано це зі протиріччями, що конкурують. Із одного боку, це бажання бути самостійним і незалежним, а зі другого – ця сама самостійність провокує сильні переживання й підвищує власну емоційність, що породжує внутрішньоособистісні й міжособистісні конфлікти [8, 124, 137, 191]. За дослідженнями Ю. Щербатих, стан тривоги є першою сходинкою до виникнення страху [205, с.71-125]. Р. Бернс вважає, що тривога – це емоція, яка виникає при загальній оцінці ситуації як неблагополучної [17].

Керол Ізард наголошує, що, навпаки, первинною емоцією є страх, а тривожність – це поєднання страху з почуттями печалю, провини, сорому. І все-таки, більшість авторів схильна розрізняти страх і тривогу, розглядаючи тривогу як реакцію на невизначеність або невідомий стимул, а страх – як відповідь на вже знайомий, конкретний сигнал небезпеки. Саме ці суперечності науковців і лягли в основу гіпотези нашого наукового дослідження щодо наявності особливих особистісних психологічних характеристик у фахівця ортопедагога-реабілітолога задля комфортного виконання професійних обов'язків на ниві спеціальної освіти.

Ю. Щербатих вважає, що тривога виникає задовго до появи відчуття небезпеки; джерело тривоги не усвідомлюється і не підлягає логічному поясненню; тривога викликає загальне збудження симпатичної нервової системи на відміну від страху, який цілком блокує діяльність; тривога має

проекцію на майбутнє, а страх має «фундамент із цеглин минулих подій». Високий рівень тривоги містить, за спостереженнями Ю. Щербатих, два компоненти: фізіологічні відчуття (серцебиття, нудота, почуття задухи тощо) і психологічне розуміння самого факту тривоги. Для тривожних людей, продовжує науковець, характерною ознакою є наявність «тривожного» мислення, що має селективний характер, тобто індивід сумлінно обирає з навколишнього середовища теми, що тривожать нервову систему, тим самим доводячи людям навколо, що його тривога небезпідставна й має логічне пояснення. Під час психотерапевтичної роботи в боротьбі з нав'язливими тривогами особливість «тривожної людини» має в подальшому трансформуватися таким чином, щоб індивід серед безлічі психотравматичних ситуацій акцентував свою увагу на елементах, які б доводили, що його тривога даремна й невинуватна [205]. Небезпечність високого рівня тривоги може викликати, за дослідженнями О. Захарова, який вивчав причини виникнення неврозів у дітей і молоді, плутаність і розлади сприйняття часу і простору людей і подій [66].

Зважимо на висновки вченого, запропонувавши дослідження рівня особистісної й ситуативної тривожності за методом Ч. Спілбергера, яке адаптував Ю. Ханін (додаток Г) [43, с.376].

Задля кращого розуміння різниці між особистісною й ситуативною тривожністю Ч. Спілбергер створив два опитувальники, один із яких – вимірювання особистісної тривожності, а другий – оцінка ситуативної (реактивної) тривоги. Вчений виокремив першу тривогу як «Т-якість», а другу тривогу – як «Т-стан». Особистісна тривожність, зазначає автор, є постійною категорією і визначається темпераментом, типом вищої нервової діяльності, характером, типом виховання й завченими впродовж життя способами й діями реагування на зовнішні подразники. Певний рівень тривожності корисний, за визначенням науковця, адже тривога визначає рівень самоконтролю й самозбереження. Ситуативна тривожність залежить від зовнішніх факторів і пов'язана з конкретною ситуацією або життєвою

подією, напругою, занепокоєнням, заклопотаністю, знервованістю. Вказаний стан виникає як емоційна реакція на стресову ситуацію й може бути різним за інтенсивністю і пролонгованим упродовж певного часу.

Особистісна й ситуативна тривожність, за спостереженнями вченого, пов'язані між собою. В нормі показник ситуативної тривожності має бути вищим за показник особистісної тривожності, особливо у разі, коли під сумнів ставляться самооцінка й авторитет індивіда. Показник ситуативної тривожності у надто тривожних осіб може бути й нижчим порівняно з особистісним. Зазначене пояснюється тим, що «проблемна ситуація» викликає в обстежуваного фізичну загрозу чи біль.

Для визначення рівня ситуативної й особистісної тривожності пропонуємо досліджуваним студентам підтвердити або скасувати 20 тверджень ув опитувальниках. Твердження стосуються оцінки власних фізичних якостей і когнітивної інтерпретації подій у житті.

Вимір рівня ситуативної тривожності (СТ) ми передбачаємо для студентів ортопедагогів-реабілітологів після проходження першої волонтерської практики на II курсі на базі спеціалізованого дитячого садочка інклюзивного типу № 95 для дітей із порушеннями опорно-рухового апарату.

Перед виконанням завдання студентам надається інструкція: «Прочитайте уважно кожне з наведених нижче тверджень і закресліть цифру у відповідній графі залежно від того, як ви почуваетесь на цю мить. Над твердженнями довго не замислюйтесь, оскільки правильних і неправильних відповідей немає».

Рівень особистісної тривожності (ОТ) вимірюється у студентів експериментальної групи перед вимірювання ситуативної тривожності у спокійному стані.

Обробка результатів відбувається за підрахунком балів за кожною шкалою окремо, які визначають відповіді опитуваних. До 30 балів – низький рівень тривожності; 31-44 бали – помірний рівень тривожності; 45 і більше балів – високий рівень тривожності.

Отже, визначивши необхідні компоненти у структурі формування психологічної готовності майбутніх ортопедagogів-реабілітологів до професійної діяльності, нами були підібрані та обґрунтовані ефективні методи дослідження сформованості психологічних, особистісних складових спеціального педагога.

2.2 Експериментальне вивчення психологічних особливостей і актуальних психологічних компонентів у структурі підготовки студентів – майбутніх фахівців-ортопедagogів-реабілітологів

Метою констатувального експерименту було визначення актуального стану психологічної готовності ортопедagogів-реабілітологів до майбутньої професійної діяльності.

Відповідно до мети було окреслено напрями дослідження психологічної готовності майбутнього ортопедагога-реабілітолога: сформованість операційно-діяльнісного блоку (рівень засвоєння теоретичних знань із дисциплін психологічного спрямування, виконання практичних і лабораторних робіт, звіт про проходження виробничих практик) і блоку особистісної підготовки (сформованість компонентів: аксіологічного, мотиваційно-вольового, тренування й розвитку емоційного інтелекту, адаптаційного, професійної самоактуалізації і профілактики професійного вигорання).

Аналіз вихідних положень дослідження визначає основні завдання вивчення дисциплін психологічного спрямування, що забезпечують: розуміння й педагогічне осмислення майбутніх ортопедagogів-реабілітологів загальних понять про закономірності й сутність особливостей психічної сфери осіб із порушеннями функцій опорно-рухового апарату; сприяють аналізу взаємозв'язків клінічної картини ядерних дефектів кори головного мозку, причин і наслідків порушень психомоторного й емоційно-вольового розвитку дитини.

Рівень засвоєних знань із дисциплін ортопсихологія, вікова та педагогічна ортопсихологія, психолого-педагогічна діагностика та консультування, нейропсихологія визначався відповідно до державного стандарту, де вказані загальні вимоги до освіченості спеціальних педагогів на ступені освіти «бакалавр» і відповідних показників: високий, середній, низький. Група студентів ортопедагогів-реабілітологів за результатами констатувального експерименту виявилась на середньому рівні (75,4 бала) сформованості операційно-діяльнісного блоку психологічної готовності [72].

Для дослідження умов формування II-го блоку особистісної підготовки були визначені методики й конкретизовані показники. Аксіологічний компонент (формування у студента належної системи цінностей) визначався копінг-тестом Лезаруса, мотиваційно-вольовий компонент (формування мотиваційно-спонукальної сфери, рефлексивності й належних базових переконань) – методикою О.В.Карпова й методикою «Педагогічні ситуації», компонент тренування й розвитку емоційного інтелекту (навчання розуміння й керування внутрішньоособистісним і міжособистісним емоційними станами) – опитувальником емоційного інтелекту «ЕмІн» Д. В. Люсіна, адаптаційний компонент – методикою Ч.Д.Спілбергера: для визначення рівня особистісної й ситуативної тривожності для формування компоненту професійної самоактуалізації і профілактики професійного вигорання були запропоновані арт-терапевтичні техніки «Я та моя справа» і «Карта цілей».

У констатувальному експерименті брало участь 168 осіб. Експериментальну групу становили: ортопедагоги-реабілітологи, студенти кафедри ортопедагогіки, ортопсихології та реабілітології національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова – 40 осіб; студенти факультету реабілітаційної педагогіки та реабілітології Хортицької національної навчально-реабілітаційної академії – 40 осіб; студенти факультету початкової та спеціальної освіти Уманського педагогічного університету імені Павла Тичини – 30 осіб; студенти факультету педагогічної освіти Львівського національного університету імені Івана Франка – 30 осіб.

Контрольну групу склали студенти факультету початкової освіти Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди – 28 осіб.

Проаналізуємо отримані дані констатувального експерименту з визначення сформованості аксіологічного компоненту, що досліджувався копінг-тестом Лезаруса (додаток а) і наведений у таблиці 4.

Таблиця 4

Показники напружених копінгів ув ЕГ і КГ за методикою «Копінг-тест Лезаруса»(%).

Напружені копінги		Київ (ортопедаг -реабіліт) (ЕГ)	Львів (кор. пед.) (ЕГ)	Запоріжж я (корекц. педагоги (ЕГ)	Умань (корекц. педагоги) (ЕГ)	Переяслав- Хмельницьк (уч.загал.шк . (КГ)
Дистанціюванн я	К	54,2%	42,3 %	45,4%	48,6%	67,3%
Самоконтроль	К	85,3%	64,4 %	68,5%	62,3%	65,3%
Пошук соціальної підтримки	К	86,1%	72,4 %	76,4%	72,3%	85,3%
Втеча- уникнення	К	73,5%	65,5 %	68,3%	60,3%	65,3%
Позитивна переоцінка	К	85,4%	81,3 %	78,3%	78,3%	85,4%

Аналіз отриманих даних свідчить, що низький рівень напруженості, тобто адаптивний рівень копінгу, виявився у студентів як ЕГ, так і КГ за шкалами «конфронтаційний копінг» і «взяття відповідальності». Для визначення рівня напруженості конфронтаційного копінгу були запропоновані подальші запитання: «...починав щось робити, знаючи, що все це все одно не буде працювати, головне – робити хоч що-небудь», «...намагався схилити керівників до того, щоб вони змінили свою думку»,

«зривав свою злість на тих, хто накликав на мене проблеми», «...намагався дати якийсь вихід своїм почуттям», «відверто ризикував», «...стояв на своєму і боровся за те, чого хотів». Студенти, аналізуючи запропоновані твердження, що вказують на схильність до конфліктної поведінки, оцінювали речення найнижчою кількістю балів. Аналіз отриманих показників низького рівня напруженості копінгу «взяття відповідальності» як ув ЕГ, так і в КГ вказав на низький рівень обізнаності з компетенціями професії вчитель-дефектолог, недостатню вимогливість до себе. Твердження: «розумів, що сам викликав цю проблему», «... я давав обіцянку, що наступного разу все буде по-іншому», «вибачався або намагався все залагодити», «... критикував і картав себе», – не знайшли відгуку в серцях фахівців-початківців і тим самим вони оцінювали відповіді балами (0) – ніколи або ж (1) – інколи.

Напружені копінги виявились у студентів як ЕГ, так і КГ за субшкалами: дистанціювання, самоконтроль, пошук соціальної підтримки, втеча-уникнення, позитивна переоцінка.

Оцінка субшкали «дистанціювання» вказала, що група студентів ортопедagogів-реабілітологів (54,2%) і група студентів вчителів-дефектологів (47,4%) доладають зусилля для відокремлення від ситуації і зменшують її важливість, але все-таки показники групи студентів-майбутніх учителів загальноосвітніх шкіл (КГ) виявились у 0,4 разу вищими, що вказує на наявність страху перед дітьми з порушеннями в розвитку. Твердження «змирився з долею», «буває, що мені не щастить», «вів себе, як ніби нічого не сталося», «намагався побачити в ситуації щось позитивне», «намагався забути все це», «не допускав це до себе, намагаючись над цим особливо не замислюватися», «відмовлявся сприймати це занадто серйозно», – найчастіше отримували відповіді «інколи» – (2)

Високий відсоток студентів як ув ЕГ, так і в КГ виявили напружений копінг за шкалою «самоконтроль» – регулювання своїх почуттів і дії через докладання сили волі. Та все-таки, в ортопедagogів-реабілітологів (ЕГ) (84,3%) цей показник виявився найвищим. Твердження: «... думав про те, як

би в даній ситуації діяла інша людина, якою я захоплююсь і намагався наслідувати їй», «прокручував в голові, що мені сказати або зробити», «намагався діяти не занадто поспішно, довіряючись першому пориву», – оцінювали відповіддю «часто» (3).

Напружений копінг за шкалою «пошук соціальної підтримки» виявився як ув ЕГ, так і в КГ. Причому частина студентів ортопедагогів-реабілітологів (86,1%) зі вказаним напруженим копінгом виявилась найвищою. Твердження «звертався за допомогою до фахівців», «говорив з ким-небудь, хто міг конкретно допомогти в цій ситуації», «... питався поради у родича або друга, яких поважав», «шукав співчуття та розуміння у кого-небудь» – оцінювались оцінкою (3) «часто».

Наявність дезадаптивного копінгу «втеча-уникнення» виявилась ув ЕГ (73,5% осіб) і КГ (65,3 осіб), та все-таки в ЕК ортопедагогів –реабілітологів вона на 1,13 рази вища за КГ. Твердження «спав більше звичайного», «намагався поліпшити своє самопочуття їжею випивкою, курінням або ліками», «відмовлявся вірити, що це дійсно відбулося», «... хотів, щоб все це швидше якось усунулось або скінчилося» – оцінювались оцінкою (3) «часто».

Шкала «позитивна переоцінка» вказала, що чимала частина студентів як ув ЕГ (85,4%), так і в КГ (85,4%) пореоцінює власні можливості. Твердження «набирався досвіду в цій ситуації», «...знаходив нову віру в щось», «знову відкривав для себе щось важливе», «...щось міняв в собі», – оцінювались оцінкою (3) «часто».

Для визначення рівня сформованості компоненту тренування й розвитку емоційного інтелекту ми обрали методику «ЕмІн» Д.В.Люсіна, яку адаптовала О.В.Ільїна (додаток б).

У структурі опитувальника «Емоційний інтелект» виділяють такі компоненти: міжособистісне розуміння (МР); міжособистісне управління (МУ); внутрішньоособистісне розуміння (ВР); внутрішньоособистісне управління (ВУ); внутрішньоособистісна експресія (ВЕ); міжособистісний

емоційний інтелект (MEI) – розуміння і вплив на емоції інших людей; внутрішньоособистісний емоційний інтелект (BEI) – розуміння і вплив на особисті емоції; здібність до розуміння своїх і чужих емоцій (PE); здібність до впливу й управління своїми і чужими емоціями (UE).

Значення за шкалами MEI і BEI отримуємо через підсумовування відповідних субшкал: $MEI = MP + MU$ та $BEI = BP + BU + BE$.

Інший варіант підсумовування субшкал дає ще дві шкали:

- 1) PE (розуміння експресії) = $MP + BP$;
- 2) UE (управління експресією) = $MU + BU + BE$.

Для визначення зазначених показників за методикою Д.В.Люсіна «ЕмІн» студентам експериментальної й контрольної груп був запропонований опитувальник, що складається з 46 тверджень, на які потрібно було дати відповіді: «цілком згоден», «радше згоден», «геть не згоден», «радше не згоден». Усі відповіді оцінювалися залежно від запитання кількістю балів від 0 до 3 і розподілялися за рівнями: вкрай низькі, низькі, середні, високі, дуже високі.

Проаналізуємо результати констатувального експерименту з визначення складових емоційного інтелекту (таблиця 5).

Таблиця 5

Показники емоційного інтелекту в ЕГ і КГ на етапі констатувального експерименту за методикою «ЕмІн», Д.В.Люсіна (%)

Шкали	Дуже низькі		Низькі		Середні		Високі		Дуже високі	
	Кор. пед. (ЕГ)	Заг. вчит. (КГ)	Кор. пед. (ЕГ)	Заг. вчит. (КГ)	Кор. пед. (ЕГ)	Заг. вчит. (КГ)	Кор. пед. (ЕГ)	Заг. вч (КГ)	Кор. пед. (ЕГ)	Заг вч (КГ)
MP Міжосо- бистісне розум.	40,2 %	40,3 %	31,3 %	31,2 %	26,2 %	25,2 %	2,3 %	3,3 %	0%	0%
MU Міжосо- бистісне управл.	7,4%	25,4 %	15,2 %	15,2 %	42,1 %	34,2 %	23,2 %	18,1 %	12,1 %	7,1 %

ВР Внутріш- ньоособ. розумін	8,3%	14,2 %	11,1 %	10,3 %	29,2 %	38,2 %	27,2 %	21,2 %	24,2 %	16,1 %
ВУ Внутріш- ньоособ. управл.	16,3 %	12,2 %	26,2 %	28,3 %	28,2 %	28,1 %	16,2 %	18,2 %	13,1 %	13,2 %
ВЕ Внутріш- ньоособи стісна експресія	10,2 %	11,3 %	25,3 %	27,2 %	31,2 %	31,2 %	25,2 %	24,2 %	8,1%	6,1 %
МЕІ Міжосо- истісний емоційн. інтелект	23,2 %	27,2 %	18,2 %	17,3 %	30,2 %	31,2 %	15,2 %	12,2 %	13,2 %	12,1 %
ВЕІ Внутріш- ньоособ. емоцій. інтелект	12,2 %	13,3 %	21,3 %	23,2 %	31,1 %	32,1 %	22,3 %	19,1 %	13,1 %	12,3 %
РЕ Розумін. експресії	22,2 %	27,2 %	24,3 %	22,3 %	27,2 %	28,2 %	14,2 %	15,2 %	12,1 %	7,1 %
УЕ Управл. експресіє	11,2 %	15,2 %	20,1 %	24,1 %	33,2 %	31,3 %	21,2 %	17,2 %	14,3 %	12,2 %

Інтерпретація:

За Д. Люсіним, люди публічних професій мають вищий показник міжособистісного емоційного інтелекту, але загалом різниця між міжособистісним емоційним інтелектом (МЕІ) і внутрішньоособистісним емоційним інтелектом (ВЕІ) має становити 0,447 [107, с.10].

Міжособистісний ЕІ.

Шкала МР. Розуміння емоцій інших. Здатність розуміти емоційний стан людини на основі зовнішніх виявів емоцій (міміка, жестикуляція, звучання голосу) й/або інтуїтивно; чуйність до внутрішнього стану інших людей.

Шкала МУ. Управління емоціями інших. Здатність викликати в інших людей ті чи інші емоції, знижувати інтенсивність небажаних емоцій. Можливо, схильність до маніпулювання людьми.

Внутрішньоособистісний ЕІ.

Шкала ВР. Розуміння своїх емоцій. Здатність до усвідомлення своїх емоцій: їхнє розпізнавання й ідентифікація, розуміння причин, здатність до вербального опису.

Шкала ВУ. Управління своїми емоціями. Здатність і потреба управляти своїми емоціями, викликати й підтримувати бажані емоції і тримати під контролем небажані.

Шкала ВЕ. Контроль експресії. Здатність контролювати зовнішні прояви своїх емоцій.

Проаналізуємо окремо складові емоційного інтелекту для ліпшого розуміння ситуації (таблиця 6).

Таблиця 6

Показники міжособистісного розуміння й міжособистісного управління в ЕГ і КГ на етапі констатувального експерименту (%)

Шкали	Дуже низькі		Низькі		Середні		Високі		Дуже високі	
	Кор. пед. (ЕГ)	Заг. вчит. (КГ)	Кор. пед. (ЕГ)	Заг. вчит. (КГ)	Кор. пед. (ЕГ)	Заг. вч. (КГ)	Кор. пед. (ЕГ)	Заг. вч. (КГ)	Кор. пед. (ЕГ)	Заг. вчит. (КГ)
МР Міжособистісне розуміння	40,2 %	40,3 %	31,3 %	31,2 %	26,2 %	25,2 %	2,3 %	3,3 %	0%	0%
МУ Міжособистісне управління	7,4%	25,4 %	15,2 %	15,2 %	42,1 %	34,2 %	23,2 %	18,1 %	12,1 %	7,1%

Показники «низького рівня» й «дуже низького» рівня міжособистісного розуміння виявились у 71,5% осіб як ув ЕГ, так і в КГ. При цьому сумарний показник «середнього», «високого» й «дуже високого» рівнів міжособистісного управління виявився у 77,4% осіб ЕГ й у 59,4% осіб КГ, що

на 18,3% вище у групі студентів спеціальної освіти (ЕГ). Сумарний показник «середнього», «високого» й «дуже високого» рівнів міжособистісного розуміння виявився у 28,5% осіб ЕГ й лиш у 2,5% осіб КГ, що у 11,4 рази менше порівняно зі групою студентів спеціальної освіти (ЕГ). Сумарні показники «низького» й «дуже низького» рівнів міжособистісного управління виявились у 22, 6% студентів ЕГ й у 40,6% осіб КГ. У студентів I-II курсу при показниках «низького рівня» міжособистісного розуміння (40,2% осіб як ЕГ, так і КГ) показник «високого рівня» міжособистісного управління становив 42,1% осіб як ЕГ, так і КГ, що свідчить про ідею встановлення правил без розуміння й урахування стану дитини.

Аналіз показників внутрішньоособистісного управління порівняно з показниками внутрішньоособистісного розуміння як ув ЕГ, так і в КГ засвідчив, що при вищих показниках внутрішньоособистісного розуміння показник внутрішньоособистісного управління загалом нижчий (таблиця 7).

Таблиця 7

Показники внутрішньоособистісного розуміння і внутрішньоособистісного управління в ЕГ і КГ на етапі констатувального експерименту (%)

Шкали	Дуже низькі		Низькі		Середні		Високі		Дуже високі	
	Кор пед. (ЕГ)	Заг. вчит. (КГ)	Кор пед. (ЕГ)	Заг. вчит. (КГ)	Кор пед. (ЕГ)	Заг. вчит. (ЕГ)	Кор пед. (ЕГ)	Заг. вч (КГ)	Кор пед. (ЕГ)	Заг. вчит (КГ)
ВР (Внутрішн.особис. розуміння)	8,3 %	14,2 %	11,1 %	10,3 %	29,2 %	38,2 %	27,2 %	21,2 %	24,2 %	16,1 %
ВУ (Внутрішн.особис. управління)	16,3 %	12,2 %	26,2 %	28,3 %	28,2 %	28,1 %	16,2 %	18,2 %	13,1 %	13,2 %

Можна констатувати, що сумарний показник «низького» й «дуже низького» рівнів внутрішньоособистісного розуміння виявився у 19,4% групи осіб ЕГ й у 24,5% осіб КГ, що на 5,1% вище у представників КГ. Сумарний показник «низький» і «дуже низький» для внутрішньоособистісного управління в ЕГ склав 42,6% осіб і 40,5% осіб у КГ. Сумарні показники

«середнього», «високого» й «дуже високого» рівнів внутрішньоособистісного розуміння виявились у 80,6% осіб ЕГ й у 75,5% осіб КГ, що на 5,1% осіб нижче порівняно зі групою студентів спеціальної освіти (КГ). Сумарні показники «середнього», «високого» й «дуже високого» рівнів внутрішньоособистісного управління виявились у 57,5% осіб ЕГ й у 59,5% осіб КГ, що на 2% осіб менше порівняно з КГ студентів загальноосвітніх шкіл.

Тобто, порівнявши показники внутрішньоособистісного розуміння й управління за сумарними даними рівнів «середній», «високий» і «дуже високий», можна твердити, що група студентів спеціальної освіти (ЕГ) має на 1,4 рази вищий рівень знань про свій внутрішній психоемоційний стан порівняно зі знаннями про керування ним. Контрольна група за сумарними показниками рівнів «середній», «високий» і «дуже високий» має на 1,2 разу вищу різницю до збільшення за шкалою внутрішньоособистісного розуміння.

Констатувальна ситуація визначення рівнів сформованості міжособистісного і внутрішньоособистісного розуміння й управління свідчить про те, що у молоді віком 18-19 років, студентів I-II курсів, майбутніх педагогів як ув ЕГ, так і в КГ при низькому рівні відчуття й розуміння психології іншої людини й побудови міжособистісних стосунків є вибудовані правила керування цими стосунками. І навпаки, при вищих показниках внутрішньоособистісного розуміння спостерігається низький рівень управління власним емоційним станом. Вказана ситуація не може не турбувати і залишитись поза увагою, адже кваліфікований педагог має передовсім психологічно розуміти дитину, а це належить до групи набутих під час навчання у вищому начальному закладі вмінь і навичок: когнітивних, соціальних, особистісних, емоційних. Але якщо перші три компоненти, навчаючись до рівня бакалавра, студент за допомогою педагогів опановує від низького рівня до високого, то емоційний компонент – психологічну підготовленість до відповідної фахової роботи, вміння розуміти себе, інших, і

керувати емоціями – можна скоригувати тільки на спеціально розроблених, додаткових тренінгових заняттях із розуміння й управління емоціями [71].

Проаналізуємо рівень розуміння експресії й управління експресією в експериментальній і контрольній групах (таблиця 8).

Таблиця 8

Показники розуміння експресії й управління експресією в ЕГ і КГ на етапі констатувального експерименту (%)

Шкали	Дуже низькі		Низькі		Середні		Високі		Дуже високі	
	Кор. пед.	Заг. вч.	Кор. пед.	Заг. вч.	Кор. пед.	Заг. вч.	Кор. пед.	Заг. вч.	Кор. пед.	Заг. вч.
РЕ Розуміння експресії	22,2 %	27,2 %	24,3 %	22,3 %	27,2 %	28,2 %	14,2 %	15,2 %	12,1 %	7,1 %
УЕ Управління експресією	11,2 %	15,2 %	20,1 %	24,1 %	33,2 %	31,3 %	21,2 %	17,2 %	14,3 %	12,2 %

Аналіз показників розуміння експресії й управління експресією засвідчив, що сумарний показник «низького» й «дуже низького» рівнів розуміння експресії виявився у 46,5% осіб ЕГ й у 49,5% осіб КГ, що на 3% осіб менше від КГ. Сумарний показник «низького» й «дуже низького» рівнів управління експресією в ЕГ склав 31,3% осіб і 39,3% осіб у КГ, різниця становить 8% осіб. Сумарний показник «середнього», «високого» й «дуже високого» рівнів розуміння експресії виявився у 53,5% осіб ЕГ й у 50,5% осіб КГ, що на 3% більше порівняно зі групою студентів загальноосвітніх шкіл (КГ). Сумарний показник «середнього», «високого» й «дуже високого» рівнів управління експресією виявився у 68,7% осіб ЕГ й у 60,7% осіб КГ, що на 8% більше порівняно з КГ студентів загальноосвітніх шкіл. Порівнявши показники, можна стверджувати, що управління експресією як ув ЕГ, так і в КГ на 1,2 разу вище, ніж розуміння експресії, що свідчить про низький рівень знань походження й регуляції власного емоційного стану.

Шкала внутрішньоособистісної експресії, що характеризує здатність контролювати зовнішні емоції, вказала на таке: сумарний показник на рівнях

«низький» і «дуже низький» у експериментальній групі склав 35,5% осіб і 38,5% осіб у контрольній групі, різниця між групами становить 3% осіб. Сумарний показники «середнього», «високого» й «дуже високого» рівнів внутрішньоособистісної експресії виявився у 64,5% осіб ЕГ й у 61,5% осіб КГ, що на 3% більше порівняно зі групою студентів загальноосвітніх шкіл (КГ).

Таким чином, проаналізувавши отримані дані щодо вимірювання показників міжособистісного і внутрішньоособистісного емоційного інтелекту, можна дійти подальших висновків: показники міжособистісного емоційного інтелекту, що є вельми важливою якістю для студентів ЕГ (майбутніх корекційних педагогів), вищі за показники міжособистісного емоційного інтелекту в КГ (майбутніх учителів загальноосвітніх шкіл). Це може бути пов'язано як із вищим рівнем психологічної програмної підготовки майбутніх учителів зі спеціальної й інклюзивної освіти, так і з іншою мотиваційною спрямованістю і природними здібностями, що вплинули на вибір професії спеціального педагога. Адже очевидно, що складніша за формою і змістом професійна робота дефектолога потребує й вищого рівня відповідної психологічної підготовки, особливо в розумінні й контролеві власних і чужих емоцій. Проте в сумарних показниках рівнів «середній», «високий» і «дуже високий» різниця між ЕГ й КГ у шкалах міжособистісного емоційного інтелекту (MEI) і внутрішньоособистісного інтелекту (BEI) не виявлена. Показник «міжособистісного емоційного інтелекту» (MEI) в експериментальній групі виявився на 1,13 разу вищим за показник «внутрішньоособистісного інтелекту» (BEI). В контрольній групі вказане значення виявилось на 1,14 разу вищим за внутрішньоособистісний емоційний інтелект, що свідчить про низький рівень сформованості необхідних психологічних компетенцій як у ЕГ, так і в КГ. Адже, за дослідженнями Д.Люсіна, різниця між показниками має становити приблизно 0,5 одиниці.

Для визначення рівня сформованості мотиваційно-вольового компоненту був обраний і обґрунтований метод «Педагогічні ситуації» (додаток В).

Обстежуваній групі студентів пропонувались надруковані 14 скрутних педагогічних ситуацій. Після ознайомлення зі змістом кожної з них необхідно було обрати серед запропонованих варіантів реагування на вказану ситуацію таку, яка з педагогічного погляду найправильніша на думку обстежуваного. Якщо жоден із запропонованих варіантів відповідей не влаштовував, можна було вказати свій, оригінальний спосіб дії. Аналіз здійснювався за обліком балів і визначенням рівнів педагогічних здібностей: низький, середній, високий.

Проаналізуємо отримані результати вимірювання рівнів педагогічних здібностей у контрольній і експериментальній групах після констатувального експерименту (таблиця 9).

Таблиця 9

Показники рівнів педагогічних здібностей ув ЕГ і КГ на етапі констатувального експерименту за методикою «Педагогічні ситуації» (%)

Рівень педагогічних здібностей.	Київ (ортопед- реабілітол) (ЕГ)	Умань (корекц. педагоги) (ЕГ)	Львів (корекц. педагоги) (ЕГ)	Запоріжжя (корекц. педагоги) (ЕГ)	Переяслав- Хмельницьк (уч. заг.шкіл) (КГ)
Високий рівень	23,3%	22,4%	23,4%	21,3%	21,4%
Середній рівень	68,4%	61,3%	64,4%	60,4%	63,4%
Низький рівень	8,3%	16,3%	12,2%	18,3%	15,2%

Після проведеного констатувального експерименту було виявлено, що показник «високого рівня» педагогічних здібностей мають 23,3% осіб групи ортопедів-реабілітологів (ЕГ) і приблизно 22,2% осіб у інших групах корекційних педагогів (ЕГ). При цьому показник «високого рівня»

педагогічних здібностей у КГ виявився у 21,4% студентів, що на 1,08 разу нижче за ЕГ ортопедагогів-реабілітологів. Кількість студентів із показником «середній рівень» педагогічних здібностей виявилася найвищою в ЕГ ортопедагогів-реабілітологів (68,4%), що на 1,07 вище за КГ вчителів загальноосвітніх шкіл (63,6%) та інших груп корекційних педагогів. Показник «низького рівня» педагогічних здібностей виявився у 8,3% студентів ЕГ ортопедагогів-реабілітологів; це було найнижчим показником серед усіх груп студентів, що порівняно з КГ вчителів загальноосвітніх шкіл (15,2%) на 1,83 нижче [70].

Звернімо увагу на те, що показник «високого рівня» педагогічних здібностей майбутнього корекційного педагога передбачає, за дослідженнями В. Нечипоренко, високу компетентність педагога стосовно питань ведення переговорів, знань про дитину з порушеним розвитком [125]. Зважмо на вказане при ґрунтовному аналізі проведеного експерименту.

Заслуговує на увагу те, що студенти, які мали найвищу оцінку педагогічних здібностей, делікатно, уважно і творчо підійшли до виконання завдання. У 20% із запропонованих педагогічних випадків були використані «свої варіанти» відповіді учневі. Студенти з показником «середній рівень» педагогічних здібностей формальніше підійшли до виконання завдання – «своїх варіантів» відповідей майже не пропонували. Частина студентів із «низьким рівнем» педагогічних здібностей рефлексивно, нерозважливо, часом не педагогічно давала уявний зворотній зв'язок учневі.

Так, наприклад, ситуація №7: «Я відчуваю, що предмети, які ви викладаєте, не допомагають мені», – каже учень учителю й додає: «Я взагалі гадаю покинути навчання». Варіанти відповідей учителя: 1. «Припини казати дурниці» 2. «Нічого собі, додумався!». 3. «Може, тобі знайти іншого вчителя?». 4. «Я хотів би докладніше знати, чому в тебе виникло таке бажання?». 5. «А що, як нам попрацювати разом над розв'язком твоєї проблеми?». 6. «Може, твою проблему можна розв'язати якимось інакше?». 7. – свій варіант. Студенти з «низьким рівнем» педагогічних здібностей обрали

відповіді №1 і №3, студенти з середнім рівнем – №4, студенти ж із високими показниками здібностей обрали відповіді № 5 і № 6.

У ситуації №10 учень каже вчителю: «Я знову забув принести зошит (виконати домашнє завдання тощо)», – як має на це відреагувати вчитель? Варіанти відповідей учителя: 1. «Ну от, знову!». 2. «Чи не здається тобі це проявом безвідповідальності?». 3. «Гадаю, що тобі час почати ставитися до справи серйозніше». 4. «Я хотіла би знати, чому?». 5. « У тебе, ймовірно, не було для цього можливостей?». 6. «Як ти гадаєш, чому я щоразу нагадую про це?». 7. – свій варіант. Студенти з «низьким рівнем» педагогічних здібностей відзначали відповідь №2 й давали свій варіант: «А голову ти часом не забув?». Студенти з середнім рівнем – №3, студенти ж із високим рівнем відзначали варіанти відповідей №3, №6 і давали свої варіанти, один із яких такий: «Може, сьогодні варто виконати домашнє завдання у класі після уроку, щоб напевно знати, що воно виконане».

Ситуація №11. Учень у розмові з учителем каже йому: «Я хотів би, щоб ви ставились до мене краще, ніж до інших учнів, зважаючи на мій фізичний стан» – як повинен відповісти вчитель на таку заяву учня? Варіанти відповідей учителя: 1. «Немає підстав виділяти тебе серед інших учнів». 2. «Я зовсім не збираюся гратися в улюбленців і фаворитів». 3. «Мені не подобаються люди, які заявляють так, як ти». 4. «Я хотіла би знати, як твоя фізична вада впливає на «особливість»?». 5. «Якби я тобі сказала, що люблю тебе більше, ніж інших учнів, то ти почувався б від цього краще?». 6. «Як ти думаєш, як насправді я до тебе ставлюсь?». 7. – свій варіант. Студенти з «низьким рівнем» педагогічних здібностей відзначали варіанти №1 і №4, студенти з «середнім» і «високими» рівнями педагогічних здібностей відзначали №5 і давали свої варіанти: «в мене немає гірших чи кращих, я однаково добре ставлюсь до кожного з вас, прикро, що щось змусило тебе сумніватись», «кожна людина може мати якийсь недолік: хто фізичний, хто психологічний, і це не є підставою для винятковості», «можливо, тебе щось тривожить і річ не в тому, що я до тебе маю краще ставитись?».

Ситуація №14. Учень, явно демонструючи своє лихе ставлення до товариша зі класу, каже: «Я не хочу вчитися разом із ним» – як на це повинен відреагувати вчитель? 1. «Ну й що?» 2. «Нікуди не дінешся». 3. «Це неумудро з твого боку». 4. «Але він теж не захоче після цього вчитися з тобою». 5 «Чому?» 6. «Я думаю, що не твоя правда». 7. – свій варіант. У запропонованій педагогічній ситуації студенти з низьким і середнім рівнями педагогічних здібностей підкреслювали відповідь № 5, студенти ж із високим рівнем давали розгорнутий «свій варіант» відповіді учневі. Наприклад: «я вважаю, що конфлікт має бути розв’язаний після кінця уроків. Якщо у вас є претензії один до одного, вони мають бути висловлені», «у нас хороший дружній клас, і ваша суперечка має бути розв’язана. Якщо клас мене підтримує, ми зможемо всі разом допомогти вам».

Тож після аналізу віртуальних відповідей майбутніх учителів учням можна виснувати, що студенти II-III курсів як ЕГ, так і КГ ще не в достатній мірі володіють майстерністю ведення продуктивних переговорів, іноді діють імпульсивно, не задумуючись над наслідками. В подальшому, враховуючи вразливість дитини з порушеннями, непедагогічний підхід може нашкодити порозумінню між учнем і вчителем, спровокувати агресивність поведінки підлеглого.

Проаналізуймо сформованість компоненту рефлексивності в ЕГ й КГ , що вимірювалася за методикою А. В. Карпова «Діагностика рівня рефлексивності», яку адаптувала О. Ільїна (додаток Г).

