

**СХІДНОЄВРОПЕЙСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ**

На правах рукопису

БУГАЙЧУК Тетяна Анатоліївна

УДК 159.923:616-056.2(043.5)

**ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ
ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ ОСОБИСТОСТІ
З ОБМЕЖЕНИМИ ФІЗИЧНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ**

19.00.01 – загальна психологія, історія психології

Дисертація на
здобуття наукового ступеня
кандидата психологічних наук

Науковий керівник:
Матеюк Олег Анатолійович,
доктор психологічних наук, професор

Луцьк – 2016

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ ОСОБИСТОСТІ З ОБМЕЖЕНИМИ ФІЗИЧНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ	
1.1. Зміст та структура професійного самовизначення особистості	11
1.2. Особливості професійного самовизначення особистості з обмеженими фізичними можливостями	21
Висновки до розділу 1	45
РОЗДІЛ 2. ПРОГРАМА ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ДІАГНОСТИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ ОСОБИСТОСТІ З ОБМЕЖЕНИМИ ФІЗИЧНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ	
2.1. Критерії та показники професійного самовизначення особистості з обмеженими фізичними можливостями	49
2.2. Програма, методи та хронологія дослідження	64
2.3. Психодіагностичний профіль професійного самовизначення особистості з обмеженими фізичними можливостями	75
Висновки до розділу 2	105
РОЗДІЛ 3. ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ ОСОБИСТОСТІ З ОБМЕЖЕНИМИ ФІЗИЧНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ	
3.1. Розробка та апробація програми тренінгу професійного самовизначення студентів з обмеженими фізичними можливостями: завдання і методичне забезпечення	109
3.2. Оцінка ефективності програми тренінгу професійного самовизначення студентів з обмеженими фізичними можливостями	127

Висновки до розділу 3	155
ВИСНОВКИ	159
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	163
ДОДАТКИ	
Додаток А. Результати факторного аналізу особистісних характеристик студентів-майбутніх психологів (багатофакторна матриця)	184
Додаток Б. Програма тренінгу професійного самовизначення студентів-майбутніх психологів з обмеженими фізичними можливостями	188
АКТИ ВПРОВАДЖЕННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ДОСЛІДЖЕННЯ	217

ВСТУП

Актуальність теми. Для успішного вирішення проблеми професійного самовизначення особистості необхідні зусилля не лише держави і суспільства, але й кожної людини. Центральною ознакою фахівця є його здатність до самоактуалізації й самореалізації, що визначає особливості професійної мотивації, системи прагнень, ціннісних орієнтацій та смислу праці. Формування цих мотиваційних характеристик має розпочинатися ще в школі та вищому навчальному закладі, саме тому стратегічним завданням освітніх структур є орієнтація особистості на професійне самовизначення. Особливого значення у вирішенні цього завдання набуває професійна підготовка фахівців з обмеженими фізичними можливостями, адже їх ефективна професіоналізація зумовлює не тільки зміну соціального статусу, але й реально утверджує їх право на незалежне існування і самостійну життєву реалізацію.

Феноменологія професійного самовизначення особистості ґрунтовно висвітлена в працях таких вітчизняних і зарубіжних психологів, як Б. Ананьєв, Л. Божович, М. Боришевський, Л. Виготський, Л. Долинська, Є. Клімов, Г. Костюк, С. Максименко, В. Рибалка, С. Рубінштейн, В. Сафін, В. Семиченко, Д. Сьюпер, Дж. Холланд та ін. Поліфункціональність інтерпретації професійного самовизначення має свої специфічні ознаки в навчанні студентів з обмеженими фізичними можливостями. Зокрема, багатьма авторами зазначається, що в процесі професійної підготовки для цієї категорії студентів реальними є зниження їх загальної активності, невміння оцінювати й співвідносити свої можливості з вимогами професії, що зрештою негативно позначається на виборі ними життєвих стратегій (А. Базиленко, В. Бочелюк, Л. Грачев, І. Зверєва, І. Іванова, О. Купрєєва, М. Панов, О. Ставицький, О. Холостова, О. Шевченко та ін).

