

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

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

ШУЛЬЖЕНКО Олександр Євгенович

УДК: 37.015.3:376.4(043.5)

ДИСЕРТАЦІЯ

**ЕМОЦІЙНА СТІЙКІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ЯК
ПСИХОЛОГІЧНИЙ ЧИННИК ЙОГО ГОТОВНОСТІ ДО КОРЕКЦІЙНОЇ
РОБОТИ З АУТИЧНИМИ ДІТЬМИ**

Спеціальність 19.00.08 – спеціальна психологія

Подається на здобуття наукового ступеня
кандидата психологічних наук

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

_____ О.Є. Шульженко

Науковий керівник

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

Київ – 2021

АНОТАЦІЯ

***Шульженко О.Є.* Емоційна стійкість майбутнього фахівця як психологічний чинник його готовності до корекційної роботи з аутичними дітьми. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.**

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук за спеціальністю 19.00.08 «Спеціальна психологія». – Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, МОН України, Київ, 2021.

Зміст анотації

Дисертація присвячена теоретико-емпіричному дослідженню формування емоційної стійкості майбутніх олігофренопедагогів, логопедів і спеціальних (практичних) психологів як психологічного чинника їх підготовки до проведення корекційної роботи з дітьми з аутизмом.

Визначено психологічний зміст і сутність поняття «емоційна стійкість»; з'ясовано компоненти емоційної стійкості: мотиваційний, когнітивний, емоційно-вольовий; обґрунтовано критерії та рівні емоційної стійкості, як психологічного чинника готовності до проведення корекційної роботи фахівців спеціальної освіти; виявлено основні напрями формування емоційної стійкості: асертивний, інтернальний, праксеологічний; розроблено, апробовано та доведено ефективність авторської програми та методики формування емоційної стійкості у майбутніх фахівців під час навчання у ЗВО.

Здійснено психологічний аналіз особливостей професійної діяльності майбутніх фахівців спеціальної освіти. Теоретично визначено, що його професійна діяльність відноситься до професій соціономічного типу, вона багатофункціональна і вимагає від фахівця наявності специфічних особистісних та професійно значущих якостей, серед яких, провідне місце займають якості, що пов'язані із особливостями його взаємодії з дітьми із аутизмом. Встановлено, що здійснення успішного професійного результату здобувача вищої освіти залежить від розвитку його емоційної стійкості, а саме: асертивності (наполегливості),

інтернальності (відповідальності), праксеологічності (проведення корекційної роботи в діяльності).

Проведений теоретичний аналіз наукових робіт та специфіки фаху дозволив нам визначити корекційну складову майбутнього фахівця як якісну, інтегративну характеристику фахівця у системі спеціальної освіти, який володіє необхідним базисом психологічних знань, комунікативних умінь й навичок, взаємодії з дитиною із аутизмом особистісних якостей та характеристик, зокрема, бездоганно володіє вербальними та невербальними засобами взаємодії, стоїть на позиції гуманізму та позитивного безумовного прийняття психічних розладів дитини і дотримується правил афективного прояву в межах свого фаху.

Виявлено пряму залежність між якістю проведеної корекційної роботи з дитиною з аутизмом та рівнем зниження аутистичної симптоматики. Аналіз стану дослідження проблем аутизму в галузі клінічної, спеціальної педагогічної психології, корекційної педагогіки та логопсихології, альтернативної комунікації, дозволив з'ясувати, що комплексний підхід до вирішення проблем аутизму (тривожність, негативізм, агресія, афектація, самоагресія, байдужість, усамітнення, страхи, переживання, крики, плач, вокалізації) сучасних технологій і методик подолання цих розладів, потребує особливої підготовки і готовності фахівців в межах закладів вищої освіти, де є всі організаційні психолого-педагогічні умови для формування усіх психологічних чинників готовності, зокрема емоційної стійкості.

Визначено психологічний зміст і сутність поняття «емоційна стійкість».

Поняття психологічної готовності майбутнього фахівця до корекційної роботи з дітьми з аутизмом визначено нами як комплекс когнітивних та особистісних властивостей, професійних знань та умінь, вироблення корекційним педагогом стратегій діяльності на основі об'єктивного аналізу причин успіхів та невдач свого фахового становлення, системи сформованих мотивів та цінностей у навчально-професійній сфері. Ядром психологічної готовності майбутніх фахівців є емоційна стійкість як здатність особистості до адаптації у складних професійних

афективних ситуаціях, забезпечення при цьому успішної діяльності та працездатності.

Психологічний аналіз досліджень феномена емоційної стійкості дозволив виділити компоненти емоційної стійкості: мотиваційний, когнітивний, емоційно-вольовий;

Визначено, що структура емоційної стійкості як психологічного чинника готовності майбутнього фахівця представлена трьома взаємопов'язаними компонентами: мотиваційним, когнітивним та емоційно-вольовим. У структурі емоційної стійкості, як психологічного чинника готовності до проведення корекційної роботи майбутніх фахівців спеціальної освіти виділено загальні та специфічні змістовні критерії та рівні:

- критеріями мотиваційного компонента є: самоконтроль, саморегуляція, орієнтація на альтруїзм, роботу, результат, самостійність і свободу, установка на реалізацію діяльності та на взаємодію з дітьми із аутизмом;
- критеріями когнітивного компонента є: інтернальність (наполегливість), гнучкість, довірливість, планування та програмування, оцінювання результатів, уміння слухати і переконувати, усвідомлення майбутнім фахівцем власного рівня своєї компетентності в роботі та спілкуванні з дітьми із аутизмом;
- критеріями емоційно-вольового є : емпатія, впевненість, толерантність, стресостійкість, емоційної стійкості, любов до дитини, орієнтація на результат, стриманість і відповідальність, ласка, керування емоціями, позитивні радісні і приємні емоції, емоційної усвідомлюваності, позитивні міжособистісні взаємовідносини майбутнього фахівця з дітьми із аутизмом.

За узагальненими результатами констатувального експерименту та на основі обґрунтованих при здійсненні теоретичного аналізу критеріїв були визначені високий, середній та низький рівні емоційної стійкості як психологічного чинника готовності майбутніх фахівців до корекційної роботи з дітьми із аутизмом.

Експериментально досліджено особливості розвитку структурних компонентів емоційної стійкості як психологічного чинника готовності майбутнього фахівця. Встановлено, що найбільш спрямованим є мотиваційний компонент, що є результатом якісної освіти, а найменш вираженим емоційно-вольовий. Такий стан зумовлено, перш за все, відсутністю фахової підготовки серед майбутніх фахівців, що знижує показники емоційно-вольового компоненту в роботі з дітьми з аутизмом.

Виявлено, що на констатувальному етапі особливості емоційної стійкості як психологічного чинника готовності майбутніх фахівців спеціальної освіти до корекційної роботи з дітьми з аутизмом, недостатньо розвиваються в процесі навчання у закладі вищої освіти, а саме: відсутність мотивації до керування власними емоціями; нестійкий самоконтроль; невміння планувати та відсутність результату корекційної діяльності; невротичність, спонтанна агресія, депресивність, дратівливість, афективні переживання; безвідповідальність, невміння прогнозувати, некомунікабельність, брак усвідомлення емоцій, наполегливості, відповідальності за прояв негативних емоцій, і які потребують усунення на формувальному етапі. І цей факт надав підстави для розробки авторської програми формування емоційної стійкості як психологічного чинника готовності у майбутніх фахівців до корекційної роботи з дітьми із аутизмом.

Виявлено основні напрями формування емоційної стійкості: асертивний, інтернальний, праксеологічний.

Формування емоційної стійкості є важливим процесом особистісного зростання студентів, майбутня діяльність яких проходить у стресогенних умовах і пов'язана з отриманням високої ефективності результату. Критеріями емоційної стійкості фахівця під час взаємодії із байдужою до оточуючого світу, тривожною, агресивною, неспокійною дитиною є відповідальна виважена поведінка, гармонізація негативного стану дитини, застосування заспокійливих технік, налагодження емоційного контакту та саморегуляція власного емоційного стану і продовження роботи з дитиною.

Реалізація авторської програми була спрямована на «Формування емоційної стійкості як психологічного чинника готовності у майбутніх фахівців до корекційної роботи з дітьми із аутизмом» спрямовані на актуалізацію та активізацію психологічних умов її формування структурних компонентів готовності та окремих її показників, і тих особистісних властивостей, які могли б бути сформовані за певний проміжок часу активними соціально-психологічними методами навчання.

Відповідно до компонентів готовності до професійної діяльності (мотиваційний, емоційно-вольовий, когнітивний) було визначено три блоки тренінгу, а саме: 1) розвиток, спрямованості на досягнення результатів у професійній діяльності; 2) підвищення емоційної стійкості, розвиток позитивних особистісних властивостей – прагнення до самовдосконалення, структурованості; 3) підвищення професійної компетентності у професійній діяльності.

У програмі було використано міні-лекції, бесіди, дискусії, психологічні вправи, психотерапевтичні техніки: елементи арт-терапії, моделювання корекційних ситуацій тощо.

Майбутній фахівець, який навчався за авторською програмою сформувався спокійним, ласкавим, уважним, емпатійним людиною, набуваючи навички асертивної (наполегливого) поведінки, інтернальних (відповідальних) дій і праксеологічного (діяльнісного) рішення емоційних проблем безпосередньо під час взаємодії (гра, праця, навчання, спілкування, і ін.) з дітьми із аутизмом.

Експериментально перевірено і доведено, що авторська програма та методики формування емоційної стійкості як психологічного чинника готовності майбутніх фахівців до корекційної роботи з дітьми із аутизмом є ефективною, а її впровадження у роботу ЗВО сприятиме фаховій підготовці студентів, їх особистісному та професійному зростанню.

Проведене дисертаційне дослідження не вичерпує всіх аспектів означеної проблеми. Перспективи її вивчення пов'язані з подальшим дослідження психологічних умов і механізмів формування стресостійкості у корекційних

педагогів як засобу попередження професійного вигорання у результаті практичної діяльності.

Дана робота може бути використана як у подальшому вивченні проблеми науковцями, так і удосконаленні професійної підготовки фахівців у галузі спеціальної освіти. Відповідно, основну мету дисертаційного дослідження досягнуто, а завдання виконано.

Ключові слова: психологічна готовність, емоційна стійкість, майбутні фахівці, психологічна програма, діти з аутизмом.

ANNOTATION

Shulzhenko O.E. Emotional stability of a future specialist as a psychological factor of his readiness to provide correctional work for autistic children. – Qualifying scientific work on the rights of manuscripts.

Dissertation on competition of a scientific degree of the Candidate of Psychological Sciences in the specialty 19.00.08 – special psychology. – National Pedagogical Dragomanov University. – Kyiv, 2021.

The researcher defined psychological meaning and essence of the "emotional stability" concept of future specialists; singled out the structural components of specialists' future readiness to provide correctional work with autistic children; justified the criteria and levels of emotional stability as a psychological factor of future specialists' readiness to provide correctional work; identified the main directions of emotional stability formation: assertive, internal, praxeological; developed, tested and proved the effectiveness of the author's program and methods of forming emotional stability in future professionals while studying institutions of higher education.

The psychological analysis of professional activity features of future specialists of special education has been carried out. It has been theoretically determined that specialists' professional activity belongs to the socionomic type of professions, it is multifunctional and requires specific personal and professionally significant qualities, the leading part of which is taken by qualities related to the interaction with autistic children. It is stated that the implementation of a successful professional result of a

higher education applicant depends on the development of his emotional stability, namely: assertiveness (persistence), internality (responsibility), praxeological characteristics (conducting correctional work in the activity).

The carried out theoretical analysis of scientific works and specifics of the specialty allowed us to define the correctional component of the future specialist as a qualitative, integrative characteristic of a specialist in special education, who has the necessary basis of psychological knowledge, communication skills, interaction with an autistic child, namely, perfect usage of verbal and nonverbal means of interaction, stands on the position of humanism and positive unconditional acceptance of mental disorders of the child and adheres to the rules of affective expression within his profession.

There is a direct relationship between the quality of correctional work with an autistic child and the level of reduction of autistic symptoms. Analysis of the autism study in clinical, special pedagogical psychology, correctional pedagogy, logopsychology and alternative communication revealed that a comprehensive approach to solving autism (anxiety, negativism, aggression, affectation, self-aggression, indifference, solitude, fears, uncertainty, screaming, crying, vocalization) of modern technologies and methods of overcoming these disorders, requires special training and readiness of specialists within higher education institutions, where there are all organizational psychological and pedagogical conditions for the formation of all psychological factors of readiness, including emotional stability.

The psychological meaning and essence of the concept "emotional stability" were determined.

The concept of psychological readiness of the future specialist for correctional work with autistic children has been defined by us as a set of cognitive and personal characteristics, professional knowledge and skills, development of correctional teacher strategies based on objective analysis of the causes of successes and failures in the educational and professional sphere. The core of the psychological readiness of future professionals is emotional stability as the ability of the individual to adapt to complex professional affective situations, while ensuring successful activities and performance.

Psychological analysis of research on the phenomenon of emotional stability has identified components of emotional stability: motivational, cognitive, emotional and volitional.

It has been determined that the structure of emotional stability as a psychological factor of readiness of the future specialist is represented by three interrelated components: motivational, cognitive and emotional-volitional. In the structure of emotional stability, as a psychological factor of readiness for correctional work of future specialists in special education, general and specific content criteria and levels are identified:

- the criteria of the motivational component are the following: self-control, self-regulation, focus on altruism, work, results, independence and freedom, attitude to the implementation of activities and interaction with children with autism;
- criteria of the cognitive component are the following: internality (persistence), flexibility, trust, planning and programming, evaluation of results, ability to listen and persuade, awareness of the future specialist's own level of competence in work and communication with autists;
- criteria of emotional-volitional are: empathy, confidence, tolerance, stress resistance, emotional stability, love for the child, focus on results, restraint and responsibility, kindness, emotion management, positive joyful and pleasant emotions, emotional awareness, positive interpersonal relationships of the future specialist for children with autism.

Based on the generalized results of the observational experiment and on the basis of the criteria substantiated in the theoretical analysis, high, medium and low levels of emotional stability were determined as a psychological factor of readiness of future specialists for correctional work with children with autism.

Experimentally development of structural components' features of emotional stability as a psychological factor of readiness of the future expert has been investigated. It was found that the most focused is the motivational component, which is the result of quality education, and the least pronounced emotional and volitional. This condition is due primarily to the lack of professional training

among future professionals, which reduces the emotional and volitional component in working with autistic children.

It was found that at the ascertaining stage the peculiarities of emotional stability as a psychological factor of readiness of future specialists of special education for correctional work with autistic children are insufficiently developed in the process of higher education, namely: lack of motivation to manage own emotions; unstable self-control; inability to plan and lack of correctional results; neuroticism, spontaneous aggression, depression, irritability, affective experiences; irresponsibility, inability to predict, incommunicability, lack of awareness of emotions, persistence, responsibility for the manifestation of negative emotions, and which need to be eliminated at the formative stage. This fact provided the basis for the development of the author's program for the formation of emotional stability as a psychological factor in the readiness of future professionals to work with children with autism.

The main directions of emotional stability formation have been revealed: assertive, internal, praxeological.

The formation of emotional stability is an important process of personal growth of students, whose future activity is carried out in stressful conditions and is associated with high efficiency results. Criteria for emotional stability of a specialist when interacting with an indifferent, anxious, aggressive, restless child are responsible balanced behavior, harmonization of the child's negative state, use of calming techniques, establishing emotional contact and self-regulation of one's emotional state and continuing to work with the child.

The implementation of the author's program was aimed at "Formation of emotional stability as a psychological factor of readiness of future professionals for correctional work with autistic children" aimed at updating and activating the psychological conditions of structural components' formation of readiness and its individual indicators to be formed for a certain period of time by active socio-psychological methods of teaching.

According to the components of readiness for professional activity (motivational, emotional-volitional, cognitive), three blocks of training were identified, namely: 1)

development, focus on achieving results in professional activity; 2) increase of emotional stability, development of positive personal qualities – aspiration to self-improvement, structurytu; 3) increase of professional competence in professional activity.

Mini-lectures, conversations, discussions, psychological exercises, psychotherapeutic techniques: elements of art therapy, modeling of correctional situations and more we used in the program.

The future specialist, who studied according to the author's program, was formed as a calm, kind, attentive, empathetic person, acquiring skills of assertive (persistent) behavior, internal (responsible) actions and praxeological (activity) solution of emotional problems directly during interaction (play, work, study, communication, etc.) with autistic children.

It has been experimentally tested and proven that the author's program and methods of forming emotional stability as a psychological factor of readiness of future specialists for correctional work with autistic children is effective, and its implementation into higher educational institution will contribute to professional training of students, their personal and professional growth.

The dissertation research does not cover all aspects of the mentioned problem. Prospects for its study are associated with further study of psychological conditions and mechanisms, how correctional teachers resist stress, as a means of preventing burnout as a result of practical activities.

This work can be used both in further study of the problem by scientists and to improve the training of specialists in the field of special education. Accordingly, the main goal of the dissertation research has been achieved, and the task has been completed.

Keywords: psychological readiness, emotional stability, psychological program, future professionals, children with autism spectrum disorder.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА

Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації

1. Шульженко О.Є., Шульженко Д.І. Емоційна стабільність як чинник фахової готовності студентів - спеціальних психологів. *Збірник наукових праць. Серія соціально-педагогічна*. Кам'янець-Подільський: Медобори-2006, 2013. Вип. 23. Ч. 2. С. 122-131.
2. Шульженко О.Є., Сайко Х.Я. Особливості формування професійної компетентності педагогів в умовах включення дітей з аутизмом до загальноосвітнього простору. *Збірник наукових праць. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2013. № 24. Сер. 19. С. 367–372.
3. Шульженко О.Є. Методологічні основи формування професійної компетентності майбутнього психолога під час контактної взаємодії з аутичними дітьми. *Науковий часопис. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2014. № 26. Сер. 19. С. 421–426.
4. Шульженко О.Є. Теоретико-практичні аспекти функціонування виховної системи сучасного закладу освіти. *Молода наука Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова: збірник праць за матеріалами семінару «Основи педагогіки вищої школи» для аспірантів*. К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2014. Вип. 2. С. 267-282.
5. Шульженко О.Є. Особливості емоційної сфери дітей із легким ступенем аутизму. *Науковий часопис. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2014. № 28. Сер. 19. С. 356-361.
6. Шульженко О.Є. Емоційна стабільність як чинник особистісної готовності майбутнього психолога до корекційної роботи з аутичними дітьми. *Актуальні питання корекційної освіти*. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2015. Вип. V. В 2-х т., том 2. С. 378-390.
7. Шульженко О.Є. Вивчення психологічних можливостей фахівців до взаємодії з аутичними дітьми в аспекті емоційної стійкості особистості. *Актуальні*

питання корекційної освіти. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2016. Вип. V. В 2-х т., том 2. С. 333-342.

8. Шульженко О.Є. Теоретико-методологічні основи особистісної готовності спеціального (практичного) психолога до корекційної роботи з дітьми із порушеннями аутистичного спектру. *Актуальні питання корекційної освіти*. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2016. Вип. 7. Т. 2. С. 447-458.

9. Шульженко О.Є. Дослідження емоційного благополуччя в контексті формування емоційної стійкості фахівця для корекційної роботи з аутичними дітьми особистості. *Актуальні питання корекційної освіти*. Збірник наукових праць. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2017. Вип. 10. С. 401-413.

10. Шульженко О.Є. Показники емоційної стійкості студентів як компонента психологічної готовності до роботи з аутичними дітьми. *Науковий часопис. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Збірник наукових праць. К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2016. № 32. Ч. 2. Сер. 19. С. 307–314.

11. Шульженко О.Є., Шульженко Д.І. Теоретична сутність взаємозв'язку емоційного інтелекту і емоційної стійкості майбутніх фахівців спеціальної та інклюзивної освіти. *Науковий часопис. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Збірник наукових праць. К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2019. № 37. Сер. 19. С. 141-147.

Статті у зарубіжних фахових виданнях

12. Shulzhenko O. Ye., Ostrovskii I. University studies of future psychologists to work with autistic children. *The Journal of Education Culture and Society / the international scientific journal by Aleksander Kobylarek*. No. 1. Wroclaw, 2014. P. 87-96.

Матеріали конференцій

13. Особливості корекційної роботи тьютора (спеціального психолога) з дітьми спектра. *Аутизм в Україні. Сучасні реалії надання допомоги особам з розладами спектру аутизму. Матеріали науково-практичної конференції*. Київ, 2014. С.61-65.

14. Шульженко О.Є. Психологічна готовність фахівців до роботи з аутичними дітьми. *Інноваційні підходи до освіти та соціалізації дітей зі*

спектром аутистичних порушень: матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції. Львів, 2019. С. 56-59.

15. Шульженко О.Є. Особливості проведення психологічних тренінгів для фахівців спеціальної та інклюзивної освіти. «Інклюзивна освіта: теорія, методика, практика». *Вісник Науково-дослідної лабораторії інклюзивної педагогіки за матеріалами V Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю. Умань, 2019. Вип. V. С. 193-196.*

16. Шульженко О.Є. Емоційна стійкість як чинник психологічної готовності майбутнього фахівця до роботи з аутичними дітьми. *Психолого-педагогічний супровід осіб з особливими потребами у спеціальній та інклюзивній освіті: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. Львів, 2019. С. 99-101.*

Навчальні посібники

17. Шульженко О., Тороп К. Формування психологічної готовності корекційних педагогів до роботи з розумово відсталими та аутичними дітьми в інклюзивних умовах. *Методичні рекомендації та психолого-педагогічний практикум для корекційних педагогів, психологів, студентів, науковців та батьків. Дніпро: Вид. «Інновація» 2017. 130 с.*

ВСТУП	17
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ ЕМОЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ ЯК ПСИХОЛОГІЧНОГО ЧИННИКА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ДО КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ ІЗ АУТИЗМОМ	24
1.1 Поняття і роль емоційної стійкості в розвитку особистості людини	24
1.2. Готовність фахівця до корекційної роботи з дітьми із особливими освітніми потребами	37
1.3. Особливості корекційної роботи з дітьми із аутизмом	62
Висновки до розділу 1	78
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ	81
2.1. Організація дослідження та психологічні методики вивчення емоційної стійкості як психологічного чинника готовності майбутнього фахівця до корекційної роботи з дітьми із аутизмом	81
2.2. Особливості розвитку готовності майбутніх фахівців до корекційної роботи з дітьми з аутизмом	99
2.3. Результати дослідження компонентів емоційної стійкості майбутніх фахівців	114
Висновки до розділу 2	138
РОЗДІЛ 3. ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ ЯК ЧИННИКА ГОТОВНОСТІ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДО КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ ІЗ АУТИЗМОМ	142
3.1. Теоретико-методологічне обґрунтування психологічної програми формування емоційної стійкості майбутніх фахівців	142
3.2. Результати впровадження емоційної стійкості майбутніх фахівців спеціальної освіти	159

3.3. Динаміка розвитку емоційної стійкості у майбутніх фахівців.....	180
Висновки до розділу 3	190
ВИСНОВКИ	195
БІБЛІОГРАФІЯ	198
ДОДАТКИ	229

ВСТУП

Актуальність теми. Сучасні тенденції демократизації України передбачають формування гуманістично спрямованого суспільства, а структурування у суспільних відносинах має враховувати наявність в ньому осіб з психофізичними порушеннями та формування позитивного адекватного ставлення до будь-яких проявів людей із різними типами порушень, оскільки гуманістична парадигма сучасної спеціальної освіти наголошує на праві кожної людини на отримання освітніх послуг. Дана теза безпосередньо стосується і дітей із аутистичним спектром порушень, що визначається, перш за все, особливостями навчання та виховання таких дітей. Доведено, що поміж різних видів позитивного впливу на розвиток дітей з аутизмом, вирізняється корекційний процес, який передбачає повний спектр корекційно-реабілітаційних заходів (Д. Давсон, Є. Іванов, Д. Ісаєв, І. Костін, Д. Мансон, К. Островська, Т. Скрипник, В. Тарасун, Г.Хворова, Д. Шульженко). Наявні дослідження особливостей побудови корекційного процесу з дітьми з аутизмом стосуються вивчення різних аспектів психолого-педагогічних проблем, зокрема питань ранньої діагностики і корекції порушень психічного розвитку (Н. Базима, В.Башина, Д.Давсон, Є. Іванов, А. Іваненко, Д. Ісаєв, С. Конопляста, І. Костін, Д. Мансон, А. Чуприков); з'ясування особливостей психічного розвитку цих дітей (О.Баєнська, Б. Беттельхейм, А. Іваненко, В. Каган, К. Лебединська, М. Ліблінг, І. Логвінова, О. Нікольська, К. Островська, М. Федоренко). Особлива увага приділена розробці ефективних шляхів корекції розладів психічних сфер – емоційно-вольової, особистісної та пізнавальної (О. Аршатська, І. Мамайчук, В. Нечипоренко, Л. Позднякова, Т. Скрипник, В. Тарасун, М. Федоренко, Г. Хворова), особливостям спілкування з дітьми з аутизмом (І. Логвінова, Л. Нурієва М. Породько, Р. Призванська,). Професія корекційного педагога на сьогодні все більше вимагає психологічної готовності для досягнення ефективного результату корекційної роботи, наявності психологічних властивостей, емоційної стійкості, наявності вмінь та навичок взаємодії з дітьми у складних професійних і в тому числі емоціогенних ситуаціях.

Проблему підготовки фахівців в області спеціальної психології і розв'язанні питань їх психологічної готовності до корекційно-педагогічної роботи із дітьми та підлітками вивчали українські вчені Г.Афузова, С. Березка, Віт. Бондар, О. Бондаренко, О. Горлачов, О. Мамічева, С. Миронова, З. Огороднійчук, К. Островська, Ю. Пінчук, Л. Руденко, Н. Савінова, В. Синьов, Є. Синьова, Д. Супрун, М. Супрун, В. Тарасун, Н. Тимофієнко, С. Федоренко, Л. Фомічова, А. Шевцов, Н. Шевченко, М. Шеремет, Д. Шульженко та ін.

Значно менше наукових досліджень проведено з проблеми становлення майбутнього фахівця (олігофренопедагога, логопеда, спеціального практичного психолога) для корекційної роботи з особами аутистичного спектра (С. Конопляста, О. Мамічева, К. Островська, О. Проскурняк, Н. Пахомова, Н. Савінова, Х. Сайко, В. Синьов, М. Шеремет, С. Яковлева та ін.).

Потреба у фахівцях, особистісно та професійно готових до вирішення проблем соціальної дезадаптації, освіти, комунікації, емоційних станів, поведінки, визначається вимогами сучасного суспільства. Тривожний стан дитини з аутизмом, панічні атаки у вигляді кружляння, бігання, агресії, крики і вокалізації, плач тощо викликають у майбутніх фахівців стан емоційної нестабільності і розпачу при першій зустрічі з дитиною. І в майбутньому студенти психологічно не готові до практичних дій з такими дітьми, власне, через емоції і неможливість налагодити позитивний контакт з дитиною. Багато майбутніх фахівців відмовляються від роботи саме з дітьми з аутизмом. Вирішення зазначеної проблеми потребує створення спеціальної програми формування емоційної стійкості як чинника їх психологічної готовності.

Сучасний науковий підхід до аналізу особистості фахівця, що вступає у корекційний процес із дітьми з аутистичним спектром розладів, виявляє основні вимоги до змісту їх підготовки, які детермінуються особливостями викривленого типу дизонтогенезу та показниками аутистичної (первазивної) патології: тривогою, афектами, фобіями, агресивною поведінкою. Серед професійно важливих якостей та критеріїв професіоналізму майбутнього фахівця вагоме місце належить емоційній стійкості. Таким чином, соціальна й психологічна значущість

означеної проблеми та її недостатнє вивчення зумовили вибір теми дисертаційного дослідження **«Емоційна стійкість майбутнього фахівця як психологічний чинник його готовності до корекційної роботи з аутичними дітьми»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дослідження здійснювалося відповідно до тематичного плану науково-дослідної роботи кафедри спеціальної психології та медицини факультету спеціальної та інклюзивної освіти Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова «Медико-психологічні основи підготовки майбутніх корекційних педагогів» за напрямом: «Зміст освіти, форми, методи і засоби фахової підготовки вчителів». Тема дисертаційної роботи була затверджена на засіданні Вченої ради Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (протокол № 15 від 23.06.2016 р.) та узгоджена в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук (протокол № 7 від 29.11.2016 р.).

Мета дослідження – експериментально дослідити особливості емоційної стійкості майбутніх фахівців системи спеціальної освіти як чинника психологічної готовності та розробити модель і програму її розвитку в умовах закладів вищої освіти.

Досягнення мети передбачає розв'язання таких **завдань**:

1. Здійснити теоретико-методологічний аналіз змісту та сутності емоційної стійкості майбутніх фахівців спеціальної освіти.
2. Емпірично дослідити особливості розвитку складових готовності та особливості емоційної стійкості майбутніх фахівців до корекційної роботи з дітьми з аутизмом.
3. Визначити критерії, показники та рівні сформованості емоційної стійкості як психологічного чинника готовності майбутніх фахівців до корекційної роботи з дітьми з аутизмом.
4. Обґрунтувати модель, розробити і апробувати психологічну програму розвитку емоційної стійкості майбутніх фахівців як чинника їх психологічної

готовності до корекційної роботи з дітьми із аутизмом та перевірити її ефективність.

Об'єкт дослідження – психологічна готовність майбутнього фахівця спеціальної освіти.

Предмет дослідження – емоційна стійкість майбутнього фахівця як психологічний чинник його готовності до корекційної роботи з дітьми з аутизмом.

Теоретико-методологічну основу дослідження склали: системний та діяльнісний підходи до вивчення особистості (Б. Ананьєв, Г. Костюк, О. Леонтьєв, С. Максименко); культурно-історична концепція психічного розвитку (Л. Виготський); положення про цілісний та комплексний підхід до вивчення розвитку когнітивних процесів (Віт. Бондар, В. Синьов); теорія взаємозв'язку процесів розвитку навчання і виховання (В. Давидов, Д. Ельконін); нейропсихологічні засади розуміння розладів аутистичного спектру (Т. Ахутіна, О. Лурія).

Методи дослідження. *Теоретичні:* теоретико-методологічний аналіз і зіставлення інформації зі загальної й спеціальної психолого-педагогічної та медичної наукової літератури, узагальнення та систематизація теоретичних даних – з метою визначення стану розробленості проблеми та перспективних напрямів її вирішення;

емпіричні: психологічні методики – «Емоційний інтелект» Н. Холла, методика «Діагностики вираженості різних проявів емпатії, а також загального рівня емпатичних здібностей» В. Бойко, опитувальник індекс толерантності, методика вивчення міжособистісних відносин Т.Лірі, опитувальник вивчення властивостей особистості FPI, методика діагностики рівня суб'єктивного контролю Дж. Роттера, методика діагностики учбової спрямованості навчальної мотивації Т. Дубовицької, методика «Діагностика соціально-психологічних установок особи в мотиваційно-необхідній сфері» О. Потьомкіної, методика «Стили саморегуляції поведінки» В. Морсанова, особистісний опитувальник «Адаптивність» А. Маклакова, С. Черм'яника, *констатувальний експеримент* для визначення емоційної стійкості майбутніх фахівців та дослідження

компонентів готовності майбутніх фахівців до корекційної роботи з дітьми із аутизмом, *формувальний експеримент* для обґрунтування та перевірки ефективності експериментальної системи та апробації програми дослідження й визначення ефективних шляхів вирішення проблеми, що досліджується;

математично-статистичні: методи математичної статистики із застосуванням t-критерію Стюдента та точного критерію Фішера з метою оцінки динаміки впливу

Наукова новизна одержаних результатів полягає у тому, що *вперше*: визначено сутність поняття «емоційна стійкість» як психологічного чинника готовності майбутнього фахівця; виокремлені психолого-педагогічні детермінанти фахової підготовки майбутнього фахівця для корекційної роботи з дітьми з аутизмом; обґрунтовано критерії розвитку кожного структурного компоненту креативної складової емоційної стійкості як окремих чинників (сформованість асертивності, інтернальність, вольових зусиль, саморегуляції, мотивації досягнення, готовності до ризику) толерантність, поблажливість, дбайливість, чуйність та їх показники; обґрунтовано і розроблено психологічну програму та модель розвитку емоційної стійкості у майбутніх фахівців;

удосконалено методи дослідження готовності майбутнього фахівця його та емоційної стійкості;

подальшого розвитку набули наукові уявлення про сутність, зміст та особливості розвитку готовності майбутніх фахівців до корекційної роботи з дітьми з аутизмом.

Практична значущість одержаних результатів полягає у тому, що автором запропонований комплекс психодіагностичних методик для виявлення рівня емоційної стійкості студентів бакалаврата трьох спеціалізацій: олігофренопедагогіка, логопедія та спеціальна (практична) психологія. Розроблена тренінгова та просвітницька програма з формування психологічних чинників впливу на якість та ефективність їхньої корекційної роботи з дітьми із аутизмом в процесі фахового зростання у ЗВО. Матеріали дисертаційного дослідження можуть бути використані викладачами закладів вищої освіти під час

викладання таких дисциплін: «Спеціальна психологія», «Вступ до спеціальності», «Корекційна психопедагогіка», «Логопсихологія», «Психокорекція», «Аутологія», «Корекційна робота з аутичними дітьми», «Спеціальна робота гувернера-дефектолога», «Робота психолога у спеціальних закладах» тощо.

Апробація результатів дисертаційного дослідження. Основні положення і результати дослідження висвітлено у роботі науково-практичних конференцій і семінарів, зокрема: VIII Міжнародна науково-практична конференція «Корекційна освіта: історія, сучасність та перспективи розвитку» (Кам'янець-Подільський, 2013), Міжнародний семінар з курсу підвищення кваліфікації «Розлади аутистичного спектра: діагностика і допомога дітям, молоді і дорослим» (Львів, 2014), 5 Konferencji Naukowej Psychoterapia i Rozwoj (Lodzi, 2015), Міжнародна науково-практична конференція «Професійно-трудове навчання осіб з інтелектуальними порушеннями як засіб їх соціалізації» (Дніпропетровськ, 2015); Міжнародний конгрес зі спеціальної педагогіки, психології та реабілітології «Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі» (Суми, 2015), I міжнародна конференція з Прикладного аналізу поведінки «Застосування методу прикладного аналізу поведінки – АВА в системній корекційній роботі з аутичними дітьми» (Київ, 2016), I Міжнародна науково-практична конференція «Актуальні проблеми комплексної корекції аутистичних порушень» (Київ, 2016), II Міжнародна науково-практична конференція «Проблеми навчання, виховання та корекції розвитку дітей з аутистичними та інтелектуальними порушеннями в інклюзивних закладах освіти» (Київ, 2018), Міжнародна науково-практична конференція «Психолого-педагогічний супровід осіб з особливими потребами у спеціальній та інклюзивній освіті» (Львів, 2019), V Всеукраїнська науково-практична конференція з міжнародною участю «Інклюзивна освіта: теорія, методика, практика» (Умань, 2019), III Міжнародна науково-практична конференція «Інноваційні підходи до освіти та соціалізації дітей зі спектром аутистичних порушень» (Київ, 2019);

всеукраїнських: I Всеукраїнська конференція «Інклюзивна освіта України:

проблеми та перспективи розвитку» (Луцьк, 2016), I з'їзд корекційних педагогів України «Актуальні питання соціалізації дітей з особливими освітніми потребами» (Київ, 2016), Міжнародна науково-практична конференція «Тенденції розвитку інклюзивної освіти в Україні: комплексний підхід» (Львів, 2017), II Всеукраїнська науково-практична конференція «Інноваційні підходи в освіті дітей із особливими освітніми потребами» (Львів, 2018); II з'їзд корекційних педагогів України «Актуальні проблеми навчання та виховання дітей із особливими освітніми проблемами в освітніх реаліях України» (Київ, 2019); Науково-практична конференція «Корекційна спрямованість допомоги дітям та підліткам з розладами аутистичного спектра» (Київ, 2021), наукові семінари та звітні конференції факультету спеціальної та інклюзивної освіти НПУ імені М.П. Драгоманова (2014-2018 рр.), Всеукраїнський науково-практичний семінар «Науково-методичні засади формування спеціальних компетентностей у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в процесі корекційно-розвиткової роботи» (Біла Церква, 2018).

Особистий внесок здобувача у роботах, написаних у співавторстві, полягає у теоретичному аналізі емоційної стійкості майбутніх фахівців спеціальної та інклюзивної освіти [1]; характеристиці особливостей формування професійних компетенцій у майбутніх фахівців спеціальної освіти [2]; висвітлені суті авторського змісту психологічного тренінга та його ролі у формуванні емоційної стійкості у студентів ЗВО [17].

Результати дослідження було **впроваджено** в роботу: Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (довідка № 126 від 30 березня 2021 р.), Комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради (довідка № 05-04/298 від 25 лютого 2021 р.), Донбаського державного педагогічний університет (довідка № 68/21/1841 від 16 березня 2021 р.)

Публікації. Зміст дисертаційного дослідження відображено в 17 публікаціях, з них 11 статей у наукових фахових виданнях, 1 стаття у закордонному науковому виданні та 4 тез доповідей та 1 навчальному посібнику.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел, що налічує 290 найменувань, з яких 10 – іноземними мовами та додатків. Загальний обсяг дисертації становить 237 сторінок, основний зміст роботи викладено на 197 сторінках. У дисертації подано 19 таблиць та 22 рисунки.

РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ ЕМОЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ ЯК ПСИХОЛОГІЧНОГО ЧИННИКА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ДО КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ ІЗ АУТИЗМОМ

У першому розділі – - висвітлено результати теоретичного аналізу зарубіжних і вітчизняних досліджень феномену емоційної стійкості як психологічного чинника готовності майбутнього фахівця.

1.1. Поняття і роль емоційної стійкості в розвитку особистості людини

На сьогодні проблема емоційної стійкості як чинника готовності фахівців до професійної діяльності посідає одне з чільних місць у зарубіжних та вітчизняних психолого-педагогічних дослідженнях і розкривається через різні аспекти: пізнавальної активності й життєдіяльності особистості (К. Абульханова-Славська), особистісно-орієнтованого навчання (І. Бех, С.Максименко, І. Якиманська), професійної діяльності (Є. Климов, В. Шадриков), неадаптивної активності (В. Петровський), соціогенезу (О. Асмолов, В. Мухіна), свідомої саморегуляції довільної активності (О. Конопкін) та ін. Традиційним при розгляді проблематики готовності фахівця до професійної діяльності є зосередження на внутрішніх ресурсах особистості, прагненні до саморозвитку та професійного вдосконалення (І. Булах, Л. Долинська).

Проблема емоційної стійкості досліджується в трьох напрямках: результативному, органічному та особистісному (Л.І. Бучек, Л.С. Виготський, С.Л. Рубінштейн). Результативний забезпечує продуктивність реалізації діяльності стосовно напружених ситуацій. Органічний охоплює сферу

психосоматики та вивчає органічні захворювання емоціогенного характеру. Особистісний зосереджується на впливовості соціально-особистісних наслідків емоцій на соматичну та діяльність, що призводить до нервових зривів і заважає задоволенню основних життєвих потреб. За основу дослідники беруть характеристики самої діяльності (успішність, стабільність, результативність). Емоційна стійкість розглядається як властивість особистості, що сприяє успішному здійсненню діяльності в напружених та емоційних ситуаціях.

У психологічній літературі з проблем емоційних станів виділено такі ознаки окремих сторін емоційної стійкості як особистісної характеристики. Емоційну стійкість розглядають як прояв волі, підкреслюючи, що вона зумовлює здатність людини регулювати власні емоції і долати стан підвищеного емоційного збудження при виконанні складної діяльності.

Більшість психологів визначають емоційну стійкість як інтегральну особливість особистості (психіки), що характеризується такою взаємодією емоційних, вольових, інтелектуальних, мотиваційних компонентів психічної діяльності, яка забезпечує оптимальне успішне досягнення мети діяльності в складних емотивних ситуаціях [88].

Найбільш доцільним, на думку багатьох учених, є визначення емоційної стійкості як певної інтеграційної якості особи, яка характеризується такою взаємодією емоційних, вольових, інтелектуальних і мотиваційних компонентів психічної діяльності індивідуума, які забезпечують максимально успішне досягнення діяльності у складній емотивній ситуації [13]. Узагальнюючи, під емоційною стійкістю доцільно розуміти складну динамічну інтегративну властивість особистості, що забезпечує високу продуктивність та ефективність діяльності й поведінки в складних емоційно напружених умовах. Як показало вивчення досліджуваної проблеми, емоційну стійкість вважають однією з найважливіших і необхідних для збереження психічного здоров'я та профілактики емоційного вигорання якостей фахівців соціономічних професій. Термін «емоційна стійкість» в діяльності позначає синтез властивостей і якостей

особистості, що дозволяє впевнено і самостійно в різних емоційних умовах виконувати свою професійну діяльність[13].

Володіти емоційною стійкістю в професійній діяльності - це значить, в умовах постійних змін умов діяльності швидко орієнтуватися, знаходити оптимальне рішення в складних нестандартних ситуаціях і зберігати при цьому витримку і самоконтроль [108].

Емоційна стійкість займає особливе місце в психологічному просторі професійно важливих якостей майбутніх фахівців. Структура емоційної стійкості як професійно важливої якості майбутніх фахівців включає п'ять підструктур: психофізіологічну, що є субстратом психічної діяльності (урівноваженість, рухливість нервових процесів та ін.), емоційно-вольову (саморегуляція емоційних станів, емоційна лабільність, адекватність прояву емоцій, та ін.), адаптивну (особистісний адаптаційний потенціал, нервово-психічна стійкість та ін.), когнітивно-рефлексивну (самопізнання, самоусвідомлення та ін.), соціально-перцептивну (проникливість, емпатійність, ідентифікованість та ін.). Емоційна стійкість, як припускають дослідники, змінюється під впливом пристосування людини до екстремальних умов, проте успішність пристосування залежить від низки стійких особистісних характеристик, у тому числі від характеристик емоційності в структурі особистості, від мотиваційних і вольових характеристик, від рис пізнавальної діяльності, пов'язаних з емоційністю [173]. Отже, емоційна стійкість пов'язана із вмінням свідомо керувати своєю діяльністю, вміння підтримувати психічне навантаження на тому рівні, який забезпечував оптимальну працездатність, характер професійної діяльності та успішність її виконання, вміння об'єктивно оцінювати свої сили і знаходити ресурси для впевненої діяльності, свідомо керувати емоційним станом.

Емоційна стійкість це оптимальне співвідношення діалектично суперечливих психологічних структур особистості і водночас як “синтетична категорія двох психічних проявів індивіда - стабільності та мінливості” (Є.П. Крупник)[116.] Тому в цьому витлумаченні названа стійкість - це згармонізоване динамічне співвідношення психічних структур, за якими

перебувають такі організованості, як особистість, свідомість, діяльність. Причому основною умовою формування психоемоційної стійкості визнається індивідуальна свідомість в усіх її буденних проявах.

Академік АПН України С. Д. Максименко вважає, що розвиток особистості полягає в організації та інтегруванні людиною свого внутрішнього світу. Це є шлях до себе, шлях самопізнання й самоусвідомлення. Власне кажучи, психічний розвиток тільки тоді стає розвитком особистості, коли він починає являти собою рефлексію людиною власного досвіду. З цього моменту людина сама визначає напрями власного розвитку, контролює його і несе за нього відповідальність [133,с.61].

Емоційна стійкість особистості розглядається вченими як: *властивість особистості*, що забезпечує стабільність стеничних емоцій та емоційного збудження в разі дії різних факторів (Т. Плачинда), [179, с.172]; *особистісна властивість*, що зумовлює ефективність діяльності в екстремальних умовах (Л. Дика); *інтегральна властивість* особистості, яка характеризується такою взаємодією емоційних, вольових, інтелектуальних і мотиваційних компонентів психічної діяльності індивідуума, яка забезпечує оптимально успішне досягнення мети діяльності в складній емотивній ситуації є цілісною характеристикою особистості, та забезпечує її готовність протистояти стресогенному впливу у важких ситуаціях і включає в себе здатність витримувати надмірне збудження й емоційне напруження, що виникає під впливом стресів, а також здатність зберігати без перешкод для діяльності високий рівень активації. (П. Зільберман); *інтегральна якість* соціально зрілої особистості, яка має високий інтегральний контроль та характеризується такою взаємодією емоціональних, вольових, інтелектуальних і мотиваційних компонентів психічної діяльності індивідуума, що забезпечує оптимальне успішне досягнення мети діяльності в складній емоційних обставинах [Д.Іванов 92]; *властивість особистості*, котра забезпечує гармонійне ставлення між всіма компонентами діяльності в емоціогенній ситуації, а отже сприяє успішному виконанню діяльності (Б. Варданян); *властивість темпераменту*, яка дозволяє надійно виконувати цільові завдання діяльності за

рахунок оптимального використання резервів нервово-психічної емоційної енергії (В. Плахтієнко та Н. Блудова)[178]; емоційна стійкість - *це властивість*, що характеризує особистість у процесі напруженої діяльності, психологічні механізми якої, гармонійно взаємодіючи, сприяють успішному досягненню поставленої мети (Г. Лапшинська) [122]; *це властивість особистості*, яка забезпечує стабільність психоемоційного збудження при дії на неї різноманітних негативних емоцій (Прохоров О.О.)[190]; розглядає емоційну стійкість як *властивість особистості*, що виявляється в підтримці або відновленні рівноваги організму як «активної підсистеми» з постійно змінюваним середовищем [І. Аршава]; емоційну стійкість як *властивість особистості*, що забезпечує стійкість стеничних емоцій й емоційного порушення під дією різних стресорів [В.М. Писаренко 174]; визначають емоційну стійкість як *властивість особистості*, що характеризується особливостями саморегуляції. На їх думку виявами емоційної стійкості виступають ступені сформованості саморегуляції особистості за трьома напрямками: саморегуляції поведінки, саморегуляції психічного здоров'я, саморегуляції діяльності [Л. Бучек, М. Дьяченко39,73]; науковець обґрунтовує *аналізовану стійкість* як постійність і стабільність у прояві емоцій та емоційних станів [О. Прохоров190, с. 157]. Отже, емоційна стійкість – це також і властивість особистості, яка забезпечує стабільність психоемоційного збудження при дії на неї різноманітних негативних емоцій.

Інші автори розуміють емоційну стійкість як *якість особистості* й психічний стан, що забезпечує ефективне поведіння в екстремальних ситуаціях. На думку авторів, такий підхід дозволяє виявляти передумови емоційної стійкості, сховані в психічній динаміці емоцій, почуттів, переживань, а також установлювати залежність її від потреб, мотивів, волі, ступеня підготовленості суб'єкта, його інформованості й готовності до виконання тих або інших завдань [М. Дьяченко, В. Пономаренко73,]; розуміючи під емоційною *нестійкістю інтегративну особистісну властивість*, що відбиває схильність людини до порушення емоційної рівноваги, включила до показників цієї властивості підвищену тривожність, фрустрованність, нейротизм. Деякі автори розуміють під

емоційною стійкістю не емоційну нечутливість, а перевагу позитивних емоцій [Л.П. Баданіна¹⁸].

К. Пилипенко було здійснено дослідження яке дозволило визначити градації особистісної типології профілів у контексті емоційної стійкості майбутніх фахівців та виявити їх найбільш значущі відмінності за психологічними показниками. За результатами дослідження виокремлено шість орієнтовних профілів емоційної стійкості майбутніх практичних психологів: гармонійний і прегармонійний (емоційно усталені), незбалансований та помірно незбалансований (емоційно хиткі), дезінтегрований і частково дезінтегрований профілі (емоційно неусталені майбутні практичні психологи). Для гармонійного профілю емоційної стійкості значною мірою властиві: високий рівень емоційної стійкості, урівноваженість нервової системи, висока рухливість нервових процесів, високий рівень особистісного адаптаційного потенціалу, нервово-психічної стійкості, психологічна проникливість, психологічна прозорливість, соціальна інтуїція, мінімальна підвладність перешкодам у встановленні емоційних контактів, відсутність схильності до „емоційного вигорання”, низький рівень або відсутність тривожності, фрустрації та ригідності. Водночас прегармонійний профіль відзначається високим або наближеним до високого рівня емоційної стійкості, урівноваженістю нервової системи, високою рухливістю нервових процесів, високим або середнім рівнем особистісного адаптаційного потенціалу та нервово-психічної стійкості, психологічною проникливістю, мінімальною підвладністю перешкодам у встановленні емоційних контактів, відсутністю схильності до „емоційного вигорання”, низьким рівнем тривожності, фрустрації та ригідності. При помірно незбалансованому профілі емоційної стійкості майбутніх практичних психологів мають прояв середній рівень емоційної стійкості, урівноваженість нервової системи за силою, або незначний зсув нервових процесів у бік збудження чи гальмування, висока або помірна рухливість нервових процесів, високий або середній рівень особистісного адаптаційного потенціалу та нервово-психічної стійкості, психологічна проникливість, низький рівень підвладності перешкодам у встановленні

емоційних контактів, симптоми синдрому „емоційного вигорання”, низький рівень тривожності, фрустрації та ригідності. Незбалансований профіль емоційної стійкості тісно пов'язаний із середнім рівнем емоційної стійкості, урівноваженістю нервової системи за силою або 10 незначним зсувом нервових процесів у бік збудження чи гальмування, помірною рухливістю нервових процесів, середнім рівнем особистісного адаптаційного потенціалу та нервово-психічної стійкості, відсутністю психологічної проникливості, помірною підвладністю перешкодам у встановленні емоційних контактів, симптомами синдрому „емоційного вигорання”, середнім рівнем тривожності, фрустрації та ригідності. Частково дезінтегрований профіль мають майбутні практичні психологи із середнім або низьким рівнем емоційної стійкості, зсувом нервових процесів у бік збудження або гальмування, помірною або низькою рухливістю нервових процесів, низьким рівнем особистісного адаптаційного потенціалу та нервовопсихічної стійкості, відсутністю психологічної проникливості, підвладністю таким перешкодам у встановленні емоційних контактів, як невміння керувати емоціями, дозувати їх, неадекватний прояв емоцій, негнучкість, нерозвиненість емоцій, домінування негативних емоцій, небажання зближуватись на емоційній основі, симптомами та фазами синдрому „емоційного вигорання”, високим або середнім рівнем тривожності, фрустрації та ригідності. Для дезінтегрованого профілю емоційної стійкості характерні: низький рівень емоційної стійкості, зсув нервових процесів у бік збудження або гальмування, помірна або низька рухливість нервових процесів, мінімальний рівень особистісного адаптаційного потенціалу та нервово-психічної стійкості, відсутність психологічної проникливості, висока підвладність таким перешкодам у встановленні емоційних контактів, як невміння керувати емоціями, дозувати їх, неадекватний прояв емоцій, негнучкість, нерозвиненість емоцій, домінування негативних емоцій, небажання зближуватись на емоційній основі, вираженість симптомів і фаз синдрому „емоційного вигорання”, високий рівень тривожності, фрустрації та ригідності. Серед майбутніх практичних психологів найбільш представленими профілями емоційної стійкості є помірно незбалансований та

незбалансований. Найменш вираженим є дезінтегрований профіль емоційної стійкості. Загалом, виявлено зростання наприкінці навчання у ЗВО кількості емоційно стійких студентів, а також зменшення кількості емоційно хитких та емоційно нестійких студентів. Таким чином, набуття студентами професійних знань під час навчання у ЗВО приводить до якісних змін в особистості майбутнього практичного психолога, що спостерігаються в певному зростанні рівня емоційної стійкості студентів випускних курсів порівняно зі студентами перших курсів [173].

Емоційна стійкість особистості розглядається вченими як з одного боку здатності особистості: відповідати на напружені ситуації такою зміною емоційного стану, яка призводить не до зменшення, а до збільшення працездатності (за В. Писаренко); зберігати певну спрямованість своїх дій, адекватне функціонування й контроль над вираженням емоцій (Я. Рейковський); керувати своїми емоціями, зберігаючи високу працездатність, здійснюючи складну (небезпечну) діяльність без напруги, незважаючи на емоціогенні впливи (В. Маришук); вирішувати в емоціогенних ситуаціях завдання без негативного впливу на самопочуття, здоров'я та працездатність (О. Сиротін); здатність людини регулювати емоційні стани або бути емоційно стабільною, тобто мати незначні зрушення у величинах, що характеризують емоційні реакції в різних умовах діяльності (С. Оя); *здатність* психіки долати стан надмірного емоційного тиску під час виконання складної діяльності, не піддаючись деструктивним емоційним навантаженням і маючи при цьому стабільну позитивну спрямованість емоційних переживань (Т. Кочубей, А. Семенов); це несприйнятливність до емоційних факторів, що чинять негативний вплив на психічний стан людини, а з іншого - здатність контролювати й стримувати астенічні емоції, забезпечуючи тим самим успішне виконання необхідних дій (Є. Мілерян); стійкість - це *здатність* людини зберігати за різних умов соціальної нестабільності особисті позиції, володіти певними механізмами захисту стосовно дій, які є далекими від власних поглядів, переконань і світогляду в цілому [В. Чудновський 259 с. 246].

Отже, під емоційною стійкістю доцільно розуміти складну динамічну інтегративну властивість особистості, що забезпечує високу продуктивність та ефективність діяльності й поведінки в складних емоційно напружених умовах. Головним шляхом формування емоційної стійкості є опанування прийомів емоційно-вольової регуляції на психологічному і психофізіологічному рівнях, розвиток і удосконалення індивідуальних властивостей і психічних властивостей особистості, що забезпечують емоційну стійкість.

Рядом авторів розглядаються аспекти, пов'язані з *емоційною нестійкістю*. Так П. Фресс у якості головної характеристики емоційності виділяє емоційну нестійкість (невротичність), що характеризується чутливістю людини до емоціогенних ситуацій. Введене Р. Кеттелом поняття «афективна стійкість», під якою розуміється відсутність невротичних симптомів й іпохондричних проявів, спокій, стійкість інтересів є близькими, по суті, характеристики даної Фрессом. Гилфорд розглядає емоційну нестійкість як легку збудливість, песимістичність, занепокоєння, схильність до змін настрою. На погляд автора, емоційна стійкість, за розумінням точки зору іноземних авторів, характеризується емоційною нечутливістю, невразливістю емоційної сфери особистості до дії емоційних подразників. У наведених характеристиках емоційної стійкості зроблений акцент на здатність контролювати емоційні реакції, що проявляється в терплячості, наполегливості, самоконтролі, витримці - все це забезпечує стійкість ефективності діяльності [249].

Зупиняючись на емоційній стійкості як гіпотетичній особливості людини, Я. Рейковський говорить про два її значення: людина емоційно стійка, якщо її емоційне збудження, незважаючи на сильні подразники, не перевищує граничної величини; людина емоційно стійка, незважаючи на сильне емоційне збудження, у її поведінці не спостерігається порушень [196].

К. Платонов [176] виділяє в емоційній стійкості наступні компоненти: емоційно-вольовий (ступінь вольового володіння людиною своїми емоціями), емоційно-моторний (стійкість психомоторики), емоційно-сенсорний (стійкість сенсорних вражень).

З погляду Е.П. Ільїна [93], про дійсну емоційну стійкість можна говорити в тому випадку, якщо визначаються: час прояву емоційного стану при тривалій дії емоціогенного фактора, чим пізніше проявляються емоційні стани, тим вище емоційна стійкість; сила емоціогенного подразника, що викликає певний емоційний стан, чим більша повинна бути сила цього впливу, тим вище емоційна стійкість людини.

В.А. Плахтієнко, Ю.М. Блудов пов'язують із емоційною стійкістю надійність діяльності. На їхню думку, емоційна стійкість – це властивість темпераменту, що дозволяє надійно виконувати цільові завдання діяльності [178].

Рівень емоційності людини В. Небиліцин визначає як здатність до емоційного переживання (з урахуванням модальності цього переживання). Як основні характеристики емоційності виокремлює вразливість, імпульсивність й емоційну лабільність. Під емоційною лабільністю дослідник розуміє швидкість, з якою припиняється даний емоційний стан і відбувається зміна одного переживання іншим [155].

Л. М. Аболін під емоційною стійкістю розуміє стійкість продуктивності діяльності, здійснюваної в напружених умовах [2].

Розглядати емоційну стійкість з сторони здатності людини до вольового керування власними емоційними станами: «емоційна стійкість - це несприйнятливність до емоціогенних факторів, що негативно впливають на психічний стан індивідуума, а також здатність контролювати і стримувати астенічні емоції, що виникають, забезпечуючи тим самим успішне виконання необхідних дій» пропонує Є. О. Мілерян [143].

С. П. Бочаровою під емоційною стійкістю вона розуміє здатність управляти своїми емоціями, зберігати високу професійну працездатність, здійснювати складну або небезпечну діяльність без напруженості, незважаючи на емоціогенний вплив. Також авторка пропонує більш вузьке визначення емоційної стійкості, позначаючи її як інтегративну полісистемну якість індивідуума, що зумовлена змістом і взаємозв'язком його складових частин і обумовлює

продуктивність діяльності особистості, адекватність поводження її в екстремальних стресових умовах [36].

Емоційна лабільність характеризується нестійкістю емоційного фону, його залежністю від зовнішніх обставин, частою зміною настрою навіть при незначній зміні ситуації: від піднесеного з відтінком добродушності, ейфорії до дисфоричного з незадоволенням, злобою, агресією [143].

На думку Л. Славіної [229], емоційна нестійкість пов'язана з «афектом неадекватності», що проявляється у підвищеній образливості, замкненості, негативізмі, впертості. Слід зазначити, що А. Басс та А. Дарка розглядають образу як заздрість та ненависть до оточуючих за справжні та вигадані дії, а негативізм – як опозиційну манеру в поведінці від пасивної протидії до активної боротьби проти встановлених звичаїв і законів.