Студентам пропонувалось дати позитивні або ж негативні відповіді на твердження, які оцінювалися кількістю балів, що підсумовувались і вказували на рівні: низький, середній, високий. Текст опитувальника ми адаптували з огляду на те, що «рефлексивність» у групі студентів ортопедагогів-реабілітологів (ЕГ) стосується саме дітей із порушеннями функцій опорно-рухового апарату.

Результати констатувального експерименту визначення рівня рефлексивності в експериментальній і контрольній групах наведені в таблиці 10.

Таблиця 10

Показники рівнів рефлексивності в ЕГ і КГ на етапі констатувального експерименту за методикою А. В. Карпова (%).

Рівень рефлексивності	Київ (ортопед- реабіліт.) (ЕГ)	Умань (корекц. педагоги) (ЕГ)	Львів (корекц. педагоги) (ЕГ)	Запоріжжя (корекц. педагоги) (ЕГ)	Переяслав- Хмельницький (уч. заг.шкіл) (КГ)
Високий рівень	15,3%	14,3%	14,4%	15,2%	12,3%
Середній рівень	63,3%	62,2%	59,3%	61,5%	55,6%
Низький рівень	21,4%	23,5%	26,3%	23,5%	32,1%

Аналізуючи результати констатувального експерименту з визначення рівнів рефлексивності, можна стверджувати, що показник «високого рівня» рефлексивності виявився найвищим ув ЕГ ортопедагогів-реабілітологів (15,3%), що на 1,23 разу вище від КГ вчителів загальноосвітніх шкіл (12,3%). Інші групи студентів корекційної освіти висвітлили показники, що наближаються до групи ортопедагогів-реабілітологів (ЕГ). Показник «середнього рівня» рефлексивності виявився у 63,3% осіб групи ортопедагогів-реабілітологів (ЕГ) й у 61,2% осіб груп корекційних педагогів (ЕГ). Показник «середнього рівня» у КГ був у 55,6% студентів, що на 1,13 разу нижче від показників групи ортопедагогів-реабілітологів (ЕГ). Показник «низького рівня» рефлексивності виявився найнижчим у групі ортопедагогів-реабілітологів (ЕГ, 21,4%) порівняно зі групами корекційних педагогів (ЕГ, 26,3%) і групою вчителів загальноосвітніх шкіл (КГ, 32,1%), що на 1,5 разу нижче від КГ.

Тож можна твердити, що показник сформованості компоненту рефлексивності на етапі констатувального експерименту був на середньому

рівні як ув ЕГ, так і в КГ.

Рівень сформованості адаптаційного компоненту в контрольній і експериментальній групах ми перевіряли за методикою Ч.Д.Спілбергера: визначення рівнів особистісної й ситуативної тривожності (додаток г).

Методика «Диференційований вимір тривожності» Ч.Д.Спілбергера полягала в тому, що для визначення рівнів особистісної й ситуативної тривожності обстежуваній групі студентів пропонувалось розглянути 20 тверджень, на які потрібно було дати стверджувальні чи негативні відповіді, що вимірювалися кількістю балів і підсумовувалися.

Аналіз отриманих даних за вимірюванням рівня особистісної тривожності у студентів ЕГ й КГ наданий у таблиці 11.

Таблиця 11.

Показники рівнів особистісної тривожності в ЕГ і КГ на етапі констатувального експерименту за методикою Ч.Д.Спілбергера (%)

Рівень особистісної тривожності		Київ (ортопедаг- реабіліт) (ЕГ)	Умань (корекц. педаг.) (ЕГ)	Львів (корекц. педаг.) (ЕГ)	Запоріжжя (корекц. педаг.) (ЕГ)	Переяслав- Хмельницьк (уч.заг.шкіл) (КГ)
Високий рівень	К	63,2%	61,3%	64,3%	62,4%	47,2%
Середній рівень	К	27,4%	32,4%	28,2%	28,3%	37,2%
Низький рівень	К	9,4%	6,3%	7,5%	9,3%	15,6%

Аналіз отриманих даних констатувального експерименту з визначення рівнів «особистісної тривожності» в ЕГ й КГ вказав, що «високий рівень» особистісної тривожності виявився у більшої кількості студентів обох груп. Так, ув ортопедагогів-реабілітологів (ЕГ) цей показник склав 63,2% осіб. У КГ педагогів загальноосвітніх шкіл показник «високого рівня» особистісної тривожності виявився на 1,34 разу нижчим і склав 47,2% студентів. Показники «середнього рівня» особистісної тривожності виявились у 27,4 % студентів ортопедагогів-реабілітологів (ЕГ) й у 37,2% студентів загальноосвітніх шкіл

(КГ), що на 1,35 разу вище. Показники «низького рівня» особистісної тривожності були у 9,4% студентів ортопедagogів-реабілітологів (ЕГ) й у 15,6% осіб учителів загальноосвітніх шкіл (КГ), що на 1,66 раз нижче від КГ.

Рівень ситуативної тривожності ми вимірювали у студентів ортопедagogів-реабілітологів під час проходження волонтерської практики на II курсі. Результати вимірювання рівнів ситуативної тривожності в ЕГ й КГ наведені в таблиці 12.

Таблиця 12

Показники рівнів ситуативної тривожності в ЕГ і КГ на етапі констатувального експерименту за методикою Ч.Д.Спілбертера (%).

Рівень ситуативної тривожності		Київ (ортопедagog- реабілітол) (ЕГ)	Умань (корекц. педагог) (ЕГ)	Львів (корекц. педаг.) (ЕГ)	Запоріжжя (корекц. педаг.) (ЕГ)	Переяслав- Хмельницьк. (уч.заг.шкіл) (КГ)
Високий рівень	К	72,3%	73,4%	74,3%	72,3%	68,2%
Середній рівень	К	18,3%	22,3%	16,4%	21,3%	17,4%
Низький рівень	К	9,4%	14,3%	9,3%	6,4%	14,4%

Аналіз отриманих даних констатувального експерименту з визначення рівнів ситуативної тривоги після проходження першої волонтерської практики виявив, що показник «високого рівня» ситуативної тривожності виявився у більшості студентів як ЕГ, так і КГ. Так, у ортопедagogів-реабілітологів цей показник склав 72,3% студентів, підвищившись на 1,14 разу порівняно з «високим рівнем» особистісної тривожності. У групі педагогів загальноосвітніх шкіл показник «високий рівень» особистісної тривожності виявився нижчим, склав 68,2% студентів і на 1,44 разу збільшився порівняно з показниками «високого рівня» особистісної тривожності. Показники «середнього рівня» ситуативної тривожності були у 18,3% студентів ортопедagogів-реабілітологів, що на 1,47 разу нижче від показників «середнього рівня» особистісної тривожності в КГ студентів

(17,4%). Показник «низький рівень» виявився у 9,4% студентів ортопедagogів-реабілітологів (ЕГ) й у 14,4% у групі вчителів загальноосвітніх шкіл (КГ), що на 1,55 разу нижче. Крім того, експеримент довів, що кількість студентів із показниками «низький рівень» ситуативної тривоги виявився ідентичним до кількості студентів із «низьким рівнем» особистісної тривоги, що свідчить про особливий тип організації нервової системи – внутрішньоособову якість.

Тож дослідження визначення рівня сформованості адаптативного компоненту вказало на його низький рівень, що потребує впровадження додаткових заходів психолого-педагогічного впливу.

Таким чином, після здійсненого констатувального експерименту в ЕГ й КГ на визначення сформованості компонентів: оперування засобами досягнення мети, операційно-діяльнісного, аксіологічного, тренування й розвитку емоційного інтелекту, мотиваційно-вольового й адаптаційного були визначені рівні наявного стану – високий, середній, низький, наведені в таблиці 13.

Таблиця 13.

Рівень сформованості компонентів психологічної готовності до професійної діяльності в експериментальній і контрольній групах на етапі констатувального експерименту.

Психологічні компоненти	Ортопедagogи-реабілітологи (ЕГ)			Корекц.пед. (ЕГ)			Вч.загальноосвітніх шкіл (КГ)		
	вис. рів	сер. рів.	низьк. рів	вис. рів	сер. рів	низьк. рів	вис. рів.	сер. рів.	низьк. рів
Оперування засобами досягнення мети		+							
Аксіологічний			+			+			+
Тренування й розвиток емоційного інтелекту			+			+			+
Мотиваційно-вольовий		+			+			+	
Адаптаційний			+			+		+	

Компонент оперування засобами досягнення мети (операційно-діяльнісний блок) був у ортопедагогів-реабілітологів на середньому рівні, рівень аксіологічного компоненту в ортопедагогів-реабілітологів, корекційних педагогів і вчителів загальноосвітніх шкіл перебував на низькому рівні; компонент тренування й розвитку емоційного інтелекту в усіх трьох групах студентів містився на низькому рівні; рівень мотиваційно-вольового компоненту у трьох групах – на середньому рівні; рівень адаптаційного компоненту у групі ортопедагогів-реабілітологів і корекційних педагогів – на низькому рівні, а у групі вчителів загальноосвітніх шкіл – на середньому рівні.

Висновки до 2 розділу

У II розділі дисертаційного дослідження розкрито цілі, завдання, суть, методику експериментального дослідження зі проблеми психологічної підготовки ортопедагогів-реабілітологів до професійної діяльності й надано результати констатувального експерименту.

Метою констатувального експерименту було визначення актуального стану психологічної готовності ортопедагогів-реабілітологів до майбутньої професійної діяльності.

Відповідно до мети було окреслено напрями дослідження психологічної готовності майбутнього ортопедагога-реабілітолога: сформованість операційно-діялісного блоку (рівень засвоєння теоретичних знань із дисциплін психологічного спрямування, виконання практичних і лабораторних робіт, звіт про проходження виробничих практик) і блоку особистісної підготовки (сформованість компонентів: аксіологічного, мотиваційно-вольового, тренування й розвитку емоційного інтелекту, адаптаційного, професійної самоактуалізації і профілактики професійного вигорання).

Рівень сформованості знань із дисциплін психологічного спрямування визначався на основі відповідних показників: високий, середній, низький. Група студентів ортопедагогів-реабілітологів за результатами констатувального експерименту виявилась на середньому рівні (75,4 бала) сформованості операційно-діяльнісного блоку психологічної готовності.

Після здійсненого констатувального аналізу були визначені рівні сформованості компонентів психологічної готовності у майбутніх ортопедагогів-реабілітологів, учителів-дефектологів і вчителів загальноосвітніх шкіл – високий, середній і низький.

Компонент оперування засобами досягнення мети (операційно-діяльнісний блок) був у ортопедагогів-реабілітологів на середньому рівні, рівень аксіологічного компоненту в ортопедагогів-реабілітологів, корекційних педагогів і вчителів загальноосвітніх шкіл перебував на низькому рівні; компонент тренування й розвитку емоційного інтелекту у всіх трьох групах студентів містився на низькому рівні; рівень мотиваційно-вольового компоненту у трьох групах – на середньому рівні; рівень адаптаційного компоненту у групі ортопедагогів-реабілітологів і корекційних педагогів був на низькому рівні, а у групі вчителів загальноосвітніх шкіл – на середньому рівні.

Статті до II розділу дисертаційного дослідження:

1. Ільїна О.В. Діагностика рівнів педагогічних здібностей та рефлексивності у студентів-корекційних педагогів та студентів-вчителів загальноосвітніх шкіл. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*: зб. наук. праць. К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. № 31. С. 156-163.
2. Ільїна О.В., Шевцов А.Г. Показники емоційного інтелекту в структурі психологічної готовності майбутніх ортопедагогів до професійної діяльності.

Fundamental and applied researches in practice of leading scientific schools.

Hamilton: Accent graphics communications, 2017. Вип.21(3). С. 21-26.

3. Ільїна О.В. Дослідження емоційного інтелекту у процесі формування психологічної готовності майбутніх ортопедагогів-реабітологів, дефектологів до роботи з людьми з порушеним розвитком. *Освіта дітей з особливими потребами: від інституалізації до інклюзії*: тези міжн. конгресу зі спеціальної педагогіки, психології та реабітології. Вінниця: Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, 2016. С–85-86.

4. Ільїна О.В. Сучасні підходи до психологічної підготовки фахівців для системи реабілітації в Україні. *Освітньо-наукове забезпечення діяльності правоохоронних органів і військових формувань України*. Хмельницький: НАПСУ ім. Б. Хмельницького, 2015. С. 544-546.

РОЗДІЛ III. ВПРОВАДЖЕННЯ ПРОГРАМИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ОРТОПЕДАГОГІВ-РЕАБІЛОЛОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

3.1 Науково-методичне забезпечення формування операційно-діяльнісного блоку психологічної підготовки в умовах закладу вищої освіти

Метою й основним завданням програми формування психологічної готовності ортопедагога-реабілолога до професійної діяльності є досягнення значних психологічних особистісних змін у педагогічній площині.

Психологічну форму особистісних змін науковці розглядали як концепцію, обумовлену впливом а) навчальної діяльності (І. Бех, Л. Виготський, В. Давидов, Д. Ельконін, С. Максименко, С. Миронова, В. Шадріков, А. Шевцов, М. Шеремет та ін.) й б) теорії мотиваційної регуляції життєвого шляху людини й особистісних змін (Є. Ільїн, С. Рубінштейн, Д. Узнадзе та ін.). Предметом навчальної діяльності, зазначають учені, є формування науково-теоретично-прикладного мислення в індивіда, а предметом особистісних змін – формування нових психологічних якостей у нього-таки.

Діяльність спеціального педагога пов'язана зі творчим пошуком найефективнішого корекційно-розвивального впливу на дитину з відхиленнями у психофізичному розвитку. Для впровадження поставленої мети фахівець-початківець має реалізовувати психологічні, педагогічні, пошукові, діагностичні й управлінські функції. Зазначене вимагає синтезу знань із дисциплін, що викладаються, органічної цілісності методичних і психолого-педагогічних знань на основі фундаментального наукового підходу і психологічної підготовки.

Поетапне впровадження моделі психологічної підготовки ортопедагога-реабілолога в умовах вищого навчального закладу

здійснювалося завдяки розробці й упровадженню нових навчальних дисциплін за профільними науковими джерелами. Унікальність зазначених дисциплін полягає в їхній інновації у спеціальній освіті, що й зумовлює новизну наукового дослідження [72].

Вже у II семестрі на I курсі навчання студенти спеціальності «Спеціальна освіта. Ортопедагогіка» починають вивчати дисципліну «Ортопсихологія». За основу в розробці навчальної програми були взяті наукові надбання вчених: І. Алексєєвої, О. Глоби, М. Діменштейн, А. Колупаєвої, Ю. Костенкової, О. Кочерги, І. Мамайчук, М. Пітерсі, О. Приходько, О. Романенко, В. Синьова, Р. Трилора, А. Шевцова, М. Шеремет, Л. Шипіциної.

На вивчення навчальної дисципліни відводиться 180 годин. Предметом вивчення навчальної дисципліни «Ортопсихологія» є: вивчення взаємозв'язків клінічної картини ядерних дефектів кори головного мозку і причин і наслідків порушень психомоторного розвитку дитини; вивчення етіології вторинних порушень, що впливають на процес виховання, навчання й соціалізацію дітей із порушеннями опорно-рухового апарату (таблиця 14).

Таблиця 14

Опис дисципліни «Ортопсихологія»

Загальні характеристики дисципліни	Навчальне навантаження з дисципліни		Методи навчання і форми контролю
Галузь знань 01 Освіта\ Педагогіка (шифр, назва)	Кількість кредитів – 6		Методи навчання: -лекційні заняття, колоквіуми; самостійна робота; практичні заняття; лабораторні заняття.
Спеціальність 016 – Спеціальна освіта «Ортопедагогіка» (код, назва)	Загальна кількість годин 180		
	Денна	Заочна	
Освітній рівень Бакалавр	Лекції:		
	42	16	
	Семінарські (практичні) заняття:		

Нормативна/вибіркова	20	4	Форми поточного контролю: модульні контрольні роботи; усне опитування; письмові практичні завдання; активна участь у лабораторних заняттях, їхнє якісне оцінювання.
	Лабораторні заняття:		
Рік вивчення дисципліни за навчальним планом	24	4	
Семестр II-III			
	Самостійна робота – 94		
Тижневе навантаження (год.) - аудиторне: - самостійна робота	94	156	Форма підсумкового контролю – письмовий екзамен.
	Порівняння аудиторних годин і годин СРС:		
Мова навчання - українська	2/3	1/3	

Міждисциплінарно предмет «Ортопсихологія» пов'язаний із такими предметами, як: «Ортодизонтогенез», «Неврологія», «Психологія», «Психопатологія», «Нейропсихологія», також він пов'язаний структурно-логічними зв'язками з такими дисциплінами, як «Ортопедагогіка», «Дошкільна ортопедагогіка», «Психолого-педагогічна діагностика та консультування», «Клінічні основи інтелектуальних порушень», «Корекційна андрагогіка», «Вікова та педагогічна ортопсихологія», «Основи сурдопедагогіки та сурдопсихології», «Основи тифлопедагогіки та тифлопсихології», «Загальна реабілітологія», «Спецметодики» тощо.

Завдяки вивченню дисципліни «Ортопсихологія» студент повинен *знати*: категоріальний апарат і історію розвитку ортопсихології, поняття про корекцію психічного розвитку, компенсаторні феномени і процеси, особливості психічної сфери дітей із порушеннями психофізичного розвитку за нозологіями; характеристику особливостей психомоторної сфери і психопатологічних проявів хворих на різні форми дитячого церебрального паралічу, порушення рухових і сенсорних функцій, зорово-моторної координації, просторового аналізу й синтезу, предметно-практичної діяльності хворих на дитячий церебральний параліч, мовленнєві порушення дітей з церебральним паралічем; характеристику порушень пізнавальної

сфери у дітей із церебральним паралічем, характеристику порушень формування особистості в осіб із порушеннями функцій опорно-рухового апарату, основи психологічної діагностики і психологічної корекції дітей із порушеннями опорно-рухового апарату. Крім того, за допомогою засвоєних знань студент повинен *уміти*: з урахуванням закономірностей порушень психічного розвитку аналізувати плин психічного дизонтогенезу, прогнозувати динаміку психічного розвитку дітей із порушеннями опорно-рухового апарату, диференціювати порушення психомоторної сфери дітей із різними формами дитячого церебрального паралічу, аналізувати стан вищих психічних функцій та інтелекту в дітей із церебральним паралічем; запроваджувати психологічну корекцію розвитку осіб із порушеннями функцій опорно-рухового апарату, організовувати психологічний супровід дітей із порушеннями функцій опорно-рухового апарату у школі й сім'ї, складати і впроваджувати програму психологічного реабілітування й корекції дітей із порушеннями функцій опорно-рухового апарату.

Водночас зі предметом «Ортопсихологія» на I курсі навчання навчальним планом передбачено вивчення нормативної дисципліни «Ортодизонтогенез та порушення функціональних систем опорно-рухового апарату». На вивчення предмету відводиться 90 годин, опис дисципліни наведений у таблиці 15.

Таблиця 15

Опис дисципліни «Ортодизонтогенез»

Загальні характеристики дисципліни	Навчальне навантаження з дисципліни		Методи навчання і форми контролю
Галузь знань <u>01</u> – <u>Освіта\ Педагогіка</u> (шифр, назва)	Кількість кредитів – 3		Методи навчання: усні опитування на семінарських заняттях; -групові дискусії; -перевірки самостійних робіт студентів; -оцінювання індивідуально-
Спеціальність __ <u>016</u> – <u>Спеціальна освіта</u> <u>«Ортопедагогіка»</u> (код, назва)	Загальна кількість годин 90		
	<i>Денна</i> 90	<i>Заочна</i> 90	

Освітній рівень бакалавр (бакалавр/магістр)	Лекції:		дослідних завдань (есе або рефератів);
	14	8	
	Семінарські (практичні) заняття:		
Нормативна/вибіркова	12	8	Форми поточного контролю -письмовий модульний контроль
	Лабораторні заняття:		
Рік вивчення дисципліни за навчальним планом	8	4	
Семестр – II			
	Самостійна робота:		
Тижневе навантаження (год.) - аудиторне: - самостійна робота-	56	78	Форма підсумкового контролю: залік
	Порівняння аудиторних годин і годин СРС:		
Мова навчання – укр.	2/3	1/3	

Предметом дисципліни є вивчення причин захворювань нервової системи (етиологія), механізмів розвитку хвороби (патогенез), симптомів ураження відділів центральної й периферійної нервової системи.

Міждисциплінарно дисципліна «Ортодизонтогенез та порушення функціональних систем опорно-рухового апарату» пов'язана з такими дисциплінами: «Неврологія», «Психопатологія», «Нейропсихологія», «Анатомія».

Завдяки вивченню дисципліни «Ортодизонтогенез» студент повинен мати *знання* з: нормальної й патологічної анатомії; методи неінструментальних діагностик порушеного розвитку, патології головного мозку, пов'язаних із порушенням мозкового кровообігу; ролі педагога в діагностичному процесі й домедичній допомозі постраждалому; основні положення про принципи роботи з дітьми з різними типами психофізичних порушень і з комбінованими порушеннями. Крім того, студенти повинні *вміти*: визначати критичні періоди дитячого віку, організовувати навчально-виховну діяльність із урахуванням вікового часу й індивідуальних особливостей дитини; надати першу домедичну й медичну допомогу при підозрі на порушення мозкового кровообігу.

Важливим предметом у курсі підготовки ортопедagogів-реабілітологів є нормативна навчальна дисципліна «Вікова та педагогічна ортопсихологія», складена відповідно до освітньо-наукової програми підготовки фахівців освітнього рівня «бакалавр». На вивчення навчальної дисципліни відводиться 90 годин. За основу в розробці навчальної програми була взята наукові доробки вчених: Ш. Амонашвілі, В. Мухіної, О. Приходько, Л. Руденко, В. Синьова, А. Шевцова та ін.

Предметом вивчення навчальної дисципліни «Вікова та педагогічна ортопсихологія» є вивчення закономірностей психічного розвитку людини з порушенням функцій опорно-рухового апарату на різних етапах онтогенезу у психологічній і педагогічних площинах. Опис дисципліни наведений у таблиці 16.

Таблиця 16

Опис дисципліни «Вікова та педагогічна ортопсихологія»

Загальні характеристики дисципліни	Навчальне навантаження з дисципліни		Методи навчання і форми контролю
Галузь знань <u>01</u> – <u>Освіта\ Педагогіка</u> (шифр, назва)	Кількість кредитів – 3		Методи навчання: усні опитування на семінарських заняттях; -групові дискусії; -перевірки самостійних робіт студентів; -оцінювання індивідуально-дослідних завдань (есе або рефератів);
Спеціальність __ <u>016</u> – <u>Спеціальна освіта «Ортопедagogіка»</u> (код, назва)	Загальна кількість годин -90		
	<i>Денна</i> 90	<i>Заочна</i> 90	
Освітній рівень бакалавр (бакалавр/магістр)	Лекції:		
	18	8	
	Семінарські (практичні) заняття:		
Нормативна/вибіркова	6	4	
	Лабораторні заняття:		
Рік вивчення дисципліни за навчальним планом	10	-	
Семестр – IV			
	Самостійна робота:		

Тижневе навантаження (год.) - аудиторне: - самостійна робота	56	78	Форма підсумкового контролю: іспит
	Порівняння аудиторних годин і годин СРС:		
Мова навчання – укр.	2/3	1/3	

Предмет міждисциплінарно пов'язаний із подальшими дисциплінами: «Ортодизонтогенез», «Неврологія», «Психологія», «Психопатологія», «Нейропсихологія», має структурно-логічні зв'язки з дисциплінами: «Ортопсихологія», «Ортопедагогіка», «Дошкільна ортопедагогіка», «Психолого-педагогічна діагностика та консультування», «Клінічні основи інтелектуальних порушень», «Корекційна андрагогіка», «Основи сурдопедагогіки та сурдопсихології», «Основи тифлопедагогіки та тифлопсихології», «Загальна реабілітологія», «Спецметодики» тощо.

Завдяки вивченню дисципліни «Вікова та педагогічна ортопсихологія» студенти повинні *знати*: онтогенетичний шлях людини як соціального індивіда й особистості; психологічні особливості людини з порушенням функцій опорно-рухового апарату з часу народження до старості; особливості виховного й педагогічного впливу на дітей із порушенням функцій опорно-рухового апарату в різних вікових групах. Окрім того, студенти повинні *вміти*: розрізняти порушення формування особистості в осіб із порушеннями функцій опорно-рухового апарату на різних вікових етапах, здійснювати діагностику психічної сфери; розв'язувати завдання психолого-педагогічного аналізу індивідуального розвитку особистості й конструювання різноманітних навчально-виховних ситуацій, які виникають у роботі з дітьми, котрі мають порушення функцій опорно-рухового апарату.

Вже зі II курсу навчання студенти опановують складну, проте вельми важливу дисципліну «Нейропсихологія». На вивчення навчальної дисципліни відводиться 90 годин. Предметом дисципліни є вивчення мозкових механізмів вищих психічних функцій (ВПФ) на матеріалі локальних уражень мозку. Навчальна програма була розроблена завдяки сучасним доробкам науковців: О. Лурії, Г. Семенович, В. Тарасун, Л. Цветкової. Опис дисципліни наданий у таблиці 17.

Таблиця 17

Опис дисципліни «Нейропсихологія»

Загальні характеристики дисципліни	Навчальне навантаження з дисципліни		Методи навчання і форми контролю
Галузь знань <u>01</u> – Освіта\ Педагогіка (шифр, назва)	Кількість кредитів – 3		Методи навчання: усні опитування на семінарських заняттях; -групові дискусії; -перевірки самостійних робіт студентів; -оцінювання індивідуально-дослідних завдань (есе або рефератів);
Спеціальність <u>016</u> – Спеціальна освіта «Ортопедагогіка» (код, назва)	Загальна кількість годин – 90		
Освітній рівень бакалавр (бакалавр/магістр)	Денна 90	Заочна 90	
	Лекції:		
	22	6	
Нормативна/ вибіркова	Семінарські (практичні) заняття:		
	14	2	
Рік вивчення дисципліни за навчальним планом	Лабораторні заняття:		
	14	4	
Семестр – IV			
	Самостійна робота:		
Тижневе навантаження (год.) - аудиторне: - самостійна робота	40	78	
	Порівняння аудиторних годин і годин СРС:		
Мова навчання - укр.	2/3	1/3	Форма підсумкового контролю: іспит

Міждисциплінарно предмет пов'язаний із дисциплінами: «Ортодизонтогенез», «Неврологія», «Психологія», «Психопатологія», «Нейропсихологія». Має структурно-логічні зв'язки з дисциплінами: «Ортопедагогіка», «Дошкільна ортопедагогіка», «Клінічні основи інтелектуальних порушень», «Корекційна андрагогіка», «Вікова та педагогічна ортопсихологія», «Загальна реабілітологія», «Спеціальні методики» тощо.

Завдяки вивченню дисципліни «Нейропсихологія» студент повинен знати: основні принципи формування мозкової організації психічних процесів ув онтогенезі; нейропсихологічні основи й особливості навчання і

реабілітації дітей зі психофізичними порушенням; методи групової й індивідуальної роботи; методи клінічного нейропсихологічного обстеження. Крім того, студент повинен *уміти*: визначати об'єкт, предмет, завдання, принципи і методи нейрокорекції з урахуванням синдромології порушеного розвитку; проводити нейропсихологічне обстеження дитини; впроваджувати нейрореабілітаційні технології корекції й навчання до навчально-реабілітаційного процесу у груповій та індивідуальній роботі.

Вельми необхідною й науково обґрунтованою є дисципліна «Методи психолого-педагогічної діагностики розвитку дітей з порушеннями функцій опорно-рухового апарату». На вивчення навчальної дисципліни відводиться 90 годин. Навчальна програма була розроблена на основі наукової літератури вчених: О. Балашової, О. Бондаренко, Л. Бурлачук, А. Венгер, А. Волкової, Л. Глозман, В. Драгунського, С. Забрамної, Р. Кеттелла, В. Лебединського, О. Лютової-Робертс, І. Мамайчук, Р. Нємова, Л. Шипіциної. Опис дисципліни наведений у таблиці 18.

Таблиця 18

Опис дисципліни «Методи психолого-педагогічної діагностики розвитку дітей з порушеннями функцій опорно-рухового апарату»

Загальні характеристики дисципліни	Навчальне навантаження з дисципліни		Методи навчання і форми контролю
Галузь знань <u>01</u> – <u>Освіта\ Педагогіка</u> (шифр, назва)	Кількість кредитів – 6		Методи навчання: усні опитування на семінарських заняттях; -групові дискусії; -перевірки самостійних робіт студентів; -оцінювання індивідуально-дослідних завдань (есе або рефератів);
Спеціальність <u>016</u> – <u>Спеціальна освіта</u> <u>«Ортопедагогіка»</u> (код, назва)	Загальна кількість годин 180		
	<i>Денна</i> <i>180</i>	<i>Заочна</i> <i>180</i>	
Освітній рівень бакалавр (бакалавр/магістр)	Лекції:		
	<i>40</i>	<i>12</i>	
	Семінарські (практичні) заняття:		
Нормативна/вибіркова за самостійним вибором	<i>22</i>	<i>6</i>	
	Лабораторні заняття:		
			Форми поточного

ВНЗ			контролю -письмовий модульний контроль
Рік вивчення дисципліни за навчальним планом	24	6	
Семестр- III-IV			
	Самостійна робота:		
Тижневе навантаження (год.) - аудиторне: - самостійна робота-	94	156	Форма підсумкового контролю: іспит
	Порівняння аудиторних годин і годин СРС:		
Мова навчання – укр.	2/3	1/3	

Предметом навчальної дисципліни є вивчення методів психолого-педагогічної діагностики розвитку осіб із порушенням функцій опорно-рухового апарату.

Науково предмет пов'язаний із дисциплінами: «Ортодизонтогенез», «Неврологія», «Психологія», «Психопатологія». Крім того, має структурно-логічні зв'язки з дисциплінами: «Ортопедагогіка», «Дошкільна ортопедагогіка», «Клінічні основи інтелектуальних порушень», «Корекційна андрагогіка», «Вікова та педагогічна ортопсихологія», «Загальна реабілітологія», «Спецметодики» тощо.

Завдяки засвоєним знанням із дисципліни «Психолого-педагогічна діагностика та консультування» студент-ортопедагог-реабілітолог повинен *знати*: основні етапи психолого-педагогічного обстеження дитини з порушеннями функцій опорно-рухового апарату, методи й засоби діагностичного обстеження, умови проведення діагностичного обстеження; напрямки консультування й основні проблемні запити і шляхи їхнього владнання на різних вікових етапах дітей із порушеннями функцій опорно-рухового апарату. Крім того, студент повинен *уміти*: добирати й застосовувати валідні тести для встановлення психологічного діагнозу; грамотно будувати психолого-педагогічний процес обстеження дитини, володіти методами психолого-педагогічного обстеження. Визначати «проблемне поле клієнта», що пов'язане з особливостями розвитку дитини в конкретний період життя; супроводжувати особу з порушеннями

психофізичного розвитку, впливати на її загальний, моторний, мовленнєвий розвиток, соціалізацію й адаптацію до навколишнього середовища.

На IV курсі навчання студентам у рамках вибіркової дисципліни на вибір студента викладається предмет «Спецметодика образотворчої діяльності та арт-терапії». На вивчення навчальної дисципліни відводиться 90 годин. Навчальна програма була розроблена на основі науково-педагогічної літератури авторів: А. Венгер, Д. Горбатова, О. Копитіна та ін. Опис дисципліни наведений у таблиці 19.

Таблиця 19

Опис дисципліни «Спецметодика образотворчої діяльності та арт-терапії».

Загальні характеристики дисципліни	Навчальне навантаження з дисципліни		Методи навчання і форми контролю
Галузь знань <u>01</u> – <u>Освіта\ Педагогіка</u> (шифр, назва)	Кількість кредитів – 3		Методи навчання: усні опитування на семінарських заняттях; -групові дискусії; -перевірки самостійних робіт студентів; -оцінювання індивідуально-дослідних завдань (есе або рефератів);
Спеціальність <u>016</u> – <u>Спеціальна освіта «Ортопедагогіка»</u> (код, назва)	Загальна кількість годин 90		
	<i>Денна</i> 90	<i>Заочна</i> 90	
Освітній рівень бакалавр (бакалавр/магістр)	Лекції:		
	14	8	
Нормативна/вибіркова	Семінарські (практичні) заняття:		
	10	-	
Рік вивчення дисципліни за навчальним планом	Лабораторні заняття:		
	11	4	
Семестр – VIII			
	Самостійна робота:		
Тижневе навантаження (год.) - аудиторне: - самостійна робота	55	78	
	Порівняння аудиторних годин і годин СРС:		
Мова навчання – укр.	2/3	1/3	Форми поточного контролю -письмовий модульний контроль
			Форма підсумкового контролю: залік

Предметом вивчення навчальної дисципліни є спеціальні методи й форми образотворчого мистецтва й атр-терапії у вихованні, розвитку й реабілітації дітей із порушенням функцій опорно-рухового апарату.

Міждисциплінарно предмет пов'язаний із дисциплінами: «Психологія», «Ортопедагогіка», «Дошкільна ортопедагогіка», «Вікова та педагогічна ортопсихологія», «Загальна реабілітологія».

Завдяки вивченню дисципліни «Спецметодика образотворчої діяльності та арт-терапії» студент повинен *знати*: арт-терапевтичні техніки, процедурні особливості у психолого-педагогічній арт-роботі з дітьми з порушеним розвитком і нестабільною поведінкою. Крім того, студент повинен *уміти*: дібрати засоби й методи арт-терапевтичного впливу задля повного розкриття талантів і можливостей дитини з порушеннями функцій опорно-рухового апарату; сприймати й інтерпретувати арт-твори дітей; спонукати їх до висловлювання ставлення до власних виробів; формувати у дітей художньо-практичну компетентність, готовність використовувати отриманий досвід у самостійній творчій роботі.

Відомо, що народження дитини з патологією в розвитку – це значна психотравматична ситуація для родини. Нові ролі «мами» й «тата» хворої дитини впливають на подружні й соціальні взаємини. Задля розуміння і професійного тлумачення проблем і їхнього розв'язку в родині ми розробили навчальну програму дисципліни самостійного вибору студента «Консультативна робота з родиною». В розробці навчальної програми була використана наукова література: Л. Алексеевої, В. Бондаренко, Ю. Гіппенрейтер, О. Мастюкової, О. Романенко, О. Романчука, Є. Синьової, А. Шевцова.

Предметом вивчення навчальної дисципліни є проблеми догляду, виховання й навчання дітей із порушенням функцій опорно-рухового апарату в умовах родини, а також міжособистісні стосунки всередині родини дитини з інвалідністю. Опис дисципліни наданий у таблиці 20.

Таблиця 20.

Опис дисципліни «Консультативна робота з родиною».

Загальні характеристики дисципліни	Навчальне навантаження з дисципліни		Методи навчання і форми контролю
Галузь знань <u>01</u> – <u>Освіта\ Педагогіка</u> (шифр, назва)	Кількість кредитів – 3		Методи навчання: усні опитування на семінарських заняттях; -групові дискусії; -перевірки самостійних робіт студентів; -оцінювання індивідуально-дослідних завдань (есе або рефератів);
Спеціальність <u>016</u> – <u>Спеціальна освіта «Ортопедагогіка»</u> (код, назва)	Загальна кількість годин 90		
	<i>Денна</i> 90	<i>Заочна</i> 90	
Освітній рівень бакалавр (бакалавр/магістр)	Лекції:		
	18	12	
	Семінарські (практичні) заняття:		
Нормативна/вибіркова	12	8-	
	Лабораторні заняття:		
Рік вивчення дисципліни за навчальним планом	14	4	
Семестр – VII			
	Самостійна робота:		
Тижневе навантаження (год.) - аудиторне: - самостійна робота	46	78	
	Порівняння аудиторних годин і годин СРС:		
Мова навчання – укр.	2/3	1/3	Форма підсумкового контролю: залік

Міждисциплінарно предмет пов'язаний із дисциплінами: «Психологія», «Психопатологія», «Вікова та педагогічна ортопсихологія».

Завдяки вивченню дисципліни студент повинен *знати*: сучасні уявлення про принципи організації, навчально-методичного забезпечення й механізми практичної роботи з особами, які мають порушення психофізичного розвитку; суть корекційної роботи з різними групами осіб із порушеннями психофізичного розвитку. Крім того, студент повинен *уміти*: використовувати професійно-профільовані знання в запровадженні до спільної діяльності недержавних організацій (зокрема батьківських організацій і організацій інвалідів) для розв'язку питань корекційної освіти

осіб із порушеннями психофізичного розвитку; організовувати корекційну роботу з різними групами осіб із порушеннями психофізичного розвитку й диференційованими методами корекційно-компенсаторної, реабілітаційної, розвивальної роботи з ними.

Для розвитку внутрішньоособистісного й міжособистісного емоційного інтелекту у студентів II-III курсів у рамках вивчення дисциплін психологічного спрямування були розроблені спеціальні теми лабораторних і практичних занять. Акцентується при цьому пізнавальна діяльність студента у світлі вимог інтегрованого навчання.