Щодо конкретного теоретико-емпіричного вивчення особистості майбутнього психолога, то на сьогоднішній день простір наукових розвідок стосується різноманітних аспектів дослідження його особистісного

зростання, мотиваційної компетентності, професійного спілкування, способів подолання особистісних і професійних криз, формулювання стратегій і цілей життя (Л. Барінова, О. Бондаренко, І. Бринза, Ж. Вірна, С. Крутько, В. Панок, О. Саннікова, Н. Чепелєва, Н. Шевченко та ін.). Спільною для проведених досліджень є теза про взаємозв'язок професійного й особистісного в професійній діяльності психолога.

Водночас, на тлі широкого висвітлення зазначеної проблеми, є аспекти, які потребують поглибленого аналізу, серед яких узагальнення й систематизація особистісного й професійного самовизначення, збереження й розвитку психічного здоров'я, активізація соціальної активності особистості з обмеженими фізичними можливостями. Особливої значущості дослідження професійного самовизначення студентів з обмеженими фізичними можливостями набуває з позицій аналізу інтегративних тенденцій успішної професіоналізації психологів у контексті взаємозв'язку їх особистісних і професійних якостей та з'ясування змісту і специфіки психологічної допомоги як забезпечення емоційної, смислової й екзистенційної підтримки цих майбутніх фахівців.

Відповідно до важливості проблеми, її недостатньої розробленості в сучасні теорії й практиці психологічної науки було здійснено вибір теми дослідження «Психологічні чинники професійного самовизначення особистості з обмеженими фізичними можливостями».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційна робота виконана в межах комплексної державної теми «Психогенеза ревіталізації депривованої особистості» (державний реєстраційний номер 0113U002218). Тема дисертаційного дослідження затверджена на засіданні вченої ради Волинського національного університету імені Лесі Українки (протокол № 4 від 25 листопада 2010 р.) й узгоджена в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 1 від 25 січня 2011 р.).

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні особливостей професійного самовизначення особистості з обмеженими фізичними можливостями та емпіричному з'ясуванні психологічних чинників його формування засобами навчально-розвивального тренінгу.

Відповідно до сформульованої мети визначено такі **завдання дослідження**:

1. На основі результатів теоретико-методологічного вивчення проблеми виокремити особливості професійного самовизначення особистості з обмеженими фізичними можливостями.
2. Визначити структурно-функціональні компоненти професійного самовизначення студентів з обмеженими фізичними можливостями з обґрунтуванням критеріїв та показників їх виокремлення.
3. З'ясувати психологічний зміст структурних складових професійного самовизначення майбутніх психологів з обмеженими фізичними можливостями на рівні ціннісних, інтегральних, мотиваційних, емоційних, комунікативних і соціально-адаптаційних характеристик.
4. Обґрунтувати детермінацію тренінгового впливу на перебіг професійного самовизначення майбутніх психологів з обмеженими фізичними можливостями.

Об'єкт дослідження – професійне самовизначення особистості з обмеженими фізичними можливостями.

Предмет дослідження – психологічні чинники професійного самовизначення особистості майбутніх психологів з обмеженими фізичними можливостями.

Методологічну основу дисертаційного дослідження склали загальнонаукові положення щодо: поєднання внутрішнього і зовнішнього в детермінації психічного (Л. Божович, Л. Виготський, Г. Костюк, О. Леонтьєв, Б. Ломов, С. Максименко, С. Рубінштейн та ін.); вивчення змісту й структури професійного самовизначення особистості (Ж. Вірна, М. Гінзбург, Є. Клімов, І. Кон, М. Пряжніков, В. Рибалка, В. Сафін, Т. Титаренко та ін.); вивчення

особистості з обмеженими фізичними можливостями в межах аналізу основних моделей, концепцій і теорій інвалідності (Н. Бастун, Р. Бернс, Б. Братусь, Б. Зейгарник, М. Раттер, К. Роджерс, О. Ставицький, О. Хохліна, та ін.); специфіки професійного самовизначення особистості з обмеженими фізичними можливостями (Н. Вічалковська, Я. Гошовський, О. Іванашко, А. Мітлош, М. Мушкевич, Т. Сак, Л. Сердюк, О. Фінів та ін.); а також методологічні положення щодо застосування активних методів соціально-психологічного навчання (І. Вачков, П. Лушин, О. Матеюк, О. Ситніков, Ю. Швалб, Л. Шнейдер, Т. Яценко та ін.).