Нестійкість емоцій, на думку А. Лазурського проявляється в тому, що спочатку вона може бути інтенсивною, але потім швидко послаблюється, і, нарешті, припиняється, переходячи в спокійну байдужість. Якщо ж емоції у людини легко збудливі, то попередня емоція дуже швидко змінюється іншою. Тобто, на думку вченого, відбувається швидка та різка зміна емоцій і настроїв, властива людям істеричного типу [121].

А.Ф. Лазурский емоційну ригідність, визначав як найбільший для даної людини відрізок часу, протягом якого емоція, що один раз виникла, продовжує проявлятися, незважаючи на те, що обставини змінилися й подразник припинив діяти». Емоційно ригідні особистості відрізняються «стійкістю» емоцій. Емоційна стійкість пов'язана з фіксацією уваги й афекту на яких-небудь важливих подіях, об'єктах, психотравмуючих обставинах, на невдачах, що хвилюють особистість. Ми розглядаємо емоційну стійкість у контексті мотиваційного, емоційно-вольового та когнітивного компонента.

Головним критерієм емоційної стійкості є ефективність діяльності в емоціогенній ситуації, а сама ця стійкість вивчається як позитивна риса-якість особистості, що виявляється у відповідальних моментах учинення, досягається за оптимальної інтенсивності, характеризується стабільністю та має стійку

спрямованість на досягнення поставлених цілей [О.В. Дашкевич, П.Б. Зільберман, В.Л. Маришук, К.К. Платонов, В.В. Семенов, В.М. Смирнов, А.І. Трохачев, Л.В. Шварц)].

Натомість О. Черникова розмежувала: 1) відносну стійкість оптимального рівня інтенсивності емоційних реакцій, 2) стійкість якісних особливостей емоційних станів, тобто стабільну спрямованість емоційних переживань за їх змістом на позитивне вирішення майбутніх завдань [257].

Зокрема, А. Ольшанникова підкреслює виняткове значення цієї стійкості не як емоційного застою, а як переваги позитивних інтенсивних емоцій, які є визначальним чинником емоційної стійкості особистості [161].

Аналогічні ідеї розвивають М. Амінов і С.Ізюмова, які виявили зв'язок між емоційною стійкістю із високою лабільністю та активаційним потенціалом особистості. Отже, під емоційною стійкістю дослідники розуміють повнофункціональну, гармонійну систему емоційного регулювання життєдіяльності особистості. Вона водночас є одним з психологічних чинників надійності, ефективності та успіху у ситуації підвищеного напруження, формовиявляється як феномен етичної стійкості і соціальної стабільності, залежної від інтенсивності та полярності емоційних реакцій усупільненого індивіда [7].

Таблиця 1.1.

Автор	Критерій	Визначення емоційної стійкості
П.Б. Зільберман	Емоційно-вольовий, мотиваційний, емоційно-вольовий компонент	інтегральна характеристика, що базується на взаємодії емоційних, вольових, інтелектуальних та мотиваційних компонентів психічної діяльності особистості.
Н. Амінів	самоконтроль емоцій	здійснення контролю своїх особистих емоційних реакцій.
Я. Рейковський	Здатність до поведінкового самоконтролю	здатність особистості, незважаючи на сильне емоційне збудження, не виражати поведінкових порушень
К. Платонов	емоційно-вольовий, емоційно-моторний, емоційно-сенсорний компоненти	виділяє в емоційній стійкості: емоційно-вольовий, емоційно-моторний, емоційно-сенсорний компоненти

П. Фресс	чутливістю особистості до емоціогенних ситуацій	у якості головної характеристики емоційності виділяє емоційну нестійкість (невротичність), що характеризується чутливістю людини до емоціогенних ситуацій.
Б. Варданян	самоконтроль емоцій	властивість, яка забезпечує гармонійне відношення між усіма компонентами діяльності в емоціогенній ситуації, що і сприяє успішному її виконанню, несприятливість до емоціогенних чинників, які мають негативний вплив на психічний стан людини, здатність контролювати і стримувати виникаючі астенічні емоції, які забезпечують успішне виконання потрібних дій
І. Аршава	здатність до відновлення емоційної рівноваги	властивість особистості, що виявляється в підтримці або відновленні рівноваги організму як «активної підсистеми» з постійно змінюваним середовищем.
В. Пономаренко	поведінка особистості в екстремальних ситуаціях	психічний стан, що забезпечує ефективне поведіння в екстремальних ситуаціях.
Б. Варданян	гармонійне ставлення до усіх компонентів діяльності	властивість особистості, котра забезпечує гармонійне ставлення між всіма компонентами діяльності в емоціогенній ситуації, а отже сприяє успішному виконанню діяльності
В. Небиліцин	тривалість емоційних станів	швидкість, з якою припиняється даний емоційний стан і відбувається зміна одного переживання іншим.
Л. Аболін	стійкість продуктивності діяльності	стійкість продуктивності діяльності, здійснюваної в напружених умовах
Дж. Гілфорд	схильність до мінливого настрою	збудливість, песимістичність, занепокоєння, схильність до змін настрою.
М. Дьяченко	здатність до саморегуляції	властивість особистості, що характеризується особливостями саморегуляції
Е.П. Ільїн	Стійкість до емоціогенного фактора	час прояву емоційного стану при тривалій дії емоціогенного фактора
В. Мерлін	чутливість до дії емоціогенних факторів	емоційна збудливість, чутливість особистості до дії емоціогенних факторів
В.М. Писаренко	стійкість емоційних проявів до дії різних стресорів.	властивість особистості, що забезпечує стійкість стеничних емоцій й емоційного реагування під дією різних стресорів.
Є. О. Мілерян	несприйнятливості до емоціогенних факторів	несприйнятливості до емоціогенних факторів, що негативно впливають на психічний стан індивідуума, а також здатність контролювати і стримувати астенічні емоції, що виникають, забезпечуючи тим самим успішне виконання необхідних дій»

Л. Баданін	схильність особистості до порушення емоційної рівноваги	інтегративна особистісна властивість, що відбиває схильність людини до порушення емоційної рівноваги
С. П. Бочарова	здатність особистості до управління емоціями	здатність управляти своїми емоціями, зберігати високу професійну працездатність, здійснювати складну або небезпечну діяльність без напруженості, незважаючи на емоціогенний вплив.
Л. Славіна	образливість, замкненість, негативізм	емоційна нестійкість пов'язана з підвищеною образливістю, замкненістю, негативізмом
В. Чудновський	здатність особистості зберігати особистісні позиції	здатність людини зберігати за різних умов соціальної нестабільності особисті позиції, володіти певними механізмами захисту
О. Прохоров	стабільність у прояві емоцій та емоційних станів	постійність і стабільність особистості у прояві емоцій та емоційних станів
А. Лазурський	фіксація уваги й афекту на важливих для особистості психотравмуючих подіях	фіксація уваги й афекту на яких-небудь важливих подіях, об'єктах, психотравмуючих обставинах, на невдачах, що хвилюють особистість.

1.2. Готовність фахівця до корекційної роботи з дітьми із особливими освітніми потребами

З'ясовано, що психологічна готовність майбутніх фахівців до професійної діяльності розуміється як складне утворення, що має динамічну структуру, між компонентами якої існують функціональні залежності. Виокремлено два основні підходи до визначення змісту та структури психологічної готовності до діяльності: функціональний та особистісний. У межах функціонального підходу психологічна готовність трактується як певний стан психічних функцій, що забезпечує високий рівень досягнень під час виконання діяльності (Г. Запорожцева, В. Лебедєв, В. Молотай, Г. Сорокоумова, Д. Узнадзе та ін.). З погляду прихильників особистісного підходу (С. Василенко, М. Дяченко, Л. Кандибович, В. Пономаренко, О. Савицька та ін.) психологічна готовність розглядається як результат підготовки до певної діяльності, вона є стійким, багатоаспектним утворенням особистості, яке містить низку компонентів, адекватних вимогам, змісту та умовам професійної діяльності.

Аналіз науково-педагогічних, психологічних джерел дозволив визначити структуру емоційної стійкості майбутніх фахівців, які працюватимуть з дітьми із

аутистичними порушеннями. Емоційна стійкість студентів – майбутніх фахівців має динамічну побудову і поєднує фізіологічний, психологічний і соціально-психологічний рівні організації психічного стану особистості. Її основними компонентами є адекватність емоційної оцінки ситуації (відповідність емоційних реакцій), гармонійність відношення між всіма параметрами діяльності в емоціогенних умовах професійної діяльності.

Вивчення специфіки професійної підготовки майбутнього фахівця до корекційної роботи з дітьми з аутизмом призвело до виявлення ряду соціально-психологічних властивостей, які відіграють важливу роль у процесі професійного зростання. Як стверджують дослідники, які займаються означеною проблематикою, соціальними детермінантами фахового становлення особистості слугує система потреб суспільства і держави (І.Вагін), умови професійної підготовки майбутніх фахівців (А. Марголіс), засоби організації освітнього процесу (В. Ляудіс). Психологічними детермінантами розвитку майбутніх фахівців визначено емоційно-вольову стійкість (М. Амінов), мотивацію професійної діяльності (Н. Пророк). Поняття готовності майбутнього фахівця до корекційної роботи з дітьми із аутизмом визначено нами як комплекс когнітивних та особистісних властивостей, професійних знань та умінь, вироблення корекційним педагогом стратегій діяльності на основі об'єктивного аналізу причин успіхів та невдач свого фахового становлення, системи сформованих мотивів та цінностей у навчально-професійній сфері, що обумовлюють ефективність професійної діяльності та досягнення високих результатів у ній. Ядром психологічної готовності майбутніх фахівців є емоційна стійкість як здатність особистості до адаптації у складних професійних ситуаціях, забезпечення при цьому успішної діяльності та працездатності.

С.Д. Максименко пропонує наступне тлумачення поняття готовність до діяльності: «готовність до того чи іншого виду діяльності є цілеспрямованим вираженням особистості, що включає її переконання, погляди, відношення, мотиви, почуття, вольові та інтелектуальні якості, знання, навички, вміння, установки». Дослідники зазначають, що «тимчасова і тривала готовність

знаходяться в єдності. Перша являє собою щоразу створюване функціональне вістря і цим самим підвищує дієвість другої. Виникнення готовності як стану залежить від її тривалого різновиду, а тимчасовий визначає продуктивність останнього в даних конкретних обставинах і включає в себе актуалізовані компоненти, які при повторному використанні «повертаються» на своє попереднє місце. Так відбувається стосовно конкретних поточних задач діяльності тимчасова трансформація особистісних установок, стійких мотивів, досвіду» [9, с. 70-72]. Тобто, необхідний для ефективної професійної діяльності актуалізований стан тимчасової готовності передбачає наявність стійкої сукупності рис тривалої готовності, котра, у свою чергу, мала пройти складний процес формування, динамічним стрижнем якого є оволодіння професією в умовах навчального закладу [132].

Я.Л. Коломінський кваліфікував психологічну готовність як особливий психічний стан, який забезпечує прийняття самостійних рішень та успішне виконання професійних завдань [105].

На думку Н.І. Пов'якель, психологічна готовність психологів до фахової діяльності обумовлює наявність не тільки низки професійно важливих особистісних властивостей та якостей (емпатійності, адекватної самооцінки, толерантності до фрустрацій, сенситивності, відсутності проєкцій тощо), а й комунікативних умінь (встановлювати контакт, слухати інших, розмовляти і переконувати, продуктивно рефлексувати тощо), властивостей психічних процесів (розвиненість розумових операцій і процесів, здатність до тривалої концентрації, гнучкість і оперативність процесів мислення, широти і обсягу уваги тощо), здатності до партнерства і діалогу у регуляції професійного мислення і створенні професійних відносин [180]. Отже, психологічна готовність майбутніх психологів до професійної діяльності повинна базуватися на наявності особистісних властивостей, комунікативних умінь та професійного мислення.

Особливої уваги заслуговує питання виділення компонентів у структурі готовності. Науковці-дослідники (І.С.Булах, Л.В.Долинська) виділили в структурі психологічної готовності студентів наступні компоненти: мотиваційний (інтерес

до професії, позитивне ставлення до неї); орієнтаційний (уявлення студентів про умови та особливості професійної діяльності, її вимоги до особистості фахівця); операційний (володіння необхідними знаннями, вміннями, навичками, способами та прийомами професійної діяльності); вольовий (здатність до самоконтролю, уміння управляти собою); оцінний (самооцінка своєї професійної підготовки та результатів діяльності) [37,69].

Проведене автором емпіричне дослідження виявило наступні проблеми студентів: по-перше, недостатню мотивацію до роботи в інклюзивних закладах, емоційну нестабільність; по-друге, обмеженість практичної підготовки майбутніх корекційних педагогів щодо роботи в інклюзивних класах, що актуалізує потребу у планомірній, якісній, практично спрямованій підготовці майбутніх корекційних педагогів на базі інклюзивних закладів [37,69]. Викладачам необхідно формувати готовність у майбутніх фахівців – корекційних педагогів до роботи у спеціальних освітніх закладах.

О.Ф. Бондаренко [34] та інші вчені в структурі готовності майбутнього фахівця основним вважали особистісний компонент, який включає три основних якості: автентичність, прийняття та емпатію.

Психічний стан готовності, хоч і не є якістю особистості, може характеризувати можливості майбутнього фахівця вирішувати в процесі підготовки завдання, наближені до реальних умов професійної діяльності, а після закінчення навчання успішно включитися в роботу за спеціальністю. Психічний стан готовності сприяє актуалізації та пристосуванню можливостей особистості для успішних дій в певній галузі. Тобто, можна характеризувати психічний стан готовності майбутнього спеціаліста, спеціального психолога, як внутрішню налаштованість на визначену поведінку при виконанні навчальних та трудових завдань, орієнтованість на активні та цілеспрямовані дії.

Психологічна готовність складається із стійких (досвід, здібності, характер, професійно значущі якості) та динамічних (усвідомлення завдань, умов, у яких буде відбуватися її виконання, визначення шляхів досягнення і тощо) проявів, тобто на неї впливають як якості людини, так і конкретні умови, в яких

здійснюється діяльність. Виділяють зовнішні та внутрішні умови, що визначають психологічну готовність. До них належать наступні: зміст завдань та їх проблемність, новизна, творчий характер; середовище діяльності; особливості стимулювання дій і результатів; мотивація, прагнення до досягнення результату; оцінка ймовірності його досягнення та самооцінка власної готовності; стан здоров'я і самопочуття; уміння налаштовуватись, створювати оптимальні внутрішні умови для майбутньої діяльності В.В. Рибалка [198], Н.В. Чепелева [256]. Врахування внутрішніх умов при розробці психологічних тренінгів з підвищення готовності для майбутніх фахівців сприятиме їх професійній компетентності.

Згідно із концепцією корекції інтелекту В.М. Синьова, емоційний стан особистості покращується через осмислення адекватності власних афективних проявів із застосуванням самокритики та самооцінки [223]. Особливо, це стосується студентів - майбутніх фахівців з корекційної роботи з аутичними дітьми. Така категорія дітей є найбільш уразливою з емоційної сторони і потребує фахівця для роботи з ними, який не тільки компетентного в знаннях про їхні особливі освітні потреби, вміннями вчити, виховувати та здійснювати корекційну діяльність, але й системно забезпечувати учням з аутизмом психологічний комфорт, інтелектуально спрямовуючи свою особистість на систематичну роботу над собою [223].

Тому нашим експериментальним завданням було виявлення показників емоційної стійкості студентів двох груп: першої - із високим та достатнім рівнем інтелекту, які володіють знаннями, мають високі академічні оцінки, беруть участь у наукових дослідженнях, цікавляться спеціальною літературою з питань аутизму, пишуть наукові доповіді, беруть участь у наукових конференціях і вони є емоційно стійкими (ЕС) до роботи з аутичними дітьми; друга - із середнім та низьким рівнем інтелекту, що не володіють знаннями про клініко-психологічні особливості аутистичних порушень, неспроможні справитися з дітьми з аутизмом внаслідок (труднощів взаємодії з ними та слабкої мотивації до корекційної роботи, відсутністю самокритики,) низьким рівнем самоконтролю, саморегуляції,

неспроможністю до організації корекційної діяльності, наявності постійного стресу (ЕН) [223].

Вирішення проблем підготовки кадрів до освітньої інтеграції дітей із психофізичними порушеннями знаходиться у контексті особистісно-орієнтованої освіти, яка має будуватися на засадах сприйняття, розуміння і прийняття та поваги особистості не лише в індивідуально-психологічному плані, як носія унікальних неповторних людських якостей, але й у соціально-психологічному плані, як людини серед людей; високо відповідального суб'єкта соціальної діяльності й поведінки, міжособистісних взаємин. Успішність реалізації принципів особистісно орієнтованої освіти фахівців для сфери суб'єкт-суб'єктної діяльності залежить від технологій освітнього процесу, зокрема оптимального поєднання аудиторних і позааудиторних форм його організації, забезпечення моніторингу системи якості знань, якими мають володіти студенти (усвідомленість, єдність узагальненого і конкретного, повнота, глибина, системність, міцність, динамічність, що у комплексі забезпечує трансферативність знань), підтримка високої мотивації у процесі здобуття освіти з використанням сукупності як зовнішніх, так і особливо, внутрішньоособистісних стимулів, посилення гуманітарно-гуманістичної складової освіти у змісті, способах взаємодії педагогів і учнів), діалогічні, інтерактивні методи і прийоми навчання та виховання, спеціальні тренінги, дискусії, посилення питомої ваги інтелектуальної творчої активності й самостійності студентів, постійна повага та апеляція до їх інтелектуальних сил.

На сучасному етапі необхідно провести модернізацію спеціальної освіти, а саме, на першому напрямку: на основі експериментальних даних визначити систему показників інтеграції дитини в масовий загальноосвітній заклад. Для цього необхідно розробити: зміст і форму перепідготовки спеціалістів масових закладів; зміст і форму кваліфікованої допомоги і підтримки інтегрованим дітям. Другий напрямок модернізації — це освітня і соціальна інтеграція означеної категорії дітей в систему масової освіти. Науковці багатьох країн світу Польщі, Словачії, Нідерландів, Канада і ін. На сьогодні визначають цю тенденцію як

провідну ланку сучасної спеціальної освіти. Однозначно така форма спеціальної освіти не лише визнається науковцями, корекційної освіти України, а, й ми переконані, що вона повинна одержати державний статус. Знову постає питання підготовки спеціалістів для відповідної професійної діяльності як корекційних педагогів, так і практичних психологів (спеціальних).

На нашу думку, інклюзивне навчання і виховання дітей із складними порушеннями є мало вивченою і найскладнішою проблемою корекційної педагогіки. Знання більшості корекційних педагогів в цій галузі незначні, і тому виникають труднощі під час консультування батьків. Лише невелике коло спеціалістів знайоме з цією проблемою, і їх діяльність спрямована переважно на практичну діагностику, зходження прийомів взаємодії з цими дітьми. Це свідчить про те, що існує потреба у підвищенні фахової готовності корекційних педагогів до корекційної роботи з дітьми із різними нозологіями.

Так, у зв'язку з підвищенням вимог до організації інклюзивного процесу в школі, на основі комплексного медико-психолого-педагогічного підходу, пропонується включити в практику навчального процесу студентів і на курсах підвищення кваліфікації Факультету спеціальної та інклюзивної освіти НПУ імені М.П. Драгоманова інтеграційний курс «Клініко-психологічний практикум». Клініко-психологічний практикум забезпечує умови для формування в студентів та курсантів професійних умінь і навичок, необхідних для всебічного і глибокого вивчення дітей в умовах навчання інклюзивних та спеціальних закладів.

Компетентність майбутнього фахівця у сфері інклюзивного навчання дітей із порушеннями психофізичного розвитку – це динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок необхідних для ефективної діяльності в якості організатора і виконавця програм інклюзивного навчання дітей з порушеннями мовленнєвої діяльності, а також способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, що визначають здатність корекційного педагога успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти (освітньо-кваліфікаційному рівні «бакалавр» та освітньо-кваліфікаційному рівні «магістр»).

В структурі інклюзивної діяльності майбутнього фахівця досліджуються такі компоненти готовності фахівця до роботи в освітній інтеграції: діагностико-аналітична діяльність; корекційно-розвивальна діяльність; дидактична діяльність; виховна діяльність; консультативна діяльність; трансформаційна діяльність; конструктивно-організаторська діяльність; комунікативна діяльність.

Під час переходу до інклюзивної освіти особливо важливо навчати майбутніх фахівців з освітньої інтеграції організовувати роботу не тільки з педагогами і дітьми, але й з батьками. Аналіз сучасних наукових досліджень та психологічний досвід роботи в інклюзивній школі дозволяють стверджувати, що психологічного супроводу потребують батьки обох категорій дітей - і здорових і з порушеннями психофізичного розвитку. Організаційні, діагностичні, консультативні, психокорекційні функції в школі з інклюзивною формою навчання виконує спеціальний психолог. Головне завдання майбутнього спеціального психолога в роботі з сім'єю полягає в тому, щоб батьки змогли побачити реальну перспективу розвитку своєї дитини, визначили можливі труднощі соціального розвитку, які виникають на різних вікових етапах, а також визначили свою роль в процесі психолого-педагогічного супроводу дитини. Крім того, психолог повинен (звичайно в коректній і тактовній формі) допомогти батькам позбавитись від ілюзій стосовно майбутнього дитини. Разом з тим він має підсилити віру батьків в можливість і перспективу розвитку дитини, в тому, що правильно організований корекційний вплив дозволить оптимізувати подальший інтелектуальний і особистісний розвиток дитини. У разі необхідності психолог також повинен здійснювати і корекцію психічних станів батьків, маючи на меті профілактику невротизації батьків. Цього можна досягти і надаючи індивідуальні консультативні послуги для батьків. Основу роботи з батьками здорових дітей має складати цикл занять, спрямованих на розвиток толерантності. [225].

Важливо підвищувати професійну компетентність майбутніх фахівців – корекційних педагогів в роботі з дітьми із різними нозологіями шляхом організації навчальних семінарів, круглих столів, конференцій, введення нових навчальних курсів з метою вивчення сучасних освітніх технологій.

М. Шеремет зазначає, що на сучасному етапі необхідно провести модернізацію спеціальної освіти, а саме, на першому напрямку: на основі експериментальних даних визначити систему показників інтеграції дитини в масовий загальноосвітній заклад. Для цього необхідно розробити: зміст і форму перепідготовки спеціалістів масових закладів; зміст і форму кваліфікованої допомоги і підтримки інтегрованим дітям. Другий напрямок модернізації—це освітня і соціальна інтеграція означеної категорії дітей в систему масової освіти. Науковці багатьох країн світу Польщі, Словачкиї, Нідерландів, Канада і ін. на сьогодні визначають цю тенденцію як провідну ланку сучасної спеціальної освіти. Однозначно така форма спеціальної освіти не лише визнається науковцями, корекційної освіти України, а, ми переконані, що вона повинна одержати державний статус. Знову постає питання підготовки спеціалістів для відповідної професійної діяльності як корекційних педагогів, так і практичних психологів (спеціальних). Якщо в плані підготовки проблема не стоїть так гостро, то з визначенням посади корекційного педагога в масовій інклюзивній школі (для надання допомоги дітям) проблема залишається відкритою. Але ті зрушення, які в Україні є з цієї проблеми можна 'визнати як позитивні. Стверджувати нині про тотальну інтеграцію дітей з психофізичними порушеннями просто не реально за таких причин ми назвемо основні: по-перше, суто економічні, якщо вважати, що інтеграція це не просто перехід дитини-інваліда в масову школу — фундаментальна освітня інтеграція, як засвідчує досвід Заходу, на порядок економічно дорожча; по-друге існує нагальна необхідність модифікації до умов інклюзивної школи спеціальних методик викладання тих чи інших предметів; по-третє, безумовно, Проблему інтеграції необхідно вирішувати, насамперед, з урахуванням рівня розвитку кожної дитини, забезпечуючи інтеграцію на тому етапі розвитку, який буде для неї найбільш ефективним [267]. З метою підвищення якості освіти важливо проводити модернізацію спеціальної освіти, через систему діагностування показників інтеграції дитини в масовий загальноосвітній заклад та підготовка майбутніх фахівців до роботи з дітьми із порушеннями психофізичного розвитку, важливо враховувати рівень розвитку

кожної дитини, забезпечуючи інтеграцію відповідно до віку та можливостей дитини.

Вагоме місце в системі підготовки студентів з інвалідністю, А. Шевцов вбачає у концепції асинхронного дистанційного навчання «заснованого на використанні гібридних телекомунікаційних та кейсових технологій. Вона полягає у тому, що основні навчально-методичні матеріали доставляються студенту у вигляді чітко структурованого «кейса» на паперових носіях, але при цьому зберігається основні відмінності відкритої та дистанційної форми навчання від класичної заочної, зокрема, реалізація особисто-орієнтованої концепції сучасної освіти. Це досягається за допомогою інтерактивної взаємодії між викладачем і «студентом-дистанційником» через електронну пошту. Діалог з викладачем, отримання зжатих текстових чи графічних файлів, які містять додаткову персонально орієнтовану для студента дидактичну інформацію, консультації проводяться в офлайновому режимі, що можна робити через комутовану лінію, що значно дешевше, ніж онлайновий Інтернет і доступно навіть для села, аби тільки в ньому був звичайний міжміський телефонний зв'язок».

Разом з тим учений зауважує, що через психічну депривацію, яка виникає внаслідок дистанційної форми взаємодії з іншими студентами групи та викладачем, виникають «негативні зміни в емоційно-мотиваційному та інтелектуальному розвитку людини, порушується її соціальна адаптація»[264]. Це підтверджується нашим дослідженням, коли дистанційні заняття та психологічні тренінги з розвитку емоційної стійкості не мали такої ефективності як взаємодія під час реальної зустрічі і потребували додаткові та виховні заходи компенсаторного характеру. Автор пропонує розробляти електронні навчальні курси, психологічні програми за такими критеріями «авторської розробки»: орієнтація на досвід аудиторії, стилі навчання; орієнтація на потреби аудиторії; глибина когнітивного аналізу завдань; критерії визначення стратегії; визначення цілей тьюторства; визначення необхідних відносин між тьютором і учнем. Критерії періоду проектування навчальних матеріалів: наявність матеріалів для

різних категорій учнів; розмаїтість можливих навчальних траєкторій; відповідність поставленим цілям навчання. Критерії процедури тьюторства: лінійне проходження, однакове для кожного; сценарне проходження, що залежить від передісторії. Критерії адекватності моделювання: елементи інтерактивності і презентації; адекватність реаліям робочих місць. Критерії постачання навчальних матеріалів: якість графічного матеріалу; якість звуку; час очікування для навчальних матеріалів, що завантажуються, для відповіді системи [264]. Впровадження у навчальний процес сучасних освітніх технологій сприятиме підвищенню якості освітніх послуг у різних умовах для майбутніх фахівців.

Ми пристаємо до слушної думки С. Федоренко, про те, що сучасний тифлопедагог повинен знати та вміти застосовувати знання з таких складових - професійної компетентності: клінічні та анатомо-фізіологічні основи дефектології; основи офтальмології, шляхи попередження зорових порушень, методи збереження та розвитку залишкового зору; загальна та спеціальна психологія і педагогіка; методи психолого-педагогічної діагностики рівня психічного розвитку та особливостей психічних станів при порушеннях зору; методи психокорекції; методи компенсаційно-корекційного впливу на розвиток особистості; спеціальні методики навчання та виховання дітей з порушеннями зору (читання шрифтом Брайля, просторового орієнтування, соціально-побутового орієнтування, професійного навчання та профорієнтування; технології соціально-реабілітаційної роботи; методики викладання предметів загальної початкової освіти тощо).

Грунтовно аналізуючи історичний аспект підготовки майбутніх фахівців (тифлопедагогів) дослідниця пропонує підтримувати тенденцію модернізовувати зміст освіти навчання та виховання дітей із порушеннями зору і відповідно готувати в ЗВО освіти на основі міжнародного досвіду з розвитку спеціальної освіти, тобто інтернаціоналізації наукового знання, удосконаленню системи спеціальної освіти в Україні та створювати умови для успішного включення нашої держави в світовий освітній простір [245]. Важливо модернізовувати зміст

освітнього процесу для дітей різних нозологій та надавати якісну підготовку до вищих навчальних закладів, використовуючи міжнародний досвід.

С. Миронова зазначає, що у роботі сучасних закладів вищої освіти не враховуються недоліки фахової освіти, характерні для різних етапів її розвитку, не повною мірою використовується вироблений раніше позитивний досвід підготовки вчителів-дефектологів, зокрема, чіткість формулювання спеціалізацій, простота і професійна доцільність дисциплін у навчальних планах, практична спрямованість фахової освіти. З'ясування тенденцій кадрового забезпечення спеціальних закладів для дітей з інтелектуальними порушеннями, всебічний аналіз якісних змін у організації та змісті підготовки спеціалістів загалом та до корекційної роботи, зокрема, дали змогу виділити шість періодів у розвитку вітчизняної професійної підготовки дефектологічних кадрів, а саме такі: зародження державної системи підготовки дефектологічних кадрів; організаційного удосконалення підготовки вчителів-дефектологів; розширення і поглиблення загальнопедагогічної підготовки, послаблення дефектологічної спеціалізації; навчально-методичного вдосконалення і розширення диференційованої підготовки вчителів-дефектологів; створення національної системи підготовки дефектологічних кадрів; узгодження національних і європейських сучасних тенденцій кадрового забезпечення роботи з розумово відсталими дітьми на основі приєднання до Болонського процесу [144]. Спостерігається тенденція до надання якісних освітніх послуг у системи підготовки кадрів та організації освітнього процесу для дітей із порушеннями психофізичного розвитку;

Л. Руденко розроблено принципи професійної компетентності психологів (спеціальних, клінічних). Дана структура принципів охоплювала такі: загальнодидактичні – системності, професійно-педагогічної спрямованості, науковості, наступності, гуманізації й гуманітаризації, єдності емпіричного, єдності раціонального й емоційного, та теоретичного знання, доступності, наочності, активності, цілеспрямованості та мотивації, значущості знань і професійної компетентності, самостійності, зв'язку вивчення психології з життям

і практикою; спеціальні – діагностико-корекційного підходу, креативності в контексті професійно-педагогічної спрямованості, єдності предметно-орієнтованого й особистісно-орієнтованого вивчення спеціальної психології, організації постійної професійної взаємодії, інтегративності знань та модульності інтегративних та міждисциплінарних курсів, орієнтації на самопізнання, саморозвиток, самовдосконалення, самовиховання, самореалізацію, самоуправління та самоздійснення особистості психолога (спеціального, клінічного) [208]. Дослідниця наголошує на впровадженні компетентнісного підходу у наданні освітніх фахівцям спеціальної освіти.

О. Мартинчук, досліджуючи підготовку фахівця спеціальної освіти, визначила, що студентоцентризований та компетентнісний підходи забезпечують зміщення акцентів з традиційних університетських форм навчання (лекції, семінарські та практичні заняття), які, зазвичай, забезпечують когнітивну складову підготовки фахівців, на практико-орієнтовану складову освітнього процесу, яка уможлиблює розвиток особистісно значущих фахових якостей (тренінгові і практичні заняття у Центрах практичної підготовки майбутніх фахівців). Готовність до фахової діяльності є результатом підготовки майбутнього фахівця у закладі вищої освіти.

Автор пропонує ряд методик тестування майбутніх фахівців за тематикою психологічної готовності, що представляють також компонент емоційної стійкості, а саме: самоусвідомлення і самооцінка; самокерування; емпатія; орієнтація на дитину; організаційна обізнаність; керування взаємовідносинами; стресостійкість, націленість на результат; мотиваційні орієнтації; взаємодія; оцінювання і планування; професійний розвиток, емоційний самоконтроль; наполегливість; впевненість в собі [139]. Підвищення готовності до практичної діяльності в рамках навчальних курсів сприятиме підвищенню компетентності майбутніх фахівців спеціальної освіти.

Разом з тим, зазначимо, що дослідниця критерії, показники та індикатори дослідження визначала з точки зору взаємодії емоційного інтелекту з професійним розвитком особистості в інклюзивній формі освіти.

Звертаючи увагу на якість підготовки майбутнього спеціаліста, Н. Савінова пропонує виокремлювати уміння, якими повинен оволодіти педагог інклюзивного навчального закладу; місткість інклюзивної компетентності педагога як інтегративно-особистісного утворення, що зумовлює здатність здійснювати професійні функції в процесі інклюзивного навчання; педагогічні умови, що сприяють формуванню інклюзивної компетентності майбутніх педагогів; ефективні шляхи підготовки фахівців, які вже працюють в інклюзивних навчальних закладах тощо [209].

Г. Афузова вважає, що структурою професійної компетентності є ряд взаємопов'язаних складових (мотиваційна, цільова, емоційна, когнітивна, контрольно-оцінна і вольова), які утворюють три компоненти: 1) мотиваційно-цільовий, представлений вектором «мотив – ціль»; 2) емотивно-гностичний, представлений чуттєво-інформаційними утвореннями; 3) регулятивний, що утворюється контрольно-оцінною і вольовою складовою. В очікуванні від ступеня відповідності авторитарного мотиву упередженості професії її об'єктивному змісту традиційно виділяють три рівні сформованості професійної діяльності: низький, середній і високий. У разі, коли професійна направленість загалом відсутня або знаходиться на стадії фундаментального формування, можна вважати про її несформованість. Враховуючи трикомпонентність комплексності професійної підготовки, слід зазначити, що усі компоненти професійної компетентності майбутніх психологів (спеціальних, клінічних) у процесі її формування можуть знаходитися на різному рівні сформованості [16]. Трикомпонентність комплексності професійної підготовки необхідно враховувати при розробці навчальних програм для майбутніх фахівців – корекційних педагогів.

Неодноразово Г. Афузова, В. Бондар, І. Дмитрієва, В. Кротенко, С. Миронова, Л. Руденко, В. Синьов, Є. Синьова, Л. Фомічова, О. Хохліна, та ін. зазначають, що вирішення актуальних для професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти проблем передбачає досконале володіння майбутніми фахівцями основами теоретичних міждисциплінарних знань та новітніх психологічних та педагогічних технологій, практичними вміннями проведення

діагностико-прогностичного вивчення особистості з аналізом структури дефекту, ідентифікацією психічних і соматичних станів та сталих характерних рис, активізації та гальмування психічних проявів тощо [16; 33; 67; 115; 144; 208; 226; 242; 248; 254]. Професійна підготовка майбутніх фахівців повинна базуватися на оволодінні майбутніми фахівцями основами теоретичних міждисциплінарних знань та сучасними психологічними та педагогічними технологіями, практичними вміннями з надання корекційних послуг.

У рамках дослідження особистісної готовності здобувачів вищої освіти, цікавою є думка С.В. Березки, яка зазначає, що ключовим інструментом у діяльності фахівця спеціальної освіти є власне його особистість, а особистісна компетентність виступає однією з провідних умов успішної професійної реалізації. Серед найважливіших якостей та особистісних характеристик майбутнього спеціального педагога С.В. Березка виділяє такі як: «...толерантність, емпатійність, емоційна стійкість, сенситивність до емоційних станів дітей, здатність вербалізувати і демонструвати власні емоції, вміння заохочувати та надихати інших» [24, С.13.]. Емпатійність, емоційна стійкість, сенситивність до емоційних станів дітей, самоконтроль емоцій майбутніх фахівців сприяє успішній корекційній роботі з аутичними дітьми.

Сучасні вимоги до якості вищої освіти потребують модифікації методів підготовки майбутніх фахівців. На думку С.В. Березки, одним із найефективнішим методом формування готовності здобувачів вищої освіти до професійної діяльності є тренінгова робота. Використання тренінгу дозволяє одночасно охопити усі складові професійної готовності майбутніх фахівців, сформувати практичні вміння та навички, а також розвинути провідні soft skills. Інтерактивна взаємодія під час тренінгу дозволяє не лише легше сприймати навчальний матеріал, але і дає можливість моделювати ситуації занурення у професійну діяльність, відпрацьовувати особистісні проблеми здобувачів та створює поле для формування особистісно важливих якостей майбутнього фахівця (таких, як комунікативність, емпатійність, асертивність, самоконтроль, стресостійкість тощо) [24]. Впровадження тренінгів у навчальний процес

сприятиме формуванню професійних компетенцій та особистісних якостей у майбутніх фахівців.

Особливого значення набуває особистісна готовність до професійної діяльності майбутніх психологів як фахівців, покликаних надавати психологічну допомогу аутистичній особистості в складних умовах життя. Стосовно проблеми особистісної готовності можна зазначити, що інтерес науковців до розробки цієї проблеми останнім часом помітно зріс. Особистісна готовність студентів до професійної діяльності має складну динамічну структуру і є сукупністю інтелектуальних, рефлексивних і психофізіологічних компонентів у їх співвідношенні з проблемами суспільства.

Досліджуючи суб'єктно-особистісна готовність корекційного педагога до професійної діяльності як складне інтегративне утворення особистості Х. Сайко в якому корекційний педагог є суб'єктом діяльності, носієм особистісних якостей, зокрема тих, які важливі в роботі з дітьми із спектром аутистичних порушень - 1) мотивації діяльності, 2) прагнення до самовдосконалення, 3) емпатії, 4) толерантності, 5) довільної саморегуляції, 6) професійних вмінь та знань, 7) знання індивідуальних особливостей дітей, Наголошено на значенні суб'єктно-особистісної готовності для успішної професійної діяльності корекційних педагогів, самореалізації та саморозвитку [210]. Автор наголошує, що впровадження тренінгів із формування суб'єктно-особистісної готовності сприятиме фаховому зростанню майбутніх фахівців.

На особистісному розгляді готовності майбутнього фахівця спеціального (практичного) психолога до роботи в системі спеціальної освіти наполягає Д. Супрун, реально дослідивши динаміку становлення професійної підготовки, «як складна динамічна система інтегрує визначені структурно і функціонально взаємопов'язані і взаємодіючі компоненти, що відображають специфіку навчального процесу, результатом якого є готовність особистості до професійної діяльності. Серед базових компонентів системи професійної підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах науковці традиційно виділяють такі: цільовий, концептуальний, змістовий, організаційно-діяльнісний та діагностично-

оцінювальний. Зауважимо, що зазначені компоненти системи професійної підготовки розкладаються у контексті процесу формування готовності (навчання), натомість кожен із цих компонентів є підсистемою, що реалізує результат (професійну готовність)».

Таким чином до складу професійної готовності, автор, відносить особистісну готовність, під час формування якої відбувається «зміна системи уявлень людини про себе, про оточення призводить до розширення простору свободи самоуправління, самоактуалізації у межах життєдіяльності майбутнього фахівця-психолога. Якість професійної підготовки, а отже й професійної освіти, визначається нині не лише кількістю і змістом предметів, формами та методами організації навчального процесу, а й розвитком і стимулюванням у майбутніх фахівців пізнавальної активності та прагнення до пошукової діяльності, формування здатності до інтегративності мислення, творчої самостійності й ініціативи, які розглядаються як підґрунтя до формування, вдосконалення та всебічної інтеграції компонентів професійної підготовки (професійно-мотиваційний, когнітивно-компетентнісний, операційно-діяльнісний, результативно-рефлексивний) впродовж навчання» [237]. Підвищення якості професійної підготовки передбачає наявність фахових методів організації освітнього процесу, застосування новітніх технологій та креативного мислення.

Показниками готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності І. Демченко вважає за критерієм: *фахово-ідентифікаційний* - доцільність вибору інклюзивно-педагогічного фаху; адекватність ототожнення зі взірцем фахівця з інклюзії; самовідданість служінню ідеалам інклюзивної освіти; *мотиваційно-ціннісний* - стійкість мотивації до діяльності в умовах інклюзивної освіти; справжність професійної спрямованості на інклюзію; абсолютність прийняття цінностей інклюзивної освіти; *морально-особистісний* - альтруїзм толерантності у взаєминах із суб'єктами інклюзивної освіти; гуманізм ставлення до дітей з ООП та без них; відповідальність за результати діяльності в умовах інклюзивної освіти; *перцептивно-інтелектуальний* - чіткість усвідомлення себе суб'єктом інклюзивної освіти; адекватність сприйняття умов та учасників інклюзивно-

освітнього процесу; глибина розуміння змісту і реалій інклюзивної освіти; *інформаційно-когнітивний* - обізнаність з інклюзивно - освітньою термінологією; системність знань із методології інклюзивної педагогіки; інформаційна мобільність у галузі інклюзивної освіти; *змістово-процесуальний* - продуктивність інклюзивно-освітніх умінь; здатність забезпечити технологічність інклюзивної освіти; гуманність способів розв'язання педагогічних ситуацій; *копінг-стратегічний* - адаптивність поведінки в інклюзивно-освітній діяльності; реактивність на стресові ситуації в інклюзивно-освітній діяльності; рішучість у подоланні труднощів в інклюзивно-освітній діяльності; *рефлексивно-оцінний* - контрольованість дій в інклюзивно-освітній діяльності; адекватність оцінки бажаного і дійсного в інклюзивно-освітній діяльності; самокоригованість недоліків і помилок в інклюзивно - освітній діяльності; *результативно-прогностичний* передбачуваність траєкторії інклюзивної самоосвіти; всеохоплююча творча самореалізація в інклюзивній роботі; перспективність фахового саморозвитку у царині інклюзії [63].

Дослідження Н. Пахомової було присвячено інтеграції медико-психологічної та педагогічної складових професійної підготовки майбутніх фахівців зі спеціальності «Логопедія». Дослідницею було визначено ряд суперечностей які ускладнюють професійну підготовку логопедів у вищих закладах освіти. З метою подолання цих суперечностей автором розроблена організаційно-дидактична модель інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки логопедів. Це педагогічна система, що об'єднує кілька самостійних рівнів: макроінтеграції, мезоінтеграції, мікроінтеграції, які підпорядковані, цілям інтеграції складових підготовки. Організаційно-дидактична модель забезпечує цілісність змісту інтегративного навчання: мотиваційно-цільового, організаційно-структурного, ціннісно-методичного, контрольовано-аналітичного та рефлексивно-коригуючого. Кожний етап роботи має свою власну мету й спрямовується на вирішення конкретних завдань. Запропонована модель висвітлює формування інтегративних медико-психологічних і педагогічних знань із дисциплін професійно орієнтованої

підготовки [169]. Впровадження організаційно-дидактичної моделі сприятиме цілісному змісту інтегративного навчання та підвищенню якості освітнього процесу.

Досліджуючи розвиток професійної свідомості корекційного педагога на основі особистісно-компетентнісного підходу, М. Омельченко запропонувала такі структурні блоки професійної свідомості: когнітивний, рефлексивний, аксіологічний, мотиваційний, афективний. На нашу думку, автор не включає до компонентів цих структур емоційної складової, що не дає можливість корекційному педагогу передбачити можливість результату корекційної роботи з психологічними чинниками, зокрема, дратівливості, відсутність емпатії, толерантність, втоми, тощо. Суто професійні критерії формують у вчителя механічні вміння, навички, знання які не стануть в нагоді під час виникнення емоціогенної ситуації. Несформованість знань про те як діяти, як спокійно триматися, коли раптом одна - дві дитини з аутизмом раптово і несподівано починають бігати в класі (групі), плачуть, кричать, вокалізують і, це все, ускладнює любий процес діяльності, призводять до розпачу, тривоги, панічної атаки, емоційної розгубленості і відстороненості у вирішенні питань. Тому до афективного блоку професійної свідомості, вважаємо за необхідно віднести: емоційну стійкість, прийоми подолання збудження дитини (заспокоєння вербальне, невербальне); володіння собою, гармонізація емоційного збудження інших членів ситуації тощо [162]. У корекційній роботі з аутичними дітьми необхідні професійні знання та особистісні властивості (толерантність, емоційна стійкість, врівноваженість, самоконтроль емоцій).

Т. Григоренко вважає, що мета формування у сучасного психолога (спеціального, клінічного) професійних психолого-педагогічних знань, фахового планування його сучасними психолого-педагогічними, діагностичними, корекційними, реабілітаційними технологіями, формування психолого-педагогічних умов у корекційному процесі, що мотивують особистісне самовиявлення учасників корекційного навчально-виховного простору, гарантують успішність освітньої та соціальної уніфікації,

конкурентоспроможність у світовому ринку праці [60]. Зазначена освітня програма проектує підготовку кваліфікованого фахівця – фундатора сучасного освітнього простору, що вибудовується на засадах особистісно-орієнтованої педагогічної концепції

Змінам у підготовці корекційних педагогів для спеціальної освіти присвятила своє дослідження С. Чупахіна, яка визначила, що готовність до професійно-педагогічної діяльності є цілісним, стійким новоутворенням, що складається з взаємопов'язаних і взаємозалежних компонентів, які забезпечують здатність до виконання самостійної функції фахівця. З'ясовано, що універсальними показниками готовності педагогів є цілісність, стійкість, інтегративність, динамічність, полікомпонентність означеного особистісного новоутворення. Завдання, які виконувала дослідниця: сформулювати готовність засобами ІТ технологій, тобто створити психологічні умови до опанування вчителем інтернет технологіями для навчання дітей із особливими освітніми потребами [260].

Великого значення у вирішенні проблеми підготовки фахівця спеціальної освіти Л. Фомічова приділяє формуванню професійних знань, вмінь і навичок під час проходження педагогічної практики у студентів. На думку вченої стосовно АПП можна говорити про надання їй додаткової функції в системі підготовки спеціаліста - а саме функції вправлення студентів в проектуванні навчання, тому що педагогічна система є штучною системою, а тому й вимагає штучної будови, якою і виступає так зване проектування навчання.

Підсумовуючи викладене, можна зробити висновок, що АЛЛ як активний метод, може увібрати в себе тягар професійної стимуляції і вправляти студентів у проектуванні навчання.

Здійснюючи перехід з площини понятійної в площину реальності, АПП проектування навчання здійснюється в таких напрямках:

1. Вивчення дитини, яку передбачається навчити;
2. Вивчення колективу дітей, з яким передбачається проводити навчання одночасно;

3. Вільне орієнтування в програмовому змісті предметів, що вивчаються;
4. Вільне орієнтування в структурі і завданнях навчальних посібників та підручників;
5. Виділення конкретного завдання навчання і поєднання його з минулим та майбутнім завданням, з аналізом застосованої системи педагогічного впливу;
6. Перекодування змісту навчання і конкретного завдання в педагогічну систему видів роботи;
7. Екстраполявання конкретного завдання на всі інші учбові дисципліни, забезпечуючи при цьому адекватний їх розподіл та ефективну взаємодію;
8. Зіставлення логічної канви навчального предмету з актуальним рівнем розвитку дитини і зоною її найближчого розвитку;
9. Розподіл матеріалу навчального предмету за результатами зіставлення;
10. Розгортання результатів розподілу у часі.

Набуття студентами умінь проектувати навчання в період навчання у стінах вузу потребує, як показав проведений нами експеримент, широкого використання активних форм навчання, головною ознакою яких виступає їхня контекстна схожість з реальною професією. Тобто, два вказані вище напрямки по черзі або водночас принципово можуть бути змодельовані в системі активних методів, де видами такого моделювання виступає розігрування ролей, аналіз ситуації та спеціальним чином організована педпрактика, в якій студент виконує певну, зовні задану роль [248].

О. Гноєвська вважає: *когнітивний* - обсяг та повнота основ теоретико-методичних знань з проблем корекційно-розвивального навчання дітей з психофізичними порушеннями; *мотиваційний* - усвідомлення цінності та значущості інноваційних технологій освіти та інтересу до їх впровадження в умовах спільного навчання дітей різних категорій; *рефлексивний* - оцінка власних дій; здійснення контролю над своїм професійним розвитком; адекватна оцінка суджень слухачів; здатність самореалізуватися, саморозвиватися в корекційно-педагогічній діяльності; *операційний* - володіння основними способами організації навчального процесу на засадах диференціально-діагностичних,

прогностичних та навчально-корекційних завдань; раціональне застосування їх у процесі спільного навчання учнів з різними пізнавальними можливостями для вдосконалення корекційно-педагогічної діяльності[55]. Майбутнім фахівцям необхідно оволодіти основними способами організації колекційного процесу на засадах диференціально-діагностичних критеріїв, прогностичних та навчально-корекційних завдань та впроваджувати їх у практичну діяльність в роботі з дітьми з аутизмом.

В сучасних психолого-педагогічних дослідженнях актуалізується питання готовності майбутніх психологів до фахової діяльності. Дослідники вважають, що процес формування готовності повинен бути поетапним (від оволодіння концептуальним апаратом психологічної науки до формування професійних і особистісних якостей майбутніх фахівців), систематичним, відповідати освітнім цінностям (гуманістичні принципи підготовки фахівців, науково обґрунтовані методи навчання, визначеність майбутніх психологів щодо розуміння механізмів психофізичного душевного руху, духовної властивості особистості) тощо.

Що стосується нашого дослідження, то поняття «особистісна готовність» виступає інтегральним утворенням в структурі готовності суб'єкта професійного становлення, в даному випадку, психолога. Особистісно-професійна готовність виступає детермінантою успішної й ефективної діяльності, зміст і структура якої визначається вимогами діяльності до психічних процесів, станів, досвіду і якостей особистості. Вона передбачає оволодіння загальнонауковими знаннями, набуття знань, умінь, навичок, необхідних для виконання професійних функцій, формування вмінь вирішувати професійні завдання, комплексу особистісних якостей, що визначають професійну стійкість і готовність до праці.

Особистісна готовність виступає необхідною умовою успішної професійної самореалізації та психологічної діяльності молодого фахівця-психолога. Особистісна готовність розуміється вченими як комплексне психологічне утворення, як сплав функціональних, операційних та особистісних компонентів.

Загалом, особистісну готовність до професійної діяльності можна трактувати як форму установки (проекції минулого досвіду на ситуацію «тут і

зараз»), що передусь будь-яким психічним явищам та проявам; мотиваційну готовність до «впорядкування» свого образу світу (така готовність дає людині можливість усвідомити сенс і цінність того, що вона робить); професійно-особистісну готовність до самореалізації через процес персоналізації.

Таким чином, аналіз досліджень, що стосуються підготовки майбутніх фахівців показав набуття майбутніми фахівцями професійних вмінь та знань під час навчання у закладі вищої освіти приводить до якісних змін в їх особистості, зокрема в аспектах саморегуляції та самоконтролю, керування емоціями та самовдосконаленні. Водночас було зафіксовано, що теоретично кожне дослідження стосовно впливу особистості студента на результат корекційної роботи передбачає необхідність та доречність формування емоційної стійкості як професійно важливої якості майбутніх фахівців, для подолання аутистичних порушень у дітей в умовах їх навчання в університеті.

У зміні нової парадигми отримання дитиною із особливими освітніми потребами корекційної допомоги парадигми (індивідуальне, спеціальне, інклюзивне навчання), В. Бондар, вбачає посилення відповідальності вчителя до самоудосконалення та відповідальності за якість результатів своєї праці. Автором визначено основні вміння майбутнього фахівця, а саме:

1. Виявлення причин, що викликають відхилення у розвитку, і поведінці.
2. Вивчення педагогічних закономірностей розвитку особистості в умовах інклюзивного навчання.
3. Відповідно до структури порушень і соціально-особистісних умов їх прояву визначення корекційно-компенсаторних можливостей конкретної особистості з конкретними відхиленнями.
4. Розробка наукових основ адаптації змісту освіти, принципів, методів" педагогічних технологій, організаційних умов до пізнавальних можливостей учнів інклюзивного класу.
5. Вивчення й здійснення процесів соціалізації, адаптації, абілітації й реабілітації осіб з порушеннями у розвитку на різних етапах їх життєдіяльності.
6. Обґрунтування організаційно-педагогічних основ функціонування

інклюзивних класів.

7. Дослідження особливостей навчання, виховання і розвитку кожної із категорій дітей.

- досконально знати закономірності та особливості психічного розвитку учнів, врахувати їх у навчально-виховній роботі;
- здійснювати діагностику педагогічних здібностей дітей, прогнозували динаміку їхнього психічного розвитку;
- володіти системою корекційних засобів, спираючись на діагноз, причини порушень пізнавальних процесів, використовувати їх у навчально-виховному процесі;
- володіти предметом і методикою викладання навчальних предметів, професійним і оптимізмом, вірою в дитину, технологіями педагогічної діяльності, здійснювати індивідуальний і диференціальний підхід до учнів;
- професійно управляти процесом навчання, виховання, розвитком особистості відповідно до її потенційних можливостей;
- володіти організаторськими, дидактичними, рецептивними, комунікативними, емпатійними, науково-пізнавальними здібностями;
- сприяти адаптації учнів дошкільного і соціального середовища та інтеграції учнів у суспільство;
- гуманно ставитися до дітей, поважати їх права і свободи;
- створювати охоронно-педагогічний режим, розвивальне середовище з метою попередження виникнення вторинних порушень у психічному розвитку [33].

Українською дослідницею І. Аршавою в рамках психофізіології було проведене дослідження де емоційна стійкість розглядається як інтегративна динамічна особистісна властивість. Що виявляється у притаманних людині стійких диспозиціях до збереження гомеостазу у складних ситуаціях професійної діяльності та життєдіяльності в цілому. Автор предметно вивчала психічний стан емоційної напруженості, або збереження стану оптимального функціонування. Дослідниця виділила окремо один аспект який імponує нам в рамках нашого дослідження, а саме: переживання батьків хворої дитини з аутизмом, гостро і

хворобливо реагують на тяжкий психічний стан дитини, яка може на них не реагувати, проявляти агресію, намагатися фізично травмувати себе і оточуючих. Автор розглядає роль активних стратегій подолання стресу у прогнозуванні емоційної стійкості людини доведена також в емпіричному дослідженні характеру вибору батьками важкохворих дітей тих чи інших стратегій стресоподолання. Дані, отримані дають підстави стверджувати, що розглянуті у природній стресовій ситуації особливості поведінки суб'єктів (батьків важкохворих дітей) підтверджують надійність прогнозування емоційної стійкості людини із урахуванням переваг, які вона надає стратегії концентрації на проблемі в індивідуальному досвіді стресоподолання. Переважання в індивідуальному досвіді людини стратегії емоційного реагування як засобу психологічного подолання стресу, навпаки, можна розглядати як форму виявлення емоційної вразливості, саме ті суб'єкти, що сприймають таке тяжке випробування долі, як важка хвороба дитини, як вирок, а не як виклик, виявляються схильними до виникнення у них психосоматичних захворювань стресогенного походження. Це дає можливість стверджувати, що доступні зовнішньому спостереженню стилі реагування людини на емоційні подразники, на підставі яких можна розпізнати притаманні людині стійкі стратегії стресоподолання, можуть бути формами відображеної (опосередкованої) оцінки емоційної стійкості та емоційної вразливості людини.

Автор зазначає, що у змінах емоційної стійкості у поведінці батьків важкохворих дітей, яким притаманні різні стратегії психологічного подолання стресу, було простежено типові ознаки макроструктури виконання взаємопов'язаних форм діяльності, що змінюються при виникненні в людини стану емоційної напруженості. Йдеться про звуження аспектів діяльності, яким суб'єкти приділяли увагу до появи емоціогенного фактора - хвороби дитини. Як встановлено емпірично, батьки хворих дітей з домінуванням стратегії емоційного реагування на стрес припиняють підтримувати свій соціальний статус, різко зменшують якість піклування про здорових дітей (навіть молодшого віку, які не спроможні цього зрозуміти), змінюють свій стиль життя, впадають у депресивний

стан. Жінки втрачають шлюбні стосунки з чоловіками, що призводить до руйнування сімей.

Ці ознаки емоційної напруженості, які можна співвіднести з послідовно-аналітичним модусом контролю над діяльністю, значно меншою мірою притаманні, за даними розглянутого емпіричного дослідження, батькам хворих дітей, що дотримуються стратегії концентрації на проблемі як засобу психологічного подолання стресу. В їх діяльності простежується збереження структури цілей діяльності, що є формою виявлення емоційної стійкості [13].

Аналіз науково-педагогічних, психологічних джерел дозволив визначити структуру емоційної стійкості майбутніх фахівців, які працюватимуть з дітьми із аутистичними порушеннями. Емоційна стійкість студентів – майбутніх фахівців має динамічну побудову і поєднує фізіологічний, психологічний і соціально-психологічний рівні організації психічного стану особистості. Її основними компонентами є адекватність емоційної оцінки ситуації (відповідність емоційних реакцій), гармонійність відношення між всіма параметрами діяльності в емоціогенних умовах, емоційна реактивність, здатність регулювати власні емоційні стани у професійній діяльності.

1.3. Особливості корекційної роботи з дітьми із аутизмом

Сучасний етап розвитку теорії та практики психології, нейропсихології, корекційної педагогіки й спеціальної психології характеризується посиленням уваги до поглибленого вивчення різних особливостей психічного розвитку дітей, що має важливе науково-практичне значення. Зростає число й розмаїтість дітей з відхиленнями в розвитку, у тому числі з парціальною й комплексною недостатністю. Це викликає необхідність вивчення дітей не тільки до, але й у процесі їх навчання й виховання, визначення мікропрограм корекційного впливу для кожного окремого випадку.

Підходи до спеціальної освіти дітей із аутизмом у нашій державі потребують перебудови та вдосконалення дидактичних систем підготовки та

перепідготовки вчителів і вихователів, яким доведеться працювати з цією категорією дітей. Перед педагогічними працівниками стоять завдання, пов'язані з визначенням відбору та конструюванням змісту корекційного навчання й виховання, моделюванням навчально-виховного процесу відповідно до можливостей дітей із аутизмом, вибором спеціальних освітніх альтернатив і вдосконаленням професійних умінь та навичок [13].