На лабораторних заняттях чільне місце посідають завдання, які складаються з інтегральних елементів спеціальних психолого-педагогічних і методичних дисциплін, що забезпечує внутрішньопредметний і міжпредметний поєднувальний зв'язок. Для прикладу, в рамках написання бакалаврської роботи студенти IV курсу мають усебічно і ґрунтовно проаналізувати проблему дослідження, форми, методи й засоби її вивчення, причини виникнення і запропонувати шляхи розв'язку. Все вище зазначене вимагає вмінь синергійного поєднання засвоєних знань із дисциплін психологічного й педагогічного напрямків.

Тобто з зазначеного випливає, що спосіб праці викладача набуває планувально-програмного сенсу з розробкою й запровадженням нових форм навчання, які визначатимуть психологічну підготовленість майбутнього фахівця спеціальної й інтегрованої освіти.

Для ліпшого розуміння психології дитини з порушеннями функцій опорно-рухового апарату серед лабораторних робіт дисципліни «Психолого-педагогічна діагностика та консультування» є теми: «вивчення захисних психологічних механізмів і копінг-стратегій у дітей підліткового віку з порушеннями функцій опорно-рухового апарату» й «дослідження автоматичних думок при зустрічі з «непередбачуваними обставинами» за методикою Р.МакМалліна». Самостійне дослідження й виклад отриманих

результатів допомагають студентам у розвиткові міжособистісного інтелекту, емпатійності, толерантності, неупередженості, критичного мислення.

Під час вивчення предмету «Вікова та педагогічна ортопсихологія» на лабораторних заняттях студентам пропонуються ділові ігри імітаційного типу на педагогічні теми. Наприклад, студенти мають провести педагогічні збори серед педагогічного персоналу на тему «Запобігання булінгові у класі». Завданням зазначеного виду діяльності є формування у студентів умінь провадити педагогічні збори, брати активну участь у їхньому проведенні, сприяти розвитку самостійності; також студенти повинні знатися на викладацьких обов'язках і вміти встановлювати професійні контакти з колегами.

Перевагами змодельованої ігрової ситуації є те, що гра наближає студента до педагогічної діяльності, забезпечує арсеналом алгоритмів дій керівника й педагога.

Для набуття професійних умінь і навичок навчальним планом підготовки бакалаврів і магістрів згідно з положенням про вищу освіту передбачено проходження навчальних практик [140]. Практики професійно-орієнтованого спрямування відображають широкий діапазон взаємодій суб'єкта діяльності (студента) з учнями завдяки накопиченню самостійного досвіду у практичному застосуванні знань і вмінь, засвоєння професійних норм і прикладів діяльності.

Вивчаючи досвід організації практичної підготовки студентства на етапі поетапного отримання необхідних знань і навичок у вищому навчальному закладі, професор О. Чуйко зауважує, що суб'єктна готовність студента прямо детермінує з його здатністю до розуміння й засвоєння інформації [193, с.192]. Тобто, зважаючи на зазначене, можемо твердити, що майбутній фахівець має бути внутрішньо вмотивованим до набуття професійних знань.

Спроектowana модель переходу від навчальної ситуації до професійної окреслює зміну освітнього середовища. В межах навчального процесу вхід

студентства в нову для себе соціальну роль обумовлений спеціально поставленими проектними завданнями, що мають продемонструвати рівень компілярних навичок молодого фахівця.

В рамках підготовки бакалаврів напрямку «Спеціальна освіта, ортопедагог-реабілітолог» базовими є три види практик: 1) пропедевтична волонтерська, 2) пропедевтична навчальна, 3) виробнича педагогічна.

Волонтерська практика. Начальним планом передбачена на II курсі IVсеместру. Тривалість – три тижні, 90 год.

Досліджуючи питання волонтерства і спираючись на зарубіжний досвід (A.Rushton, J.Natan, 1996), обов'язково маємо вказати на забезпечення сприятливих умов під час створення освітньо-навчального середовища. Саме за цих умов формується позитивне підкріплення намірів і дій у майбутніх фахівців. Волонтерська діяльність виступає особливим психолого-педагогічним ресурсом розвитку особистісних рис, вказує науковець С. Єкімова [58]. Основною метою волонтерської практики для студентів спеціальності ортопедагог-реабілітолог є залучення студентів до суспільно-корисної праці задля набуття професійного досвіду під час участі в роботі у громадських організаціях і соціальних програмах щодо підтримки осіб із відхиленнями у психофізичному розвитку.

Організація волонтерської практики відбувається за три етапи: підготовчий, діяльнісний, контрольний.

На підготовчому етапі відбуваються збір і узгодження інформації щодо баз практик. Для ортопедагогів-реабілітологів пропонується три бази практик: 1) Центр соціального обслуговування Дніпровського району для дітей з важкими формами порушення опорно-рухового апарату; 2) благодійна організація – іпотерапевтичний центр «Спіріт»; 3) Громадська організація «Гармонія розвитку» для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату. На настановчій конференції окреслюються цілі й завдання волонтерської практики, формується мотивація студентів, проводиться інструктаж із

техніки безпеки, видається пакет документів на участь у волонтерській практиці й форми звітності.

Діяльнісний етап вбачає безпосередню участь студента-волонтера при супроводі викладача провідної кафедри в роботі закладу. Першого дня студенти знайомляться з закладом і суттю його роботи. Зі другого дня надають підсильну допомогу в організації реабілітації дітей із порушенням опорно-рухового апарату, підготовці дидактичного матеріалу, проведенні занять.

На завершальному етапі студенти повинні оформити звітну документацію й підготувати звіт. Результати проходження педагогічної практики вони надають на звітній конференції зі проходження практики на факультеті спеціальної та інклюзивної освіти. Доповідь волонтера ілюструється різноманітними матеріалами про проходження практики (наприклад, написання есе «Я – волонтер», складання методичної скарбнички для роботи з дітьми й підлітками під час дозвілля, словника ключових термінів, розробка завдань для практикуму (ігри, завдання, вправи, ситуації), що допомагають установити контакт зі клієнтами закладу тощо.

Підсумовують навчальну волонтерську практику у формі її захисту з виставленням диференційованого заліку (до складу комісії входять відповідальні за організацію і проведення навчальної практики викладачі кафедри ортопедагогіки та реабілітології й педагогічні працівники названих закладів).

Форми й методи контролю становлять: своєчасність прибуття студентів на базу практики; систематичність відвідування студентів бази практики; забезпечення проходження для студентів обов'язкових інструктажів(зокрема з охорони праці); студентське дотримання правил внутрішнього розпорядку; виконання впродовж визначеного терміну календарного плану практичних завдань; проведення залікових уроків, навчально-виховних заходів; розв'язання практичних ситуацій; захист звітної документації. Знання оцінюють за 100-бальною шкалою.

Навчальна безвідривна педагогічна практика. Навчальним планом передбачена на III курсі VI семестру. Тривалість три тижні, 90 год. Орієнтовані бази проходження практики – спеціальний навчально-виховний комплекс «Мрія» для дітей із порушеннями функцій опорно-рухового апарату; дитячий центр «Сонячне світло»; спеціальна школа-інтернат №15 для дітей з наслідками поліомієліту та церебральним паралічем. Мета практики: ознайомлення студентів зі професійною діяльністю працівників центрів соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з функціональними обмеженнями.

Завдання практики: формування у студентів початкових уявлень про суть корекційно-педагогічної діяльності; ознайомлення студентів із основними напрямками корекційно-педагогічної роботи в реабілітаційних закладах; оволодіння початковими вміннями аналізу корекційно-педагогічної діяльності; оволодіння методикою спостереження організації корекційно-педагогічної діяльності фахівців, поведінки вихованців у різноманітних ситуаціях; вивчення документації спеціального педагога.

Організація практики становить три етапи: підготовчий, діяльнісний і завершальний.

На підготовчому етапі відбувається настановча конференція, на якій студентам повідомляють про мету й завдання практики, закріплюють за базовими навчальними закладами, інформують про суть і вимоги до проходження практики.

Основний етап передбачає ознайомлення зі структурою навчального закладу, документацією спеціального педагога, спеціаліста з фізичної реабілітації, практичного психолога. За період практики студенти відвідують навчальні уроки, позакласні виховні заходи, знайомляться з особливостями організації і проведення гурткової роботи. Студенти допомагають учителю в підготовці початкових уроків і позакласних заходів, готують навчальний і дидактичний матеріал, розробляють індивідуальні завдання разом із методистом закладу.

На завершальному етапі студенти підбивають підсумки початкової практики, оформлюють звітну документацію й готують повідомлення на звітну конференцію для обговорення результатів пропедевтичної практики. Результати доповідаються на конференції.

Водночас навчальна безвідривна педагогічна практика передбачає написання курсової роботи зі предмету «Ортопедагогіка». Тема дослідження передбачає самостійність, ініціативність, науковий пошук і аналіз наукових джерел зі проблеми, яку обранли студенти. Орієнтовні теми для написання курсової роботи можуть бути такими: методи управління інклюзивною школою на засадах менеджменту освітніх інновацій; організація інтегрованого навчання осіб із обмеженнями життєдіяльності у вищих навчальних закладах; підготовка мультидисциплінарних команд і кваліфікованих педагогів для роботи в умовах упровадження інклюзивної освіти; адаптація навчального процесу до дитини з порушеннями психофізичного розвитку в умовах інтегрованої загальноосвітньої школи; організаційно-педагогічні умови індивідуального навчання дітей із порушеннями опорно-рухового апарату; корекційно-педагогічна допомога дітям із порушеннями опорно-рухового апарату в умовах сім'ї; професійна реабілітація, професійна підготовка, трудове навчання й подальше працевлаштування осіб із порушенням опорно-рухового апарату в Україні; особливості навчальної діяльності учнів із дитячим церебральним паралічем і затримкою психічного розвитку тощо.

Виробнича практика. Навчальним планом передбачена на IV курсі, три тижні в VII семестрі (270 годин) і три тижні у VIII семестрі (270 годин). Орієнтовні бази практики: середня загальноосвітня школа №168 і школа I-II ступенів №249. Завданням виробничої педагогічної практики у школі з інклюзивною формою навчання є закріплення й удосконалення прийомів навчання й вивчення психологічних особливостей вихованців задля виявлення труднощів у навчанні й поведінці серед здорових однолітків.

Структура навчальної практики має три етапи: підготовчий, діяльнісний і завершальний.

На підготовчому етапі проводиться настановча конференція, на якій студентів ознайомлюють із загальним планом практики, її основними завданнями, документацією, яку повинні молоді освітяни подати по завершенню. Їх закріплюють за базами практики.

На діяльнісному етапі студенти за час проходження практики розробляють і проводять низку пробних і контрольних уроків у молодших класах із української мови, читання, математики. Крім того, студенти беруть активну участь у позакласній роботі, допомагають учителю з організацією екскурсій, виховних годин. Практична діяльність студентів IV курсу здійснюється за індивідуальним планом, який розробляє студент перед початком практики і його затверджує викладач кафедри – методист цього типу навчальної практики. Перебіг і результати роботи фіксуються у щоденнику педагогічної практики. Після проходження початкової практики організовується обговорення педагогічних ситуацій разом із методистом.

У перші дні практики перед студентами ставиться завдання серед загальної кількості учнів класу виділити двох учнів, один із яких має «особливі учнівські потреби» (порушення опорно-рухового апарату), й виявити «найскладнішого» в поведінковому й навчальному контексті учня. Студенти провадять щоденник спостережень, де фіксують факти, що висвітлюють успіхи й поразки в оволодінні шкільними навичками обох учнів, поведінкові особливості під час відповіді на уроках, на перервах, у позакласний час, під час спілкування з однолітками, з дорослими людьми. Керівник навчально-виробничої практики раз на тиждень контролює діяльність студентів, перевіряє їхні записи у щоденнику, спілкується зі класними керівниками закріпленого класу, відвідує відкриті уроки.

На конференції присутні всі студенти й керівники практики від навчального закладу, в якому студенти проходили виробничу педагогічну практику, й керівники від університету.

На завершальному етапі студенти підбивають підсумки навчальної практики, систематизують результати дослідницької роботи. На завершальній конференції, де присутні всі студенти й керівники практики від навчального закладу, в якому студенти проходили виробничу педагогічну практику, і керівники від університету, демонструються зразки розроблених начальних уроків, виготовлених наочних посібників і роздаткового матеріалу. Крім того, студент під час доповіді на захисті своєї звітної документації про результати практики надає ґрунтовні характеристики на двох учнів, одна з яких – на учня з особливими освітніми потребами (учень із порушеннями функцій опорно-рухового апарату) , а друга – на учня з поведінковими або з навчальними проблемами. Студент підбиває усний підсумок, порівнюючи особливості ігрової, навчальної, трудової діяльності, а також особливостей комунікації між однолітками й дорослими у дитини з порушеннями психофізичного розвитку й дитини з нормотиповим розвитком, але з поведінковими проблемами. Підсумовують навчальну практику у формі захисту звітної документації з виставленням диференційованого заліку. В підсумковій оцінці за педагогічну практику враховується рівень практикантового виконання всіх завдань практики, участь у методичній роботі закладу освіти, сумлінність у виконанні професійних обов'язків.

Знання студентів оцінюється за 100-бальною шкалою.

Крім зазначеного, за результатами проходження начальної практики студенти виконують дипломну роботу. Фахівець-початківець сам обирає тему за власними інтересами корекційно-педагогічного навчання й майбутньої кваліфікації. Структура бакалаврської роботи передбачає вступ, у якому мають бути такі складові дослідження, як об'єкт, предмет, мета, завдання й методи; крім того, зазначається експериментальна база, на якій відбувався експеримент. Наукова робота має містити два розділи. У висновках студент здійснює рефлексивний аналіз проведеного наукового пошуку й методів корекційного впливу, зазначає стан розробленості й

завершеності запропонованої педагогічної проблеми і подальші кроки для її розв'язку.

3.2 Впровадження тренінгово-психологічної програми формування психологічної готовності ортопедагогів-реабілітологів до професійної діяльності

Забезпечення формування другого блоку психологічної підготовки – блоку особистісної готовності – передбачено застосуванням методу когнітивно-поведінкової терапії, оскільки психологічна форма особистісних змін розглядалась як концепція, обумовлена впливом навчальної діяльності й теорії особистісної психологічної зрілості. Тренінгова програма психологічної підготовки охопила формування компонентів: мотиваційно-вольового, тренування й розвитку емоційного інтелекту, адаптаційного, професійної самоактуалізації і профілактики професійного вигорання.

Для перевірки ефективності розробленої програми психологічної підготовки ортопедагогів-реабілітологів група студентів, яка брала участь у констатувальному експерименті (168 осіб), була розділена на дві підгрупи: експериментальна (84 особи), програма формування психологічної підготовки в якій була застосована повною мірою зі двома блоками підготовки, й контрольна (84 особи), програма формування психологічної готовності в якій не проводилася. Та все-таки, група ортопедагогів-реабілітологів була забезпечена однаково як ув ЕГ, так і в КГ формуванням операційно-діяльнісного блоку психологічної підготовки.

Тренінгово-психологічна програма психологічної підготовки ортопедагогів-реабілітологів до професійної діяльності, курс якої становив 6 місяців, тривала впродовж 2 років. За цей час додатковою тренінговою програмою були охоплені студенти кафедри ортопедагогіки, ортопсихології та реабілітології Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова – 20 осіб; студенти факультету реабілітаційної педагогіки та реабілітології Хортицької національної навчально-реабілітаційної академії

– 20 осіб; студенти факультету початкової та спеціальної освіти Уманського педагогічного університету імені Павла Тичини – 15 осіб; студенти факультету педагогічної освіти Львівського національного університету імені Івана Франка – 15 осіб. Контрольну групу склали студенти факультету початкової освіти Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди – 14 осіб.

Новаторський підхід до побудови тренінгової програми з формування психологічної підготовки ортопедагогів-реабілітологів, а також дефектологів-спеціальних педагогів – майбутніх учителів класів із інклюзивною формою навчання – полягає в застосуванні методу когнітивно-поведінкової терапії (КПТ-методу) [73].

Метод когнітивно-поведінкової терапії розробив Аарон Бек у 1960-ті роки. На відміну від бігевйорського підходу, що концентрує увагу насамперед на поведінці окремого індивіда, групи під впливом неусвідомлених рефлексів, метод когнітивно-поведінкової терапії передбачає усвідомлене ставлення й осмислення своїх почуттів, думок, фантазій і установок [16]. Метод когнітивно-поведінкової терапії є найефективнішим і науково доведеним методом, якому притаманні визначення «проблемних завдань», етапів і технік. Окрім того, метод є короткотерміновим і енергоефективним.

Вибір КПТ-методу був обумовлений фактом виявлення на етапі констатувального експерименту високого рівня ситуативної й особистісної тривожності як ув ЕГ, так і в КГ, низького рівня внутрішньоособистісного й міжособистісного розуміння (як ув ЕГ, так і в КГ). Тож завданнями когнітивно-поведінкової терапії обрали зниження тривожного стану й розвиток міжособистісного і внутрішньоособистісного інтелекту.

Однією з найважливіших цілей когнітивно-поведінкової терапії є навчання бути «собі самому психотерапевтом», зазначає А.Бек, тобто набуття навичок попередження негативістських, упереджених установок, стану розгубленості, тривожності, роздратованості чи злості через розуміння

впливу думок на емоції й поведінку, навчання відслідковування негативних думок, навчання нових форм мислення й поведінки.

Відповідно до зазначених задач із формування необхідних психологічних компонентів блоку особистісної готовності був розроблений план заходів психолого-педагогічного впливу, наведений у таблиці 21.

Таблиця 21

План роботи з формування блоку особистісної підготовки.

1.Аксіологічний компонент	Групова робота з застосуванням моделюючого навчання, тренінгова вправа «Ведмедик із магазину іграшок».
2.Мотиваційно-вольовий компонент	Групова робота зі студентами. 1.Тренінг на вміння розрізнення емоційних станів і їхнього називання. Застосування моделі «АВС» – думка-емоція-поведінка – для регулювання власного емоційного стану й навчання регуляції емоцій учнів. 2.Техніка поведінкової активації «Мій новий знайомий».
3.Компонент тренування й розвитку емоційного інтелекту	Групова робота зі студентами. Тренінгові вправи на розвиток і розширення власного репертуару можливостей; асертивної поведінки; партнерства; неоцінного ставлення до учасників тренінгу; усвідомленого застосування «Я» й «Ти»-повідомлень; 2.Тренінг успішної комунікації й улагодження конфліктів.
4.Адаптаційний компонент.	Групова робота зі студентами. Тренінг правильного провадження суперечок і диспутів між учителем і учнем, який демонструє конфліктну поведінку. Арт-терапевтичні техніки.
5.Компонент професійної самоактуалізації і профілактики професійного вигорання.	Групова робота зі студентами з застосуванням арт-терапевтичних технік.

План програми формування особистісної готовності ортопедагога-реабілітолога до професійної діяльності методом когнітивно-поведінкової терапії.

1. Психологічна програма формування у студента належної системи цінностей:

а) психоедукація (тренінг на вміння розрізнення емоційних станів і їхнього називання);

б) поведінкова активація й техніки залучення (тренінгово-моделююча вправа «Ведмедик із магазину іграшок»);

в) робота з негативними думками (застосування моделі «АВС» (думка-емоція-поведінка) для регулювання власного емоційного стану й навчання регуляції емоцій учнів);

г) навчання майндфулнес і розвиток «скриньки знарядь» щодо асертивної поведінки (тренінгова вправа «Ехо»; тренінгові вправи на розвиток і розширення власного репертуару можливостей, асертивної поведінки, партнерства, неоцінного ставлення до учасників тренінгу, усвідомленого застосування «Я» й «Ти»-повідомлень).

2. Психологічна програма щодо тренування й розвитку емоційного інтелекту, мотивацій до дій:

а) когнітивні техніки й генерування нових адаптивних схем і правил життя (тренінг успішної комунікації й уладнання конфліктів);

б) експерієнтальні техніки зі схемами і правилами життя (техніка «лист собі»);

в) поведінкове тестування й утілення нових схем і правил життя (тренінг правильного провадження суперечок між учителем і учнем, який демонструє конфліктну поведінку; арт-терапевтичні техніки, техніка «Мій новий знайомий»).

3. Психологічна програма на розвиток професійної самоактуалізації і профілактики професійного вигорання:

а) лекція-семінар щодо розуміння проблеми професійного вигорання;

- б) арт-терапевтичні техніки («Я й моя справа» і «Карта цілей»);
- в) майндфулнес для допомоги вчителю.

Таким чином, тренінгова психолого-педагогічна програма була побудована з урахуванням поставленої мети – якісного особистісного реформування і становлення необхідних психологічних компетенцій високопрофесійного ортопедагога-реабілітолога.

3.3 Експериментальна перевірка ефективності програми формування психологічної готовності майбутніх ортопедагогів-реабілітологів до роботи з людьми з порушеннями функцій опорно-рухового апарату

Для перевірки ефективності впровадженої програми психологічної підготовки ортопедагогів-реабілітологів група студентів, яка брала участь у констатувальному експерименті (168 осіб), була розділена на дві підгрупи: експериментальна (84 особи), програма формування психологічної підготовки в якій була застосована повною мірою зі двома блоками підготовки, й контрольна (84 особи), програма формування психологічної готовності в якій не проводилася. Проте група ортопедагогів-реабілітологів була забезпечена однаково як ув ЕГ, так і в КГ формуванням операційно-діяльнісного блоку психологічної підготовки.

Для визначення достовірності отриманих даних, нами був використаний критерій Фішера [44].

Критерій Фішера оцінює якісні відмінності між процентними долями двох вибірок ЕГ та КГ. При збільшенні розбіжності між кутами і збільшенні чисельності вибірок значення критерію зростає. Чим більша величина, тим більш вірогідно, що різниці достовірні. Підрахунок емпіричного значення критерію здійснюється за формулою:

$$\varphi^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \sqrt{n_1 * n_2 / (n_1 + n_2)}, \text{ де } n_1 \text{ и } n_2 - \text{об'єми вибірок.}$$

H_0 – розбіжності спричинені випадковими факторами, вибірки є однаковими;

H1 – розбіжності не є випадковими, вибірки різні за досліджуваною ознакою.

З метою визначення рівнів сформованості компоненту оперування засобами досягнення мети (операційно-діяльнісний блок), тобто засвоєних знань із дисциплін психологічного спрямування на етапі формувального експерименту, було проведено дослідження серед 40 студентів-ортопедагогів-реабілітологів IV курсу ЕГ й КГ, які навчалися за навчальними планами підготовки бакалаврів. Для визначення рівня засвоєних знань було використане експертне оцінювання, яке здійснювали викладачі, котрі забезпечували формування операційно-діяльнісного блоку психологічної підготовки: 88-100 балів – високий рівень; 70-88 балів – середній рівень; 60-70 балів – низький рівень. Результатом перевірки й порівняння отриманих даних стали такі результати: ЕГ ортопедагогів-реабілітологів виявила середню оцінку зі знань дисциплін психологічного спрямування 89,6 балів, що відповідає високому рівню психологічної готовності, контрольна група ортопедагогів-реабілітологів виявила середню оцінку 75,8 балів, що відповідає середньому рівню засвоєних знань дисциплін психологічного спрямування.

З метою перевірки сформованості рівня аксіологічного компоненту в ЕГ був застосований «Копінг-тест Лезаруса», результати якого наведені в таблиці 22.

Таблиця 22

Показники напружених копінгів ув ЕГ на етапі формувального експерименту за методикою «Копінг-тест Лезаруса» (%)

Напружені копінги		Київ (ортопедаг- реабіліт.)	Львів (корек. педаг)	Запоріжжя (корекц. педаг)	Умань (корец. педаг.)	Переяслав- Хмельницьк (уч.заг.шкіл)
Дистанціюван ня	К	54,2%	42,3%	45,4%	48,6%	67,3%
	Ф	25,3%	23,4%	20,6%	24,4%	54,3%
Самоконтроль	К	85,2%	64,4%	68,5%	62,3%	65,3%
	Ф	92,3%	75,4%	76,4%	74,2%	78,2%
Пошук соціальної підтримки	К	86,1%	72,4%	76,4%	72,3%	85,3%
	Ф	91,1%	78,3%	83,3%	79,2%	92,2%

Втеча-уникнення	К	73,5%	65,5%	68,3%	60,3%	65,3%
	Ф	38,3%	30,3%	32,2%	30,2%	54,3%
Позитивна переоцінка	К	85,4%	81,3%	78,3%	78,3%	85,4%
	Ф	61,2%	62,3%	59,4%	57,4%	67,5%
Планування владнання проблем	К	-	-	-	-	-
	Ф	92,1%	85,3%	73,4%	71,2%	81,4%

Аналіз показників формувального експерименту з визначення наявності у студентів напружених дезадаптивних копінгів ув ЕГ засвідчив, що зі шкалами «дистанціювання» й «утеча-уникнення» зменшення кількості осіб ув ЕГ відбулося на 2,14 разу, тимчасом як у вчителів загальноосвітніх шкіл зменшення спостерігається на 1,23 разу. Зменшилася кількість осіб, які обрали копінг «позитивна переоцінка»: в ортопедагогів-реабілітологів зменшення кількості осіб спостерігається на 1,32 разу, в учителів загальноосвітніх шкіл – на 1,26 разу. На 1,08 разу зросла кількість осіб із адаптивними копінгами «Самоконтроль» і «Пошук соціальної підтримки». З'явився новий адаптивний копінг – «Планування владнання проблем», що у групі ортопедагогів-реабілітологів становить 92,1% осіб. Зазначене вказує на розвиток у всіх групах студентів мотиваційної складової у професійному становленні суб'єкта психолого-педагогічного впливу й розвиток навичок планування і розпізнавання.

Показники напружених копінгів у КГ на етапі формувального експерименту наведені в таблиці 23.

Таблиця 23

Показники напружених копінгів у КГ на етапі формувального експерименту за методикою «Копінг-тест Лезаруса»(%)

Напружені копінги		Київ (ортопедаг -реабіліт)	Львів (корек к педаг)	Запоріжж я (корекц. педаг.)	Умань (корекц . педагог)	Переяслав- Хмельницьк (уч. заг. шкіл)
Дистанціювання	К	54,2%	42,3%	45,4%	48,6%	67,3%
	Ф	37,3%	30,3%	30,5%	28,2%	65,2%
Самоконтроль	К	85,3%	64,4%	68,5%	62,3%	65,3%
	Ф	90,1%	65,3%	69,2%	64,2%	67,2%

Пошук соціальної підтримки	К	86,1%	72,4%	76,4%	72,3%	85,3%
	Ф	95,2%	86,4%	91,2%	85,3%	98,1%
Втеча-уникнення	К	73,5%	65,5%	68,3%	60,3%	65,3%
	Ф	44,2%	42,1%	47,4%	42,5%	54,3%
Позитивна переоцінка	К	85,4%	81,3%	78,3%	78,3%	85,4%
	Ф	82,2%	78,2%	75,3%	74,3%	84,3%
Планування владнання проблем	К	-	-	-	-	-
	Ф	46,4%	45,3%	41,5%	37,3%	52,4%

Результати формувального експерименту (Ф) вказали на значні особистісні зміни в ЕГ порівняно з КГ.

Кількість студентів щодо дезадаптивного копінгу «Дистанціювання» зменшилася в ортопедагогів-реабілітологів ув ЕГ на 2,16 разу порівняно з КГ, де зменшення кількості респондентів відбулося лиш на 1,45 разу, що свідчить про психологічну неготовність КГ до взаємодії з дітьми з порушеним розвитком, наявності прагнення не контактувати з нею, дистанціюватись.

Кількість осіб, що обрали дезадаптивний копінг «Втеча-уникнення», в ортопедагогів-реабілітологів КГ на 1,66 разу зменшилась і становить 44,2% студентів порівняно з учителями загальноосвітніх шкіл КГ, де зменшення спостерігається на 1,2 разу і становить 54,3 % студентів. Кількість студентів із напруженим копінгом «Позитивна переоцінка» в КГ залишилась майже незмінною порівняно з констатувальним експериментом (коло 82,2 % студентів у всіх групах), що свідчить про високий рівень внутрішньоособистісної експресії, переоцінку власних можливостей у студентів IV курсу всіх спеціальностей.

Кількість студентів із напруженим адаптивним копінгом «Самоконтроль» зросла як ув ЕГ, так і в КГ однаково, проте у групі ортопедагогів-реабілітологів показник виявився найвищим серед усіх груп студентів (92,3%). Серед учителів загальноосвітніх шкіл показник становить 78,2% осіб (ув ЕГ) і 67,2 % осіб (у КГ).

Кількість осіб із напруженим копінгом «Пошук соціальної підтримки» збільшилась як ув ЕГ (95,2%), так і в КГ (91,1%) – різниця становить лишень

4% студентів. Досліджене явище підтверджує визначене раніше твердження І.Беха й В.Мухіної про орієнтованість молоді на початку професійної кар'єри на взаємодію з іншими людьми, очікування на підтримку, увагу, пораду, співчуття, конкретну дієву допомогу.

Кількість опитаних із напруженим копінгом «Позитивна переоцінка» зменшилась на 20,2 відсотків ув ЕГ й залишилась майже незмінною в КГ, що свідчить про утворення нової якості «внутрішній критик» у групі студентства, залученій до програми психологічної підготовки. Найціннішим надбанням завдяки впровадженій програмі психологічної підготовки ортопедagogів-реабілітологів до професійної діяльності стало утворення нового копінгу «Планування владнання проблем» як ув ЕГ, так і в КГ. Однак ув ЕГ цифра сягає 72,2% – 92,2% студенства, а в контрольній – лише 37,3% – 52,3%, що становить різницю приблизно 40,2% осіб. Зазначене є вельми важливим показником особистісного психологічного зростання індивіда, оскільки вироблення стратегії владнання проблеми можливе тільки завдяки цілеспрямованого аналізу ситуації й можливих варіантів поведінки, що свідчить про розвиток внутрішньоособистісного розуміння й управління.

Порівняння результатів надійності впровадженої програми психологічної підготовки між ЕГ й КГ за методикою «Копінг-тест Лезаруса» методом Фішера надане в таблиці 24.

Таблиця 24

Результати надійності впровадженої програми за методикою «Копінг-тест Лезаруса»

Напружені копінги	χ^2 *	H0	H1
Дистанціювання	-1.68	0.10	0.90
Самоконтроль	0.45	0.65	0.35
Пошук соціальної підтримки	-1.02	0.31	0.69
Втеча-уникнення	-0.79	0.43	0.57

Позитивна переоцінка	-3.04	0.00	1.00
Планування владнання проблем	6.94	0.00	1.00

При порівнянні рівнів напружених копінгів за тестом Лезаруса висновуємо, що після формувального експерименту частина студентів зі стратегією «дистанціювання» в експериментальній групі статистично менша зі ймовірністю 0.9 за кількість студентів контрольної групи. Кількість студентів із копінг-механізмом «позитивна переоцінка» в експериментальній групі статистично менша за кількість студентів із цим механізмом у контрольній групі зі ймовірністю, близькою до 1. При цьому кількість студентів, які обрали стратегію «планування владнання проблем» у експериментальній групі, статистично більша зі ймовірністю до 1.

З метою перевірки сформованості рівня мотиваційно-вольового компоненту в ЕГ була застосована методика «Педагогічні ситуації», оцінка рівня педагогічних здібностей, результати якої наведені в таблиці 25.

Таблиця 25

Показники рівнів педагогічних здібностей ув ЕГ на етапі формувального експерименту за методикою «Педагогічні ситуації» (%)

Рівень педагогічних здібностей		Київ (ортопедаг-реабілітол)	Умань (корекц. педагоги)	Львів (корекц. педаг.)	Запоріжжя (корекц. педагоги)	Переяслав-Хмельницьк. (уч.загальн.шкіл)
Високий рівень	К	23,3%	22,4%	23,4%	21,3%	21,4%
	Ф	47,4%	41,2%	42,4%	41,3%	43,3%
Середній рівень	К	68,4%	61,3%	64,4%	60,4%	63,4%
	Ф	52,6%	53,4%	54,3%	54,2%	49,4%
Низький рівень	К	8,3%	16,3%	12,2%	18,3%	15,2%
	Ф	-	5,4%	3,3%	4,5%	7,3%

Результат експерименту за методикою оцінки рівня педагогічних здібностей вказав на таке: ЕГ, якій повною мірою була застосована модель психологічної підготовки, на 2,03 разу підвищила свої показники за шкалою «високий рівень» педагогічних здібностей. Найвищі показники (47,4%

студентів) були в ортопедagogів-реабілітологів. Пояснюється це тим, що психологічна підготовка фахівців відбувалась на належному науково-обґрунтованому рівні: вивчення дисциплін психологічного спрямування, якісно організовані навчальні практики на навчальних базах спеціальних шкіл для дітей із порушенням функцій опорно-рухового апарату і шкіл із інклюзивною формою навчання; впровадження тренінгової програми з формування особистісної підготовки майбутніх ортопедagogів-реабілітологів. Студентів із «низьким рівнем» педагогічних здібностей серед ортопедagogів-реабілітологів на етапі формувального експерименту не виявилось тимчасом як у інших групах студентів показник «низького рівня» склав від 3,3 до 7,3 %, знизившись на 3,01 разу порівняно з констатувальним експериментом.

Задля перевірки сформованості рівнів мотиваційно-вольового компоненту в КГ була теж застосована методика «Педагогічні ситуації», оцінка рівня педагогічних здібностей, результати якої наведені в таблиці 26.

Таблиця 26

Показники рівнів педагогічних здібностей у КГ на етапі формувального експерименту за методикою «Педагогічні ситуації» (%).

Рівень педагогічних здібностей		Київ (ортопедagog-реабілітол)	Умань (корекц. педагоги)	Львів (корекц. педагоги)	Запоріжжя (корекц. педагоги)	Переяслав-Хмельницький (уч.загал.шкіл)
Високий рівень	К	23,3%	22,4%	23,4%	21,3%	21,4%
	Ф	32,1%	28,2%	29,3%	27,4%	28,4%
Середній рівень	К	68,4%	61,3%	64,4%	60,4%	63,4%
	Ф	63,3%	62,4%	63,3%	61,2%	62,3%
Низький рівень	К	8,3%	16,3%	12,2%	18,3%	15,2%
	Ф	4,6%	9,4%	7,4%	11,4%	9,3%

Аналіз показників рівнів сформованості педагогічних здібностей у КГ засвідчив, що динаміка зросла на шкалі «високий рівень» педагогічних здібностей у межах 1,2 разу. При цьому в ортопедagogів-реабілітологів зміни були суттєвіші порівняно з іншими студентами. Кількість студентів із

«низьким рівнем» педагогічних здібностей на 1,8 разу зменшилась як у ортопедагогів-реабілітологів, так і у групі студентів загальноосвітніх шкіл.

Порівняння результатів надійності впровадженої програми психологічної підготовки між ЕГ й КГ за методикою «Педагогічні ситуації» (%) методом Фішера наведені в таблиці 27.

Таблиця 27

*Результати надійності впровадженої програми за методикою
«Педагогічні ситуації» (%)*

Високий рівень			Середній рівень			Низький рівень		
□*	H0	H1	□*	H0	H1	□*	H0	H
1.98	0.05	0.95	1.44	0.15	0.85	2.59	0.01	0.99

Можемо дійти висновку, що відмінності між ЕГ й КГ у рівнях сформованості педагогічних здібностей після проведення формувального експерименту суттєві. Зі близькою до 1 (95%) ймовірністю можна стверджувати, що кількість студентів із високим рівнем педагогічних здібностей у ЕГ статистично більша за кількість студентів із високим рівнем у КГ. Ще суттєвіші відмінності серед студентів із низьким рівнем педагогічних здібностей: у ЕГ не було зафіксовано жодного студента з низьким рівнем педагогічних здібностей після формувального експерименту. Тож очевидно є статистична значущість відмінностей у кількості осіб із низьким рівнем педагогічних здібностей.

Для визначення рівнів міжособистісного розуміння й управління була обрана методика «ЕмІн» Д.В.Люсіна, яку адаптувала О.Ільїна. Досліджуючи проблему «емоційного інтелекту» на етапі констатувального експерименту у студентів І-ІІ курсів, ми довели необхідність упровадження додаткових педагогічних заходів для покращення нинішньої психологічної ситуації у

фахівців-початківців. Результати формувального експерименту надані в таблиці 28.

Таблиця 28

Показники рівнів міжособистісного розуміння й міжособистісного управління в ЕГ на етапі формувального експерименту за методикою «ЕмІн» Д.В.Люсіна (%)

Шкали		Дуже низькі		Низькі		Середні		Високі		Дуже високі	
		Кор. пед.	Заг. вчит.	Кр. пед.	Заг. вч.	Кр. пед.	Заг. вч.	Кр. п.	Заг. вч.	Кор. пед.	Заг. вч.
МР Міжособистісне розуміння	К	40,2 %	40,3 %	32,3 %	31,2 %	26,2 %	25,2 %	2,3 %	3,3 %	0%	0%
	Ф	12,1 %	12,2 %	11,3 %	15,3 %	56,2 %	56,1 %	11,2 %	9,3 %	9,2 %	7,1 %
МУ Міжособистісне управління	К	7,4%	25,4 %	15,2 %	15,2 %	42,1 %	34,2 %	23,2 %	18,1 %	12,1 %	7,1 %
	Ф	11,2 %	9,2%	9,3 %	12,2 %	58,2 %	56,3 %	12,2 %	13,2 %	9,1 %	9,1 %

Аналіз сформованості міжособистісного розуміння й управління в ЕГ у формувальному експерименті вказав, що в загальних показниках «низький» і «дуже низький» рівні кількість студентів на 3,3 разу зменшилась порівняно з констатувальним експериментом. Кількість студентів із показниками «середній», «високий» і «дуже високий» рівні на 2,14 разу зросла. Та все-таки, в показниках «середній», «високий» і «дуже високий» рівнів міжособистісного управління кількість студентів на 1,03 разу більша порівняно з кількістю студентів із аналогічними показниками шкали міжособистісного розуміння. Зазначене свідчить про середній рівень сформованості рівня міжособистісного розуміння, що може бути зумовлене особливостями юнацького віку, коли «пізнання себе» переважає над бажанням «пізнавати інших» і недостатнім соціальним і професійним досвідом.