Для реалізації поставлених завдань було використано такі **методи дослідження**: *теоретичні* (аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення, систематизація наукової літератури з питань професійного самовизначення особистості з обмеженими фізичними можливостями в генеральній сукупності студентів психологічних спеціальностей); *емпіричні* (бесіда; спостереження; тестування із застосуванням методик: методика вивчення ціннісних орієнтацій М. Рокіча, опитувальник для визначення провідних мотивів професійної діяльності; методика діагностики комунікативно-характерологічних особливостей особистості Л. Уманського, А. Лутошкіна, О. Чернишова, І. Френкеля, методика визначення мотиваційних здібностей (свідомих мотивів) Ю. Куля (адаптована С. Вороновою), методика діагностики емоційного інтелекту Н. Хола, методика дослідження характерологічних тенденцій Т. Лірі, методика діагностики міжособистісних стосунків А. Рукавішнікова, методика діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса й Р. Даймонда); *методи статистичної обробки даних*: *метод визначення середніх величин* слугував базою для проведення факторного аналізу; *метод знаходження достовірних відмінностей за допомогою t-критерію Ст'юдента* спрямований на визначення відмінностей в розподілі середніх значень та їх дисперсій в групах вибірки; *факторний аналіз* для виокремлення факторної структури ціннісних, інтегральних, мотиваційних, емоційних, комунікативних і

соціально-адаптаційних характеристик студентів; *непараметричний критерій відмінностей для незалежних вибірок U-Манна-Уїтні* для виявлення достовірних відмінностей вираження факторів у досліджуваних групах; *метод визначення коефіцієнту рангової кореляції Спірмена* для визначення близькості розподілу міжгрупової ієрархії цінностей; для обробки результатів формувального психологічного впливу використовувались методи первинної (визначення середніх значень, асиметрії, ексцесу та їх стандартних відхилень) і вторинної (обрахунок t-критерію Ст'юдента для незалежних і залежних вибірок) статистик. Статистична обробка даних здійснювалась за допомогою комп'ютерного забезпечення SPSS для Windows, версія 10.0. В описі отриманих емпіричних даних застосовувався структурний метод інтерпретації, а в якості організаційного методу використано метод «поперечних зрізів» та формувальний експеримент.

Вибірку дослідження склали студенти 2-4 курсів спеціальностей «Психологія» і «Практична психологія» Хмельницького інституту соціальних технологій ВМУРоЛ «Україна», Вінницького соціально-економічного інституту ВМУРоЛ «Україна» та Рівненського інституту ВНЗ ВМУРоЛ «Україна» (n=286), серед яких виокремлено дві групи: група 1 (група Сін) – досліджувані студенти з обмеженими фізичними можливостями (n=130); група 2 (група Сзд) – здорові студенти без фізичних обмежень (n=156).

Наукова новизна одержаних результатів:

уперше теоретично обґрунтовано й емпірично верифіковано психологічний зміст структурних складових професійного самовизначення майбутніх психологів з обмеженими фізичними можливостями на рівні ціннісних, інтегральних, мотиваційних, емоційних, комунікативних і соціально-адаптаційних характеристик; з'ясовано детермінацію тренінгового впливу на перебіг професійного самовизначення майбутніх психологів з обмеженими фізичними можливостями;

удосконалено наукові уявлення про структурно-функціональні компоненти (ціннісна позиція, особистісна самореалізація, соціальна

інтеграція) професійного самовизначення особистості з обмеженими фізичними можливостями засобом обґрунтування критеріїв (професійна спрямованість, професійна активність і професійна компетентність) та показників (аксіологічні, інтегральні, мотиваційні, емоційні, комунікативні й соціально-адаптаційні) їх виокремлення;

подальшого розвитку набули положення про психологічні чинники (трансцендентний, трансособистісний, транссоціальний) професійного самовизначення студентів – майбутніх психологів з обмеженими фізичними можливостями.

Практична значущість отриманих результатів дослідження полягає у тому, що запропонована організаційна схема емпіричного вивчення професійного самовизначення майбутніх психологів з обмеженими фізичними можливостями може застосовуватись у роботі психологів вищих навчальних закладів; розроблений і апробований тренінг професійного самовизначення особистості майбутніх студентів-психологів з обмеженими фізичними можливостями може бути використаний не тільки під час навчання студентів у вищому навчальному закладі, але й під час їх адаптації до суспільного життя, а також під час профорієнтаційної роботи педагогів і психологів спеціальних навчальних закладів для вихованців з обмеженими фізичними можливостями. Результати дослідження можуть використовуватись у лекційних курсах з дисциплін «Загальна психологія», «Клінічна психологія», «Педагогічна психологія», «Спеціальна психологія», «Практична психологія в сфері соціальної роботи», «Психодіагностика», «Реабілітаційна психологія», «Профорієнтація і профвідбір», «Психологія здоров'я», «Психологія людей з особливими потребами», «Психологія інвалідності».