При цьому продовжує залишатися розрив між вимогами професійно-особистісно орієнтованої парадигми освіти й уніфікованим характером професіоналізації майбутніх фахівців. Це призводить до необхідності вдосконалюванні професійної підготовки майбутніх фахівців, які в соціально-економічних умовах, що змінилися, повинні бути творчими професіоналами, що вміють розробляти й реалізовувати різноманітні програми психологічної допомоги, працювати в освітніх установах різного типу.

Незважаючи на велику кількість досліджень в області спектру аутизму, все ж недостатньо вивченою є саме проблема підготовки майбутніх фахівців до роботи з дітьми з аутизмом.

Готовність як інтегральне утворення особистості, що полягає у вибірковій спрямованості на педагогічну діяльність, виникає на ґрунті позитивного ставлення і скеровується відповідними потребами та мотивами до даної діяльності. Про сформовану готовність можна говорити лише за умови розвинутої у суб'єкта емоційного ставлення, вміння адаптувати свою поведінку відповідно до ситуацій, що виникають, вміння будувати процес спілкування, сформованості таких педагогічних здібностей як мислення, уявлення, спостережливість, комунікативних умінь і широкого набору професійно значущих властивостей: емоційної стабільності, самоконтролю, щирості, доброти, наполегливості тощо.

Успішне формування професіоналізму особи і діяльності майбутніх фахівців базується на їх готовності до праці. Провідною складовою готовності до професійної діяльності є особистісна готовність, яка розуміється вченими як комплексна психологічна освіта, як сплав функціональних, операціональних і

особистісних компонентів. В даний час спостерігається великий попит на фахівців спеціальної освіти. Це передбачає створення в рамках учбової програми відповідних умов для самопізнання, саморозвитку, самовдосконалення і самореалізації особи студента. Але практика показує, що ці завдання часто вирішують дисципліни, насичені в основному теоретичним матеріалом, який без відповідної практики важко застосувати для вирішення професійних проблем, тобто володіючи необхідними академічними знаннями, майбутнім психологам буде важко в їх практичному вживанні. Розгляд різноманіття форм і змісту практичної діяльності психолога дозволяє краще зрозуміти, які вимоги пред'являє ця сфера до сучасного фахівця і, відповідно, до організації учбового процесу по підготовці психологів-професіоналів. В зв'язку з цим інтерес представляють ті ситуації в практичній діяльності олігофренопедагога, логопеда, спеціального (практичного) психолога, які пред'являють особливі вимоги не лише до теоретичної цих фахівців, їх оснащеності різними методами і методиками, але і до особи.

Особистісна готовність - це властивості особи, необхідні психологові для ефективної роботи. Особистісна готовність фахівця припускає психологічне опрацювання власних проблем в тих сферах, в яких він збирається практикувати. Переважаючий в практиці ЗВО тип організації учбової діяльності має на увазі накопичення достатньої для майбутньої діяльності суми знань з всіх учбових дисциплін, що становлять сукупну інтелектуальну основу професії. Особа психолога (консультанта) виділяється майже в усіх теоретичних системах як цілющий засіб в процесі консультування, а іноді і як інструмент.

В якості умов формування готовності до професійної діяльності виступають: спеціально організоване освітнє середовище, використання інтерактивних форм і евристичних методів в процесі навчання. Системотворними чинниками формування психологічної готовності до професійної діяльності є: характер потребностно-мотиваційного кола студента,

готовність до саморозвитку, спрямованість на реалізацію творчого потенціалу особи, перетворення соціально-значимої діяльності.

Ядро готовності становлять психічні процеси і властивості. Вони є фундаментом якостей особистості. Якості і психологічні властивості особистості, психічні особливості і моральні якості, що є основою установки майбутнього вчителя на усвідомлення функцій педагогічної праці, професійної позиції, оптимальних способів діяльності, співвіднесення своїх здібностей з можливостями - характеристики психологічної готовності.

Суть психологічної готовності: моральні та психологічні якості і можливості особистості; відношення свідомості і поведінки, суб'єктивності і об'єктивності свідомості. Зміст психологічної готовності складають інтегральні характеристики особистості, що включають в себе інтелектуальні, емоційні і вольові властивості, професійно-моральні переконання, потреби, звички, знання, вміння і навички, педагогічні здібності.

В умовах перегляду багатьох традиційних форм навчання студентів і пошуку нових освітніх моделей виникає проблема підготовки висококваліфікованих кадрів, здатних швидко пристосовуватися до нових умов, які володіють високим професіоналізмом, затребуваних на ринку праці. Формуючи особистість майбутнього фахівця спеціальної освіти необхідно моделювати не лише особистісні якості випускника, знання та вміння, а також і способи оволодіння ними.

Але на практиці особливі освітні потреби таких дітей враховуються переважно стихійно, не задовольняються в достатньому обсязі і на належному якісному рівні з причин невизначеності оптимальних напрямів, форм їхнього суспільного навчання та виховання, труднощів у використанні адекватних методів та технологій освітньо-корекційної спрямованості тощо.

Разом з тим в Україні залишається недостатньо вирішеною проблема соціальної поінформованості суспільства про наявність окремої нозологічної групи дітей, яких внаслідок певних ознак їхнього психічного розвитку і поведінки зараховують до категорії неконтактних, невихованих, «дивних» та агресивних.

Саме з цієї причини батьки звертаються по допомогу до різних фахівців-психологів, соціальних працівників, логопедів. Кожен із цих спеціалістів спрямовує свої професійні зусилля, виходячи з власної компетентності відповідно до предмета корекції: ви-правлення поведінки, розвиток соціальної інтеграції, формування різних систем мовлення. При цьому рівень складності корекційної роботи та отримання ефективного результату є надзвичайно високим, а тому величезного значення набуває проблема обґрунтованого виділення дітей зі спектром аутистичних порушень в окрему нозологічну категорію, глибокого вивчення і пояснення особливостей їхнього психічного розвитку, розробки технологій корекційно-виховного впливу на процес їх соціалізації, суттєво ускладнений численними комбінаціями специфічних характеристик дизонтогенезу. У світі відомі декілька (досить суперечливих) напрямків та шкіл, які по-різному пояснюють аутизм, принципи і методи спеціальної роботи з відповідною категорією дітей та дорослих. У розбудові світогляду про аутистичну патологію від Ейгена Блейлера (1911), який вважав аутизм симптомом шизофренії, Лео Каннера (1943), що розширив трактування цього поняття до самостійного зі специфічним спектром психологічних особливостей, до вчених та практиків (Д. Аспергер, Т. Браудо, Ж. Мейем, І. Ловаас, Тео Пітерс, Б. Римланд, Е. Шоплер та ін.), які запропонували нову філософію психопедагогічних стратегій роботи з дітьми з аутизмом, прогресивною є Міжнародна класифікація хвороб, МКХ-10 (1994), що диференційована за клініко-психологічними ознаками. Подана класифікація аутизму під назвою «Загальні розлади розвитку» як первазивних, що пронизують всю структуру психіки, порушень розвитку. Лео Каннер запропонував визначати якісну складову порушення терміном «викривлений психічний розвиток». Саме під такою назвою представлений аутизм у відомій ще з радянських часів класифікації психічного дизонтогенезу В.В. Лебединського (1988).

Аутизм є мультидисциплінарною проблемою. Вона досліджується у медицині, психології, спеціальній педагогіці, соціальній роботі. Теоретичні напрацювання цих наук у поєднанні з результатами практичної діяльності

фахівців є базисом для створення системи корекції аутистичних розладів у дітей з різними видами дизонтогенезу: затриманим та дефіцитарним розвитком, розумово відсталих дітей з комбінованим дефектом, а також дітей з аутистичними проявами, що явно не порушують психосоціального розвитку особистості. Специфічність аутистичної симптоматики дає підстави для теоретичного аналізу, вивчення та систематизації концепцій, клініко-дизонтогенетичних та психолого-педагогічних підходів до узагальнення практики освіти, зокрема корекційного виховання таких дітей у закладах різного типу.

Формування мовленнєвої активності дітей дошкільного віку (О. Аль-Мраят, Н. Базима, І. Дмитрієва, О. Мамічева, В. Тарасун). М. Шеремет); лексико-семантичне дослідження мовлення аутичних (Ю. Товкес); розробила засади комплексної психолого-педагогічної допомоги дітям з аутизмом (К. Островська); розвитком психомоторики (М. Породько); музикотерапії (Р. Призванська); організація корекційної роботи (Л. Рибченко); ранній дитячий аутизм (С. Конопляста, М. Рождественська); загальні питання (В. Синьов); дошкільники (В. Нечипоренко); становлення виховної системи для дітей з аутизмом (О. Позднякова); альтернативна комунікація (І. Логвінова); психолого-педагогічний супровід соціалізації дітей з РАС засобами арт-терапії (А. Іваненко); дослідження феномену аутизму та «зелена карта» розвитку (Т. Скрипник); розробили концепцію розвитку, навчання, соціалізації дітей з аутизмом (В. Тарасун, Г. Хворова); розроблено технології регуляції поведінки дітей (М. Федоренко); медичні та психологічні аспекти допомоги дітям з аутизмом (Л. Руденко, А. Чуприков); класифікації аутистичних порушень, корекція батьківсько-дитячих стосунків, психокорекція аутистичних порушень (Д. Шульженко).

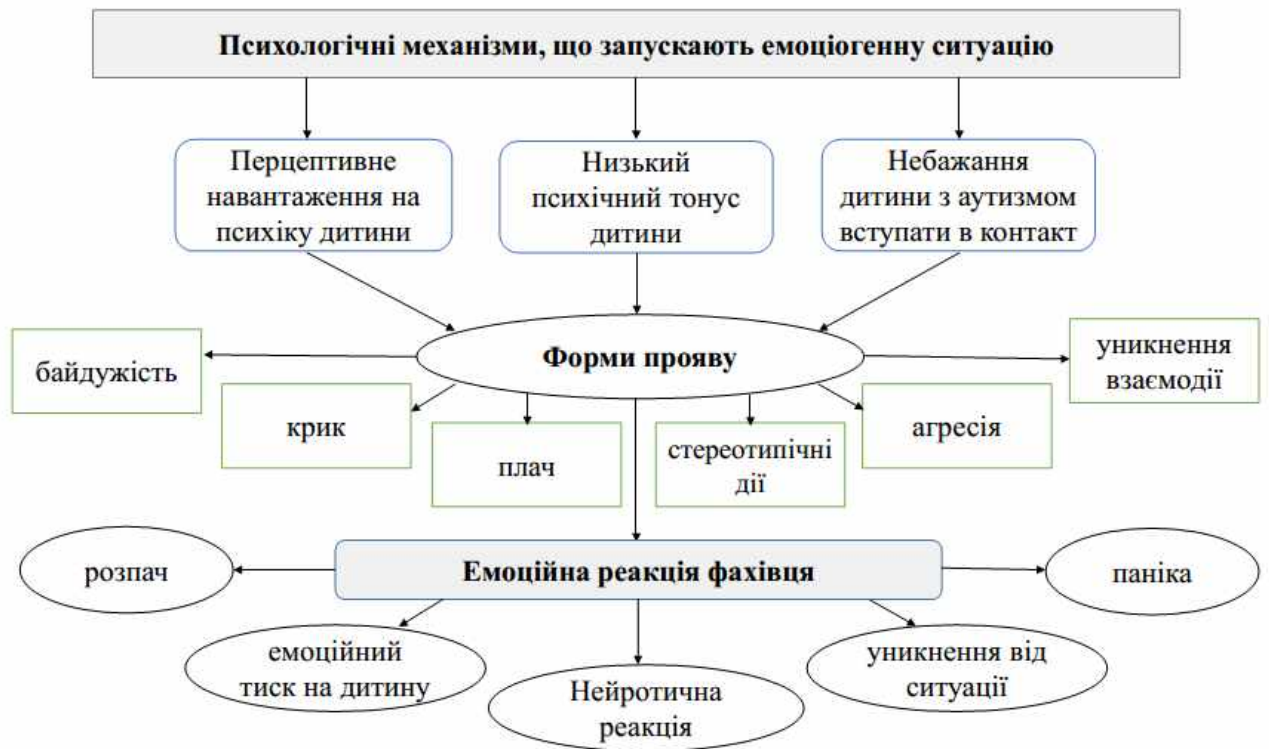
Дитиноцентристські тенденції, які домінують у сучасній українській спеціальній освіті (І. Д. Бех, В. І. Бондар, В. В. Засенко, А. А. Колупаєва, С.Ю. Конопляста, В. Г. Кремень, С. Д. Максименко, С. П. Миронова, О.В. Романенко, В. М. Синьов, Є. П. Синьова, В. В. Тарасун, А. Г. Шевцов, М.К. Шеремет, Л. І. Фомічова, О. П. Хохліна та ін.), є підґрунтям для розвитку

інноваційних організаційних форм, змісту, технологій навчання та виховання дітей з аутизмом.

Актуальність психологічного обґрунтування корекційного виховання дітей з аутистичними порушеннями значною мірою обумовлена тим, що в умовах сьогодення спостерігається низка суперечностей між:

- потребою суспільства в ефективно діючій системі корекційно-реабілітаційної роботи та недостатньо розробленою цілісною теорією її організації, відповідного технологічного та нормативно-правового забезпечення;
- необхідністю ранньої превентивної корекції та відсутністю системи виявлення і діагностики захворювання на початковому етапі;
- забезпеченням якості психокорекційних послуг та використанням корекційних систем, передбачених для інших нозологій;
- важливістю інституалізації та відсутністю розроблених форм і методів для різних навчально-виховних, а також спеціальних навчальних закладів;
- необхідністю підготовки фахівців до роботи з аутичними дітьми й їхніми родинами та відсутністю її теоретико-методологічного обґрунтування й науково-методичного забезпечення.

На сьогодні держава бере на себе зобов'язання забезпечити якісною спеціальною освітою всі категорії дітей-інвалідів відповідно до міжнародних та державних документів. Разом з тим, соціальний попит з боку батьків аутичних дітей на систематичну й якісну педагогічну допомогу не відповідає реаліям життя, оскільки відсутні продуктивні пропозиції з боку вітчизняної психолого-педагогічної науки та практики; зміст педагогічної роботи з дітьми у реабілітаційних закладах залежить від джерел фінансування, позиції органів опіки, батьків, некритичної абсолютизації запозичених зі світової практики окремих реабілітаційних методів та технологій без їх необхідного наукового аналізу та фахового компетентного застосування.



Водночас ускладнюють ефективне вирішення завдань якісного корекційного виховання дітей зі спектром аутистичних розладів, крім організаційних і матеріально-побутових труднощів створення і функціонування освітньо-реабілітаційних закладів, відповідно до структури психічних порушень та специфіки їх корекції, відсутність методичного забезпечення змісту діагностичних досліджень таких дітей у психолого-медико-педагогічних консультаціях, незабезпечення наступності між виявленням лікарями дітей з первазивними аутистичними розладами та подальшою реалізацією психолого-педагогічного втручання, запізнене звертання до фахівців у галузі корекційно-педагогічної допомоги.

Необхідно також визнати незадовільним рівень спеціальної підготовки фахівців до проведення диференціальної діагностики, розробки корекційних та освітньо-виховних програм, їх впровадження у практику роботи з аутичними дітьми, а також стан інформативного забезпечення педагогів і психологів, батьків і соціальних працівників знаннями про специфіку виховання дітей з первазивними розладами.

Узагальнюючи зазначене, зауважимо, що корекційно-виховна робота з

аутичними дітьми має базуватися на таких психологічних основах: визначення типології різновидів аутистичних порушень, зумовлених індивідуальними особливостями інтелекту, мовлення, спілкування; вивчення потреб, мотивів, почуттів, реакцій, думок, намірів, пов'язаних з особливостями їхньої соціокультурної адаптації та самореалізації; врахування відповідних

потреб та проблем родин, що виховують аутичну дитину; психолого-педагогічна підготовка майбутніх фахівців для роботи з аутичними дітьми.

Запропонований нами підхід дасть змогу впроваджувати корекційну техніку у педагогічний процес загальноосвітніх та спеціальних шкіл, дошкільних установ, закладів соціального спрямування, домашнє виховання; надавати ті види спеціальної допомоги та освітньо-реабілітаційних послуг, що потребують люди з аутистичними порушеннями на всіх вікових періодах свого життя.

Необхідною складовою організації корекційної допомоги дітям з аутизмом є їх залучення до всіх сфер життєдіяльності, активізація та навчання членів родини, друзів, знайомих до вирішення їхніх інтеграційних, психологічних, комунікативних, мовленнєвих, навчальних, емоційних проблем.

Одним зі шляхів такої участі ми вбачаємо розробку засобів, прийомів, інструментів корекції, якими могли б користуватися всі особи, які оточують дитину; створювати для неї ситуації успіху та задоволення від перебування серед людей. Однією з важливих психологічних умов реалізації корекційно-виховного процесу є створення емоційного комфорту, вивчення дитини з позицій позитивного прогнозу. Принципово важливим (всупереч зовнішньому опору і відчуженості) є діагностування здібностей та потреб дитини, що мають стати основою створення індивідуальної програми її розвитку.

Важливою умовою організації корекційно-виховної роботи з дітьми є взаємодія між батьками та фахівцями – корекційними педагогами та психологами, які виконують, окрім класичних (аналітична, діагностико-прогностична, освітня, корекційна, консультативна), ще й спеціальні (психотерапевтична, супервайзерна, інклюзивна) функції. Психолого-педагогічна робота з аутичними дітьми в корекційному просторі – це особливий різновид педагогічної діяльності, який

потребує формування у майбутнього фахівця спеціальних знань, умінь, технологічних навичок, вольових зусиль, оптимізму, комунікації та креативності у створенні відповідних технологій, добору оптимальних прийомів позитивного впливу на дитину. З одного боку, корекційне виховання забезпечує реалізацію основних напрямів соціальної політики щодо дітей з аутизмом через освітньо-реабілітаційну діяльність закладів соціального спрямування, а з іншого – спрямоване на індивідуальну системну допомогу в безперервному навчанні дитини.

У розв'язанні та визначенні актуальних питань становлення і формування першого національного етапу психопедагогічної корекції аутизму та інклюзивного навчання аутичних учнів значний внесок зробили В. І. Бондар, С.Ю. Конопляста, М. В. Рождественська, В. М. Синьов, В. В. Тарасун, А.П. Чуприков, М. К. Шеремет; проблема аутизму знайшла певне відображення в спеціальних дослідженнях в українській корекційній педагогіці та спеціальній психології, зокрема, визначення концептуальних за-сад спеціального навчання, виховання та розвитку аутичних дітей (В. В. Тарасун, Г. М. Хворова).

Аналіз сучасних медичних досліджень феноменології клінічних проявів спектру аутистичних порушень, генетичних проблем представлений у роботах Я.Т. Багрія, М. В. Рождественської, О. І. Романчука, А. П. Чуприкова; висвітлені базові принципи надання медичної допомоги дітям з аутистичними порушеннями, питання психофармакології аутизму, вимоги до програмно-цільового обслуговування дітей (Я. Б. Бікшаєва, О. В. Дружинська, Л. Б. Литвин, І.А. Марцинковський).

У низці робіт утверджується важливість та сутність соціальної інтеграції як результату цілісного впливу на становлення особистості аутичної дитини, корекції розвитку соціальних навичок, реалізації корекційних технологій в умовах організації літнього дитячого табору (Т. В. Скрипник, Г. Д. Смоляр, І. І. Посохова, Г. М. Хворова); в окремих публікаціях відображені питання ролі психолінгвістики в подоланні мовленнєвих порушень в аутичних дітей (М. К. Шеремет); ранньої діагностики, корекції та попередження аутистичних розладів (Я. В. Крет,

Т.В. Скрипник), організації та змісту роботи освітньо-реабілітаційного центру для аутичних дітей (Н. С. Андрєєва); психологічної корекції зорово-просторового сприймання в аутичних дітей (А. Л. Душка); відображення критичного соціокультурного погляду на становище аутичних дітей (К. О. Островська, М.І. Радченко); визначення шляхів подолання аутизму (Г. І. Біленька, О.Б. Богдашина); практичного досвіду реалізації програми раннього втручання для дітей з розладами аутистичного спектру, ролі батьків у допомозі дитині, стратегії подолання основних проблем у сфері спілкування, соціальних стосунків та поведінки (О. І. Романчук); тілесної терапії (С. В. Товстуха). Суттєвим внеском у розробку педагогічних аспектів проблеми аутизму стала кандидатська дисертація Г. М. Хворової про комплексну технологію корекції комунікативної активності дітей з аутизмом. Проведені українськими вченими та практиками дослідження свідчать про те, що спектр аутистичних порушень у дітей, який блокує їх активний розвиток, впливає на онтогенез психічної сфери, а тому аутичні діти відрізняються від розумово відсталих і дітей з порушеннями мовлення індіферентним ставленням до подій, небажанням відвідувати дитячі заходи, емоційною холодністю до членів родини, їх інтересів, потреб, переживань тощо, відсутністю соціальних навичок через не сформовані уявлення про взаємозв'язок дитини з людьми та предметами навколишнього середовища та системні страхи перед усім новим і невідомим. Українські вчені Н. В. Базима, А.О. Душка, С. Ю. Конопляста, Я. В. Крет, І. І. Посохова, М. В. Рождественська, Х. Я. Сайко, В. М. Синьов, В. В. Тарасун, Г. М. Хворова, Д. І. Шульженко, О.Є. Шульженко, досліджуючи проблему аутизму у дітей, впроваджували свої авторські ідеї та технології в практику корекційно-педагогічної роботи в таких країнах як Бельгія, Велика Британія, Казахстан, Німеччина, Північна Ірландія, Польща, Росія, Словаччина.

Для дитини з розладами аутистичного спектру характерними є порушення усіх сфер психіки: сенсомоторної, перцептивної, пізнавальної, мовленнєвої та емоційної. Спираючись на ці ознаки слід усвідомлювати всю складність та унікальність корекційної роботи. Тому процес навчання та розвитку дітей з

аутизмом можливий лише за умови спеціальної підготовки педагогів загальноосвітніх навчальних закладів [87]. Результати досліджень багатьох науковців засвідчують, що інтелектуальний, емоційний і соціальний розвиток дітей із аутизмом залежить від позитивного ставлення до них, розуміння та прийняття їхніх особливостей педагогами, батьками та іншими дітьми. Тому корекційна робота з дитиною з аутизмом повинна бути систематичною, а завданнями майбутніх фахівців є створення атмосфери довіри, спонукати дитину до розвитку мовлення та соціальної адаптації. Корекційний педагог повинен бути готовим до поведінкових труднощів, тривожності аутичної дитини. Для ефективної навчальної діяльності необхідно чітко структурувати корекційну діяльність та розвитковий матеріал. Освітній простір для дитини з аутизмом повинен бути чітко структурованим, мати візуальні підкріплення та системно організованим.

Корекційна робота з аутичними дітьми повинна бути спрямована на: розвиток навичок соціально-побутової адаптації; комунікативних вмінь; навичок самоконтролю та саморегуляції [290].

На думку Д. Шульженко своєчасне звернення до лікаря, психолога сприяє ранній діагностиці аутистичних розладів, вчасній індивідуально-корекційній роботі та розвитку дитини. Стимуляція та реконструкція психічного розвитку, активація здібностей, адекватні умови домашнього та корекційного виховання запобігають виникненню вторинних порушень, таких як агресивна поведінка, негативізм, страхи, фобії, тривога тощо.

Як зазначає Д. Шульженко поява дитини з порушеннями розвитку для будь-якої сім'ї – дуже складний іспит, за якого сім'я потребує об'єктивної інформації, соціальних ресурсів, підтримки близьких і друзів, кваліфікованої допомоги спеціалістів. Народження в сім'ї дитини з будь-якою психічною або фізичною вадою завжди робить ситуацію в родині складною і різко змінює все буття та поведінку сім'ї – цінності, прагнення та реакції батьків і близьких родичів. Змінюється психологічний стан й орієнтири дорослих і здорових дітей, виконання родиною виховної та моральної функцій, взаємодію з соціальними інституціями

та навколишнім світом. Жодна сім'я не хоче мати дитину-інваліда, і тому, коли народжується така дитина, родинному горю немає меж. Страждання батьків зазвичай важко описати. Спочатку виникає відчуття провини, сорому, безнадійності й жалю до себе. І все це буває настільки важким, що виникає прагнення в будь-який спосіб позбутися нестерпних переживань. Якщо розпач важко подолати, батьки можуть зовсім відмовитися від дитини, або відмовитися сприймати її хворою, або думати, що це не їхня дитина. Їх охоплює глибокий сум, почуття спустошеності й самотності, туга за здоровою дитиною, як за чимось назавжди втраченим [270, С.292].

Д. Шульженко: про ефективну й адекватну психологічну допомогу сім'ям з аутичними дітьми повинні надавати фахівці, добре знайомі з аутизмом як з патологією розвитку, а не звичайні дорослі – психотерапевти широкого профілю, які не враховують специфіки таких сімей. Із спеціальної літератури можна дізнатися, що ефективний фахівець, який працює в царині допомоги сім'ям, повинен володіти певними характеристиками, навичками та переконаннями. Домінуючий фахівець повинен володіти такими якостями, як успішність, неупередженість, функціональна специфічність, емоційна нейтральність. Роль фахівця не стільки регламентується, скільки досягається, тобто, щоб стати професійним фахівцем, потрібно успішно пройти відповідну програму освіти і практичного навчання, мати уявлення про сімейну динаміку, знання про те, як порушення психофізичного розвитку аутичної дитини впливають на функціонування сім'ї. Фахівці, котрі працюють із сім'ями аутичних дітей, повинні пам'ятати, що вони самі обрали цю спеціальність. На відміну від батьків фахівці працюють у цій галузі за своєю волею, заради задоволення свого наукового інтересу, альтруїзму, з фінансових або інших міркувань. Від фахівця батьки очікують чесності і справедливості. Він повинен бути емоційно нейтральним, тобто в нього має бути відсутнє емоційне занурення у проблеми сім'ї. Фахівець, який працює із сім'єю, повинен намагатися відповідати очікуванням батьків; і наскільки йому вдасться відповідати цим очікуванням, настільки успішною буде його подальша робота з сім'єю.

Окрім перелічених знань, для фахівця мають значення такі особливості корекційної роботи з дітьми із аутизмом:

- *ставлення до людей*. Ефективний фахівець бачить у людях насамперед їхні сильні, а не слабкі сторони, достоїнства, а не недоліки, внутрішні, а не зовнішні мотивації, ресурси, а не проблеми;
- *самосприйняття*. Фахівець має бути впевненим у своїй професійній адекватності, почуватися цінним, потрібним, гідним довіри;
- *мета роботи*. Успішний фахівець не підкорює собі дитину та членів її сім'ї, він вивільнює їх, є відвертим з родиною, бере їхні проблеми близько до серця, у своїх стосунках з сім'єю орієнтований на процес надання допомоги. Деякі спеціалісти вказують на необхідність ще таких характеристик, як:
- *емпатія*. Корекційний педагог, як і спеціальний психолог, повинен уміти відчувати та розуміти проблеми членів родини з їхньої точки зору;
- *конкретність*. На запитання сім'ї фахівець повинен відповідати відразу, чітко, ясно та по суті;
- *теплота у спілкуванні*. Фахівець повинен вербально і невербально виявляти хвилювання та турботу про родину, в якій працює [270, С. 300-301].

Для дітей з розладами аутистичного спектру притаманне певне відчуження, наявність моторних і вербальних стереотипів, обмеженість інтересів, порушення поведінки, нездатність перенесення способів розумових дій у нову ситуацію. Вони швидко втомлюються, відволікаються, навіть від цікавих занять. У них не формується правильне емоційне реагування на певні ситуації [107]. Але будь-яку дитину з аутизмом можна привчити до самостійності, організованості, адаптованості у дитячому колективі й сприяти її послідовному розвитку. Але для цього процес включення дитини з аутизмом в освітній простір має бути продуманим і підготовленим [241]. Комплексний підхід повинен охопити як медикаментозну підтримку здоров'я дитини, так і корекційні психолого-педагогічні заходи, які сприятимуть розвитку дитини. При організованій корекційній роботі дитина з аутизмом може успішно адаптуватися до соціального середовища, згодом навчатися у школі та стати самостійною. Проте, через

широкий спектр аутистичних розладів підібрати уніфіковані форми роботи з такими дітьми достатньо складно. Але, як і для будь-якої дитини, для ефективної взаємодії з дитиною з аутизмом необхідно створити атмосферу довіри, індивідуального підходу, терпеливості та заохочення, знайти стимули, що мотивуватимуть дитину з аутизмом до певних дій.

Продумана організація начального простору дуже важлива для дітей з аутизмом. Так Е. Шоплер зазначає, що дотримання принципу структурованості освітнього простору та візуальної підтримки підвищує ефективність навчання дитини з аутизмом [268]. Створення високоорганізованого простору робить довкілля для дитини з аутизмом більш чітким, впорядкованим і передбачуваним. [241]. Оскільки дитина з аутизмом зазнає труднощів у формуванні координованої поведінки і здатності концентрувати увагу, тому, перебуваючи в оточенні різноманітних відволікаючих чинників, у неї з'являється ряд поведінкових труднощів, які унеможливають виконання корекційних завдань. Крім цього, у дитини виникають імпульсивні реакції, прояви емоційна лабільності, які важко зрозуміти у контексті освітнього середовища. Допомогти зорієнтуватися у навколишньому світі такій дитині допоможуть чіткі правила та стереотипні асоціації: чітка структура шкільного дня та відповідна атрибутика. У дитини з аутизмом, повинні бути заздалегідь створені стереотипи поведінки, пов'язані зі шкільною атрибутикою: клас, дзвінок, парта, дошка, портфель, домашнє завдання, оцінка. Попереднє моделювання уроку допоможе дитині з аутизмом навчитися навичок комунікації та соціальної взаємодії. Дитина повинна навчитися відповідати на питання, просити про допомогу, слухати вчителя, виходити до дошки, спілкуватися з іншими дітьми. Це допоможе дитині з аутизмом подолати тривожність перед новим етапом свого життя, сприятиме розумінню шкільної ситуації як знайомої і передбачуваної. Першим етапом корекційної роботи з такими дітьми в інклюзивній школі стати формування мотивації до навчання.

Психологічна підтримка дітей з аутизмом мотивує їх до діяльності. Вони чекають на схвалення, підтримку від вчителя, від батьків та інших учасників освітнього процесу. Необхідною умовою успішної соціальної адаптації дітей з

аутизмом є організація не лише особливих класів, але і кабінетів психологічного розвантаження, зон відпочинку, тихих куточків. У цих зонах повинні бути будь-які зорові, тактильні, слухові стимулятори [200].

Підготовка майбутніх фахівців є процесом формування професійних компетенцій, зокрема *асертивності* (прояв емоційної стійкості на афективному, когнітивному та суб'єктивному рівні у професійній діяльності), *праксеологічності* (відповідальність у професійній діяльності, планування, моделювання та прогнозування можливих результатів корекційної роботи), *інтернальності* (налагодження взаємин у корекційній роботі з дітьми із аутистичними порушеннями, переважання внутрішньої мотивації діяльності).

Виходячи із загальної структури психологічної готовності та враховуючи професійну специфіку, ми вважаємо, що змістовну структуру готовності майбутніх фахівців до корекційної роботи з дітьми з аутизмом утворюють взаємопов'язані компоненти: *мотиваційний* (включає навички самоконтролю, саморегуляції, орієнтації на альтруїзм, працю, результат і свободу, самостійність) *когнітивний* (передбачає високий рівень інтернальності, оцінювання результатів, гнучкість, планування та програмування), *емоційно-вольовий* (передбачає наявність емпатії, впевненості, стресостійкості, емоційної стійкості, керування емоціями, емоційної усвідомлюваності). Визначені підходи, положення та структуру було покладено в основу емпіричного дослідження емоційної стійкості як психологічного чинника готовності майбутнього фахівця до корекційної роботи з дітьми з аутизмом.

Зміст першого розділу дисертаційного дослідження висвітлено в таких публікаціях автора:

1. Шульженко О.Є. Методологічні основи формування професійної компетентності майбутнього психолога під час контактної взаємодії з аутичними дітьми. *Науковий часопис. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2014. № 26. Сер. 19. С. 421–426.

2. Шульженко О.Є. Теоретико-практичні аспекти функціонування виховної системи сучасного закладу освіти. *Молода наука Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова: збірник праць за матеріалами семінару «Основи педагогіки вищої школи» для аспірантів*. К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2014. Вип. 2. С. 267-282.

3. Шульженко О.Є. Теоретико-методологічні основи особистісної готовності спеціального (практичного) психолога до корекційної роботи з дітьми із порушеннями аутистичного спектру. *Актуальні питання корекційної освіти*. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2016. Вип. 7. Т. 2. С. 447-458.

4. Shulzhenko O. Ye., Ostrovskii I. University studies of future psychologists to work with autistic children. *The Journal of Education Culture and Society / the international scientific journal by Aleksander Kobylarek*. No. 1. Wroclaw, 2014. P. 87-96.

Висновки до першого розділу

1. Аналіз науково-педагогічних, психологічних джерел дозволив визначити структуру емоційної стійкості майбутніх фахівців, які працюватимуть з дітьми із аутистичними порушеннями. Емоційна стійкість студентів – майбутніх фахівців має динамічну побудову і поєднує фізіологічний, психологічний і соціально-психологічний рівні організації психічного стану особистості. Її основними компонентами є адекватність емоційної оцінки ситуації (відповідність емоційних реакцій), гармонійність відношення між всіма параметрами діяльності в емоціогенних умовах, емоційна реактивність, здатність регулювати власні емоційні стани у професійній діяльності. Емоційна стійкість розуміється складна динамічна інтегративна властивість особистості, що забезпечує високу продуктивність та ефективність діяльності й поведінки в складних емоційно напружених умовах.

2. З погляду формування емоційної стійкості у майбутніх фахівців спеціальної освіти детермінантами розвитку майбутніх фахівців визначено емоційно-вольову стійкість, мотивацію професійної діяльності, інтернальність у

прийняття рішень. Згідно особистісного підходу, психологічна готовність розглядається як результат підготовки до певної діяльності, вона є стійким, багатоаспектним утворенням особистості, яке містить низку компонентів, адекватних вимогам, змісту та умовам професійної діяльності. Виходячи із загальної структури готовності та враховуючи професійну специфіку, ми вважаємо, що змістовну структуру готовності майбутніх фахівців до корекційної роботи з аутичними дітьми утворюють взаємопов'язані компоненти: *мотиваційний* (включає навички самоконтролю, саморегуляції, орієнтації на альтруїзм, працю, результат і свободу, самостійність) *когнітивний* (передбачає високий рівень інтернальності, оцінювання результатів, гнучкість, планування та програмування), *емоційно-вольовий* (передбачає наявність емпатії, впевненості, стресостійкості, емоційної стійкості, керування емоціями, емоційної усвідомлюваності).

3. Поняття готовності майбутнього фахівця до корекційної роботи з дітьми із аутизмом визначено нами як комплекс когнітивних та особистісних властивостей, професійних знань та умінь, вироблення корекційним педагогом стратегій діяльності на основі об'єктивного аналізу причин успіхів та невдач свого фахового становлення, системи сформованих мотивів та цінностей у навчально-професійній сфері, що обумовлюють ефективність професійної діяльності та досягнення високих результатів у ній. Ядром психологічної готовності майбутніх фахівців є емоційна стійкість як здатність особистості до адаптації у складних професійних ситуаціях, забезпечення при цьому успішної діяльності та працездатності.

4. Підготовка майбутніх фахівців є процесом формування професійних компетенцій, зокрема *асертивності* (прояв емоційної стійкості на афективному, когнітивному та суб'єктивному рівні у професійній діяльності), *праксеологічності* (відповідальність у професійній діяльності, планування, моделювання та прогнозування можливих результатів корекційної роботи), *інтернальності* (налагодження взаємин у корекційній роботі з дітьми із аутистичними порушеннями, переважання внутрішньої мотивації діяльності).

5. Аналіз наукових психологічних і спеціальних педагогічних досліджень стосовно особливостей корекційного виховання дітей із аутизмом засвідчив, що аутизм є складним спектральним розладом, тобто, що паттерни симптомів захворювання, рівень здібностей дітей, а також інші характеристики при аутизмі зустрічаються у найрізноманітніших комбінаціях, а хвороба може мати різні ступені важкості. Соціальні вимоги, під дією яких відбувається розвиток дитини із аутизмом не повинні ставитися в імперативній формі; а спеціально створюватись у процесі конструювання дорослими різних за змістовною спрямованістю психолого- соціальних ситуацій.

РОЗДІЛ II.

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ ЯК ПСИХОЛОГІЧНОГО ЧИННИКА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ДО КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ ІЗ АУТИЗМОМ

У другому розділі представлено процедуру організації, методичне забезпечення, особливості проведення і результати констатувального експерименту, спрямованого на дослідження емоційної стійкості як психологічного чинника готовності майбутнього фахівця до корекційної роботи з аутичними дітьми; визначено рівні, критерії та показники сформованості готовності до колекційної роботи; здійснено аналіз особливостей розвитку та динаміку осмислення педагогами значення корекційної роботи з аутичними дітьми і наведено одержані результати у кількісних і якісних оцінках.

2.1. Організація дослідження та психодіагностичні методики вивчення емоційної стійкості як психологічного чинника готовності майбутнього фахівця до корекційної роботи з дітьми із аутизмом

У констатувальному експерименті брало участь 127 студентів. Серед них 1) (44 студенти) психологи, 2) (45 студентів) олігофренопедагоги, 3) (38 студентів) логопеди.

Основними завданнями констатувального експерименту були: підібрати та апробувати психодіагностичні методи дослідження та емпірично виявити особливості становлення складових структури емоційної стійкості як психологічного чинника готовності майбутнього фахівця до корекційної роботи з дітьми із аутизмом. На основі теоретичного аналізу були виділені критерії сформованості готовності майбутніх фахівців.

Відповідно було виокремлено *критерії сформованості* емоційної стійкості як психологічного чинника готовності майбутнього фахівця до корекційної роботи з дітьми із аутизмом.

Критеріями сформованості мотиваційного компоненту готовності виступають: самоконтроль, саморегуляція, орієнтація: на альтруїзм, працю, результат і свободу, самостійність.

Критеріями сформованості когнітивного компоненту готовності виступають: інтернальність, оцінювання результатів, гнучкість, планування, програмування.

Критеріями сформованості емоційно-вольового компоненту готовності виступають: емпатія, впевненість стресостійкість, емоційна стійкість, керування емоціями, емоційна усвідомлюваність.

За узагальненими результатами констатувального експерименту та на основі обґрунтованих при здійсненні теоретичного аналізу критеріїв були визначені наступні рівні готовності.

Для дослідження емоційної стійкості як психологічного чинника готовності майбутнього фахівця до корекційної роботи з дітьми із аутизмом нами було дібрано психодіагностичний інструментарій, що охоплював два блоки методик. Перший з них містив методики, які дозволяли виявити психологічні особливості майбутніх фахівців, а другий – методики, за допомогою яких здійснювалася психологічна характеристика змістових особливостей їхньої готовності до корекційної роботи.

До *першого блоку* входили методики – «Емоційний інтелект» Н. Холла, методика «Діагностики вираженості різних проявів емпатії, а також загального рівня емпатичних здібностей» В. В. Бойко, опитувальник індекс толерантності, методика міжособистісних відносин Т. Лірі виявила типи ставлення до оточуючих: авторитарний, егоїстичний, агресивний, підозрілий, підпорядкований, залежний, доброзичливий, альтруїстичний, опитувальник індекс толерантності, застосування яких спрямовувалося на визначення:

- емпатійних здібностей (раціональний канал емпатії, емоційний канал емпатії, інтуїтивний канал емпатії, установки, що сприяють або перешкоджають емпатії, проникаюча здатність в емпатії, ідентифікація);

- ставлення до оточуючих (авторитарний, егоїстичний, агресивний, підозрілий, підпорядкований, залежний, доброзичливий, альтруїстичний), толерантності.

До *другого блоку* входили методики – методика «Діагностики соціально-психологічних установок особи в мотиваційно-необхідній сфері» О. Ф. Потьомкіної,

- учбової спрямованості навчальної мотивації (зовнішню і внутрішню).

Досліджуючи особливості розвитку емоційної стійкості як психологічного чинника готовності майбутнього фахівця до корекційної роботи з дітьми із аутизмом нами визначено три етапи констатувального експерименту. Завданням першого етапу було дослідження готовності майбутнього фахівця до корекційної роботи з дітьми із аутизмом від його компонентів та критеріїв: - *мотиваційного, емоційно-вольового, когнітивного* а саме: 1) виявлення особистісних спрямованостей, поведінкового самоконтролю; 2) вивчення особливостей емоційного інтелекту респондентів через емоційну стійкість до складних ситуацій; 3) дослідження ставлення до педагогічної професії, визначення особливостей динаміки структурних компонентів готовності майбутніх фахівців. На другому етапі визначалися критерії діагностування та рівні сформованості готовності майбутніх фахівців до корекційної роботи з дітьми із аутизмом. На третьому етапі дослідження визначався рівень сформованості компонентів готовності.

Психодіагностичний інструментарій нашого дослідження підбирався з урахуванням можливості використання його в констатувальному експерименті та в ході контрольного зрізу формувального експерименту. Відбір методик здійснювався відповідно до мети та завдань дисертаційної роботи. Кожна з методик підібрана у відповідності з віковими особливостями майбутніх фахівців (студентів психологів, олігофренопедагогів та логопедів) та критеріями валідності й надійності, які визначалися в попередніх роботах дослідників і були підтверджені в нашій роботі.

На першому етапі емпіричного дослідження з метою виявлення *мотиваційного компонента* готовності майбутніх фахівців використано

методику «Діагностики соціально-психологічних установок особи в мотиваційно-необхідній сфері» О. Ф. Потьомкіної, яка виявила орієнтацію на процес, орієнтацію на результат, орієнтацію на альтруїзм, орієнтацію на егоїзм, орієнтацію на працю, орієнтацію на свободу, орієнтацію на владу та орієнтацію на гроші.

Методика включає 20 запитань. Отримані результати підраховуються за певними формулами за показниками внутрішньої мотивації; зовнішньої позитивної мотивації. Мотив є внутрішнім, якщо він збігається з метою діяльності. Тобто, в умовах навчальної діяльності оволодіння змістом навчального предмета буде і мотивом і метою. Внутрішні мотиви пов'язані з пізнавальною потребою суб'єкта, задоволенням, яке отримується від процесу пізнання. Оволодіння навчальним матеріалом є метою навчання, яке в цьому випадку починає носити характер навчальної діяльності. Учень безпосередньо включений в процес пізнання, і це приносить йому емоційне задоволення. Домінування внутрішньої мотивації характеризується проявом власної активності учня в процесі навчальної діяльності.

Ззовні вмотивованою навчальна діяльність є в тому випадку, коли оволодіння змістом навчального предмета є не метою, а засобом досягнення інших цілей. Це може бути отримання гарної оцінки (атестата, диплома), отримання стипендії, підпорядкування вимогу вчителя, отримання похвали, визнання товаришів і ін. При зовнішній мотивації знання не є метою навчання, учень відчужений від процесу пізнання. Досліджувані предмети не є для учня внутрішньо прийнятими, внутрішньо мотивованими. Зміст навчальних предметів не є для учня особистісної цінністю.

Для вивчення *емоційно-вольового компонента готовності* майбутніх фахівців використано методику «Діагностики вираженості різних проявів емпатії, а також загального рівня емпатичних здібностей» В. В. Бойко, яка виявила раціональний канал емпатії, емоційний канал емпатії, інтуїтивний канал емпатії, установки, що сприяють або перешкоджають емпатії, проникаюча здатність в емпатії, ідентифікація та їх рівні – високий, середній та низький.

Методика «Емоційний інтелект» Н. Холла, що дозволила виявити обізнаність; керування своїми емоціями; самомотивацію (довільне керування своїми емоціями); емпатію; розпізнання емоцій інших людей та вміння впливати на їх емоційний стан.

Опитувальник індекс толерантності дозволила виявити високий, середній та низький рівні толерантності.

Для виявлення *когнітивного компонента* готовності, було використано методику Т.Лірі спрямовану на вивчення міжособистісних відносин, опитувальник "Адаптивність" А. Маклакова, С. Чермяника, який призначений для оцінки адаптаційних можливостей особистості.

Мотиваційний компонент готовності майбутніх фахівців до корекційної роботи з дітьми із аутизмом

Для діагностики соціально-психологічних установок особистості в мотиваційно-потребовій сфері було використано *методику О.Ф. Потьомкіної*, спрямовану на вивчення соціально-психологічних установок, когнітивних якостей корекційних педагогів. Ця методика дозволить виявити соціально-психологічні установки корекційних педагогів. Методика складається із вісімдесяти запитань та містить такі шкали як: орієнтація на процес, орієнтація на результат, орієнтація на альтруїзм, орієнтація на егоїзм, орієнтація на працю, орієнтація на свободу, орієнтація на владу та орієнтація на гроші.

1. «Орієнтація на процес». Люди, яким притаманна ця орієнтація, в меншій мірі задумуються над досягненням результату, вони часто затримують виконання роботи, їх процесуальна спрямованість перешкоджає їх результативності. Цими людьми більше керує інтерес до справи, а для досягнення результату необхідно виконувати рутинну працю, негативне відношення до якої вони не можуть подолати.

2. «Орієнтація на результат». Люди, в яких переважає ця орієнтація, найбільш надійні. Вони можуть досягнути результату в своїй діяльності всупереч перешкодам та невдачам.
3. «Орієнтація на альтруїзм». Люди, які спрямовані на альтруїстичні цінності, часто здійснюють безкорисливі вчинки. Альтруїзм виступає найбільш цінною суспільною мотивацією, наявність якої характеризує зрілу особистість.
4. «Орієнтація на егоїзм». Люди з цією спрямованістю характеризуються надмірною зосередженістю на власних інтересах. Наявність поміркованого егоїзму не шкодить особистості, в більшій мірі перешкоджає його відсутність.
5. «Орієнтація на працю». Ці люди весь свій час використовують на певну діяльність, оскільки праця приносить їм більше радості й задоволення, ніж інші заняття.
6. «Орієнтація на свободу». Головна цінність людей цього типу – це свобода. Вони оцінюють її як сенс свого життя. Часто орієнтація на свободу поєднується із орієнтацією на працю.
7. «Орієнтація на владу». Ця спрямованість більше притаманна представникам сильної статі та особам з маскуліnnими рисами. Ці люди схильні до домінування та відповідальності.
8. «Орієнтація на гроші». Для осіб з цією орієнтацією матеріальні блага є цінністю та виступають важливим чинником у мотиваційній сфері.

Методика діагностики учбової мотивації Дубовицької Т. Д.. Методика включає 20 запитань. Отримані результати підраховуються за певними формулами за показниками внутрішньої мотивації; зовнішньої позитивної мотивації. Мотив є внутрішнім, якщо він збігається з метою діяльності. Тобто, в умовах навчальної діяльності оволодіння змістом навчального предмета буде і мотивом і метою. *Внутрішні* мотиви пов'язані з пізнавальною потребою суб'єкта, задоволенням, яке отримується від процесу пізнання. Оволодіння навчальним матеріалом є метою навчання, яке в цьому випадку починає носити характер

навчальної діяльності. Учень безпосередньо включений в процес пізнання, і це приносить йому емоційне задоволення. Домінування внутрішньої мотивації характеризується проявом власної активності учня в процесі навчальної діяльності.

Ззовні вмотивованою навчальна діяльність є в тому випадку, коли оволодіння змістом навчального предмета є не метою, а засобом досягнення інших цілей. Це може бути отримання гарної оцінки (атестата, диплома), отримання стипендії, підпорядкування вимогу вчителя, отримання похвали, визнання товаришів і ін. При зовнішній мотивації знання не є метою навчання, учень *відчужений від процесу пізнання*. Досліджувані предмети не є для учня *внутрішньо прийнятими, внутрішньо мотивованими*. Зміст навчальних предметів не є для учня особистісної цінністю.

Емоційно-вольовий компонент готовності майбутніх фахівців до корекційної роботи з дітьми із аутизмом

З метою діагностики емпатійних здібностей корекційних педагогів, які відіграють важливу роль в роботі з дітьми із аутизмом було використано *методику спрямовану на діагностику вираженості різних проявів емпатії, а також загального рівня емпатичних здібностей Бойко В.В.* Методика містить 36 тверджень та дозволить дослідити різні прояви емпатії, а також рівень емпатичних здібностей майбутніх фахівців. Аналізуються показники окремих шкал і загальна сумарна оцінка рівня емпатії. Оцінки на кожній шкалі можуть варіюватися від 0 до 6 балів і вказувати на значущість конкретного параметру емпатії. Методика містить такі шкали:

Раціональний канал емпатії характеризує спрямованість уваги, сприйняття і мислення людини на розуміння стану, проблеми і поведінки іншого. Це спонтанний інтерес до співрозмовника, який відкриває шляхи емоційного і інтуїтивного відображення партнера.

Емоційний канал емпатії фіксує здатність емпатуючого входити в емоційний резонанс з оточуючими – співпереживати, бути спільником. Емоційна чуйність стає засобом входження в енергетичне поле партнера. Зрозуміти внутрішній світ іншої людини, прогнозувати її поведінку і ефективно впливати можливо тільки у випадку, якщо відбулося енергетичне підлаштування до партнера. Співучасть і співпереживання виконують роль сполучної ланки між людьми.

Інтуїтивний канал емпатії дозволяє людині передбачити поведінку партнерів, діяти в умовах дефіциту вихідної інформації про них, спираючись на досвід, що зберігається в підсвідомості. На рівні інтуїції замикаються і узагальнюються різні відомості про партнерів.

Установки, що сприяють або переешкоджають емпатії. Ефективність емпатії знижується, якщо людина намагається уникати особистих контактів, вважає недоречним проявляти цікавість до іншої особистості, переконує себе спокійно ставитися до переживань і проблем оточуючих.

Проникаюча здатність в емпатії розцінюється як важлива комунікативна властивість людини, що дозволяє створювати атмосферу відкритості, довірливості, задушевності та сприяє прояву емпатії.

Ідентифікація – важлива умова успішної емпатії. Це вміння зрозуміти іншого на основі співпереживань, постановки себе на місце партнера. В основі ідентифікації легкість, рухливість і гнучкість емоцій, здатність до наслідування.

Із метою дослідження емоційного інтелекту ми використали *методику Н. Холла*. Ця методика дозволить виявити здатність майбутніх фахівців розуміти ставлення, що репрезентуються в емоціях, вміння керувати емоційною сферою на основі прийняття рішень. Методика містить 30 тверджень та складається із п'яти шкал: емоційна обізнаність; керування своїми емоціями; самомотивація (довільне керування своїми емоціями); емпатія; розпізнання емоцій інших людей та вміння впливати на їх емоційний стан.

Опитувальник індекс толерантності дозволила виявити високий, середній та низький рівні толерантності.

Вивчення довільного самоконтролю майбутніх фахівців була використана методика «Стили саморегуляції поведінки» В.І. Морсанова. Методика спрямована на дослідження загального рівня саморегуляції, а також таких компонентів, як: планування, моделювання, програмування, оцінювання результатів, гнучкості, самостійності. Опитувальник складається із сорока шести запитань і включає такі шкали як: планування, моделювання, програмування, оцінювання результатів, гнучкості, самостійності.

Шкала «Планування» характеризує індивідуальні особливості висунення й утримання цілей, сформованість у людини усвідомленого планування діяльності. Високі показники за цією шкалою вказують на сформованість потреби в усвідомленому плануванні діяльності, плани в цьому випадку реалістичні, деталізовані, ієрархічні і стійкі, цілі діяльності висувуються самостійно. У досліджуваних із низькими показниками за цією шкалою потреба в плануванні розвинена слабо, цілі схильні до частоті зміни, поставлена мета рідко буває досягнута, планування малореалістичне. Такі люди вважають за краще не замислюватися про своє майбутнє, цілі висувують ситуативно і зазвичай не самостійно.

Шкала «Моделювання» дозволяє діагностувати індивідуальну розвиненість уявлень про зовнішні і внутрішні значущі умови, ступінь їх усвідомленості, деталізованості і адекватності. Випробовувані з високими показниками за цією шкалою здатні виділяти значущі умови досягнення цілей як в поточній ситуації, так і в перспективному майбутньому, що проявляється у відповідності програм дій планам діяльності, відповідно одержуваних результатів прийнятим цілям. У піддослідних з низькими показниками за цією шкалою – слабка сформованість процесів моделювання призводить до неадекватної оцінки значимих внутрішніх умов і зовнішніх обставин, що проявляється у фантазуванні, яке може супроводжуватися різкими перепадами ставлення до розвитку ситуації, наслідків своїх дій. У таких людей часто виникають труднощі у визначенні мети і програми дій, адекватних поточній ситуації, вони не завжди помічають зміна ситуації, що також часто призводить до невдач.

Шкала «Програмування» діагностує індивідуальну розвиненість усвідомленого програмування людиною своїх дій. Високі показники за цією шкалою говорять про сформованість у людини потреби продумувати способи своїх дій і поведінки для досягнення намічених цілей, про деталізованість і розгорнення розроблюваних програм. Програми розробляються самостійно, вони гнучко змінюються в нових обставинах і стійкі в ситуації перешкод. У разі невідповідності отриманих результатів цілям проводиться корекція програми дій до отримання прийняттого для людини результату. Низькі показники за шкалою програмування говорять про невміння і небажання людини продумувати послідовність своїх дій. Такі люди вважають за краще діяти імпульсивно, вони не можуть самостійно сформулювати програму дій, часто стикаються з неадекватністю отриманих результатів цілям діяльності і при цьому не вносять змін до програми дій, діють шляхом проб і помилок.

Шкала «Оцінювання результатів» характеризує індивідуальну розвиненість і адекватність оцінки та результатів своєї діяльності і поведінки. Високі показники за цією шкалою свідчать про розвиненість і адекватність самооцінки, сформованість стійкості суб'єктивних критеріїв оцінки результатів. Людина адекватно оцінює як сам факт неузгодженості отриманих результатів з метою діяльності, так і причини, що призвели до цього, гнучко адаптуючись до зміни умов. При низьких показниках за цією шкалою людина не помічає своїх помилок, некритичний до своїх дій. Суб'єктивні критерії успішності недостатньо стійкі, що веде до різкого погіршення якості результатів при збільшенні обсягу роботи, погіршенні стану або виникненні зовнішніх труднощів.

Шкала «Гнучкість» діагностує рівень сформованості регуляторної гнучкості, тобто здатності перебудовувати, вносити корекції в систему саморегуляції при зміні зовнішніх і внутрішніх умов.

Шкала «Самостійність» характеризує розвиненість регуляторної автономності. Наявність високих показників за шкалою самостійності свідчить про автономність в організації активності людини, її здатності самостійно планувати діяльність і поведінку, організовувати роботу по досягненню висунутої

мети, контролювати хід її виконання, аналізувати і оцінювати як проміжні, так і кінцеві результати діяльності. Випробовувані з низькими показниками за шкалою самостійності залежні від думок і оцінок оточуючих. Плани і програми дій розробляються не самостійно, такі люди часто і некритично слідує чужих порад. При відсутності сторонньої допомоги у них неминуче виникають регуляторні збої.

Опитувальник в цілому працює як єдина шкала «Загальний рівень саморегуляції», яка оцінює загальний рівень сформованості індивідуальної системи усвідомленої саморегуляції довільної активності людини. Випробовувані з високими показниками загального рівня саморегуляції самостійні, гнучко і адекватно реагують на зміну умов, висунення і досягнення мети у них в значній мірі усвідомлено. При високій мотивації досягнення вони здатні формувати такий стиль саморегуляції, який дозволяє компенсувати вплив особистісних, характерологічних особливостей, що перешкоджають досягненню мети. Чим вище загальний рівень усвідомленої регуляції, тим легше людина опановує нові види активності, впевненіше почуває себе в незнайомих ситуаціях, тим стабільніше його успіхи в звичних видах діяльності.

У досліджуваних з низькими показниками за даною шкалою потреба в усвідомленому плануванні та програмуванні своєї поведінки несформована, така людина вони більш залежна від ситуації і думки оточуючих людей. У таких досліджуваних знижена можливість компенсації несприятливих для досягнення поставленої мети особистісних особливостей, в порівнянні з піддослідними з високим рівнем регуляції. Відповідно, успішність оволодіння новими видами діяльності у великій мірі залежить від відповідності стильових особливостей регуляції і вимог освоюється виду активності.

Когнітивний компонент готовності майбутніх фахівців до корекційної роботи з дітьми із аутизмом

Вивчення психологічних властивостей майбутніх фахівців було здійснено за опитувальником *FPI* спрямованим на визначення станів і властивостей

особистості, які мають першочергове значення для процесів адаптації. Методика складається із ста чотирнадцяти запитань і містить наступні шкали: невротичність, спонтанна агресивність, депресивність, дратівливість, комунікабельність, врівноваженість, реактивна агресивність, сором'язливість, відкритість, екстраверсія-інтроверсія, емоційна лабільність, маскулінність-фемінність.

Невротичність характеризує рівень невротизації особистості. Високі засвідчують невротичний синдром астенічного типу із значними психосоматичними порушеннями.

Спонтанна агресивність дозволяє виявити та оцінити психопатизації інтротенсивного типу. Високі оцінки свідчать про підвищений рівень психопатизації, що створює передумови для агресивної поведінки.

Депресивність дає змогу діагностувати ознаки, характерні для психопатологічного депресивного синдрому. Високі оцінки по даній шкалі вказують на наявність цих ознак в емоційному стані, в поведінці, у відношенні до себе і соціального середовища.