Результати формувального експерименту визначення показників рівнів міжособистісного розуміння й міжособистісного управління в КГ на етапі формувального експерименту наведені в таблиці 29.

Таблиця 29

Показники рівнів міжособистісного розуміння й міжособистісного управління в КГ на етапі формувального експерименту за методикою «ЕмІн» Д.В.Люсіна (%)

Шкали		Дуже низькі		Низькі		Середні		Високі		Дуже високі	
		Кор. пед.	Заг. вчит.	Кр. пед.	Заг. вч.	Кр. пед.	Заг. вч.	Кр. п.	Заг. вч.	Кор. пед.	Заг. вч.
МР Міжособистіс. розуміння	К	40,2 %	40,3 %	32,3 %	31,2 %	26,2 %	25,2 %	2,3 %	3,3 %	0%	0%
	Ф	15,2 %	19,2 %	23,2 %	27,3 %	47,2 %	43,1 %	7,3 %	6,2 %	7,1 %	4,2 %
МУ Міжособистісн. управління	К	7,4%	25,4 %	15,2 %	15,3 %	42,1 %	34,2 %	23,2 %	18,1 %	12,1 %	7,1 %
	Ф	6,2%	15,2 %	16,3 %	15,2 %	55,3 %	49,4 %	11,1 %	12,1 %	11,1 %	8,1 %

Аналіз сформованості міжособистісного розуміння й управління в КГ у формувальному експерименті вказав, що в загальних показниках «низький» і «дуже низький» рівнів кількість студентів на 2,3 разу зменшилася порівняно з констатувальним експериментом. У показниках «середній», «високий» і «дуже високий» рівнів міжособистісного управління кількість студентів на 1,4 разу більша порівняно з кількістю студентів за шкалою міжособистісного розуміння, що на 0,41 вище порівняно з ЕК.

Тож можна засвідчити, що в КГ, де програма психологічної підготовки до професійної діяльності не була впроваджена, взаємозв'язок міжособистісного розуміння й міжособистісного управління досить високий (1,21 разу), що свідчить про збережену установку керування взаєминами без їхнього розуміння.

Порівняння результатів надійності впровадженої програми психологічної підготовки між ЕГ й КГ за методикою «ЕмІн» методом Фішера надане в таблиці 30.

Таблиця 30

Результати надійності впровадженої програми за методикою «ЕмІн» методом Фішера(%).

	високий			середній			низький		
	χ^2	H0	H1	χ^2	H0	H1	χ^2	H0	H1
Міжособистісн розуміння	1.03	0.30	0.70	1.16	0.25	0.75	2.11	0.04	0.96
Міжособистісн управління	-0.16	0.88	0.12	0.26	0.79	0.21	0.32	0.75	0.25

Після статистичної перевірки результатів можна дійти висновку, що відмінності у рівні міжособистісного розуміння за методикою «ЕмІн» Д.В. Люсіна після проведення формувального експерименту в КГ й ЕГ групах суттєві й не випадкові. Кількість студентів із низьким рівнем міжособистісного розуміння в ЕГ з високою ймовірністю (0,96) менша за кількість студентів із низьким рівнем КГ.

Таким чином можна констатувати, що впроваджена тренінгово-психологічна програма підтвердила свою ефективність щодо формування здібностей у студентів II-III курсів ЕГ розуміння міжособистісних емоційних станів. Результати формувального експерименту визначення показників рівнів внутрішньоособистісного розуміння, внутрішньоособистісного управління і внутрішньоособистісної експресії в ЕГ на етапі формувального експерименту наведені в таблиці 31.

Таблиця 31

*Показники рівнів внутрішньоособистісного розуміння,
внутрішньоособистісного управління і внутрішньоособистісної експресії в
ЕГ на етапі формувального експерименту за методикою «ЕмІн» Д.В.Люсіна
(%)*

Шкали		Дуже низькі		Низькі		Середні		Високі		Дуже високі	
		Кор. пед.	Заг. вчит.	Кор. пед.	Заг. вч.	Кор. пед.	Заг. вч.	Кор. пед.	Заг. вч.	Кор. пед.	Заг. вч.
ВР Внутріш особис. розумін.	К	8,3%	14,2%	11,1%	10,3%	29,2%	38,2%	27,2%	21,2%	24,2%	16,1%
	Ф	3,2%	9,2%	5,3%	9,3%	57,1%	56,2%	20,2%	16,2%	14,2%	9,1%
ВУ Внутріш особис. управл.	К	16,3%	12,2%	26,2%	28,3%	28,2%	28,1%	16,2%	18,2%	13,1%	13,2%
	Ф	8,1%	12,2%	9,2%	11,3%	54,2%	53,1%	16,3%	16,1%	12,2%	7,3%
ВЕ Внутріш особис. експрес	К	10,2%	11,3%	25,3%	27,2%	31,2%	31,2%	25,2%	24,2%	8,1%	6,1%
	Ф	8,2%	9,2%	12,3%	14,2%	38,3%	37,2%	29,3%	27,3%	12,1%	12,1%

Аналіз сформованості внутрішньоособистісного розуміння у формувальному експерименті вказав, що в загальних показниках «середній», «високий» і «дуже високий» рівнів кількість осіб ув ЕГ збільшилась на 1,4 разу, однак кількість осіб із «високим» рівнем внутрішньоособистісного розуміння на 1,4 разу вища за кількість осіб із «високим» рівнем внутрішньоособистісного управління. Тобто можна висувати, що в педагогів-початківців, незважаючи на впроваджену тренінгову програму психологічної підготовки, недостатньо сформувалась якість внутрішньоособистісного управління власним емоційним станом. Аналіз шкали «внутрішньоособистісна експресія» висвітлив на 1,2 разу зростання кількості осіб із «середнім», «високим» і «дуже високим» рівнями й тим самим зменшення на 1,2 разу кількості осіб із «низьким» рівнем.

Результати формувального експерименту визначення показників рівнів внутрішньоособистісного розуміння і внутрішньоособистісного управління в КГ на етапі формувального експерименту надані в таблиці 32.

Таблиця 32

Показники рівнів внутрішньоособистісного розуміння і
внутрішньоособистісного управління в КГ на етапі формувального
експерименту за методикою «ЕМІн» Д.В.Люсіна (%)

Шкали		Дуже низькі		Низькі		Середні		Високі		Дуже високі	
		Кор. пед.	Заг. вчит.	Кор. пед.	Заг. вч.	Кор. пед.	Заг. вч.	Кор. пед.	Заг. вч.	Кор. пед.	Заг. вч.
ВР Внутрішн особист розуміння	К	8,3%	14,2 %	11,1 %	10,3 %	29,2 %	38,2 %	27,2 %	21,2 %	24,2 %	16,1 %
	Ф	6,2%	15,2 %	14,3 %	16,3 %	54,2 %	52,3 %	16,1 %	12,1 %	9,2 %	4,1 %
ВУ Внутріш особистіс не управл	К	16,3 %	12,2 %	26,2 %	28,3 %	28,2 %	28,1 %	16,2 %	18,2 %	13,1 %	13,2 %
	Ф	15,1 %	18,2 %	16,3 %	21,3 %	48,3 %	48,1 %	13,2 %	9,2 %	7,1 %	3,2 %
ВЕ Внутрішн особистіс експресія	К	10,2 %	11,3 %	25,3 %	27,2 %	31,2 %	31,2 %	25,2 %	24,2 %	8,1 %	6,1 %
	Ф	11,2 %	15,2 %	18,3 %	18,3 %	35,2 %	33,2 %	26,2 %	25,1 %	9,1 %	9,2 %

Аналіз сформованості внутрішньоособистісного розуміння у формувальному експерименті вказав, що в загальних показниках «середній», «високий» і «дуже високий» рівнів кількість осіб у КГ збільшилась на 1,3 разу, проте кількість осіб із «високим» рівнем внутрішньоособистісного розуміння на 1,9 разу вища за кількість осіб із «високим» рівнем внутрішньоособистісного управління, що суттєво відрізняється від ЕГ, де різниця становить 1,4 разу. Тобто в КГ, де програма психологічної підготовки не впроваджувалася, зберігається чимала диспропорція між показниками внутрішньоособистісного розуміння й управління зі схильністю до «невміння» керувати власним емоційним станом.

Аналіз шкали «внутрішньоособистісна експресія» вказав на незначне зростання кількості осіб із «середнім», «високим» і «дуже високим» рівнями (на 1,01 разу) і збереженість кількості осіб із «низьким» рівнем (36,3%) порівняно з констатувальним експериментом, що свідчить про нерозвиненість вияву педагогічних почуттів і переживань у КГ.

Порівняння результатів надійності впровадженої програми психологічної підготовки між ЕГ й КГ за методикою «ЕмІн» методом Фішера надане в таблиці 33.

Таблиця 33

*Результати надійності сформованості складових
внутрішньоособистісного інтелекту за методикою «ЕмІн» (%)*

	високий			середній			низький		
	□*	H0	H1	□*	H0	H1	□*	H0	H1
Внутрішньоособистісне розуміння	0.84	0.40	0.60	0.52	0.60	0.40	2.28	0.02	0.98
Внутрішньоособистісне управління	1.35	0.18	0.82	0.77	0.44	0.56	2.13	0.03	0.97
Внутрішньоособистісна експресія	0.66	0.51	0.49	0.53	0.59	0.41	1.35	0.18	0.82

Відмінності у рівні сформованості складових внутрішньоособистісного інтелекту в експериментальній і контрольній групах суттєві. Зі близькою до 1 ймовірністю можемо стверджувати, що кількість осіб із низьким рівнем сформованості як внутрішньоособистісного розуміння, так і внутрішньоособистісного управління в експериментальній групі статистично менша за кількість осіб із низьким рівнем у контрольній групі.

Для визначення показників розуміння й управління експресією ми використовували форму обчислення, яку запропонував Д.Люсін:
розуміння експресії = міжособистісне розуміння + внутрішньоособистісне розуміння;
управління експресією = міжособистісне розуміння + внутрішньоособистісне розуміння + внутрішньоособистісна експресія (таблиця 34).

Таблиця 34

*Показники рівнів розуміння й управління експресією в ЕГ на етапі
формуального експерименту за методикою «ЕмІн» Д.В.Люсіна (%)*

Шкали		Дуже низькі		Низькі		Середні		Високі		Дуже високі	
		Кор пед.	Заг. вч.	Кор. пед	Заг. вчит.	Кор пед	Заг. вч.	Кор пед	Заг. вч.	Кор. пед	Заг вч.
РЕ Розумін ня експрес.	К	22,2 %	27,2 %	24,3 %	22,3 %	27,2 %	28,2 %	14,2 %	15,2 %	12,1 %	7,1 %
	Ф	8,2 %	11,2 %	8,3%	12,2 %	57,3 %	55,3 %	13,1 %	13,1 %	13,1 %	8,2 %
УЕ Управлі ння експрес	К	11,2 %	15,2 %	20,1 %	24,1 %	33,2 %	31,3 %	21,2 %	17,2 %	14,3 %	12,2 %
	Ф	9,2 %	11,1 %	10,3 %	11,3 %	51,3 %	49,3 %	19,1 %	19,1 %	10,1 %	9,2 %

Порівнявши взаємозв'язок розуміння експресії з управлінням експресією в ЕГ після впровадженої програми формування психологічної готовності студентів до професійної діяльності, можна висувати, що розуміння виникнення експресії серед більшості студентства (83,5% спеціальних педагогів) із «середнім», «високим» і «дуже високим» рівнями порівняно з констатувальним експериментом на 1,3 разу зросло. Здатність до управління експресією зросла на 1,2 разу (80,5% осіб спеціальних педагогів). Таким чином, можна констатувати, що, незважаючи на нижчий на 1,23 разу рівень розуміння експресії, в більшості студентів ЕГ спеціальних педагогів сформувалися правила керування внутрішніми імпульсами, що доповнює результати формуального експерименту з визначення напруженого копінгу «самоконтроль». У групі вчителів загальноосвітніх шкіл теж відбулося зростання, та менш суттєве: показники «середній», високий» і «дуже високий» рівні виявились у 76,6% студентів за шкалою розуміння експресії й у 77,6% студентів за шкалою управління експресією.

Перевірмо рівні сформованості розуміння й управління експресією в КГ (таблиця 35).

Таблиця 35

*Показники рівнів розуміння й управління експресією в КГ на етапі
формування експерименту за методикою «ЕмІн» Д.В.Люсіна (%)*

Шкали		Дуже низькі		Низькі		Середні		Високі		Дуже високі	
		Кор пед.	Заг. вчит.	Кор пед.	Заг. вч.	Кор пед.	Заг. вч.	Кор пед.	Заг. вч.	Кор пед.	Заг. вч.
РЕ Розумін експресії	К	22,2 %	27,2 %	24,3 %	22,3 %	27,2 %	28,2 %	14,2 %	15,2 %	12,1 %	7,1 %
	Ф	11,2 %	16,2 %	19,3 %	22,2 %	51,1 %	48,3 %	12,2 %	9,2 %	6,2 %	4,1 %
УЕ Управління експрес	К	11,2 %	15,2 %	20,1 %	24,1 %	33,2 %	31,3 %	21,2 %	17,2 %	14,3 %	12,2 %
	Ф	11,2 %	16,2 %	15,3 %	18,3 %	47,2 %	44,2 %	17,2 %	15,1 %	9,1 %	6,2 %

Порівняльний аналіз груп корекційних педагогів і вчителів загальноосвітніх шкіл КГ вказав, що рівень розуміння експресії й управління експресією на 1,19 % рази зріс саме у групі корекційних педагогів. Пояснюється це посиленням компонентом «засоби досягнення мети», що забезпечується викладанням дисциплін психологічного спрямування на профільних кафедрах.

Сумарні показники «середній», «високий» і «дуже високий» рівнів виявились у 69,2 % осіб спеціальних педагогів за шкалою розуміння експресії й у 73,5 % осіб за шкалою управління експресією, що також (порівняно з ЕГ) вказало на більшу кількість студентів зі сформованим навиком управління.

Сумарні показники «середній», «високий» і «дуже високий» рівнів виявились у 61,4 % вчителів загальноосвітніх шкіл за шкалою розуміння експресії й у 73,3 % осіб за шкалою управління експресією, що виявилось нижчим на 1,13 рази порівняно з кількістю осіб спеціальних педагогів за шкалою розуміння експресії. Вказане засвідчило якісний вплив формування операційно-діяльнісного блоку психологічної готовності до професійної діяльності у студентів-ортопедагогів-реабілітологів.

Порівняння результатів надійності впровадженої програми психологічної підготовки між ЕГ й КГ за методикою «ЕмІн» методом Фішера надане в таблиці 36.

Таблиця 36

Результати надійності сформованості складових розуміння експресії й управління експресією за методикою «ЕмІн» (%)

	високий			середній			низький		
	□*	Н0	Н1	□*	Н0	Н1	□*	Н0	Н1
Розуміння експресії	1.08	0.28	0.72	0.91	0.37	0.63	2.16	0.03	0.97
Управління експресією	0.57	0.57	0.43	0.52	0.61	0.39	1.23	0.22	0.78

Відмінності у рівнях сформованості складових розуміння експресії в експериментальній і контрольній групах суттєві. Зі близькою до 1 ймовірністю можемо стверджувати, що кількість осіб із низьким рівнем сформованості розуміння експресії в експериментальній групі статистично менша за кількість осіб із низьким рівнем у контрольній групі.

Зазначене підтверджує нашу гіпотезу стосовно застосування спеціальних методик для навчання студентів розуміння й розрізнення станів власної експресії. Твердження вчених (В. Кан-Калик, В. Синьов, Д. Шульженко та ін.) щодо визначення поняття «психологічної готовності» як властивості, що тренується свідомо, актуальне й важливе.

Перевірмо рівні сформованості міжособистісного і внутрішньоособистісного інтелекту в ЕГ (таблиця 37).

Таблиця 37

Показники рівнів сформованості міжособистісного і внутрішньоособистісного інтелекту в ЕГ на етапі формувального експерименту за методикою «ЕмІн» Д.В.Люсіна (%)

Шкали	Дуже низькі		Низькі		Середні		Високі		Дуже високі	
	Кор	Заг.	Кор	Заг.	Кор	Заг.	Кор	Заг.	Кор	Заг.

		пед.	вчит.	пед	вч.	пед	вч.	пед	вч.	пед	вч.
МЕІ міжособистісн. емоційн. інтелект	К	23,2 %	27,2 %	18,2 %	17,3 %	30,2 %	31,2 %	15,2 %	12,2 %	13,2 %	12,1 %
	Ф	11,2 %	19,3 %	12,2 %	14,2 %	56,3 %	53,2 %	13,2 %	13,1 %	7,1 %	4,2 %
ВЕІ Внутрішн. особистісн. емоційн. інтелект	К	12,2 %	13,2 %	21,1 %	23,2 %	31,1 %	32,1 %	22,2 %	19,2 %	13,1 %	12,3 %
	Ф	2,1 %	6,3 %	10,2 %	12,1 %	59,3 %	56,3 %	19,2 %	19,2 %	9,2 %	6,1 %

В ЕГ на етапі формувального експерименту в загальних показниках «низький» і «дуже низький» рівнів міжособистісного емоційного інтелекту виявилися 30,5% студентів-корекційних педагогів, що на 1,3 разу нижче порівняно з констатувальним експериментом. Сумарні показники «середній», «високий» і «дуже високий» рівнів виявились у 69,5% осіб корекційних педагогів, що на 1,18 разу вище від констатувального експерименту. Показник внутрішньоособистісного інтелекту в загальних показниках «низький» і «дуже низький» рівнів міжособистісного емоційного інтелекту був у 12,3% студентів-корекційних педагогів, що на 2,4 разу нижче порівняно з констатувальним експериментом; і в загальних показниках «середній», «високий» і «дуже високий» рівнів виявився у 87,7% осіб, що на 1,31 разу вище від констатувального експерименту. Та кількість студентів із «високим рівнем» міжособистісного інтелекту (69,5%), на 1,26 разу менша за кількість студентів із «високим» рівнем внутрішньоособистісного інтелекту (87,7%), що є диспропорцією (за Д.Люсінім), оскільки різниця має становити 0,4 разу.

У вчителів загальноосвітніх шкіл кількість студентів із «високим рівнем» (70,5% осіб) міжособистісного інтелекту на 1,15 разу менша за кількість студентів із «високим» рівнем (81,6% осіб) внутрішньоособистісного інтелекту.

Перевірмо рівні сформованості міжособистісного і внутрішньоособистісного інтелекту в КГ (таблиця 38).

Таблиця 38

Показники рівнів сформованості міжособистісного і внутрішньоособистісного інтелекту в КГ на етапі формувального експерименту за методикою «ЕмІн» Д.В.Люсіна (%)

Шкали		Дуже низькі		Низькі		Середні		Високі		Дуже високі	
		Кор. пед.	Заг. вч.	Кор. пед.	Заг. вч.	Кор. пед.	Заг. вч.	Кор. пед.	Заг. вч.	Кор. пед.	Заг. вчит.
МЕІ міжособистісний емоційний інтелект	К	22,2 %	27,2 %	24,3 %	22,3 %	27,2 %	28,2 %	14,2 %	15,2 %	12,1 %	7,1%
	Ф	11,2 %	14,2 %	19,3 %	22,2 %	51,1 %	50,3 %	12,2 %	9,2 %	6,2 %	4,1%
ВЕІ Внутрішнь особистісний емоційний інтелект	К	11,2 %	15,2 %	20,1 %	24,1 %	33,2 %	31,3 %	21,2 %	17,2 %	14,3 %	12,2 %
	Ф	4,2%	7,2 %	15,3 %	18,3 %	54,2 %	53,2 %	18,2 %	15,1 %	8,1 %	6,2%

У КГ в загальних показниках «середній», «високий» і «дуже високий» рівень у 69,5% осіб підвищився на 1,3 разу вище від констатувального експерименту й майже дорівнює ЕГ. Та все-таки, кількість студентів із «високим рівнем» міжособистісного інтелекту на 1,15 разу менша за кількість студентів із «високим рівнем» внутрішньоособистісного інтелекту (80,5%), що є диспропорцією (за Д.Люсіним), адже різниця має становити 0,4 рази.

У вчителів загальноосвітніх шкіл кількість студентів із «високим рівнем» (63,6% осіб) міжособистісного інтелекту на 1,18 разу менша за кількість студентів із «високим» рівнем (74,5% осіб) внутрішньоособистісного інтелекту.

Порівняння результатів надійності впровадженої програми психологічної підготовки між ЕГ й КГ за методикою «ЕмІн» методом Фішера наведене в таблиці 39.

Таблиця 39

Результати надійності експерименту з вимірювання сформованості міжособистісного і внутрішньоособистісного інтелекту за методикою «ЕмІн» ув ЕГ й КГ (%)

	високий			середній			низький		
	□*	Н0	Н1	□*	Н0	Н1	□*	Н0	Н1
MEI Міжособистісний емоційний інтелект	1.08	0.28	0.72	0.91	0.37	0.63	1.16	0.03	0.76
BEI Внутрішньоособистісний емоційний інтелект	0.57	0.57	0.43	0.52	0.61	0.39	1.23	0.39	0.84

Результат статистичного аналізу порівняння даних між ЕГ й КГ не виявив відмінностей у рівнях сформованості складових міжособистісного емоційного інтелекту і внутрішньоособистісного емоційного інтелекту.

Тож можна дійти висновку, що впроваджена програма психологічної підготовки ортопедagogів-реабілітологів до професійної діяльності привела до суттєвого зменшення кількості осіб із «низьким» і «дуже низьким» рівнями міжособистісного і внутрішньоособистісного розуміння й управління, а також розуміння експресії, хоча кількість обстежуваних із «високим» рівнем управління міжособистісними взаєминами як ув ЕГ, так і в КГ залишилась більшою на 1,23 разу порівняно з кількістю осіб із «високим» рівнем міжособистісного розуміння. Вказане засвідчує, що студенти педагогічного напрямку потребують більшої кількості запланованих навчальних годин виробничої практики для навчання розуміння емоційних станів учнів, або ж альтернативною може стати волонтерська діяльність у спеціальних закладах освіти для дітей із порушеннями функцій опорно-рухового апарату впродовж усього навчання в закладі вищої освіти в позалекційний час.

Оцінка сформованості рівнів рефлексивності на етапі формувального експерименту в ЕГ й КГ перевірялася за методикою А. В. Карпова

«Діагностика рівня рефлексивності». Розгляньмо отримані результати ЕГ (таблиця 40).

Таблиця 40

Показники рівнів сформованості рефлексивності за методикою А.В.Карпова «Діагностика рівня рефлексивності» на етапі формувального експерименту в ЕГ

Рівень рефлексивності		Київ (ортопедаг-реабілітол.)	Умань (корекц. педагоги)	Львів (корек. педаг)	Запоріжжя (корекц. педагог)	Переяслав-Хмельн. (уч. заг.шк.)
Високий рівень	К	15,3%	14,3%	14,4%	15,2%	12,2%
	Ф	37,3%	27,4%	25,5%	31,3%	25,3%
Середній рівень	К	64,3%	62,2%	59,3%	61,5%	55,6%
	Ф	57,4%	66,3%	67,2%	62,3%	59,4%
Низький рівень	К	20,4%	23,5%	26,3%	23,5%	32,2%
	Ф	5,3%	6,3%	7,3%	6,4%	15,3%

Аналіз рівня сформованості рефлексивності вказав, що в ЕГ кількість осіб із «високим рівнем» була найбільшою саме в ортопедагогів-реабілітологів (37,3%), зрісши на 2,43 разу порівняно з констатувальним експериментом. Учителі загальноосвітніх шкіл теж на 2,07 підвищили свої результати за показником «високий рівень». Кількість осіб із «низьким рівнем» склала в ортопедагогів-реабілітологів 5,3% осіб, що на 3,85 разу менше порівняно з констатувальним експериментом і виявилась найнижчою з усіх обстежуваних груп студентів.

Група вчителів загальноосвітніх шкіл зменшилась на 2,2 разу в показнику «низький рівень» порівняно з констатувальним експериментом, але виявилась найбільшою (15,3%) порівняно з іншими групами студентів.

Зазначене може свідчити про якіснішу підготовку рівня операційно-діяльнісного блоку для майбутніх учителів спеціальної освіти, що суттєво впливає на усвідомлення власної ролі у професії вчителя-дефектолога.

Перевірмо рівень сформованості рефлексивності в КГ (таблиця 41).

Таблиця 41

*Показники рівнів сформованості рефлексивності за методикою
А. В. Карпова «Діагностика рівня рефлексивності» на етапі формувального
експерименту в КГ*

Рівень рефлексивності		Київ (ортопедог- реабілітог)	Умань (корекц. педаг.)	Львів (корек. педаг.)	Запоріжжя (корекц. педагоги)	Переяслав- Хмельн (уч. заг. шкіл)
Високий рівень	К	15,3%	14,3%	14,4%	15,2%	12,3%
	Ф	24,3%	19,3%	18,3%	19,4%	17,2%
Середній рівень	К	64,3%	62,2%	59,3%	61,5%	55,6%
	Ф	67,1%	68,2%	67,2%	68,2%	65,2%
Низький рівень	К	20,4%	23,5%	26,3%	23,5%	32,1%
	Ф	8,6%	12,5%	14,5%	12,4%	17,6%

Аналіз сформованості рефлексивності в КГ висвітлив, що частка студентів із «високим рівнем» склала 24,3 % серед ортопедagogів-реабілітологів, що на 1,5 разу менше порівняно з ЕГ. Частка студентів-учителів загальноосвітніх шкіл із «високим рівнем» зросла до 17,2% осіб, що на 1,46 разу менше від ЕГ. Кількість осіб із «низьким рівнем» серед ортопедagogів-реабілітологів зменшилася порівняно з констатувальним експериментом на 2,37 разу, а в учителів загальноосвітніх шкіл – на 1,82 разу. Зазначені показники є меншими в порівнянні з ЕГ, де зменшення кількості респондентів з «низьким рівнем» спостерігається в 3,84 разів.

Загальний показник усіх груп студентів КГ перебуває на середньому рівні і становить від 65,2% у групі вчителів загальноосвітніх шкіл до 68,2% у групі корекційних педагогів.

Порівняння результатів надійності впровадженої програми психологічної підготовки між ЕГ й КГ за методикою А. Карпова «Діагностика рівня рефлексивності» методом Фішера наведене в таблиці 42.

Таблиця 42

*Результати надійності сформованості за методикою А.В.Карпова
«Діагностика рівня рефлексивності» (%)*

	високий			середній			низький		
	□*	H0	H1	□*	H0	H1	□*	H0	H1
Рефлексивність	1.83	0.07	0.93	1.20	0.23	0.77	1.02	0.31	0.69

Можемо констатувати, що в експериментальній групі кількість досліджуваних із високим рівнем рефлексивності статистично більша зі ймовірністю 0,93 за кількість досліджуваних із високим рівнем рефлексивності в контрольній групі.

Тож можна висувати, що в ЕГ, в якій повною мірою була застосована програма психологічної підготовки до професійної діяльності, суттєво підвищився рівень сформованості рефлексивності, тож частка осіб із «низьким рівнем» рефлексивності, особливо серед ортопедagogів-реабілітологів, суттєво зменшилася. Пояснюється це набуттям нових внутрішньоособових якостей у педагогів-початківців: використання вольових зусиль для автоматизації засвоєних нових і перебудованих власних минулих патернів реагування, самомотивації, рефлексії внутрішніх мотивів усвідомлення себе у професії вчителя-дефектолога, переборювання труднощів становлення «Я-професіонала», а також навчанням способів релаксації й відновлення ресурсів. Зазначене стало можливим завдяки запровадженій тренінгово-педагогічній програмі психологічної підготовки до майбутньої професійної діяльності в ЕГ.

Рівень сформованості адаптаційного компоненту після формувального експерименту ми перевіряли методикою «Диференційований вимір тривожності» Ч. Д. Спілбергера. Результати ЕГ з вимірювання рівня особистісної тривожності наведені в таблиці 43.

Таблиця 43

*Показники особистісної тривожності за методикою
«Диференційований вимір тривожності» Ч.Д.Спілбергера в ЕГ на етапі
формульованого експерименту (%)*

Рівень особистісної тривожності		Київ (ортопедаг- реабітолог.)	Умань (корекц. педаг.)	Львів (корекц. педаг.)	Запоріжжя (корекц. педагог.)	Переяслав- Хмельн. (уч. заг. шкіл)
Високий рівень	К	63,2%	61,3%	64,3%	62,4%	47,2%
	Ф	35,2%	35,4%	36,2%	34,4%	27,3%
Середній рівень	К	27,4%	32,4%	28,2%	28,3%	37,2%
	Ф	44,3%	48,4%	44,5%	48,4%	53,3%
Низький рівень	К	9,4%	6,3%	7,5%	9,3%	15,6%
	Ф	20,5%	16,2%	19,3%	17,2%	19,4%

Аналіз рівня особистісної тривожності в ЕГ вказав, що частка осіб із «високим рівнем» тривожності як серед ортопедagogів-реабітологів, так і серед учителів загальноосвітніх шкіл зменшилась на 1,79 разу. Кількість осіб із «низьким рівнем» особистісної тривожності зросла на 9,18 разу в ортопедagogів-реабітологів і на 1,24 разу в учителів загальноосвітніх шкіл.

Перевірмо рівень ситуативної тривожності у формульованому експерименті в ЕГ (таблиця 44).

Таблиця 44

*Показники ситуативної тривожності за методикою
«Диференційований вимір тривожності» Ч.Д.Спілбергера в ЕГ на етапі
формульованого експерименту (%)*

Рівень ситуативної тривожності		Київ (ортопедаг- реабітолог.)	Умань (корекц. педагог.)	Львів (кор педаг.)	Запоріжжя (корекц. педагог.)	Переяслав- Хмельницький (уч. заг. шкіл)
Високий рівень	К	72,3%	73,4%	74,3%	72,3%	68,2%
	Ф	36,2%	36,1%	36,2%	35,3%	29,2%

Середній рівень	К	18,3%	22,3%	16,4%	21,3%	17,4%
	Ф	44,4%	47,4%	45,4%	50,4%	54,1%
Низький рівень	К	9,4%	4,3%	9,3%	6,4%	14,4%
	Ф	19,4%	16,5%	18,4%	14,3%	16,7%

Аналіз показників ЕГ вказав на те, що кількість осіб із «високим рівнем» ситуативної тривожності серед ортопедagogів-реабілітологів на 1,9 разу зменшилась і становить 36,2% осіб, що є високим показником. Кількість осіб учителів загальноосвітніх шкіл із «високим рівнем» ситуативної тривожності зменшилась на 2,33 разу і становить 29,2%. Як бачимо, кількість студентів-учителів-дефектологів із «високим рівнем» ситуативної тривожності вища порівняно з учителями загальноосвітніх шкіл. Значене може свідчити, з одного боку, про недостатню загартованість у переборюванні внутрішніх протиріч при зустрічі зі фрустраційною ситуацією у студентів-дефектологів, а зі другого боку, можемо висунути гіпотезу про недостатню практичну обізнаність учителів загальноосвітніх шкіл зі проблемами спеціального виховання й високим копінг-механізмом «позитивна переоцінка».

Кількість студентів із «низьким рівнем» ситуативної тривожності серед ортопедagogів-реабілітологів на 2,06 разу зросла і становить 19,4%, а серед учителів загальноосвітніх шкіл зменшилась на 1,15 разу і становить 16,7% осіб.

Перевірмо рівень особистісної тривожності у формуальному експерименті в КГ (таблиця 45).

Таблиця 45

Показники особистісної тривожності за методикою «Диференційований вимір тривожності» Ч.Д.Спілбертера в КГ на етапі формуального експерименту(%)

Рівень особистісної тривожності	Київ (ортопедagog-реабілітол)	Умань (корекц. педагоги)	Львів (корекц. педагог)	Запоріжжя (корекц. педагоги)	Переяслав-Хмельн (уч. заг.шкіл)
---------------------------------	-------------------------------	--------------------------	-------------------------	------------------------------	---------------------------------

Високий рівень	К	63,2%	61,3%	64,3%	62,4%	47,2%
	Ф	47,2%	47,1%	43,4%	42,4%	33,3%
Середній рівень	К	27,4%	32,4%	28,2%	28,3%	37,2%
	Ф	38,4%	41,3%	47,3%	46,2%	48,4%
Низький рівень	К	9,4%	6,3%	7,5%	9,3%	15,6%
	Ф	14,4%	11,6%	9,3%	11,4%	18,3%

Аналіз рівня особистісної тривожності в КГ вказав, що кількість осіб із «високим рівнем» тривожності як серед ортопедagogів-реабілітологів, так і серед учителів загальноосвітніх шкіл зменшилась на 1,3 рази. Кількість осіб із «низьким рівнем» особистісної тривожності зросла на 1,53 разу в ортопедagogів-реабілітологів і на 1,17 разу в учителів загальноосвітніх шкіл.

Перевірмо рівень ситуативної тривожності у формуальному експерименті в КГ (таблиця 46).

Таблиця 46

*Показники ситуативної тривожності за методикою
«Диференційований вимір тривожності» Ч.Д.Спілбергера в КГ на етапі
формуального експерименту (%)*

Рівень ситуативної тривожності		Київ (ортопед-реабілітол.)	Умань (корекц. педагог)	Львів (корекц. педагоги)	Запоріжжя (корекц. педагоги)	Переяслав-Хмельницький (уч. заг. шкіл)
Високий рівень	К	72,3%	73,4%	74,3%	72,3%	68,2%
	Ф	48,4%	49,1%	45,4%	46,2%	37,3%
Середній рівень	К	18,3%	22,3%	16,4%	21,3%	17,4%
	Ф	41,2%	44,4%	51,2%	47,4%	51,4%
Низький рівень	К	9,4%	4,3%	9,3%	6,4%	14,4%
	Ф	10,4%	6,5%	3,4%	6,4%	11,3%

У КГ ортопедagogів-реабілітологів на 1,12 разу збільшилась кількість студентів із «низьким рівнем» ситуативної тривожності порівняно з ЕГ, де зростання спостерігається на 2,02 разу. Найвищі показники були у студентів Умані – збільшення відбулось на 2,3 разу. Кількість студентів із

«високим рівнем» ситуативної тривожності» зменшилася в ортопедагогів-реабілітологів на 1,51 разу і становить 48,4%, що на 12,2 % більше порівняно з ЕГ.

Проаналізуємо взаємозв'язок особистісної й ситуативної тривожності у формульованому експерименті в ЕГ (таблиця 47).

Таблиця 47

Показники взаємозв'язку особистісної й ситуативної тривожності за методикою «Диференційований вимір тривожності» Ч.Д.Спілбергера в ЕГ на етапі формульованого експерименту (%)

Рівні особистісної й ситуатив. тривожності		Київ (ортопедаг-реабілітол)	Умань (корек педаг)	Львів (кор. педаг)	Запоріжжя (корекц. педагоги)	Переяслав-Хмельн. (уч. заг.шк.)
Високий рівень	О	35,2%	35,4%	36,2%	34,4%	27,3%
	С	36,2%	36,1%	36,2%	35,3%	29,2%
Середній рівень	О	44,3%	48,4%	44,5%	48,4%	53,3%
	С	44,4%	47,4%	45,4%	50,4%	54,1%
Низький рівень	О	20,5%	16,2%	19,3%	17,2%	19,4%
	С	19,4%	16,5%	18,4%	14,3%	16,7%

О – особистісна тривожність; С – ситуативна тривожність.

Аналіз взаємозв'язку особистісної й ситуативної тривожності в ЕГ вказав на зниження рівня ситуативної тривожності до рівня особистісної в усіх групах студентів і на всіх рівнях: високому, середньому й низькому. Коло 80,2% студентів – як корекційних педагогів, так і вчителів загальноосвітніх шкіл – мають «високий» і «середній» рівні як особистісної, так і ситуативної тривожності, що свідчить про наявність особливого типу тривожності в усіх групах обстежуваних – це «навчальна тривожність». Зумовлена «навчальна тривожність» може бути невідладними внутрішніми конфліктами перед майбутньою професійною діяльністю, що підтверджується напруженим копінгом «пошук соціальної підтримки».

Проаналізуємо взаємозв'язок особистісної й ситуативної тривожності у формуальному експерименті в КГ (таблиця 48).