Результати дослідження **впроваджені** в початковий процес Хмельницького інституту соціальних технологій ВМУРоЛ «Україна» (довідка № 1/372 від 16.11.2015 р.), Вінницького соціально-економічного інституту ВМУРоЛ «Україна» (довідка № 1/27-544 від 23.11.2015 р.) та Рівненського інституту ВНЗ ВМУРоЛ «Україна» (довідка № 01/21-234 від 27.11.2015 р.),

ДВНЗ «Запорізький національний університет» (довідка № 01-15/251 від 24.11.2015 р.), Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки (довідка № 03-29/02/3897 від 25.11.2015 р.).

Апробація результатів дисертації. Основні положення та результати дослідження обговорювалися на *міжнародних науково-практичних конференціях*: «Психолого-педагогічне та медичне забезпечення соціалізації дітей вразливих категорій» (Луцьк, 2008), «Розвиток особистості та професіоналізму фахівця в системі неперервної освіти в контексті викликів 21 століття» (Чернівці, 2011), «Сучасні підходи до інтеграції та соціалізації дітей з особливими потребами» (Луцьк, 2012), «Здоров'я, освіта, наука і самореалізація особистості» (Луцьк, 2013); *всеукраїнських науково-практичних конференціях*: «Актуальні проблеми підготовки фахівців соціальної сфери» (Хмельницький, 2010, 2011), «Сучасна психологія: актуальні проблеми й тенденції розвитку» (Запоріжжя, 2011), «Роль та місце психолого-педагогічної підготовки в професійному розвитку та становленні особистості сучасного фахівця в умовах євроінтеграції» (Хмельницький, 2012).

Публікації. Основні результати дисертації висвітлено в 10 публікаціях, з яких 6 статей опубліковано у виданнях, що включені до переліку фахових у галузі психології, 1 стаття – в міжнародному періодичному виданні з психології.

Структура і обсяг роботи. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків, 2 додатків, списку використаних джерел (220 найменувань, з них 4 – іноземною мовою). Робота містить 42 таблиці і 3 рисунки. Основний зміст дисертації представлений на 162 сторінках.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ ОСОБИСТОСТІ З ОБМЕЖЕНИМИ ФІЗИЧНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ

1. 1. Зміст та структура професійного самовизначення особистості

Професійне самовизначення є однією з необхідних форм власне самовизначення особистості. Загалом самовизначення є процесом і результатом вибору особистістю своєї позиції, цілей і засобів самоздійснення в конкретних обставинах життя; психологічним механізмом набуття та прояву особистістю свободи [26], є встановленням людиною своїх власних особливостей, можливостей, здібностей, вибір людиною критеріїв, норм оцінювання себе, цінностей, відповідно до вимог соціуму і вимог до себе.

Самовизначення – активний процес розуміння себе, свого місця в суспільстві і свого призначення в житті. Самовизначення – це складний, багатоступінчастий процес розвитку людини [87]. Для розуміння проблеми самовизначення особистості важливо враховувати його зв'язок з цінностями, з потребою формування смислової системи, в якій центральне місце займає проблема сенсу життя та орієнтації на майбутнє, а відтак і з професійним самовизначенням особистості [129].

Процес самовизначення є вузловою проблемою взаємодії індивіда й суспільства, де висвітлюються основні аспекти цієї взаємодії. Так професійне самовизначення розглядається в контексті проблем формування особистості: як частина особистісного самовизначення [163]; як складова соціального й морального самовизначення [12]; у зв'язку із життєвою історією особистості [89], як фактор формування особистості [92] та як одна з форм соціалізації [186]. На думку С. Рубінштейна, професійне самовизначення не може бути вирішене у відриві від загальних проблем пізнання людиною оточуючого світу та самої себе [156]. Тому проблему професійного самовизначення

найчастіше пов'язують із проблемами розвитку самосвідомості [203], соціальної зрілості й визначення життєвої позиції [3; 15; 121 та ін.], самореалізації особистості [164]. Варто також відзначити праці, присвячені дослідженню професійної діяльності як особливого виду діяльності людини, серед яких роботи, які безпосередньо присвячені профорієнтації, професіографії та аналізу неперервності професійної освіти [82; 126; 137 та ін.]. Контекст дослідження професійної діяльності торкається аналізу соціально-професійного становлення особистості, її життєвого шляху в межах кар'єрного зростання і формування образу світу, який формується завдяки професії [66; 84; 145 та ін.].