Дратівливість допомагає визначити емоційну стійкість. Високі оцінки свідчать про нестійкий емоційний стан із схильністю до афективного реагування.

Комунікабельність характеризує як потенційні можливості, так і реальні прояви соціальної активності. Високі бали дають змогу говорити про наявність вираженої потреби у спілкуванні й постійної готовності до задоволення цієї потреби.

Врівноваженість засвідчує стійкість до стресу. Високі бали засвідчують хорошу захищеність до дії стрес-факторів звичайних життєвих ситуацій, що є похідною на впевненості у власних силах, оптимістичності й активності.

Реактивна агресивність має за мету виявити наявність ознак психопатизації екстрансивного типу. Високі оцінки характерні агресивним відношенням до соціального оточення та виразним прагненням до домінування.

Сором'язливість віддзеркалює схильність до стресового реагування на звичні життєві ситуації, що розвертаються за пасивно-захисним сценарієм. Високі оцінки

по даній шкалі свідчать про наявність тривожності, невпевненості, скованості, наслідком чого з'являються труднощі в соціальних контактах.

Відкритість дає змогу описати відношення до соціального оточення та рівень самокритичності. Високі оцінки засвідчують прагнення до відверто-ширих відносин із оточуючими людьми в парі з високим рівнем самокритичності.

Екстраверсія-інтроверсія – високі оцінки свідчать про виражену екстравертованість особи, низькі про інтровертованість.

Емоційна лабільність - високі оцінки вказують на нестійкість емоційного стану, що проявляє себе у коливаннях настрою, дратівливості, підвищеній збудливості, недостатній саморегуляції. Низькі оцінки можуть характеризувати не лише високу стабільність емоційного стану, але й вміння володіти собою.

Маскулінність-фемінність – високі бали засвідчують, що психічні процеси протікають переважно за чоловічим сценарієм, низькі – за жіночим.

З метою вивчення адаптивних здібностей, нервово-психічної стійкості, моральної нормативності було використано багаторівневий *особистісний опитувальник "Адаптивність"* А. Маклакова, С. Чермяника, який призначений для оцінки адаптаційних можливостей особистості з урахуванням соціально-психологічних та деяких психофізіологічних характеристик, що відображають узагальнені особливості нервово-психічного та соціального розвитку. В основу методики покладено уявлення про адаптацію, як про безперервний процес активного пристосування людини до постійно мінливих умов соціального середовища і професійної діяльності. Ефективність адаптації багато в чому залежить від того, наскільки реально людина сприймає себе і свої соціальні зв'язки, співвідносить свої потреби з наявними можливостями і усвідомлює мотиви своєї поведінки.

Опитувальник складається з 165 питань і містить такі шкали: достовірність, нервово-психічна стійкість, комунікативні здібності, моральна нормативність та особистісний адаптивний потенціал.

Шкала Адаптивність – передбачає визначення рівня адаптивних здібностей. Група високої та нормальної адаптації – особи цих груп достатньо

легко адаптуються до нових умов діяльності, швидко входять в новий колектив, адекватно орієнтуються в ситуації та швидко виробляють стратегію поведінки. Переважно не конфліктні, володіють високою емоційною стійкістю. Група задовільної адаптації – більшість осіб з цієї групи володіють ознаками різних акцентуацій, які в звичайних умовах частково компенсуються, проте можуть проявитись при зміні діяльності. Зазвичай особи з цієї групи володіють невисокою емоційною стійкістю, можливі прояви агресії, конфліктності. Група низької адаптації – для осіб цієї групи притаманні явні акцентуації характеру і деякими ознаками психопатій. Психічний стан можна охарактеризувати як межовий. Притаманна низька нервово-психічна стійкість, конфлікти, можливі асоціальні вчинки.

Шкала Нервово-психічної стійкості. Рівень нижче середнього характеризується низьким рівнем поведінкової регуляції, певна схильність до нервово-психічних зривів, відсутня адекватна самооцінка і реальність сприйняття дійсності. Рівень вище середнього характеризується високим рівнем нервово-психічної стійкості та поведінкової регуляції, висока адекватна самооцінка і реальне сприйняття дійсності.

Шкала Комунікативні здібності. Рівень нижче середнього характеризується низьким рівнем комунікативних здібностей, труднощі в налагодженні контактів з оточуючими, прояви агресії, підвищена конфліктність. Рівень вище середнього передбачає високий рівень розвитку комунікативних здібностей, легкість у налагодженні контактів з колегами, оточуючими, не конфліктні.

Шкала Моральної нормативності. Рівень нижче середнього передбачає неможливість адекватно оцінити своє місце та роль в колективі, не прагне дотримуватись загальноприйнятих норм поведінки. Рівень вище середнього характеризується реальною оцінкою своєї ролі в колективі, орієнтацією на дотримання загальноприйнятих норм поведінки.

З метою дослідження ставлення до оточуючих майбутніх фахівців, що відіграє важливу роль у навчально-виховному процесі було використано методiku Т. Лірі спрямовану на вивчення міжособистісних відносин. Методика

дозволить визначити тип міжособистісних відносин майбутніх фахівців. Опитувальник містить 128 оцінюючих суджень, з яких у кожному з 8 типів відносин утворюються 16 пунктів, упорядкованих по висхідній інтенсивності. Методика побудована так, що судження, спрямовані на з'ясування якого-небудь типу відносин, розташовані не підряд, а особливим чином: вони групуються по 4 і повторюються через рівну кількість визначень. При обробці підраховується кількість відносин кожного типу. Типи ставлення до оточуючих:

I. Авторитарний

13-16 – диктаторський, владний, деспотичний **характер**, тип сильної особистості, яка лідирує у всіх видах групової діяльності. Всіх наставляє, повчає, у всьому прагне покладатися на свою думку, не вміє приймати **поради** інших. Навколишні відзначають цю владність, але визнають її.

9-12 – домінантний, енергійний, компетентний, авторитетний **лідер**, успішний у справах, любить давати поради, вимагає до себе поваги.

0-8 – впевнена у собі **людина**, але не обов'язково лідер, завзятий і наполегливий.

II. Егоїстичний

13-16 – прагне бути над усіма, але одночасно в стороні від усіх, самозакоханий, розважливий, незалежний, себелюбний. Труднощі перекладає на оточуючих, сам належить до них кілька відчужено, хвалькуватий, самовдоволений, зарозумілий.

0-12 – егоїстичні риси, орієнтація на себе, схильність до суперництва.

III. Агресивний

13-16 – жорсткий і ворожий по відношенню до оточуючих, різкий, жорстокий, агресивність може доходити до асоціальної поведінки.

9-12 – вимогливий, прямолінійний, відвертий, строгий і різкий в оцінці інших, непримиренний, схильний у всьому звинувачувати оточуючих, насмішуватий, іронічний, дратівливий.

0-8 – впертий, наполегливий і енергійний.

IV. Підозрілий

13-16 – відчужений по відношенню до ворожого світу, підозрілий, образливий, схильний до сумніву в усьому, злопам'ятний, постійно на всіх скаржиться, всім незадоволений (шизоїдний тип характеру).

9-12 – критичний, нетовариський, відчуває труднощі в інтерперсональних контактах через невпевненість в собі, підозрілість і страх поганого ставлення, замкнутий, скептичний, розчарований в людях, замкнутий, свій негативізм проявляє у вербальній агресії.

0-8 – критичний по відношенню до всіх соціальних явищ і оточуючих людей.

V. Той, що підкоряється

13-16 – покірний, схильний до самоприниження, слабовільний, схильний поступатися всім і в усьому, завжди ставить себе на останнє місце і засуджує себе, приписує собі провину, пасивний, прагне знайти опору в кому-небудь більш сильному.

9-12 – сором'язливий, лагідний, легко ніяковіє, схильний підкорятися сильнішому без урахування ситуації.

0-8 – скромний, боязкий, поступливий, емоційно стриманий, здатний підпорядковуватися, не має власної думки, слухняно і чесно виконує свої обов'язки.

VI. Залежний

13-16 – різко невпевнений у собі, має нав'язливі страхи, побоювання, тривожиться за будь-якого приводу, тому залежить від інших, від чужої думки.

9-12 – слухняний, боязкий, безпорадний, не вміє проявити опір, щиро вважає, що інші завжди праві.

0-8 – конформний, м'який, очікує допомоги і порад, довірливий, схильний до захоплення оточуючими, ввічливий.

VII. Доброзичливий

9-16 – доброзичливий і люб'язний з усіма, орієнтований на прийняття і соціальне схвалення, прагне задовольнити вимоги всіх, "бути хорошим" для всіх без урахування ситуації, прагне до цілей мікрогруп, має розвинуті механізми витіснення і придушення, емоційно лабільний (істероїдний тип характеру).

0-8 – схильний до співпраці, кооперації, гнучкий і компромісний при вирішенні проблем і в конфліктних ситуаціях, прагне бути у згоді з думкою оточуючих, свідомо конформний, дотримується умовностей, правил і принципів "хорошого тону" у відносинах з людьми, ініціативний ентузіаст в досягненні цілей групи, прагне допомагати, відчувати себе в центрі уваги, заслужити визнання і любов, товариський, проявляє теплоту і дружелюбність у відносинах.

VIII. Альтруїстичний

9-16 – гіпервідповідальний, завжди приносить у жертву свої інтереси, прагне допомогти і співчувати всім, нав'язливий у своїй допомозі і занадто активний по відношенню до оточуючих, приймає на себе відповідальність за інших (може бути тільки зовнішня "маска", що приховує особистість протилежного типу).

0-8 – відповідальний по відношенню до людей, делікатний, м'який, добрий, емоційне ставлення до людей проявляє в співчутті, симпатії, турботі, ніжності, вміє підбадьорити і заспокоїти оточуючих, безкорисливий і чуйний.

Методика діагностики рівня суб'єктивного контролю Дж. Роттера

Мета: визначити локус контролю

Методика складається із сорока чотирьох запитань та містить наступні шкали: загальна інтернальність, інтернальність в сфері досягнень, інтернальність у сфері невдач, інтернальність у сфері сімейних та міжособистісних відносин, інтернальність у сфері професійних стосунків, інтернальність у відношенні до здоров'я та хвороби.

1. Шкала загальної інтернальності. Високий показник по цій шкалі відповідає високому рівню суб'єктивного контролю над будь якими значимими ситуаціями. Такі люди вважають, що більшість важливих подій у їхньому житті є результатом їх власних дій, що вони можуть ними керувати, і таким чином вони відчують свою власну відповідальність за ці події і за те як складається їх життя вцілому. Низький показник по цій шкалі відповідає низькому рівню суб'єктивного контролю. Такі люди не помічають зв'язку між своїми діями і значимими для них подіями життя, не

вважають себе не здатними контролювати цей зв'язок і вважають, що більшість подій є результатом випадку і дії інших людей.

2. Шкала інтернальності в області досягнень. Високі показники по цій шкалі відповідають високому суб'єктивному контролю над емоційно позитивними подіями і ситуаціями. Такі люди вважають, що самостійно досягнули всього, що було і є в їхньому житті. Низькі показники по цій шкалі свідчать про те, що людина приписує свої успіхи та досягнення зовнішнім обставинам, щасливій долі чи допомозі інших людей.

3. Шкала інтернальності в області невдач. Високі показники по цій шкалі свідчать про розвинене відчуття суб'єктивного контролю по відношенню до негативних подій і ситуацій, що виражається у схильності звинувачувати самого себе у невдачах. Низькі показники свідчать про те, що людина схильна приписувати ці події іншим людям чи вважати їх результатом невезіння.

4. Шкала інтернальності в області сімейних стосунків. Високі показники свідчать про те, що людина вважає себе відповідальною за події, які відбуваються у її сімейному житті. Низькі показники вказують на те, що суб'єкт вважає не себе, а інших партнерів причиною значних ситуацій, що виникають у його сім'ї.

5. Шкала інтернальності у сфері професійних стосунків. Високий показник свідчить про те, що людина вважає свої дії важливим фактором організації власної професійної діяльності, кар'єрному зрості і тощо. Низький показник вказує на те, що людина схильна приписувати важливе значення зовнішнім обставинам – керівництву, колегам.

6. Шкала інтернальності в області міжособистісних стосунків. Високий показник свідчить про те, що людина вважає себе в силах контролювати свої формальні і неформальні відносини з іншими, викликати їх повагу і симпатію. Низький показник вказує на те, що людина не може активно формувати своє коло спілкування і схильна вважати свої міжособистісні відносини результатом активності партнерів.

7. Шкала інтернальності у відношенні до здоров'я та хвороби.

Високі показники свідчать про те, що людина вважає себе відповідальною за власне здоров'я: якщо вона захворіла, то звинувачує в цьому саму себе, і вважає, що одужання залежить лише від її дій. Людина з низьким показником по цій шкалі вважає, що здоров'я і хвороба є результатом випадку і сподівається на те, що одужання прийде в результаті дій інших людей.

На констатувальному етапі дисертаційного дослідження були застосовані такі статистичні методи – кореляційний, порівняльний та кластерний.

Таким чином, зазначені методи і методики дозволять нам визначити наявний рівень розвитку компонентів готовності майбутніх фахівців до корекційної роботи з дітьми з аутизмом. Результати дослідження представлені у наступних підрозділах.

2.2. Особливості розвитку готовності майбутніх фахівців до корекційної роботи з дітьми із аутизмом

Визначення методичних підходів до вивчення готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності дає нам змогу проведення діагностичної роботи з дослідження рівнів сформованості готовності серед студентів досліджуваних груп. Діагностична діяльність розглядається як процес, в ході якого дослідник, використовуючи певні методи діагностики, дотримується необхідних наукових критеріїв, спостерігає за досліджуваним явищем з метою пояснення мотивів поведінки людини або прогнозування подальшого розвитку подій.

Згідно з результатами, отриманими за методикою діагностики соціально-психологічних установок особистості в мотиваційно-потребовій сфері О.Ф. Потьомкіної, виявлено, що у 52,2% майбутніх фахівців четвертого курсу переважає високий рівень орієнтації на процес, у 28,6% – середній, а в 17,2% – низький. Натомість, у 41,2% майбутніх фахівців другого курсу переважає високий

рівень орієнтації на процес, у 33,2% – середній, а в 27,6% – низький рівень орієнтації. В студентів четвертого курсу переважає орієнтація на процес у навчально-виховній діяльності. У 30,7% майбутніх фахівців другого курсу переважає високий рівень орієнтації на результат, у 49,4% – середній, а в 19,9% – низький рівень цієї орієнтації. А в 42,2% майбутніх фахівців четвертого курсу переважає високий рівень орієнтації на результат, у 30,5% – середній, а в 27,3% – низький. В майбутніх фахівців четвертого курсу переважає вищий рівень орієнтації на результат, що виражається у прагненні досягнути результату своєї діяльності всупереч труднощам. У 35,7% майбутніх фахівців другого курсу переважає високий рівень орієнтації на альтруїзм, у 38,5% – середній, а в 25,8% – низький. Натомість, у 58,4% майбутніх фахівців четвертого курсу переважає високий рівень орієнтації на альтруїзм, у 28,5% – середній, а в 19,1% – низький рівень прояву цієї ознаки. Це свідчить про те, що в майбутніх фахівців четвертого курсу переважає вищий рівень спрямованості на альтруїзм, який виражається у прагненні безкорисно допомагати у соціальній адаптації дітям із аутизмом. У 28,3% майбутніх фахівців другого курсу переважає високий рівень орієнтації на працю, у 37,2% – середній, а в 34,5% – низький рівень прояву цієї ознаки. А в 35,6% майбутніх фахівців четвертого курсу переважає високий рівень спрямованості на працю, у 29,6% – середній, а в 34,8% – низький. Це свідчить про те, що у майбутніх фахівців четвертого курсу вищий рівень спрямованості на працю, який виражається у прагненні майбутніх фахівців досягнути високих результатів фахової компетентності. У 26,8% майбутніх фахівців другого курсу переважає високий рівень орієнтації на свободу, у 36,8% – середній, а в 36,4% – низький. У 27,2% майбутніх фахівців четвертого курсу переважає високий рівень орієнтації на свободу, у 40,5% – середній, а в 32,3% – низький. Це свідчить про те, що у майбутніх фахівців досліджуваних груп переважає середній рівень орієнтації на свободу. У 23,2% майбутніх фахівців другого курсу переважає високий рівень орієнтації на владу, у 35,4% – середній, а в 41,4% – низький рівень прояву цієї ознаки. У 33,4% майбутніх фахівців четвертого курсу переважає високий рівень орієнтації на владу, у 31,2% – середній, а в 35,4% – низький рівень. В майбутніх

фахівців четвертого курсу переважає високий рівень орієнтації на владу, що виражається у прагненні до домінування та прагненні впливати на педагогічний процес. У 23,5% майбутніх фахівців другого курсу переважає високий рівень орієнтації на гроші, у 40,2% – середній, а в 36,3% – низький рівень цієї ознаки. А в 35,4% майбутніх фахівців четвертого курсу переважає високий рівень орієнтації на гроші, у 34,5% – середній, а в 30,1% – низький рівень прояву цієї ознаки. Це свідчить про те, що у студентів четвертого курсу переважає дещо вищий рівень спрямованості на матеріальні цінності. Результати методики показані на рисунку 2.1.



Рис. 2.1. Результати якісного аналізу за методикою діагностики соціально-психологічних установок особистості в мотиваційно-потребнісній сфері
О.Ф. Потьомкіної

Згідно з результатами, отриманими за методикою діагностики спрямованості навчальної мотивації встановлено, що в студентів четвертого курсу переважає внутрішня мотивація. А в студентів другого курсу – зовнішня позитивна мотивація навчальної діяльності, оскільки вони намагаються бути успішними у навчанні та компетентними фахівцями у професійній діяльності.

Згідно з результатами, отриманими за методикою вивчення емпатійних здібностей Бойко В.В., встановлено, що у більшості студентів другого курсу переважає раціональний канал емпатії та проникаюча здатність до емпатії, що виражається у спроможності майбутніх фахівців створювати атмосферу відкритості, довірливості, прийняття. У студентів четвертого курсу переважає емоційний та інтуїтивний канали емпатії – здатність до співпереживання, розуміння внутрішнього світу інших.

Згідно з результатами, отриманими за методикою Н. Холла на визначення рівня емоційного інтелекту, встановлено, що у 66,2% студентів другого курсу переважає високий рівень емоційного усвідомлення, у 22,4% – середній рівень, а в 11,4% – низький. У 45,2% студентів другого курсу виявлено високий рівень емоційного усвідомлення, у 30,1% – середній, а в 24,7% – низький рівень прояву цієї ознаки. Це свідчить про те, що у студентів четвертого курсу переважає вищий рівень емоційного усвідомлення, ніж у студентів другого курсу. У 63,3% студентів четвертого курсу переважає високий рівень прояву керування своїми емоціями, у 20,4% – середній і в 16,3% – низький. Натомість, у 41,4% студентів другого курсу високий рівень керування своїми емоціями, у 39,5% – середній і в 19,1% – низький рівень прояву цієї ознаки. Це свідчить про те, що у студентів четвертого курсу переважає вищий рівень керування своїми емоціями, ніж у студентів другого курсу. Здатність студентів четвертого курсу керувати власними емоціями відіграє важливу роль в корекційній роботі з дітьми із аутизмом.

У 60,2% студентів другого курсу переважає високий рівень самотивації, у 20,6% – середній, а в 19,2% – низький рівень прояву самотивації. У 59,2% студентів четвертого курсу переважає високий рівень самотивації, у 22,5% – середній, а в 18,3% – низький. Можна зробити висновок, що у студентів досліджуваних груп переважає високий рівень самотивації. У 65,1% студентів четвертого курсу переважає високий рівень емпатії, у 22,7% – середній, а в 11,2% – низький рівень прояву цієї ознаки. У

62,4% студентів другого курсу переважає високий рівень емпатії, у 22,4% – середній, а в 15,2% – низький рівень. Це свідчить про те, що у студентів досліджуваних груп переважає високий рівень емпатії, що відіграє важливу роль в роботі з дітьми із аутизмом.

У 63,3% студентів четвертого курсу переважає високий рівень розпізнавання емоцій, у 23,1% – середній, а в 13,6% – низький рівень прояву цієї ознаки. У 60,3% студентів другого курсу високий рівень розпізнавання емоцій, у 23,5% – середній, а в 16,2% студентів – низький рівень прояву цієї ознаки. Це свідчить, що у студентів досліджуваних груп переважає високий рівень розпізнавання емоцій, що відіграє важливу роль у професійній діяльності. Результати методики показані на рисунку 2.2.

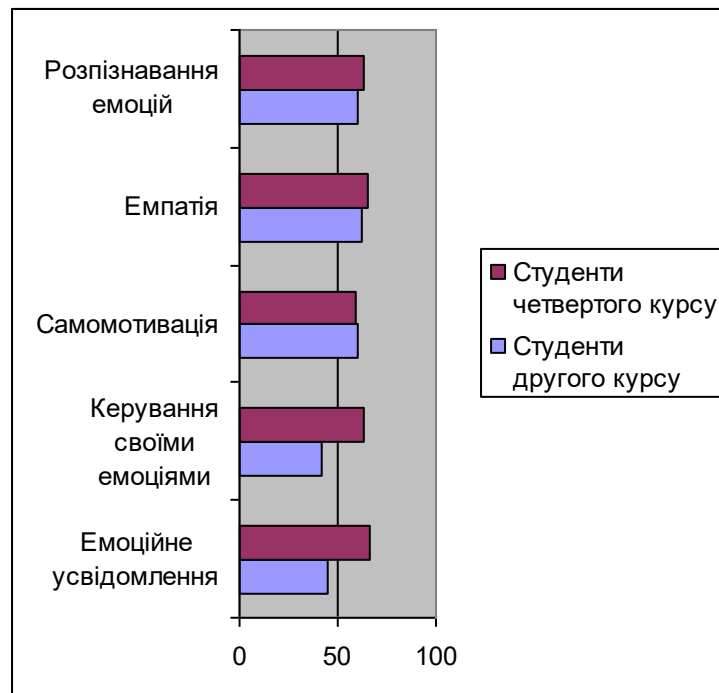


Рис. 2.2. Відмінності серед студентів за методикою Н. Холла на визначення рівня емоційного інтелекту

Згідно з результатами, отриманими за опитувальником індекс толерантності встановлено, що у 51,5% студентів другого курсу переважає високий рівень толерантності, у 32,2% – середній, а в 16,3% – низький рівень толерантності. Натомість, у 64,7% студентів четвертого курсу – високий рівень толерантності, у 26,4% – середній, а в 8,9% – низький рівень прояву цієї ознаки. У студентів

четвертого курсу на відміну від студентів другого курсу переважає вищий рівень толерантності. Результати методики показані на рисунку 2.3.

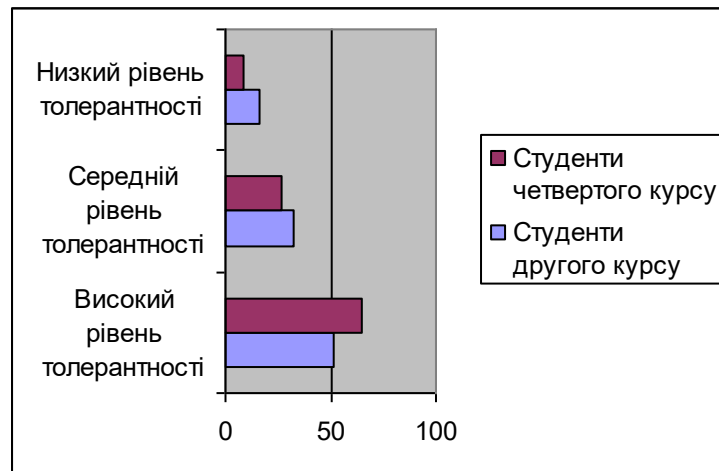


Рис. 2.3. Результати якісного аналізу за опитувальником індекс толерантності

Згідно з результатами, отриманими за методикою міжособистісних відносин Т.Лірі, встановлено, що в більшості студентів другого курсу переважають доброзичливий та домінуючий типи ставлення до оточуючих. Студентам четвертого курсу притаманний доброзичливий та альтруїстичний тип ставлення.

Згідно з результатами, отриманими за методикою Стилі саморегуляції поведінки Морсанова В.І. встановлено, що у 39,4% студентів другого курсу переважає високий рівень планування, у 40,2% – середній, а в 20,4% – низький рівень планування. Натомість, у 53,7% студентів четвертого курсу – високий рівень планування, у 36,2% – середній, а в 10,1% – низький рівень прояву цієї ознаки. У студентів четвертого курсу на відміну від студентів другого курсу переважає вищий рівень планування. Також у 41,6% студентів другого курсу переважає високий рівень моделювання, у 45,9% – середній, а в 12,5% – низький рівень моделювання. Натомість, у 49,7% студентів четвертого курсу – високий рівень моделювання, у 38,4% – середній, а в 12,6% – низький рівень прояву цієї ознаки. У студентів четвертого курсу на відміну від студентів другого курсу переважає вищий рівень програмування. У 47,4% студентів другого курсу переважає високий рівень програмування, у 44,8% – середній, а в 10,5% –

низький рівень програмування. Натомість, у 50,7% студентів четвертого курсу – високий рівень програмування, у 42,4% – середній, а в 6,9% – низький рівень прояву цієї ознаки. У студентів четвертого курсу на відміну від студентів другого курсу переважає вищий рівень програмування.

У 44,7% студентів другого курсу переважає високий рівень оцінювання результатів, у 46,3% – середній, а в 9% – низький рівень оцінювання результатів. Натомість, у 48,4% студентів четвертого курсу – високий рівень оцінювання результатів, у 39,5% – середній, а в 12,1% – низький рівень прояву цієї ознаки. У студентів четвертого курсу на відміну від студентів другого курсу переважає вищий рівень оцінювання результатів. Також у 43,8% студентів другого курсу переважає високий рівень гнучкості, у 45,2% – середній, а в 11% – низький рівень гнучкості. Натомість, у 45,9% студентів четвертого курсу – високий рівень гнучкості, у 41,2% – середній, а в 12,9% – низький рівень прояву цієї ознаки. У студентів четвертого курсу на відміну від студентів другого курсу переважає вищий рівень гнучкості, що відіграє важливу роль у корекційній роботі з аутичними дітьми. У 46,2% студентів другого курсу переважає високий рівень самостійності, у 40,4% – середній, а в 13,4% – низький рівень самостійності. Натомість, у 48% студентів четвертого курсу – високий рівень самостійності, у 41,6% – середній, а в 10,9% – низький рівень прояву цієї ознаки. У студентів четвертого курсу на відміну від студентів другого курсу переважає вищий рівень самостійності, що відіграє важливу роль у корекційній роботі з дітьми із аутизмом.

Також у 45,4% студентів другого курсу переважає високий рівень загального рівня саморегуляції, у 40,3% – середній, а в 15,2% – низький рівень загального рівня саморегуляції. Натомість, у 48,7% студентів четвертого курсу – високий рівень загального рівня саморегуляції, у 42,1% – середній, а в 9,2% – низький рівень прояву цієї ознаки. У студентів четвертого курсу на відміну від студентів другого курсу переважає вищий рівень саморегуляції, що відіграє важливу роль у корекційній роботі з дітьми із аутизмом. Результати методики показані на рисунку 2.4.



Рис. 2.4. Результати якісного аналізу за методикою Стилi саморегуляції поведінки Морсанова В.І.

Згідно із результатами багаторівневого особистісного опитувальника «Адаптивність» А. Маклакова, С. Чермяника встановлено, що у 38,4% студентів другого курсу переважає високий рівень адаптивності, у 40,2% середній, а в 21,4% низький. Натомість, у студентів 45,7% студентів четвертого курсу переважає високий рівень адаптивності, у 39,5% середній, а в 20,% низький рівень прояву цієї ознаки. У студентів четвертого курсу на відміну від студентів другого курсу переважає вищий рівень адаптивності, оскільки студенти четвертого курсу прагнуть знайти себе у професійній діяльності, що пов'язана із корекцією аутистичних порушень.

Також у 33,6% студентів другого курсу переважає високий рівень нервово-психічної стійкості, у 25,9% середній, а в 40,5% низький. Натомість, у 45,3% студентів четвертого курсу переважає високий рівень стресостійкості, у 33,3% середній, а в 21,4% низький рівень прояву цієї ознаки. Це свідчить про те, що у більшості студентів четвертого курсу переважає високий рівень нервово-психічної стійкості, що характеризується низьким рівнем схильності до нервово-психічних зривів.

У 47,7% студентів другого курсу виявлено високий рівень комунікативних здібностей, у 35,3% середній, а в 17% низький рівень прояву цієї ознаки. Натомість, у 45,7% студентів четвертого курсу виявлено високий рівень комунікативних здібностей, у 36,3% середній, а в 18% низький рівень прояву цієї ознаки. Студенти досліджуваних груп легко налагоджують контакти з колегами та оточуючими. У 36,9% студентів другого курсу виявлено високий рівень моральної нормативності, у 46,2% середній, а в 16,9% низький рівень прояву цієї ознаки. Натомість, у 42,3% студентів четвертого курсу виявлено високий рівень моральної нормативності, у 39,5% середній, а в 18,2% низький рівень прояву цієї ознаки. Більшість студентів досліджуваних груп характеризуються середнім рівнем моральної нормативності – прагненням дотримуватись загальноприйнятих норм поведінки. Результати методики показані на рисунку 2.5.

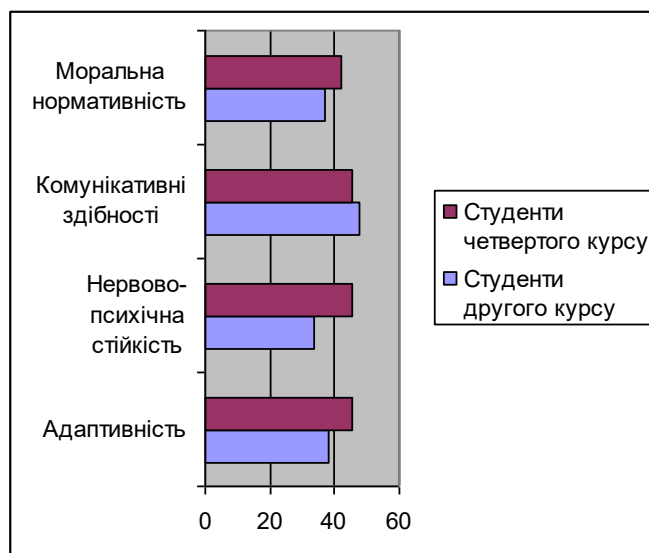


Рис. 2.5. Результати відсоткового аналізу за багаторівневим особистісним опитувальником «Адаптивність» А. Маклакова, С. Чермяника

Згідно з результатами, отриманими за опитувальником *FPI* встановлено, що у 31,2% студентів другого курсу переважає високий рівень невротичності, у 47,4% середній, а в 21,4% низький рівень прояву цієї ознаки. Натомість, у 33,5% студентів четвертого курсу переважає високий рівень невротичності, у 43,1% середній, а в 23,4% низький рівень прояву цієї ознаки. У студентів досліджуваної групи переважає середній рівень невротичності.

У 24,3% студентів другого курсу переважає високий рівень прояву спонтанної агресії, у 29,4% середній, а в 46,3% низький рівень цієї ознаки. Натомість, у 26,5% студентів четвертого курсу переважає високий рівень прояву спонтанної агресії, у 28,9% середній, а в 44,6% низький рівень прояву цієї ознаки. У студентів досліджуваних груп переважає низький рівень спонтанної агресивності. Також у 27,8% студентів другого курсу переважає високий рівень депресивності, у 31,2% середній, а в 41% низький рівень прояву цієї ознаки. Натомість, у 29,6% студентів другого курсу переважає високий рівень депресивності, у 31,2% середній, а в 39,2% низький рівень. Це свідчить про те, що у більшості студентів досліджуваних груп переважає низький рівень депресивності. Це можна пояснити тим, що студенти не відчують тривоги за власне майбутнє. Також у 31,4% студентів другого курсу переважає високий рівень дратівливості, у 38,2% середній, а в 30,4% низький рівень прояву цієї ознаки. Натомість, у 33,6% студентів четвертого курсу переважає високий рівень дратівливості, у 39,2% середній, а в 27,2% низький рівень прояву цієї ознаки. Високий рівень дратівливості характеризується нестійким емоційним станом із схильністю до афективного реагування. Це свідчить про те, що у студентів досліджуваних груп переважає середній рівень дратівливості.

У 43,2% студентів другого курсу переважає високий рівень комунікабельності, у 35,3% середній, а в 21,5% низький рівень цієї ознаки. Натомість, у 46,7% студентів четвертого курсу переважає високий рівень комунікабельності, у 34,7% середній, а в 18,6% низький рівень цієї ознаки. Це свідчить про те, що у студентів досліджуваних груп переважає високий рівень комунікабельності.

Також у 40,5% студентів другого курсу переважає високий рівень врівноваженості, у 35,4% середній, а в 24,1% низький рівень прояву цієї ознаки. Натомість, у 42,7% студентів четвертого курсу переважає високий рівень врівноваженості, у 37,5% середній, а в % низький рівень прояву цієї ознаки. Студенти досліджуваних груп врівноважені, оскільки вони намагаються

контролювати власні емоційні переживання. Результати методики показані на рисунку 2.6.

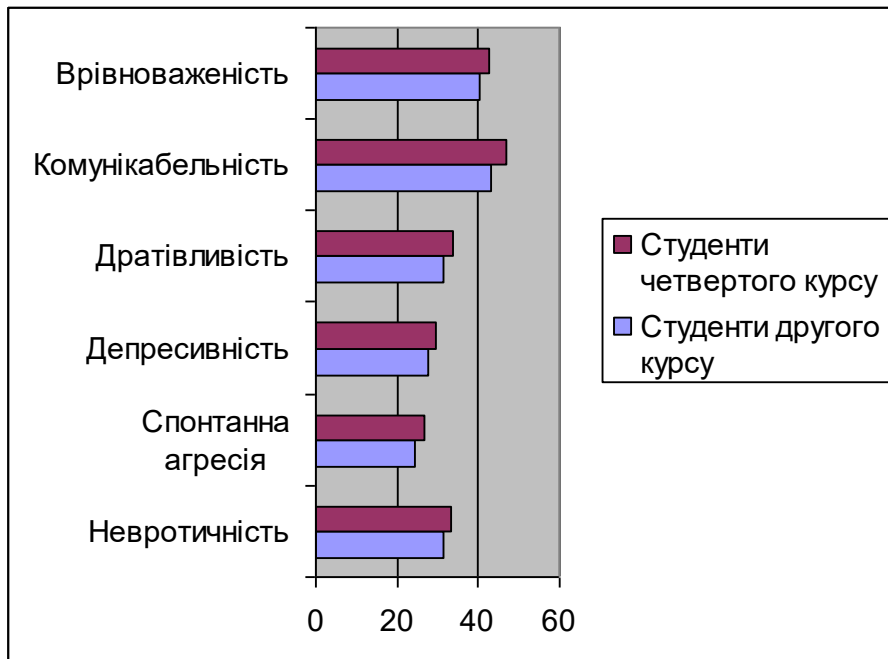


Рис. 2.6. Результати якісного аналізу за опитувальником FPI

У 24,2% студентів другого курсу переважає високий рівень реактивної агресії, у 29,6% середній, а в 46,2% низький рівень прояву цієї ознаки. Натомість, у 22,6% студентів четвертого курсу переважає високий рівень реактивної агресії, у 28,5% середній, а в 48,9% низький рівень прояву цієї ознаки. Це свідчить, що студенти не схильні до прояву агресивної поведінки та не прагнуть до домінування.

Також у 21,4% студентів другого курсу переважає високий рівень сором'язливості, у 36,8% середній, а в 41,8% низький рівень сором'язливості. Натомість, у 23,8% студентів четвертого курсу переважає високий рівень сором'язливості, у 38,3% середній, а в 37,9% низький рівень сором'язливості. Це свідчить про те, що у студентів досліджуваних груп переважає низький рівень сором'язливості.

У 42,2% студентів другого курсу переважає високий рівень відкритості, у 36,2% середній, а в 21,6% низький рівень цієї ознаки. Натомість, у 44,5% студентів четвертого курсу переважає високий рівень відкритості, у 37,9% середній, а в 17,6% низький рівень цієї ознаки. Це свідчить, про те, що у студентів

досліджуваних груп переважає високий рівень відкритості, прагнення до відверто-щирих відносин із оточуючими.

У 24,1% студентів другого курсу переважає високий рівень емоційної лабільності, у 30,4% середній, а в 45,5% низький. Натомість, у 26,4% студентів другого курсу переважає високий рівень емоційної лабільності, у 34,4% середній, а в 39,2% низький рівень прояву цієї ознаки. У студентів досліджуваних груп переважає низький рівень емоційної лабільності.

Також у 42,7% студентів другого курсу переважає високий рівень екстраверсії, у 36,4% середній, а в 20,9% низький рівень цієї ознаки. Натомість, у 41,8% студентів четвертого курсу переважає високий рівень екстраверсії, у 36,5% середній, а в 21,9% низький рівень цієї ознаки. У студентів досліджуваних груп переважає високий рівень екстраверсії, оскільки вони прагнуть до спілкування з іншими.

У 36,3% студентів другого курсу переважає високий рівень маскулінності, у 43,6% середній, а в 20,1% низький рівень прояву цієї ознаки. Натомість, у 39,4% студентів четвертого курсу переважає високий рівень маскулінності, у 42,3% середній, а в 18,3% низький рівень прояву цієї ознаки. Це свідчить про те, що у студентів досліджуваних груп переважає маскулінність. Результати методики показані на рисунку 2.7.

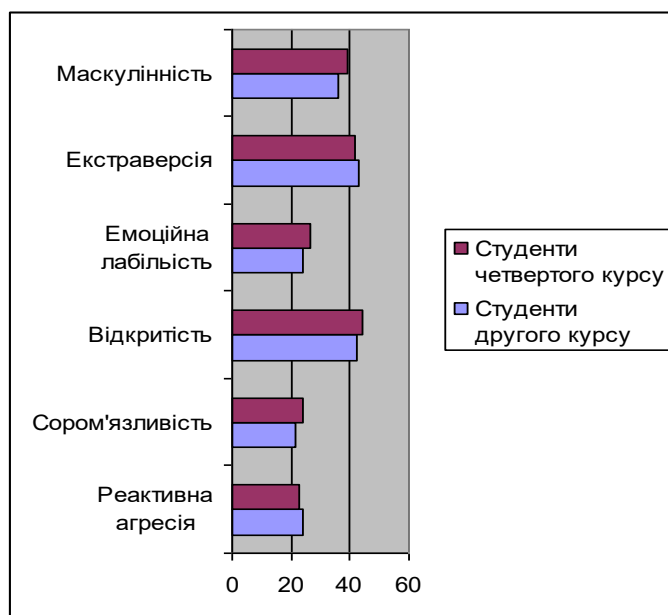


Рис. 2.7. Результати якісного аналізу за опитувальником FPI

Згідно із результатами методики діагностики рівня суб'єктивного контролю Дж. Роттера встановлено, що у 43,4% студентів другого курсу переважає високий рівень загальної інтернальності, у 34,7% середній, а в 21,9% низький рівень прояву цієї ознаки. Натомість, у 45,7% студентів четвертого курсу переважає високий рівень загальної інтернальності, у 34,7% середній, а в 19,6% низький рівень прояву цієї ознаки. Це свідчить про те, що у студентів досліджуваних груп переважає високий рівень загальної інтернальності, що виражається у прагненні студентів досліджуваних груп керувати подіями свого життя та відчувати відповідальність за них. Також у 38,4% студентів другого курсу переважає високий рівень інтернальності у сфері досягнень, у 36,3% середній, а в 25,3% низький рівень прояву цієї ознаки. Натомість, у 44,6% студентів четвертого курсу переважає високий рівень інтернальності у сфері досягнень, у 37,9% середній, а в 17,5% низький рівень прояву цієї ознаки. Це свідчить про те, що у студентів четвертого курсу переважає вищий рівень інтернальності у сфері досягнень, що виражається у прагненні студентів четвертого курсу керувати власними успіхами та досягненнями. У 36,5% студентів другого курсу переважає високий рівень інтернальності у сфері невдач, у 40,3% середній, а в 23,2% низький рівень прояву цієї ознаки. Натомість, у 34,8% студентів четвертого курсу переважає високий рівень інтернальності у сфері невдач, у 41,3% середній, а в 23,9% низький рівень прояву цієї ознаки. Це свідчить про те, що у студентів досліджуваних груп переважає середній рівень інтернальності у сфері невдач, що характеризується поміркованою відповідальністю у невдачах та труднощах.

У 38,9% студентів другого курсу переважає високий рівень інтернальності у сфері сімейних стосунків, у 41,4% середній, а в 19,7% низький рівень прояву цієї ознаки. Натомість, у 43,5% студентів четвертого курсу переважає високий рівень інтернальності у сфері сімейних стосунків, у 38,4% середній, а в 18,1% низький рівень прояву цієї ознаки. Це свідчить про те, що у студентів четвертого курсу на відміну від студентів другого курсу переважає вищий рівень інтернальності у сфері сімейних стосунків, що характеризується прагненням особистості брати на себе відповідальність за події, які відбуваються у сімейному житті.

У 39,4% студентів другого курсу переважає високий рівень інтернальності у сфері професійних стосунків, у 43,6% середній, а в 17% низький рівень прояву цієї ознаки. Натомість, у 44,2% студентів четвертого курсу переважає високий рівень інтернальності у сфері професійних стосунків, у 41,7% середній, а в 14,1% низький рівень прояву цієї ознаки. Це свідчить про те, що у студентів четвертого курсу на відміну від студентів другого курсу переважає вищий рівень інтернальності у сфері професійних стосунків, що характеризується прагненням особистості брати на себе відповідальність за події, які відбуваються у професійній діяльності.

Також у 40,4% студентів другого курсу переважає високий рівень інтернальності у сфері міжособистісних стосунків, у 37,5% середній, а в 22,1% низький рівень прояву цієї ознаки. Натомість, у 42,7% студентів четвертого курсу переважає високий рівень інтернальності у сфері міжособистісних стосунків, у 39,8% середній, а в 17,5% низький рівень прояву цієї ознаки. Це свідчить про те, що у студентів досліджуваних груп переважає вищий рівень інтернальності у сфері міжособистісних стосунків, що характеризується прагненням особистості брати на себе відповідальність за події, які відбуваються у сфері міжособистісних стосунків та налагодженні взаємин з іншими.

У 43,5% студентів другого курсу переважає високий рівень інтернальності у відношенні до здоров'я та хвороби, у 39,8% середній, а в 16,7% низький рівень прояву цієї ознаки. Натомість, у 44,9% студентів четвертого курсу переважає високий рівень інтернальності у відношенні до здоров'я та хвороби, у 41,2% середній, а в 13,9% низький рівень прояву цієї ознаки. Це свідчить про те, що у студентів досліджуваних груп переважає високий рівень інтернальності у відношенні до здоров'я та хвороби, що характеризується прагненням особистості брати на себе відповідальність за власне здоров'я та його збереження. Результати методики представлені на рисунку 2.8.

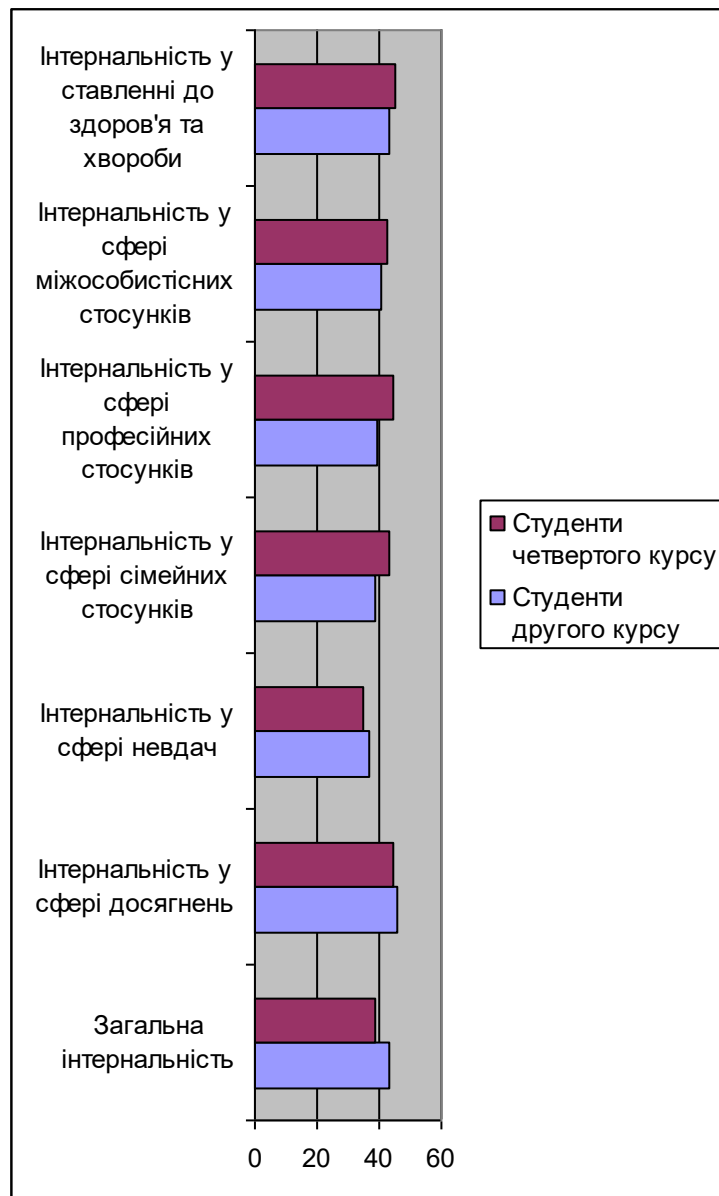


Рис. 2.8. Результати якісного аналізу за методикою діагностики рівня суб'єктивного контролю Дж. Роттера

Можна зробити висновок про те, що у студентів четвертого курсу вищий рівень емоційного усвідомлення, керування своїми емоціями, спрямованості на альтруїзм, ніж у студентів другого курсу. Натомість, у студентів другого курсу переважає орієнтація на процес, раціональний канал емпатії та проникаюча здатність в емпатії. А в студентів четвертого курсу – емоційний канал емпатії. У більшості студентів досліджуваних груп переважає високий рівень самомотивації, емпатії та розпізнавання емоцій.

В більшості студентів другого курсу переважає доброзичливий тип ставлення до оточуючих. Студентам четвертого курсу притаманні доброзичливий та альтруїстичний типи ставлення, вищий рівень толерантності. Компетентність у виборі форм і методів роботи, використання індивідуального підходу до проведення корекційної роботи з дітьми з аутизмом. У студентів четвертого курсу на відміну від студентів другого курсу переважає вищий рівень планування, програмування, оцінювання результатів, гнучкості, самостійності, саморегуляції, адаптивності, нервово-психічної стійкості, інтернальності у сфері досягнень, інтернальності у сфері сімейних стосунків, інтернальності у сфері професійних стосунків.

У студентів досліджуваних груп переважає високий рівень комунікативних здібностей. Студенти досліджуваних груп легко налагоджують контакти з колегами та оточуючими, у них середній рівень моральної нормативності, дратівливості, невротичності, інтернальності у сфері невдач, низький рівень спонтанної агресивності, емоційної лабільності, депресивності, сором'язливості, високий рівень комунікабельності, врівноваженості, відкритості, екстраверсії, маскулінності, прагнення до відверто-щирих відносин із оточуючими, загальної інтернальності, інтернальності у сфері міжособистісних стосунків, інтернальності у відношенні до здоров'я та хвороби.

2.3. Становлення компонентів емоційної стійкості майбутніх фахівців до виховання дітей з аутизмом

Дослідження професійно важливих якостей у структурі компонентів готовності майбутніх фахівців дозволило нам виділити кореляційні взаємозв'язки. *Кореляційні аналіз емпіричних даних, отриманих в групі майбутніх фахівців,* дозволив виділити ряд значущих зв'язків. Отриманий прямий кореляційний взаємозв'язок між показниками комунікабельності та емпатії ($r=0,51$) свідчить про те, що із підвищенням комунікабельності зростає здатність майбутніх фахівців до співпереживання. Встановлений прямий кореляційний взаємозв'язок

між показниками комунікабельності та самомотивації ($r=0,44$) можна пояснити тим, що із зростання комунікативних навичок зростає здатність керувати власними емоціями. Отримано також прямий кореляційний взаємозв'язок між показниками комунікабельності та мотиву самовизначення ($r=0,41$). Це можна пояснити тим, що із зростанням комунікабельності підвищується реалізованість майбутнього фахівця в своїй діяльності, оскільки він відчуває власну реалізованість у корекційній роботі. Кореляційні взаємозв'язки показані на рисунку 2.9.

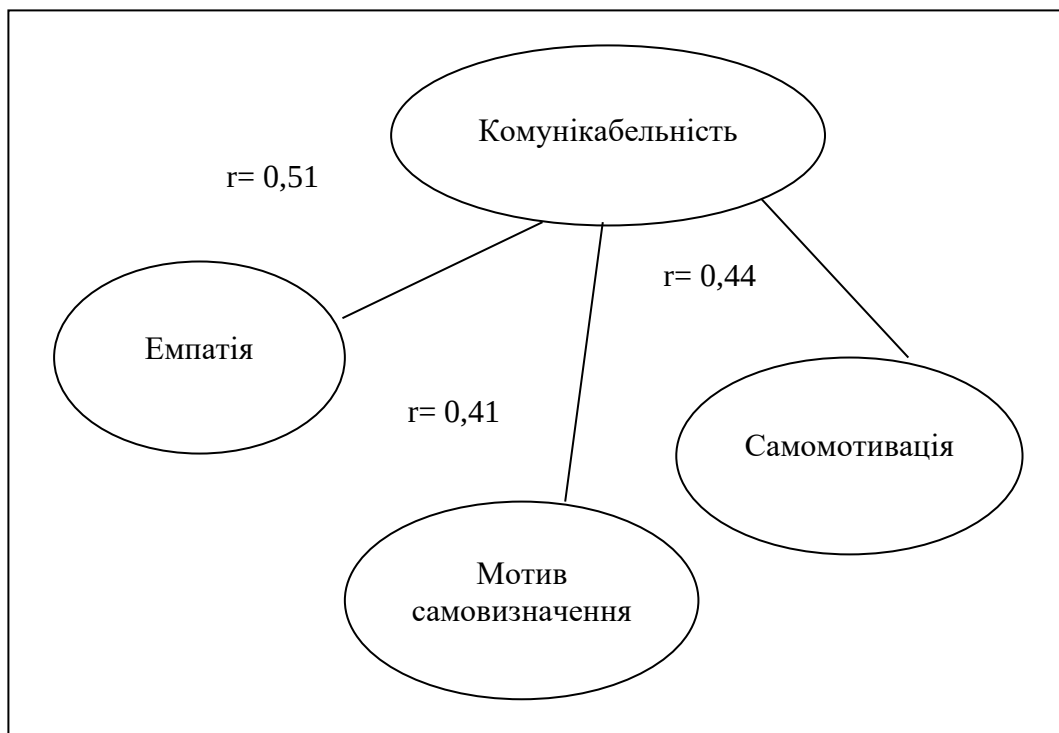


Рис. 2.9. Взаємозв'язок комунікабельності із емпатією, мотивом самовизначення та самомотивацією

Встановлено прямий кореляційний взаємозв'язок між показниками емоційна усвідомленість та стресостійкість ($r=0,54$), що можна пояснити тим, що стресостійкість пов'язана із емоційною усвідомленістю майбутнього фахівця контролювати власні емоції. Отримано прямий кореляційний взаємозв'язок між показниками емоційний канал емпатії та стресостійкість ($r= 0,41$), що свідчить про здатність майбутніх фахівців до співпереживання, пов'язаного з умінням контролювати власні емоційні переживання, що відіграє важливу роль

корекційній роботі з дітьми із аутизмом. Кореляційні взаємозв'язки показані на рисунку 2.10.

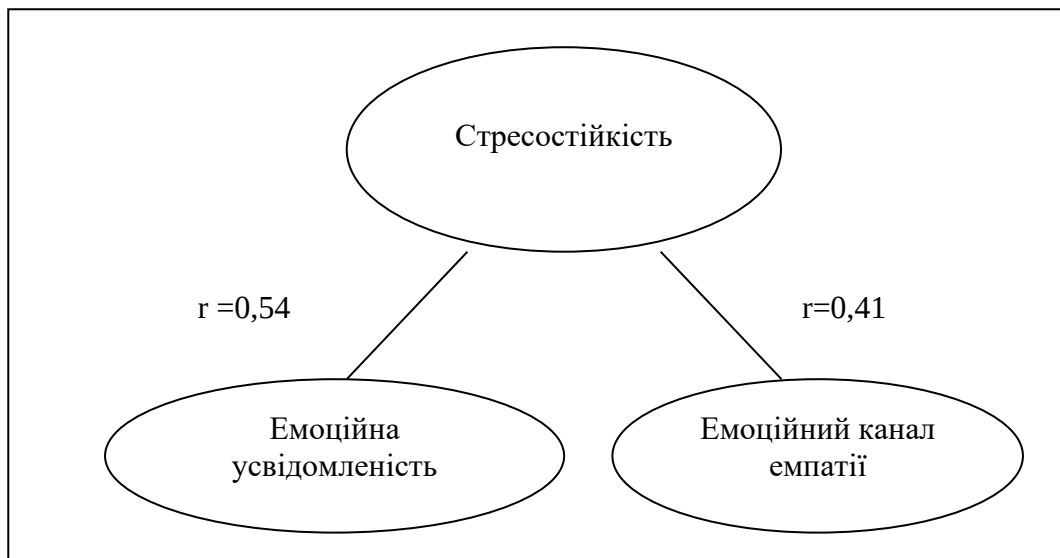


Рис. 2.10. Взаємозв'язок стресостійкості із емоційною усвідомленістю та емоційним каналом емпатії

Встановлено прямий кореляційний взаємозв'язок між показниками проникаюча здатність в емпатії та внутрішня мотивація ($r= 0,38$), що доводить вміння майбутніх фахівців створити у корекційній роботі атмосферу відкритості, довіри, свідчить про прояв внутрішньої мотивації у професійній діяльності, прагненням особистості надавати корекційну допомогу керуючись внутрішніми стимулами. Кореляційні взаємозв'язки показані на рисунку 2.11.

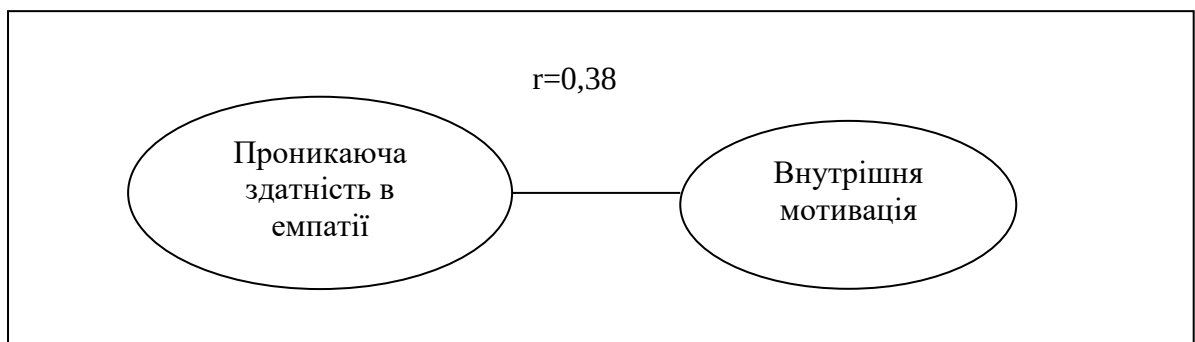


Рис. 2.11. Взаємозв'язок проникаючої здатності в емпатії та внутрішньої мотивації

Має місце прямий кореляційний взаємозв'язок між показниками самомотивація та орієнтація на альтруїзм ($r=0,42$). Це свідчить про те, що здатність майбутніх фахівців керувати власними емоціями взаємопов'язана із спрямованістю на альтруїстичні цінності, прагнення здійснювати безкорисливі вчинки. Отримано прямий кореляційний взаємозв'язок між показниками самомотивація та орієнтація на працю ($r=0,53$). Це можна пояснити тим, що спрямованість майбутніх фахівців на діяльність пов'язана із вмінням керувати власними емоційними переживаннями. Виявлено також прямий кореляційний взаємозв'язок між показниками самомотивація та внутрішня мотивація ($r=0,48$). Це свідчить про те, що внутрішня мотивація пов'язана із вмінням контролювати власні емоції, що відіграє важливу роль у корекційній роботі з дітьми із аутизмом. Кореляційні взаємозв'язки показані на рисунку 2.12

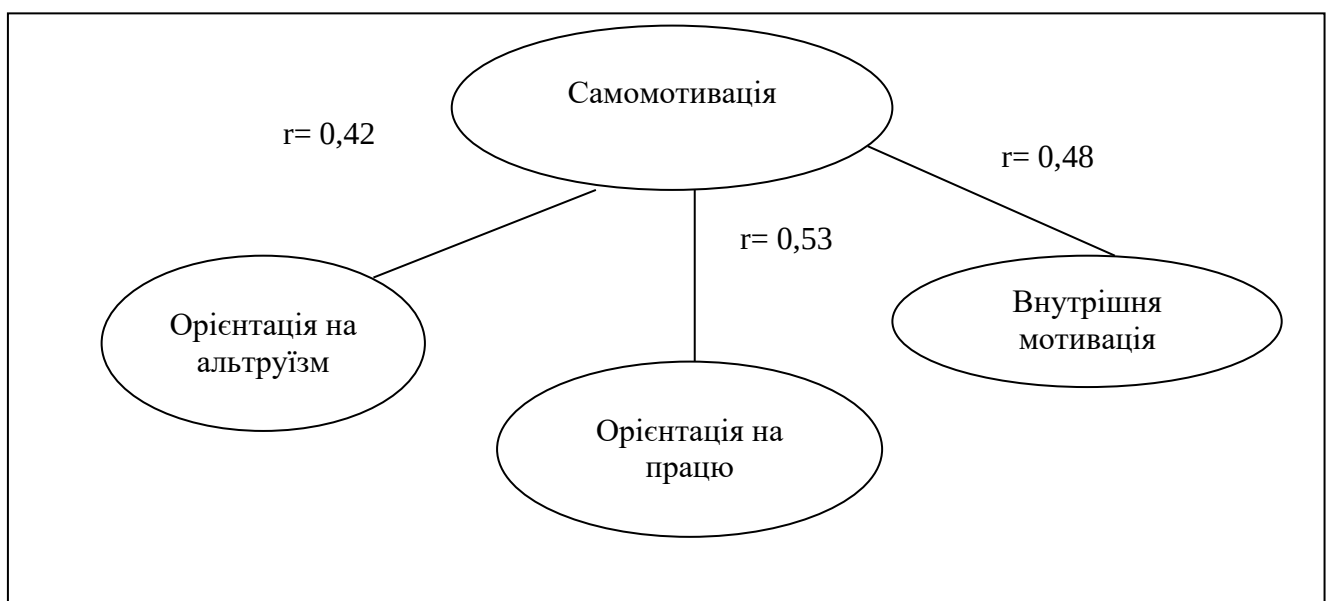


Рис. 2.12. Взаємозв'язок самомотивації із орієнтацією на альтруїзм, орієнтацією на працю та внутрішньою мотивацією

Має місце прямий кореляційний взаємозв'язок між показниками планування та орієнтація на результат діяльності ($r=0,55$). Це можна пояснити тим, що вміння особистості планувати власну діяльність впливає на досягнення результатів власних дій, це допомагає майбутнім фахівцям бути успішними у професійній діяльності. Встановлено прямий кореляційний взаємозв'язок між показниками

орієнтація на результат та гнучкість ($r=0,61$). Це свідчить про те, що прагнення особистості досягнути результат діяльності пов'язаний із гнучкістю у прийнятті рішень. Виявлено прямий кореляційний взаємозв'язок між показниками орієнтація на владу та оцінювання результатів ($r=0,56$). Це можна пояснити тим, що схильність особистості до домінування пов'язана із здатністю оцінювати результати власної діяльності.