Таблиця 48

Показники взаємозв'язку особистісної й ситуативної тривожності за методикою «Диференційований вимір тривожності» Ч.Д.Спілбергера в КГ на етапі формуального експерименту (%)

Рівні особистісної й ситуативної тривожності		Київ (ортопедаг-реабілітол)	Умань (корекц. педагог)	Львів (корекц педагог)	Запоріжжя (кор.пед)	Переяслав-Хмельн (уч.заг.шк)
Високий рівень	О	47,2%	47,1%	43,4%	42,4%	33,3%
	С	48,4%	49,1%	45,4%	46,2%	37,3%
Середній рівень	О	38,4%	41,3%	47,3%	46,2%	48,4%
	С	41,2%	44,4%	51,2%	47,4%	51,4%
Низький рівень	О	14,4%	11,6%	9,3%	11,4%	18,3%
	С	10,4%	6,5%	3,4%	6,4%	11,3%

О-особистісна тривожність; С-ситуативна тривожність

Аналіз взаємозв'язку ситуативної й особистісної тривожності в КГ засвідчив подібну ситуацію з ЕГ: кількість осіб із «високим і середнім» рівнями як особистісної, так і ситуативної тривожності виявилась майже однаковою і становить приблизно 87,6 % студентів, що на 7,4 % більше порівняно з ЕГ. Та все-таки, показники «високого рівня» як особистісної, так і ситуативної тривожності в учителів загальноосвітніх шкіл виявилися нижчими порівняно з учителями-дефектологами як у ЕГ, так і в КГ на 10,1 разу. Тобто нижчий рівень практичної дефектологічної освіченості в учителів загальноосвітніх шкіл підтверджується такими статистичними даними: кількість ортопедагогів-реабілітологів з «високим рівнем» особистісної тривожності становить - 47,2%, а кількість учителів загальноосвітніх шкіл становить 33,3%. При цьому «високий рівень» ситуативної тривожності зріс у ортопедагогів-реабілітологів на 1,2 разу порівняно з особистісною тривожністю, а в учителів загальноосвітніх шкіл цей показник зріс на 4,0

рази. Причиною такою незначної різниці між ОТ і СТ є ті негативні фактори, які наводить у своїй роботі В. Мухіна [122].

Отже, можна дійти висновку, що, незважаючи на зменшення на 1,9 разу в ЕК кількості осіб із «високим рівнем» ситуативної тривожності як ув ЕГ, так і в КГ, сформованість адаптаційного компоненту в ЕГ перебуває на середньому рівні, а в КГ – на низькому рівні.

Порівняння результатів надійності впровадженої програми психологічної підготовки між ЕГ й КГ «Диференційований вимір тривожності» Ч.Д.Спілбергера методом Фішера наведене в таблиці 49.

Таблиця 49

Результати надійності результатів «Диференційований вимір тривожності» Ч.Д.Спілбергера методом Фішера (%)

	високий			середній			низький		
	□*	H0	H1	□*	H0	H1	□*	H0	H1
Особистісна тривожність	-1.58	0.12	0.88	0.65	0.51	0.49	0.87	0.39	0.61
Ситуативна тривожність	-1.70	0.09	0.91	0.52	0.60	0.40	2.12	0.04	0.96

Можемо дійти висновку, що відмінності між експериментальною й контрольною групами у рівні ситуативної тривожності після проведення формувального експерименту суттєві. Статистично більшою (0.96) є процентна частка студентів із низьким рівнем ситуативної тривожності експериментальної групи, ніж процентна частка студентів низького рівня тривожності контрольної групи. При цьому статично меншою є кількість студентів із високим рівнем ситуативної тривожності в експериментальній групі порівняно з контрольною групою зі ймовірністю 0,91. При цьому не можемо дійти висновку про статистичні відмінності у рівнях особистісної тривожності між групами.

Таким чином завдяки перевірці надійності впровадження тренінгово-психолічної програми в ЕГ для зменшення рівня особистісної тривожності ми не отримали даних на підтвердження порівняно з КГ. Науковий експеримент повною мірою підтвердив (як і зазначали науковці) твердження про можливий особливий постійний стан високого рівня особистісної тривожності у студентів – «навчальна тривожність».

Після проведеного локус-контролю в ЕГ й КГ рівнів сформованості необхідних компонентів психологічної готовності до професійної діяльності була створена зведена відомість, наведена в таблиці 5

Таблиця 50

Рівні сформованості компонентів психологічної готовності в ЕГ й КГ після впровадження програми психологічної підготовки до професійної діяльності

Психологічні компоненти		Ортопедагогі-реабілітологи			Корекційні педагоги			Вч. заг шкіл			Критерій імовірності
		вис рів	сер. рів.	низ рів	в. рів	сер. рів	низ рів	в. рів	с. рів	н. рів	
Оперування засобами досягнення мети	к		+								
	ф	●	○								(Н1-0.95)
Аксіологічний	к			+			+			+	
	ф	●	○		●	○		●	○		(Н1-0.96)
Тренування й розвитку емоційного інтелекту	к			+			+			+	
	ф		●○			○●			●○		(Н1-0.95)
Мотиваційно-вольовий	к		+			+			+		
	ф	●	○		●	○		●○			(Н1-0.96)
Адаптаційний	к			+			+		+		
	ф		●○			●○			●○		(Н1-0.91)

К-констатувальний експеримент; Ф-формульовальний експеримент;

● (ЕГ), ○ (КГ).

Результати формульовального експерименту в ЕГ й КГ вказали на суттєву різницю між групами, що брали участь у дослідженні. Високий рівень сформованості компоненту оперування засобами досягнення мети в ЕГ,

середній рівень – КГ ортопедagogів-реабілітологів (показники ЕГ на 1,18 разу вищі від показників КГ); високий рівень сформованості аксіологічного компоненту – ЕГ, середній рівень – КГ (ЕГ – на 1,95 разу зменшення кількості осіб із напруженими дезадаптивними копінгамі, КГ – на 1,65 разу зменшення); компонент тренування й розвитку емоційного інтелекту – середній рівень сформованості як ЕГ, так і КГ (міжособистісне управління на 1,03 разу вище за міжособистісне розуміння в ЕГ й на 1,18 разу вище у КГ); сформованість мотиваційно-вольового компоненту на високому рівні – ЕГ, середній рівень – КГ; адаптаційний компонент – середній рівень сформованості в ЕГ й КГ (зменшення кількості осіб із високим рівнем ситуативної тривожності на 1,9 разу в ЕГ й на 1,4 разу в КГ, зменшення кількості осіб із високим рівнем особистісної тривожності на 1,6 разу в ЕГ й на 1,5 разу КГ. Метод статистичної обробки Фішера не підтвердив достовірності відмінностей між процентними частками ЕГ й КГ показників особистісної тривожності ($H_1-0,91$)).

Отже, отримані результати впровадження у практику навчання ортопедagogів-реабілітологів програми формування психологічної готовності до професійної діяльності свідчать про ефективність запропонованої експериментальної технології у формуванні компонентів: оперування засобами досягнення мети, аксіологічного, тренування й розвитку емоційного інтелекту, мотиваційно-вольового і меншою мірою – адаптаційного.

Висновки до III розділу.

У третьому розділі «Впровадження програми психологічної підготовки ортопедagogів-реабілітологів до професійної діяльності» представлена програма формування психологічної готовності майбутніх ортопедagogів-реабілітологів, висвітлені її мета, завдання, зміст, етапи, форми організації і проаналізовано результати експериментальної перевірки.

Програма психологічної підготовки містила два блоки: I блок – операційно-діяльнісний, а II блок – блок особистісної готовності. Метою й основним завданням першого блоку програми формування психологічної

готовності ортопедагогів-реабілітологів до професійної діяльності було надання студентам необхідних знань, умінь і навичок через вивчення дисциплін психологічного спрямування, спеціально розроблених практичних і лабораторних робіт, проходження виробничої практики й написання курсових і бакалаврських робіт. Лабораторні і практичні роботи, що містили елементи моделюючого навчання, забезпечили якісне поєднання теоретичного і практичного лекційного матеріалу, а виробничі практики сприяли закріпленню набутих навичок і отриманню нового професійного досвіду.

Забезпечення формування другого блоку психологічної підготовки – блоку особистісної готовності – передбачене застосуванням методу когнітивно-поведінкової терапії, оскільки психологічна форма особистісних змін розглядалась як концепція, обумовлена впливом навчальної діяльності й теорії особистісної психологічної зрілості. Тренінгова програма психологічної підготовки охопила формування компонентів: мотиваційно-вольового, тренування й розвитку емоційного інтелекту, адаптаційного, професійної самоактуалізації і профілактики професійного вигорання.

Результат формувального експерименту після впровадженої програми психологічної підготовки ортопедагогів-реабілітологів до професійної діяльності вказав на значні позитивні зміни в якісних показниках критеріїв готовності. Так, тест «Педагогічні ситуації» (оцінка рівня педагогічних здібностей) вказав на ось що: ЕГ, в якій повною мірою була застосована модель психологічної підготовки до професійної діяльності, вдвічі покращила свої результати за шкалою «високий рівень педагогічних здібностей». Динаміка КГ покращилася за шкалою «високий рівень педагогічних здібностей» у межах 1,2 разу. При цьому в ортопедагогів-реабілітологів зміни були суттєвіші порівняно з іншими студентами.

Копінг-тест Лезаруса вказав, що показник кількості студентів щодо шкали «Дистанціювання» на 2,16 разу зменшився в ортопедагогів-реабілітологів ув ЕГ порівняно з КГ, де 1,45 разу спостерігалось зменшення

кількості респондентів. Кількість студентів із напруженим допінгом «Пошук соціальної підтримки» виросла на 1,05-1,08 разу як ув ЕГ, так і в КГ. Кількість студентів, відповіді яких вказували на дезадаптивний копінг «утеча-уникнення», зменшилась на 35% ув ЕГ й на 30% у КГ. Важливим надбанням завдяки впровадженій програмі психологічної підготовки до професійної діяльності стало утворення нового адаптивного копінгу «Планування владнання проблем» як ув ЕГ, так і в КГ. Однак ув ЕГ цифра сягає 72-92% студентства, а в КГ – лише 37-52%, що становить різницю коло 40% студентів. Метод статистичного аналізу Фішера вказав на достовірність позитивної динаміки в ЕГ ортопедагогів-реабілітологів.

Методика «ЕмІн» Д.В. Люсіна (визначення рівня емоційного інтелекту) після впровадження програми формування психологічної готовності вказала на різницю в показниках міжособистісного розуміння й управління в КГ й ув ЕГ. Частка студентів із низьким рівнем міжособистісного розуміння в ЕГ з високою ймовірністю (0,96) менша за частку студентів із низьким рівнем КГ.

Відмінності у рівнях сформованості складових внутрішньоособистісного інтелекту в ЕГ й у КГ теж виявились суттєвими. Зі близькою до 1 ймовірністю можемо стверджувати, що кількість осіб із низьким рівнем сформованості як внутрішньоособистісного розуміння, так і внутрішньоособистісного управління в ЕГ статистично менша за кількість осіб із низьким рівнем у КГ.

Діагностика рівня рефлексивності (Методика А.В.Карпова) констатувала, що в ЕГ кількість досліджуваних із високим рівнем рефлексивності статистично більша зі ймовірністю 0,93 за кількість досліджуваних із високим рівнем рефлексивності в КГ.

Методика «Диференційований вимір тривожності» Ч.Д.Спілбергера вказала, що відмінності між ЕГ й КГ у рівні ситуативної тривожності після проведення формувального експерименту суттєві. Статистично більшою (0.96) є процентна частка студентів із низьким рівнем ситуативної тривожності ЕГ за відсоткову частку студентів низького рівня тривожності

КГ. При цьому статично меншою є кількість студентів із високим рівнем ситуативної тривожності в ЕГ порівняно з КГ зі ймовірністю 0,91. При цьому статистичних відмінностей у рівнях особистісної тривожності між групами не виявлено.

Аналіз змін, що відбулись у групах досліджуваних ортопедагогів-реабілітологів при формуванні операційно-діяльнісного блоку психологічної підготовки, констатував, що в експериментальній групі, студенти якої були залучені до програми психологічної підготовки до професійної діяльності, рівень успішності на 15% вищий, ніж у КГ, програма психологічної підготовки в якій не відбувалася. Тож можна дійти висновку про якісний вплив фахової психологічної програми, блоку особистісної підготовки на засвоєння знань із дисциплін психологічного спрямування і свідоме формування компонентів психологічної готовності до майбутньої професійної діяльності: аксіологічного, тренування й розвитку емоційного інтелекту, мотиваційно-вольового й меншою мірою – адаптаційного.

Статті до III розділу:

1. Ільїна О.В. Формування аксіологічного компоненту комплексної психологічної підготовки ортопедагогів-реабілітологів методом моделюючого навчання. *Наука і освіта*. Одеса: Південноукраїнський НПУ імені К.Д.Ушинського, 2017. Вип.7. С. 107-114.

2. Ільїна О.В. Особистісна підготовка студентів-ортопедагогів як складник психологічної готовності до майбутньої роботи за фахом. *Теорія та практика сучасної психології*. Запоріжжя: Класичний приватний університет, 2018. № 4. С. 168-175.

3. Ільїна О.В. Операційно-діяльнісна складова підготовки ортопедагога-реабілітолога в умовах вищого навчального закладу. *Науковий Часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. К: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2018. № 36 С.42-50.

4. Ільїна О.В., Шевцов А.Г. Нейропсихологічна корекція розвитку дітей з психофізичними порушеннями. *Ukraine-EU. Modern technology, business and law.*: зб. наукових праць Чернігів: CNUT, 2017. С. 40-43.

5. Ільїна О.В. Операційно-діяльнісний компонент в психологічній підготовці фахівців для роботи з дітьми з порушеннями функцій опорно-рухового апарату. *Анімалотерапія в контексті розвитку сучасних методів комплексної реабілітації*. Мат-ли I міжн. наук.-практ. конф. Київ: Альянт, 2019. С. 32-36.

ВИСНОВКИ

Отримані результати дають підстави сформулювати висновки.

1. Встановлено, що процес формування психологічної готовності ортопедагогів-реабілітологів до професійної діяльності у своїй сутності полягає в інтеграції теоретичних основ розуміння сутності понять «загальна готовність до діяльності» і «психологічна готовність до діяльності». В науковій літературі психологічна готовність розглядається як властивість, що набувається опосередковано, впродовж життя під впливом зовнішніх факторів і спонукає до особистісного зростання, набуття певних якостей і властивостей, що тренуються свідомо і спонукають до внутрішньоособових трансформацій.

2. Обґрунтовано методику емпіричного дослідження психологічної готовності ортопедагога-реабілітолога, що передбачає реалізацію загальної моделі психологічної підготовки: I-го операційно-діяльнісного блоку підготовки з його теоретико-підготовчим змістом засвоєння дисциплін психологічного спрямування і сформованістю компонента оперування засобами досягнення мети і II-го блоку особистісної готовності, що передбачає формування компонентів: операційно-діяльнісного, аксіологічного, мотиваційно-вольового, тренування й розвитку емоційного інтелекту, адаптаційного і професійної самоактуалізації і профілактики професійного вигорання.

3. Встановлено, що у студентів ортопедагогів-реабілітологів сформованість компонентів психологічної готовності на початкових етапах навчання була на середньому (операційно-діяльнісний і мотиваційно-вольовий) і низькому рівнях (аксіологічний, тренування й розвитку емоційного інтелекту, адаптаційний компонент). Показники міжособистісного і внутрішньоособистісного розуміння й управління (компонент тренування й розвитку емоційного інтелекту) вказали, що у студентів I-II курсів при показниках «низького рівня» міжособистісного

розуміння (40,2% осіб як ЕГ, так і КГ) показник «високого рівня» міжособистісного управління виявився у 42,1% осіб як ЕГ, так і КГ, що свідчить про ідею встановлення правил без розуміння й урахування ситуації дитини. І навпаки, при показниках «високий рівень» внутрішньоособового розуміння (27,2% осіб як ЕГ, так і КГ) виявляється «низький рівень» внутрішньоособового управління (17,2% осіб).

4. Обґрунтовано програму формування психологічної підготовки ортопедагогів-реабілітологів до майбутньої професійної діяльності, що ґрунтувалась на розробленій за блоковим принципом моделі: I-ий блок – операційно-діяльнісний, II-ий блок – особистісної підготовки. Формування I-го блоку психологічної підготовки обумовлюється впливом навчальної діяльності на особистісну психологічну зрілість. Завданням навчальної діяльності визначено формування компетенцій, передбачених загальними вимогами до вивчення дисциплін психологічного спрямування, й досягнення цілей: наступності, послідовності, мотивації до професійної діяльності, рефлексивності, науково-теоретично-прикладного мислення. Забезпечення формування II-го блоку психологічної підготовки (блоку особистісної готовності) передбачено застосуванням методу когнітивно-поведінкової терапії в розробці тренінгової програми. Тренінгова програма психологічної підготовки охопила формування компонентів: мотиваційно-вольового, тренування й розвитку емоційного інтелекту, адаптаційного, професійної самоактуалізації і профілактики професійного вигорання.

5. Розроблено діагностичні критерії ефективності впровадженої програми формування психологічної готовності до майбутньої професійної діяльності: низький, середній і високий. Встановлено, що високого рівня сформованості набули компоненти: оперування засобами досягнення мети (ЕГ, середній бал 89,6), аксіологічного (ЕГ, зниження рівнів напружених копінгів на 1,9 разу), мотиваційно-вольового (ЕГ, підвищення високого рівня педагогічних здібностей на 1,8 разу). Показники середнього рівня у компонентів: оперування засобами досягнення мети (КГ, середній бал 75,8),

аксіологічного (КГ, на 1,65 разу зменшення осіб із напруженими копінгами), тренування й розвитку емоційного інтелекту (ЕГ й КГ, міжособистісне управління на 1,03 разу вище за міжособистісне розуміння в ЕГ й на 1,18 разу вище в КГ), мотиваційно-вольового (КГ) й адаптаційного (ЕГ й КГ, зменшення кількості осіб із високим рівнем ситуативної тривожності на 1,9 разу в ЕГ й на 1,4 разу в КГ).

Встановлено, що чинниками психологічної готовності майбутніх фахівців спеціальної й інтегрованої освіти для дітей із порушеним розвитком є сукупність набутих знань, умінь і навичок, отриманих у закладі вищої освіти й розробленої тренінгової програми психологічної готовності. Виявлено, що рівень емоційного інтелекту впливає на формування педагогічних здібностей, копінг-стратегій і ситуативної тривожності.

Проведене дослідження не вичерпує всіх можливостей формування психологічної підготовки майбутніх фахівців спеціальної освіти ортопедагогів-реабілітологів до майбутньої професійної діяльності. Подальшого вивчення потребують питання наповненості тренінгової програми й удосконалення шляхів практичного застосування знань, єдності теоретичного і практичного втілення ідей новітніх форм навчання.

Список використаної літератури:

1. Абрамова Г. С. Практикум по психологическому консультированию. Екатеринбург : Деловая книга; Москва : АCADEMI, 1995. 356 с.
2. Абрамова Н. А. Профессионально-личностное становление будущих педагогов дефектологического профиля. *Философия образования* : научный журнал / Новосибирский гос. пед. ун-т; Ин-т философии и права Рос. акад. наук. Новосибирск, 2012. № 2 (41). С. 122-128.
3. Акимова А. П. Формирование у студентов творческих умений решать педагогические задачи в области воспитания : Автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.08 / Ленинградский гос. ун-т имени А. А. Жданова. Ленинград, 1972. 27 с.
4. Алаева Е. П. Мониторинг профессионального становления будущего учителя на основе компетентностного подхода. *Педагогическая диагностика* : научно-практический технологический журнал / НИИ школьных технологий. Москва, 2006. № 3. С. 13-18.
5. Амонашвили Ш. А. Размышления о гуманной педагогике. Москва : Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2001. 461 с.
6. Анцупов А. Я., Шипилов А. И. Конфликтология : учебник для вузов. Москва : Юнити, 1999. 551 с.
7. Анцыферова Л. И. Личность в трудных жизненных условиях : переосмысливание и психологическая защита. *Психологический журнал* / Ин-т психологии Рос. акад. наук. Москва, 1999. Т. 15. № 1. С. 3-18.
8. Анцыферова Л. И. Психология формирования и развития личности. Москва : Наука, 1981. 212 с.
9. Аслаева Р. Г. Стратегия социально-профессиональной подготовки дефектологов в педагогическом вузе : Дис. ...докт. пед. наук : 13.00.08 / Удмуртский гос. ун-т. Ижевск, 2011. 497 с.

10. Афузова Г. В. Психологічні особливості професійної спрямованості майбутнього психолога на корекційну підтримку дітей з психофізичними вадами : Дис. ...канд. психол. наук : 19.00.08 / Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ, 2010. 251 с.
11. Балл Г. О. До визначення засад раціогуманістичного підходу методології психологічної науки. *Психологія і суспільство* : український теоретико-методологічний соціогуманітарний часопис / Тернопільський нац. економ. ун-т; Ін-т експерим. систем освіти. Тернопіль, 2000. № 2. С. 74-90.
12. Банщикова Т. Н. Типологические особенности регуляции произвольной активности субъекта в решении проблемы психокоррекции агрессивного поведения. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Київ, 2008. Вип. 29. С. 154-159.
13. Баилова Т. А. Слепоглухие дети. *Специальная психология* : учебное пособие для студентов дефектологических факультетов высших педагогических заведений / под ред. В. И. Лубовского. Москва, 2003. С. 391-407.
14. Бгажнокова И. М. Формирование профессиональной пригодности к работе с умственно-отсталыми детьми у студентов заочной формы обучения. *Совершенствование системы подготовки учителей-дефектологов* : межвузовский сборник научных трудов / Московский гос. пед. ин-т. Москва, 1983. С. 3-14.
15. Беземчук Л. В. Підготовка майбутнього вчителя музики до конструювання мистецької освіти. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 16 : Творча особистість учителя : проблеми теорії і практики*. Київ, 2012. Вип. 16 (26). Спец. вип : Літературно-мистецька освіта : традиції, новації, перспективи. С. 16-21.
16. Бек Дж. Когнитивно-поведенческая терапия : от основ к направлениям : пер с англ. Санкт-Петербург : Питер, 2018. 416 с.

17. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. Москва : Прогресс, 1986. 420 с.
18. Бернштейн Н. А. Физиология движений и активность. Москва : Наука, 1990. 494 с.
19. Бех І. Д. Виховання особистості : монографія : у 2 кн. Київ : Либідь, 2003. Кн. 2 : Особистісно орієнтований підхід : науково-практичні засади. 344 с.
20. Бех І. Д. Науковий підхід – запорука виховного успіху педагога. *Початкова школа*. 2001. № 2. С. 16-23.
21. Бехтерев В. М. Объективная психология. Москва : Наука, 1991. 480 с.
22. Бистров А. Є. Соціально-психологічний експеримент : взаємозв'язок психологічних передумов віктимності та схильності до різних видів віктимної поведінки учнів підліткового віку. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. Київ, 2014. Вип. 31. Додаток 4 : Темат. випуск «Проблеми емпіричних досліджень у психології». С. 195-200.
23. Божович Л. И. Проблемы формирования личности / под ред. Д. И. Фельдштейна. 2-е изд. Москва : Институт практической психологии; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1997. 351 с.
24. Бондар В. І. Від рівних прав до рівних можливостей. *Соціальна і життєва практика дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах навчально-реабілітаційних центрів* : практично зорієнтований посібник / за ред. І. Г. Єрмакова та ін. Дніпро, 2018. С. 32-41.
25. Бондар В. І., Синьов В. М. Освітня інтеграція учнів з інтелектуальними порушеннями : навчально-методичний посібник. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. 398 с.
26. Бондар В. І. Проблема корекційного навчання у спеціальній педагогіці. Київ : Наш час, 2005. 176 с.

27. Борисова Е. М. Профессиональное самоопределение : личностный аспект : дис. ... докт. психол. наук : 19.00.07 / Рос. акад. образования. Москва, 1995. 433 с.
28. Бріскін Ю. А. Оздоровча і спортивна робота з неповносправними : монографія з проблем фізичного виховання і спорту неповносправних / заг. ред: Ю. Бріскін, М. Линець, Е. Болях, Ю. Мігасевич. Львів : Видавець Тарас Сорока, 2004. 127 с.
29. Брушлинский А. В. Субъект : мышление, учение, воображение : избранные психологические труды. 3-е изд., стереотип. Москва : МПСИ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2008. 406 с.
30. Бурков Г. М. Формирование готовности специалиста по физической культуре к профессиональной деятельности в современных социально-экономических условиях. *Философия отечественного образования : история и современность* : сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции / Пензенский ин-т развития образования. Пенза, 2006. С. 30-35.
31. Буякас Т. М. О проблемах становления чувства самоидентичности у студентов- психологов. *Вестник Московского университета. Серия 14 : Психология*. Москва, 2000. № 1. С. 96-108.
32. Быстрова Ю. А. Креативная компетентность личности в условиях образовательных трансформаций. *Освітні інновації : філософія, психологія, педагогіка* : матеріали міжнародної науково-практичної конференції : у 4 ч. / Сумський обл. ін-т післядиплом. пед. освіти. Суми, 2014. Ч. 3. С. 162-165.
33. Валеева Н. Ш., Пейсахов Н. М. Психологическая модель специалиста высшей квалификации и ее роль в управлении учебным процессом. *Психологическая служба в вузе* : научное издание / Казанский гос. пед. ин-т. Казань, 1981. С. 34-129.
34. Варгамян М. В. Психологические условия преодоления учителем трудностей в становлении профессионала : Автореф. дис... канд. психол. наук

- : 19.00.13 / Рос. акад. гос. службы при Президенте Рос. Федерации. Москва, 2000. 23 с.
35. Василюк Ф. Е. Психология переживания. Москва : Изд-во МГУ, 1984. 200 с.
36. Васянович Г. П. Педагогічна етика : навчально-методичний посібник для викладачів і студентів вищих навчальних закладів. Львів : Норма, 2005. 343 с.
37. Вилюнас В. Психология развития мотивации : современные и классические исследования : научные данные и жизненные примеры. Санкт-Петербург : Речь, 2006. 458 с.
38. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : методичний посібник для студентів магістратури. Київ : Центр навчальної літератури, 2003. 316 с.
39. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. Москва : Педагогика, 1983. Т. 4 : Детская психология. 432 с.
40. Гаврилов О. В. Емоційне підкріплення як ефективний фактор формування мовлення у дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія соціально-педагогічна*. Кам'янець-Подільський, 2011. Вип. 17 (2). С. 41-48.
41. Гинзбург М. Р. Психологическое содержание личностного самоопределения. *Вопросы психологии*. 1994. № 3. С. 43-52.
42. Глоба О. П. Педагогічні умови соціальної інтеграції дітей і молоді з обмеженими психофізичними можливостями. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. Луганськ, 2011. № 14 (3). С. 37-42.
43. Головей Л. А., Рыбалко Е. Ф. Практикум по возрастной психологии. Санкт-Петербург : Речь, 2008. 693 с.
44. Гончаренко Я. В. Математичні методи аналізу результатів педагогічного експерименту. *Науковий часопис Національного педагогічного*

університету імені М. П. Драгоманова. Серія 3 : Фізика і математика у вищій і середній школі. Київ, 2012. Вип. 10. С. 168-175.

45. Горноста́й П. П. Личность и роль : ролевой подход в социальной психологии. Киев : Итерпресс ЛТД, 2007. 311 с.

46. Грейліх О. О. Психологічні особливості підготовки студентів до педагогічної взаємодії в сучасних умовах. *Проблеми сучасної психології* / Ін-т психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Київ, 2013. Вип. 22. С. 89-99.

47. Грибенюк Г. С. Психологічні основи становлення саморегуляції у навчально-професійній діяльності майбутніх рятівників : Дис. ...докт. психол. наук : 19.00.07 / Ін-т психології АПН України. Київ, 2007. 380 с.

48. Грицук О. В. Основні принципи та підходи в дослідженні синдрому емоційного вигорання у зарубіжній психології. *Актуальні проблеми психології* : збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Київ, 2012. Т. 1. Вип. 35. С. 30-33.

49. Гура О. І. Педагогіка вищої школи : вступ до спеціальності. Київ : Центр навчальної літератури, 2005. 224 с.

50. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. Москва : ИНТОР, 1996. 544 с.

51. Демченко Н. Ю. Рефлексия как педагогическая форма профессионально-личностного изменения. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Київ, 2008. Вип. 9. С. 23-27.

52. Деркач А. А., Исаев А. А. Педагогика и психология деятельности организатора детского спорта. Москва : Просвещение, 1985. 308 с.

53. Дичковская Л. Н., Овчаренко В. И. О формировании личности студента. *Психология профессиональной подготовки в вузе* / Белорусский гос. пед. ин-т. Минск, 1982. С. 13-18.

54. Долинська Л. В. Психологічні проблеми підготовки сучасного вчителя. *Проблеми вищої педагогічної освіти у світлі рішень II всеукраїнського з'їзду*

працівників освіти / Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ, 2002. Ч. 2. С. 17-20.

55. Дубовик О. М. Особливості професійно орієнтованих особистісних якостей майбутнього психолога спеціальних закладів освіти : Авторефер. дис... канд. психол. наук : 19.00.08 / Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ, 2017. 20 с.

56. Дурай-Новакова К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности : Дис. ...докт. пед. наук : 13.00.01 / Московский гос. пед. ин-т. Москва, 1983. 356 с.

57. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психология высшей школы : учебное пособие для вузов. Минск : Изд-во БГУ, 1981. 383 с.

58. Екимова С. Г. Волонтерская деятельность как ресурс личностно-профессионального развития будущих специалистов в социальной работе : Дис. ...канд. пед. наук : 13.00.08 / Дальневосточный гос. гум. ун-т. Хабаровск, 2008. 226 с.

59. Елдышова О. А. Профессиональное самосознание как психологическая составляющая профессионального становления. *Психологические науки* : научный журнал / Академия естествознания РАН. Москва, 2006. № 7. С.101-102.

60. Ермолович З. Г., Юрок Т. Н. Воспитательный потенциал профессиональной подготовки тифлопедагогов. *Подготовка тифлопедагогов в системе высшей школы : состояние, перспективы развития* : материалы международного научно-методического семинара / Белорусский гос. пед. ун-т. Минск, 2005. С. 56-60.

61. Єсин Г. Ф., Товканець Г. В. Загальнокультурна компетентність майбутнього вчителя початкової школи : суть і значення. вища школа і ринок праці : інтеграція, модернізація, інтернаціоналізація. Зб. тез доповідей Всеукраїнської науково-практичної конференції, 19-21 жовтня 2016 р., Мукачево. / Ред. кол. : Т.Д. Щербан (гол. ред. та ін.) – Мукачево : Вид-во НДУ, 2016. С. 77-79.

62. Життєві кризи особистості : науково-методичний посібник : у 2 ч. / ред. рада : В. М. Доній (голова) та ін. Київ : ІЗМН, 1998. Ч. 1 : Психологія життєвих криз особистості. 360 с.
63. Занюк С. С. Психологія мотивації. Київ : Ельга-Н : Ніка-Центр, 2002. 502 с.
64. Заплатинська А. Б. Технології сенсорної інтеграції у корекційному вихованні дошкільників із дитячим церебральним паралічем : Автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.03 / Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ, 2016. 18 с.
65. Засенко В. Діти з особливими потребами : пріоритетні напрями державної політики України в галузі освіти, соціального захисту й охорони здоров'я. *Особлива дитина : навчання і виховання* / Ін-т спец. педагогіки НАПН України. Київ, 2014. № 3. С. 20-29.
66. Захаров А. И. Дневные и ночные страхи у детей. Санкт-Петербург : Союз, 2004. 310 с.
67. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. Санкт-Петербург : Питер, 2008. 512 с.
68. Ильин Е. П. Психология для педагогов. Санкт-Петербург : Питер, 2012. 640 с. - (Мастера психологии).
69. Исаев Е. И. Проблемы проектирования психологического образования педагога. *Вопросы психологии*. 1997. № 6. С. 48-57.
70. Ільїна О. В. Діагностика рівнів педагогічних здібностей та рефлексивності у студентів-корекційних педагогів та студентів-вчителів загальноосвітніх шкіл. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Київ, 2016. Вип. 31. С. 156-163.
71. Ільїна О. В., Шевцов А. В. Показники емоційного інтелекту в структурі психологічної готовності майбутніх ортопедагогів до професійної діяльності. *Fundamental and Applied Researches in Practice of Leading Scientific Schools*. Hamilton, 2017. Vol. 21 (3). С. 21-26.

72. Ільїна О. В. Операційно-діяльнісна складова підготовки ортопедагога-реабілітолога в умовах вищого навчального закладу. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Київ, 2018. Вип. 36. С. 42-50.
73. Ільїна О. В. Особистісна підготовка студентів-ортопедагогів як складник психологічної готовності до майбутньої роботи за фахом. *Теорія та практика сучасної психології* / Класичний приват. ун-т. Запоріжжя, 2018. № 4. С. 168-175.
74. Кабиров Ф. З. Подход к проблеме формирования феномена профессионализма практического психолога в системе вузовской подготовки. *Прикладная психология*. 2002. № 2. С. 54-65.
75. Калмыкова З. И. Продуктивное мышление как основа обучаемости. Москва : Педагогика, 1981. 200 с.
76. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении. Москва : Просвещение, 1987. 190 с.
77. Карпенко О. Г. Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти : Автореф. дис... докт. пед. наук : 13.00.04. / Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ, 2008 . 44 с.
78. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики. *Психологический журнал*. 2003. Т. 24. № 5. С. 45-57.
79. Кекчеев К. Х. Психотехника и выбор профессии. Москва : Просвещение, 1922. 128 с.
80. Керик О. Є. Особливості відмінностей емоційного компоненту самосвідомості в різних життєвих ситуаціях. *Актуальні проблеми психології* : збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України. Київ, 2008. Т. 7 : Екологічна психологія. Вип. 14. С. 112 –118.
81. Керик О. Є. Особливості прояву самосвідомості молоді в психотравмуючих ситуаціях. *Вісник Чернігівського державного*

педагогічного університету. Серія : Психологічні науки. 2005. Вип. 21. Т. 2. С. 18-22.

82. Кирпатрик Д. Л., Кирпатрик Д. Д. Четыре ступеньки к успешному тренингу. Москва : Эйч Ар Медиа, 2008. 220 с.

83. Китаев-Смык Л.А. Психология стресса. Москва : Наука, 1983. 363 с.

84. Климов Е. А. Какую психологию и как преподавать будущим педагогам? *Вопросы психологии*. 1998. № 2. С. 57-60.

85. Кобзев М. С. Актуальные проблемы совершенствования профессиональной подготовки учителей. *Научно-теоретические основы профессиональной подготовки в педагогическом вузе : сборник научных трудов / Саратовский гос. пед. ин-т имени К. А. Федина*. Саратов, 1981. 263 с.

86. Колесніченко О. С. Психологічна готовність працівників МНС України до професійної діяльності в екстремальних умовах : Дис. ...канд. психол. наук : 19.00.09 / Нац. ун-т цивільного захисту України. Харків, 2011. 238 с.

87. Колосова Н. М. Підготовка майбутніх вихователів до педагогічної підтримки дітей дошкільного віку : Автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / Кримський гум. ун-т. Ялта, 2012. 19 с.

88. Колупаєва А. А. Трансформаційно-інклюзивні процеси як основа реформування освіти осіб з особливими потребами. *Освіта осіб з особливими потребами : шляхи розбудови / Ін-т спец. педагогіки НАПН України*. Київ, 2014. Вип. 5. С. 212-219.

89. Кон И. С. Психология ранней юности : книга для учителя. Москва : Просвещение, 1989. 255 с.

90. Кочерга О. В. Розвиток психологічної компетентності вчителя початкової школи. *Рідна школа*. Київ, 2013. № 11. С. 51-55.

91. Кришталь М. А. Психолого-педагогічна підготовка молодих викладачів військово-спеціальних дисциплін. *Вісник Національного університету оборони України*. Київ, 2013. Вип. 2. С. 74-78.

92. Крутецкий В. А. Психология : учебник для учащихся педагогических училищ. Москва : Просвещение, 1980. 352 с.

93. Куликова Л. Н. Проблемы саморазвития личности. Благовещенск : БГПУ, 2003. 323 с.
94. Куница В. Н., Казаринова Н. В., Поголыпа В. М. Межличностное общение : учебник для вузов. Санкт-Петербург : Речь, 2011. 560 с.
95. Лазаренко Л. А. Психологическая компетентность педагога как фактор профессионализации. *Современные наукоемкие технологии* : научный журнал / Академия естествознания РАН. Москва, 2008. № 1. С. 67-68.
96. Лазарус Р. Теория стресса и психофизиологическое исследование. *Эмоциональный стресс : физиологические и психологические реакции* : сборник научных трудов / под ред. Л. Леви. Ленинград, 1970. С. 127-208.
97. Лапшин В. А., Оганесян Е. В. О совершенствовании профессиональных качеств речи студентов-дефектологов. *Совершенствование системы подготовки учителей-дефектологов* : межвузовский сборник научных трудов / Московский гос. пед. ин-т. Москва, 1983. С. 72-76.
98. Левитов Н. Д. О психических состояниях человека. Москва : Просвещение, 1964. 343 с.
99. Левицький В. Е. Статеве виховання учнів молодших класів (гендерний підхід) : навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський : Мошинський В. С., 2007. 108 с.
100. Левченко Т. І. Мотивація суб'єкта в різних видах діяльності : монографія. Київ : Нова книга, 2011. 448 с.
101. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва : Политиздат, 1975. 304 с.
102. Лещинская Т. Л. Интеграционные средства совершенствования профессиональной подготовки учителей-дефектологов. *Совершенствование системы подготовки учителей-дефектологов* : межвузовский сборник научных трудов / Московский гос. пед. ин-т. Москва, 1983. С. 40-48.
103. Лисуренко Л. А. Формирование готовности к взаимодействию с особым ребенком у будущих педагогов-воспитателей специальных

(коррекционных) учреждений : Автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.03 / Московский обласной пед. ун-т имени М. Шолохова. Москва, 2004. 20 с.