Представники гуманістичної психології в найузагальненішій формі демонструють взаємозв'язок та єдність професійного й життєвого самовизначення [8; 113; 152; 190 та ін.]. Вони доводять, що вибір професійної діяльності зумовлює відповідний стиль життя людини, тип її особистості. Зокрема, ієрархічна схема потреб особистості, яку запропонував А. Маслоу, є однією із вдалив ілюстрацій такого підходу до професійного самовизначення. Автор вважає, що задоволенню потреб вищого рівня передують задоволення попереднього. Хоча він і припускав можливість винятків, вважаючи, що існують люди, як-от, творчі, які здатні розвивати свій талант, не зважаючи на соціальні проблеми та інші труднощі. В цьому аспекті А. Маслоу вводить поняття «самоактуалізації», під яким розуміє прагнення людини, бажання стати тим, ким вона може стати. Водночас особистість найбільше може самоактуалізуватись лише через захопленість значущою для неї працею [113]. Думку А. Маслоу з цього питання поділяє В.Франкл, який вважає, що самоактуалізація є наслідком реалізації смислу [190].

В цьому контексті аналізу слід відмітити дослідницьку тезу про те, що теорією, яка увібрала центральні аспекти розвитку особистості є теорія психосоціального розвитку Е. Еріксона [213]. Автор називає Я-концепцію «ідентичністю его» індивіда або узгодженим самосприйняттям індивідом власної особистості. В його концепції гармонійно поєднані особистісна,

ідеологічна й професійна ідентичності, які є формами самовизначення. За Е. Еріксоном процес самовизначення, який він називає формуванням ідентичності, тривалий і складний. Ідентичність забезпечує неперервність минулого, сьогодення й майбутнього індивідуума. Вона утворює єдину систему координат для організації та інтеграції форм поведінки в різноманітних сферах життя людини і сприяє визначенню особистісних схильностей і талантів у відповідності із ідентифікаціями і ролями, які надані індивідові батьками, ровесниками і суспільством. Допмагаючи людині дізнатись про своє місце в суспільстві, особиста ідентичність також забезпечує основу для соціальних порівнянь. І, врешті, внутрішнє почуття ідентичності допомагає визначити напрям, цілі і сенс майбутнього життя індивідуума.

З аналізу зазначених теорій і концепцій випливає, що професійне самовизначення – це не лише процес прийняття рішень щодо вибору професійної діяльності на основі власних потреб, інтересів, здібностей, системи цінностей, а одна із форм активності особистості як суб'єкта власної життєдіяльності [14; 15; 38; 158; 178 та ін.]. Значний науковий внесок у розвиток психології суб'єкта було зроблено М. Боришевським при виокремленні ним принципу суб'єкта діяльності при вивченні розвитку саморегуляції в поведінці учнів [34]; С. Максименком в розробці проблеми принципів і критеріїв психологічної організації навчання як засобу формування і саморозвитку суб'єкта учіння [108]; О. Киричуком та З. Карпенко у виділенні рівнів суб'єктності [83]; Т. Титаренко у загальнопсихологічному дослідженні життєвого світу особистості [181]; О. Старовойтенко в описі суб'єктного шляху розвитку життєвих відношень особистості [177] та ін. Ці наукові добутки суттєво впливають на розвиток психології професійного становлення особистості.

Так, ядром процесу професійної самовизначеності є система Я-образів особистості, яка оформлена у її Я-концепцію, що є основою для порозуміння, взаємозв'язку і взаємовпливу уявлень про професію, її вимог до особистості і

уявлень особистості про себе, оцінки своїх можливостей. У цьому контексті С. Гончаренко зазначає, що професійне самовизначення – це процес прийняття рішення особистістю щодо вибору майбутньої трудової діяльності, який полягає в усвідомленні особистості себе як суб'єкта конкретної професійної діяльності та передбачає самооцінку людиною індивідуально-психологічних якостей і зіставлення своїх можливостей з психологічними вимогами професії до спеціаліста [54].