Має місце прямий кореляційний взаємозв'язок між показниками раціональний канал емпатії та толерантність ($r=0,38$). Це свідчить про те, що здатність майбутніх фахівців раціонально осмислити проблему іншої людини пов'язана із високим рівнем толерантності, терпеливості до поглядів інших. Отриманий прямий кореляційний взаємозв'язок між показниками доброзичливий тип ставлення до оточуючих та толерантність ($r=0,47$) можна пояснити тим, що доброзичливість особистості у ставленні до оточуючих підвищує рівень толерантності.

Виявлений прямий кореляційний взаємозв'язок між показниками орієнтація на альтруїзм та емпатія ($r=0,52$) свідчить про те, що високий рівень емпатії пов'язаний із здатністю здійснювати безкорисливі вчинки для блага інших, зокрема в роботі з дітьми із аутизмом.

Встановлено прямий кореляційний взаємозв'язок між показниками внутрішня мотивація та самомотивація ($r=0,62$). Це можна пояснити тим, що внутрішня мотивація майбутніх фахівців, які працюють з дітьми із аутизмом пов'язана із вмінням контролювати власні емоційні стани. Отриманий прямий кореляційний взаємозв'язок між показниками внутрішня мотивація та ідентифікація ($r=0,53$) свідчить про те, що внутрішня мотивація перебуває у взаємозв'язку із здатністю зрозуміти іншого на основі емпатії, вміння особистості поставити себе на місце іншого, внутрішня мотивація особистості є основою її успішної ідентифікації зі співрозмовником, важливим компонентом готовності майбутніх фахівців до корекційної роботи з дітьми з аутизмом. Кореляційні взаємозв'язки показані на рисунку 2.13.



Рис. 2.13. Взаємозв'язок внутрішньої мотивації із самотивацією та ідентифікацією

У групі майбутніх фахівців переважають взаємозв'язки між самотивацією, орієнтацією на процес, результат діяльності, плануванням, гнучкістю, оцінюванням результатів, орієнтацією на альтруїзм, орієнтацією на працю, раціональним каналом емпатії та толерантністю, внутрішньою мотивацією та ідентифікацією та самоконтролем в діяльності.

Важливою частиною дослідження стала діагностика психологічних властивостей студентів другого курсу та студентів четвертого курсу за допомогою *порівняльного аналізу* (за t-критерієм Стьюдента). Було встановлено:

відмінність між порівнюваними підгрупами за рівнем орієнтації на альтруїзм ($t = 2,643$, $df=47$; при $p=0,0143$). В групі студентів четвертого курсу вищий рівень прояву цієї ознаки ($X_{с.1} = 9,53$, $X_{с.2} = 7,83$). Це можна пояснити тим, що студенти четвертого курсу, на відміну від студентів другого курсу, спрямовані на альтруїстичні цінності, схильні здійснювати безкорисливі вчинки, що відіграє важливу роль в корекційній роботі з дітьми із аутизмом.

Відмінність за рівнем інтернальності у сфері професійної діяльності ($t = 2,263$, $df=47$; при $p=0,0234$) у студентів четвертого курсу, на відміну студентів другого курсу вищий рівень прояву цієї ознаки ($X_{с.1} = 10,31$, $X_{с.2} = 9,42$). Це свідчить про те, що студентам четвертого курсу на відміну від студентів другого курсу, корекційна робота приносить професійну компетентність та розвиток, оскільки вони прагнуть допомагати дітям із аутистичними порушеннями та професійно вдосконалюватися. Натомість, студенти другого курсу навчаються на

початкових курсах, не завжди можуть спостерігати успішні результати своєї діяльності, оскільки їм ще необхідно здобути знання та навички, які необхідні в корекційній роботі з дітьми із аутизмом.

Встановлено відмінність за рівнем толерантності ($t = -1,287$, $df=47$; при $p=0,0399$). У групі студентів четвертого курсу, на відміну від педагогів студентів другого курсу вищий рівень прояву цієї ознаки ($X_{с.1} = 2,65$, $X_{с.2} = 4,35$). Це можна пояснити тим, що студенти четвертого курсу здобули відповідні знання та навички в роботі з аутичними дітьми і усвідомлюють важливість толерантності в роботі з дітьми із порушеннями у розвитку. Толерантність, як особистісна риса, є передумовою успішної роботи майбутніх фахівців з дітьми із аутизмом.

Встановлено відмінність за рівнем управління емоціями ($t = 2,294$, $df=47$; при $p=0,05321$). У групі студентів четвертого курсу, на відміну від педагогів студентів другого курсу, вищий рівень прояву цієї ознаки ($X_{с.1} = 2,75$, $X_{с.2} = 5,22$). Це можна пояснити тим, що студенти четвертого курсу більшою мірою вміють керувати власними емоціями в корекційній роботі з аутичними дітьми на відміну від студентів другого курсу, оскільки під час навчання здобули важливі знання та навички емоційного самоконтролю та мають вищий рівень професійної компетентності. Результати методики показані на рисунку 2.13.

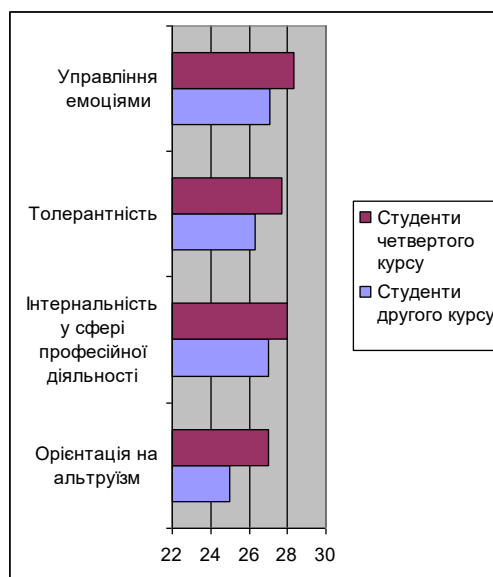


Рис. 2.14. Результати порівняльного аналізу за шкалами орієнтація на альтруїзм, інтернальність у сфері професійної діяльності, толерантність, управління емоціями

Отже, можна зробити висновок про те, що у студентів четвертого курсу вищий рівень орієнтація на альтруїзм, інтернальність у сфері професійної діяльності, толерантність, управління емоціями. Натомість, у студентів другого курсу нищий рівень орієнтація на альтруїзм, інтернальність у сфері професійної діяльності, толерантність, управління емоціями.

Для порівняння психологічних особливостей майбутніх фахівців було використано кластерний аналіз методом К – середніх, в результаті чого було отримано два кластери. За даними дисперсійного аналізу (див. Додаток 7) критеріями класифікації є шкали: «управління емоціями», «емпатія» та «розпізнавання емоцій інших людей». Результати методики показані на рисунку 2.15.



Рис. 2.15. *Графік середніх значень для кожного кластера.*

1 кластер – (52% досліджуваних) має середні показники за такими шкалами як: загальний рівень саморегуляції на рівні (5,1), загальна інтернальність на рівні (5,3), адаптивність на рівні (6,0), програмування на рівні (6,1), зовнішня

мотивація на рівні (5,5), внутрішня мотивація (6,7). Для студентів четвертого курсу є характерним високий рівень загальної саморегуляції, загальної інтернальності, адаптивності, програмування, внутрішньої мотивації. Студенти цієї групи прагнуть контролювати результати професійної діяльності, адаптовані до особливостей дитини з аутизмом, у своїй діяльності керуються внутрішньою мотивацією, організовують корекційну роботу з дітьми із аутизмом таким чином, щоб успішно адаптувати дитину з аутизмом до соціального оточення.

2 кластер – (48% досліджуваних) має середні показники за такими шкалами як: загальний рівень саморегуляції на рівні (5,0), загальна інтернальність на рівні (5,1), адаптативність на рівні (4,5), програмування на рівні (5,0), зовнішня мотивація на рівні (6,0), внутрішня мотивація (5,1). Для студентів четвертого курсу є характерним високий рівень загальної саморегуляції, загальної інтернальності, адаптивності, програмування, внутрішньої мотивації. Студенти цієї групи частково прагнуть контролювати результати професійної діяльності, не адаптовані до особливостей дитини з аутизмом, у своїй діяльності керуються зовнішньою мотивацією. Студентам цієї групи важче адаптувати дитину з аутизмом до соціального оточення.

Для порівняння спрямованості майбутніх фахівців «емоційно стійких» і «емоційно не стійких» було застосовано порівняльний аналіз (за критерієм Манна-Уїтні). Статистично значимі відмінності були виявлені за шкалами:

Виявлено відмінність у толерантності ($Z=2,39$, $p \leq 0,05$). У групі емоційно стійких майбутніх фахівців вищий рівень прояву цієї ознаки. Це свідчить про те, що майбутні фахівці цієї групи більш толерантні у ставленні до оточуючих, ці риси допоможуть їм у майбутньому успішно працювати з аутичними дітьми.

Відмінність у рівні оцінювання результатів ($Z=-2,48$ $p \leq 0,05$). У групі емоційно стійких майбутніх фахівців вищий рівень прояву цієї ознаки. Це свідчить про те, що ці фахівці прагнуть оцінювати результати власної професійної діяльності у роботі з дітьми із аутизмом, що свідчить про їх професійну компетентність. Натомість, емоційно не стійкі майбутні фахівці меншою мірою

оцінюють результати професійної діяльності, що впливає на рівень їх професійної компетентності.

Відмінність у спрямованості на свободу ($Z=2,62$, $p \leq 0,05$). У групі емоційно стійких майбутніх фахівців вищий рівень прояву цієї ознаки. Це свідчить про те, що емоційно стійкі майбутні фахівці, на відміну від емоційно не стійких, прагнуть до автономності у своїй діяльності. Відчуття свободи у діяльності допомагає краще організовувати корекційну роботу з дітьми із аутизмом.

Відмінність у спрямованості на результат ($Z=2,57$, $p \leq 0,05$). У групі емоційно стійких майбутніх фахівців вищий рівень прояву цієї ознаки. Це свідчить про те, що емоційно стійкі майбутні фахівці підвищують рівень власної професійної компетентності та прагнуть досягнути високих результатів у корекційній роботі з дітьми із аутизмом.

Відмінність у рівні самостійності ($Z=-2,47$, $p \leq 0,05$). У групі емоційно стійких майбутніх фахівців вищий рівень прояву цієї ознаки. Це свідчить про те, що ці фахівці більш самостійні у професійній діяльності та прийняття рішень, оскільки мають більше досвіду в корекційній роботі з дітьми із аутизмом, ніж емоційно нестійкі майбутні фахівці.



Рис. 2.16. Особливості спрямованості майбутніх фахівців з різним рівнем емоційної стійкості

Можна зробити висновок про те, що в емоційно стійких майбутніх фахівців вищий рівень толерантності, оцінювання результатів, спрямованості на свободу, спрямованості на результат та самостійності. Натомість, в емоційно нестійких майбутніх фахівців нищий рівень толерантності, оцінювання результатів, спрямованості на свободу, спрямованості на результат та самостійності.

Мотиваційний компонент готовності характеризується такими показниками як орієнтація на процес, орієнтацією на результат, орієнтацією на альтруїзм, орієнтацією на егоїзм, орієнтацією на працю, орієнтацією на свободу, зовнішня мотивація, внутрішня мотивація, самомотивація.

Емоційно-вольовий компонент готовності характеризується показниками емпатії, аналізом емоцій, емоційною обізнаністю, ідентифікацією, та саморегуляцією, раціональним каналом емпатії, розпізнавання емоцій інших, толерантність, самостійність, загальний рівень саморегуляції, нервово-психічна стійкість.

Когнітивний компонент готовності висвітлений через рівень професійно-важливих якостей – планування, моделювання, програмування, оцінювання результатів, гнучкість комунікабельність, врівноваженість, відкритість, комунікативні здібності, адаптивність, моральна нормативність, загальна інтернальність. Показники мотиваційного компоненту за зовнішньо детермінованою ознакою представлені у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1.

**Кількісні показники готовності серед майбутніх фахівців за
мотиваційним компонентом**

<i>Орієнтація на процес</i>		<i>Орієнтація на результат</i>		<i>Орієнтація на альтруїзм</i>		<i>Орієнтація на працю</i>		Рівень
Студенти II курсу	Студент IV курсу	Студенти II курсу	Студенти IV курсу	Студенти II курсу	Студент IV курсу	Студенти II курсу	Студенти IV курсу	
36,5	44,6	38,7	43,5	38,4	44,9	37,8	44,6	I
41,3	39,8	39,6	40,7	42,5	40,8	43,6	42,2	II
22,2	15,6	21,7	15,8	19,1	14,3	18,6	13,2	III

Дані таблиці 2.1. свідчить про те, що рівні мотиваційного компоненту готовності за ознаками і характеристиками склали сутність відмінностей за апробованими методиками у досліджуваних групах студентів, які мають достатні рівні орієнтації на процес, орієнтації на результат, орієнтації на альтруїзм та орієнтацією на працю. Так, за вказаними ознаками студенти досліджуваних груп переважно зосереджуються на високому та середніх (I – 37,6 II – 41,7, III – 20,7). Слід звернути увагу на розвиток низьких показників – орієнтації на результат, орієнтації на процес та орієнтації на працю. В той час як студенти четвертого курсу віднесені за результатом експерименту до другого та третього рівнів (I – 44,4, II – 40,9, III – 14,7). Інші показники мотиваційного компоненту представлені у таблиці 2.2.

Таблиця 2.2.

**Кількісні показники готовності серед майбутніх фахівців за
мотиваційним компонентом**

<i>Орієнтація на свободу</i>		<i>Орієнтація на владу</i>		<i>Орієнтація на гроші</i>		<i>Зовнішня мотивація</i>		<i>Рівень</i>
Студенти II курсу	Студенти IV курсу	Студент и II курсу	Студент и IV курсу	Студент и II курсу	Студенти IV курсу	Студент и II курсу	Студенти IV курсу	
45,2	46,3	39,4	43,4	41,1	42,5	41,4	46,4	I
39,3	41,4	42,4	41,7	38,4	38,3	35,7	40,5	II
15,5	12,3	18,2	14,9	20,5	19,2	22,9	13,1	III

Дані таблиці 2.2. свідчить про те, що рівні мотиваційного компоненту готовності за ознаками і характеристиками склали сутність відмінностей за апробованими методиками у досліджуваних групах студентів, які мають достатні рівні орієнтації на свободу, орієнтації на владу, орієнтації на гроші та зовнішній мотив. Так, за вказаними ознаками студенти досліджуваних груп переважно зосереджуються на високому та середніх рівнях (I – 41,8 II – 38,9, III – 19,3). В той час як студенти четвертого курсу віднесені за результатом експерименту до другого та третього рівнів (I – 44,6, II – 40,5, III – 14,9). Інші показники мотиваційного компоненту представлені у таблиці 2.3.

Таблиця 2.3.

**Кількісні показники готовності серед майбутніх фахівців за
мотиваційним компонентом**

<i>Внутрішній мотив</i>		<i>Самотивація</i>		<i>Рівень</i>
Студенти II курсу	Студенти IV курсу	Студенти II курсу	Студенти IV курсу	
39,4	45,3	39,3	40,4	I
40,5	40,6	43,5	41,7	II
20,1	14,1	17,2	17,9	III

Дані таблиці 2.3. свідчать про те, що рівні мотиваційного компоненту готовності за ознаками і характеристиками склали сутність відмінностей за апробованими методиками у досліджуваних групах студентів, які мають достатні рівні внутрішнього мотиву та самотивації. Так, за вказаними ознаками студенти досліджуваних груп переважно зосереджуються на високому та середніх рівнях (I – 39,3 II – 42, III – 18,7). В той час як студенти четвертого курсу віднесені за результатом експерименту до другого та третього рівнів (I – 42,9, II – 41,1, III – 16). Слід звернути увагу на розвиток низьких показників – самотивації. Інші показники емоційно-вольового компоненту представлені у таблиці 2.4

Таблиця 2.4.

**Кількісні показники готовності серед майбутніх фахівців за
емоційно-вольовим компонентом**

<i>Стресостійкість</i>		<i>Раціональний канал емпатії</i>		<i>Емоційний канал емпатії</i>		<i>Інтуїтивний канал емпатії</i>		<i>Рівень</i>
Студенти II курсу	Студенти IV курсу	Студенти II курсу	Студенти IV курсу	Студенти II курсу	Студенти IV курсу	Студенти II курсу	Студенти IV курсу	
40,6	45,2	38,2	42,4	42,3	43,8	44,6	46,2	I
41,3	40,4	41,5	40,7	39,4	37,5	37,9	42,5	II
18,1	14,4	20,3	16,9	18,3	18,7	17,5	11,3	III

Дані таблиці 2.4. свідчить про те, що рівні емоційно-вольового компоненту готовності за ознаками і характеристиками склали сутність відмінностей за апробованими методиками у досліджуваних групах студентів, які мають достатні рівні стресостійкості, раціонального каналу емпатії, емоційного та інтуїтивного каналу емпатії. Так, за вказаними ознаками студенти досліджуваних груп переважно зосереджуються на високому та середніх рівнях (I – 41,4 II – 40, III – 18,6). В той час як студенти четвертого курсу віднесені за результатом експерименту до другого та третього рівнів (I – 44,4, II – 40,3, III – 15,3). Слід звернути увагу на розвиток низьких показників –раціонального каналу емпатії. Інші показники емоційно-вольового компоненту представлені у таблиці 2.5.

Таблиця 2.5.

Кількісні показники психологічного чинника готовності до корекційної роботи з дітьми із аутизмом серед майбутніх фахівців за емоційно-вольовим компонентом

<i>Установки, що сприяють або перешкоджають в емпатії</i>		<i>Проникаюча здатність в емпатії</i>		<i>Ідентифікація</i>		<i>Емоційна обізнаність</i>		<i>Рівень</i>
Студенти II курсу	Студенти IV курсу	Студенти II курсу	Студенти IV курсу	Студенти II курсу	Студенти IV курсу	Студенти II курсу	Студенти IV курсу	
38,4	40,4	37,8	43,6	42,6	43,4	41,7	45,6	I
40,5	39,9	41,6	40,5	38,2	40,1	38,9	43,3	II
21,1	19,7	20,6	15,9	19,2	16,5	19,4	11,1	III

Дані таблиці 2.5. свідчить про те, що рівні емоційно-вольового компоненту готовності за ознаками і характеристиками склали сутність відмінностей за апробованими методиками у досліджуваних групах студентів, які мають достатні рівні установки, що сприяють або перешкоджають в емпатії, проникаюча здатність в емпатії, ідентифікація, емоційна обізнаність. Так, за вказаними ознаками студенти досліджуваних груп переважно зосереджуються на високому та середніх рівнях (I – 40,1 II – 39,8, III – 20,1). В той час як студенти четвертого курсу віднесені за результатом експерименту до другого та третього рівнів (I – 43,3, II – 40,9, III – 15,8). Слід звернути увагу на розвиток низьких показників –

установок, що перешкоджають в емпатії та проникаючої здатності в емпатії. Інші показники емоційно-вольового компоненту представлені у таблиці 2.6.

Таблиця 2.6.

**Кількісні показники готовності серед майбутніх фахівців за
емоційно-вольовим компонентом**

<i>Керування своїми емоціями</i>		<i>Емпатія</i>		<i>Розпізнавання емоцій інших</i>		<i>Толерантність</i>		<i>Рівень</i>
Студенти II курсу	Студенти IV курсу	Студенти II курсу	Студенти IV курсу	Студенти II курсу	Студенти IV курсу	Студенти II курсу	Студенти IV курсу	
37,9	40,8	41,9	43,9	39,6	41,8	42,8	43,7	I
41,3	38,6	41,8	40,7	40,1	39,5	39,4	40,5	II
20,8	20,6	16,3	15,4	20,3	18,7	17,8	15,8	III

Дані таблиці 2.6. свідчить про те, що рівні емоційно-вольового компоненту готовності за ознаками і характеристиками склали сутність відмінностей за апробованими методиками у досліджуваних групах студентів, які мають достатні рівні керування своїми емоціями, емпатія, розпізнавання емоцій інших, толерантність. Так, за вказаними ознаками студенти досліджуваних груп переважно зосереджуються на високому та середніх рівнях (I – 40,5 II – 40,7, III – 18,8). В той час як студенти четвертого курсу віднесені за результатом експерименту до другого та третього рівнів (I – 42,6, II – 39,8, III – 17,6). Слід звернути увагу на розвиток низьких показників – керування своїми емоціями та розпізнавання емоцій інших. Інші показники емоційно-вольового компоненту представлені у таблиці 2.7.

Таблиця 2.7.

**Кількісні показники готовності серед майбутніх фахівців за
емоційно-вольовим компонентом**

<i>Самостійність</i>		<i>Загальний рівень саморегуляції</i>		<i>Нервово-психічна стійкість</i>		<i>Рівень</i>
Студенти II курсу	Студенти IV курсу	Студенти II курсу	Студенти IV курсу	Студенти II курсу	Студенти IV курсу	
38,4	42,3	40,8	43,7	39,8	42,4	I
42,8	39,5	42,6	40,5	41,7	39,9	II
18,8	18,2	16,6	15,8	18,5	17,7	III

Дані таблиці 2.7. свідчить про те, що рівні емоційно-вольового компоненту готовності за ознаками і характеристиками склали сутність відмінностей за апробованими методиками у досліджуваних групах студентів, які мають достатні рівні самостійності, загального рівня саморегуляції, нервово-психічної стійкості. Так, за вказаними ознаками студенти досліджуваних груп переважно зосереджуються на високому та середніх рівнях (I – 39,7 II – 42,4, III – 17,9). В той час як студенти четвертого курсу віднесені за результатом експерименту до другого та третього рівнів (I – 42,8, II – 39,9, III – 17,3). Слід звернути увагу на розвиток низьких показників – нервово-психічної стійкості та самостійності. Інші показники когнітивного компоненту представлені у таблиці 2.8.

Таблиця 2.8.

**Кількісні показники готовності серед майбутніх фахівців за
когнітивним компонентом**

<i>Планування</i>		<i>Моделювання</i>		<i>Програмування</i>		<i>Оцінювання результатів</i>		<i>Рівень</i>
Студенти II курсу	Студенти IV курсу	Студенти II курсу	Студенти IV курсу	Студенти II курсу	Студенти IV курсу	Студенти II курсу	Студенти IV курсу	
38,4	41,5	40,7	42,9	40,8	42,9	40,8	42,6	I
40,9	39,6	38,7	41,5	37,6	39,4	41,5	40,8	II
20,7	18,9	20,6	15,6	21,6	17,7	17,7	16,6	III

Дані таблиці 2.8. свідчить про те, що рівні когнітивного компоненту готовності за ознаками і характеристиками склали сутність відмінностей за апробованими методиками у досліджуваних групах студентів, які мають достатні рівні планування, моделювання, програмування, оцінювання результатів. Так, за вказаними ознаками студенти досліджуваних груп переважно зосереджуються на високому та середніх рівнях (I – 40,2 II – 39,6, III – 20,2). В той час як студенти четвертого курсу віднесені за результатом експерименту до другого та третього рівнів (I – 42,5, II – 40,3, III – 17,2). Слід звернути увагу на розвиток низьких показників – планування та оцінювання результатів. Інші показники когнітивного компоненту представлені у таблиці 2.9.

**Кількісні показники готовності серед майбутніх фахівців за
когнітивним компонентом**

<i>Гнучкість</i>		<i>Комунікабельність</i>		<i>Врівноваженість</i>		<i>Відкритість</i>		<i>Рівень</i>
Студенти II курсу	Студенти IV курсу	Студенти II курсу	Студенти IV курсу	Студенти II курсу	Студенти IV курсу	Студенти II курсу	Студенти IV курсу	
39,6	42,3	41,6	42,7	39,9	43,7	41,6	43,5	I
40,8	39,8	38,5	41,6	40,6	38,4	40,3	41,4	II
19,6	17,9	19,9	15,7	19,5	17,9	18,1	15,1	III

Дані таблиці 2.9. свідчить про те, що рівні когнітивного компоненту готовності за ознаками і характеристиками склали сутність відмінностей за апробованими методиками у досліджуваних групах студентів, які мають достатні рівні гнучкості, комунікабельності, врівноваженості.

Якісний аналіз сформованості рівнів когнітивного компонента готовності визначив три рівня – високий, середній та низький рівень готовності. Так, за вказаними ознаками студенти досліджуваних груп переважно зосереджуються на високому та середніх рівнях (I – 40,7 II – 40, III – 19,3). В той час як студенти четвертого курсу віднесені за результатом експерименту до другого та третього рівнів (I – 43 II – 40,3, III – 16,7). Слід звернути увагу на розвиток низьких показників – гнучкості та врівноваженості. Інші показники когнітивного компоненту представлені у таблиці 2.10.

Таблиця 2.10.

**Кількісні показники готовності серед майбутніх фахівців за
когнітивним компонентом**

<i>Комунікативні здібності</i>		<i>Адаптивність</i>		<i>Моральна нормативність</i>		<i>Загальна інтернальність</i>		<i>Рівень</i>
Студенти II курсу	Студенти IV курсу	Студенти II курсу	Студенти IV курсу	Студенти II курсу	Студенти IV курсу	Студенти II курсу	Студенти IV курсу	
40,4	43,2	42,4	43,5	41,7	43,5	42,4	43,8	I
39,8	40,7	40,1	41,6	42,4	39,7	40,5	41,7	II
19,8	16,1	17,5	14,9	15,9	16,8	17,1	14,5	III

Дані таблиці 2.10. свідчить про те, що рівні когнітивного компоненту готовності за ознаками і характеристиками склали сутність відмінностей за апробованими методиками у досліджуваних групах студентів, які мають достатні рівні комунікативних здібностей, адаптативності, моральної нормативності та загальної інтернальності. Так, за вказаними ознаками студенти досліджуваних груп переважно зосереджуються на високому та середніх рівнях (I – 41,7 II – 40,7 III – 17,6). В той час як студенти четвертого курсу віднесені за результатом експерименту до другого та третього рівнів (I – 43,5 II – 40,9 III – 15,6). Слід звернути увагу на розвиток низьких показників – загальної інтернальності і моральної нормативності.

Високий рівень мотиваційного компонента характеризується прагненням майбутніх фахівців досягнути успіху у корекційній роботі з дітьми із аутизмом, спрямованістю на досягнення результатів корекції, налагодженні позитивних, довірливих взаємин з дитиною, переважанням внутрішньої мотивації діяльності, вмінням прогнозувати поведінку дитини із аутизмом та взаємодіяти з нею, емпатійністю, здатністю контролювати процес досягнення результатів корекції, при організації корекційного процесу врахуванні індивідуальних особливостей аутичної дитини, сформованим мотивом самовизначення, реалізованістю у професійній діяльності, спрямованістю на взаємодію з іншими, щирістю у спілкуванні й поведінці, самоконтролем діяльності, зосередженістю на вирішення складних професійних завдань, прагненням безкорисливо допомагати дітям із аутизмом.

Середній рівень розвитку мотиваційного компонента готовності майбутніх фахівців до роботи з дітьми із аутизмом характеризується недостатньо вираженою внутрішньою мотивацією до корекційної роботи, труднощами у прогнозуванні поведінки дитини, не яскраво вираженою спрямованістю на процес діяльності та досягнення високих результатів у ній, частковою здатністю контролювати процес досягнення результатів корекції. Не чітко сформованим мотивом самовизначення, не достатньою реалізованістю у професійній діяльності, не достатньою

спрямованістю на взаємодію з іншими, частковим самоконтролем діяльності, епізодичною зосередженістю на вирішення складних професійних завдань.

Низький рівень розвитку мотиваційного компонента готовності майбутніх фахівців представлений переважанням зовнішньої мотивації діяльності, значними труднощами у корекційній роботі з дитиною із аутизмом, не вмінням прогнозувати її поведінку, не організованим процесом діяльності, відсутністю спрямованості на процес діяльності та досягнення результатів у ній, не здатністю контролювати процес досягнення результатів корекції. Не сформованим мотивом самовизначення, не реалізованістю у професійній діяльності, відсутнім самоконтролем діяльності, відсутністю зосередженості на вирішення складних професійних завдань.

Високий рівень емоційно-вольового компонента готовності майбутніх фахівців характеризується раціональним осмисленням проблем та поведінки дітей із аутизмом, здатністю до емпатії, емоційною стійкістю та обізнаністю, самоконтролем емоцій, толерантністю у ставленні до інших, самостійністю у виборі методів корекції в роботі з дітьми із аутизмом, стресостійкістю у складних професійних ситуаціях, нервово-психічною стійкістю, емоційним усвідомленням, прагненням розвитку дитини із аутизмом.

Середній рівень емоційно-вольового компонента характеризується вибіркоvim осмисленням проблем та поведінки інших, епізодичною здатністю до співпереживання, обмеженим вмінням передбачити поведінку дітей із аутизмом, частковим проявом емпатійності, не достатнім проявом вмінням розпізнавати емоції інших, ситуативним емоційним усвідомленням, частковою емоційною сталістю, менш вираженим спонуканням розвитку дитини із аутизмом, епізодичною емоційною стійкістю, зниженим самоконтролем емоцій та толерантності у ставленні до інших, вибірковою самостійністю у виборі методів корекції в роботі з дітьми із аутизмом, ситуативною стресостійкістю та нервово-психічною стійкістю у складних професійних ситуаціях.

Низький рівень емоційно-вольового компонента характеризується відсутністю осмислення проблем та поведінки інших, не здатністю до

співпереживання, не вмінням передбачити поведінку дітей із аутизмом, не вмінням розпізнавати емоції інших, обмеженим емоційним усвідомленням, не вираженим спонуканням розвитку дитини із аутизмом, відсутністю емоційної стійкості, низьким самоконтролем емоцій та толерантності у ставленні до інших, не самостійністю у виборі методів корекції в роботі з дітьми із аутизмом, низькою стресостійкістю та нервово-психічною стійкістю у складних професійних ситуаціях.

Високий рівень когнітивного компонента характеризується здатністю майбутніх фахівців до планування, моделювання, програмування, оцінювання корекційної роботи з дітьми із аутизмом, що відіграє важливу роль у професійній діяльності, гнучкістю фахівців у виборі корекційних методів, прагненням до налагодження взаємин з іншими, емоційною стійкістю та врівноваженістю, відкритістю, прагненням до саморозвитку, комунікабельністю, адаптованістю до різних професійних ситуацій в роботі з дітьми із аутизмом, високою моральною нормативністю та інтернальністю, прагненням контролювати усі сфери життя.

Середній рівень когнітивного компонента представлений частковою здатністю майбутніх фахівців до планування, моделювання, програмування, поміркованим оцінюванням корекційної роботи з дітьми із аутизмом, епізодичною гнучкістю фахівців у виборі корекційних методів, ситуативним прагненням до налагодження взаємин з іншими, поміркованою емоційною стійкістю та врівноваженістю, не суттєво вираженим прагненням до саморозвитку, помірною комунікабельністю та адаптованістю до різних професійних ситуацій в роботі з дітьми із аутизмом, не вираженою моральною нормативністю та інтернальністю у професійній діяльності.

Низький рівень когнітивного компонента виражений відсутністю здатності майбутніх фахівців до планування, моделювання, програмування, поміркованим оцінюванням корекційної роботи з дітьми із аутизмом, не вираженою гнучкістю фахівців у виборі корекційних методів, відсутнім прагненням до налагодження взаємин з іншими, емоційною не стійкістю та не врівноваженістю, не вираженим прагненням до саморозвитку, низькою комунікабельністю та не адаптованістю до

різних професійних ситуацій в роботі з дітьми із аутизмом, відсутністю моральної нормативності та інтернальності у професійній діяльності.

Кількісні дані компонентів серед педагогів загальноосвітньої школи представлені у таблиці 2.11.

Таблиця 2.11.

Кількісні показники розвитку компонентів готовності до корекційної роботи з дітьми із аутизмом серед майбутніх фахівців (%)

<i>Майбутні фахівці</i>						
<i>Рівні</i>	<i>Мотиваційний компонент</i>		<i>Емоційно-вольовий компонент</i>		<i>Когнітивний компонент</i>	
	<i>Студенти II курсу</i>	<i>Студенти IV курсу</i>	<i>Студенти II курсу</i>	<i>Студенти IV курсу</i>	<i>Студенти II курсу</i>	<i>Студенти IV курсу</i>
I високий	35,2	41,5	38,1	39,7	40,9	44
Псередній	35,9	37,0	40,8	37,3	40,1	40,4
Пнизький	28,9	21,5	21,1	23	19	15,6

Згідно даних таблиці 2.11., у студентів четвертого курсу найбільш спрямованим є мотиваційний компонент (41,5% віднесено до високого рівня), що є результатом якісної освіти, а найменш вираженим – емоційно-вольовий (23 % – низького рівня); тоді як у студентів другого курсу виявлено найкращі показники когнітивного компонента (40,9% – високого рівня), що засвідчує їх позитивне ставлення до дітей з аутизмом, а найнижчий відсоток мотиваційної (28,9 %) та когнітивної (19 % – до низького рівня) складових готовності майбутніх фахівців до корекційної роботи з дітьми із аутизмом. Такий стан зумовлено, перш за все, відсутністю фахової підготовки серед майбутніх фахівців, що знижує показники емоційно-вольового компоненту в роботі з дітьми із аутизмом.

В цілому, як свідчать результати констатувального експерименту, всі компоненти готовності до роботи з дітьми із аутизмом краще розвинені у студентів четвертого курсу, що вказує на необхідність здобуття необхідних знань та навичок студентами другого курсу.

Отримані дані, щодо недостатнього розвитку готовності майбутніх фахівців до роботи з дітьми із аутизмом, що зумовлює пошук шляхів, засобів і умов її цілеспрямованого формування. Дослідження розвитку структурних компонентів представлені у таблиці 2.12.

Результати дослідження розвитку структурних компонентів готовності до корекційної роботи з дітьми із аутизмом майбутніх фахівців

Таблиця 2.12.

Структурні компоненти готовності корекційних педагогів	Підкомпоненти	Усереднені показники
<i>Мотиваційний компонент</i>	Інтернальність у сфері професійних досягнень Орієнтація на результат Зовнішня мотивація Внутрішня мотивація Орієнтація на свободу Орієнтація а процес	7,586
<i>Емоційно-вольовий компонент</i>	Емпатія Керування своїми емоціями Толерантність Загальний рівень саморегуляції Адаптація	9,618
<i>Когнітивний компонент</i>	Планування Оцінювання результатів Гнучкість Врівноваженість Загальна інтернальність Моделювання Моральна нормативність	10,587

Особливу стурбованість викликає той факт, що у більшості майбутніх фахівців переважає низький рівень емоційно-вольового та середній рівні мотиваційного та когнітивного компонентів, що свідчить про необхідність цілеспрямованої роботи з формування цих компонентів готовності. Майбутнім фахівцям потрібно працювати над розвитком емоційно-вольового компонента.

Факторні навантаження для досліджуваної групи

Таблиця 2.13.

Фактори	Шкали
«Оцінювання результатів»	Стресостійкість, раціональний канал емпатії, моделювання, гнучкість, оцінювання результатів, орієнтація на процес, орієнтація на результат, орієнтація на свободу
«Моральна нормативність».	врівноваженість, моральна нормативність, толерантність, емоційна обізнаність, ідентифікація, інтуїтивний канал емпатії, самомотивація, внутрішній мотив, інтернальність у сфері міжособистісних стосунків
«Інтернальність у сфері міжособистісних взаємин»	емоційний канал емпатії, розпізнавання емоцій інших, планування, установки, що сприяють або перешкоджають емпатії, відкритість, інтернальність у сфері міжособистісних взаємин

З допомогою *багатофакторного аналізу* емпіричних даних, отриманих у групі майбутніх фахівців порушень виділено три фактори:

Фактор 1 пояснює 16,7% дисперсії і має назву «Оцінювання результатів». Представлений такими шкалами як: Орієнтація на процес ($r=0,849$, $p=>0,5$), стресостійкість ($r=0,648$, $p=>0,5$), раціональний канал емпатії ($r=0,636$, $p=>0,5$), моделювання ($r=0,758$, $p=>0,5$), гнучкість ($r=0,727$, $p=>0,5$), оцінювання результатів ($r=0,845$, $p=>0,5$), орієнтація на результат ($r=0,564$, $p=>0,5$), орієнтація на свободу ($r=0,627$, $p=>0,5$). Найбільше факторне навантаження характерне для шкали оцінювання результатів. А найменше притаманне шкалі орієнтація на свободу. А найменше факторне навантаження характерне для шкали орієнтація на свободу. Це можна пояснити тим, що прагнення особистості до успіху в

діяльності перебуває у взаємозв'язку із високим рівнем стресостійкості, незалежністю у власних поглядах та прийнятті рішень, здатністю до раціонального осмислення ситуації, оцінюванням результатів діяльності, спрямованістю на процес та досягнення високих результатів діяльності.

Фактор 2 пояснює 12,3% дисперсії і має назву «Моральна нормативність». Представлений такими шкалами як: врівноваженість ($r=0,636$, $p=>0,5$), моральна нормативність ($r=0,846$, $p=>0,5$), толерантність ($r=0,647$, $p=>0,5$), емоційна обізнаність ($r=0,605$, $p=>0,5$), ідентифікація ($r=0,732$, $p=>0,5$), інтуїтивний канал емпатії ($r=0,648$, $p=>0,5$), самомотивація ($r=0,783$, $p=>0,5$), внутрішній мотив ($r=0,733$, $p=>0,5$), інтернальність у сфері міжособистісних стосунків ($r=0,518$, $p=>0,5$). Найбільше факторне навантаження характерне для шкали моральна нормативність. А найменше притаманне для шкали інтернальність у сфері міжособистісних стосунків. Це можна пояснити тим, що високий рівень врівноваженості пов'язаний із високим рівнем толерантності, емоційною обізнаністю – здатністю ідентифікувати емоційні стани інших, ідентифікацією, само мотивацією, домінуванням внутрішньої мотивації та прагненням особистості брати на себе відповідальність у сфері міжособистісних стосунків.

Фактор 3 пояснює 11,5% дисперсії і має назву «Інтернальність у сфері міжособистісних взаємин». Представлений такими шкалами як: емоційний канал емпатії ($r=0,736$, $p=>0,5$), розпізнаванням емоцій інших ($r=0,830$, $p=>0,5$), планування ($r=0,678$, $p=>0,5$), установки, що сприяють або перешкоджають емпатії ($r=0,732$, $p=>0,5$), відкритість ($r=0,645$, $p=>0,5$), інтернальність у сфері міжособистісних взаємин ($r=0,932$, $p=>0,5$). Найбільше факторне навантаження характерне для шкали інтернальність у сфері міжособистісних взаємин, а найменше притаманне для шкали відкритість. Це можна пояснити тим, що прагнення особистості брати на себе відповідальність за міжособистісні взаємини з іншими перебуває у взаємозв'язку із відкритістю, здатністю до розпізнавання емоцій інших, плануванням діяльності, здатністю особистості до емпатії та співпереживання.

Висновки до другого розділу

Аналіз результатів констатувального дослідження готовності майбутніх фахівців до корекційної роботи з дітьми із аутизмом дозволяє зробити наступні висновки:

1. Високий рівень мотиваційного компонента характеризується прагненням майбутніх фахівців досягнути успіху у корекційній роботі з дітьми із аутизмом, спрямованістю на досягнення результатів корекції, налагодженні позитивних, довірливих взаємин з дитиною, емпатійністю, здатністю контролювати процес досягнення результатів корекції, Середній рівень розвитку мотиваційного компонента готовності майбутніх фахівців до роботи з дітьми із аутизмом характеризується недостатньо вираженою внутрішньою мотивацією до корекційної роботи, труднощами у прогнозуванні поведінки дитини.

Низький рівень розвитку мотиваційного компонента готовності майбутніх фахівців представлений переважанням зовнішньої мотивації діяльності, значними не вмінням прогнозувати її поведінку, відсутністю спрямованості на процес діяльності та досягнення результатів у ній.

Високий рівень емоційно-вольового компонента готовності майбутніх фахівців характеризується раціональним осмисленням проблем та поведінки дітей із аутизмом, здатністю до емпатії, емоційною стійкістю та обізнаністю, самоконтролем емоцій, толерантністю у ставленні до інших, самостійністю у виборі методів корекції в роботі з дітьми із аутизмом, стресостійкістю у складних професійних ситуаціях. *Середній рівень емоційно-вольового компонента* характеризується вибіркоvim осмисленням проблем та поведінки інших, епізодичною здатністю до співпереживання, обмеженим вмінням передбачити поведінку дітей із аутизмом, частковим проявом емпатійності, не достатнім проявом вмінням розпізнавати емоції інших, вибірковою самостійністю у виборі методів корекції в роботі з дітьми із аутизмом.

Низький рівень емоційно-вольового компонента характеризується відсутністю осмислення проблем та поведінки інших, не здатністю до співпереживання, не вмінням передбачити поведінку дітей із аутизмом, не

вмінням розпізнавати емоції інших, обмеженим емоційним усвідомленням, не структурованістю у виборі методів корекції в роботі з дітьми із аутизмом, низькою стресостійкістю у професійних ситуаціях.

Високий рівень когнітивного компонента характеризується здатністю майбутніх фахівців до планування, моделювання, програмування, оцінювання корекційної роботи з дітьми із аутизмом, що відіграє важливу роль у професійній діяльності, гнучкістю фахівців у виборі корекційних методів, прагненням до налагодження взаємин з іншими. *Середній рівень когнітивного компонента* представлений частковою здатністю майбутніх фахівців до планування, моделювання, програмування, поміркованим оцінюванням корекційної роботи з дітьми із аутизмом, епізодичною гнучкістю фахівців у виборі корекційних методів, ситуативним прагненням до налагодження взаємин з іншими, поміркованою емоційною стійкістю та врівноваженістю, помірною комунікабельністю та адаптованістю до різних професійних ситуацій в роботі з дітьми із аутизмом.

Низький рівень когнітивного компонента виражений відсутністю здатності майбутніх фахівців до планування, моделювання, програмування, поміркованим оцінюванням корекційної роботи з дітьми із аутизмом, не вираженою гнучкістю фахівців у виборі корекційних методів, відсутнім прагненням до налагодження взаємин з іншими, емоційною не стійкістю та не врівноваженістю, не вираженим прагненням до саморозвитку, низькою комунікабельністю та не адаптованістю до різних професійних ситуацій.

2. У студентів четвертого курсу вищий рівень емоційного усвідомлення, керування своїми емоціями, спрямованості на альтруїзм, ніж у студентів другого курсу. Натомість, у студентів другого курсу переважає орієнтація на процес, раціональний канал емпатії та проникаюча здатність в емпатії. А в студентів четвертого курсу – емоційний канал емпатії.

В більшості студентів другого курсу переважає доброзичливий тип ставлення до оточуючих. Студентам четвертого курсу притаманні доброзичливий та альтруїстичний типи ставлення, вищий рівень толерантності. Компетентність у

виборі форм і методів роботи, використання індивідуального підходу до проведення корекційної роботи з дітьми з аутизмом.

У студентів досліджуваних груп переважає високий рівень комунікативних здібностей. Студенти досліджуваних груп легко налагоджують контакти з колегами та оточуючими, у них середній рівень моральної нормативності, дратівливості, невротичності, інтернальності у сфері невдач, низький рівень спонтанної агресивності, емоційної лабільності, депресивності, сором'язливості, високий рівень комунікабельності, врівноваженості, відкритості, екстраверсії, маскулінності, прагнення до відверто-ширих відносин із оточуючими, загальної інтернальності, інтернальності у сфері міжособистісних стосунків, інтернальності у відношенні до здоров'я та хвороби.

3. У студентів четвертого курсу на відміну від студентів другого курсу переважає вищий рівень планування, програмування, оцінювання результатів, гнучкості, самостійності, саморегуляції, адаптивності, нервово-психічної стійкості, інтернальності у сфері досягнень, інтернальності у сфері сімейних стосунків, інтернальності у сфері професійних стосунків. У більшості майбутніх фахівців переважає низький рівень емоційно-вольового та середній рівні мотиваційного та когнітивного компонентів, що свідчить про необхідність цілеспрямованої роботи з формування цих компонентів готовності. Майбутнім фахівцям потрібно працювати над розвитком емоційно-вольового компонента.

4. Згідно із результатами порівняльного аналізу встановлено, що в емоційно стійких майбутніх фахівців вищий рівень толерантності, оцінювання результатів, спрямованості на свободу, спрямованості на результат та самостійності. Натомість, в емоційно нестійких майбутніх фахівців нижчий рівень толерантності, оцінювання результатів, спрямованості на свободу, спрямованості на результат та самостійності.

Зміст другого розділу дисертаційного дослідження висвітлено в таких публікаціях автора:

Шульженко О.Є. Особливості емоційної сфери дітей із легким ступенем аутизму /Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова: зб. наук. пр. / за ред. В.М.Синьова. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2014. – № 28. – Сер. 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.-С.356 – 361.

Шульженко О.Є. Вивчення психологічних можливостей фахівців до взаємодії з аутичними дітьми в аспекті емоційної стійкості особистості / Актуальні питання корекційної освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. / за ред. В.М. Синьова, О. В. Гаврилова – Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2016. – Вип. V. В 2-х т., том 2 – С. 333 – 340.

Шульженко О.Є. Показники емоційної стійкості студентів як компонента психологічної готовності до роботи з аутичними дітьми / Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова: зб. наук. пр. / за ред. В. М.Синьова. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2016. – № 32. Ч.2. Сер. 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – С. 307-314.

Шульженко О.Є. Дослідження емоційного благополуччя в контексті формування емоційної стійкості фахівця для корекційної роботи з аутичними дітьми / Актуальні питання корекційної освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. / за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова – Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2017. – Вип.10. Том – С. 401 – 413.

РОЗДІЛ 3

ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ ЯК ЧИННИКА У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДО КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ ІЗ АУТИЗМОМ

У третьому розділі – висвітлено теоретичні засади побудови формувального експерименту, визначено його мету, завдання, принципи, етапи та форми роботи на основі обґрунтування продуктивності інтеграції психологічних засобів як оптимального шляху формування **емоційної стійкості як психологічного чинника готовності майбутнього фахівця до корекційної роботи з дітьми із аутизмом**. Розкрито зміст і структуру авторської програми розвитку та представлено теоретичну модель її реалізації. На основі отриманих даних, за допомогою методів математичної статистики, виявлено динаміку показників готовності у майбутніх фахівців до корекційної роботи з дітьми із аутизмом в експериментальній групі (надалі – ЕГ та КГ відповідно) в умовах цілеспрямованого психологічного впливу.

3.1. Теоретико-методичне обґрунтування програми формування емоційної стійкості як психологічного чинника готовності майбутнього фахівця до корекційної роботи з дітьми із аутизмом

Теоретичне вивчення наукових праць, результати проведених констатувального та формувального експерименту надали підґрунтя для створення теоретичної моделі з формування **емоційної стійкості як психологічного чинника готовності майбутнього фахівця до корекційної роботи з дітьми із аутизмом**. Методологічну основу її побудови сформували праці Г.О. Балла [21, с. 98–99.], І.Д. Бека [27, с. 19-20.], В. І Бондара [33], С.Д. Максименко [132], В.М. Синьова [224], Д.І. Шульженко [271] та інших з питань розвитку особистості майбутнього фахівця в процесі навчання, особистісно-орієнтованого підходу, основними концептами якого є: врахування індивідуальних особливостей особистості; забезпечення умов для саморозвитку майбутніх фахівців; забезпечення для майбутніх фахівців можливості реалізації себе в різних видах діяльності, орієнтуючись на їхні здібності, зацікавлення та світоглядні орієнтири, що і було враховано під час розробки та реалізації моделі формування емоційної

стійкості.

Зміст моделі спрямований на створення психолого-педагогічних умов для цілісного розвитку готовності до професійної діяльності майбутніх фахівців і на вирішення в процесі такого розвитку конкретних проблем, які виникають в мотиваційній, когнітивній, емоційно-вольовій сфері у майбутніх фахівців. Вибір розвиткових заходів визначено за результатами констатувального та формувального експерименту.

Для реалізації теоретичної моделі з формування емоційної стійкості як психологічного чинника готовності майбутнього фахівця до корекційної роботи з дітьми із аутизмом визначено такі принципи: 1) системність (реалізація всіх етапів системи засобів і до всіх учасників), 2) послідовність (ефективність розвитку готовності до корекційної роботи залежить від реалізації попередніх її етапів), 3) врахування особливостей соціального оточення (зосередження на соціально-економічних умовах життя особистості).

Сутність праксеологічного підходу в професійній підготовці фахівців полягає в організації найбільш раціональної і оптимальної діяльності учасників освітньо-виховного процесу, що забезпечує ефективне досягнення поставлених цілей навчання й особистісного формування; формування готовності до удосконалення майбутньої професійної діяльності з орієнтацією на максимальну цілевідповідність. Тобто окреслений підхід не лише визначає норми вдосконалення діяльності, але й сприяє напрацюванню рекомендацій щодо оптимізації професійних дій.

Дослідник П. Зуєв стверджує, що праксеологічний підхід передбачає організацію ефективної діяльності, спрямовану на вдосконалення життєдіяльності та вирішення таких основних завдань: 1) виявлення факторів та умов, що дають змогу підвищити ефективність діяльності особистості; 2) реалізацію завдань соціально-діяльнісної адаптації та активної зміни середовища особистості; 3) зміни суб'єкта діяльності з метою актуалізації, саморегуляції, самовдосконалення; 4) органічне поєднання теорії й практичних дій суб'єктів діяльності [90].

Реалізація функцій праксеологічного підходу в професійній підготовці майбутніх фахівців сприяє актуалізації й реалізації таких його характеристик як «ефективність», що передбачає досягнення високого результату з мінімальними ресурсними витратами, «результативність» – співвідношення поставленої мети і досягнутого результату та «оцінка», що характеризує ту чи іншу дію з позиції її ефективності й результативності.

Використання ідей та принципів праксеології в навчально-виховному процесі вищого навчального закладу уможливорює підвищення ефективності процесу професійної підготовки, що відповідає вимогам нової освітньої парадигми й змінним соціально-економічним умовам в суспільстві. Відповідно, для організації й реалізації ефективної професійної підготовки майбутніх соціальних працівників доцільно використовувати праксеологічний підхід, який дає змогу виявити загальні закономірності й принципи раціональної фахової діяльності, шляхи й умови підвищення ефективності професійних дій та формує у студента вміння «бути практично успішним», що з праксеологічної точки зору передбачає:

1) володіння прийомами самопізнання, що дають змогу виявити здібності і можливості, сильні і слабкі сторони власної особистості (у цьому контексті значну допомогу відіграють психологічні тести, самоаналіз, вивчення практичного досвіду інших людей);

2) вміння будувати і коректувати свої життєві плани і стратегії, базуючись на самопізнанні та опираючись на власні можливості й допомогу педагогів, наставників, досвідчених фахівців;

3) вміння орієнтуватися в складних ситуаціях, в яких обмаль інформації і можливий ризик, приймати рішення і діяти з урахуванням розумного ризику, базуючись на аналізі власних та чужих помилок;

4) володіння основними стратегіями діяльності в професійній сфері. Тобто реалізація праксеологічного підходу в навчально-виховному процесі вищого навчального закладу уможливорює формування у студентів сукупності професійно зумовлених знань, практичних вмінь, що є основою успішної діяльності за

рахунок свідомого вибору методів, прийомів і засобів роботи, забезпечують результативність праці, активізують творчість, спонукають до активної творчої діяльності. Котарбінський Т. як засновник праксеології.[112] / Л. Г. Комаха]. Використання праксеологічного підходу допомагає майбутнім фахівцям у корекційній роботі, оскільки сприяє підвищенню ефективності професійних дій та формує у студентів прагнення до досягнення результатів корекції.

Ефективність корекційної роботи майбутніх фахівців детермінується, з одного боку, професійним застосуванням знань, вмінь і навичок у корекційній праці з дитиною із аутизмом, а з іншого – системною організацією індивідуального стилю діяльності та спілкування, що встановлює залежність результату корекційної роботи від професійної компетентності фахівця. Таким чином, не кожен корекційний педагог, психолог, дефектолог чи логопед, навіть якщо він і має достатній або високий рівень досвіду, може оволодіти специфікою роботи з такою складною категорією дітей, якими є діти із аутизмом. Це підтверджується думкою П.В. Зуєва про те, що слід відмовитися від уявлення про безперервний професійний розвиток майбутніх фахівців. У кожного фахівця є межа розвитку рівня освіти та професіоналізму. Ця межа залежить від її психологічних властивостей, здібностей, характерологічних рис, емоційної стійкості та вольових якостей [90].

Дослідники відзначають велику роль інтернальності (локусу контролю) у забезпеченні само детермінації поведінки. Її особливістю є гнучкість поведінки особистості в управлінні і взаємодії між собою і оточенням, тобто людина здатна таким чином побудувати поведінку в конкретних умовах, щоб діяти у відповідності з вимогами, що висуваються та цілями.

Деякі психологи вважають самодетермінацію вищою формою саморегуляції. Вони наголошують, що само детермінація передбачає активність особистості відносно зовнішнього світу та власних когнітивних процесів та виступає важливим компонентом особистісного потенціалу. Її становлення відбувається на підставі прагнення до свободи та відповідальності (як вищої форми саморегуляції) в її поведінці [96].

Проведений теоретичний аналіз вказаних досліджень дозволив визначити робоче поняття готовності майбутнього фахівця до корекційної роботи з дітьми із аутизмом як комплекс когнітивних та особистісних властивостей, професійних знань та умінь, вироблення корекційним педагогом стратегій діяльності на основі об'єктивного аналізу причин успіхів та невдач свого фахового становлення, системи сформованих мотивів та цінностей у навчально-професійній сфері, які обумовлюють ефективність професійної діяльності та досягнення високих результатів у ній. Ядром психологічної готовності майбутніх фахівців є емоційна стійкість як здатність особистості до адаптації у складних професійних ситуаціях, забезпечення при цьому успішної діяльності та працездатності. Підготовка майбутніх фахівців є процесом формування професійних компетенцій, зокрема *асертивності* (прояв емоційної стійкості на афективному, когнітивному та суб'єктивному рівні у професійній діяльності), *праксеологічності* (відповідальність у професійній діяльності, планування, моделювання та прогнозування можливих результатів корекційної роботи), *інтернальності* (налагодження взаємин у корекційній роботі з дітьми із аутистичними порушеннями, переважання внутрішньої мотивації діяльності).

Ми обираємо такі найбільш важливі в нашому дослідженні риси майбутнього фахівця як: толерантність, мотивація, емоційна стійкість, корекційна робота.

Емоційна стійкість – це одна із динамічних властивостей, властивість темпераменту особистості, що характеризує швидкість переходу від одного емоційного стану до іншого.

Толерантність (від лат. *tolerantia* – терпіння) – відсутність або ослаблення реагування на той чи інший несприятливий фактор у результаті зниження чутливості до його впливу. Наприклад, толерантність до тривоги проявляється в підвищенні порога емоційного реагування на загрозову ситуацію, а ззовні у стриманості, самовладанні, здатності довгостроково терпіти несприятливі впливи без зниження адаптивних можливостей [263].