104. Лодатко Є. О. Педагогічні моделі, педагогічне моделювання і педагогічні вимірювання : that is that? *Вища освіта України* : теоретичний та науково-методичний часопис : у 2 т. Київ, 2011. Вип. 3. Т. 1 : Педагогіка вищої школи : методологія, теорія, технології. С. 339–344.

105. Лукина В. С. Исследование мотивации профессионального развития. *Вопросы психологии*. 2004. № 5. С. 25–32.

106. Лукьянова, М. И. Готовность учителя к реализации личностно ориентированного подхода в педагогической деятельности : концепция формирования в условиях профессиональной среды : монография. Ульяновск : УИПК ПРО, 2004. 440 с.

107. Люсин Д. В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта : опросник ЭМИн. *Психологическая диагностика* : международный журнал прикладных и фундаментальных исследований / Центр психологических исследований и технологий. Москва, 2006. № 4. С. 3-22.

108. Максименко С. Д., Макаренко О. М., Майстренко І. А. Особливості мотивації в процесі професійної підготовки вчителів біології. *Наукові записки Національного університету «Києво-Могилянська академія»*. Київ, 2014. Т. 97 : Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. С. 41-44.

109. Максименко С. Д., Пелех О. М. Фахівця потрібно моделювати (наукові основи готовності випускника педвузу до педагогічної діяльності). *Рідна школа*. 1994. № 3/4. С. 68-72.

110. Мамайчук И. И., Ильина М. Н. Помощь психолога ребенку с задержкой психического развития : научно-практическое руководство. Санкт-Петербург : Речь, 2004. 352 с.

111. Маслоу А. Мотивация и личность. Санкт-Петербург : Евразия, 1999. 478 с.

112. Маргіта Н. М. Готовність майбутніх вихователів до організації експериментування старших дошкільників. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія : Педагогіка. Соціальна робота.* Ужгород, 2011. Вип. 20. С. 76–79.
113. Маркова А. К. Психология труда учителя : книга для учителя. Москва : Просвещение, 1993. 192 с.
114. Мартинюк В. Ю. Соціальна педіатрія в Україні : концепція, завдання, перспективи. *Соціальна педіатрія.* 2011. № 1. С. 17-23.
115. Мей Р. Смысл тревоги : пер. с англ. Москва : Класс, 2001. 384 с.
116. Мещеряков А. И. Слепоглухонемые дети. Развитие психики в процессе формирования поведения. Москва : Педагогика, 1974. 328 с.
117. Миронова С. П., Олійник Т. Г. Інклюзивна освіта : теорія та практика : навчально-методичний посібник / Кам'янець-Подільський нац. ун-т імені І. Огієнка. Кам'янець-Подільський, 2012. 191 с.
118. Миронова С. П., Гаврилов О. В., Матвєєва М. П. Основи корекційної педагогіки : навчальний посібник / Кам'янець-Подільський нац. ун-т імені І. Огієнка. Кам'янець-Подільський, 2010. 264 с.
119. Миронова С. П. Підготовка вчителів до корекційної роботи в системі освіти дітей з вадами інтелекту : монографія. Кам'янець-Подільський : Абетка-НОВА, 2007. 304 с.
120. Митина Л. М. Личностно-профессиональное развитие учителя : стратегии, ресурсы, риски. Москва ; Санкт-Петербург : Нестор-История, 2018. 456 с.
121. Молотай В. А. Формування психологічної готовності військовослужбовців внутрішніх військ МВС України до діяльності по охороні громадського порядку : Автореф. дис... канд. психол. наук : 19.00.09 / Нац. акад. держ. прикордон. служби України імені Б. Хмельницького. Хмельницький, 2006. 20 с.

122. Моляко В. О., Музика О. Л. Здібність, творчість, обдарованість : теорія, методика, результати досліджень : колективна монографія. Житомир : Рута, 2006. 320 с.
123. Моляко В. О. Стратегії творчої діяльності : школа. Київ : Освіта України, 2008. 702 с.
124. Мухина В. С. Возрастная психология : феноменология развития, детство, отрочество : учебник для студентов вузов. 4-е изд., стереотип. Москва : Академия, 1999. 456 с.
125. Найдьонова Г. О., Пахолок Т. О. Психосексуальний розвиток дітей з психофізичними особливостями. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Київ, 2015. Вип. 29. С. 207-213.
126. Немов Р. С. Психология. Москва : Просвещение, 1995. Кн. 3 : Экспериментальная педагогическая психология и психодиагностика. С. 429-434.
127. Нечипоренко В. В. Системний розвиток навчально-реабілітаційного центру як відкритої інноваційної соціально-освітньої інституції : монографія. Запоріжжя : Вид-во Хортицького нац. навч.-реабіліт. багатопроф. центру, 2013. 520 с.
128. Никуленкова О. Е. Внутриличностный конфликт как аспект личностного развития. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та психологія*. Київ, 2008. Вип. 9. С. 174-178.
129. Нор Е. Ф. Технология организации групповой учебной деятельности. Николаев : Иллион, 1998. С. 25-65.
130. Носенко Е. Л., Коврига Н. В. Емоційний інтелект : концептуалізація феномену, основні функції. Київ : Вища школа, 2003. 126 с.
131. Носенко Е. Л. Емоційний інтелект як соціально значуща інтегральна властивість особистості. *Психологія і суспільство : український теоретико-*

методологічний соціогуманітарний часопис / Тернопільський держ. екон. ун-т ; Ін-т експерим. систем освіти. Тернопіль, 2004. № 4. С. 95-109.

132. Обуховский К. Галактика потребностей. Психология влечений человека. Санкт-Петербург : Речь, 2003. 296 с.

133. Огороднійчук З. В. Психологічна характеристика особистісних якостей майбутнього спеціального психолога. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та психологія*, Київ, 2009. № 13. С. 205-207.

134. Олійник Л. В. Змістовний компонент психолого-педагогічної підготовки майбутніх професіоналів військового управління у сфері оборони. *Вісник Національного університету оборони України*. Київ, 2012. Вип. 4. С. 68-73.

135. Осьодло В. І. Психолого-педагогічні аспекти діяльності військового керівника : підручник. Київ : Нац. ун-т оборони України, 2014. С. 37–49.

136. Паламар О. М. Психологічні аспекти професійної підготовки тифлопедагога. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Київ, 2014. Вип. 28. С. 321-327.

137. Панок В. Г., Острова В. Д. Психологічна служба вищого навчального закладу (організаційно-методичні аспекти). Київ : Освіта України, 2010. 230 с.

138. Панченко Т. Л. До питання формування психологічної готовності педагогів масової школи до роботи в інклюзивному освітньому середовищі. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Київ, 2015. Вип. 29. С. 220–226.

139. Панченко Т. Л. Психологічна безпека інклюзивного освітнього середовища. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Київ, 2014. Вип. 28. С. 327-331.

140. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенович та ін. 2-ге вид., перероб. і доп. Київ : Знання, 2005. 399 с.
141. Пехота О. М., Будах В. Д. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій : навчальний посібник. Київ : А.С.К., 2003. 236 с.
142. Плешакова О. В. Экзистенциальная терапия в социальной работе : учебное пособие. Пенза : Изд-во ПГПУ имени В. Г. Белинского, 2005. 80 с.
143. Пов'якель Н. І. Психологічна готовність до партнерства і особливості професійної саморегуляції практичного психолога. *Психологія* : збірник наукових праць / Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ, 1998. Вип. 2. С. 102-108.
144. Погорільська Н. І. Виховна позиція матері дитини-інваліда як психологічний чинник її адаптивної поведінки. *Наукові студії із соціальної та політичної психології* / АПН України ; Ін-т соц. та політ. психології АПН України. Київ, 2007. Вип. 17 (20). С. 171-178.
145. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2006. 456 с.
146. Пивоварова Н. П. Некоторые проблемы подготовки учителей на дефектологических факультетах педвузов. *Совершенствование системы подготовки учителей-дефектологов* : межвузовский сборник научных трудов / Московский гос. пед. ин-т. Москва, 1983. С. 17-28.
147. Психологічний словник / ред.-упоряд. В. І. Войтко. Київ : Вища школа, 1982. 216 с.
148. Рибалка В. В. Психологічна структура особистості як основа систематизації професійно важливих якостей фахівця. *Неперервна професійна освіта : проблеми, пошуки, перспективи* : монографія. Київ : ВІПОЛ, 2000. С. 432-451.

149. Роджерс К. Консультирование и психотерапия. Новейшие подходы в области практической работы : монография. Москва : Эксмо-Пресс, 2000. 302 с.
150. Романенко О. В. Антиципація в структурі психічної діяльності дітей з церебральним паралічем : Дис. ...докт. психол. наук : 19.00.08. / Ін-т спец. педагогіки НАПН України. Київ, 2013. 430 с.
151. Романенко О. В. Діагностика готовності майбутнього спеціального психолога до професійної діяльності на етапі навчання у вищому навчальному закладі. *Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки* / Кам'янець-Подільський пед. ун-т. Кам'янець-Подільський, 2006. Вип. 8. С. 216-225.
152. Романчук О. Неповносправна дитина в сім'ї та в суспільстві. Львів : Літопис, 2008. 334 с.
153. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. Санкт-Петербург : Питер, 2003. 512 с.
154. Руденко Л. М. Біхевіоральний підхід до вивчення агресивної поведінки розумово відсталих дітей. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Київ, 2014. Вип. 28. С. 332-337.
155. Руденко Л. М. Формування системи медичних знань у процесі підготовки педагога-дефектолога до корекційної роботи в закладах спеціальної освіти : Автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.03 / Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ, 2005. 18 с.
156. Санжаева Р. Д. Психологические механизмы формирования готовности человека к деятельности : Дис. ...докт. психол. наук : 19.00.01 / Новосибирский гос. пед ин-т. Новосибирск, 1997. 354 с.
157. Сергеева И. В. Особенности эмоциональной регуляции профессиональной деятельности учителя в напряженных ситуациях : Дис. ...канд. психол. наук : 19.00.08 / Славянский пед. ин-т. Славянск, 2003. 239 с.

158. Сергеева І. В. Емоційні стани учителів в напружених ситуаціях педагогічної діяльності. *Психологія* : збірник наукових праць / Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ, 2000. Вип. 11. С. 387-393.
159. Сергєєнкова О. П. Психологічна сутність розвитку професійної індивідуальності майбутніх вчителів. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 12 : Психологічні науки*. Київ, 2004. Вип. 1 (25). С. 214-221.
160. Сергєєнкова О. П. Психологічні основи формування професійної індивідуальності майбутніх учителів : Автореф. дис... докт. пед. наук : 19.00.07 / Харківський нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна. Харків. 2007. 45 с.
161. Сидоренко Е. В. Математические методы обработки в психологии. Санкт-Петербург : Речь, 2000. 350 с.
162. Синьов В. М. Інклюзивні проблеми дітей з аутистичним спектром порушень в загальноосвітній школі. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Київ, 2016. Вип. 32. Ч. 2. С. 125-129.
163. Синьов В. М., Шеремет М. К. Основні тенденції модернізації підготовки корекційних педагогів в умовах реформування освітньої галузі. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології* : науковий журнал / Сумський держ. пед. ун-т імені А. С. Макаренка. Суми, 2015. № 7. С. 390-396.
164. Синьов В. М. Психолого-педагогічні проблеми дефектології та пенітенціарії. Київ : МП «Леся», 2010. 779 с.
165. Синьова Є. П. Організаційні основи діяльності асоціації тифлопедагогів України. *Теорія і практика тифлопедагогіки* : інформаційний бюлетень Всеукраїнської громадської організації «Асоціація тифлопедагогів України» : науково-практичний журнал. Київ, 2008. № 1. С. 19.
166. Ситуаційна методика навчання : теорія та практика / упоряд. О. Сидоренко, В. Чуба. Київ : Центр інновацій та розвитку, 2001. 486 с.

167. Слостенин В. А., Андриенко Е. В. Профессиональная самоактуализация будущего учителя. *Научные труды Московского педагогического государственного университета. Серия : Психолого-педагогические науки.* Москва, 1998. 486 с. С. 3-12.
168. Соколов В. В. Психологічні складові корекційної роботи з дітьми, що мають вади розвитку у світовому досвіді. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та психологія.* Київ, 2008. Вип. 9. С. 180-184.
169. Спенсер Л. М., Спенсер С. М. Компетенции на работе. Модель максимальной эффективности работы : пер. с англ. Москва : НПРО, 2005. С. 127.
170. Специальная педагогика и специальная психология : современные проблемы теории, истории, методологии. Материалы международного теоретико-методологического семинара : в 2 ч. / Московский городской пед. ун-т. Москва, 2011. Ч. 1. 254 с.
171. Спеціальна психологія : навчальний посібник / ред. : М. П. Матвєєва, С. П. Миронова. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський держ. пед. ун-т, 1999. Ч. 1. 158 с.
172. Стадненко Н. М. Нариси з олігофренопсихології : навчальний посібник для спеціальності «Дефектологія». Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський держ. пед. ун-т, 2002. 199 с.
173. Супрун Д. М. Операційно-діяльнісний компонент професійної підготовки психологів у галузі спеціальної освіти. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: наук. журнал Сумського ДПУ імені А. С. Макаренка. Суми, 2017. №7 (71). С. 134-149.
174. Сухомлинский В. А. Методика воспитания коллектива. Москва : Просвещение, 1981. 192 с.
175. Тарнавская А. С. Формирование психологической готовности студентов университета к педагогической деятельности в школе : Автореф. дис... канд. психол. наук : 19.00.07 / НИИ психологии УССР. Киев, 1991. 24 с.

176. Тімакова Ю. В. Вплив втрати зору в дорослому віці на самосвідомість особистості : Автореф. дис... канд. психол. наук : 19.00.08 / Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ, 2010. 20 с.
177. Ткаченко О. А. Формування у майбутніх психологів прийомів розуміння психологічної ситуації клієнта : Дис. ...канд. психол. наук : 19.00.07 / Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ, 2011. 263 с.
178. Томчук М. І. Методологічні засади дослідження та формування психологічної готовності особистості до діяльності. *Психологія та суспільство*: український теоретико-методологічний соціогуманітарний часопис / Тернопільський нац. економ. ун-т ; Ін-т експерим. систем освіти. Тернопіль, 2010. № 4 (42). С. 41-46.
179. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник. Київ : Кондор, 2011. С. 291-628 с.
180. Узнадзе Д. Н. Теория установки. Воронеж : НПО «МОДЭК»; Москва : Институт практической психологии, 1997. 448 с.
181. Федоренко І. В., Федоренко М. І. Особливості формування інформаційної компетентності у майбутніх спеціальних психологів. *Освітний дискурс. Гуманітарні науки* : збірник наукових праць / Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ, 2017. Т. 2. № 1. С. 52-64.
182. Федоренко С. В. Становлення та розвиток вітчизняної тифлопедагогіки : Дис. ...докт. пед. наук : 13.00.03 / Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ, 2012. 455 с.
183. Фельдштейн Д. И. Психология развивающейся личности. Москва : Институт практической психологии; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. 368 с.
184. Фомічова Л. І. Психолого-педагогічні умови реалізації уроку в спеціальних закладах освіти дітей з вадами слуху. *Актуальні питання сурдопедагогіки* : збірник наукових праць / за ред. Л. І. Фомічової. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. С. 4-16.
185. Фрейд З. Психология «Я» и защитные механизмы. Москва : Педагогика-Пресс, 1993. 189 с.

186. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности : пер. с англ. Москва : АСТ : Хранитель : Мидгард, 2007. 624 с.
187. Ханзерук Л. О. До проблеми розвитку відчуттів та сприймань як джерела пізнання дитини з тяжким ступенем інтелектуального недорозвинення. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та психологія*. Київ, 2001. Вип. 9. С. 188-190.
188. Хворова Г. М. Компетентностний підхід до питань взаємодії батьків з фахівцями в корекційній освіті дітей з полісистемними порушеннями розвитку. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Київ, 2015. Вип. 29. С. 136-143.
189. Хворова Г. М. Практичні питання підготовки ортопедагогів (на прикладі курсів «дошкільна ортопедагогіка» та «корекційно-реабілітаційні служби»). *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Київ, 2012. Вип. 21. С. 294-297.
190. Хворова Г. М. Формування батьківської компетентності в корекційній освіті дітей з полісистемними порушеннями розвитку. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Київ, 2014. Вип. 28. С. 236-242.
191. Хорни К. Наши внутренние конфликты. Психоанализ и культура. Избранные труды Карен Хорни и Эриха Фромма. Москва : Юрист, 1995. 332 с.
192. Цукерман Г. А. Психология саморазвития : задача для подростков и педагогов. 2-е изд., доп. Рига : Эксперимент, 1997. 276 с.
193. Чуйко О. В. Особистісне становлення суб'єктів професійної діяльності у соціономічних професіях. Київ : АДЕФ-Україна, 2013. 280 с.

194. Шадриков В. Д. Введение в психологическую теорию профессионального обучения. Ярославль : Ярославский гос. ун-т, 1981. 312 с.
195. Швець Т. А. Готовності майбутнього вихователя до педагогічної діяльності як елемент професійної майстерності. *Педагогічні науки : збірник наукових праць / Херсонський держ. пед. ун-т. Херсон, 2015. Вип. 67. С. 420-424.*
196. Шевцов А. Г. Новітні технології навчання в освіті студентів із фізичними вадами *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребам : збірник наукових праць / Університет «Україна». Київ, 2002. С. 195-202.*
197. Шевцов А. Г. Обґрунтування ортопедагогіки. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія соціально-педагогічна. Кам'янець-Подільський, 2012. Вип. 21. Ч. 1. С. 274-284.*
198. Шевцов А. Г. Ортопедагогіка як нова спеціалізація підготовки фахівців з корекційної освіти. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія соціально-педагогічна. 2011. Вип. 17 (1). С. 186-193.*
199. Шевцов А. Г. Освітні основи реабілітології : монографія. Київ : МП «Леся», 2009. 484 с.
200. Шеремет М. К., Резвіна Л. І. Нейропсихологічний аспект зв'язків між просторовим мисленням та мовленнєвою діяльністю у дітей з піднебінною патологією. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та психологія. Київ, 2008. Вип. 9. С. 190-197.*
201. Шеремет М. К. Основні тенденції модернізації корекційних педагогів в умовах реформування освітньої галузі. *Логопедія : журнал / Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ, 2001. № 1. С. 3-5.*

202. Шкляр Н. В. Совершенствование практической подготовки будущих дефектологов. *Высшее образование в России*. Москва : Просвещение, 2012. № 3. С. 86-92.
203. Шульженко Д. І. Професійна готовність студентів до корекційної роботи з аутичними дітьми. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія соціально-педагогічна*. Кам'янець-Подільський, 2012. Вип. 21 (2). С. 391-398.
204. Шульженко Д. І. Емоційна стабільність як чинник фахової готовності студентів-спеціальних психологів. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія соціально-педагогічна*. 2013. Вип. 23 (2). С. 122-131.
205. Щербатых Ю. В. Психология страха : популярная энциклопедия. Москва : Эксмо, 2007. 512 с.
206. Яковлева С. Д. Особливості прояву психофізіологічних функцій у дітей з вадами розвитку : монографія. Херсон : Вишемирський В. С., 2013. 351 с.
207. Яковлева С. Д. Шляхи реалізації інклюзивного навчання дітей з ДЦП. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Київ, 2016. Вип. 32 (2). С. 259-263.
208. Ярмоленко А. В. Очерки психологии слепоглухонемых. Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1961. 147 с.
209. Яценко Т. С. Психологические основы активной подготовки будущего педагога к общению с учащимися : Дис. ... докт. психол. наук : 19.00.07. / Киевский гос. пед. ин-т имени А. М. Горького. Киев, 1989. 756 с.
210. Babione C. & Shea C. Special education mentoring within the context of rural schools. *Rural Special Education Quarterly Journal*. 2005. Nr. 24 (2). P. 3-10.
211. Barnhill G. P., Polloway E. A. & Sumutka V. M. A survey of personel preparation practices in autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*. 2011. 26 (2). P. 75-86.

212. Bieganowska A, Witek A. Przygotowanie nauczycieli do pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. *Doniesienia z praktyki edukacyjnej. Badań Edukacyjnych Educational Studies Review*. 2014. 19 (2). P. 257-270.
213. Billingsley B. S. & Cross L. H. Predictors of commitment, job satisfaction, and intent to stay in teaching : A comparison of general and special educators. *The Journal of Special Education*. 1992. Nr. 25 (4). P. 453-471.
214. Boekaerts M. Self-regulated learning : A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students „*Learning and Instruction*”. 1997. Vol. 7, Nr. 2. P. 161-186.
215. Brzezińska A. I., Hornowska E., Kaliszewska-Czeremska K., Matejczuk J. E-learning jako wyzwanie dla systemu edukacji „*Kultura i Edukacja*”. 2012. 1. P. 7-31.
216. Brinkerhoff R. O. The success case method : find out quickly what's working and what's not. Berrett-Koehler : Publishers, 2003. 220 p.
217. Ceci S. J. & Roazzi, A. The effects of context on cognition : Postcards from Brazil. *Mind in context : Interactionist perspectives on human intelligence* / ed. : R. J. Sternberg & R. K. Wagner. New York : Cambridge University Press, 1994. P. 74-101.
218. Denek K. Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej Toruń : recenzja, *Nauczyciel i Szkoła*, 2001. P. 240-241.
219. Dempsey I., Arthur-Kelly M. & Carty B. Mentoring early career special education teacher. *Australian Journal of Education*. 2009. Nr. 59 (3). P. 294-305.
220. Dessinger J. C. & Moseley J. L. The full scoop on full scope evaluation. *The handbook of human performance technology : A guide to improving people, process and performance* /ed. J. A. Pershing. 3-rd. San Francisco : Pfeiffer, 2006. P. 312-330.
221. Dodds E. R. Grecy i irracjonalność – tłum. J. Partyka, Bydgoszcz. 2002. P. 40-41.

222. Elrod G. F., Coleman A. M., Shumpert K. D. & Medley M. B. The use of problembased learning in rural special education preservice training programs. *Rural Special Education Quarterly*. 2005. Nr. 24 (2). P. 28-32.
223. Gardner H. *Frames of Mind : The Theory of Multiple Intelligences*. NYC : Basic Books, 1983. 440 p.
224. Hulek A. *Pedagogika rewalidacyjna*. Warszawa : PWN, 1988. 515 c.
225. Jones P., De Kock J., Charles D., Jourdan N., Copeland S. & Willis S. Insider perspectives on mentoring teachers of students with complex disabilities : A New Zealand Story. *Journal of International Special Needs Education*. 2015. Nr. 18 (2). P. 41-50.
226. Israel M., Kamman L. M., McCray D. E. & Sindelar T. P. Mentoring in action : The interplay among professional assistance, emotional support and evaluation. *Exceptional Children*. 2014. 81 (1). P. 45–63.
227. Kanner L. *Child psuchiatr*. IL : Thomas. 1957. 27 p.
228. Kaliszewska-Czeremska K., Laconi S. Psychologiczna gotowość nauczycieli do tworzenia efektywnego środowiska e-edukacji : koncepcja badań ». 2015. *E-mentor* nr 4 (61) .
229. Kilgore K., Griffin C., Otis-Wilborn A. & Judy Winn. The Problems of Beginning Special Education Teachers : Exploring the Contextual Factors Influencing Their Work. 2003. Vol. 25.
Issue 1. Preparing Teachers for Inclusionary Practices. P. 38-47.
230. Łobocki M. O. Wartościach w wychowaniu. «Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze. 1993. Nr 9.
231. Ludlow B. L., Galyon Keramidas C. & Landers E. J. Project Stars : Using desktop conferencing to prepare autism specialist at a distance. *Rural Special Education Quarterly*. 2007. Nr. 26 (4). P. 27-35.
232. Litton W. F., Anthony R. R., Coombs-Richardson R. & Martinez R. Preparation for teachers for students with autism spectrum disorders : A call for quality and quantity. *American Journal of Educational Research*. 2017. Nr. 5 (2). P. 225-230.

233. Ledzińska M., Czerniawska E. The importance of cognitive selectiveness in the age of information flood. *Information and communication technology in education : opportunities and challenges*. Siauliai : Scientia Educologica /red. W : V. Lamanauskas. 2008. Vol 5. P. 80-86.
234. Manzar-Abbass S. S., Malik A. N., Khurshid A. M. & Ahmad S. Impact of mentoring on teachers' Professional development : Mentees' perceptions. *New Horizons*. 2017. Nr. 11 (1). P. 85-102.
235. Mayer J.D., Salovey P. The Intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*. 1993. Vol. 17. Nr 4. P. 433-442.
236. Mowrer O. H. *Learning theory and behavior*. New York : John Wiley, 1960. 555 p.
237. Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi Materiały dla nauczycieli .Ministerstwo Edukacji Narodowej. Warszawa : PWN, 2014.
238. Ilecka W., Pilecki J. *Rewalidacja dzieci przewlekle chorych i kalekich*. Kraków : Wydawnictwo Naukowe WSP, 1989.
239. Parker-Katz M. & Hughes M. T. Preparing special education mentors using classroom artifacts as a vehicle for learning about teaching. *Teacher Education and Special Education*. 2008. 31 (4). P. 268-282.
240. Phillips J. *ROI at Work : Best Practice, Case-Studies from the Real World*. [s. l.] : ASTD Press, 2005. 340 p.
241. *Performance improvement interventions – Instructional design and training methods for organizational learning*. Washington : ISPI Publications, 1998. P. 233-240.
242. *Psychological Problems of Cerebral Palsy Text*. Symposium of the American Psychological Association & The National Society for Crippled Children and Adults. Illinois, 1996. 112 p.
243. Rapoport D. *Emotions and memori*. New York : Science Editions, 1961.

244. Rapoport D. On the psychoanalytic theory of affects. *International Journal of Psichonalysis*. 1953. P. 177-198.
245. Robert J. Sternberg. Applying cognitive theory to the testing and teaching of intelligence. *Cognitive Psychology*. 1988. Vol. 2. Issue 4. P. 231-255.
246. Sebald A. M. & Rude H. A. Results of an evaluation study of induction and mentoring for beginning special education teachers : What do they need? *Social Welfare : Interdisciplinary Approach*. 2015. 1 (5). P. 58-72.
247. Smith S. J. & Israel M. E-mentoring : Enhancing special education teacher induction. *Journal of Special Education Leadership*. 2010. Nr. 23 (1). P. 30-40.
248. Sulek R., Trembath D., Paynter J., Keen D. & Simpson K. Inconsistent staffing and its impact on service delivery in ASD early-intervention. *Research in Developmental Disabilities*. 2017. 63. P. 18-27.
249. Szczepański J. *Elementarne pojęcia socjologii*. Warszawa, 1970. 542 p.
250. Tyszkowa M. *Kultura symboliczna, wartości i rozwój jednostki*. Warszawa, 1984. 273 p.
251. U.S. Department of Education. To assure the free appropriate publik education of oil children with disabilities. Washigton : DC : U.S. Government Printing Office, 1990.
252. Wyszyńska A. *Psychologia defektologiczna*. Warszawa : PWN, 1987.
253. Witkowska M. Refleksyjność u nauczycieli i kandydatów na nauczycieli języków obcych. *Poznań*, 2015. 450 p.
254. Yeşim Güleç Aslan, Canan Sola Özgüç. An overview of the second year of a mentoring program designed for special education teachers of children with autism in the early years of profession Öğretmenliğin ilk yıllarında otizm spektrum bozukluk tanılı öğrencilerle çalışan özel eğitim öğretmenlerine uygulanan mentorluk programının ikinci yılına bakış. *Journal of Human Sciences*. 2017. Vol. 14. Nr 4.
255. An-investigation-of-the-rigor-of-interpretation-for-Gill-Whitaker/0eadf9acfa17e01205428d84498958d23f81947b. [Електронний ресурс] - Режим доступу : [https ://www.semanticscholar.org/paper](https://www.semanticscholar.org/paper).

256. Mentoring-Beginning-Special-Education-Teachers-and-Mitaker
/17d7a788a5704557da9ecb754af0ff0646b400e7. [Электронный ресурс] – Режим
доступу :

<https://www.semanticscholar.org/paper>.

257. LocalOffer/LocalOfferDocs/Mental-health-and-behaviour--Information-and-
tools-for-schools.pdf. [Электронный ресурс] –Режим доступа :
<https://www.bournemouth.gov.uk/childreducation>.

ДОДАТКИ

Додаток А

Копінг-ТЕСТ Лезаруса

Процедура проведення

Випробовуваному пропонують 50 тверджень, які стосуються поведінки у складній життєвій ситуації. Випробовуваний повинен оцінити, як часто ці варіанти поведінки проявляються у нього.

Бланк для відповідей.

N	Опинившись у важкій ситуації, я ...	ніколи	рідко	іноді	часто
1	... зосереджувався на тому, що мені потрібно було робити далі – на подальшому кроці	0	1	2	3
2	... починав щось робити, знаючи, що це все одно не діятиме як треба, головне – робити хоч що-небудь	0	1	2	3
3	... намагався схилити вище керівництво до того, щоб воно змінило свою думку	0	1	2	3
4	... спілкувався з іншими, щоб більше дізнатися про ситуацію	0	1	2	3
5	... критикував і картав себе	0	1	2	3
6	... намагався не спалювати за собою мостів, залишаючи все, як воно є	0	1	2	3
7	... сподівався на диво	0	1	2	3
8	... погоджувався з долею: буває, що мені не щастить	0	1	2	3
9	... повадився, ніби нічого не сталося	0	1	2	3
10	... намагався не виказувати своїх почуттів	0	1	2	3
11	... намагався побачити в ситуації щось позитивне	0	1	2	3
12	... спав довше, ніж зазвичай	0	1	2	3
13	... лютував і злився на тих, хто накликав на мене проблеми	0	1	2	3

14	... шукав співчуття й розуміння у кого-небудь	0	1	2	3
15	... у мені виникла потреба висловити себе творчо	0	1	2	3
16	... намагався забути все це	0	1	2	3
17	... звертався по допомогу до фахівців	0	1	2	3
18	... змінювався чи позитивно зростав як особистість	0	1	2	3
19	... перепрошував або намагався все залагодити	0	1	2	3
20	... складав план дії	0	1	2	3
21	... намагався дати якийсь вихід своїм почуттям	0	1	2	3
22	... розумів, що сам створив цю проблему	0	1	2	3
23	... набирался досвіду в цій ситуації	0	1	2	3
24	... розмовляв із кимось, хто міг конкретно допомогти в цій ситуації	0	1	2	3
25	... намагався поліпшити своє самопочуття їжею, випивкою, палінням або ліками	0	1	2	3
26	... відверто ризикував	0	1	2	3
27	... намагався діяти не надто поспішно, довіряючись першому пориву	0	1	2	3
28	... знаходив нову віру у щось	0	1	2	3
29	... заново відкривав для себе щось важливе	0	1	2	3
30	... змінював щось так, що все залагоджувалося	0	1	2	3
31	... в цілому уникав спілкування з людьми	0	1	2	3
32	... не допускав цього до себе, намагаючись над ним не надто замислюватися	0	1	2	3
33	... питав поради в родича або друга, яких поважав	0	1	2	3
34	... намагався, щоб інші не дізналися, як зле повернули справи	0	1	2	3
35	... відмовлявся сприймати це надто серйозно	0	1	2	3

36	... висловлював те, що я відчуваю	0	1	2	3
37	... стояв на своєму і боровся за те, чого прагнув	0	1	2	3
38	... зганяв це на інших людях	0	1	2	3
39	... користувався досвідом із минулого – мені доводилося вже втрапляти в такі ситуації	0	1	2	3
40	... знав, що треба робити, і подвоював свої зусилля, щоб усе налагодити	0	1	2	3
41	... відмовлявся вірити, що це справді відбулося	0	1	2	3
42	... я присягався, що наступного разу все буде інакше	0	1	2	3
43	... знаходив зо два-зо три інші способи розв'язку проблеми	0	1	2	3
44	... старався, щоб мої емоції не надто заважали мені в інших справах	0	1	2	3
45	... щось міняв у собі	0	1	2	3
46	... хотів, щоб усе це швидше якось уладналося чи скінчилося	0	1	2	3
47	... уявляв собі, фантазував, як усе це могло б обернутися	0	1	2	3
48	... молився	0	1	2	3
49	... прокручував у голові, що мені сказати чи зробити	0	1	2	3
50	... думав про те, як би в даній ситуації діяла людина, якою я захоплююсь і чиї дії намагався наслідувати	0	1	2	3

ОБРОБКА

1. полічити бали, додаючи за кожною субшкалою:
ніколи – 0 балів;
рідко – 1 бал;
іноді – 2 бали;
часто – 3 бали
2. Обчислити за формулою: $X = \text{сума балів}$

Номери опитувальника (по порядку, проте різні) працюють на різні шкали, наприклад, у шкалі «конфронтативний копінг» питання – 2, 3, 13, 21, 26, 37

тощо. Максимальний бал щодо питання, який може набрати випробовуваний – 3, а з усіх питань субшкали – максимально 18 балів, випробовуваний набрав 8 балів – це і є рівень напруги конфронтаційного копіngu.

3. Можна визначити простіше, за загальним балом: 0-6 – низький рівень напруженості, вказує на адаптивний варіант копіngu; 7-12 – середній, адаптаційний потенціал особистості у вельми напруженому стані; 13-18 – висока напруженість копіngu, свідчить про явну дезадаптацію.

Ключ

Конфронтаційний копінг – пункти:	2, 3, 13, 21, 26, 37.
Дистанціювання – пункти:	8, 9, 11, 16, 32, 35.
Самоконтроль – пункти:	6, 10, 27, 34, 44, 49, 50.
Пошук соціальної підтримки – пункти:	4, 14, 17, 24, 33, 36.
Прийняття відповідальності – пункти:	5, 19, 22, 42.
Втеча-уникнення – пункти:	7, 12, 25, 31, 38, 41, 46, 47.
Планування розв'язку проблеми – пункти:	1, 20, 30, 39, 40, 43.
Позитивна переоцінка – пункти:	15, 18, 23, 28, 29, 45, 48.

Додаток Б

ОПИТУВАЛЬНИК Емоційний інтелект «ЕмІн» (Д.В.Люсін)

ІНСТРУКЦІЯ: «Вам пропонується заповнити опитувальник, який складається з 46 тверджень. Читайте уважно кожне твердження і ставте хрестик (або галочку) в тій графі, яка найповніше відбиває вашу думку».

ОБРОБКА

Для підрахунку балів відповіді випробовуваних кодуються за такою схемою.