Щодо професійного самовизначення, то К. Абульханова-Славська розкриває його через поняття перспективи професії й виділяє такі рівні ідентифікації індивіда з професією: відсутність перспективи, кар'єра, професійний розвиток, творчий підхід до діяльності [3; 4]. П. Шавір розглядає професійне самовизначення, керуючись принципом взаємодії двох систем: з одного боку, в процесі професійного самовизначення продовжується процес становлення особистості як складової саморозвиваючої системи, з іншого, в професійному самовизначенні реалізується система суспільних орієнтирів, без яких молодь не може свідомо обрати професію [204]. І. Чеснокова розуміє самовизначення як складний динамічний процес формування особистістю своїх базових стосунків, ключових компетентностей (професійних, моральних, особистісних) [203]. Феномен самовизначення з позиції життєвих домагань вивчає Т. Титаренко й трактує останні як комплекс вимог, очікувань, бажань, надій особистості щодо свого життя, свого майбутнього. Самовизначення – це очікування в майбутньому можливості такої самореалізації, яка задовольнила б стійку самоповагу та визнання значущого оточення [181].

Професійне становлення особистості – це формування професійної спрямованості, компетентності, соціально значущих і професійно важливих якостей та їх інтеграція, готовність до постійного професійного зростання, пошук оптимальних прийомів якісного і творчого виконання діяльності відповідно до індивідуально-психологічних особливостей особистості [71]. Тому Ж. Вірна трактує професійне самовизначення особистості як процес

узгодження різноманітних тенденцій і вимог, які задаються базовою суперечністю між соціально-професійними вимогами, що ставляться до індивіда, та його бажаннями й можливостями їх реалізації [42].

Професійне становлення характеризується певною «етапністю» або «рівневістю». А. Маркова, розглядаючи психологію професіоналізму, виділяє такі його рівні: допрофесіоналізм, професіоналізм, суперпрофесіоналізм, непрофесіоналізм, післяпрофесіоналізм. Усередині цих рівнів виокремлюють етапи: на рівні допрофесіоналізму – етап первинного ознайомлення з професією; на рівні професіоналізму – етапи адаптації до професії, самоактуалізації в ній і вільного володіння професією у формі майстерності; на рівні суперпрофесіоналізму – етапи вільного оволодіння професією у формі творчості, оволодіння низкою суміжних професій, творчого самопроекування себе як особистості; на рівні непрофесіоналізму – етап виконання праці за професійно зумовленими нормами на тлі деформації особистості; на рівні післяпрофесіоналізму – етап завершення професійної діяльності [112, с. 56-57].

У цілісному процесі професійного становлення особистості Е. Зеєр виділяє такі етапи: оптації (формування професійних намірів, професійне самовизначення, усвідомлений вибір професії на основі врахування індивідуально-психологічних особливостей особистості); професійної підготовки (формування професійної спрямованості й системи соціально- і професійно-орієнтованих знань, умінь і навичок, набуття досвіду вирішення типових професійних завдань); професійної адаптації (входження в професію, засвоєння нової соціальної ролі, засвоєння нових технологій професії, набуття досвіду самостійного виконання професійної діяльності); первинної і вторинної професіоналізації (формування професійного менталітету, інтеграція соціально і професійно важливих якостей і умінь у відносно стійкі професійно значущі гештальти, високоякісне виконання професійної діяльності); професійної майстерності [71].

Оцінка рівня професійної готовності людини до будь-якої праці заданими цілої низки дослідників (В. Асеев, М. Будякіна, К. Гуревич, О. Іванова, О. Клімов, І. Кряжева, Г. Ложкін, А. Русалінова та ін.) повинна ґрунтуватися на таких критеріях: задоволеність працею і взаєминами у колективі, успішність у роботі; психофізіологічна «ціна» праці. В якості ознак готовності людини до професійної діяльності можна також розглядати ступінь сформованості в неї основних психічних регуляторів діяльності, як-от: «образ об'єкта» (суб'єктивний образ професії); «образ суб'єкта» (образ «Я» – самосвідомість); «образ суб'єктних і суб'єктно-об'єктних стосунків» (професійна самосвідомість). Вивчення названих ознак здійснюється за такими показниками: рівнем професійної свідомості й самосвідомості, функціональним станом [55].