Мотивація – її складають спонукання, що викликають активність організму і визначають її спрямованість, усвідомлювані або неусвідомлювані психічні фактори, що спонукають індивіда до здійснення певних дій і визначають їхню спрямованість та цілі. За своїми проявами та функціями в регулюванні поведінки мотивуючі фактори можуть бути розділені на три відносно самостійні класи: 1) при аналізі про те, чому організм приходить у стан активності, розглядаються прояви потреб та інстинктів як джерел активності; 2) якщо вивчається питання, на що спрямована активність організму, заради чого зроблений вибір саме цих, а не інших актів поведінки, досліджують, насамперед, прояв мотивів як причин, що визначають вибір спрямованості поведінки; 3) про вирішення питання про те, яким чином здійснюється регулювання динаміки поведінки, предметом дослідження є прояви емоцій, суб'єктивних переживань та установок у поведінці суб'єкта [263].

Мотивація досягнення – один з різновидів мотивації діяльності, пов'язаний із потребою особистості досягати успіхів та уникати невдач [263].

Внутрішня готовність до діяльності – високий рівень розвитку мотивації, когнітивних, емоційних та вольових процесів особистості, що сприяє досягненню успіху [263].

Корекційна робота – це діяльність, спрямована на поліпшення процесів розвитку і соціалізації дитини, послаблення або подолання психофізичних вад розумово відсталих учнів у процесі навчання і виховання з метою максимально можливого розвитку їхньої особистості та підготовки до самостійного життя [263].

Теоретичним підґрунтям з формування емоційної стійкості як психологічного чинника готовності майбутнього фахівця до корекційної роботи з дітьми із аутизмом слугують положення І. Беха [28, с. 19-20], В.І. Бондара [33], Т.М. Котарбінського [112] В. С. Максименка [133], А. Маслоу [141], К. Роджерса [201], В. Синьова [224, с. 98–99], Д. Шульженко [273] стосовно врахування особистісних властивостей майбутнього фахівця, забезпечення умов розвитку і саморозвитку особистості як суб'єкта пізнавальної та освітньої

діяльності; забезпечення майбутнім фахівцям можливості реалізації себе в різних сферах діяльності, спираючись на їхні здібності, інтереси, цінності та професійний досвід, що було враховано під час розробки та реалізації моделі формування емоційної стійкості як психологічного чинника готовності майбутнього фахівця до корекційної роботи з дітьми із аутизмом.

У психолого-педагогічному значенні успіх може бути результатом продуманої, підготовленої тактики особистості. Успіх сприяє досягненню людиною стану задоволеності життям, яке, у свою чергу, є живлющим середовищем для подальших дій, що сприяють меті самореалізації. Цей стан стимулює зростання, яке не обов'язково має бути пов'язане з традиційною діяльністю, а може стосуватись емоційної, моральної, духовної зрілості людини або розвитку інших сторін його потенціалу, що також є життєвим успіхом.

Провідним принципом педагогіки успіху є гуманістична спрямованість навчального процесу. Цей принцип передбачає створення педагогічних умов, спрямованих на розкриття і розвиток здібностей того, хто навчається, його позитивну самореалізацію, а саме:

- формування професійної самосвідомості, що містить самопізнання, самооцінку, самоконтроль, самопрограмування себе на успіх;
- розроблення і широке використання Я-концепції, спрямованої на усвідомлення своїх можливостей, саморозвиток і самовдосконалення;
- визнання авторитету викладача і використання його психологічного і педагогічного досвіду в навчальному процесі;
- взаємне співробітництво педагога і того, хто навчається;
- створення реальних моделей ситуацій успіху, що надає можливості тим, хто навчається, виявити себе, пережити відчуття радості від успіху, повірити у себе, у свої сили;
- використання нових педагогічних технологій і методів, що сприяють загальноособистісному розвитку тих, хто навчається, та їх самовдосконаленню;

- формування у студентів спрямованості на успішну професійну діяльність;
- стимулювання самовиховання й активізація самостійної роботи майбутніх фахівців.

Підвищення рівня емоційної стійкості як психологічного чинника готовності майбутнього фахівця до корекційної роботи з аутичними дітьми можливе в контексті активності суб'єкта. Найбільш розробленою у межах цього напрямку є гуманістична психотерапія. Гуманістична психотерапія розглядає людину як вільну істоту, здатну обирати способи здійснення свого життя. З огляду на це терапевтичні зусилля представники гуманістичного підходу спрямовують радше на особистісне зростання та актуалізацію потенціалу до самоцілення, ніж на лікування симптомів. Терапевтичною метою є досягнення максимальної усвідомленості як інтегральної якості людської природи і вищого стану свідомості. Патологічні реакції при цьому інтерпретують як щаблі психологічного розвитку особистості.

Один із засновників екзистенціально-гуманістичного підходу у психотерапії, Дж. Б'юдженталь, зазначав, що найважливішим фактом людського життя є суб'єктивне як елемент, що формує різноманіття інтенцій особи. Зміст цих інтенцій є таємницею, з якою має справу психотерапевт при кожній зустрічі з клієнтом. Тому сфера застосування психотерапевтичних зусиль – це сфера суб'єктивного, і кожна терапевтична подія, що впливає на клієнта, є для нього суб'єктивно значущим переживанням. Іntenціональність кожної людини формується і проявляється по-своєму.

Іntenціональність (лат. *intentio* - намір, прагнення, спрямованість) - базова сенсовірна спрямованість свідомості до світу, що полягає у формувальному ставленні до предмета і прагненні особистості реалізувати власні наміри.

Гуманістичний підхід системний за своєю природою і ґрунтується на ідеях щодо цілей і завдань психотерапевтичної роботи. Його методологічні позиції можна узагальнити в таких основних положеннях:

1. Людина цілісна, наділена внутрішньою єдністю, вона гідна довіри, позитивна, реалістична і прагне актуалізації свого психічного потенціалу.

2. Людина унікальна, тому у психотерапії неможливі узагальнення та абсолютизації, що виражаються у формулюванні домінуючих і універсальних стратегій психотерапевтичної допомоги; цінністю є людська індивідуальність.
3. Первинною психологічною реальністю є переживання людини, узагальнені в життєвому досвіді.
4. Життя людини розгортається від безглуздя і безцільності до значення і сенсу.
5. Негативні переживання, невротичні реакції і психічні обмеження виникають унаслідок пережитого негативного досвіду; терапія відкриває доступ до заблокованих можливостей, забезпечуючи особистісне зростання індивіда.
6. Людське життя - єдиний упорядкований процес, спрямований на реалізацію власного внутрішнього психічного і духовного потенціалу (тенденція до актуалізації); це можливо і природно у зв'язку з доступністю досвіду самореалізації.
7. Природа людини індетермінантна (необмежена) і спонтанна у своїй логіці, що прагне досягнення повноти самовираження.

Самоактуалізація згідно із психотерапією гуманістичного підходу - цілковите використання людиною свого потенціалу, здібностей і можливостей. Ідеалом самоактуалізованої особистості є людина, яка позбавилась дихотомій і внутрішніх суперечностей і наблизилася до стану внутрішньої цілісності, природності і повноти. Тільки через актуалізацію власного потенціалу людина здатна досягти внутрішньої свободи, яку Р. Мей вважав основним принципом і обов'язковою умовою існування. Допмагаючи людині досягти особистої свободи самовизначення і самодетермінації, терапевт повинен підвести її до схвалення відповідальності за свої вчинки і за підсумок власного життя.

Психолог Р. Мей сформулював такі основні положення онтологічного погляду на природу людини: 1) особистість людини унікальна і центрована в самій собі; 2) будь-яка людина прагне до збереження своєї центрованості і утвердження власної буттєвості, реалізуючи потенціал онтологічної (буттєвої) мужності; 3) у кожної людини є потреба і можливість вийти за межі власної суб'єктності і торкнутися суб'єктності іншої людини, що завжди пов'язано з

ризиком втратити контакт з власною природою і потребами, зате сприяє подальшому розвитку; 4) суб'єктивний компонент центрованої особистості визначається наявністю свідомості; 5) свідомість людини реалізується у здатності до самосвідомості, пов'язаній із можливістю виходу за межі ситуативного контексту і з життям, витлумаченим у поняттях «можливе» (К. Гольдштейн) і «потенційне» (А. Маслоу). Ми погоджуємося з автором позитивного напрямку, але вважаємо, що ефективним засобом підвищення рівня емоційної стійкості як чинника готовності майбутніх фахівців до колекційної роботи з аутичними дітьми є саме системний, коригуючий вплив на особистість майбутнього фахівця.

Однією з загальних умов побудови системи з підвищення рівня емоційної стійкості як психологічного чинника готовності майбутнього фахівця до корекційної роботи з дітьми із аутизмом є всебічне вивчення особистості з урахуванням психологічних особливостей. До конкретних психолого-педагогічних умов підвищення рівня емоційної стійкості як психологічного чинника готовності майбутнього фахівця до корекційної роботи з дітьми із аутизмом в нашому дослідженні належать: розвиток моральної нормативності та духовності особистості (І.Д. Бех, Г.С. Костюк, С.Д. Максименко); формування асертивної поведінки – впевненості, стресостійкості, вміння знаходити шляхи подолання життєвих перешкод, що впливає на зростання професійної компетентності та досягнення успіху у професійній діяльності.

Сутність саморозвитку, представлена вітчизняними психологами А.С. Андрєєвим і Є.І. Ісаєвим, близька до особистісно-орієнтованим гуманістичним поглядам. Поняття саморозвитку вчені трактують як фундаментальну здатність людини ставати і бути справжнім суб'єктом свого життя, перетворювати власну життєдіяльність в предмет практичного перетворення [10].

Саморозвиток в працях А.А. Оплетин розглядається як атрибут вищого рівня розвитку особистості, коли людина стає суб'єктом життєвого шляху, що визначається ступенем індивідуальності і особистісної свободи - свободи виявляти, переживати і власними діями дозволяти назрілі протиріччя, змінюючи

рівень організації особистості як системи, змінювати режим її функціонування. Індивід, на її думку, досягаючи рівня суб'єкта, стає здатним «ініціювати початком, першопричиною своїх взаємодій зі світом, з суспільством; бути творцем свого життя; створювати умови свого розвитку; долати деформації власної особистості» [163.]. Представники якісно-особистісного підходу описують саморозвиток як стійку характеристику - здатність особистості до змін.

М.А. Фрізен вважає, що саморозвиток – це фундаментальна здатність людини ставати і бути справжнім суб'єктом свого життя, перетворювати власну життєдіяльність на предмет практичної перебудови, здійснювати особистісний вибір на основі пізнання себе [250]. Психологічну основу розвитку даного явища науковці вбачають у розвитку рефлексії. Рефлексивні механізми саморозвитку особистості дослідники пов'язують із різними проявами самовпливу: самоконтролем, самопереконанням, самоінструкцією, самонаказом, самопоходанням тощо.

Отже, саморозвиток в рамках гуманістичного підходу розглядається як особистісне зростання або розвиток особистості, оскільки цілі саморозвитку вибираються суб'єктом самостійно і довільно. Саморозвиток розуміється як свідомо діяльність людини, спрямована на якомога повну реалізацію себе як особистості, як форма життєтворчості людини, прояв власної унікальності шляхом розширення творчих можливостей.

Важливим теоретичним доробком для розуміння емоційної стійкості як чинника готовності майбутніх фахівців до корекційної роботи з аутичними дітьми ми вважаємо дослідження особливостей роботи спеціаліста в інклюзивному середовищі, де навчаються діти з аутизмом. Питання інклюзії є надзвичайно важливим для соціально-психологічної адаптації та рівності між здоровим дітьми і їх аутичних однолітків. І толерантність, самоконтроль, емоційна стійкість, доброзичливість у ставленні до інших емпатія майбутнього фахівця сприяють не лише залученню дитини з аутизмом в колектив класу, а і забезпечать психологічний комфорт і сприятливу атмосферу для спільного навчання, комунікації та розвитку. Розкриємо характеристику та зміст такої готовності

майбутніх фахівців в теоретичній моделі із формування емоційної стійкості як психологічного чинника готовності майбутнього фахівця до корекційної роботи з дітьми із аутизмом.

Для здійснення психологічної корекції представлена модель роботи корекційного педагога, в якій представлено розв'язання психолого-педагогічних питань наступного плану:

1. Отримання інформації про дитину з аутизмом з позицій її когнітивного, комунікативного, поведінкового, діяльнісного, регуляторного аспектів розвитку. Таку інформацію може надати *корекційний педагог чи психолог (спеціальний), тобто тьютор*, який компетентно і професіонально забезпечує організаційні, змістові, виконавчі та корекційні функції і відповідає не тільки за процес інклюзивного навчання дитини з аутизмом, а й за систематичну психологічну корекцію аутистичних проявів із подальшим запобіганням (превентивними заходами) виникненню та впливу зовнішніх та внутрішніх чинників, що провокують аутистичні дії та поведінку дитини.

2. Гармонізація психологічного клімату на уроці, під час позакласних і святкових заходів, в яких в обов'язковому порядку має брати участь дитина з аутизмом. Саме через участь у цих заходах дитина набуває соціального досвіду у спілкуванні, вчиться озвучувати свої враження, почуття, інтереси, бажання. Завдання вчителя полягає у забезпеченні умов для ситуації, в якій дитину з аутизмом слухатимуть всі діти, причому не будуть зловтішатися, кепкувати та насміхатися з її вад мовлення, невідповідності емоцій, думок, конкретним реаліям, чудакуватості, дивної ходи, з химерних рухів, з усього того, що суттєво відрізняє їх нормальний онтогенез від дизонтогенезу. Готовність дітей класу сприймати, наприклад, мовчазну (мутичну) дитину, яка постійно відводить очі, ховаючи свій погляд, тримає в руках якусь одну й ту саму річ, забирає і не віддає нікому чужі речі, не сміється у відповідь на дотепний добрий жарт, відвертається, постійно щось ховає; виявляє немотивовану агресію, забезпечить постійний психологічний комфорт і *превентивну корекцію* комунікації дитини з аутизмом у класі. За нашими даними, серед 100 мутичних дітей з аутизмом 90% їх почали

спілкуватись у невербальній формі за допомогою піктограм, які самі й презентували однокласникам, а 9% з них вийшли на вербальний рівень або починали вербалізувати свої думки, бажання, почуття тощо.

3. Успіх дітей з аутизмом у пізнавальній діяльності корелюється з їх мотивами виконання тих аспектів пізнавальної діяльності, яка доступна і цікава для них. Для того щоб залучити дитину з аутизмом на уроці математики, наприклад, до дій віднімання, потрібно, врахувавши її, скажімо, любов до м'ячиків, запропонувати вирішити завдання не з підручника, за яким працює весь клас, а на картці, де зображені м'ячики, з тим, щоб розв'язати ті чи інші арифметичні дії. Така індивідуалізація навчання забезпечує включення (інклюзію) дитини із аутизмом в єдиний навчальний процес, активне виконання нею завдань та ідентифікацію себе як рівноправного члена класу.

4. Учитель класу повинен позиціонувати себе не тільки як вчитель, який терпляче сприймає учня з аутизмом в класі, а й як людина, яка готова завжди упередити виникнення проблемної ситуації, в якій не треба зосереджувати увагу учнів класу на недоліках дитини із аутизмом; а в разі маніфестації аутистичних проявів (кружляння, розхитування, аутостимуляція, стереотипне виконання дій, вокалізація, ехолалії тощо) без зайвої паніки і метушні запропонувати дитині з аутизмом перейти в інше приміщення. При цьому вчитель передає свою функцію спеціалісту-дефектологу з інклюзивного навчання, а сам продовжує урок або виховний захід, і в жодному разі не коментує з іншими учнями проблемний випадок з дитиною із аутизмом, не проявляє власних емоцій, проте, якщо хтось із дітей бажає з'ясувати для себе особливості дій та поведінку такої дитини, лаконічно, доступно і толерантно пояснює дітям проблемну ситуацію. Зміст цього пояснення вчитель класу і спеціаліст з інклюзії дітей із аутизмом готують заздалегідь, керуючись тією чи іншою формою педагогічної технології.

Корекційний педагог спеціаліст-дефектолог, для здійснення психологічної корекції насамперед визначає, за якою навчальною програмою буде здобувати освіту дитина із аутизмом. Відомо, що спектр аутистичних вад – це спектр різних за своєю складністю структур дефектів. Психічний розвиток дитини із аутизмом

перебігає дизонтогенетично, однак особливості цього розвитку спеціальний психолог-тьютор повинен враховувати при *діагностико-прогностичному* вивченні стану дитини з тим, щоб при включенні у колектив класу на передньому плані перебували не аутистичні розлади дитини, які формують погляд на неї як на дитину з психологічними відмінностями з порівняно нормальною дитиною, а ознаки, властивості, що характеризують її як особистість, що розвивається, за Л.С. Виготським, за тими самими законами, що й нормальна [54].

Класичну схему психічного розвитку особистості розробив Г. С. Костюк, визначивши принцип розвитку у психології, як центральний у розумінні природи психічного розвитку особистості. За цим принципом розвиток людської особистості є безперервним процесом, що виявляється у кількісних і якісних змінах особистості людини. Кількісні зміни, тобто збільшення одних і зменшення інших її ознак, зумовлюють виникнення якісно нових і знищення старих психічних властивостей. Ускладнення психічних структур при переході від нижчих до вищих рівнів психічного життя стосується, за Г.С. Костюком, всіх сторін психічного розвитку – мотиваційного плану психічної діяльності дитини (комплекси потреб, інтересів та інших спонукань до дій), змістового аспекту психічних процесів (системи уявлень, знань, понять про об'єктивну дійсність), операційного їх втілення (системи дій, операцій, навичок), всієї психічної діяльності загалом [110].

Для дітей з аутистичною симптоматикою важливим під час навчання в масовій школі є *розуміння їхніх психічних особливостей* вчителями, персоналом школи, учнями класу, їхніми батьками, а також того, що особлива дитина має такі самі права, що й нормальна, що вона зможе опанувати навчальну програму, тільки із застосуванням спеціальних, більш доступних для неї засобів; що не треба позбавляти її радощів спілкування, гри, навіть якщо всім оточуючим її людям очевидно, що вона ухиляється від цих видів діяльності. Толерантність і повага до такої дитини з часом принесе свій результат, оскільки вона усвідомить, що від групи дітей і дорослих, з якими щодня вчиться у класі, вона не відчуває напруження: до неї звертаються, заохочують до спілкування, посміхаються,

пропонують погратися принесеними з дому іграшками, знають, що не можна у дитини з аутизмом брати її речі, щось міняти на її столі, не можна створювати ситуації, які б провокували неадекватність дій та поведінки такої дитини, робили її посміховиськом та примушували страждати. Потрібно наполегливо просити дітей та їхніх батьків не «відіграватися» на дитині з аутизмом, оскільки в цьому є і інший бік такої негативної взаємодії: той, хто знущається зі слабого, формує в себе здатність до жорстокого поводження з людьми і, навпаки, формування установки на розуміння психологічного стану іншої людини, у даному разі розуміння страждань, страхів, фобій дитини з аутизмом, потреба її підтримати та допомогти їй, призведе надалі до появи таких притаманних високоморальній особистості властивостей, як емпатія, альтруїзм, взаєморозуміння та взаємодопомога [270].

Узагальнення теоретичних засад розвитку емоційної стійкості як психологічного чинника готовності майбутнього фахівця до корекційної роботи з дітьми із аутизмом в сучасній зарубіжній та вітчизняній психології, результати нашого експериментального дослідження дозволили розробити програму посилення рівня цього особистісного утворення.

Теоретичним підґрунтям авторської програми «Формування суб'єктно-особистісної готовності корекційних педагогів до професійної діяльності в умовах виховання аутичних дітей» виступили положення особистісно-орієнтованого підходу до виховання дітей (І. Бех) гуманістичної парадигми в розвитку особистості (А. Маслоу, Р. Мей, К. Роджерс) про можливість розвитку окремих сторін особистості за відносно короткий проміжок часу активними соціально-психологічними методами навчання (І. Вачков, Ю. Ємельянов, Л. Петровська, Т. Яценко).

Теоретична модель з формування емоційної стійкості як психологічного чинника готовності майбутнього фахівця до корекційної роботи з дітьми із аутизмом має такі етапи: підготовчий, основний, завершальний. Підготовчий етап включає ознайомлення майбутніх фахівців з основними принципами і прийомами психологічного тренінгу; сформулювати позитивне ставлення до занять; виявити

сутність готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності. Основний етап включає формування в майбутніх фахівців впевненості в успішному виконанні професійної діяльності, яка допомагає позитивно мислити, знаходити шляхи вирішення проблем; прогнозування та досягання бажаного результату (когнітивний компонент); розвивати у майбутніх фахівців прагнення до саморозвитку, наполегливість, цілеспрямованість у професійній діяльності (емоційно-вольовий компонент), формувати внутрішню мотивацію до корекційної діяльності з аутичними дітьми (мотиваційний компонент). Завершальний етап включає узагальнення майбутніми фахівцями здобутого досвіду, отриманого під час тренінгу.

Розвивальна робота орієнтована на мотиваційну, когнітивну, емоційно-вольову сфери у майбутніх фахівців. Формування емоційної стійкості як психологічного чинника готовності майбутніх фахівців може здійснюватися як в груповій та і в індивідуальній формах. Вибір конкретної форми залежить від характеру проблеми та побажань майбутніх фахівців. Одним із видів групової напрямків роботи з майбутніми фахівцями є психологічний тренінг. Це форма активного навчання, що дозволяє особистості формувати в собі навички й уміння побудови конструктивних соціальних міжособистісних взаємин, успішної навчальної й іншої діяльності, аналізу складних життєвих та професійних ситуацій, розвивати здатність до навички до самоаналізу та рефлексії.

Тренінги як форми практичної психологічної роботи завжди відображають своїм змістом певну парадигму напрямків, поглядів проведення тренінгових занять. Таких парадигм можна виокремити декілька:

- тренінг як своєрідна форма дресури, при якій жорсткими маніпулятивними прийомами за допомогою позитивного підкріплення формується потрібна модель поведінки, а за допомогою негативного підкріплення “стираються” шкідливі, непотрібні, на думку ведучого;
- тренінг як тренування, у результаті якого відбувається формування та відпрацювання умінь і навичок ефективної поведінки;

- тренінг як форма активного навчання, метою якого є, перш за все, передача психологічних знань, а також розвиток деяких умінь та навичок;
- тренінг як метод створення умов для саморозкриття учасників і самостійного пошуку ними способів вирішення власних психологічних проблем.

Результати практичних досліджень демонструють, що психологічний тренінг (зокрема, тренінг самореалізації) змінює світогляд його учасників під час спілкування: людина починає усвідомлювати можливість довільного опанування власної поведінки та реакцій із використанням набутого іншими людьми досвіду в якості опосередкованих знарядь. Організація психологічного тренінгу в межах будь-якої теоретичної парадигми має три ключові етапи: [44].

- виведення особистості із неконструктивних елементів і моделей поведінки;
- побудова моделей відповідної поведінки у зовнішньому плані;
- модифікація поведінки учасників тренінгової групи в бік максимального наближення до еталону та закріплення його у внутрішньому, особистісному плані.

У психологічних тренінгах цілі і завдання укладаються переважно в межі розвитку визначених їх змістом умінь та навичок, що пояснює виникнення змін в учасників безпосередньо в процесі тренінгу. Після закінчення тренінгу учасники або зберігають ці зміни, або втрачають їх, повертаючись до звичних стереотипів. Тренінги самореалізації передбачають, перш за все, значну зміну в їх учасників, яка виникає після закінчення тренінгу в межах спільно створеної самим учасником і психологом-ведучим зони найближчого розвитку. Ключова роль у цьому процесі належить ведучому тренінгу [44].

Тренінг самореалізації стимулює аналітичну активність, озброює учасників інструментами і прийомами аналізу та наочно демонструє перевагу таких підходів.

Визначаючи межі поняття «психологічний тренінг», І. Вачков пише: «Сучасне розуміння тренінгу включає в себе багато традиційних методів групової психотерапії та психокорекції, що спонукає шукати його джерела в різних напрямках клінічної психотерапії в групах» [44]. Дослідник виокремлював два

розуміння тренінгу: перше – як особливий дослідницький метод, в межах якого конструюються і вивчаються міжособистісні відносини та соціальні феномени, друге – один з способів практичної роботи з психологічними характеристиками конкретних людей.

Тренінг дозволяє учасникам усвідомити сформовані раніше погляди і вирішити проблеми, в процесі роботи відбувається зміна внутрішніх мисленнєвих установок, учасники поглиблюють свої психологічні знання та набувають досвіду позитивного ставлення до себе і до інших. Психологічний тренінг як структурована опосередковуюча дія закладає механізм цілеспрямованого самовдосконалення. У своїх відгуках учасники називають це “стимулом, поштовхом до самовдосконалення”.

Аналіз та узагальнення результатів констатувального експерименту засвідчив провідний (середній і низький) рівень емоційної стійкості як чинника готовності майбутніх фахівців до корекційної роботи з дітьми із аутизмом, що є небезпечною тенденцією у професійній діяльності. І тому виникає необхідність організації цілеспрямованої психолого-педагогічної роботи з підвищення рівня емоційної стійкості в досліджуваних.

3.2. Розвивально-корекційний вплив на емоційну стійкість як психологічний чинник готовності майбутнього фахівця до корекційної роботи з дітьми із аутизмом

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив визначити, що для організації цілеспрямованої психолого-педагогічної роботи з підвищення рівня емоційної стійкості майбутнього фахівця до корекційної роботи з дітьми із аутизмом, найбільш ефективною формою є тренінгова робота.

Метою тренінгу є формування емоційної стійкості як психологічного чинника готовності майбутнього фахівця до корекційної роботи з дітьми із аутизмом. Професійна компетентність включає знання методик роботи з дітьми зі спектром аутистичних порушень, розвиток емоційної стійкості та позитивних особистісних якостей майбутніх фахівців та формування психолого-діагностичних навичок у дослідженні дітей з аутизмом.

В результаті вивчення даного курсу майбутні фахівці повинні *знати*: особливості і закономірності розвитку дітей із аутизмом; методи діагностики дітей та методики роботи з дітьми зі спектром аутистичних порушень. Також майбутні фахівці повинні *вміти*: провести діагностику порушень у розвитку і обирати відповідні засоби їх корекції; проводити моніторинг психофізичного і психологічного розвитку дітей з аутизмом та використовувати заходи корекції порушень.

Після проходження психологічних тренінгів майбутні фахівці повинні:

- розвивати вміння аналізувати професійні ситуації;
- відповідно реагувати на емоціогенні ситуації, проявляти емоційну стійкість;
- усвідомлювати власні компетенції у корекційній діяльності;
- навчитися навичок емоційного самоконтролю.

Теоретичне обґрунтування мети, визначення завдань, принципів, умов, форм і засобів тренінгу дозволило розробити та апробувати психологічну програму з підвищення рівня емоційної стійкості як чинника готовності у майбутніх фахівців шляхом впливу на її компоненти готовності/

На нашу думку, Ю.Н. Ємельянова повинен використовуватися не для позначення методів навчання, а для позначення методів розвитку здібностей до навчання або оволодіння будь-яким складним видом діяльності, зокрема, спілкуванням. Психологічний тренінг спрямований на підвищення адекватності самосвідомості і поведінки людей і груп [75]. Головні особливості психотренінгу, що визначають його статус серед всієї безлічі методів психології, це: підвищена активність учасників; ігровий характер; навчальна або розвиваюча спрямованість; систематична рефлексія; групова форма проведення; прив'язка до практики життя.

Метою формувального експерименту було цілеспрямоване формування емоційної стійкості як чинника готовності у майбутніх фахівців до корекційної роботи з дітьми із аутизмом засобами актуалізації її структурних компонентів.

У формувальному експерименті брали участь 64 майбутні фахівці (ЕГ). Робота з майбутніми фахівцями здійснювалась під час навчання в ЗВО міста

Києва у 2019 - 2020 році упродовж шести місяців. Середня тривалість проведених занять – 2 години. Було проведено 30 занять загальним обсягом 82 години.

Теоретичним підґрунтям авторської програми «Формування емоційної стійкості як чинника готовності у майбутніх фахівців до корекційної роботи з дітьми із аутизмом» виступили положення особистісно-орієнтованого підходу до виховання дітей (І. Бех), гуманістичної парадигми в розвитку особистості (К. Роджерс), про можливість розвитку особистості за певний проміжок часу активними соціально-психологічними методами навчання (І. Вачков, Л. Петровська, С. Петрушина, В. Синьов, Т. Яценко).

Програма передбачала реалізацію трьох етапів: підготовчого (3 заняття), основного (21 заняття) та підсумкового (3 заняття) і була реалізована у формі соціально-психологічного тренінгу.

Кожний із встановлених етапів передбачав реалізацію конкретних завдань, а саме:

1) *підготовчий етап*: ознайомити майбутніх фахівців із основними принципами і прийомами тренінгу; сформувати позитивне ставлення до навчальних занять; визначити сутність емоційної стійкості як чинника готовності у майбутніх фахівців до корекційної роботи з дітьми із аутизмом;

2) *основний етап*: формувати у майбутніх фахівців впевненість в успішному виконанні корекційної роботи, яка передбачає знаходження нових шляхів вирішення корекційних завдань; очікування та конструювання бажаного результату (праксеологічний чинник); сприяти зростанню власної ефективності шляхом розвитку впевненості у власних здібностях з очікуванням успіху, усвідомлення та інтеграції позитивних і негативних оцінок відносно успішності своїх дій, навчання прийомам регуляції власної поведінки (чинник інтернальності); розвивати у майбутніх фахівців прагнення до самовдосконалення, цілісність, цілеспрямованість у професійній діяльності, формувати внутрішню мотивацію до професійної діяльності (чинник асертивності).

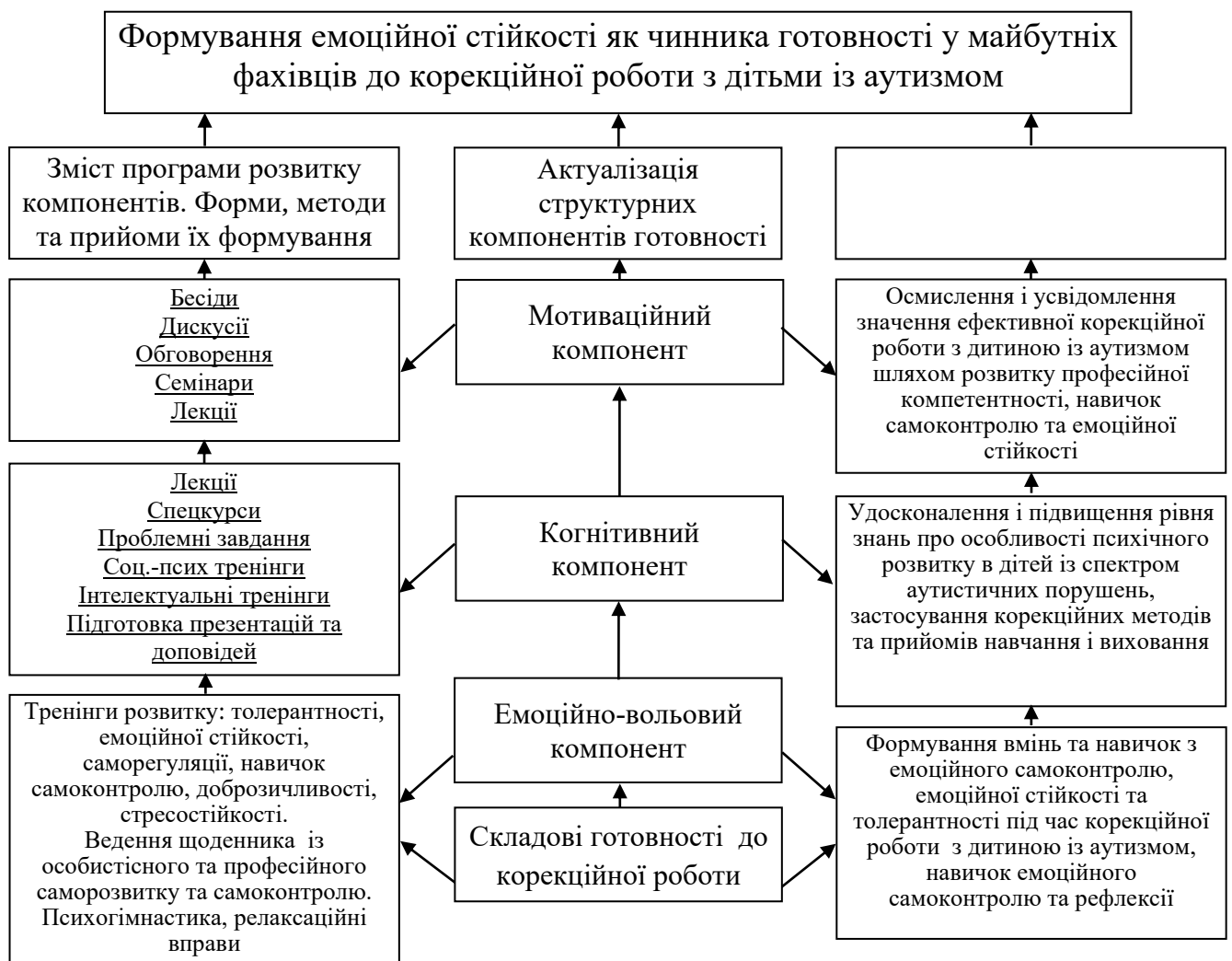
3) *підсумковий етап*: узагальнити досвід, отриманий майбутніми фахівцями у процесі роботи тренінгу.

У програмі було використано міні-лекції, бесіди, дискусії, психотерапевтичні вправи, моделювання, психологічні прийоми: елементи арт-терапії тощо. Змістовно заняття були спрямовані на розвиток кожного окремого компонента готовності майбутніх фахівців до корекційної роботи з дітьми із аутизмом.

За кожним компонентом, зокрема їх розвитком у студентів – майбутніх фахівців, було передбачено використання як індивідуальних, так і групових форм.

Реалізація програми представлена авторською моделлю формування емоційної стійкості як чинника готовності у майбутніх фахівців до корекційної роботи з дітьми із аутизмом (рис3.1).

Рис. 3. 1. Теоретична модель реалізації психологічної програми формування емоційної стійкості як чинника готовності майбутніх фахівців до корекційної роботи з дітьми із аутизмом



Відповідно до презентованої моделі кінцевою метою було формування емоційної стійкості як чинника готовності у майбутніх фахівців до корекційної роботи з дітьми із аутизмом засобами актуалізації її структурних компонентів, на розвиток яких була спрямована практична робота: *мотиваційний* (включає навички самоконтролю, саморегуляції, орієнтації на альтруїзм, працю, результат і свободу, самостійність) *когнітивний* (передбачає високий рівень інтернальності, оцінювання результатів, гнучкість, планування та програмування), *емоційно-вольовий* (передбачає наявність емпатії, впевненості, стресостійкості, емоційної стійкості, керування емоціями, емоційної усвідомлюваності).

Визначення психолого-педагогічної моделі як провідної для реалізації формульованого експерименту зумовлене сутністю готовності до корекційної роботи як складної системно-інтегративної властивості особистості, яка відображає її здатність до усвідомленого перетворення себе й оточуючої дійсності, відображає самореалізацію особистості свого внутрішнього потенціалу, визначає її як суб'єкта професійної діяльності.

Формувальний експеримент, в якому брали участь майбутні фахівці передбачав створення умов для підвищення рівня емоційної стійкості як чинника готовності до корекційної роботи завдяки цілеспрямованому впливу на особистість засобами психотерапії. Відповідно до компонентів готовності до професійної діяльності (мотиваційний, емоційно-вольовий, когнітивний) було визначено три блоки тренінгу, а саме: 1) розвиток, спрямованості на досягнення результатів у професійній діяльності; 2) підвищення емоційної стійкості, розвиток позитивних особистісних властивостей – прагнення до самовдосконалення, структурованості; 3) підвищення професійної компетентності у професійній діяльності.

Однією із загальних умов побудови програми підвищення рівня готовності до професійної діяльності є всебічне вивчення особистості із врахуванням психологічних властивостей майбутніх фахівців. До конкретних психолого-педагогічних умов підвищення рівня емоційної стійкості як чинника готовності до професійної діяльності в нашому дослідженні належать:

- 1) розвиток професійної компетентності, вироблення стратегій досягнення успіху у професійній діяльності;
- 2) розвиток емоційної стійкості, що впливає на успішність корекційної роботи;
- 3) постановка цілей корекційної діяльності;
- 4) актуалізація здатності до самоконтролю у діяльності, що визначає впевненість та наполегливість у досягненні мети;
- 5) посилення мотивації отримання нових знань, умінь та навичок, що впливає на досягнення успіху у професійній діяльності.

Психолого-педагогічна робота з підвищення емоційної стійкості як чинника готовності майбутніх фахівці будувалася на загальноприйнятих принципах психологічної роботи [192].

- принцип «тут і тепер», який передбачає інтерпретацію процесів, що відбуваються в групі в даний момент, що сприяє розвитку здатності до осмислення інформації та рефлексії;
- принцип «відкритості», який передбачає отримання та надання іншим інформації, яка важлива для кожного учасника як на особистісному рівні, так і в міжособистісних взаєминах, це запускає механізми розвитку самосвідомості та механізми взаємодії у групі;
- принцип «зворотнього зв'язку» використання цього принципу допомагає отримати підтримку та схвалення від інших учасників групи;
- принцип «активності», що передбачає інтенсивну групову взаємодію кожного учасника групи на заняттях;
- принцип «конфіденційності», який забезпечує створення атмосфери психологічної безпеки і саморозкриття, що полягає в нерозголошенні того, про що йдеться в групі стосовно конкретних осіб та встановлення правил роботи групи, які учасникам тренінгу не можна порушувати.

Кожне заняття *основного етапу* складалося з трьох частин: підготовчої (15 хвилин), (60 хвилин) та підсумкової (15 хвилин).

У вступній частині відбувалася підготовка майбутніх фахівців до основного етапу роботи шляхом виконання психологічних вправ з метою зменшення тривоги, емоційної збудливості, активізації уваги, прояву самоаналізу, рефлексії. Застосування техніки висловлювання по колу («Сьогодні я хочу усвідомити, навчитися, ...») , що сприяло кращому розкриттю учасників групи. Заняття містили питання про стан учасників та, відповідно, кілька психологічних вправ. Учасникам перед виконанням вправ пропонувалося відповісти на такі запитання: «Опишіть Ваше самопочуття сьогодні?», «Що вам запам'яталося із минулих занять?», «Над чим Ви замислились із попередніх занять, які висновки можете зробити?», «Назвіть гарні події, які трапилися з Вами між нашими зустрічами», «Якими думками та почуттями ви хотіли б поділитися з іншими учасниками?», «Над якими власними характерологічними рисами чи особливостями Ви б хотіли працювати упродовж нашого тренінгу?». Психологічні вправи, які використовувалися під час вступної частини психотерапевтичних занять, наведено в (Див. додаток А)

Високий рівень емоційної стійкості дозволяє протистояти розвитку синдрому «емоційного вигорання» та емоційної напруги в професійній діяльності. Викладач, який співпрацює з студентами в педагогічному процесі, окрім емоційної стійкості необхідна емоційна чуткість, чуйність, емоційна гнучкість. Вона представляє собою оптимальне поєднання емоційної експресивності та емоційної чуйності викладача. Під емоційною експресивністю розуміється виразність, яка закладена в рухах, жестах, міміці, мовленні.

Емоційна гнучкість проявляється в здібності оживляти справжні емоції, проявляти багатство емоційних переживань та адекватно зовні їх виражати. З іншої сторони, емоційна гнучкість – це здатність викладача правильно розуміти, щиро приймати переживання студентів, проявляти до них теплоту та участь, тобто емпатійні якості. Емпатія - поняття, яке включає відображення та

розуміння емоційного стану іншої людини, співчуття іншого та активна допомагаюча поведінка.

Оснoву емпатії складають емоційна чуйність, розум та раціональне сприйняття оточуючого.

Вправи на розвиток емпатії

Вправа «Зрозумій іншого».

Кожний учасник на протязі двох-трьох хвилин описує настрій будь-якого учасника в групі. Необхідно уявити собі, відчувати людину, її стан, емоції, хвилювання та все викласти на папері. Потім всі описи читаються в голос та підтверджують їх достовірність.

Вправа «Епітети».

Кожному учаснику дають одну із фотокарток «емоційного стану» людини.

Завдання: уважно розгляньте фотографії та охарактеризуйте їх. Повинна бути характеристика не будь-яких окремих частин обличчя, а особистості в цілому. Підберіть не менше семи епітетів, які розкривають характер людини та його емоційний стан.

Матеріал: набір фотокарток з зображенням людей, які відчують різноманітні емоційні стани.

Вправа «Відчуття»

Студентам групи пропонують об'єднатися в групи по три людини та розподілити між собою ролі: 1) ведучого, 2) слухаючого, 3) співпереживаючого.

Завдання для говорючого: згадати та розповісти ситуацію, в якій були пережиті сильні почуття. Це може бути епізод, насичений як позитивними, так і негативними переживаннями. Намагайтеся не оцінювати свої почуття, не засуджувати, не критикувати їх.

Завдання для слухаючого: передати зміст почутого без інтерпретації та оцінок.

Завдання для співпереживаючого: відчувати переживання говорючого, зрозуміти та описати ті почуття, про які він почув і ті, які переживає говорючий туті зараз.

Говорючий може уточнити зміст почутого та виражених при цьому почуттів. Потім обговорюються переживання учасників групи, як під час виголошення фраз, так і під час їх сприйняття.

Вправа «Червоний олівець».

Студенти сідають по колу. Один з учасників повинен розповісти сидячому зліва від себе про будь – яку свою проблему або утруднення. В відповідь останній повинен реагувати з позиції «червоного олівця» - критика, радника. Потім «червоний олівець» розповідає про свою проблему наступному. Кожний наступний учасник робить те й саме.

Вправа «Підтримка».

Група сідає по колу. Кожний студент групи розповідає сидячому з права від нього про свою проблему або утрудненні. Його партнер говорить про те, що вважає потрібним, намагаючись виразити підтримку говорючому. Далі все повторюється до тих пір, поки всі учасники групи не побував відповідно в ролі того, що оказує підтримку та того, що приймає.

Питання для обговорення:

- В якому випадку легше було реагувати на те, що відбувається(в якому важче), коли ви були «червоний олівцем» або «підтримка»?
- Якими словами ви надавали підтримку? Які почуття виникали при цьому?

Вправа «Внутрішній голос».

Студенти стають в коло. Один з учасників групи (назвемо його «А») обирає собі того, хто буде грати роль його внутрішнього голосу. Той встає за спиною учасника «А» та говорить від першої особи: «Я (ім'я учасника «А»), зараз відчуваютому що Із-за того, що». Потім ведучий задає питання учаснику «А»: «Чи правий твій внутрішній голос? Можливо, ти хотів би послухати інший «внутрішній голос?» Потім наступний учасник групи обирає собі «внутрішній голос».

Питання для обговорення:

- З якими труднощами ви стикалися під час виконання обговорення?
- Що утруднює чи полегшує відображення почуттів іншої людини?
- Які почуття ви відчували?

Вправа «Ваші здібності та щирість».

Робота проводиться в діадах. Партнери сідають обличчям один до одного на відстані не більше півтора метрів та дивляться один одному в очі. Потім один із них ділиться з іншим будь - чим дійсно важливим для нього – своїми побоюваннями, захопленнями або випадками із життя, своїми думками, почуттями. Той, хто слухає намагається активно відгукуватися. Говорючий вільний в своїх висловлюваннях. Він повинен усвідомлювати свої почуття та виражати їх. Вправа виконується по черзі.

Для обговорення:

- Які почуття ви відчуваєте до партнера після розмови?

Приклади ігрових ситуацій для розвитку емпатії

Інструкція до проведення :

Рольова гра, яка імітує психолого-педагогічну ситуацію, яка потребує проявлення педагогічної емпатії, може слугувати діючим засобом її розвитку при наступних умовах:

а) якщо рольова гра своїм змістом та організаційно – методичним забезпеченням створює передумови емпатійної поведінки;

б) якщо ведучий володіє змістом педагога - режисера (ведення додаткових змінних, застосування методу «провокуючих реплік», використання елементарного реквізиту, «простих фізичних дій», особисте включення ведучого в гру, ведення підставних лиць та ін.), визиває переживання почуттів ролі, які грає, реалізуючи в емпатійній поведінці;

в) якщо ведучий здійснює контроль цих почуттів шляхом спостереження учасників гри, експертної оцінки, яку дають всі граючі, самозвітів, колективного обговорення поведінки кожного учасника гри;

г) якщо ведучий в процесі колективного обговорення та самозвітів пробуджує використовувати ролі до рефлексії, які підвищують рівень вольової регуляції емпатійної поведінки.

Експертна оцінка успішності виконання педагогічної задачі в рольовій грі по п'ятибальній системі включає: ступінь адекватності розуміння ситуації неблагополуччя, наявність емоційної реакції, аналіз гуманістичного змісту дій, облік загального стилю поведінки, фіксування часу, який затрачений на прийняття рішення та на дослідження цілей.

Ситуація «Квіти».

Вхожу до класу як звичайно, вітаюсь, питаю:

- Хто відсутній?

Втім, і так бачу, що двох немає – бешкетників. Але тут двері відкривається і до класу вриваються захекані хлопчики, в руках тримають гілки бузку.

- Це вам! – говорять вони, протягуючи мені квіти.

- Дякую, з якого приводу?

- Це вам на день народження.

- Як дізналися?

- Еє, це секрет фірми.

Але виявилось, що у фірми є ще один секрет. Гілка бузку була якось дивно обламана...

- Хлопці, де ви її взяли?

- Нарвали. За нами двірник до самої школи гнався....

Ситуація «Укол»

Ви ведете дитину до поліклініки, щоб зробити щеплення. Дитина боїться та плаче. Продумайте ваші дії, слова, побудуйте ваше звернення до дитини.

Вправи на усвідомлення особливостей експресії

При виконанні цих вправ фіксуються особливості рухів тіла та внутрішніх станів студента. Важливо досягти того, щоб кожний із них відчув особливості своєї експресії та зрозумів необхідність її комунікаційної форми.

Виконуючі вправи, слід домагатися, щоб учасники навчилися розрізняти відтінки та особливості експресії у себе та у партнерів, а також вибирати адекватні та комунікаційні засоби вираження відношення до ситуації.

Вправа «Геометрична фігура».

Студентам (всій групі або кожному по черзі) пропонується намалювати рукою в просторі перед собою прямокутник.

Завдання виявляє очевидні варіації в проявах експресії. Один малює в повітрі фігуру, ледь повертаючи прямим вказівним пальцем, не рухаючи при цьому ні очима, ні головою. Інший підключає енергію всій руці, його погляд синхронно відстежує контури уявної фігури, рухається голова та корпус тіла.

Вправа «Слон».

До кола запрошується 4-5 студентів.

Завдання: уявіть, що маленькі діти просять маму (або тата) показати, як ходить слон.

Як слід очікувати, «слони» бувають різні: м'яко ступають, обережні та добрі, повільні, які хитаються зі сторони в сторону або важкі, агресивні, незграбні. Кожний мимоволі відтворює притаманний йому режим сигнальної експресії. Стереотип нав'язливий, і коли людина оволодіває жорстким варіантом рухів тіла, йому важко поводити себе інакше, навіть коли його просять про це.

Вправу можна продовжувати, попросити тих же учасників показати, як ходить інша тварина, наприклад, лисиця або кішка. Володарі м'якої експресії легко демонструють новий образ, наділяючи його характерними якостями. У людей с жорсткою експресією кішка схожа на слона.

Вправа « Чи можу я уявити?»

Студентам пропонується зібратися в групи по 5 чоловік.

Завдання: необхідно дивитися один на одного та намагайтеся уявити той образ людини, який буде зараз називатися. Намагайтеся побачити цю людину плачучою, образливою, страждаючою, коли вона хитрить, грубіянить, дражниться.

Варіанти: романтик, продавець, добрий кухар, королева.

Питання для обговорення:

- Кого в названих образах було побачити легко, кого важче?
- Від чого це залежить?

Вправа «Хто ви?»

Кожному учаснику пропонується характеристику невербальної поведінки одного із студентів групи. Потім характеристики читаються без вказівки адресату. Група повинна визначити, кому належить дана характеристика.

Вправа «Контакт масок».

Всі учасники малюють собі маску. Вона може бути чудною, смішною, сумною – кому як захочеться. Після виготовлення масок всі сідають по колу. Ведучий стає в центрі кола, закриває очі та починає повільно крутитися, протягуючи руку (вказівний палець у вигляді «стрілки»). Коли він зупиняється та відкриває очі, «стрілка» вказує на будь-кого із присутніх: із цієї людини і починається обговорення. Кожний (в будь-якому порядку) повинен висловити свою думку про маску, яка надягнена на людину, яку обговорюють:

- чи цікава маска та чим, підходить чи вона цій людині;
- які особливості характеру людини відображені в цій масці;
- які особливості свого характеру людина (на думку говорючого) хотів би приховати за допомогою цієї маски;
- яка маска, за думкою говорючого, краще підійшла би до людини, яку обговорюють (літературного героя, звіра, героя фільму, історичної особистості та ін.).

Вправа «Несподіваний гість».

Ця вправа виконується всієї групою одночасно. Група створює два кола, так щоб кожний в колі мав свого візаві. В внутрішньому колі – «хазяїн, який відкриває», в зовнішньому колі – «несподіваний гість». Зовнішнє коло повільно рухається. Коли утворюється візаві, ведучий повідомляє, хто не очікувано прийшов. «Хазяїн» показує своє відношення до появи неочікуваного гостя. Без обліку жорстких правил етикету.

Вправа «Маски в спілкуванні».

Вправа на усвідомлення своїх індивідуальних способів відходу від щирого, відвертого спілкування. Ведучий пропонує учасникам на вибір карточки, де задані маски:

- 1) байдужості;
- 2) прохолодної ввічливості;
- 3) високомірної неприступності;
- 4) агресивності («спробуй не виконувати мої бажання»);
- 5) послух або догідливості;
- 6) доброзичливості або догідливості;
- 7) простодушно – дивакуватої веселості.

Так як в групі більше семи чоловік, то 2-а та 6-а карточки повторюються. Тепер учасники по черзі повинні продемонструвати свою маску.

Варіант 1. Кожному учаснику треба пригадати або придумати ситуацію, яка допомогла б зобразити та продемонструвати її всім.

Варіант 2. Кожний учасник повинен вибрати собі партнерів та інсценувати без слів або зі словами ситуацію, яка відповідає масці. Інсценування закінчується «живою фотокарткою»: маску потрібно утримувати на обличчі не менше двох хвилин.

Варіант 2 краще, оскільки знижує тривогу та деяку штучність завдання. Після заняття можна дати домашнє завдання: виписати в зошит для самоаналізу, якими масками ви найчастіше всього користуєтесь в житті, чим вони допомагають чи заважають в спілкуванні.

Вправа «Дзеркало».

Один із учасників показує будь-яку гримасу своєму сусіду. Той, в свою чергу, передражнює його як можна точніше та передає її далі, своєму сусіду. Гримаса передається по колу. Вправа закінчується, коли вона повертається до першого учасника. Також «передаються» ще декілька емоцій.

Питання для обговорення:

- який механізм впізнання емоцій та почуттів?

- чи легко було їх передавати? впізнавати? Чому?
- які емоції були важчі для сприйняття? Чому?

Вправи на розвиток емоційної виразності

Студенти діляться на дві команди. Кожна загадує слово або будь-яке поняття. Слово повідомляється на вухо члену іншої команди. Він може тільки показати це слово своїми жестами та мімікою. Його група задає навідні питання. При чому питання задаються таким чином, щоб на них можна було відповісти «так», «ні», «не знаю».

Словами нічого говорити не можна. Виграє та команда, яка зможе розгадати більшу кількість слів.

Вправа «Зовнішній вираз емоцій».

Кожний студент отримує репродукцію портрета, художника. Він повинен «оживити» портрет, тобто прийняти позу, вираз обличчя та сказати декілька реплік, які відповідають міміці та позі зображеного.

Вправа «Відображення емоційного стану».

Всі студенти розбиваються на пари. Один виконує роль дзеркала, яке повинно відобразити показане партнером емоційний стан. Вправа виконується за допомогою міміки та пантоміми. Кожний виконує вправу по три рази (різні емоційні стани).

Вправа «Зображення».

Необхідно зобразити за допомогою жестів та міміці психологічні особливості людини (себе, іншого), зміст приказки, прислів'я.

Вправа «Почуття».

Студенти пишуть на листах паперу будь-яке почуття. Карточки збираються та перетасовують. Потім кожний учасник вибирає будь-яку карточку. Йому необхідно зобразити те почуття, яке написано на ній. Показ може бути мімічним або пантомімічним. Останні висловлюють о сприйнятті цього показу.

Ведучий мовчить, не розповідає секрету після перших сказаних догадок. Повинні висловитися всі учасники. Кожний зображує декілька почуттів.

Питання для обговорення:

- чи сприймали вас адекватно?
- чому виникли утруднення в визначенні почуттів?
- розкажіть про свої враження.

Вправа «список емоцій».

Групі студентів пропонується назвати як можна більше слів, які визначають емоції. Потім хтось виходить та зображує емоції мімікою та жестами. Всі відгадують. Перший відгадавший показує свою емоцію.

Ускладнення: вправа проводиться по колу. Одна людина називає емоцію – всі її називають.

Питання для обговорення:

- яке слово було важче всього показати ?
- чи у всіх був однаковий вираз обличчя при зображенні емоції? чому?
- чи можуть люди переживати одні і ті ж самі емоції та мати різний вираз обличчя? коли? (навести приклад).

Отже, психологічні вправи підготовчої фази розвиткової програми дозволили майбутнім фахівцям активізуватися, відволіктися від власних проблем і долучитися до роботи в групі, позитивно налаштуватися на заняття з певної теми.

Визначено та реалізовано основні принципи побудови формульовального експерименту: а) принцип «відкритості» (передбачає отримання та надання іншим інформації, яка важлива для кожного учасника як на особистісному рівні, так і в міжособистісних взаєминах); принцип «зворотнього зв'язку» (використання цього принципу допомагає отримати підтримку та схвалення від інших учасників групи); принцип «активності» (передбачає інтенсивну групову взаємодію кожного учасника групи на заняттях); принцип «конфіденційності» (забезпечує створення атмосфери психологічної безпеки і саморозкриття, що полягає в нерозголошенні того, про що йдеться в групі стосовно конкретних осіб та встановлення правил роботи групи).

Отже, психологічні вправи підготовчої фази дозволили майбутнім фахівцям абстрагуватися від проблем і долучитися до роботи в групі, позитивно

налаштуватися на заняття з певної теми, сприяли особистісному і професійному завданню.

Під час *основного етапу* психотренінгу з метою проміжної перевірки ефективності проведених занять було використано низку психодіагностичних методик. У ході виявлення емоційної стійкості як чинника готовності була застосована «методика загального рівня емпатичних здібностей» В. Бойко, опитувальник індекс толерантності, методика вивчення міжособистісних відносин Т. Лірі, опитувальник вивчення властивостей особистості FPI, методика діагностики рівня суб'єктивного контролю Дж. Роттера, методика діагностики учбової спрямованості навчальної мотивації Т. Дубовицької майбутніх фахівців.

Підсумкова частина занять тренінгу була присвячена аналізу та узагальненню знань, переживань, вияву емоційної стійкості як чинника готовності як єдності чотирьох її компонентів та ефективності проведеної роботи. На цьому етапі обговорювались досягнення майбутніх фахівців на основі отриманих ними знань і вмінь (за допомогою прийому «Висловлювання по колу»), а також пояснення домашнього завдання, мета якого – закріплення набутих знань та підготовка до наступних занять. При виборі завдань враховувались їх зрозумілість, фаховість, індивідуальні особливості учасників. Вправи з психологічного тренінгу надані в додатку (Див. додаток А).

Отже, підвищення рівня емоційної стійкості як чинника готовності майбутніх фахівців до корекційної роботи з дітьми із аутизмом є складним цілеспрямованим процесом психолого-педагогічного впливу на мотиваційний, когнітивний, емоційно-вольовий компоненти готовності. Розроблена нами програма ґрунтується на активізації умов посилення інтеграції оцінки власних здібностей, що сприяє саморозвитку; емоційній стійкості, що впливає на успішність корекційної взаємодії; посиленні позитивних очікувань від результатів власної професійної діяльності; актуалізації здатності до самоконтролю власних дій та емоцій, що визначає впевненість та наполегливість у досягненні мети; посиленні

мотивації отримання нових компетенцій, що впливає на досягнення успіху у корекційній діяльності.

У програмі було використано міні-лекції, бесіди, дискусії, психологічні вправи, психотерапевтичні техніки: елементи арт-терапії, моделювання корекційних ситуацій тощо. Інтерактивний тренінг був спрямований на формування емоційної стійкості як чинника готовності до корекційної роботи з дітьми із аутизмом, зокрема толерантності у ставленні до дітей із аутизмом, формування емоційної стійкості майбутніх фахівців, розвиток внутрішньої мотивації діяльності, досягнення успіху у корекційній діяльності (заняття на тему «Ставлення до дітей із аутистичними порушеннями», заняття на тему: «Формування емоційної стійкості майбутніх фахівців», «Розвиток внутрішньої мотивації та самоприйняття», «Професійна компетентність майбутніх фахівців в роботі з дітьми із аутизмом», «Розвиток рефлексії у корекційній діяльності».

Вступний етап занять був присвячений підготовці майбутніх фахівців до основної роботи, це – міні-лекція «Як Ви розумієте емоційну стійкість, як чинник готовності до корекційної роботи з дітьми із аутизмом?», бесіди «Як Ви розумієте поняття «впевненість» та «самоприйняття»?», «Компетентність у корекційній діяльності».