Для тверджень зі прямим ключем (знак плюс «+»):

- «Геть не згоден» – 0
- «Радше не згоден» – 1
- «Радше згоден» – 2
- «Цілком згоден» – 3

Для тверджень зі зворотним ключем (знак «-»):

- «Геть не згоден» – 3
- «Радше не згоден» – 2
- «Радше згоден» – 1

Бланк для відповідей

№	Твердження	Геть не згоден	Радше не згоден	Радше згоден	Цілком згоден
1	Я помічаю, коли близька людина переживає, навіть якщо він (вона) намагається це приховати				
2	Якщо людина на мене ображається, я не знаю, як відновити з нею добрі взаємини				
3	Мені легко здогадатися про почуття людини з виразу її обличчя				
4	Я добре знаю, за що взятися, щоб поліпшити собі настрій				
5	Мені зазвичай не вдається вплинути на емоційний				

	стан свого співрозмовника				
6	Коли я дратуюся, то не можу стриматись і висловлюю все, що думаю				
7	Я добре розумію, чому мені подобаються чи не подобаються ті чи інші люди				
8	Я не зразу помічаю, коли починаю злитися				
9	Я вмію поліпшити настрій оточення				
10	Якщо я захоплююся спілкуванням, то розмовляю надто голосно й активно жестикулюю				
11	Я розумію душевний стан деяких людей безмовно				
12	В екстремальній ситуації я не можу зусиллям волі заспокоїтись				
13	Я легко розумію міміку й жести інших людей				
14	Коли я злюся, то знаю, чому				
15	Я знаю, як підбадьорити людину, яка опинилась у складній ситуації				
16	Оточення вважає мене надто емоційною людиною				
17	Я здатен заспокоїти близьких, коли вони перебувають у напруженому стані				
18	Мені буває важко описати, що я відчуваю до інших				
19	Якщо я ніяковію при спілкуванні з незнайомими людьми, то можу це приховати				
20	Дивлячись на людину, я легко можу зрозуміти її емоційний стан				

21	Я контролюю вираз емоцій на своєму обличчі				
22	Буває, що я не розумію, чому маю те чи інше почуття				
23	У критичних ситуаціях я вмію контролювати вираз своїх емоцій				
24	Якщо треба, я можу розлютити людину				
25	Коли я відчуваю позитивні емоції, то знаю, як підтримати цей стан				
26	Зазвичай я розумію, яку емоцію відчуваю				
27	Якщо співрозмовник намагається приховати свої емоції, я відразу відчуваю це				
28	Я знаю, як заспокоїтись, якщо я розлютився				
29	Можна визначити, що відчуває людина, просто прислухаючись до звучання її голосу				
30	Я не вмію керувати емоціями інших людей				
31	Мені складно відрізнити почуття провини від почуття сорому				
32	Я вмію точно вгадувати, що відчувають мої знайомі				
33	Мені важко впоратися з поганим настроєм				
34	Якщо уважно стежити за виразом людського обличчя, то можна зрозуміти, які емоції він приховує				
35	Мені бракує слів, щоб описати свої почуття друзям				
36	Мені вдається підтримати				

	людей, які діляться зі мною своїми переживаннями				
37	Я вмію контролювати свої емоції				
38	Якщо мій співрозмовник починає дратуватися, я інколи помічаю це запізно				
39	За інтонаціями мого голосу легко здогадатися про те, що я відчуваю				
40	Якщо близька людина плаче, я гублюся				
41	Мені буває весело чи сумно без жодної причини				
42	Мені складно передбачити зміну настрою людей навколо мене				
43	Я не вмію долати страх				
44	Часом я хочу підтримати людину, а вона цього не відчуває, не розуміє				
45	У мене бувають почуття, яких я не можу точно визначити				
46	Я не розумію, чому деякі люди на мене ображаються				

Ключ**Шкала МР (міжособистісне розуміння)**

«+» 1, 3, 11, 13, 20, 27, 29, 32, 34

«-» 8, 38, 42, 46

Шкала МУ (міжособистісне управління)

«+» 9, 15, 17, 24, 36

«-» 2, 5, 30, 40, 44

Шкала ВР (внутрішньоособистісне розуміння)

«+» 7, 14, 26

«-» 8, 18, 22, 31, 35, 41, 45

Шкала ВУ (внутрішньоособистісне управління)

«+» 4, 25, 28, 37

«–» 12, 33, 43

Шкала ВЕ (внутрішньоособистісна експресія)

«+» 19, 21, 23

«–» 6, 10, 16, 39

Опитувальник «ЕмІн» дає бали за двома субшкалами, що вимірює різні аспекти МЕІ, і за трьома субшкалами, що вимірює різні аспекти ВЕІ. Значення за шкалами МЕІ й ВЕІ можна визначити завдяки простому підсумовуванню відповідних субшкал, тобто:

МЕІ (міжособистісний емоційний інтелект) = $MP + MU$;

ВЕІ (внутрішньоособистісний емоційний інтелект) = $BP + BU + BE$

Інший варіант підсумовування субшкал дає ще дві шкали: РЕ (розуміння експресії) й УЕ (управління експресією):

РЕ (розуміння експресії) = $MP + BP$

УЕ (управління експресією) = $MU + BU + BE$

Додаток В

Методика «Педагогічні ситуації»

ОПИС

Ця методика дає змогу виявити педагогічні здібності людини на основі того, який вихід вона знаходить із ряду описаних у ній педагогічних ситуацій.

ІНСТРУКЦІЯ: «Перед вами – ряд скрутних педагогічних ситуацій.

Ознайомившись із суттю кожної з них, необхідно обрати серед запропонованих варіантів реагування на кожну ситуацію таку, яка з педагогічного погляду найправильніша на вашу думку. Якщо жоден із запропонованих варіантів відповідей вам не подобається, можна вказати свій, оригінальний, у двох нижніх рядках після всіх поданих на вибір альтернатив. Це, найчастіше, буде сьомий і далі варіанти відповідей на ситуацію».

ІНТЕРПРЕТАЦІЯ

Кожна відповідь випробовуваного – його вибір того чи іншого з запропонованих варіантів – оцінюється балами відповідно до ключа, наведеного у таблиці далі. Ліворуч за вертикаллю в цій таблиці своїми порядковими номерами вказані педагогічні ситуації, а праворуч згори (також за порядком своєї появи) надані альтернативні відповіді на ці ситуації. У самій же таблиці наведені бали, якими оцінюються різні варіанти відповідей на різні педагогічні ситуації.

Оцінка в балах різних варіантів відповідей на різні ситуації

№ ситуації Обраний варіант відповіді і його оцінка в балах

№ 1 2 3 4 5 6

1) 4 3 4 2 5 5

2) 2 2 3 3 5 5

3) 2 3 4 4 5 5

4) 2 3 3 4 5 5

5) 2 2 3 3 2 4

- 6) 2 3 2 4 5 5
- 7) 2 2 3 4 5 5
- 8) 2 2 4 5 4 3
- 9) 2 4 3 4 5 4
- 10) 2 3 4 4 5 5
- 11) 2 2 3 4 5 5
- 12) 2 3 4 5 4 5
- 13) 3 2 4 4 5 4
- 14) 2 2 3 4 4 5

Примітка. Вільні відповіді оцінюються окремо, відповідні оцінки додаються до загальної суми балів. Здатність правильно розв'язувати педагогічні проблеми визначається за сумою балів, яку набрав випробовуваний за всіма чотирнадцятьма педагогічними ситуаціями, поділеною на 14.

Ситуації

Ситуація 1

Ви почали урок, усі учні заспокоїлись, настала тиша, й раптом у класі хтось голосно засміявся. Коли ви, не встигнувши нічого сказати, запитально і здивовано подивилися на учня, який засміявся, він, дивлячись вам просто у вічі, заявив: «Мені завжди смішно дивитися на Вас і хочеться сміятися, коли ви починаєте урок». Як ви відреагуєте на це? Оберіть і позначте варіант, який найліпше підходить до вашої словесної реакції, серед запропонованих нижче:

- 1. «Ось тобі й маєш!»
- 2. «А що тебе смішить?»
- 3. «Ну, й вельми прошу!»
- 4. «Ти, що, дурник?»

5. «Люблю веселих людей».
6. «Я радий (а), що створюю тобі веселий настрій».

Ситуація 2

На самому початку уроку або вже потому, як ви провели кілька уроків, учень заявляє вам: «Я не вважаю, що Ви, як педагог, зможете нас чогось навчити».

Ваша реакція:

1. «Тобі треба вчитися, а не вчити вчителя».
2. «Таких, як ти, я, звичайно, нічого не зможу навчити».
3. «Може, тобі ліпше перейти до іншого класу чи навчатися в іншого вчителя?»
4. «Тобі просто не хочеться вчитися».
5. «Мені цікаво знати, чому ти так вважаєш».
6. «Обговорімо це докладніше. У моїй поведінці, певно, є щось таке, що наводить тебе на таку думку».

Ситуація 3

Учитель дає учню завдання, а той не хоче його виконувати і при цьому заявляє: «Я не хочу цього робити!» Якою має бути реакція вчителя?

1. «Не хочеш – примусимо!»
2. «Для чого ж тоді ти прийшов учитися?»
3. «Тим гірше для тебе, будь неуком. Твоя поведінка схожа на поведінку людини, яка на прикрість своєму обличчю хотіла б відрізати собі ніс».
4. «Ти взагалі уявляєш, чим це може для тебе закінчитися?»
5. «Чи міг би ти пояснити, чому?»
6. «Сядьмо і обговоримо це – може, й твоя правда».

Ситуація 4

Учень розчарований своїми навчальними успіхами, сумнівається у своїх здібностях і в тому, що йому колись удасться добре зрозуміти й засвоїти матеріал, і каже вчителю: «Як гадаєте, чи вдасться мені коли-небудь учитися на відмінно і не відставати від решти однокласників?» Що має на це йому відповісти вчитель?

1. «Якщо чесно сказати – сумніваюся».
2. «Ох, так, звісно, в цьому ти можеш не сумніватися».
3. «У тебе прекрасні здібності, і я маю на тебе великі надії».
4. «Чому ти сумніваєшся в собі?»
5. «Поговорімо про це і з'ясуємо проблеми».
6. «Чимало залежить від того, як ми з тобою працюватимемо».

Ситуація 5

Учень каже вчителю: «На два найближчі уроки, які Ви проводитимете, я не піду, тому що в цей час хочу сходити на концерт молодіжного ансамблю (варіанти: погуляти зі друзями, побувати на спортивних змаганнях як глядач, просто відпочити від школи)». Як потрібно відповісти йому?

1. «Тільки-но спробуй!»
2. «Наступного разу тобі доведеться прийти до школи з батьками».
3. «Це твоя справа, тобі ж іспит (залік) здавати. Доведеться все одно звітувати за пропущене навчання, я потім тебе обов'язково запитаю».
4. «Може, тобі взагалі краще полишити школу?»
5. «Мені цікаво знати, чому відвідування концерту (прогулянка зі друзями, відвідування змагання) для тебе цікавіше, ніж урок у школі».
6. «Я тебе розумію: відпочивати, ходити на концерти, бувати на змаганнях, спілкуватися зі друзями справді цікавіше, ніж учитись у школі. Та попри це я б хотів (ла) знати, чому це так саме для тебе ».

Ситуація 6

Учень, побачивши вчителя, коли той зайшов до класу, каже йому:

«Ви маєте страшенно втомлений вигляд». Як на це повинен відреагувати вчитель?

1. «Я гадаю, що зі твого боку не вельми пристойно мені таке зауважувати».
2. «Так, я погано почуваюся».
3. «Не турбуйся про мене, ліпше на себе глянь».
4. «Я сьогодні погано спала, маю чимало роботи».
5. «Не турбуйся, це не завадить нашому навчанню».

6. «Ти вельми уважний, дякую за турботу!»

Ситуація 7

«Я відчуваю, що уроки, які ви ведете, не допомагають мені», – каже учень учителю й додає: «Я взагалі гадаю полишити навчання». Як на це має відреагувати вчитель?

1. «Припини плести дурниці!»
2. «Нічого собі, вигдавав!»
3. «Може, тобі знайти іншого вчителя?»
4. «Я хотів би докладніше знати, чому в тебе виникло таке бажання?»
5. «А що, як нам попрацювати разом над улагодженням твоєї проблеми?»
6. «Може, твою проблему можна розв'язати якось інакше?»

Ситуація 8

Учень каже вчителю, демонструючи зайву самовпевненість: «Немає нічого такого, чого я не зумів би зробити, якби захотів. Зокрема я здатен запросто засвоїти і викладати предмет, який ведете ви». Якою має бути на це репліка вчителя?

1. «Ти зависокої думки про себе».
2. «Зі твоїми здібностями? Сумніваюся! »
3. «Ти, певно, почувашся досить-таки впевнено, якщо заявляєш таке?»
4. «Не сумніваюся в цьому, бо знаю, що як ти захочеш, то все тобі вдасться».
5. «Це, певно, вимагатиме від тебе чималої напруги».
6. «Зайва самовпевненість шкодить справі».

Ситуація 9

У відповідь на відповідне зауваження вчителя учень каже, що для того, щоб засвоїти навчальний предмет, йому не потрібно чимало працювати: «Мене вважають доволі здібною людиною». Що повинен відповісти йому на це вчитель?

1. «Між тобою й цією думкою є невідповідність».
2. «Ті труднощі, які ти досі відчував, і твої знання аж ніяк не вказують на це».

3. «Чимало людей вважає себе доволі здібними, проте геть не всі насправді такі».

4. «Я радий (а), що ти такої високої думки про себе».

5. «Це тим паче має змусити тебе докладати більше зусиль до навчання».

6. «Це звучить так, ніби ти сам не дуже віриш у свої здібності».

Ситуація 10

Учень каже вчителю: «Я знову забув принести зошит (виконати домашнє завдання тощо)». Як має на це відреагувати вчитель?

1. «Ну от, знову!»

2. «Чи не здається тобі це проявом безвідповідальності?»

3. «Гадаю, що тобі час почати ставитися до справи серйозніше».

4. «Я хотів (а) би знати, чому?»

5. «У тебе, ймовірно, не було для цього змоги?»

6. «Як гадаєш, чому я щоразу нагадую про це?»

Ситуація 11

Учень у розмові з учителем каже йому: «Я хотів би, щоб Ви ставилися до мене краще, ніж до інших учнів». Як повинен відповісти вчитель на таке прохання учня?

1. «Чому це я повинен ставитися до тебе краще, ніж до всіх інших?»

2. «Я зовсім не збираюся гратися в улюбленців і фаворитів!»

3. «Мені не подобаються люди, які висловлюють таке, як ти».

4. «Я хотів (а) б знати, чому я повинен (на) особливо виділяти тебе серед інших учнів?»

5. «Якби я тобі сказав (а), що люблю тебе більше, ніж інших учнів, то ти почувався б ліпше від цього?»

6. «Як гадаєш, як насправді я до тебе ставлюся?»

Ситуація 12

Учень, висловивши вчителю свої сумніви стосовно можливості доброго засвоєння предмету, який той викладає, каже: «Я сказав Вам про те, що мене

турбує. Тепер ви скажіть, у чому причина цього і що мені робити далі?» Що повинен на це відповісти вчитель?

1. «У тебе, як мені здається, комплекс неповноцінності».
2. «У тебе немає жодних підстав для занепокоєння».
3. «Перш, ніж я зможу висловити обґрунтовану думку, мені необхідно ліпше розібратися в суті проблеми».
4. «Почекаймо, попрацюймо і повернімося до обговорення цієї проблеми за певний час. Я гадаю, що нам вдасться її владнати».
5. «Я не готовий (а) зараз дати тобі точну відповідь, мені треба подумати».
6. «Не хвилюйся, мені теж свого часу нічого не вдавалося».

Ситуація 13

Учень каже вчителю: «Мені не подобається те, що Ви висловлюєте і захищаєте на заняттях». Якою має бути відповідь учителя?

1. «Це погано».
2. «Ти, певно, в цьому нічого не тямиш».
3. «Я сподіваюся, що в подальшому під час наших уроків твоя думка зміниться».
4. «Чому?»
5. «А що ти сам любиш і готовий захищати?»
6. «Кожен Івась має свій лас».

Ситуація 14

Учень, явно демонструючи своє лихе ставлення до кого-небудь із однокласників, каже: «Я не хочу працювати (вчитися) разом із ним». Як на це має відреагувати вчитель?

1. «То й що?»
2. «Нікуди не дінешся, все одно доведеться».
3. «Це немудро зі твого боку».
4. «Але він теж не захоче після цього працювати (вчитися) з тобою».
5. «Чому?»
6. «Я гадаю, що не твоя правда».

Додаток Г

ДІАГНОСТИКА РІВНЯ РОЗВИТКУ РЕФЛЕКСИВНОСТІ

Методика А. В. Карпова

(Адаптувала й відредагувала О.Ільїна)

ІНСТРУКЦІЯ: «Вам треба дати відповіді на кілька тверджень опитувальника. У бланку відповідей навпроти номера питання проставте, будьте ласкаві, цифру, відповідну до варіанту Вашої відповіді: 1 – геть неправильно; 2 – неправильно; 3 – радше неправильно; 4 – не знаю; 5 – радше правильно; 6 – правильно; 7 – цілком правильно. Не замислюйтесь над відповідями. Пам'ятайте, що правильних або неправильних відповідей бути не може.

Питання	1 бал геть неправильно	2 бали неправильно	3 бали радше неправильно	4 бали не знаю	5 балів радше неправильно	6 балів правильно	7 балів цілком правильно
---------	------------------------	--------------------	--------------------------	----------------	---------------------------	-------------------	--------------------------

ОБРОБКА

Зі 27 тверджень опитувальника 15 прямих (номери питань: 1, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 14, 15, 18, 19, 20, 22, 24, 25), решта 12 – зворотні твердження. Для отримання підсумкового бала підсумовуються у прямих питаннях цифри, відповідні до відповідей випробовуваних, а у зворотних – значення, змінені на ті, що можна отримати при інверсії шкали відповідей. Отримані початкові бали переводяться у стіни відповідно до цієї таблиці:

		Стіни										
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Бали	від	80	100	101	108	114	123	131	140	148	157	172
	до	і нижче	100	107	113	122	130	139	147	156	171	і вище

ІНТЕРПРЕТАЦІЯ. При інтерпретації результатів доцільно виходити з диференціації індивідів на три основні категорії. Результати методики, які дорівнюють або більші, ніж 7 стін, свідчать про високорозвинену рефлексивність. Результати в діапазоні від 4 до 7 стін – індикатори

середнього рівня рефлексивності. А показники, менші від 4 стін – свідомство низького рівня розвитку рефлексивності.

Текст опитувальника

1. Прочитавши книжку, в якій йшлося про людей, котрі, не зважаючи на свої фізичні вади, досягли успіху в житті, я перебуваю під її впливом, думаю про це, хочеться її з ким-небудь обговорити.
2. Коли мене раптом несподівано про щось запитують, я можу відповісти перше, що спало на думку.
3. Перш, ніж узяти телефонну слухавку для ділової розмови, я зазвичай подумки планую майбутнє спілкування.
4. Скоївши якусь помилку в роботі, я довго потім не можу відволіктися від думок про те, що сталося.
5. Коли я міркую про щось або розмовляю з іншою людиною, мені буває цікаво раптом згадати, що стало початком ланцюжка думок.
6. Беручись за складне завдання, я намагаюся не думати про майбутні труднощі.
7. Головне для мене – уявити кінцеву мету своєї діяльності, а деталі мають другорядне значення.
8. Буває, що я не можу зрозуміти, чому будь-хто незадоволений мною.
9. Я часто ставлю себе на місце людини, яка, маючи фізичні вади, живе в цьому «неприспосованому» суспільстві.
10. Для мене важливо детально уявляти собі майбутню професійну діяльність.
11. Мені було б важко написати серйозний лист, якби я заздалегідь не склав план.
12. Я віддаю перевагу діям, а не міркуванням над причинами своїх невдач.
13. Я доволі легко приймаю рішення щодо дорогої покупки.
14. Зазвичай, щось задумавши, я прокручую в голові свої задуми, уточнюючи деталі, розглядаючи всі варіанти.
15. Я турбуюся про своє майбутнє.

16. Гадаю, що переважно потрібно діяти швидко, керуючись першою думкою, яка виникла в голові.
17. Часом я приймаю необдумані рішення.
18. Закінчивши розмову, я, буває, продовжую вести її подумки, приводячи все нові й нові аргументи на захист свого погляду.
19. Якщо стається конфлікт, то, розмірковуючи про те, хто в ньому винен, я передусім починаю з себе.
20. Перш, ніж прийняти рішення, я завжди намагаюся все ретельно обдумати і зважити.
21. У мене бувають конфлікти від того, що я часом не можу передбачити, якої поведінки очікують від мене люди навколо.
22. Буває, що, обмірковуючи розмову з іншою людиною, я мовби подумки проважду з нею діалог, а якщо це стосується людей із «особливими потребами», то «підготовка» буде ґрунтовною.
23. Я намагаюсь не замислюватися про те, які думки й почуття викликають ув інших людях мої слова й учинки.
24. Перш, ніж зробити зауваження іншій людині, я обов'язково подумаю, як це краще висловити, щоб її не образити.
25. Розв'язуючи складне завдання, я думаю над ним навіть тоді, коли роблю щось інше.
26. Якщо я з кимось сварюся, то переважно не вважаю себе винним.
27. Рідко буває так, що я шкодую про сказане.

Додадок Г

Шкала реактивної і особистісної тривожності Спілбергера

Шкала ситуативної тривожності (СТ)

Інструкція. Прочитайте уважно кожне з наведених нижче тверджень і закресліть цифру у відповідній графі справа залежно від того, як ви почуваетесь зараз. Над запитаннями довго не міркуйте, оскільки правильних і неправильних відповідей немає.

№	Твердження	Ні, це не так	Радше так	Правильно	Цілком правильно
1	Я спокійний	1	2	3	4
2	Мені нічого не загрожує	1	2	3	4
3	Я перебуваю в напрузі	1	2	3	4
4	Я внутрішньо скутий	1	2	3	4
5	Я відчуваю вільно	1	2	3	4
6	Я засмучений	1	2	3	4
7	Мене турбують можливі невдачі	1	2	3	4
8	Я відчуваю душевний спокій	1	2	3	4
9	Я стривожений	1	2	3	4
10	Я відчуваю внутрішньоособове задоволення	1	2	3	4
11	Я певен себе	1	2	3	4
12	Я нервую	1	2	3	4
13	Я неспроможний почуватися спокійно	1	2	3	4
14	Я напружений	1	2	3	4
15	Я не відчуваю скутості, напруги	1	2	3	4
16	Я задоволений	1	2	3	4
17	Я стурбований	1	2	3	4
18	Я вельми збуджений, мені тривожно	1	2	3	4

19	Мені радісно	1	2	3	4
20	Мені приємно	1	2	3	4

Шкала особистісної тривожності (ОТ)

Інструкція: прочитайте уважно кожне з наведених нижче тверджень. Закресліть цифру у відповідній колонці праворуч залежно від того, як ви зазвичай почуваетесь. Над запитаннями довго не міркуйте, оскільки правильних чи неправильних відповідей немає.

№	Твердження	Ні, це не так	Радше так	Правильно	Цілком правильно
1	У мене буває піднесений настрій	1	2	3	4
2	Я буваю дратівливим	1	2	3	4
3	Я легко можу засмутитись	1	2	3	4
4	Я хотів, щоб мені щастило так само, як іншим	1	2	3	4
5	Я сильно турбуюся через неприємності й довго не можу про них забути	1	2	3	4
6	Я відчуваю, що сповнений енергії, прагнення працювати	1	2	3	4
7	Я завжди неупереджений і спокійний	1	2	3	4
8	Мене турбують можливі труднощі	1	2	3	4
9	Я надто хвилююся через дрібниці	1	2	3	4
10	Я буваю цілком щасливий	1	2	3	4
11	Я все беру близько до серця	1	2	3	4

12	Мені не вистачає певності себе	1	2	3	4
13	Я почуваюся беззахисним	1	2	3	4
14	Я намагаюсь уникати критичних ситуацій і труднощів	1	2	3	4
15	У мене буває нудьга	1	2	3	4
16	Я буваю задоволеним	1	2	3	4
17	Будь-які дрібниці відволікають і хвилюють мене	1	2	3	4
18	Буває, що я почуваюся невдахою	1	2	3	4
19	Я врівноважена людина	1	2	3	4
20	Мене охоплює неспокій, коли я думаю про свої справи й турботи	1	2	3	4

Обробка результатів. Ключ.

Ситуативна тривожність		Особистісна тривожність	
Номер твердж.	Відповіді	Номер твердж.	Відповіді
1	4321	1	4321
2	4321	2	1234
3	1234	3	4321
4	1234	4	1234
5	4321	5	1234
6	1234	6	4321
7	1234	7	4321
8	4321	8	1234
9	1234	9	1234
10	4321	10	4321
11	4321	11	1234
12	1234	12	1234
13	1234	13	1234
14	1234	14	1234
15	4321	15	1234

16	4321	16	4321
17	1234	17	1234
18	1234	18	1234
19	4321	19	4321
20	4321	20	1234
сума ситуативної тривожності =		сума особистісної тривожності =	

Обробка результатів

Підрахувати суму балів за всіма відповідями. При інтерпритації показників можна застосовувати орієнтовні оцінки тривожності:

До 30 балів – низький рівень тривожності

31-44 бали – помірний ступінь тривожності

45 і понад те – високий рівень тривожності.

Додаток Д

Тренінгова програма формування психологічної готовності ортопедagogів-реабілітологів до майбутньої професійної діяльності

1.Психоедукація.

З наукового погляду, психоедукація – це пояснення й донесення до людей необхідної інформації про психічне здоров'я, психологічні негаразди і їхні наслідки для особистості. В нашому випадку психоедукація проводиться як тренінг-розстлумачення походження емоцій.

Ведучий тренінгу знайомить слухачів зі причинами, які створюють той чи інший емоційний стан.

Ключові реляційні теми для кожної емоції:

Гнів	Приниження, образа мене чи того, що мені належить
Тривога	Почуття невизначеності, екзистенційної загрози
Переляк	Миттєва, конкретна й усеохопна фізична небезпека
Почуття провини	Порушення моральних установок
Почуття сорому	Невдача в досягненні его-ідеалу
Сум	Переживання безповоротної втрати
Заздрість	Прагнення чогось, що має інший, і відчуття себе несправедливо обділеним цим
Ревнощі	Образа на третю особу за втрату чи загрозу прив'язаності і прихильності до себе іншої особи
Щастя	Здійснення раціонального прогресу для досягнення мети
Гордість	Підвищення нашої его-ідентичності завдяки цінному об'єкту чи досягненню, як нашому особистому, так і чиемусь із гурту, з яким ми себе ідентифікуємо
Полегшення	Зміни на краще або зникнення умов, які турбують нас і не відповідають нашими цілям
Надія	Страх перед найгіршим, але жага найліпшого й віра в те, що покращення можливе
Любов	Прагнення прихильності чи участь у ній; не завжди взаємне почуття
Подяка	Удячність за чийось альтруїстичну дію, яка привела до особистої вигоди
Співпереживання	Викликане стражданнями іншого й охота йому допомогти

(Обов'язкове обговорення емоцій і можливих прикладів, які їх викликають)

Тренер: – Після вивчення природи виникнення емоцій і їхнього усвідомлення навчимося простої вправи врегулювання особистого емоційного настрою.

Тож перш, ніж зробити критичне зауваження учню, потрібно:

Перше правило:

Створити собі спокійний, урівноважений, доброзичливий стан.

Для цього радимо застосовувати техніку розслаблення м'язів, поєднану зі глибоким вдихом і видихом. Цю методику ми адаптували для станів фрустрації в учителів. Оскільки часу для владнання ситуації небагато, найпростіше дихати й видихати, уявляючи прямокутник. Вдих – ви піднімаєтесь угору, глибокий видих – горизонтальна лінія. Вдих – рух униз, видих – горизонтальна лінія. Радимо повторити цю вправу тричі. Зосередьте увагу на процесі дихання, спрямуйте свій «внутрішній погляд» на саму процедуру дихання.

Друге правило:

Не присвоювати собі емоційних проблем учня, потрібно критикувати дію, а не особистість.

Зі своїх звернень до учня заберіть слова-надмірності: «Всі, завжди, тільки, вкотре...» й образи-порівняння.

Приклад неконструктивної зауваги 1.: «Вкотре нагадую вам про пристойну поведінку на вулиці, поводитесь мов жеребці на луці».

Після редагування маємо: «Нагадую вам про пристойну поведінку на вулиці».

Надмірності й образи забрані, залишилася фраза, яку почують і візьмуть до уваги.

Приклад неконструктивної зауваги 2: «Сергію, ти мене ніколи не чуєш, тобі вуха позакладало?».

Після такої репліки вчителя точно буде злостивий виступ від учня, й він матиме рацію, адже його особисто образили.

Після редагування маємо: «Сергію, ти мене не чуєш».

Третє правило: Замінюємо «Ти-висловлювання», на «Я-висловлювання».

Розгляньмо попередній приклад: «Сергію, ти мене не чуєш».

Після редагування буде: «Сергію, мені прикро, що коли я пояснюю важливий матеріал, ти відволікаєшся. Від цього в мене виникає відчуття, що я нецікаво проваджу урок».

Після такого редагування висловлювання велика ймовірність того, що учень замислиться над цим зауваженням і захоче виправитися.

Четверте правило. Відкидаючи, пропонуй.

Замість: «Сергію, мені прикро, що коли я пояснюю важливий матеріал, ти відволікаєшся...» потрібно: «Сергію, мені прикро, що коли я пояснюю важливий матеріал, ти відволікаєшся. Прошу уваги до кінця уроку, а 20 хвилин перерви цілком ваші».

Таким чином, зробивши критичне зауваження, ви застосували «Я-повідомлення» і запропонували те, щоб б задовольнило співрозмовника. Дитині набагато приємніше отримати готову інструкцію, ніж замислюватись над альтернативою. Тим паче під час уроку.

П'яте правило. Плюс – стимуляція самонавчання до взяття відповідальності за скоєне – пропозиція для поліпшення – плюс.

Приклад неконструктивної зауваги вчителя:

«Максime, твоя поведінка нестерпна. Ти втратив мою довіру і не поїдеш зі класом на екскурсію до Львова».

Після редагування: «Максime, донедавна ти був чемним хлопцем. Я з радістю спостерігала, як ти допоміг Антонові скласти конструктор, а вчитель фізкультури хвалив тебе за роботу на уроках. Поясни мені сьогоднішню свою поведінку. Що її спричинило? Як гадаєш, вона приємна для учнів класу? І як ми можемо владнати ситуацію? Попереду поїздка до Львова, умови поїздки всі знають».

У першому прикладі вчитель застосував слова-надмірності і його категоричний тон не сприяє владнанню гострої ситуації щодо зміни

поведінки учня. Найпевніше, співрозмовник розлютиться на вчителя, що призведе до поглиблення конфлікту. Варіант, який ми пропонуємо, на нашу думку, сприяє розв'язкові конфлікту.

Шосте правило. Як робити критичне зауваження учню, який точно чинитиме опір.

1. Застосовувати «Я»-висловлювання.
2. Зрозуміти ставлення дитини до події, яка відбулася: що думає, як ставиться.
3. Вміти в розмові «витримувати паузу». Пауза допомагає дитині розібратись у своїх переживаннях і водночас зрозуміти й відчувати, що ви поруч. Зрозуміти, що дитина не готова чути вашу репліку, можна з її зовнішнього вигляду. Якщо її очі дивляться не на вас, а вбік, «усередину» або вдалечінь, то продовжуйте мовчати: в цей час у дитині триває важлива внутрішня робота.
4. У вашій відповіді корисно повторити те, що, як ви зрозуміли, сталося з дитиною, а потім вказати на почуття дитини.

Учень: – Не дружитиму більше з Максимом.

Учитель: – Ти на нього образився. (Правильна відповідь)

Неправильна репліка вчителя: – Що трапилося сьогодні, ти, що, на нього образився?

Перша фраза вчителя влучніша, бо вказує на те, що вчитель налаштувався на «емоційну хвилю» учня, що він чує і приймає його образи. У другому ж випадку дитина подумає, що вчитель цікавиться тільки «фактами» і допитується про них. Ображена й войовничо налаштована дитина відповість «нічого не сталося».

5. Застосовувати самокритику до себе.

Вчителю інколи потрібно навіть придумати подібний випадок із особистого життя чи зі практичної діяльності, щоб дитина знала, що ви її «приймаєте й такою», а не дивитеся зверхньо.

6. Спонукає до самокритики учня. Що він думає про себе, про свою поведінку, як себе оцінює.

7. Давати позитивні й конкретні пропозиції з поліпшення і зміни того, що відбувається.

8. Завершувати діалог позитивним підкріпленням.

Варіант А: самооцінка учня вкрай низька, песимістичний настрій, байдужість. Під час слухання важливо не перебивати, дати можливість усвідомити свої слова, почути їх самому. Після пояснень учня можна сказати таке:

«Андрію, ти зараз розсерджений, я розумію тебе. Жаль, що, маючи неймовірні таланти художника (поета, організатора...), ми разом зі класом не повною мірою ними насолоджуємось. Я бачу, що багато дітей зі класу хотіло б із тобою товаришувати, та їх щось зупиняє. Якщо ти захочеш, ми разом із тобою поміркуємо, як змінити ситуацію, а поки що пропоную тобі завтра очолити похід до театру».

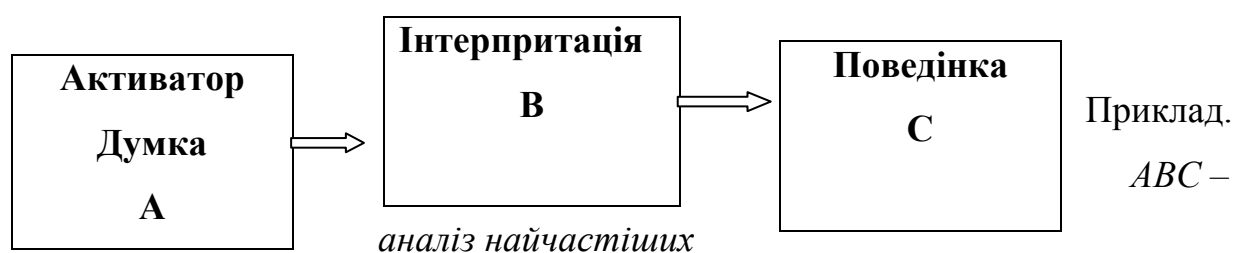
Варіант В: присутня бравада, учень «захоплюється» своєю поведінкою, не вважає її лихою.

Приклад відповіді вчителя: «Максime, я, може, й не цілком погоджуюся з тобою, та все перевіряється на практиці. Пропоную тобі взяти на себе підготовку класу до змагань із шахів, які відбудуться за місяць. Установи, будь ласка, розклад тренувань на тиждень. Вірю, що ніхто краще за тебе цього не зробить».

Сьоме правило: не вимагайте від дитини неможливого або такого, що складно виконати. Замість цього поміркуйте, що ви можете змінити у просторі довкола.

Робота з негативними думками (застосування моделі «АВС» (думка-емоція-поведінка) для регулювання власного емоційного стану й навчання регуляції емоцій учнів)

Когнітивно-поведінкова терапія базується на тому, що психологічні проблеми людини виникають через помилкові висновки, які не дають змоги діяти ефективно. Усвідомивши, що почуття й думки впливають на поведінку, людина починає їх змінювати:



автоматичних думок при механізмі психологічного захисту «Заперечення» у підлітків із ДЦП, які навчаються у спеціальному закладі освіти.

<i>А</i> <i>Подія й ситуація</i>	<i>В</i> <i>Автоматична думка</i>	<i>С</i> <i>Реакція, емоція, поведінка</i>
Мене не викликали, коли я добре підготувався до уроку	І що з того... завжди так	Мені байдуже. Підуграти у футбол
У школі дискотека	Чудово, люблю танцювати і робити макіяж	Радість. Чекатиму на дискотеку
Мама каже, що місто не пристосоване до людей із інвалідністю	А я бачив біля аптеки похилий спуск, та й у нашому під'їзді він є.	Тривожність
Мама сказала, що я можу навчатися тільки в одному закладі освіти – університеті «Україна»	Туди беруть усіх інвалідів.	Тривожність

АВС – аналіз найчастіших автоматичних думок при механізмі психологічного захисту «Проекція» у підлітків із ДЦП, які навчаються у спеціальному закладі освіти.

<i>А</i> <i>Подія та ситуація</i>	<i>В</i> <i>Автоматична думка</i>	<i>С</i> <i>Реакція, емоція, поведінка</i>
Мене не викликали, коли я добре підготувався до уроку	Вчителька завжди мене ігнорує	Розпач. Злість. Мовчу.
У школі дискотека	Знов увімкнуть мою не улюблену музику	Злість. Не піду на дискотеку
Мама каже, що місто не пристосоване до людей з інвалідністю	Я не знаю, що робити, як я сам із цим упораюсь, але мене Бог береже	Страх. Закриюсь у кімнаті, гратимусь к комп'ютерні ігри
Мама сказала, що я можу навчатися тільки в одному закладі освіти – університеті «Україна»	Там усі діти з інвалідністю	Стурбованість. Вступатиму до цього університету

Домашнє завдання:

1. Вести щоденник задоволення – робити щось приємне для себе щодня;
3. Провести опитування зі близькими на тему, що «я» маю позитивного ;
4. Особистий аналіз на взірець наведених прикладів АВС;
5. Скласти ієрархію тривожних ситуацій.

Ровиток міжособистісного інтелекту.

Лекція-семінар (тези)

Психоедукація. Пояснення групі витоків розуміння поняття «міжособистісний інтелект».

Поняття «міжособистісний інтелект бере виток з теорії Л. С. Виготського про понятійне мислення в якій виділяють три важливих моменти:

- 1) вміння виділяти суть явища, об'єкта;

- 2) вміння бачити причину та прогнозувати наслідки;
- 3) вміння систематизувати інформацію та будувати цілісну картину ситуації.

Л. С. Виготський зазначав, що особи, які мають понятійне мислення, цілком розуміють реальну картину світу і доходять правильних висновків щодо подальших дій. Ті ж, у кого воно не розвинене, хоча й певні щодо правильності свого бачення ситуації, все-таки живуть ув ілюзорному світі і ця ілюзія розбивається об реальне життя. Їхні плани не реалізуються, прогнози не здійснюються, вони звинувачують людей навколо себе й обставини, а не своє неправильне бачення ситуації.

Вправа «Я-Ти-повідомлення»

Ціль вправи:

визначити, які думки й почуття виникають у ситуації конфлікту, повної недовіри чи «зверхнього» спілкування (розвиток внутрішньоособистісного й міжособистісного інтелекту); відпрацювати вміння адекватно реагувати на провокативну, конфліктну, дратівливу поведінку.

Час проведення: 40 хв.

Необхідні матеріали: картки з описом можливих конфліктних ситуацій у сфері взаємодії «дорослий – дитина»

Ситуація і слова дитини	Почуття учня	Відповідь учителя
Учень біжить до класу й, зіштовхнувшись із учителькою, випадково вибиває з її рук папку з роздатковими матеріалами. Все розсипається по підлозі...		
2. Антон дуже тягнув руку на відповідь, але прозвенів дзвоник на перерву: «Ну от, як завжди...»		