Професійне самовизначення не є статичним феноменом, а є процесом, що розвивається відповідно до етапів професійного розвитку. Як тривалий, багатоплановий, дуже рухливий процес, який вміщує декілька стадій (формування професійних намірів, професійне навчання, професійну адаптацію і часткову або повну реалізацію особистості в професійній праці), розглядають професійне самовизначення Т. Кудрявцев, В. Шегурова [99].

Н. Андрєєва у розвитку професійного самовизначення особистості, разом з названими чотирма стадіями, вводить п'яту – передачу досвіду іншим людям. Як вона відмічає, зазначені стадії не є суворо розведеними у часі, значною мірою вони залежать від змісту професії, індивідуальних якостей людини, сприятливих або несприятливих зовнішніх чинників, у тому числі – соціально-психологічних [13].

Професійне самовизначення розпочинається з формування професійних намірів, психологічної готовності до професійного вибору людиною професії. Надалі воно продовжується зі вступом у відповідний навчальний заклад і проходженням спеціального навчання, потім воно виявляється в професійній адаптації особистості до конкретної практичної діяльності (оволодінням професійною майстерністю) і закінчується

самореалізацією особистості у своїй професійній праці, передачею досвіду іншим людям. На кожній стадії професійного самовизначення особистістю усвідомлюються і формулюються певна мета і завдання, які свідомо співвідносяться з виробленими суспільством вимогами і нормами, традиціями і правилами майбутньої професійної діяльності. Пізніше вони цілеспрямовано реалізуються в житті відносно індивідуальних «ресурсів», соціальних інтересів, потреб і ціннісних орієнтацій майбутнього фахівця.

Професійне самовизначення може займати увесь період активної трудової діяльності людини, яка не може бути вивчена цілісно за короткий проміжок часу, тому вимагає вивчення на кожній конкретній стадії. Відмітимо, що вибір професії відноситься до категорії смислового вибору, який характеризується активізацією пошуку професії, здатної задовольнити очікування суспільства і запити особистості, що вибирає професію. Ці запити визначаються рівнем розвитку мотиваційної сфери, аналізом своїх можливостей, формуванням самооцінки власної професійної придатності.

Специфіка професійного самовизначення випускників вищих навчальних закладів (ВНЗ) полягає в тому, що на період закінчення особистістю ВНЗ і перші роки після цього припадає адаптація особистості в конкретній діяльності. До цього ж часу відноситься і всебічний розвиток особистості студента, перетворення його в громадянина своєї країни. З цієї причини професійне самовизначення студента-випускника ВНЗ включає як елементи життєвого, так і соціального самовизначення. Змістом наступних етапів професійного самовизначення є формування ставлення особистості до себе як до суб'єкта власної професійної діяльності.

Відмітимо, що професійне самовизначення особистості здійснюється як взаємозумовлений процес, де особистість проявляє соціальну активність, свою індивідуальність, відповідаючи вимогам суспільства, яке, водночас, повинне створювати умови для ефективної життєдіяльності, саморозвитку, прояву здібностей самої особистості, реалізації її інтересів. Щодо цього О. Борисова зауважує, що професійне самовизначення не закінчується

вибором професії, а триває впродовж усієї активної трудової діяльності людини та підготовки до неї [32; 33].

Таким чином, професійне самовизначення розуміється більшістю авторів як процес. Проте цей процес здійснюється під час взаємодії між особистістю і ситуацією, коли люди вибирають, створюють і змінюють ситуації, а ситуації беруть участь у формуванні особистості.

В. Гулякіна [60] та Н. Андрєєва [13] в структурі професійного самовизначення виділяють емоційний, когнітивний і поведінковий компоненти.

Емоційний компонент, згідно з висловленими позиціями, виявляє домінантні особистісні настрої, що пов'язані з професією і професійною діяльністю; емоційну забарвленість уявлень про майбутнє (зокрема, професійне); наявність (відсутність) упевненості в завтрашньому дні.

Когнітивний компонент розкриває «внутрішній» план самовизначення, хід рішення смислової задачі, процес уявного пошуку людиною себе і своєї позиції в різних ситуаціях, що породжуються обставинами життя або є сконструйованими самим суб'єктом. Це оцінка своєї професійної компетентності, прагнення постійно зростати (чи його відсутність); розуміння професійних перспектив, наявність (відсутність) професійних планів на майбутнє, розуміння свого місця в складній системі професійних стосунків. Цей рівень функціонує завдяки соціальному мисленню і рефлексії.