Завдяки виконанню психологічних вправ забезпечувалася активізація уваги на темі заняття, створення позитивної мотивації до участі в роботі групи, формування навичок самоаналізу та рефлексії. Застосування техніки висловлювання по колу («Сьогодні я хочу дізнатися, навчитися, пережити...») сприяло виявленню та закріпленню внутрішньої мотивації до участі в груповій роботі.

Вступна частина розвиткових занять містила питання про психологічний стан учасників та одну-дві психологічні вправи. У зв'язку з тим, що на початку заняття тренеру важливо відчувати групу, діагностувати внутрішній стан її членів, учасникам перед виконанням вправ пропонувалося відповісти на такі питання: «Як ваше самопочуття сьогодні?», «Що приємного відбулося у Вас за цей тиждень», «Що вам приємного запам'яталося із минулого заняття?», «Над чим ви

міркували із того, що відбулося на попередньому занятті, і яких дійшли висновків?», «Якими думками та почуттями ви хотіли б поділитися із іншими учасниками групи зараз?», «Над якими власними проблемними рисами чи особливостями ви працювали впродовж тижня?» тощо.

Отже, психологічні вправи підготовчої фази розвиткової програми дозволили майбутнім фахівцям активізуватися, відволіктися від власних проблем і долучитися до роботи в групі, позитивно налаштуватися на заняття з певної теми.

Визначено та реалізовано основні принципи побудови формульовального експерименту: а) принцип «відкритості» (передбачає отримання та надання іншим інформації, яка важлива для кожного учасника як на особистісному рівні, так і в міжособистісних взаєминах); принцип «зворотнього зв'язку» (використання цього принципу допомагає отримати підтримку та схвалення від інших учасників групи); принцип «активності» (передбачає інтенсивну групову взаємодію кожного учасника групи на заняттях); принцип «конфіденційності» (забезпечує створення атмосфери психологічної безпеки і саморозкриття, що полягає в нерозголошенні того, про що йдеться в групі стосовно конкретних осіб та встановлення правил роботи групи).

Зазначені напрями втілено у програму формування емоційної стійкості як чинника готовності у майбутніх фахівців до корекційної роботи з дітьми із аутизмом і, яка складається з тренінгу, розділеного на три модулі:

- *Модуль 1.* «Професійна компетентність в роботі майбутніх фахівців з дітьми із аутизмом», що мав на меті підвищити рівень знань про проблеми психологічної діагностики таких дітей та сформувати когнітивний компонент.
- *Модуль 2.* «Основні завдання психотерапевтичної взаємодії з дітьми із аутизмом», що мав на меті поглибити знання майбутніх фахівців із застосування психотерапевтичних методик, в корекційній роботі з дітьми із аутизмом.

- *Модуль 3. «Тренінг»*, що мав на меті сформувати когнітивний та мотиваційний компоненти готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності.
- *Модуль 4 «Розвиток емоційної стійкості майбутніх фахівців»* спрямований на формування емоційної стійкості у майбутніх фахівців у емоціогенних ситуаціях професійної діяльності, розвиток стресостійкості та поведінки у стресових ситуаціях.

У таблиці 3.1 та 3.2. представлено корекційні праксеологічні дії фахівця спрямовані на подолання емоційних проявів дитини з аутизмом.

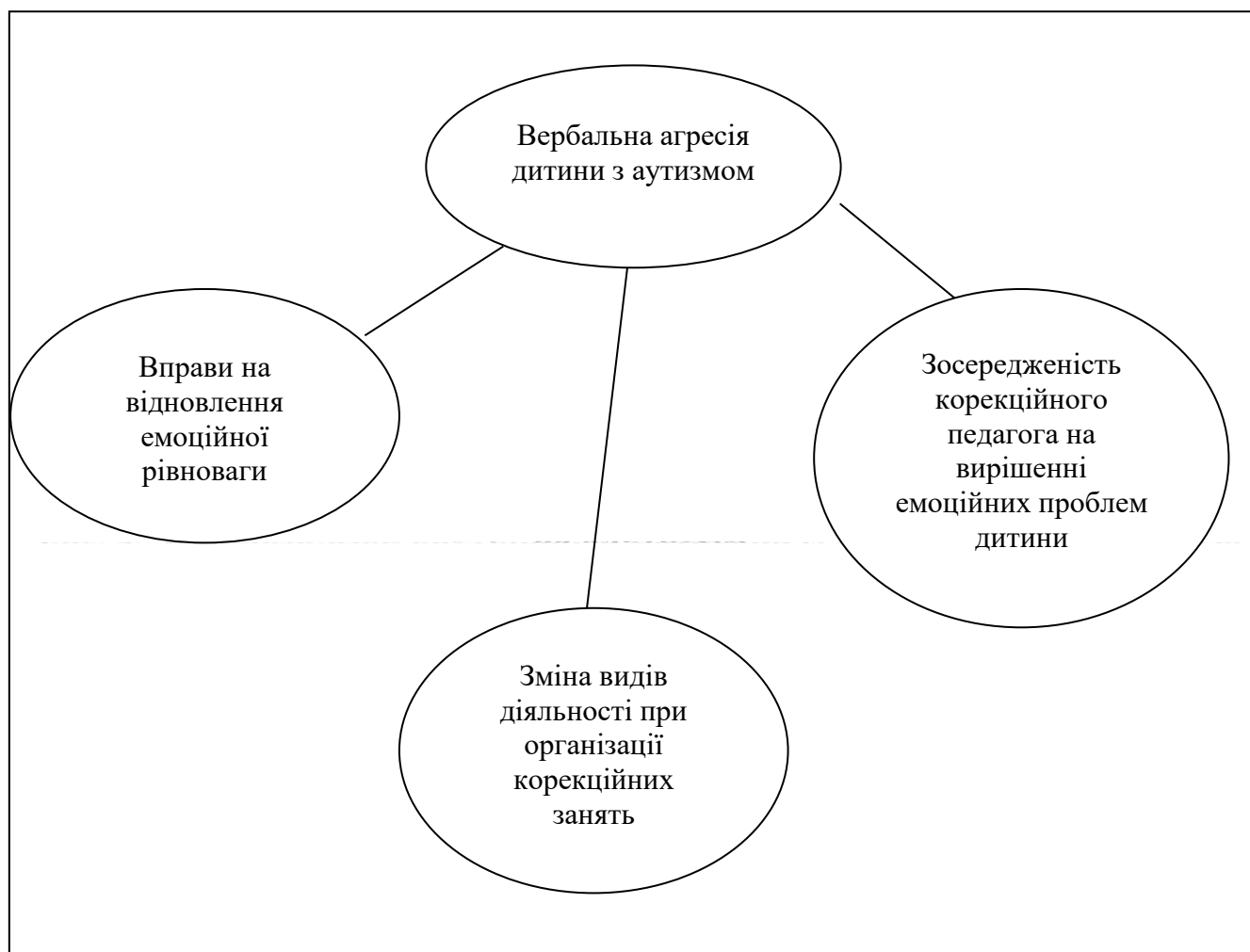


Рис. 3.1. Рис. Схема корекції емоційних порушень дитини з аутизмом

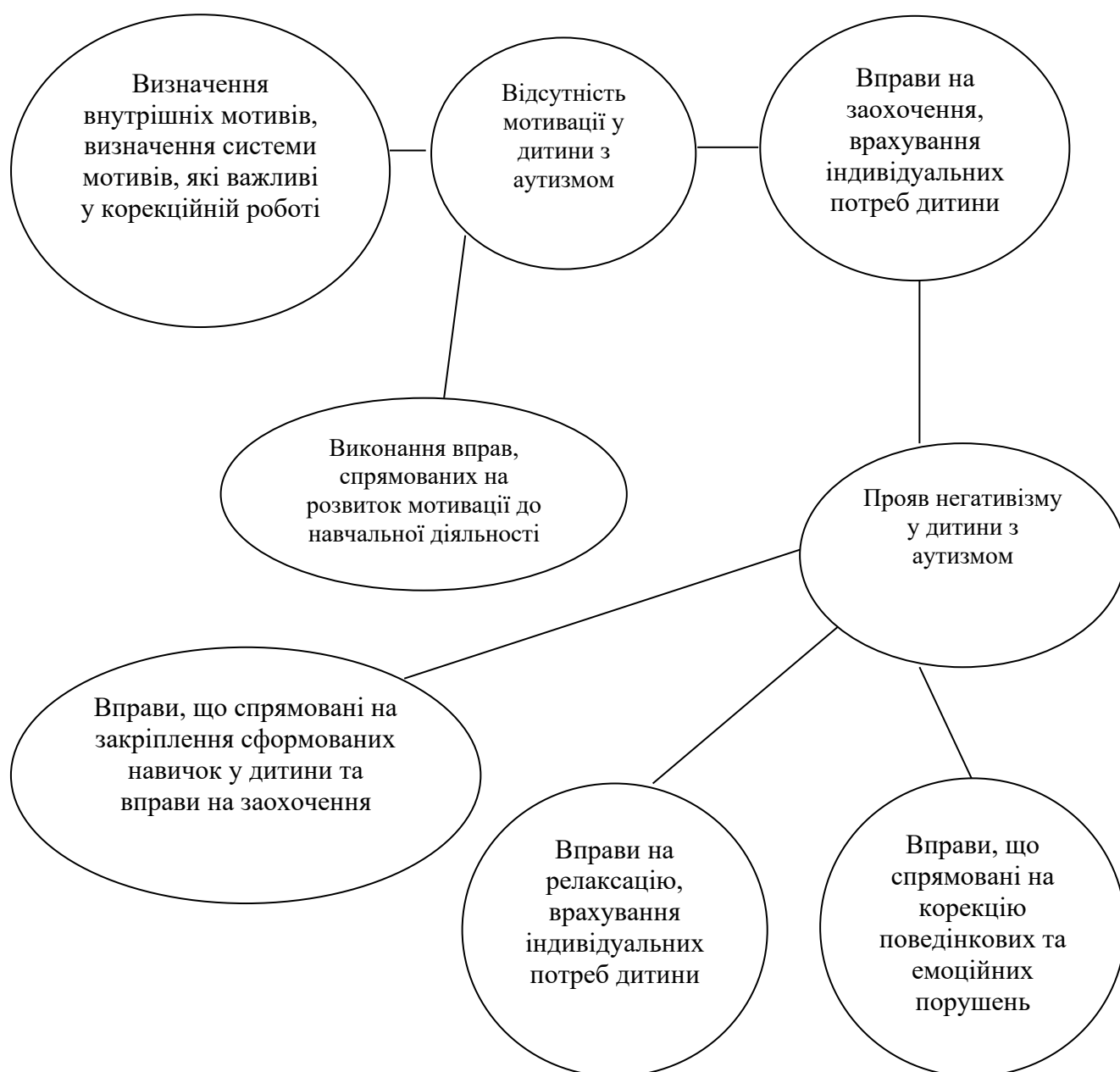


Рис. 3.2. Рис. Схема корекції поведінкових порушень дитини з аутизмом

Формування емоційної стійкості як чинника готовності у майбутніх фахівців до корекційної роботи з дітьми із аутизмом представлено у схемі розвитку емоційної стійкості як чинника готовності у майбутніх фахівців до корекційної роботи з дітьми із аутизмом. До нього входять три етапи:

- перший етап спрямований на формування у майбутніх фахівців особистісних якостей: толерантності, доброзичливості, емпатії, відкритості

(заняття на тему «Ставлення майбутніх фахівців до дітей з аутизмом», «Розвиток внутрішньої мотивації професійної діяльності»);

- другий етап спрямований на розвиток особистісних характеристик майбутніх фахівців: самоконтролю, стресостійкості, рефлексивних здібностей (заняття на тему: «Розвиток під час корекційної роботи з дітьми із аутизмом», «Розвиток креативного мислення майбутніх фахівців»);

- третій етап розвитку емоційної стійкості як чинника готовності у майбутніх фахівців до корекційної роботи з дітьми із аутизмом передбачає розвиток фахових компетенцій, методик корекції аутистичних порушень (заняття на тему: «Професійна компетентність майбутніх фахівців в роботі з дітьми із аутизмом», «Формування емоційної компетентності майбутніх фахівців»).

3.3. Динаміка розвитку емоційної стійкості як чинника готовності у майбутніх фахівців до корекційної роботи з дітьми із аутизмом в експериментальній групі в умовах цілеспрямованого психологічного впливу на майбутніх фахівців

Апробація запропонованих психологічних заходів, спрямованих на підвищення емоційної стійкості як чинника готовності у майбутніх фахівців до корекційної роботи, зумовила зміни в їх структурних компонентах.

У формувальному експерименті із розвитку емоційної стійкості як чинника готовності у майбутніх фахівців до корекційної роботи брали участь 64 майбутні фахівці (ЕГ). Робота з майбутніми фахівцями здійснювалась під час навчання проходження ними серії розроблених тренінгів в межах самостійної роботи в ЗВО міста Києва у 2019-2020 році упродовж шести місяців. Середня тривалість проведених занять – 2 години. Було проведено 30 занять загальним обсягом 82 години.

Метою формувального експерименту було цілеспрямоване формування емоційної стійкості як чинника готовності у майбутніх фахівців до корекційної роботи з дітьми із аутизмом засобами актуалізації її структурних компонентів.

Відповідно до поставленої мети визначено такі завдання цього етапу експериментального дослідження:

- 1) здійснити порівняльний аналіз критеріїв, показників діагностування розвитку готовності до корекційної роботи з дітьми із аутизмом в експериментальній групі (до та після формувального експерименту);
- 2) визначити особливості динаміки проявів емоційної стійкості як чинника готовності до корекційної роботи з дітьми із аутизмом (до та після формувального експерименту);
- 3) порівняти динаміку розвитку емоційної стійкості як чинника готовності до корекційної роботи з дітьми із аутизмом в ЕГ після цілеспрямованого експериментального впливу.

За результатами апробації авторської програми було проведено контрольний експеримент за тими ж методиками, що й на констатувальному етапі дослідження. Кількісні показники сформованості структурних компонентів готовності майбутніх фахівців до корекційної роботи з дітьми із аутизмом до і після апробації авторської програми представлено в таблиці.

Результати завершального етапу експериментального дослідження оброблялися за допомогою t-критерія Стьюдента. Кількісні показники сформованості структурних компонентів готовності майбутніх фахівців до корекційної роботи з дітьми із аутизмом експериментальної груп подано в табл. 3.1.

Таблиця 3.1.

Динаміка розвитку показників мотиваційного, емоційно-вольового та когнітивного компонентів в учасників експериментальної групи до і після формувального експерименту

Показник мотиваційного Компонента		До формувального експерименту						Після формувального експерименту						t-крит
		Н		С		В		Н		С		В		
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Саморегуляція	ЕГ	13	35	12	39	7	26	7	19	16	42	9	339	2,587
		2,873						3,457						
Самоконтроль	ЕГ	10	32	13	41	9	27	8	24	15	45	9	31	2,649
		1,113						2,247						
Орієнтація на результат	ЕГ	12	31	18	45	10	26	8	26	14	42	10	32	2,798
		3,458						3,364						
Показник емоційно- вольового компонента		До формувального експерименту						Після формувального Експерименту						t-крит
		Н		С		В		Н		С		В		
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Впевненість	ЕГ	8	20	18	46	25	34	12	18	25	38	30	444	2,598
		3,654						4,674						
Стресостійкість	ЕГ	8	22	16	45	8	33	10	25	17	41	25	35	2,945
		4,274						5,312						
Емоційна стійкість	ЕГ	15	32	19	45	11	23	8	13	19	54	22	33	3,683
		5,373						5,639						
Показник когнітивного компонента		До формувального експерименту						Після формувального Експерименту						t-крит
		Н		С		В		Н		С		В		
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Інтернальність	ЕГ	12	32	19	42	13	26	4	17	20	48	9	335	2,794
		2,537						3,632						
Планування	ЕГ	9	33	12	37	11	30	6	14	17	44	9	42	2,498
		3,245						4,237						
Оцінювання результатів	ЕГ	13	35	10	44	9	21	9	17	12	58	11	25	2,638
		4,674						5,487						

*- p<0,05

Як свідчать дані табл.2, у майбутніх фахівців експериментальної групи у стані *мотиваційного компонента* статистично значимо підвищились рівні таких показників як: саморегуляція ($t = 2,587$ при $p \leq 0,05$), самоконтроль ($t = 2,649$, де $p \leq 0,05$), а також з'явилась тенденція до зростання рівня спрямованості на результат діяльності ($t = 2,798$, де $p \leq 0,05$). Див. Рис. 3.1.

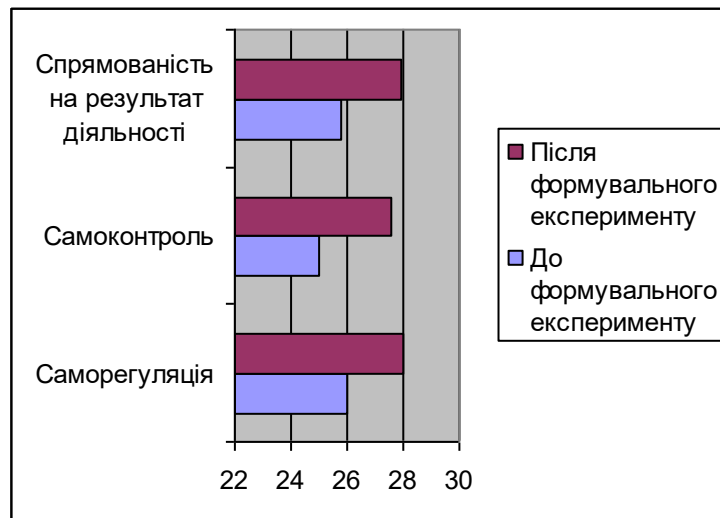


Рис. 3.1. Динаміка показників мотиваційного компонента до та після проведення формувального експерименту

Також у зазначених представників експериментальної групи статистично виявлено підвищення рівнів таких складових *емоційно-вольового компонента* як: впевненість ($t = 2,598$ при $p \leq 0,05$), стресостійкість ($t = 2,945$, де $p \leq 0,05$), емоційна стійкість ($t = 3,683$, де $p \leq 0,05$). Див. Рис. 3.2.

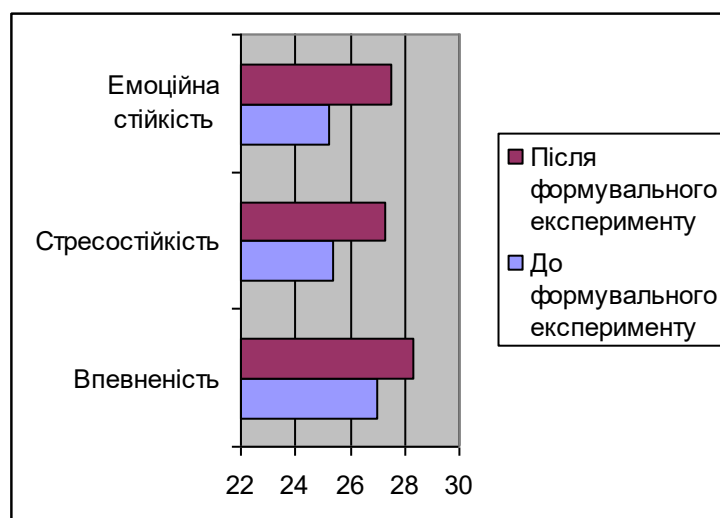


Рис. 3.2. Динаміка показників емоційно-вольового компонента до та після проведення формувального експерименту

У цієї ж групі студентів виявлено підвищення рівнів показників складових когнітивного компонента, а саме: інтернальність ($t = 2,794$ при $p \leq 0,05$), планування ($t = 2,498$, де $p \leq 0,05$), а також – оцінювання результатів ($t = 2,638$, де $p \leq 0,05$). Див. Рис. 3.3.

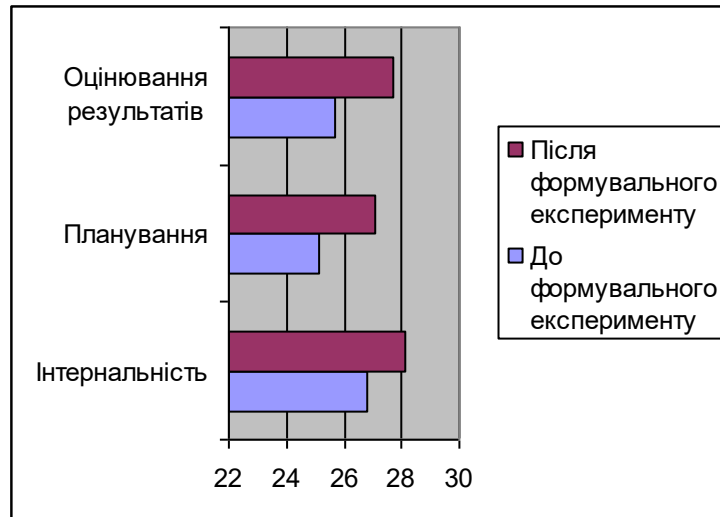


Рис. 3.3. Динаміка показників когнітивного компонента до та після проведення формувального експерименту

Отримані результати, за підсумками проведення формувального експерименту, дозволяють стверджувати, що авторська програма формування емоційної стійкості як чинника готовності у майбутніх фахівців до корекційної роботи з дітьми із аутизмом є ефективною, а її впровадження у роботу закладів вищої освіти сприятиме фаховій підготовці студентів, їх особистісному та професійному зростанню.

Після проходження психологічного тренінгу у студентів – майбутніх фахівців виявлено зростання рівня саморегуляції, самоконтролю та спрямованості на результат діяльності, впевненості, стресостійкості, емоційної стійкості, інтернальності, планування, оцінювання результатів. В учасників експериментальної групи також статистично підтвержено зростання показників мотиваційного компонента (з 29,2 % до 33,4 %), емоційно-вольового (з 30,3 % до 34,2 %) та когнітивного (з 22,3% до 27,1%).

За допомогою факторного аналізу після впровадження комплексної програми *формування* емоційної стійкості як чинника готовності у майбутніх фахівців до корекційної роботи з дітьми із аутизмом ми виявили динаміку в досліджуваних рівня розвитку кожного фактора та за допомогою t-критерія Стьюдента порівняли його значення до та після експериментального впливу.

У результаті дослідження рівнів розвитку фактора «Стресостійкість майбутніх фахівців» виявлено, що після проведеної розвивальної роботи в учасників експериментальної групи зросла кількість осіб з середнім (з 44 % до 53 %) та високим (з 21% до 29%) рівнями цього фактору та зменшилась з низьким (з 9% до 5%) ($t = 1,342$ при $p \leq 0,05$). Таким чином, у майбутніх фахівців експериментальної групи зріс рівень розвитку компонентів готовності.

Аналіз результатів повторної діагностики фактора «Емоційна стійкість майбутніх фахівців», які утворили експериментальну групу, дозволив зробити висновки, що хоча серед них зменшилась кількість осіб з низьким рівнем його розвитку (з 25 % до 19 %) і зросла з середнім (з 45% до 48 %) та високим (з 28 % до 30 %), ці зміни є статистично значущими ($t = 2,265$ при $p \geq 0,05$).

Вивчення динаміки змін рівнів фактора «Врівноваженість майбутніх фахівців» свідчить, що серед них зменшилась кількість осіб з низьким рівнем його розвитку (з 25 % до 16 %) і зросла з середнім (з 39% до 44 %) та високим (з 33 % до 39 %), ці зміни є статистично значущими ($t = 0,267$ при $p \geq 0,05$). Аналіз результатів повторної діагностики фактора «Внутрішня мотивація майбутніх фахівців», що утворили експериментальну групу, дозволив зробити висновки, що хоча серед них зменшилась кількість осіб з низьким рівнем його розвитку (з 23 % до 15 %) і зросла з середнім (з 38 % до 42%) та високим (з 37 % до 40 %), ці зміни є статистично значущими ($t = 2,446$ при $p \geq 0,05$). Динаміка показників рівнів факторного навантаження складових компонентів розвитку готовності у майбутніх фахівців експериментальної та контрольної груп до та після експерименту представлена у таблиці 3.2.

Динаміка показників рівнів факторного навантаження складових компонентів розвитку готовності у майбутніх фахівців експериментальної групи до та після експерименту n = 64

Фактор		До експерименту						Після експерименту						t- крит
		Н		С		В		Н		С		В		
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Стресостійкість майбутніх фахівців	ЕГ	9	29	19	45	6	26	6	16	18	50	15	34	2,487
Емоційна стійкість майбутніх фахівців	ЕГ	8	29	19	52	8	19	5	20	19	55	14	25	2,739
Врівноваженіст ь майбутніх фахівців	ЕГ	10	24	23	45	9	31	6	19	21	47	14	34	2,365

*p<0,05

Таким чином, виявлення рівнів компонентів готовності до корекційної роботи з дітьми із аутизмом учасників дослідження дозволяє зробити висновки, що корекційні педагоги, в роботі з якими була впроваджена програма «Формування емоційної стійкості як чинника готовності у майбутніх фахівців до корекційної роботи з дітьми із аутизмом», мають вищий рівень її розвитку, ніж ті, з якими не проводилось таких занять.

Майбутні фахівці експериментальної групи стали більш самостійними, емоційно стійкими, врівноваженими, здатними приймати самостійні рішення та брати на себе відповідальність за власні вчинки, доброзичливими у ставленні до інших. Вони об'єктивніше сприймають себе та власні можливості, спрямовані на досягнення високих результатів у корекційній діяльності.

У свою чергу, активізація механізмів, які лежать в основі емоційної стійкості було здійснено шляхом організації цілеспрямованого психолого-

педагогічного впливу, передбачала якісні та кількісні зміни складових психологічних механізмів, що зумовлюють розвиток емоційної стійкості майбутніх фахівців, а саме: *мотиваційний компонент* (навички самоконтролю, саморегуляції, самоконтролю, орієнтація на результат) *когнітивний компонент* (передбачає оцінювання результатів, планування, інтернальність), *емоційно-вольовий компонент* (передбачає стресостійкість, емоційну стійкість, впевненість). Динаміка показників механізму мотиваційного чинника представлена у таблиці 3.3.

Таблиця 3.3.

Динаміка показників механізму мотиваційного компоненту в учасників експериментальної групи до і після експерименту

Показник мотиваційного Компонента		До формувального Експерименту						Після формувального експерименту						t-крит
		Н		С		В		Н		С		В		
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Саморегуляція	ЕГ	13	33	14	40	7	27	8	21	18	44	16	35	2,734
		2,487												3,934
Самоконтроль	ЕГ	12	34	14	43	16	23	10	26	15	47	9	27	2,387
		1,265												2,278
Орієнтація результат	ЕГ	13	34	20	44	14	22	12	28	16	45	14	28	2,473
		2,765												3,698

*p<0,05

Динаміка показників *механізму когнітивного компоненту* в учасників експериментальної групи до і після експерименту

*- $p < 0,05$

Таблиця 3.5.

Динаміка показників механізму емоційно-вольового компоненту в учасників експериментальної групи до і після експерименту

Показник емоційно-вольового компонента		До формувального Експерименту						Після формувального Експерименту						t-крит
		Н		С		В		Н		С		В		
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Впевненість	ЕГ	8	17	20	46	21	37	7	15	26	35	33	450	2,598
		3,427						3,687						
Стресостійкість	ЕГ	9	21	22	47	8	32	17	19	17	46	26	35	2,945
		3,538						4,798						
Емоційна стійкість	ЕГ	12	33	20	48	14	19	9	11	26	53	21	36	3,683
		4,452						5,475						

Проведене дослідження дає підстави стверджувати, що усі методи психологічного впливу виявилися відповідними до мети та основних завдань дисертаційного дослідження, що й сприяло їх успішній апробації. Про це свідчить динаміка показників рівнів розвитку готовності до корекційної роботи та рівня емоційної стійкості майбутніх фахівців експериментальної групи, що підтверджено результатами статистичної обробки, аналізу та інтерпретації отриманих даних.

Зміст моделі спрямований на створення відповідних психологічних умов для цілісного розвитку емоційної стійкості як чинника готовності до корекційної роботи майбутніх фахівців і на вирішення в процесі такого розвитку конкретних проблем, які виникають в мотиваційній, когнітивній та емоційно-вольовій сфері у майбутніх фахівців. Вибір розвиткових заходів визначено за результатами констатувального та формувального експерименту.

Для реалізації психологічної моделі з розвитку емоційної стійкості як чинника готовності у майбутніх фахівців до корекційної роботи з дітьми із аутизмом визначено такі принципи: 1) системності (вираження процедур подання об'єкта як системи та способів розробки програми тренінгу); 2) послідовність і наступність (ефективність розвитку готовності до корекційної роботи з дітьми із аутизмом залежить від реалізації попередніх усіх її компонентів); 3) врахування індивідуальних особливостей особистості (опір на врахування особистісних властивостей особистості, ціннісно-смислової сфери).

Психологічна модель з розвитку емоційної стійкості як чинника готовності у майбутніх фахівців до корекційної роботи з дітьми із аутизмом має такі етапи: підготовчий, основний, завершальний. Підготовчий етап включає ознайомлення майбутніх фахівців з основними принципами і прийомами тренінгу; сформувати відповідне ставлення до завдань тренінгу; визначити поняття емоційної стійкості як чинника готовності у майбутніх фахівців до корекційної роботи. Основний етап включає формування в майбутніх фахівців впевненості у досягненні успіху у корекційній роботі, яка формує мисленнєві установки, допомагає креативно мислити, знаходити нові рішення у проблемних

ситуаціях; конструювати бажаний результат (когнітивний компонент); розвивати у майбутніх фахівців прагнення до саморозвитку, наполегливість у досягненні корекційних цілей у професійній діяльності (емоційно-вольовий компонент), формувати мотивацію до корекційної діяльності (мотиваційний компонент). Завершальний етап включає узагальнення досвіду, здобутого майбутніми фахівцями у процесі психологічного тренінгу. (Додаток Б) [272].

Розвивальна робота орієнтована на мотиваційну, когнітивну, емоційно-вольову сфери у майбутніх фахівців. Розвиток емоційної стійкості як чинника готовності у майбутніх фахівців може здійснюватися як в груповій та і в індивідуальній формах. Вибір залежить від запиту та побажань майбутніх фахівців. Одним із видів групової форми роботи з майбутніми фахівцями є психологічний тренінг. Це форма активного навчання, що дозволяє особистості сформувати навички та вміння побудови конструктивних соціальних взаємин, навчальної й іншої діяльності, усвідомлення життєвих ситуацій, розвиток здібностей до професійної діяльності.

Психологічний тренінг дозволяє учасникам усвідомити сформовані раніше погляди і вирішити особистісні проблеми, в процесі роботи відбувається зміна психологічних орієнтирів, учасники здобувають свої психологічні знання, підвищують рівень професійної компетенції та набувають переосмислений досвід у ставленні до себе та інших.

Висновки до третього розділу

Узагальнення результатів формувальної дослідно-експериментальної роботи дозволило зробити такі висновки:

1. Формування емоційної стійкості як психологічного чинника готовності майбутнього фахівця до корекційної роботи з дітьми із аутизмом має такі етапи: підготовчий, основний, завершальний. Підготовчий етап включає ознайомлення майбутніх фахівців з основними принципами і прийомами психологічного тренінгу; сформувати позитивне ставлення до занять; виявити сутність готовності

майбутніх фахівців до професійної діяльності. Основний етап включає формування в майбутніх фахівців впевненості в успішному виконанні професійної діяльності, яка допомагає позитивно мислити, знаходити шляхи вирішення проблем; прогнозування та досягання бажаного результату (когнітивний компонент); розвивати у майбутніх фахівців прагнення до саморозвитку, наполегливість, цілеспрямованість у професійній діяльності (емоційно-вольовий компонент), формувати внутрішню мотивацію до корекційної діяльності з дітьми із аутизмом (мотиваційний компонент). Завершальний етап включає узагальнення майбутніми фахівцями здобутого досвіду, отриманого під час тренінгу.

Розвивальна робота орієнтована на мотиваційну, когнітивну, емоційно-вольову сфери у майбутніх фахівців. Формування емоційної стійкості як психологічного чинника готовності майбутніх фахівців може здійснюватися як в груповій та і в індивідуальній формах. Вибір конкретної форми залежить від характеру проблеми та побажань майбутніх фахівців. Одним із видів групової напрямків роботи з майбутніми фахівцями є психологічний тренінг. Це форма активного навчання, що дозволяє особистості формувати в собі навички й уміння побудови конструктивних соціальних міжособистісних взаємин, успішної навчальної й іншої діяльності, аналізу складних життєвих та професійних ситуацій, розвивати здатність до навички до самоаналізу та рефлексії.

2. *Метою* формувального експерименту було цілеспрямоване формування емоційної стійкості як чинника готовності у майбутніх фахівців до корекційної роботи з дітьми із аутизмом засобами актуалізації її структурних компонентів. У формувальному експерименті брали участь 64 майбутні фахівці (ЕГ). Робота з майбутніми фахівцями здійснювалась під час навчання в ЗВО міста Києва у 2019 - 2020 році упродовж шести місяців. Середня тривалість проведених занять – 2 години. Було проведено 30 занять загальним обсягом 82 години.

У програмі було використано міні-лекції, бесіди, дискусії, психологічні вправи, психотерапевтичні техніки: елементи арт-терапії, моделювання корекційних ситуацій тощо. Інтерактивний тренінг був спрямований на

формування емоційної стійкості як чинника готовності до корекційної роботи з дітьми із аутизмом, зокрема толерантності у ставленні до дітей із аутизмом, формування емоційної стійкості майбутніх фахівців, розвиток внутрішньої мотивації діяльності, досягнення успіху у корекційній діяльності (заняття на тему «Ставлення до дітей із аутистичними порушеннями», заняття на тему: «Формування емоційної стійкості майбутніх фахівців», «Розвиток внутрішньої мотивації та самоприйняття», «Професійна компетентність майбутніх фахівців в роботі з дітьми із аутизмом», «Розвиток рефлексії у професійній діяльності»).

Вступний етап занять був присвячений підготовці майбутніх фахівців до основної роботи, це – міні-лекція «Як Ви розумієте емоційну стійкість як чинник готовності до корекційної роботи з дітьми із аутизмом?», бесіди «Як Ви розумієте поняття «впевненість» та «самоприйняття»?», «Компетентність у корекційній діяльності». Завдяки виконанню психологічних вправ активізувалась увага на темі заняття, формувалась мотивація до групової роботи тренінгу, розвивались навички до самоаналізу та рефлексії.

3. Реалізація програми представлена авторською моделлю «Формування емоційної стійкості як чинника готовності у майбутніх фахівців до корекційної роботи з дітьми із аутизмом», компоненти готовності, як чинника емоційної стійкості, які могли б бути сформовані за певний проміжок часу активними соціально-психологічними методами навчання. Відповідно до презентованої моделі кінцевою метою було формування емоційної стійкості як психологічного чинника готовності у майбутніх фахівців до корекційної роботи з дітьми із аутизмом засобами актуалізації її структурних компонентів, на розвиток яких була спрямована практична робота: *мотиваційний* (включає навички самоконтролю, саморегуляції, орієнтації на альтруїзм, працю, результат і свободу, самостійність) *когнітивний* (передбачає високий рівень інтернальності, оцінювання результатів, гнучкість, планування та програмування), *емоційно-вольовий* (передбачає наявність емпатії, впевненості, стресостійкості, емоційної стійкості, керування емоціями, емоційної усвідомлюваності).

4. Виявлення рівнів компонентів готовності до корекційної роботи з дітьми із аутизмом учасників дослідження дозволяє зробити висновки, що корекційні педагоги, в роботі з якими була впроваджена програма «Формування емоційної стійкості як чинника готовності у майбутніх фахівців до корекційної роботи з дітьми із аутизмом», мають вищий рівень її розвитку, ніж ті, з якими не проводилось таких занять. Майбутні фахівці експериментальної групи стали більш самостійними, емоційно стійкими, врівноваженими, здатними приймати самостійні рішення та брати на себе відповідальність за власні вчинки, доброзичливими у ставленні до інших. Вони об'єктивніше сприймають себе та власні можливості, спрямовані на досягнення високих результатів у корекційній діяльності.

У свою чергу, активізація механізмів, які лежать в основі емоційної стійкості було здійснено шляхом організації цілеспрямованого психолого-педагогічного впливу, передбачала якісні та кількісні зміни складових психологічних механізмів, що зумовлюють розвиток емоційної стійкості майбутніх фахівців, а саме: *мотиваційний компонент* (навички самоконтролю, саморегуляції, самоконтролю, орієнтація на результат) *когнітивний компонент* (передбачає оцінювання результатів, планування, інтернальність), *емоційно-вольовий компонент* (передбачає стресостійкість, емоційну стійкість, впевненість). Після проходження психологічного тренінгу у студентів – майбутніх фахівців виявлено зростання рівня саморегуляції, самоконтролю та спрямованості на результат діяльності, впевненості, стресостійкості, емоційної стійкості, інтернальності, планування, оцінювання результатів. В учасників експериментальної групи також статистично підтвержено зростання показників мотиваційного компонента (з 29,2 % до 33,4 %), емоційно-вольового (з 30,3 % до 34,2 %) та когнітивного (з 22,3% до 27,1%).

Отримані результати, за підсумками проведення формувального експерименту, дозволяють стверджувати, що авторська програма «Формування емоційної стійкості як чинника готовності у майбутніх фахівців до корекційної роботи з дітьми із аутизмом» є ефективною, а її впровадження у роботу ВНЗ

сприятиме фаховій підготовці майбутніх фахівців – студентів – корекційних педагогів, спеціальних психологів, олігофренопедагогів у професійній діяльності та корекційній роботі з дітьми із порушеннями у розвитку.

Зміст третього розділу дисертаційного дослідження висвітлено в таких публікаціях автора:

Shulzhenko O. Ye., Ostrovskii I. University studies of future psychologists to work with autistic children. *The Journal of Education Culture and Society* / the international scientific journal by Aleksander Kobylarek. No. 1. Wroclaw, 2014. P. 87-96.

Шульженко О.Є., Сайко Х.Я. Особливості формування професійної компетентності педагогів в умовах включення дітей з аутизмом до загальноосвітнього простору. *Збірник наукових праць. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2013. № 24. Сер. 19. С. 367–372.

Шульженко О.Є. Емоційна стабільність як чинник особистісної готовності майбутнього психолога до корекційної роботи з аутичними дітьми. *Актуальні питання корекційної освіти*. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2015. Вип. V. В 2-х т., том 2. С. 378-390.

Шульженко О.Є. Вивчення психологічних можливостей фахівців до взаємодії з аутичними дітьми в аспекті емоційної стійкості особистості. *Актуальні питання корекційної освіти*. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2016. Вип. V. В 2-х т., том 2. С. 333-342.

ВИСНОВКИ

У дисертації здійснено теоретичний аналіз та емпіричне дослідження проблеми емоційної стійкості майбутнього фахівця як психологічного чинника готовності до корекційної роботи з дітьми із аутизмом.

1. Аналіз науково-педагогічних, психологічних джерел дозволив визначити структуру емоційної стійкості майбутніх фахівців як психологічного чинника їх готовності до корекційної роботи з дітьми із аутизмом. Формування емоційної стійкості є важливим процесом особистісного зростання студентів, майбутня діяльність яких проходить у стресогенних умовах і пов'язана з отриманням високої ефективності результату. Критеріями емоційної стійкості фахівця під час взаємодії із байдужою до оточуючого світу, тривожною, агресивною, неспокійною дитиною є відповідальна виважена поведінка, гармонізація негативного стану дитини, застосування заспокійливих технік, налагодження емоційного контакту та саморегуляція власного емоційного стану і продовження роботи з дитиною.

2. Поняття психологічної готовності майбутнього фахівця до корекційної роботи з дітьми з аутизмом визначено нами як комплекс когнітивних та особистісних властивостей, професійних знань та умінь, вироблення корекційним педагогом стратегій діяльності на основі об'єктивного аналізу причин успіхів та невдач свого фахового становлення, системи сформованих мотивів та цінностей у навчально-професійній сфері. Ядром психологічної готовності майбутніх фахівців є емоційна стійкість як здатність особистості до адаптації у складних професійних афективних ситуаціях, забезпечення при цьому успішної діяльності та працездатності.

3. Змістовну структуру емоційної стійкості як психологічного чинника готовності майбутніх фахівців до корекційної роботи з дітьми із аутизмом утворюють взаємопов'язані компоненти: *мотиваційний* (включає навички самоконтролю, саморегуляції, орієнтації на альтруїзм, працю, результат і свободу, самостійність) *когнітивний* (передбачає високий рівень інтернальності,

оцінювання результатів, гнучкість, планування та програмування), *емоційно-вольовий* (передбачає наявність емпатії, впевненості, стресостійкості, емоційної стійкості, керування емоціями, емоційної усвідомлюваності).

4. На констатувальному етапі виявлено особливості емоційної стійкості як психологічного чинника готовності майбутніх фахівців спеціальної освіти до корекційної роботи з дітьми з аутизмом, а саме: відсутність мотивації до керування власними емоціями; нестійкий самоконтроль; невміння планувати та відсутність результату корекційної діяльності; невротичність, спонтанна агресія, депресивність, дратівливість, афективні переживання; безвідповідальність, невміння прогнозувати, некоммунікбельність, брак усвідомлення емоцій, наполегливості, відповідальності за прояв негативних емоцій..

5. Обґрунтовано авторську програму «Формування емоційної стійкості як чинника готовності у майбутніх фахівців до корекційної роботи з аутичними дітьми». Теоретична модель і авторська програма спрямовані на актуалізацію структурних компонентів готовності та окремих її показників, і тих особистісних властивостей, які могли б бути сформовані за певний проміжок часу активними соціально-психологічними методами навчання. Відповідно до презентованої моделі кінцевою метою було формування емоційної стійкості як психологічного чинника готовності у майбутніх фахівців до корекційної роботи з аутичними дітьми засобами актуалізації її структурних компонентів, на розвиток яких була спрямована практична робота: *мотиваційний* (включає навички самоконтролю, саморегуляції, орієнтації на альтруїзм, працю, результат і свободу, самостійність) *когнітивний* (передбачає високий рівень інтернальності, оцінювання результатів, гнучкість, планування та програмування), *емоційно-вольовий* (передбачає наявність емпатії, впевненості, стресостійкості, емоційної стійкості, керування емоціями, емоційної усвідомлюваності).

Результати апробації засвідчили ефективність запропонованої авторської експериментальної психологічної програми з формування емоційної стійкості як чинника готовності у майбутніх фахівців до корекційної роботи з аутичними. Після проходження психологічного тренінгу у студентів – майбутніх фахівців

виявлено зростання рівня саморегуляції, самоконтролю та спрямованості на результат діяльності, впевненості, стресостійкості, емоційної стійкості, інтернальності, планування, оцінювання результатів. В учасників експериментальної групи також статистично підтвержено зростання показників мотиваційного компонента (з 29,2 % до 33,4 %), емоційно-вольового (з 30,3 % до 34,2 %) та когнітивного (з 22,3% до 27,1%).

Проведене дисертаційне дослідження не вичерпує всіх аспектів означеної проблеми. Перспективи її вивчення пов'язані з подальшим дослідження психологічних умов і механізмів формування стресостійкості у корекційних педагогів як засобу попередження професійного вигорання у результаті практичної діяльності.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Абульханова-Славская К. А. Категория субъекта в современной психологии / К. А. Абульханова-Славская // Сучасна психологія в ціннісному вимірі : матеріали третіх Костюківських читань (Київ, 20–22 грудня 1994 г.). – К., 1994. – 312 с.
2. Аболин Л.М. Возрастные и квалификационные различия в соотношении факторов эмоциональной устойчивости спортсменов / Л.М. Аболин // Теория и практика физической культуры. - 1976. - № 8. - С. 14-16.
3. Адольф В.А. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя // Педагогика. – 2000. № 1. – С.72-75.
4. Аксіопсихологія професійної підготовки майбутнього психолога у вищих педагогічних закладах освіти: монографія /В.В. Волошина. – Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2014. – 274 с.
5. Аль-Мряят О.Б. Корекційно- превентивна допомога дітям з аутизмом: види, проблеми, перспективи. «Логопедія», Випуск №12. Науково- методичний журнал/ за ред. М.К. Шеремет.- К.:ДІА, 2018.-№12.-126с. С.3-8.
6. Амінева Я.Р. Емоційна стійкість особистості як одна з детермінант ефективного подолання складних життєвих ситуацій / Вісник ДНУ. Серія: Педагогіка і психологія, 2012, вип. 18, т. 20, № 9/1 С.10-15.
7. Аминов Н.А. О компонентах специальных способностей будущих школьных психологов / Н.А. Аминов, М.В. Молоканов // Психологический журнал. – Том 13. Психология. – 1992. – №5. – С. 104-110.
8. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды. В 2 т. Т. 2. М.: Педагогика, 1980. 288 с.
9. Андреева И.Н. Развитие эмоциональной компетентности педагогов / И.Н. Андреева / Психология образования сегодня: теория и практика: материалы Межнар. научно-практ. конф. Минск. 2003. С. 166 – 168.

10. Андреева А.С. Личностный рост: целенаправленность и спонтанность /А.С. Андреева// Психологические проблемы самореализации личности. - 2013. - Вып. 14. - С. 121-130.].
11. Андрущенко В.П. Роздуми про освіту: Статті. Нариси, інтерв'ю : 2-ге вид., допов. - К.: Знання України, 2008. – 819с.
12. Анікеєнко М.І. Аналітичний погляд на теоретико-методологічні підходи до визначення емоційної стійкості / Проблеми екстремальної та кризової психології / випуск 3. Ч.1. /2014. С.11 – 18.
13. Аршава І.Ф. Емоційна стійкість людини та її діагностика: Монографія. - Д.: Вид-в ДНУ, 2006. - 336с.
14. Аршатская О. С. Психологическая помощь ребенку раннего возраста с тенденцией формирования детского аутизма: совместная работа специалистов и родителей / О. С. Аршатская // Дефектология. – 2005. – № 2. – С. 13–18.
15. Асмолов А.Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа: Монография. М.: Смысл; Академия, 2002. 416 с.
16. Афuzова Г.В. Психологічні особливості професійної спрямованості майбутнього психолога на корекційну підтримку дітей з психофізичними вадами : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.08 «Спеціальна психологія» / Г. В. Афuzова. Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2010.– 21 с.
17. Ашихмина О. А. Экспериментальное изучение функциональных свойств эмоциональной устойчивости психолога системы образования / О. А. Ашихмина // Материалы III Междунар. науч.-практ. конф. «Технология социальной работы: теория и практика реализации». – Омск : Изд-во Омск. гос. ун-та, 2009. – С. 349–360.
18. Баданина Л.П. Соотношение психологических и нейропсихологических коррелятов эмоциональной неустойчивости у младших школьников : [автореф. дис. ...канд. наук] / Л.П. Баданина. - СПб., 1996.-21 с.

19. Баенская Е.Р. Никольская О.С. Либлинг М.М. Аутичный ребенок. Пути помощи. Москва: Центр традиционного и совместного образования «Теревинф»., 1997. 132 с.

20. Базима Н.В. Формування мовленнєвої активності у дітей з аутистичними порушеннями старшого віку вадами : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / Н. В. Базима. Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2014. –21 с.

21. Балл Г. О. Про психологічні засади формування готовності до професійної праці / Г. О. Балл // Психолого-педагогічні проблеми професійної освіти : наук.-метод. зб. / редкол.: І. А. Зязюн (голова) [та ін.]. – К., 1994. – С. 98–100.

22. Башина В. М. Современные подходы к пониманию аутизма в детстве / В. М. Башина, А. С. Тиганов // Журнал неврологии и психиатрии. – 2005. – № 8. – С. 4–13.

23. Беленька Г. І. На шляху до подолання раннього дитячого аутизму / Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: наук. – метод. Зб. – К., 2000.

24. Березка С.В. Розвиток емоційного інтелекту майбутніх фахівців спеціальної освіти. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12. *Психологічні науки*. Випуск 14 (59), 2021. С.13-20).

25. Березюк Г. Емоційний інтелект як детермінанта внутрішньої свободи особистості // Психологічні студії Львівського ун-ту. 2002. С.20-23.

26. Беттельхейм Б. Пустая крепость. Детский аутизм и рождение Я / Бруно Беттельхейм. – СПб: Академический Проект, 2016. – 484 с. – (*Психологические технологии*).

27. Бех І.Д. Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади: кн. 2 / Іван Дмитрович Бех // Виховання особистості: у 2 кн. – К.: Либідь, 2003. – 344с.

28. Бех И.Д. Об овладении личностью собственными эмоциональными переживаниями /И.Д. Бех// Эмоциональная регуляция учебной деятельности:

сб. материалов Всесоюз. конф. /АН СССР, Ин-т психологии, Одес. гос. пед. ин-т им. К.Д. Ушинского; под общ. ред. А.Я. Чебыкина. – М.,1988. С.56.

29. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. М.,1996.

30. Богдашина О. Б. Аутизм: определение и диагностика. – Донецк, 1999.

31. Бодалев А. А. Воздействие стиля общения педагога с учащимися на их эмоциональный опыт. Личность и общение: Избранные труды. Москва: Педагогика, 1983. С. 65–69.

32. Бойко В. В. Синдром эмоционального выгорания: диагностика и профилактика / В.В. Бойко. – СПб: Питер, 2008. -336с.

33. Бондар В.І. Інклюзивне навчання та підготовка педагогічних кадрів для його реалізації. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та психологія. Зб. наукових праць. К. : НПУ імені М.П. Драгоманова. 2010. № 15. С. 39–43.*

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

35. Бондаренко Р.М. Професійна готовність психолога до роботи з дітьми аутистичного спектру як основний фактор ефективності корекційно-реабілітаційної роботи. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та психологія. Зб. наукових праць. К. : НПУ імені М.П. Драгоманова. 2014. № 25. С. 258 - 266.*

36. Бочарова С.П., Бандурка А.М., Землянська Е.В. Психология управления: монография.- Харьков: Фортуна-пресс, 1998. – 464с.

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

38. Буслаева М. Ю. Организация образовательной среды педагогического колледжа как условие формирования эмоциональной устойчивости студента / М.Ю. Буслаева // Вестник ЧГПУ. – 2009. – № 2. – С. 12–24.

39. Бучек Л.І. Аналіз емоційної стійкості як прояву особливостей саморегуляції особистості: Автореф. дис....канд. психол. наук 19.00.01. / Київ. нац. ун-т ім. Т.Г. Шевченка. К., 1993. - 20с.

40. Вагин И.О. Научи себя смеяться. Смехотерапия по-русски / И.О. Вагин, А. Глушай. – М. : АСТ: Астрель: Ермак, 2004. – 298 с.

41. Василенко С.В. Захист особового складу військ (сил) Збройних Сил України від негативного інформаційно-психологічного впливу противника з урахуванням досвіду антитерористичної операції // Військова психологія у вимірах війни і миру: проблеми, досвід, перспективи: матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції «Військова психологія у вимірах війни і миру: проблеми, досвід, перспективи» – К.: КНУ імені Тараса Шевченка 2018. – 200 с., С. 35-37.

42. Варданян Б.Х. Механизмы регуляции эмоциональной устойчивости и категории, принципы и методы психологии. Психические процессы / Б.Х. Варданян. - М., 1983. - С. 542-543.

43. Вачков И. В. Окна в мир тренинга. Методологические основы субъектного подхода к групповой работе : учебн. пособ. / И. В. Вачков, С.Д. Дерябо. – СПб. : Речь, 2004. – 272 с.].

44. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники: учебное пособие. 2-е изд. Москва : Изд-во Ось-98, 2000. 224 с.

45. Введенский В.Н. Профессиональная компетентность педагога: Пособие для учителя. – СПб.: филиал издательства «Просвещение», 2004. – 159 с.

46. Веденина М. Ю. Использование поведенческой терапии аутичных детей для формирования навыков бытовой адаптации: сообщение / М. Ю. Веденина // Дефектология. – 1997. – № 2. – С. 31–40.

47. Вербова К.В., Кондратьева С.В. Психология труда и личности учителя. – Минск: МГУ, 1991. – 81 с.

48. Вилюнас В. Психология эмоций / В. Вилюнас. СПб.: Питер, 2007. 498с.

49. Винославська О. Психологія: Навчальний посібник [Електронний ресурс] / О. В. Винославська, О. А. Бреусенко-Кузнєцов, В. Л. Зливков,

А.Ш. Апішева, О. С. Васильєва. Київ: ІНКOC, 2005. Режим доступа: http://www.ebk.net.ua/Book/psychology/vinoslavska_psihologiya/part3/3104.ht

50. Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. СПб., 2005. 345 с.

51. Водопьянова Н. Е. Синдром «психического выгорания» в коммуникативных профессиях // Психология здоровья / Под ред. Г. С. Никифорова. – СПб. : СПбЕУ, 2000. – 504 с.,

52. Волошина В.В. Аксіопсихологія професійної підготовки майбутнього психолога у вищих педагогічних закладах освіти: монографія / В.В. Волошина. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2014. 274с.

53. Воронова О.Ю. Емоційно-психологічний компонент професійного становлення майбутніх працівників дитячих навчальних закладів. *Психологія: реальність і перспективи*: зб. наук. праць РДГУ. 2013. Випуск 2. С. 204–208.

54. Выготский Л. С. Собрание починений: Проблемы общей психологи. Москва : Просвещение, 1982. 504 с.

55. Гноєвська О. Ю. Формування корекційної компетентності вчителя почат-кових класів загальноосвітнього закладу з інклюзивною формою навчання: авто-реф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.03 «Корекційна педа-гогіка» / О. Ю. Гноєвська. – К., 2016. –21 с.

56. Горелова Г.Г. Культура и личностный стиль педагогической деятельности // Педагогика. – 2002. – №6. – С.61-66. Доступно з: http://findarticles.com/p/articles/mi_6894/is_3_10/ai_n31187298/

57. Горлачов О.С. Теорія міміко-жестового мовлення та сурдопереводу в структурі формування точності семантичних значень /О. С. Горлачов // *Серія 19 Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова.*– 2019. №37. С.34-40.

58. Гоулман Д. Эмоциональное лидерство: искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта: пер. с англ. /Д. Гоулман, Р. Бояцис, Э. Макки. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2005. – 301 с.

59. Грановская Р.М., Шингаев С.М. Изучение профессионального здоровья руководителей // Вестник психотерапии. — 2013. — № 48 (53).. — С. 80—90.

60. Григоренко Т.В. Формування професійних компетентностей у психолога (спеціального, клінічного) у процесі навчання: дис. на здобуття ступеня вищої освіти доктора філософії за спеціальністю 016 – *Спеціальна освіта*. – Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, К.: 2021. – 202с.

61. Гришина А.В. Розвиток емоційної спрямованості студентів у процесі їх професійного самовизначення: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / А. В. Гришина. Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2013. –21 с.

62. Давидова О.В. Специфіка педагогічної діяльності вчителя і особливості її розвитку. Вісник післядипломної освіти. *Збірник наукових праць НАПН України, Університет менеджменту освіти*. Київ: АТОПОЛ ГРУП, 2015. Вип. 15 (28). С. 200-214.

63. Демченко І.І. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти: дис. докт. пед. наук :13.00.04; 13.00.03/ Ірина Іванівна Демченко.- Умань, 2016. – 716с.

64. Деркач А. А. Акмеологические основы становления психологической и профессиональной зрелости личности / А. А. Деркач, Л. Э. Орбан – М. : РАУ, 1995. – 208 с.

65. Дефектологічний словник: навчальний посібник / За редакцією В.І. Бондаря, В.М. Синьова. К. : «МП Леся», 2011 528 с.

66. Дзвоник Г.П. Емоційна стійкість як професійна якість фахівця / Materialy XII mezinarodni vedecko-prakticka konference «Dny vedy- 2016» •Dil15 Psychologie a sociologie P. 30-33.

67. Дмитрієва І. В. Технології формування навичок грамоти у дітей з розладами аутистичного спектра. Практическое значение современных научных исследований. 2019: Сборник тезисов. – Одесса: КУПРИЕНКО СВ, 2019. С 61-63.

68. Додонов Б. И. В мире эмоций / И. Б. Додонов. – Киев: Изд: полит литература Украины, 1987. – 140 с.

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

70. Дружилов С.А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход. //Сибирь. Философия. Образование. Научно-публицистический альманах: СО РАО ИПК. – Новокузнецк, 2005 (выпуск 8). – С.26-44.

71. Дуткевич Т.В., Савицька О.В. Вступ до спеціальності: Практична психологія: Курс лекцій і практикум(навчальний посібник). - Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2005. - 208 с.

72. Душка А.Л. Особливості зорово-просторового сприйняття в онтогенетичному розвитку суб'єкта в нормі та патології: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : за спеціальністю 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / А.Л. Душка. Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. К., 2009. - 19с.

73. Дьяченко М.И. О подходах к изучению эмоциональной устойчивости / М.И. Дьяченко, В.А. Пономаренко // Вопросы психологии. – 1990. – № 1. – С. 106-113.

74. Дьяченко М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск: БГУ, 1976. – 176с.

75. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1985. - с. 144с. 18.

76. Емоційний розвиток дитини /упоряд. С. Максименко [та ін.]. – К.: Мікрос – СВС, 2003. – 112с.

77. Емоційна стійкість педагога: характеристики і детермінанти <https://pj.journal.kspu.edu/index.php/pj/article/view/881/835>

78. Емоційна стійкість особистості як одна з детермінант ефективного подолання складних життєвих ситуацій
<https://www.researchgate.net/http://psih.pp.ua/04497>

79. Енциклопедія освіти / АПН України ; голов. ред. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

80. Євтух М. Б. Сучасні тенденції професійної підготовки вчителя / М. Б. Євтух // Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та вузі : Зб. наукових праць. – Рівне : Волинські обереги, 2002. – С. 170-175.