3.Марійка впускає з рук канапку, та падає на підручник математики.: – «Ой!!! Моя канапочка! –каже дівчинка»		
4.Двоє учнів почали штовхатися на уроці: Сашко: «Завтра я теж тобі підкладу кнопку, от побачиш!»		
5.Учень – учителю: «Ви завжди його захищаєте!!!»		
6. Учень отримав зошит після перевірки вчителя: «За три помарочки – зразу вісім?»		
7.Учениця – вчителю на уроці математики: – «Я не зрозуміла...» Інший учень: – «Тому, що ти тупа!!!»... сміх дітей.		
8.А я краще за Олю розказала вірш, а ви їй вищу оцінку поставили!		
9.Учень зізнається вчителю: «Владислав назвав мене дурнем. Я скинув його речі на підлогу».		

Перебіг вправи

Ведучий пояснює групі, що гнів завжди призводить до «Ти-повідомлень». Викликавши добровольця, тренер починає звинувачувати того в егоїзмі, неувважності, неактивності на занятті доти, доки людина (або ще хтось із учасників групи) не розлютиться й не почне відповідати тим самим (або займе оборонну позицію). Після цього ведучий зупиняє «сварку», перепрошує співрозмовника й пояснює, що це був приклад «Ти-повідомлення», яке має оцінний характер і не передбачає уваги до співрозмовника. Групі роз'яснюється вплив негативної ролі звинувачень,

применшення значущості дій іншої людини («Так діють лише бовдури»); приниження іншої людини як особистості («Ти – ніхто і звати тебе ніяк»); безапеляційних стверджень від першої особи («Я не розумію, як таке взагалі можна зробити. Я відтепер просто не у змозі з тобою нормально спілкуватися»); оцінних звинувачень («Ти не маєш власної думки, ти просто повторюєш за іншими. Це вкрай погано»); схильності до узагальнень і застосування слів «завжди», «ніколи», «всі нормальні люди», «жоден дурень», «немає жодної людини, яка б...» тощо.

Після вступної пояснювальної лекції здійснюється перехід до практичної частини, де ведучий звертає увагу на застосування фраз: «Мені здається», «Я відчуваю, що...», «Коли я бачу, як ти...», «Мені б хотілося, щоб у майбутньому...», які містять у собі відмову від звинувачень і негативних оцінок, прагнення описувати власні почуття. Ведучий підкреслює, що такий спосіб спілкування безконфліктний, адже людина висловлюється від власного імені, не оцінюючи свого співрозмовника. Також групі пропонується звертати увагу на такі «Ти-висловлювання» у спілкуванні між дітьми у класі, які провокують конфлікт, вербальну й фізичну агресію. Майбутнім педагогам рекомендується втрутитись і перевести почутий агресивний діалог у «Я-повідомлення»: – «Мені здається, що ти шалено ображений, що тобі зле», «Коли я бачу, як ти кричиш, мені стає дуже прикро за тебе» тощо).

На дальшому етапі група ділиться на підгрупи і кожна з них розглядає конфліктну ситуацію, в межах якої учасники тренінгу формулюють «Ти-повідомлення» і «Я-повідомлення», після чого порівнюють почуття, що виникають у кожному випадку. Після роботи у групах відбувається презентація.

Завдання: Замініть вислови вчителя на конструктивні.

Ціль: розвиток педагогічної етики, такту, застосування «Я» й «Ти-повідомлень», уміння розв'язувати складні педагогічні ситуації.

Учитель: «Артеме, ти як клоун, завжди заважаєш на уроках».

Учитель: «Владиславе, через твою нахабну поведінку до театру зі класом ти не підеш».

Учитель: «Маринко, тобі що, сумно на математиці, що ти малювати почала?»

Формування аксіологічного компоненту. Тренінгова вправа «Ведмедик із магазину іграшок» (Розробила Ільїна О.В.)

Цілі психолого-педагогічного моделюючого тренінгу :

- розвиток емпатійності, гнучкості мислення й дії в ігровій ситуації зі групою;
- розвиток рефлексивності;
- дослідження думок, що лежать ув основі формування ціннісного ставлення до речей;
- порівняння поглядів головних героїв із почутого оповідання;
- оцінювання й озвучування рішень учасників тренінгу.

Завдання:

- навчання розуміння метафор і алегорій у цій ситуаційній вправі;
- навчання самостійного пояснення розуміння цінностей і обґрунтування критеріїв для оцінки;
- навчання відслідковування власних асоціативних зв'язків і емоцій при безпосередній участі в ситуаційній вправі.

Час проведення: 1 год. 30 хв.

Слухачі: студенти II-IV курсів педагогічних вузів дефектологічних факультетів, учителі-початківці інклюзивних класів.

Ведучий читає текст:

У великому універмазі серед інших іграшок уже давно на самоті сидить на полиці іграшковий ведмедик, якого звали Михасик. Пошили його з цупкої тканини – оксамиту. І колір був гарний – коричневий. Його побачила маленька дівчинка, яка прийшла до універмагу разом зі своєю мамою, й оченята її заблищали:

– Мамо, мамо, придбай мені, будь ласка, цього ведмедика.

– Ні, – каже мама, – ми не маємо часу, та й гудзик у нього відірваний.

І з цими словами вона за руку відвела похнюплену донечку від прилавку. Вночі після закриття магазину ведмедик зліз із полицки й пішов шукати свого гудзика. Він довго шукає гудзика по всьому універмазі й нарешті знаходить у відділі ліжок, де гудзик виявляється пришитим до матрацу. З усіх сил Михасик став тягнути за гудзик – і впав із ліжка, зачепивши настільну лампу. Грюкіт почув нічний сторож. Суворий і дисциплінований, він обстежив усі закутки і знайшов Михасика, який лежав на підлозі. Здивувавшись, сторож обережно підняв його й відніс до іграшкового відділу, посадивши знову на полицку. Наступного дня до універмагу повернулися дівчинка з мамою. Вони купили Михасика, і він, щасливий, приєднався до сім'ї, а радісна дівчинка пришила йому застібку.

Питання до аудиторії:

- Хто такий Михасик?
- Де він перебуває?
- З чого він зроблений?
- Згадайте, прошу, який на дотик матеріал, названий оксамитом. (Колом пускається шматочок оксамиту).

Пояснення. Перше опитування аудиторії сфокусоване на відтворенні фактів оповідання і вузькому напрямку запитань. Не пропонується протилежний погляд і відсутня прив'язка до особистого (досвіду і ставлення).

Стратегії, що використовуються для ремоделювання вправи:

- 1) порівняння поглядів, інтерпретацій або теорій;
- 2) генерування чи оцінювання рішень;
- 3) налагодження критеріїв для оцінки: прояснення цінностей і стандартів.
- 4) дослідження думок, заснованих на почуттях, і почуттів, заснованих на думках;
- 5) оцінка поглядів, інтерпретацій або теорій.

Задля глибшого розуміння суті оповідання й дослідження думок слухачів ведучий пропонує ввести схему розігрування ролей. Із аудиторії слухачів п'ятеро студентів одягають маски іграшок, а ще троє призначаються на ролі мами, дочки і сторожа. Іграшки сидять у «магазині». Повз них проходить мама з дочкою, обираючи найкращу іграшку. Після кількох хвилин пошуку ведучий зупиняє дію і запитує в іграшок, як вони почувалися. Після того продовжується міні-спектакль. Мама з дочкою програють увесь сценарій оповідання з Михасиком.

Після завершення «спектаклю» ставлять запитання Михасику, дочці, мамі «Як ви почувалися?».

Питання для обговорення з аудиторією:

- що Михасик робив у магазині після закриття?
- Чому він думав про те, як важливо знайти гудзика?
- Чи думаєте ви, що для нього справді було важливо знайти гудзик?
- Як іще Михасик міг би розв'язати проблему відсутності гудзика?
- Чи справді було треба Михасикові мати гудзика, щоб бути придбаним?
- Як гадаєте, дорослий придбав би іграшкового ведмедика без гудзика? Якщо ні, то чому?
- Чому ви гадаєте, що дівчинка купила б його хай там що?
- Що б ви зробили в такій ситуації?
- Що відчуває дівчинка потому, як вона купила Михасика? Чому?
- Як гадаєте, що відчував ведмедик? Чому? Звідки ви знаєте?
- Чи можете ви уявити інший варіант кінця цієї історії?
- Якби ваша улюблена іграшка могла думати, якими були б її думки про те, що її придбали?
- Чому деякі люди турбуються про такі речі, як відсутність гудзика, а інші – ні?
- Наскільки важливою була відсутність гудзика для мами? Чому? Які аргументи можуть бути в неї?
- Наскільки важливою була відсутність гудзика для дівчинки? Чому?

- Наскільки важливою була відсутність гудзика для Михасика? Чому?
- Що було найважливішим у ведмедиків для мами?
- Що було найважливішим у ведмедиків для дівчинки? Чому дівчинці потрібен Михасик?
- Чому відсутній гудзик не змінив її почуттів?
- Чи міг би відсутній гудзик порушити будь-які плани дівчинки щодо Михасика? Чому так або чому ні?
- Про що каже нам різниця цінностей матері й дочки?
- Ви вважаєте, що відсутність гудзика – це важливо? Чому так або чому ні?
- Чи ви коли-небудь спостерігали чи відчували аналогічні розбіжності? Наскільки це було схоже?
- Що ви думаєте про це? Що це каже нам про ваші цінності?
- З ким ви себе ідентифікуєте?
- Кого ви розумієте?
- За кого ви вболіваєте? Чому?

Проаналізуємо оцінки слухачів проведеного моделюючого психолого-педагогічного тренінгу (вправи) за критеріями ефективності.

Напроти кожного якісного показника результативності слухач (студент) мав виставити бал від 0 до 10.

Критерії ефективності	Якісні показники результативності вправи	Оцінка
1. Психолого-педагогічна практичність: а) навчальна спрямованість: в) проблемна спрямованість:	- навчання розуміння метафор і алегорій; - навчання самостійного пояснення розуміння цінностей і обґрунтування критеріїв для оцінки; - навчання відслідковування власних асоціативних зв'язків і емоцій. - пошук критеріїв для визначення цінностей і стандартів, розвиток емоційного інтелекту; - пошук альтернативних шляхів улагодження проблеми, розвиток навичок власної самоактуалізації.	

2.Спонування до проактивності й необхідності приймати рішення:	- ефективність обговорення з аудиторією ситуації й безпосередня участь у дії, спонування до аналізу і прийняття рішень. .	
3.Можливість узагальнення й застосування у широкому полі завдань:	- можливе узагальнення за різними напрямками психолого-педагогічної корекційної роботи.	

Вправа «ЕХО»

Використання метафори в терапії тривожних станів.

Мета: зняття напруги і тривожності перед майбутньою професійною діяльністю.

Час роботи: 10 -15 хв.

Алгоритм роботи, інструкція: я буду дзеркалом, здатним розмовляти, а ви (група) – і луною, і самі собою водночас. Ви маєте повторювати останнє слово кожної фрази, яку я висловлюватиму.

ВЕДУЧИЙ:– Шановні мої, доброго дня.

ГРУПА:– Доброго дня.

ВЕДУЧИЙ:– Ми з вами знайомі?

ГРУПА:– Знайомі.

ВЕДУЧИЙ:– Ви майбутні дефектологи?

ГРУПА:– Дефектологи.

ВЕДУЧИЙ:– Ви змінилися?

ГРУПА:– Змінилися

ВЕДУЧИЙ:– Вважаєте, що стали стривоженими?

ГРУПА:– Стривоженими.

ВЕДУЧИЙ:– А раніше були сміливцями.

ГРУПА:– Сміливцями.

ВЕДУЧИЙ:– І життя вважали прекрасним?

ГРУПА:– Прекрасним.

ВЕДУЧИЙ:– І любили завжди дітей?

ГРУПА:– Дітей.

ВЕДУЧИЙ: – А зараз дізналися про хвороби?

ГРУПА:– Хвороби.

ВЕДУЧИЙ:– Які спричинюють інвалідність.

ГРУПА:– Інвалідність.

ВЕДУЧИЙ:– Але всі діти потребують любові.

ГРУПА:– Любові.

ВЕДУЧИЙ:– І ви вже стали професіоналами-фахівцями.

ГРУПА:– Фахівцями.

ВЕДУЧИЙ:– І щодня ваш рівень зростає.

ГРУПА:– Зростає

ВЕДУЧИЙ:– І всесвіт на вас чекає.

ГРУПА:– Чекає.

ВЕДУЧИЙ:– І професійне чудове життя починається.

ГРУПА:– Починається.

ВЕДУЧИЙ:– Триває життя.

ГРУПА:– Життя.

Творче завдання на розвиток креативного мислення для виходу зі складних ситуацій «Зроби з лимона лимонад»

Ціль: розвиток навиків рефлексії; творчого, нестандартного мислення; вміння переформатовувати негативні установки і стереотипи мислення.

Завдання: перед вами текст причинно-наслідкових зв'язків із лихими наслідками. Перепишіть текст, використовуючи метод «рефреймінг» (переформатовування вислову на позитивний) не менш ніж на 10 пунктів із позитивним, стимуляційним висновком. Перше речення – це початок вашої власної історії.

- | | |
|-------------------|------------------|
| 1. Загубив ручку | = немає ручки |
| 2. Немає ручки | = немає записів |
| 3. Немає записів | = немає навчання |
| 4. Немає навчання | = завалив іспити |

- | | |
|--------------------|------------------|
| 5.Завалив іспити | = немає диплома |
| 6.Немає диплома | = немає роботи |
| 7.Немає роботи | = немає грошей |
| 8.Немає грошей | = нічого їсти |
| 9.Нічого їсти | = ходиш голодний |
| 10. Ходиш голодний | = завжди злий |
| 11.Завжди злий | = немає кохання |
| 12.Немає кохання | = не одружишся |
| 13.Не одружишся | = немає дітей |
| 14. Немає дітей | = самотність |
| 15.Самотність | = депресія |
| 16.Депресія | = хвороби |
| 17.Хвороби | = смерть. |

Висновок: не варто губити письмового приладдя.

Вправа «Стоп-кадр»

Ціль: розвиток внутрішньоособистісного емоційного інтелекту.

Час: 20 хв

Завдання. Мімікою й пантомімою відобразити слово, яке назвав ведучий.

Запропоновані слова: радість, час, минуле, інвалідність, дитинство, навчання, майбутнє, професія, ігнорування, успіх, смерть, зустріч, спілкування, розчарування, розуміння, дружба, любов, сім'я, щастя.

Виконання. Група ділиться на дві частини. Перша підгрупа вільно рухається аудиторією. На команду ведучого, яка подається за допомогою плескання в долоні, рух зупиняється й учасники демонструють мімікою й пантомімою слово, яке назвав ведучий. «Стоп-кадр» триває 8-10 секунд. За цей час інші учасники стежать за побаченим і внутрішньо оцінюють. Після «демонстрації» запропонованих названих слів підгрупи міняються місцями «виконавець-спостерігач».

Обговорення. Запитання до групи: «Які почуття у вас були при «зображуванні» названих слів? Що налегше і що найважче було відобразити? Як внутрішньо почувалася група спостерігачів? Що вразило найсильніше? Чи все побачене відповідало названим словам? Які враження від побаченого? Яких висновків ви самостійно дійшли?

Вправа «Песиміст, Оптиміст, Блазень» (Розробила Ільїна О.В.)

Мета: створення у майбутніх педагогів спеціального й інклюзивного класу цілісного ставлення до проблемної ситуації, отримання досвіду розгляду проблеми з різних поглядів.

Виконання.

1. Тренер пропонує кожному учаснику описати на окремому аркуші паперу ситуацію у школі, що викликає в нього стресовий стан, сильні негативні емоції, або ж ситуацію, якої учасник не може прийняти. Написана історія не повинна мати емоційного забарвлення, лише «сухий» виклад фактів.
2. Серед написаних розповідей, які зачитують уголос усієї групи, учасники обирають три, що мають значення для всіх учасників.
4. Загальна група розділяється на три підгрупи. Завдання: розіграти історію, наповнивши її емоційним сенсом – песимістичним (для 1-ї підгрупи), оптимістичним (для 2-ї підгрупи) й жартівливим (для 3-ї підгрупи). Тобто всі три підгрупи театральнo розігрують історію й доповнюють її деталями, властивими песимісту, оптимісту і блазневi.
5. Почергово розігрують усі три історії. Кожна підгрупа має зіграти роль песиміста, оптиміста і блазня.
6. Шеринг. Учасники тренінгової вправи діляться враженнями про набутий досвід і власним відчуттям під час розігрування історій у різних жанрах.

Вправа «Комплімент»

Мета: розвиток емпатійності, комунікативних здібностей, міжособистісного інтелекту

Інвентар: паперові серветки.

Виконання. Учасники сідають у коло, у кожного в руках серветка. Кожен учасник, дивлячись на сусіда ліворуч, має подумати, яка риса характеру, яка звичка цієї людини найприємніша і про неї хочеться сказати, висловити комплімент. Учасник передає серветку і разом із нею каже приємні слова. Вправа виконується по колу. Під час висловлювань усі учасники уважно слухають промовця. Той, кому роблять комплімент, дякує.

Вправа «Загрانا платівка»

Мета: оволодіння психотехнічними прийомами, спрямованими на розвиток управління власною експресією й розуміння експресії.

Виконання.

1 етап. Учасники сидять у загальному колі і по чергово розповідають ситуації, де їм на вистачало асертивної поведінки.

2 етап. Ведучий дає інструкцію з використання методу «Загрانا платівка»: «Потрібно спокійно повторювати те, чого Ви хочете від інших, без роздратування й пояснення причин свого бажання».

3 етап. Учасники розбиваються на пари й відпрацьовують новий патерн поведінки на своїй ситуації.

Шеринг. Учасники діляться «секретами» дотримання асертивності в поведінці.

Вправа «Непевність, певність, агресивність»

Мета: зниження особистісної та ситуативної тривожності (зняття напруги й агресивності), розвиток певності, свідоме регулювання власного емоційного стану, розвиток внутрішньоособистісного інтелекту,

Методичні рекомендації. Учасники діляться на мікрогрупи. Кожній групі надається картка з певною ситуацією. Група повинна:

- 1) Придумати три типи реагування в ситуації (певний, непевний, агресивний);
- 2) Продемонструвати свої варіанти іншим. Інші групи намагаються відгадати, де який варіант продемонстрований.

Варіанти ситуацій:

- 1) У школі діти за вашою спиною пліткують про вас (ви – вчитель).
- 2) Учитель при всьому класі голосно робить вам зауваження (ви – учень).
- 3) Ви неймовірно втомлені від кількості матеріалу, який задав учитель (ви – учень).

Обговорюються особливості непевної, певної й агресивної поведінки.

Вправа «Реакція на критику»

Мета: розвиток контролю власної експресії; розуміння й управління внутрішньоособистісним емоційним станом; відпрацювання ефективніших патернів поведінки, зниження рівня ситуативної тривожності.

Методичні рекомендації.

- 1 етап: учасники сидять у загальному колі й по чергово розповідають ситуації, де їх критикують і вони відчувають негативні емоції.
- 2 етап: ведучий дає інформацію з використання методу «Реакція на критику»: «Потрібно просто погоджуватись із ворожою чи конструктивною критикою своїх недоліків, визнавати свої помилки і провини, не перепрошуючи за них».
- 3 етап: учасники розбиваються на четвірки й відпрацьовують новий патерн поведінки на свої ситуації.

Арт-терапевтичні технології для розширення власного репертуару психологічних можливостей

Техніка мовної креативності і стресостійкості «Трійка слів»
(Розробила О.Тараріна, модифікувала О.Ільїна)

Мета: тренування вміння висловлювання своїх думок переконливо, чітко висловлювати свою думку; розвиток внутрішньоособистісного інтелекту й рефлексії, необхідних педагогу, ораторові, лідеру; активізація мовлення до виступу перед аудиторією, зниження рівня ситуативної тривожності.

Інвентар: папір (А4), ручки, секундомір.

Час роботи: 10-15 хвилин.

Інструкція: техніка виконується парно. Кожному з учасників пропонується за одну хвилину назвати якомога більше трійок слів. Трійка складається з одного іменника, одного прикметника й одного дієслова (партнер ставить за кожну названу трійку слів паличку на аркуші паперу). Полічити. Важливо уникати трійок, у яких слова граматично об'єднуються у словосполучення чи речення. Приклад неправильного добору слів: дерево – зелене – росте. Потрібно сказати: дерево – метушливий – копати. Інтерпретація результатів (за хвилину): 0-5 «трійок» слів: низький рівень мовної креативності, наявність стресового стану особистості; 6-8 «трійок» – середній рівень мовної креативності, наявність власних ресурсних станів особистості до перешкод; 9 і більше «трійок» слів – високий рівень мовної креативності, наявність тенденції до самовдосконалення.

АРТ-терапевтична техніка «Карта цілі»

Автор: Т.Зінкевич-Євстигнєєва (модифікувала О.Ільїна)

Мета: діагностика суб'єктивного сприйняття студентів особистих цілепокладань.

Завдання: виявлення у студентів стратегій цілепокладання; визначення емоційного фону, який супроводжує студента зі спеціальною освітою до мети; прояснення у свідомості студентства можливих варіантів оптимізації стратегій вибору цілі й досягання її зі збереженням ресурсом.

Обладнання: папір (А-4), кольорові олівці, простий олівець, ручка.

Час роботи: 25-35 хв.

Виконання. Вступне слово до групи: шановні друзі, у вас буде дивовижна мандрівка чарівною картою. Візьміть до рук олівець і виконайте запропоноване.

- 1.Позначивши контур, намалюйте карту.
- 2.Заповніть поки ще порожню карту ландшафтом, тобто намалюйте гори, рівнини, водоспади, льодовики, ущелини, пустелі, ліси, галявини, моря, океани тощо.
- 3.Прапорцем вкажіть ціль, до якої ви прагнете.
- 4.Пунктиром позначте маршрут, який має початок і кінець.
- 5.Пропишіть умовні позначки.
- 6.Пов'яжіть їх із емоціями.
- 7.Позначте початок руху на вашому маршруті літерою П.
- 8.Позначте, на якому етапі шляху ви перебуваєте нині.

Аналіз:

- 1.Характер маршруту описує те, які людина ставить перепони собі в житті і як їх долає.
- 2.Зверніть увагу, в який ландшафт потрапив прапорець цілі: пустелю, водоспад, інше...
- 3.Якщо ви у своєму маршруті проходите всі ландшафти – ви творча особистість, якщо ні – ви виконавець.
- 4.Якщо вхід і вихід збігаються – людина приходить до того, з чого починала. Проте вже на вищому рівні.
- 5.Проаналізуйте свої емоції під час проходження маршруту.
- 6.Вхід знизу, вихід згори – людина йде від практики до теорії, й навпаки.
- 7.Вхід ліворуч, вихід праворуч – людина доводить справу до кінця, але дуже тривожиться на початку.
- 8.Вхід праворуч, вихід ліворуч – розвинута інтуїція, відчуття нового.

9. Поділіть на три частини по горизонталі й вертикалі не сторінку, а карту: ліва частина – минуле; центральна частина – теперішнє; права частина – майбутнє. Верхня частина – думки, центральна частина – ідеї, плани; нижня частина – вчинки.

Завершення: напишіть есе: «Ця мандрівка підказала мені, що...»

Висновки: техніка прекрасно підходить для актуалізації навиків планування майбутньої професійної діяльності й роботи на результат. А перешкоди, які трапляються на шляху досягнення професійних цілей, вкажуть на особисті страхи перед новим професійним досвідом.

Атр-терапевтична техніка «Прив'язка до успіху». Робота з фарбами.

Автор: О.Тараріна (модифікувала О.Ільїна)

Мета: виявити хибні прив'язки до успіху; пошук нових ресурсних станів, профілактика професійного вигорання.

Завдання: розвиток внутрішньоемоційного інтелекту щодо почуття успіху; розвиток особистісного потенціалу пошуку ресурсних станів; розвиток стресостійкості й толерантності до «невизначеності».

Обладнання: акварельні чи гуашеві фарби, пензлик, вода у склянці, ножиці, клей, папір (А4) 2 шт. й більше.

Час роботи: 40-50 хв.

Вступ: згадайте, будьте ласкаві, свій найбільший успіх. Він має бути яскравим, справжнім.

1. Кожен учасник уголос описує цей епізод (лаконічно).
2. Завдання – метафорично, барвами зобразити цей стан.
3. Розрізати ножицями на пазли.
4. Обрати один пазл, який найсильніше подобається, розмістити його на іншому листку і приклеїти.
5. За допомогою фарб, спираючись на цей пазл, створити новий успіх, досягнення.

Аналітична робота з питаннями (робота в парах)

Питання (про нову роботу):

1. Якби ваша робота мала назву, як би вона називалась?
2. Які відчуття у вас до вашої нової роботи?
3. Хто ті люди, які підтримують Вас і ваші почуття стосовно вашої роботи?
4. Наведіть один чи два приклади, на що може перетворитися ваш черговий успіх?
5. Подякуйте собі за нові ресурсні стани, які ви в собі відкрили. Перепросіть себе, що прив'язувались до успіху, який минувся.

Техніка «Оркестр»

автор: О. Тараріна (модифікувала О.Ільїна)

Мета: стимулювання «професійного розгорання»; профілактика професійного емоційного вигорання; проживання незавершених почуттів і ситуацій, вивільнення емоцій, зниження психоемоційної напруги.

Інвентар: музичні інструменти, просторе приміщення.

Час роботи: 40-60 хвилин.

Алгоритм роботи, інструкція: розмова зі групою: згадайте ситуацію, тривожний або небезпечний стан під час виконання професійних обов'язків, які хочеться «допрожити». Знайдіть у кімнаті щось, що видає звук, який асоціюється з вашим станом у тій ситуації, висловлює ваші почуття. Сядьте в коло і заплющте очі. Ваше завдання:

- 1) виразити через звук свій стан;
- 2) почути весь оркестр;
- 3) у контексті загального виступу відчувати себе «першою скрипкою».

Оркестр замовкне тоді, коли затихне останній звук.

- 4) створіть розповідь зі трьох-чотирьох складових про свій звук, наприклад: «Жив-був звук, 1) він почувався сумно... 2)...)» (виконують усі учасники по колу).

Дайте відповідь на запитання:

- Чи вдалося Вам прожити почуття, з яким ви працювали? Чи почули Ви

оркестр?

- Чи відчули Ви себе «першою скрипкою»?
- Що для вас означає бути «першою скрипкою»? Чи важливо бути «першою скрипкою» на своєму робочому місці?

Висновки. Оркестр – це життя, й у житті важливо чути й розуміти себе, бути в контакті з самим собою. У кожного своє уявлення про те, що таке роль першої скрипки, проте в певних випадках цей термін не є головним у досягненні гармонії з самим собою. Ключовим є знання себе й певність себе, толерантність до інших.

Техніка майндфулнес

Медитація на гору.

Вступне слово до групи. Гори завжди відігравали ключову роль у нашій історії й передісторії. Для людей релігійних гори були й залишаються матір'ю, батьком, хранителями, захисниками, союзниками.

Медитуючи, ми запозичимо у гір їхні архетипні якості і скористаємося ними для формування наміру й рішучості зупинити мить у всій первинній чистоті і простоті. Подумки відтворивши образ гори й відчувши її всім тілом, ми повернемо свіжість сприйняття. Гори – це найточніший символ постійної присутності і спокою, гори – місця священні. В оточенні гір людина прагнула знайти духовні орієнтири й оновлення. Гора – це символ початку світу, житло богів Олімпу, місце зустрічі духовного вождя з Богом і набуття заповідей. Святилища гір недоторканні, вони уособлюють жах і гармонію, суворість і велич. Здіймаючись вище від усього, що є на планеті, гори кличуть і приваблюють нас повнотою свого буття. Природа гір одвічна, адже це камінь, твердий, міцний камінь. У горах людина отримує бачення свого власного шляху, спостерігаючи панораму відліку світу і місць його перетину зі крихким, однак чіпким корінням буття.

Уподібнюючись до гори під час медитації, ми отримуємо доступ до стабільності фортеці й засвоюємо зазначені якості. Сила гори зміцнить прагнення зустрічати кожную мить нашого життя усвідомлено, врівноважено і

з роздумами. Допоможе збагнути, що наші думки й почуття, щоденні турботи, емоційні коливання – це те саме, що зміна погоди в горах. Людина схильна сприймати все близько до серця, але насправді важлива знеособленість. Погодних змін не можна відкинути і проігнорувати, їх потрібно враховувати, відчувати, пізнавати можливості й постійно усвідомлювати, що вони здатні нас знищити. Діючи таким чином, ми серед буревію знайдемо більше спокою й мудрості, ніж сподівалися. Зазначеного навчать нас гори – варто тільки прислухатись.

Початок медитації: допускається будь-яка поза: сидючи на стільці з рівною спиною або ж сидючи на підлозі зі схрещеними ногами. На початку у спокійному темпі робимо 10 видихів і вдихів носом, при цьому максимально розслабивши м'язи тіла й обличчя.

Медитація.

Уявіть собі найпрекраснішу гору, яку ви будь-коли бачили, про яку чули або яку тільки можете уявити. Зосередившись на створеному образі, роздивіться її підніжжя, що тоне у складках земної кори, її схили, побачте, як гордовито здіймається вершина до неба. Зауважте, наскільки важка скеля, наскільки нерухома, яка прекрасна здалеку і зблизька.

Гора – це довгий ланцюг із високогірними плато! На вершині вашої гори лежить сніг, а на нижніх схилах ростуть дерева. Ви сидите і вдихаєте в себе її образ, споглядаючи її особливості й набираючись сили гори. Й от ви відчули гору в усьому тілі, і тіло, що сидить на підлозі, й гора, що стає перед вами, зливаються в одне ціле. Й ось уже голова ваша – це велична вершина, а плечі й руки – це гірські схили, стегна й ноги – надійна основа гори – врастають у підлогу чи стілець. Ваше тіло відчуває п'яний підйом, а хребет – початкові якості гори. Ви стаєте горою, здатною дихати, нерухомо-спокійною й зосередженою, але постійно присутньою в реальності.

Сонце рухається небосхилом, а гора нерухома, прекрасна і спокійна. Ніч змінює день, а день – ніч, світло народжується й умирає, а гора все одно

нерухома, вона вірна своїй суті. Гора не зважає на зміну пір року, її не турбують щохвилинні і щоденні зміни погоди. Спокій вищий від усіх змін.

Улітку в горах немає снігу, хіба що на вершині або в ущелинах, прихованих від прямих сонячних променів. Восени гора охоплена вогнями сяйливих барв, а взимку вкрита снігами і кригою. У будь-яку пору року гора може зникнути у хмарах, заховатись у тумані, затягнутись мороком холодної мряки. Туристи відтоді засмучуються, адже їм стає не видно всієї гори, а горі від того байдуже: видно її чи не видно, хмари на небі чи сонце, спекотно сьогодні чи холодно. Гора нерухома, вона вірна своїй природі, їй не зашкодить жорстока буря, неймовірної сили дощі, сніг і вітер. Настане весна, птахи знову заспівають на деревах, дерева повернуть собі втрачене листя, на луках і на гірських схилах зарясніють квіти, річки переповняться талими водами. Та гора залишається нерухома, вона непідвладна погоді, земним катаклізмам і людській суєтності.

Птахи зникли в небі,
ось-ось розтане остання хмарка.
Ми сидимо поруч: я й гора,
поки не залишиться тільки гора.
Повільно розплющуємо очі.

Медитація на озеро

Вступне слово.

Споглядаючи озеро, ми медитуємо з наміром цілком усвідомити і прийняти всі прояви тіла й розуму: як медитує озеро в обіймах землі, відбиваючи сонце, місяць, зірки, дерева й каміння, небо і хмари, птахів і весь білий світ під пестощами вітру – так і ми тілом зливаємося з водою й відчуваємо красу й могутність навколишнього.

Початок медитації: зробіть 10 усвідомлених вдихів і видихів. Сидячи або лежачи в медитації, уявіть і злийтеся з озером. Відчуйте всім тілом єдність із водою, налаштуйте своє серце й розум на відкритість.

Медитація.

Подумки уявіть собі масу води, якій земля дала притулок у затишному місці. Серцем і розумом відчуйте, як приємно воді збиратися в низинах, як прагне вона знайти своє місце, свою форму. Придивіться до води: ваше озеро глибоке чи мілководне, мутне чи чисте, синього кольору чи зеленого? Незворушна в тиші поверхня озера; ніби у дзеркалі, в ній відбиваються дерева, каміння і хмари, на мить завмираючи і глибинах. Вітерець торкається води, вода починає хвилюватися, зникають чіткі відображення, та сонячне світло продовжує гратися на мерехтливій воді, танцює на хвилях сяйвом самоцвітів. І ось – настає ніч, тепер місяцева черга виконувати свій танок на хвилях озера. А якщо води спокійні, вони відіб'ють і місяць, і з ним похмурі обриси дерев. Узимку озеро зтягнеться кригою, проте під нею збережеться кипіння життя й руху.

Немає на землі нічого прекраснішого й чистішого, ніж озеро – це небесна вода, якій не потрібні загорожі. Це люстро, якого не можна розбити каменем, із якого ніколи не зійде амальгама, на якому природа постійно оновлює позолоту. Ні бурі, ні пил не можуть замутити його незмінно ясної поверхні; все сміття, що потрапляє на поверхню води, зникає – змахується сонячним віничком сонця. Це дзеркало води неможливо затуманити нічийм подихом, а його подих піднімається над хмарами і продовжує в ньому відбиватися.

Медитація на ходу

Спокій є кожен крок.

Тхі Нхат Хан.

Вступне слово до групи.

Ніхто з нас не в змозі всидіти на місці, якщо переповнений образою, збуджений або розгніваний, тимчасом як ходити з усім цим вантажем людині теж тяжко.

У традиційних медитативних сесіях періоди сидіння перемежуються з періодами медитації на ходу. Це однакові справи, хода нічим не гірша від сидіння, важливий тільки настрій.

Під час формального навчання важливо стежити за самою ногою. Можна зосередитися на ході в цілому, можна – окремо на кожному кроці. Усвідомлену ногою треба поєднувати з усвідомленим диханням. Медитувати на ногою можна, пересуваючись із будь-якою швидкістю, але від швидкості залежатиме, яку частину рухового циклу ви зумієте утримати в усвідомленні. Тренування полягає в тому, щоби сприймати кожен крок до його звершення з цілковитим усвідомленням. Тобто мить за миттю, а точніше, крок за кроком підтримувати саме відчуття ходи: у ступнях, у ногах, поставі й ході, діючи обачно, внутрішньо «відстежуючи» кожен крок.

Вправлятися в медитації на ногою найліпше там, де ви не звернете на себе підвищеної уваги, особливо якщо пересуватиметеся вкрай повільно. Задля навчання медитації достатньо просто почати йти: усвідомлено йти тротуаром, коридором на роботі, на пішій екскурсії, вигулюючи собаку, на прогулянці з дітьми. Нагадуйте собі, що ви – в цій миті, виконуйте кожен крок і приймайте кожен мить як належне. Помітивши, що поспішаєте, відчуваючи нетерпіння, сповільніть крок – цією дією ви знімете напругу й нагадаєте собі про те, що перебуваєте тут і зараз.

Медитація.

Де б ви не були, пересувайтеся усвідомлено, злегка уповільнюючи рух. Зосередьте увагу на своєму тілі й сучасності. Усвідомте сам факт, що можете ходити, коли багато хто не може. Відчуйте диво руху й на мить припиніть вважати вміння так чудово рухатися своєю природною здатністю. Ви прямуєте, горділиво випрямивши спину, просторами матері-землі, прямуйте з гідністю, певні своїх можливостей. Як кажуть індіанці племені Навахо: «Де б ти не був, ходи у красі».

Медитація стоячи

Вступне слово:

Спробуйте як дерево завмерти на місці: в лісі, в горах, біля річки, у своїй кімнаті і просто на автобусній зупинці. Якщо навколо немає людей – простягніть долоні до неба, витягніть руки, як тягнуться до нього гілки й листя дерева.

Станьте впритул до дерева, застигніть нерухомо як дерево й дивіться куди-небудь у далечінь. Склепивши очі, зробіть 10 усвідомлених видихів і вдихів носом.

Медитація.

Відчуйте тілом дерево, яке впродовж сторіч стоїть нерухомо і стежить за поколіннями людей: воно навчить вас спокою й усвідомленості. Своїм корінням, стовбуром і гілками дерево відчуває повітря, а листям убирає сонячне світло. Ви відчуваєте, як ноги ваші пускають у землю коріння, а тіло починає потихеньку розгойдуватися – це безперервний танець дерева з вітром. Ви міцно стоїте, відчуваючи свій подих, жадібно вбираєте тілом повітря. Дихання допоможе вам залишатися в цій миті, відчути вашу незламність, але разом із тим і гнучкість. Ви вросли підошвами в землю, чуєте прекрасні звуки світу, бачите танець світла, барв і тіней. Ваші думки кружляють і зникають і ви залишаєтесь наодинці з вітром і сонцем, які захистять вас і подарують усе необхідне для щасливого життя. Сонячне проміння лагідно обгортає вас і заліковує рани, а вітер витирає негаразди минулого, даючи простір для усвідомленого майбутнього.