81. Іваненко. А. С. Психолого-педагогічний супровід процесу соціалізації дітей з РАС в інклюзивному закладі освіти засобами арт-терапії. Теоретичне і методичне забезпечення навчання та виховання осіб з особливими освітніми потребами: Зб. наук. праць: Вип. 9. – Слов'янськ: ДДПУ, 2019 С. 52-55.

82. Завалова Н.Д., Ломов Б.Ф., Пономаренко В.А. Образ в системе психической регуляции деятельности. — М.: Наука, 1986. — 110 с.

83. Завіниченко Н. Б. Особливості розвитку комунікативної компетентності майбутнього практичного психолога системи освіти: автореф. дис....канд. психол. наук: 19.00.07. / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ, 2003. 19 с.

84. Загальна психологія: практикум : навчальний посібник / [В. В. Волошина, А. В. Долинська, С. О. Савицька та ін.] // – К. : Каравела, 2006. – 280 с.

85. Запорожцева Г. Є. Професійно-психологічна підготовка дільничних інспекторів міліції / Г. Є. Запорожцева // Вісник університету внутрішніх справ. - 1999. - Вип. 8. - С. 235-240.

86. Зарицька В.В. Теоретико-методологічні основи розвитку емоційного інтелекту у контексті професійної підготовки: монографія / В.В. Зарицька. Запоріжжя: КПУ, 2010. 304с.

87. Заставнюк Олена Олексіївна Особливості навчання дітей з розладами аутичного спектру / Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Практичні комунікаційні кейси в інклюзивному освітньому середовищі» (Київ,

22 листопада 2019 р.) – К.: Київський університет імені Бориса Грінченка, 2019. – 111 с., С. 40-41.

88. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития. – М.: Академия, 2009. – 240 с.

89. Зильберман Н.Б. Эмоциональная устойчивость оператора // Очерки психологии труда оператора / Под ред. проф. Е.А.Милеряна. – М., Наука. – 1974. – 308 с.

90. Зуев П.В. Праксеологический подход к решению проблемы повышения эффективности обучения / П.В.Зуев // Педагогическое образование и наука. – 2008. – №3. – С. 7–15., 11 с.

91. Зязюн І. А. Інтелектуально-творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти / І. А. Зязюн // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : монографія / за ред. І. А. Зязюна. – К. : ВІПОЛ, 2000. – С. 11–57.

92. Иванов Д. В. Влияние образовательной среды на формирование эмоциональной устойчивости подростка : автореф. дис. канд. психол. наук: Курск, 2002. 21 с.

93. Ильин Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. Спб.: Питер, 2001. С.242-244.

94. Исаев И.Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы / И.Ф. Исаев. – Москва – Белгород: МПГУ, БГПИ, 1993. – 219 с.

95. Каган В. Е. Сімейна психотерапія в лікуванні дитячого аутизму. Сімейна психотерапія при нервових і психічних захворюваннях / В. Є. Каган. – Ленінград: Медицина, 1978. – 97 с.

96. Калитневская Е.Р. Смысл, адаптация и самодетерминация у подростков / Е.Р. Калитневская, Д.А. Леонтьев, Е.Н. Осин, И.И. Бородкина // Вопросы психологии. – 2007. – № 2. – С. 68- 79].

97. Капрара Д. Психология личности/Д. Капрара, Д. Сервон. СПб.: Питер, 2003. С. 449 – 450.

98. Карамушка Л.М., Толков О.С. Формування психологічної готовності персоналу вищої школи до діяльності в умовах соціально-економічних змін: монографія / Л.М. Карамушка, О.С. Толков. – К. – Кам'янець-Подільський: Медобори – 2006, 2013. – 254 с., с. 38.

99. Кириленко Т.С. Психологія: емоційна сфера особистості: навч. посіб. / Т.С. Кириленко. – К.: Либідь, 2007. – 256с.

100. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. Ростов н/Д: Феникс, 1996. 509 с.

101. Климчук В.А. Тренинг внутренней мотивации. – СПб.: Речь, 2005. – 76с.

102. Кобильченко В.В. Взаємодія зовнішніх і внутрішніх чинників у розвитку особистості / Вадим Кобильченко // Дефектологія. – 2000. – № 2. – С. 23–26.

103. Ковальчук З.Я. Емоційна стійкість як необхідна умова його ефективної взаємодії з учнями/ Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. *Серія: педагогіка і психологія*, випуск 38, Вінниця, 2012. С.395 -398.

104. Коваль Л.В. Система професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування загально навчальних технологій: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктор. пед. наук : 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Л. В. Коваль. – К., 2010. – 41 с.

105. Коломинский Я. Л. Психологическая культура – условие и цель деятельности психолога / Я. Л. Коломинский // Психологія. – Минск, 2000. – № 2 (19). – С. 4–19.

106. Коломієць О.Г. Формування емоційної стійкості особистості / Філософія і політологія в контексті сучасної культури. Вип. 4 (2) Київ, 2012. С.234 – 240.

107. Колупаєва А.А., Савчук Л.О. Діти з особливими потребами та організація їх навчання. Видання доповнене та перероблене : наук.-метод. посіб. / А.А. Колупаєва, Л.О. Савчук. – Київ, 2012. – 124 с., с.52. Корольчук М. С.

Психофізіології діяльності; Підручник для студентів вищих навчальних закладів./ М. С. Корольчук,- К,: Ельга, Ніка-Центр, 2009. 400с.

108. Конопкин О.А. Структурно-функциональный и содержательно-психологический аспекты осознанной саморегуляции. Психология. Журнал Высшей школы экономики, 2005, Т. 2, № 1, с. 27-42.

109. Коротаев А. А. Психологические различия во влиянии эмоций при скоростном стрессе в лабораторной модели некоторых трудовых операций / А. А. Коротаев // Новые исследования в психологии и возрастной физиологии. -М., 1970,-№ 1.-С. 157-162.

110. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк. – К. : Рад. шк., 1989. – 608 с.

111. Костин И. А. Работа по развитию социально-бытовых навыков аутичных подростков и юношей / И. А. Костин // Дефектология. – 1999. – № 1. – С. 52–60.

112. Котарбінський Т. як засновник праксеології. / Л. Г. Комаха // Мультиверсум. Філософський альманах: зб. наук. праць/ гол. ред. В. В. Лях. — Вип.25. – К.: Український центр духовної культури, 2001. — С. 103–111, с. 106.

113. Коць М. О. Комунікативна компетентність як складова професіоналізму майбутнього педагога. Практична психологія та соціальна робота. Київ : СОЦИС-ПРЕС, 2007. №1. С. 52–55.

114. Крет Я. В. Рання діагностика та корекція психомоторики дітей з аутизмом: Монографія. – Запоріжжя : З Н У, 2007.- 608 с.

115. Кротенко В. И. Психологические особенности эмпатии подростков: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. К.: НПУ имени М. П. Драгоманова. 2001. 197 с.

116. Крупник Е.П. Национальное самосознание. Введение в проблему. – М.,2006. – 144с.

117. Кудінова М.С. Порівняльний аналіз понять «стресостійкість» та «емоційна стійкість». ISSN 1813-3405. Теорія і практика сучасної психології / №1 2016. С.22 – 28.

118. Кузнєцов М.А., Діомідова Н.Ю. Емоційний інтелект як чинник психоемоційних станів студентів в умовах іспиту. – Харків: «Діса плюс», 2017. – 189 с.
119. Кузьміна Н. В. (Головко-Гаршина) Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования / Н. В. Кузьміна (Головко-Гаршина). – М. : ИЦ, 2001. – 144 с.
120. Кулюткин Ю. Н. Психология обучения взрослых / Кулюткин Ю. Н. – М.: Просвещение, 1985. – 305 с.
121. Лазурский А.Ф. Очерк науки о характерах / А.Ф. Лазурский. - М. : Наука, 1995. - 271 с.
122. Лапшинська Г.І. Вікові особливості емоційної стійкості учнів / Г.І. Лапшинська [Електроний ресурс]. - <https://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/6822>
123. Лебединская К.С., Никольская О.С. Дефектологические проблемы раннего детского аутизма // Дефектология, 1989. №2. С. 10 – 15.
124. Лебединский В.В. Аутизм как модель эмоционального дизонтогенеза. Психология аномального развития ребенка.: Хрестоматия в 2-х томах / Под ред. В.В. Лебединского и М.К. Бардышевской, 1976. – С. 486-493.
125. Лебедев В. И. Психология и управление. М.: Аргументиздат, 1990. — 173 с.
126. Логвінова І.П. Особливості формування невербальних засобів комунікативної діяльності у дітей дошкільного віку з розладами спектра аутизму : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.08 «Спеціальна психологія» / І. П. Логвінова. Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2011. –21 с.
127. Лунячек Вадим. Компетентнісний підхід як методологія професійної підготовки у вищій школі. : URL : <http://www.kbuapa.kharkov.ua/e-book/putp/2013-1/doc/4/01.pdf>. (дата звернення: 22.03.2015).
128. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1973. — 374с. — Библиогр.: с. 325 – 357.

129. Лучків В. З. Психологічні особливості розвитку асертивності в юнацькому віці: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / В. З. Лучків. Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2017. – 21 с.

130. Люсин Д.В. Структура эмоционального интеллекта и связь его компонентов с индивидуальными особенностями: эмпирический анализ / Люсин Д.В., Марютина О.О., Степанова А.С. // Социальный интеллект: эмпирический анализ / под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. – М. : Институт психологии РАН, 2004. – С. 128-140.

131. Ляудис В.Я. Методика преподавания психологии: Учебное пособие. 3-е изд., испр. и доп. / В.Я. Ляудис – М.: Изд-во УРАО, 2000. – 128 с.

132. Максименко С. Д. Технологія спілкування (комунікативна компетентність вчителя: сутність і шляхи формування) / Максименко С. Д., Заброцький М. М. – К. : Главник, 2005. – 112 с.

133. Максименко С. Д. Поняття особистості у психології / С. Д. Максименко // Психологія і особистість. - 2016. - № 1. - С. 11-17.

134. Мальгина Л. Ф. Мониторинг эмоциональной устойчивости студентов в процессе адаптации к обучению / Л. Ф. Мальгина // Качество образования: менеджмент, достижения, проблемы Education Quality EQ-2005 : материалы VI Междунар. науч.-метод. конф. (НГТУ 23–25 мая 2005). – Новосибирск : Изд-во НГТУ, 2005. – С. 689–693.

135. Мамічева О.В. Психологічні аспекти формування професійної стійкості дефектолога / Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова: зб. наук. пр. / за ред. В. М. Синьова. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. – № 19. – Сер. 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – С. 297–301.

136. Марголис А.А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров // *Психологическая наука и образование*. 2014. №3. С.105—126.

137. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова –М. : Знание, 1996. – 308 с., Психология профессионального здоровья : учеб. пособие / под ред. Г. С. Никифорова. – СПб. : Речь, 2006. – 480 с.;
138. Марищук В.Л. Эмоции в спортивном стрессе / В.Л. Марищук. - СПб. : КВИФК, 1995. - 324 с.
139. Мартинчук О.В. Підготовка фахівця зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі : монографія/Олена Валеріївна Мартинчук. – К.: Центр учбової літератури. 2018. – 430с.
140. Марценковський І. А., Бікшаєва Я. Б., Ткачова О. В. Вимоги до програмно-цільового обслуговування дітей з розладами зі спектра аутизму : методичні рекомендації. Київ, 2009. 46 с.
141. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб.: Питер, 2009. 352 с.
142. Мерлин В. С. Системный подход к онтогенезу интегральной индивидуальности. // Психология формирования и развития личности. Под ред. Анцыферовой Л. И. М., 1981. – с. 87-105.
143. Милерян Е.А. Эмоционально-волевые компоненты надежности оператора. Очерки психологии труда оператора: Монография. – М.: Наука, 1974, - 158 с.
144. Миронова С.П. Підготовка вчителів до корекційної роботи в системі освіти дітей з вадами інтелекту: Монографія / С.П. Миронова. – Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2007. – 304 с.
145. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя / Л. М. Митина. – М. : Флинта, 1998. – 200 с.
146. Мітіна С. В. Емпатія як професійно важлива якість медичного фахівця / С. В. Мітіна // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія : Психологічні науки. - 2017. - Вип. 1(1). - С. 83-88.
147. Молоканов М. В. О некоторых аспектах отбора кандидатов в практические психологи / М. В. Молоканов // *Актуальные проблемы*

психологической службы: теория и практика : материалы междунар. конф. (Одесса, 14-17 мая 1992). – Одесса, 1992. – С. 34–36.

148. Молотай В. А. Формування психологічної готовності військовослужбовців внутрішніх військ МВС України до діяльності по охороні громадського порядку: автореф. дис... канд. психол. наук: спец. 19.00.09 / В. А. Молотай. – Хмельницький, 2006. — 20 с.

149. Мони́на Г.Б., Лютова-Робертс Е.К. Коммуникативный тренинг (педагоги, психологи, родители). – СПб.: Издательство «Речь», 2005. – 224с.

150. Мудрик А. Б. Психологічні особливості комунікативної компетентності майбутніх психологів. Сучасні проблеми практичної психології у Волинському регіоні: матеріали VIII науково-практичного семінару, м. Луцьк, 24 жовтня 2013 р. / за заг. ред. М. І. Мушкевич; Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки; кафедра медичної психології та безпеки життєдіяльності. Луцьк : Вежа-Друк, 2013. С. 38–40.

151. Мухина В.С. Возрастная психология. Феноменология развития. М.: Академия, 2006. 608 с.

152. М'ясоїд П. А. Загальна психологія: Навчальний посібник / М'ясоїд П.А. - 2-ге вид., допов. - К.: Вища школа, 2001.-487 с.

153. Назарова Н.М. Основы коррекционной педагогики и специальной психологии как новый компонент психологии – педагогическая подготовка в педвузах./ Актуальные проблемы обучения. адаптации и интеграции детей с нарушенным развитием.: Тез. докл. междунар. семинара. – СПб.: Образование, 1995. – С.4–6.

154. Національний освітній глосарій: вища освіта / авт.-уклад. : І. І. Бабин, Я. Я. Болюбаш, А. А. Гармаш й ін.; за ред. Д. В. Табачника і В. Г. Кременя. – К. : Плеяди, 2011. – 100 с.

155. Небылицын В. Д. Психофизические исследования индивидуальных различий. – М., 1976. – с. 336.

156. Нечипоренко В.В. Підготовка фахівців для корекційної роботи з аутичними дітьми дошкільного віку. *Науковий часопис національного*

педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 19 Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – 2020. №39. С.34-40.

157. Нирмайер Р. Мотивация / Р. Нирмайер, М. Зайфферт. – М.: ОМЕГА-М, 2008. – 365 с.

158. Носенко Е.Л. Емоційний інтелект; концептуалізація феномену, основні функції : монографія / Носенко Е.Л., Коврига Н.В. – К. : Вища школа, 2003. – 126 с.

159. Нуриева Л. Г. Развитие речи у аутичных детей: метод.разраб./ Л. Г. Нуриева. – Изд. 2-е. – М. : Теревинф, 2006. – 112 с. – (Серия «Особый ребенок»).

160. Огороднійчук З. В. Вікова та педагогічна психологія. – К. : Просвіта., 2004.

161. Олышанникова А.Е. К психологической диагностике эмоциональности / А.Е. Олышанникова // Проблемы общей возрастной и педагогической психологии / под ред. В.В. Давыдова. – М., 1978. – С. 93-105.

162. Омельченко М.С. Розвиток професійної свідомості корекційного педагога: особистісно-компетентнісний підхід. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 19 Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.* Зб. наук. праць. К. : НПУ імені М.П. Драгоманова. №38. 2019. С. 182-187.

163. Оплетин А.А. Эволюция формирования понятия «Саморазвитие личности» в философско-историческом аспекте /А.А. Оплетин // Педагогикопсихологические и медико-беологические проблемы физической культуры и спорта. – 2013. - №2 (27). – С. 148-154.

164. Основи методології та організації наукових досліджень: Навч.-метод. посіб. для студентів, курсантів, аспірантів і ад'юнтів / за ред.. А.Є. Конверського. – К.: Центр учбової літератури, 2010. – 352с.

165. Основи практичної психології / [Панокс В.Г., Титаренко Т.М., Чепелева Н.В. та ін.]. - К. : Либідь, 1999. - 536 с.

166. Островська К. О. Засади комплексної психолого-педагогічної допомоги дітям з аутизмом: монографія. Львів : Тріада плюс, 2012. 520 с.

167. Островська К.О. Психологічні основи формування соціальних компетенцій дітей з аутистичними порушеннями: автореф. дис. доктора психол. наук, К. 2013. 44с.

168. Оя С.М. Особенности предстартовых сдвигов и эмоциональной стабильности у представителей разных видов спорта / С.М. Оя // Психологические вопросы тренировки и готовности спортсменов к соревнованию. - М., 1969. - С. 63-67.

169. Пахомова Н.Г. Інтеграція медико-психологічної та педагогічної складових професійної підготовки майбутніх логопедів вадами : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / Н. Г. Пахомова. – К., 2013. –21 с.

170. Перегончук Н.В. Проблема емоційної стійкості в професійній діяльності педагога / Н.В. Перегончук // Проблеми загальної та педагогічної психології, т. XII, ч.4. – С.322-331.

171. Петровский А. В. Категориальная система психологии. Опыт построения теории теорий психологии / А. В. Петровский, В. А. Петровский // Вопросы психологии, 2000, № 5. – С. 3-17.

172. Петровський В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов-н/Д.: Феникс, 1996. 512 с.

173. Пилипенко К. В. Емоційна стійкість я професійна важлива якість майбутнього психолога-практика і К. В. Пилипенка / Практична психологія в систем вищої освіти; теорія, результат досліджень, технології : колективна монографія / ред. проф, Н. І. Пов'якель. - К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. С.137-147.

174. Писаренко В.М. Роль психики в обеспечении эмоциональной устойчивости человека // Психологический журнал. - 1986. - Т. 7, № 5. - С. 62-72.

175. Питерс Т. Аутизм: От теоретического понимания к педагогическому воздействию: книга для педагогов-дефектологов / пер. с англ. М. М. Щербаковой; под. науч. ред. Л. М. Шипицыной, Д. Н. Исаева.– М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2002. – 240 с. – (Коррекционная педагогика).

176. Платонов К. К. Структура и развитие личности / К. К. Платонов.; отв. ред. А. Д. Глоточкин. – М.: Наука, 1986. – 255 с.
177. Платонов К.К., Шварц Л.М. Очерки психологии для лётчиков / К.К. Платонов, Л.М. Шварц. – М., 1948. – 192с.
178. Плахтиенко В.А., Блудов Ю.М. Надежность в спорте / В.А. Плахтиенко, Ю.М. Блудов. – М., 1985. – 176с.
179. Плачинда Т.А. Формування емоційної стійкості майбутніх пілотів засобами фізичної і психофізіологічної підготовки / Т. А. Плачинда// Професійна освіта: вісник Національного авіаційного університету. – 2011. - №2.- С.172-175.
180. Пов'якель Н. І. Професійна рефлексія психолога-практика / Пов'якель Н. І. // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. – № 6/7. – С. 3–6.
181. Позднякова О. Л. Моделювання структури професійної компетентності соціального педагога-вихователя навчально-реабілітаційного центру / О.Л. Позднякова // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія : Педагогіка : наукове видання. – Мелітополь : Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, 2014. – № 1 (12). – С. 211-217.
182. Помиткіна Л.В. Психологія прийняття студентами стратегічних життєвих рішень : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктор. психол. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Л. В. Помиткіна. – К., 2013. –41 с.
183. Посохова І., Конопляста С. Дослідження проблеми дитячого аутизму // Дефектологія. – 1997. – № 4. – ст. 25-26.
184. Породько М. І. Використання методики Вероніки Шернбор для розвитку психомоторики дітей з аутистичним спектром порушень в інклюзивному просторі. *Матеріали звітних наукових конференцій факультету педагогічної освіти*. Львів, 2017. Вип. 2. С. 87–89.
185. Потапенко О.М. Теорія і практика підготовки логопедичних кадрів в Україні (друга половина ХХ століття) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / О. М. Потапенко. – К., 2014. –21 с.

186. Призванська Р.А. Теоретичні та практичні аспекти музикотерапевтичної роботи з дітьми із аутизмом. *Актуальні питання корекційної освіти. Збірник наукових праць*. Кам'янець-Подільський: Медобори-2006, 2017. Вип. 9. С. 192–201.

187. Приходько Ю. О. Практична психологія: введення в професію : [навч. посібник для студ. виш] / Ю. О. Приходько. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2008. – 180 с.

188. Пророк Н. В. Уявлення практичних психологів про професійне самовдосконалення [Текст] / Н.В. Пророк // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка / [за ред. С.Д. Максименка]. – К.: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2012. – Т. Х. – Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія. – Вип. 22. – С. 569-578.

189. Проскурняк О.І. До проблеми підготовки корекційних педагогів до професійної діяльності. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2016. № 4 (58). С. 408-415.

190. Прохоров А.О. Психология неравновесных состояний. – М., 1998. С. 45-47.

191. Психологія і педагогіка життєтворчості : Навч.-метод. посібник / Ред. рада: В. М. Доній (голова), Г. М. Несен (заст. голови), Л. В. Сохань, І. Г. Єрмаков (наук. ред.) та ін. – К., 1996. – 792 с.

192. Психолого-педагогічні тренінги у системі консультування з професійної кар'єри учнів професійно-технічних навчальних закладів: навчальний посібник [Алексєєва С. В., Гриценко І. А., Закатнов Д. О., Кузьмінська Л. Д., Орлов В. Ф.]; за редак. Д. О. Закатнова. – Житомир: «Полісся», 2019. – 200 с.

193. Реан А.А. Психология педагогической деятельности. – Ижевск. 1994. – С.47-57.

194. Рева О.М. Формування емоційної стійкості у ранньому юнацькому віці: : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» /Рева Олена Миколаївна. – К. 2005. 20с.

195. Рекешева Ф. М. Условия развития психологической готовности к профессиональной деятельности студентов-психологов : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Рекешева Ф. М. ; Астрахан. гос. ун-т.- Астрахань, 2007. – 156 с.

196. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций /Я. Рейковский; пер. с пол. И вступ. Ст. В.К. Вилюнаса; общ. ред. О.В. Овчинниковой, - М.: Прогресс, 1979. – 392с. (*Общественные науки за рубежом. Философия и социология*).

197. Репнова Т.П. Психологічні особливості розвитку культури емоцій підлітків: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Репнова Тетяна Петрівна. Одесса. 2011. – 20с.

198. Рибалка В. В. Психологічна культура особистості у професійній підготовці та діяльності практичного психолога / В. В. Рибалка // Проблеми підготовки і підвищення кваліфікації практичних психологів у вищих навчальних закладах. – К. : Ніка-Центр, 2002. – С. 29–32.

199. Рибо Т. Болезни личности. Опыт исследования творческого воображения. Психология чувств: Монография. – Минск: Харвест, 2002. – 784 с.

200. Рибченко Л. К. Організація корекційної роботи з дітьми з аутистичними проявами в світовій практиці. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: Зб. наук. праць.* К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. № 28. С. 189-193.

201. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека : пер. с англ. М. М. Исениной / общ.ред. и предисл. Е. И. Исениной. 2-е изд. Москва : Прогресс, 1998. 480 с.

202. Рождественська М. В., Конопляста С. Ю. Ранній дитячий аутизм: навчальний посібник. Київ: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2004. 69 с.

203. Рокицкая Ю. А. Развитие адаптационного потенциала эмоциональной устойчивости в профессиональном самоопределении студентов : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Ю. А. Рокицкая. – Екатеринбург, 2010. – 215 с.

204. Романова Ю.В. Ціннісні детермінанти розвитку професійного мислення майбутніх психологів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Ю.В. Романова. – К., 2014. –21 с.

205. Романовський О. Г. Педагогіка успіху: її сутність та основні напрями вивчення / О.Г. Романовський // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2011. – №2. – С.3–8., с.4.

206. Романчук Олег. Розлади спектру аутизму в запитаннях і відповідях. – Львів: Свічадо, 2001. – 128 с.

207. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / Сергей Леонидович Рубинштейн. – СПб : Изд-во «Питер», 2002. – 720 с.

208. Руденко Л. М. Формування системи медичних знань в підготовці дефектолога для роботи в спеціальних закладах : Автореферат дис. канд. пед. наук : спеціальна педагогіка 13.00.03 / Руденко Лілія Миколаївна К.: 2006. – 21 с.

209. Савінова Н. В. Проблеми підготовки майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах інклюзивного навчального закладу. Актуальні проблеми корекційної освіти. 2016. URL:<http://aqce.com.ua/download/publications/96/69.pdf/>. Дата звернення: 18.06.2018.

210. Сайко Х.Я. Суб'єктно-особистісна готовність корекційного педагога до виховання дітей з аутизмом [Текст] : Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.08 Спеціальна психологія. К., 2016. 21 с.

211. Сак Т. В. Конопляста С. Ю. Логопсихологія. Навчальні матеріали он лайн. Сутність феномену порушеного розвитку [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

http://pidruchniki.com/10561127/psihologiya/sutnist_fenomenу_porushenogo_rozvitku

212. Самосвідомість та професійно значущі якості студентів-психологів: теоретико-концептуальний аналіз та прикладні дослідження: Монографія. / за ред. Синельникова В.М., Вісковатової Т.П., Луньова В.Є. – Макіївка: МЕГІ, Донецьк: Норд-Прес, 2011 – 244с.

213. Санникова О.П. Эмоциональность в структуре личности. - Одесса: Хоре, 1995. - 334 с.
214. Семенов А. А. Емоційна стійкість як детермінанта збереження психологічного здоров'я молодшого школяра /А. А. Семенов //Здоров'я дитини - основа майбутнього життя людини: зб. матеріалів всеукр. наук. конф. -Умань : Візаві, 2013. - С. 78-80.
215. Семенова Е. М. Эмоциональная культура педагога / Семенова Е. М. // Тренинг эмоциональной устойчивости педагога : учеб. пособие. – М. : Изд-во Ин-та Психотерапии, 2002. – С. 52–56.
216. Семёнова Е.М. Тренинг эмоциональной устойчивости педагога: Учебное пособие. -3-е изд./ Е.М.Семенова. – М. : Психотерапия, 2006. – 256 с. - (*Советы психолога учителю*).
217. Семіченко В.А. Психологія педагогічної діяльності. – К.: Вища шк., 2004. – С.59-70.
218. Сергеева О. А. Эмоциональная культура как компонент педагогической деятельности / О.А. Сергеева // Высшее образование сегодня. - 2009. - № 6. — С. 64-66.
219. Л. М. Сергеева // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. - 2014. - Вип. 34. - С. 307-315.
220. Сидорович О.І. Модель професійної самосвідомості майбутнього дефектолога. *Психологія: реальність і перспективи*: збірник наукових праць Рівненського державного гуманітарного університету. Вип. 9. Рівне : РДГУ, 2017. С. 117– 124.
221. Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти: навч. посібник для студ. вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядипломної освіти / за наук. ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки, Т. В. Зайчикової. – 2-е вид., перероб. та доповн. – К. : Міленіум, 2006. – 368 с.

222. Сиротин О.А. Некоторые психологические корреляты эмоциональной устойчивости спортсменов / О.А. Сиротин // Новые исследования в психологии. - 1974. - № 1/9. - С. 62-65.

223. Синьов В. М. Нова стратегія розвитку корекційної педагогіки в Україні / В. М. Синьов, А. Г. Шевцов // Дефектологія. – 2004. – № 2. – С. 6-11.

224. Синьов В. М. Принцип діяльності сучасної вищої школи у підготовці спеціалістів за напрямом «Корекційна освіта» / В. М. Синьов, С. П. Миронова // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету імені Івана Огієнка / за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. – Кам'янець-Подільський : ПП Мошинський В. С., 2007. – Вип. VIII. – Сер. соціально-педагогічна. – С. 85–87.

225. Синьов В.М., Синьова Є.П. Проблеми підготовки кадрів до освітньої інтеграції дітей із психофізичними порушеннями / Міжнародний конгрес зі спеціальної педагогіки, психології та реабілітології «Освіта дітей з особливими потребами: від інституалізації до інклюзії», Вінниця, 27-28 жовтня 2016 року. Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. - С.-34-36.

226. Синьов В.М., Шеремет М.К., Руденко Л.М., Шульженко Д.І. Освітньо-психологічна інтеграція школярів із психофізичними порушеннями в сучасних умовах України / Актуальні питання корекційної освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. / за ред. В.М. Синьова, О. В. Гаврилова – Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2016. – Вип. 7., Том 2 – С. 323 – 344.

227. Скрипник Т.В. Концепція навчання та розвитку дітей із розладами аутистичного спектра. *Дефектологія науково-методичний журнал*. 2013. № 2(66). С. 7–11.

228. Скульський Р. П. Підготовка майбутніх вчителів до педагогічної творчості / Р. П. Скульський. – К. : Вища шк., 1992. – 132 с.

229. Славина Л.С. Дети с аффективным поведением / Славина Л.С. – М.: Просвещение, 1996 – 150с.

230. Сластенин В. А. Педагогика – инновационная деятельность / В. А. Сластенин. – М. : ИЧП Изд-во “Магистр”, 1997. – 224 с.
231. Смирнов В.М., Трохачев А.И. О психологии, психопатологии и физиологии эмоций / В.М. Смирнов, А.И. Трохачев // Чувства, влечения, эмоции / под ред. В.С. Дерябина. - Л., 1974. - 258 с.
232. Сорокоумова Г.В. Роль психологического тренинга в оптимизации психоэмоционального состояния педагогов//Развитие образования. – 2019. – № 1 (3).с.18-20.
233. Сорокоумова Г.В. Знание особенностей современных студентов – основа психологической безопасности образовательной среды вуза//Психологическая безопасность образовательной среды: материалы международной научной конференции (Нижний Новгород, 20 марта. 2019 г.) / Отв. за вып. проф. Г.В. Сорокоумова. – Н. Новгород. НГЛУ. 2019. с.127-134.
234. Стенберг Р.Дж. Практический интеллект / Стенберг Р.Дж. [и др.]. – СПб. : Питер, 2002. – 272 с.
235. Строим мостики с помощью сенсорной интеграции, 3-е изд.; / Терапия для детей с аутизмом и другими первазивными расстройствами развития / [Пер.. с. англ. В.Г. Мартиросян, Н.А. Шафинская, Носик М.В. Под. ред. О.А. Шлёнской]. – Белая Церковь: ПАО «Белоцерковская книжная фабрика», 2016. – 240 с.
236. Суворов Г.Б. Некоторые устойчивые связи свойств нервной системы и личности у мужчин-спортсменов / Г.Б. Суворов И Психофизиологическое изучение учебной и спортивной деятельности. - Л., 1981. - С. 123-130.
237. Супрун Д.М. Тенденції та перспективи професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти / *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: Зб. наук. праць.* К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. № 35. С. 152-162.
238. Супрун М.О. Реформування спеціальної освіти / Дефектолог, 2016. №1(109). С. 1–2.

239. Сучасні методи і засоби для визначення і діагностування емоційного стресу : монографія / за заг. ред. О. П. Мінцера. – Вінниця : ВНТУ, 2010. – 228 с.
240. Тарасун В., Хворова Г. Концепція розвитку, навчання і соціалізації дітей з аутизмом. Навчальний посібник для вищих навчальних закладів / За наук. ред. В. Тарасун. – К., 2004. – 104 с.
241. Технології психолого-педагогічного супроводу дітей з аутизмом в освітньому просторі : навчально-наочний посіб. / Укладач – Тетяна Скрипник – Київ, 2015. – 200 с, с. 48.
242. Тифлопсихологія: підруч. / Є.П. Синьова. — К.: Знання, 2008. — 365 с.
243. Товкес Ю.В. Особливості первинного етапу формування мовлення у дітей з розладами аутистичного спектру / Ю.В. Товкес / Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова: зб. наук. пр. / за ред. В. М.Синьова. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2013. – № 24. – Сер. 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – С. 237–241.
244. Узнадзе Д.Н. Психологические исследования. М.: Наука, 1966. 451 с.
245. Федоренко С.В. Історичні аспекти формування соціальної компетентності дітей з порушеннями зору / С.В. Федоренко / *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова: зб. наук. пр.* / за ред. В. М.Синьова. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. – № 20. – Сер. 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – С. 242–246.
246. Федоренко І.В. Підготовка майбутніх учителів-дефектологів до використання новітніх комп'ютерних технологій у процесі корекційного навчання вадами : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / І. В. Федоренко. – К., 2011. –21 с.
247. Федоренко М.В. Технології регуляції поведінки у дітей з розладами аутистичного спектру / М.В. Федоренко / *Психологічний часопис: збірник наукових праць* / за ред .С.Д. Максименка. - №1 (5). – Вип. – Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка Національної академії педагогічних наук України, 2017. – С. 53 – 65.

248. Фомічова Л.І. Проблеми психології вищої школи. *Психологія та педагогіка: спеціальні : у 2-х кн. : зб. наук. пр. / за ред. Л. І. Фомічова.* – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2003. Кн. 1. С. 51–55.

249. Фресс П. Эмоции / П. Фресс // Экспериментальная психология: [сб. ст.]: пер. с фр. /ред. – сост.: П. Фресс., Ж. Пиаже. – М., 1975. – Вып. 5. – С.111 – 195.

250. Фризен М.А. Феномен «саморазвития» в проблемном поле современной психологии /М.А. Фризен // Вестник КРАУНЦ. Гуманитарные науки. - 2013. - Вып. 1 (21). - С. 75-85.

251. Хворова Г. М. Комплексна психолого-педагогічна технологія корекції розвитку активності дитини з аутизмом : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.03 "корекційна педагогіка" / Хворова Ганна Михайлівна – Київ, 2010. – 22 с.

252. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения : [монография] / Хекхаузен Х. – СПб. : «Речь», 2001. – 240 с.

253. Хоружа Л. Л. Деонтологічні основи педагогічної професії / Л. Л. Хоружа // Роль педагогічної етики у професійній підготовці сучасного вчителя: Матеріали Всеукраїнської науково-методичної конференції / Редкол.: В. О. Огнев'юк, Л. Л. Хоружа та ін. – К.: КМПУ ім. Б.Д.Грінченка, 2008. – С. 16-18., с. 16.

254. Хохліна О. П. Психолого-педагогічні основи корекційної спрямованості трудового навчання учнів із вадами розумового розвитку. — К.: Пед. думка, 2000. — 286 с.

255. Чебыкин А.Я. Исследование эмоциональной устойчивости и психические средства ее формирования у спортсменов /А.Я. Чебыкин, Л.М. Аболин // Психологический журнал – 1984. - №4. – С.63-89.

256. Чепелева Н.В. Понимание - Интерпретация - Диалог // « Arsvetus - Ars nova» : М.М. Бахтін. - К.: Гнозис, 1997. - 216 с.,

257. Черникова О.А. Исследование эмоциональной устойчивости, как важнейшего показателя психологической подготовленности спортсмена к

соревнованиям // Психологические вопросы спортивной тренировки. – М.: Мир, 1967. – С. 3 - 13.

258. Чернобровкін В. М., Чернобровкіна В. А. Вчитель як особистість і суб'єкт педагогічної діяльності. Проблеми загальної та педагогічної психології : Зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. С. Д. Максименка. Київ, 2006. Т. VIII. Вип. 6. С. 341–349.

259. Чудновский В. Э. Воспитание способностей и формирование личности. – М., 1986. – 509с.

260. Чупахіна С.В. Формування готовності майбутніх учителів до використання інформаційних технологій (ІТ) в інклюзивному навчанні учнів з особливими освітніми потребами: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. психол. наук : 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / С. В. Чупахіна. – К., 2021. –32 с.

261. Чуприков А. П. Ранній дитячий аутизм : навч.-метод. посіб. / Чуприков А. П., Винник М. І., Багрій Я. Е. – 2-е вид., перероб. і доп. – Івано-Франківськ : Вид-во Івано-Франківської державної медичної академії, 2005. – 48 с.

262. Шадриков В.Д. Личностные качества педагога как составляющие профессиональной компетентности. / В.Д.Шадриков. // *Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. Серия Психология* – № 1. – 2006. – С. 15-21.

263. Шапар В. Б. Психологічний тлумачний словник / В. Б. Шапар – Х.: Прапор, 2004. – 640 с., с. 265, с. 546.

264. Шевцов А. Г. Освітні основи реабілітології :[монграфія] : / Андрій Гаррійович Шевцов – К. : «МП Леся», 2009. – 483 с.

265. Шевченко Н. Ф. Підготовка практичних психологів: особистісні та професійні якості фахівців / Шевченко Н. Ф., Самойлова А. Г. // *Психологія : зб. наук. пр.* – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2002. – Вип. 17. – С. 262–267.

266. Шеремет М.К. Підготовка корекційних педагогів у вищих навчальних закладах України. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного*

університету імені Івана Огієнка. Серія : Соціально-педагогічна. 2011. Вип. 17(1). С. 7–11.

267. Шеремет М.К. Проблеми та перспективи спеціальної освіти / 36. наук. пр. Кам'янець-Подільського державного університету імені Івана Огієнка / за ред. О.В. Гаврилова, В.І. Співака. — Кам'янець-Подільський: ПП Мошинський В.С., 2007. — Вип. VIII. — Сер. соціально-педагогічна. — С. 101-103.

268. Шоплер Э., Ланзінд М., Ватерс Л. Поддержка аутичных и отстающих в развитии детей. — Минск, - «Открытые двери», 1997.

269. Шпалінський В. В., Помазан К. А. Психологія управління: навчальний посібник для керівників навчальних закладів, практичних психологів, вчителів та вихователів. — Харків : Видавництво «Ранок», 2002. — 128 с.

270. Шульженко Д. І. Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей: Монографія / Д. І. Шульженко. — К.: Д. М. Кейдун, 2009. — 385 с.

271. Шульженко Д. І. Особливості підготовки спеціаліста для роботи з аутичними дітьми / Д. І. Шульженко // 36. наук. пр. Кам'янець-Подільського державного університету імені Івана Огієнка / за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. — Кам'янець-Подільський: ПП Мошинський В. С., 2006. — Вип. VIII. — Сер. соціально-педагогічна. — С. 71–75.

272. Шульженко Д.І. Освітньо-психологічна інтеграція (інклюзія) дітей із аутизмом / монографія / Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, вид-во Хортицької національної академії, 2017. 444 с.

273. Шульженко Д. І., Шульженко О. Є. 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.

274. Шульженко Д.І. Самостійна робота студентів як психологічний інструмент формування професійної свідомості корекційного педагога / Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова: зб. наук. пр. / за ред. В. М. Синьова. — К.:

НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2019. – № 38. Сер. 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – С.- 202 – 208.

275. Шульженко О.Є. Показники емоційної стійкості студентів як компонента психологічної готовності до роботи з аутичними дітьми / О.Є. Шульженко // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова: зб. наук. пр. / за ред. В. М. Синьова. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2016. – № 32. Ч.2. – Сер. 19. *Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.* – С. 307-314.

276. Щербакова Т. Н. Психологическая компетентность учителя: акмеологический анализ : автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра психол. наук: специальность 19.00.13: Психология развития, акмеология / Щербакова Татьяна Николаевна; [Сев.-Кавк. гос. техн. ун-т]. – Ростов-на-Дону, 2006. – 41 с.

277. Эльконин Д.Б. О структуре учебной деятельности. М.: Педагогика, 1989. 246 с.

278. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. Москва, 1996. 226 с.

279. Яковлева Е. Л. Эмоциональные механизмы личное і пою н творческого развития / Е.Л. Яковлева// Вопросы психологии. -1997.-№4. С. 20-27.

280. Якубовська О. М. Основи формування емоційної культури майбутніх учителів : навч. посіб. / О. М. Якубовська, І. П. Анненкова ; Одеський нац., ун-т ім. І. І. Мечникова. Одеса: АстроПринт. 2002=ъ. - 160 с.

281. Anheier H., Salamon, L Volunteering in Cross-National Perspective: Initial Comparisons Working Papers of the Johns Hopkins Comparative Nonprofit Sector Project, no. 10. Baltimore: The Johns Hopkins Center for Civil Society Studies, 2001. – 20p.

282. Asperger H. Die Autistischen Psychopathen im Kindesalter. *Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten*. 1944. No. 117. P. 76–136.

283. Autism and family home movies: preliminary findings / Adrien J.L et al. *Journal of Autist and Developmental Disorders*. 1991. No. 21. P. 43–51.

284. Baron-Kohen S. Autism and Asperger Syndrome (The Facts) / Simon Baron-Kohen., 2008. – 176 p..
285. Bindra D. A unified interpretation of emotion and motivation /D. Bindra // Annals of the New York Academy of Sciences. - 1969. - V. 159. № 3. – P. 73-78.
286. Buck R. Motivation, emotion and cognition, a developinental-interactionist view/ R. Buck // International review of studies on emotion /ed. K. N. Strongman.- Chichester, 1991. V. 1. - P 132-138.
287. *Emotional stability* and positive values as the major personality dimensions of the subjective well-being / Nosenko E // Third World Congress on Positive Psychology (IPPA 2013). - Westin Bonaventure - Los Angeles, CA, USA. - June 27-30, 2013.
288. Foley Nicpon, M., Rickels, H., Richards, A., & Assouline, S. G. Self-esteem and self-concept examination among gifted students with ADHD. Journal of the Education of the Gifted, 2012 , 35(3), 220-240.
289. Xin Wei, Camille Marder Self-Concept Development of Students With Disabilities: Disability Category, Gender, and Racial Differences From Early Elementary to High School // Remedial and Special Education 2012 33: P. 247-257.
290. Ostrovska K. O. Peculiarities of social competence in children with different autistic levels / K. O. Ostrovska // Journal of Education, Culture and Society. – Wroclaw, 2013. – №1. – P.133 – 147.

Вправи на регуляцію емоційного напруження в процесі діалогу.

Вправа «Стінка на стінку»

Група ділиться на дві рівні підгрупи. Студенти сідають на два ряди стільців, поставлених один проти одного. Студентів першої команди ведучий просить уявити собі тяжку конфліктну ситуацію, з якою він можливо не зміг би справитися в реальному житті. Йому необхідно звернутися до когось зі студентів з протилежної команди з претензією. Задача його партнера – зняти напругу у нападника. За дві хвилини діалог переривається, якщо він ще і не закінчився, нападаючого просять визначитися, чи знизилася нервова напруга, чи лишилась на тому ж рівні або підвищилась. Проводиться аналіз результатів, обговорюються техніки зниження емоційного напруження, якими користувалися студенти при взаємодії. Далі студентам групи пропонується розділити лист паперу навпіл по вертикалі і в лівому стовпчику записати техніки які знижують емоційну напругу, а праворуч - підвищуючи напругу. Ведучий доповнює перелік техніками, які не були спонтанно використані в ігрових ситуаціях.

№	ЗНИЖУЮЧІ НАПРУГУ Строки викон. робіт (початок-кінець)	ПІДВИЩУЮЧІ НАПРУГУ
1.	Надати іншому студенту-партнеру можливість виговоритися. 2.Вербалізація емоційного стану (свого; студента-партнера). 3.Підкреслення спорідненості з студентом-партнером (спільність інтересів, думок тощо). 4.Зацікавлення проблемами студента-партнера.	1.Не давати говорити іншому. 2.Ігнорування емоційного стану (свого; студента-партнера). 3.Підкреслювання різниці між собою і студентом-партнером. 4.Демонстрація не зацікавленості до проблеми студента-партнера. 5.Прийняття студента-партнера, негативна оцінка його

5. Підкреслення значимості студента-партнера, його думки і точки зору в ваших очах. 6. Пропозиція конкретного виходу з ситуації яка склалася. 7. Звернення до фактів. 8. Спокійний та впевнений темп мовлення. 9. У випадку вашої неправоти швидке її признання. 10. Підтримування оптимальної дистанції, встановлення контакту очі в очі з опонентом.	особистості. 6. Пошук винуватого та звинувачення партнера. 7. Перехід на особистість. 8. Різке пришвидшення темпу мовлення. 9. Відтягання моменту признання своєї неправоти чи заперечення її. 10. Уникнення просторової близькості.
--	--

Вправа «Підкреслення спорідненості»

Вправа проводиться в колі з м'ячем.

Вправа «Зняття емоційної напруги в парах»

Учасники розподіляються на пари та сідають по колу один проти одного: внутрішнє коло направлене назовні, а зовнішній – до них обличчям. Пропонується для вирішення будь-яка емоційно напружена ситуація. Учасник, сидячий у внутрішньому колі, повинен зняти напругу партнера, який знаходиться в зовнішньому колі. Ситуації, запропоновані для вирішення, повинні носити відсторонений характер, щоб уникнути нав'язливої особистісної участі учасників. Наприклад, пацієнт записався на прийом до лікаря, до якого йому порадили звернутися знаючі люди, але в призначений час його приймає інший лікар (молодий і менш досвідчений чоловік, а не жінка тощо). Ситуації можуть стосуватися валютної стипендії, в якій комусь відмовили по невідомій причині; відмови заохочувальної поїздки до Парижу тощо. Ситуацій як правило пропонується три. Кожного разу змінюється партнер, знімаючий напругу, так як зовнішнє коло після кожної ситуації переміщується на одну людину праворуч.

Питання для обговорення:

Які прийоми були використані для зняття емоційної напруги?

Хто це виконав краще за все?

Вправи на саморегуляцію емоційного стану через зовнішній прояв емоцій.

Вправа «Самоконтроль зовнішнього прояву емоцій»

В момент дії напружених факторів, при зростанні емоційного напруження необхідно запустити питання самоконтролю:

- Як виглядає моє обличчя?
- Чи не скуте воно ?
- Чи не стиснуті мої зуби?
- Як я сиджу?
- Як я дихаю?

Якщо виявлені ознаки напруги, необхідно:

1. Довільно розслабити м'язи. Для розслаблення мимічних м'язів використовувати наступні формули:
 - М'язи обличчя розслаблені.
 - Брови вільно розведені.
 - Чоло розгладжене.
 - Розслаблені м'язи щелеп.
 - Розслаблені м'язи рота.
 - Розслаблений язик, розслаблені крила носа.
 - Все обличчя спокійне та розслаблене.
2. Зручно сісти, встати.
3. Зробити 2-3 рази глибоко вдихнути і видихнути, щоб «збити» пришвидшене дихання.
4. Встановити спокійний ритм дихання.

Засоби профілактики несприятливих емоційних станів.

Для профілактики несприятливих емоційних станів можна використовувати наступні засоби:

- Економно використовувати свої емоційно-енергетичні ресурси. Сила розуму може нейтралізувати негативний вплив багатьох подій і фактів. Будьте оптимістом. Ігноруйте сумні сторони життя, позитивно оцінюйте події та ситуації.

Для цього потрібно:

- Жити під девізом «Цілому все добре, а те що робиться, робиться на краще».
- Сприймати незадовільні обставини життя як тимчасові та намагатися їх змінити на краще.
- Фіксувати свої досягнення, успіхи, радіти за себе, та досягнутій меті.
- Не «тривожитись» про себе трапляючим конфліктам та допущеним помилкам. Усвідомити їх причину та зробити висновки і виправити помилки.
- Якщо виникла проблема чи конфлікт, вирішувати їх своєчасно і обмірковано.
- Взяти за правило: довше та частіше спілкуватися з людьми, які приємні. З тими ж, хто неприємний, м'яко і непримітно обмежити спілкування. Якщо ж взаємодії з неприємною людиною не уникнути, переконати себе, те що відбувається не варте того, щоб реагувати емоційно.
- Визнавати за кожною людиною право на вільне волевиявлення його особистості. Кожна проявляє свою особистість так, як їй зручно, а не так, як це робите ви чи так як хотілося б вам. Необхідно бути більш гнучким в оцінці інших людей, і не старатися переробити студента та підігнати його під себе.

Вправа «Це я».

- Дана вправа проявляє духовну спорідненість з іншими людьми та допомагає розвинути в собі людяність. Спостерігаючи за іншою людиною, зверніть особливу увагу на ті риси його характеру, які можливо є і у вас. Коли хтось зробить щось таке, що вам не подобається, пригадайте собі, що і ви інколи робите подібні речі. Постійно нагадуйте собі, що чужі помилки не

представляють собою нічого особливого, і можна швидко і ефективно звільнитися від напруги.

- Розвивати динамічність настанов. Людина з великим набором гнучких настанов та достатньо великою кількістю різної мети, володіючи здібностями їх міняти у випадку невдачі, захищений від негативних стресів краще, ніж той, хто орієнтований на досягнення єдиного, головного конкретного результату.

Додаток Б

Методичні рекомендації для майбутнього фахівця, який тільки починає працювати з учнем з аутизмом:

1. Навчайтесь вивчати учня у самого учня. Зазвичай коли вчителю потрібна інформація про учня, то він вивчає навчальні записи про нього або неї. Хоча ці документи, безумовно, дуже важливі, вони рідко є самим корисним джерелом інформації. Якщо вчителі хочуть краще зрозуміти учня з аутизмом, то вони повинні ставити питання йому самому. Деякі діти дуже охоче і легко надають інформацію, іншим дітям для цього знадобиться підтримка і заохочення від членів їх сім'ї. Є безліч способів запиту такої інформації – від короткого письмового тесту до розмови з учнем у формі інтерв'ю. Наприклад, учитель дав учневі з аутизмом завдання – підготувати список рекомендацій про те, як навчати дітей з особливостями в навчанні. Коли учень виконав завдання, учитель опублікував це керівництво і розповсюдив його серед всіх співробітників школи.

Якщо учень з аутизмом нездатний на надійну комунікацію, то можна звернутися за допомогою до сім'ї. Батьки можуть розповісти про те, що виявилось найбільш корисним для них, вони можуть надати відеозаписи, на яких учень бере участь у сімейних чи соціальних заходах. Такі матеріали можуть подати вчителям куди більше корисних і конкретних ідей, ніж сухі звіти і результати тестування.

Дуже корисними бувають спостереження за учнем в іншому класі. Під час цих спостережень потрібно в першу чергу звертати уваги на успіхи дитини: що

виходить у нього добре? у чому вона сильна? що допомагає учневі досягти успіху?

2. Підтримуйте учня під час змін. Деякі учні з аутизмом відчувають труднощі під час змін. У деяких будь-які зміни у звичній обстановці викликають сильний дискомфорт, а іншим важко дається зміна видів діяльності. Люди з аутизмом розповідають про те, що зміни можуть викликати у них проблеми – якщо звичний розпорядок порушується, то вони відчувають сильний стрес і почувають себе дезорієнтованими. Вчителі можуть мінімізувати дискомфорт учнів під час змін з допомогою:

- Нагадувань класу за п'ять хвилин і за одну хвилину про зміну виду діяльності.
- «Перехідний» діяльності для всього класу – наприклад, записи в щоденник для старших учнів або веселої пісеньки про «порядок на столі» для молодших дітей.
- Допомоги інших дітей в перехідний період. В молодших класах вчитель може попросити всіх учнів переходити з одного приміщення в інше парами. У середніх і старших класах учень з аутизмом може сам вибрати ровесника.
- Допомагає предмет на час змін. Деяким учням потрібно носити з собою іграшку чи інший предмет, наприклад, картинку, щоб легше переходити з одного місця в інше.

3. Дозвольте учневі смикати що-небудь у руках

Дуже часто учням з аутизмом важко довго сидіти на одному місці або навіть просто знаходитися у класі тривалий період часу. Один з можливих підходів в такій ситуації – дозволяти учням більше рухатися і вставати з місця. Однак деяким учням достатньо просто маніпулювати яким-небудь предметом під час уроків. Учні з подібною потребою можна запропонувати м'які м'ячики, пластикові соломинки, розмішувалки, нитки з люреksom, гумки, тягнутися іграшки і навіть зв'язки ключів з брелками.

Іншою стратегією «утримання на місці» може стати дозвіл малювати під час уроку. Багатьом учням, навіть тим, у кого немає особливих потреб, простіше зосередитися на лекції чи занятті, якщо вони малюють якісь каракулі в зошиті.

4. Допомога з організацією. Хоча деякі учні з аутизмом організовані, іншим потрібна допомога в пошуку потрібних матеріалів, підтриманні порядку в шафі і на парті, нагадування про те, що потрібно принести в школу або забрати зі школи. Подумайте про запровадження загальної підтримки, яка допоможе всім учням. Наприклад, учні можуть прикріпити на свої парті невеликі списки справ, або зберігати невеликі набори матеріалів в класі, щоб не носити їх весь час в портфелі. Крім того, вчителі можуть:

1) Попросити учнів переписувати домашні завдання, складати портфелі і наводити порядок разом. Це може допомогти в навчанні навичкам (наприклад, створення списків справ, визначення пріоритетів);

2) В кінці уроку попросіть учнів займатися порядком і організацією протягом двох хвилин;

3) Підготуйте для класу списки справ, розташуйте їх в ключових місцях класу. Наприклад, можна роздати список справ для виконання класної роботи (наприклад, «Ви завершили всі завдання? Ви написали своє ім'я?») або біля дошки (наприклад, «Ви дістали олівець? Зошит? Домашню роботу?»).

5. Доручайте учням роботу в класі

Багатьох учнів з аутизмом заспокоює рутина і передбачуваність. Рутинна роботи в класі і доручення вчителі можуть надати учневі структуру, і в той же час це можливість для навчання і розвитку навичок. Якщо учневі подобається все розкладати по порядку, йому можна доручити збір обладнання для уроків фізкультури. Якщо учневі подобається порядок, то його можна попросити розібрати книги в бібліотеці класу. В одній початковій школі Марія, учениця з аутизмом, стала відповідальною за організацію обіду. Підрахунок піднятих рук в їдальні також допоміг їй підвищити грамотність та навички рахунку.

6. Дозволяйте учневі робити перерви

Деякі учні краще всього працюють, якщо їм можна зробити паузу між завданнями або піти на перерву (погуляти по коридору, потягнутися, просто перестати працювати). Деяким учням знадобляться перерви з прогулянками – вони можуть тривати від кількох секунд до 15-20 хвилин. Деяким учням потрібно

буде погуляти вздовж коридору один або кілька разів, а іншим потрібно дозволяти зробити коло по класу.

7. Зосередьтеся на інтересах учня

По мірі можливостей педагоги повинні використовувати інтереси, сильні сторони, навички та області знань учня в якості інструментів для його навчання. Наприклад, сильні сторони учня можна використовувати для розвитку міжособистісних відносин. Деякі учні, яким важко підтримувати розмову і спілкуватися «типовим» чином», прекрасно знаходять спільну мову з іншими людьми, якщо спілкування пов'язане з їх улюбленим заняттям або областю інтересів.

Будь-який інтерес, з яким учень приходить у клас, можна зробити частиною навчального плану. Якщо учень любить погоду, потрібно попросити його написати твір про припливи, зробити реферат по веб-сайтам про формування хмар, або провести власний дослідницький проект про природних катастрофах.

8. Перегляньте своє ставлення до правопису

Лист від руки може бути величезним джерелом напруги і проблем для дітей з аутизмом. Деякі взагалі не можуть писати від руки, а інші можуть писати, але їм важко це робити. Почерк учнів може бути неохайним і нерозбірливим. Проблеми з листом можуть викликати фрустрацію в учнів, вони можуть негативно реагувати на будь-які завдання з ручкою і папером.

Щоб підтримати учня, у якого є проблеми з листом від руки, вчитель може заохочувати його або її при кожній спробі щось написати – слово, речення або пару рядків. Вчителі також можуть дозволити учневі користуватися комп'ютером, планшетом або навіть старомодною друкарською машинкою на деяких уроках. Крім того, ровесники, волонтери класу, вчителі та інші спеціалісти можуть стенографувати для учня, в якого є рухові та моторні проблеми, щоб учень з аутизмом міг диктувати свої ідеї та думки.

9. Надавайте вибір

Вибір надає учням не тільки почуття контролю над своїм життям, але і можливість краще пізнати самих себе в роботі і навчанні. Учні, особливо ті, кому

надається можливість приймати самостійні рішення, краще знають, коли протягом дня вони більш креативні, продуктивні та енергійні, які матеріали і підтримка їм потрібні, і яким чином вони можуть висловити те, чого вони навчилися.

Можна включити вибір практично в будь-яку частину дня в школі. Учні можуть вибрати, яке завдання робити, яку роль грати в групі, які теми вивчати або які завдання вирішувати, як отримувати підтримку і допомогу. Приклади вибору, який може бути запропонований в класі:

1. вирішіть декілька з запропонованих завдань;
2. піднімуть руку або встаньте, якщо згодні;
3. можете працювати самостійно або в маленькій групі;
4. читайте про себе або разом з другом;
5. використовуйте олівець, ручку і комп'ютера;
6. вивчіть літературу в бібліотеці або в класі;
7. зробіть конспект з допомогою слів або картинок;
8. виберіть будь-яку тему для реферату.

Якщо учням належить навчитися правильній поведінці, то їм потрібно перебувати в інклюзивної середовищі, щоб бачити і чути, як говорять і діють їхні ровесники. Якщо учням потрібно навчитися соціальним навичкам, то їм потрібно бути в просторі, де вони можуть спостерігати і вчитися у інших людей в соціальних ситуаціях. Якщо учням потрібна спеціальна підтримка для академічного успіху, то вчителям потрібно спостерігати за учнів в інклюзивному класі, щоб визначити, яка саме підтримка йому потрібна. Кращий спосіб навчитися працювати з учнями з аутизмом в інклюзивному класі – це включати їх у клас.

Особистісно зорієнтований підхід у навчанні ґрунтується на сприйнятті індивідуальності, самоцінності дитини як носія суб'єктивного досвіду, який складається у неї з перших днів життя.