Поведінковий компонент – це готовність (неготовність) людини до тих чи інших дій зі збереження або підвищення своєї професійної компетентності, рівень активності в досягненні поставлених професійних цілей. Він презентується через дії, що можуть візуально спостерігатись та які піддаються реєстрації. Він є найвідкритішим для вивчення, виводить аналіз самовизначення в площину проблеми самореалізації.

Ціннісно-моральна складова професійного самовизначення передбачає пошук сенсу професійної діяльності й узгодженість ціннісних орієнтацій особистості. Ця складова відіграє особливу роль у професійному

самовизначенні, оскільки ціннісні орієнтації, з одного боку, складають базу для його формування (Н. Гейжан, Є. Головаха, Є. Клімов, С. Крягжде), а з іншого – є одним із основних компонентів цього феномену (М. Пряжніков, О. Пряжнікова).

«Планувальна» складова професійного самовизначення відображає ступінь сформованості особистісного професійного плану [214]. Показником планувальної складової є сформованість особистісного професійного плану [86].

Згідно позиції Д. Белової [21], професійне самовизначення передбачає дієве ставлення особистості до себе та до своєї професійної діяльності, що виявляється в численних актах професійного вибору. Вибір професії – це багато в чому вибір між стратегією адаптації людини через підпорядкування середовищу – з одного боку, і стратегією вивільнення внутрішніх ресурсів розвитку особистості, що включають здатність вирішувати ціннісно-моральні проблеми і за необхідності протистояти середовищу, – з іншого.

Рушійною силою самовизначення особистості вважається суперечність між «хочу-можу» і «ти зобов'язаний», які трансформуються в «я зобов'язаний, інакше не можу». Співвідношення цих елементів, тобто самооцінка разом з ідентифікацією є механізмами самовизначення особистості, без яких персоніфікація неможлива. Під час їхньої взаємодії перший механізм переважно обслуговує поведінковий аспект самовизначення, другий – когнітивний [165].

На думку Є. Клімова, найголовніше, – вибрати професію так, щоб робота в майбутньому не лише була успішною, але й приносила задоволення, цікавила б своїм повсякденним процесом і, отже, сприймалася як життя, а не як час випробувань, який потрібно відбутися, щоб після цього починати жити [86]. Він вважає, що до високої кваліфікації і громадського визнання веде деякий шлях накопичення досвіду, майстерність. «Його і потрібно постаратися висвітлити в свідомості, коли ви обмірковуєте свій майбутній життєвий шлях» [85].

Під час вибору професії великого значення набувають уявлення особистості про свої здібності та їх розвиток. Якщо С. Рубінштейн розвиток розумових здібностей вважає передумовою засвоєння знань, то передумовою розвитку самих здібностей, згідно Б. Теплова, є задатки як природжені анатомо-фізіологічні особливості особистості. Здібності створюються в діяльності й проявляються в таких її динамічних характеристиках, як швидкість, глибина, міцність засвоєння її засобів і способів. Щодо різних видів діяльності розмежовують загальноінтелектуальні і спеціальні здібності.

У зв'язку з цим, найважливішим аспектом професійного самовизначення суб'єкта є його уявлення про професійну придатність [162]. Придатність до професії може бути сформована тільки в діяльності, а професійна діяльність для того, хто вибирає професію – це діяльність майбутня. Успішність професіоналізації особистості визначається ставленням до професії, тим сенсом, який вона має для людини, мотивами її вибору, що відображають потреби, інтереси, переконання, ідеали, ставлення до інших і до себе [60].

Б. Сарсенбаєва зазначає, що ставлення до професії є і ставленням до спільноти людей, які зайняті певним видом праці [162]. Тому інтерпретацію знань про світ професій і відповідних стосунків підростаючої людини до професій слід розглядати як органічну ланку світогляду (світобачення і світосприйняття). Дезорієнтованість у світі професій є дезорієнтованістю в найважливіших явищах громадського життя і, отже, є дефектом світогляду.

Професійне самовизначення здійснюється шляхом самостійного формування особистістю поля альтернатив, розробки і корекції планів, здійснення вибору і здійснення свого професійного розвитку. При цьому, на цей процес здійснюють вплив об'єктивні і суб'єктивні чинники, найважливішими з яких є суб'єктні характеристики особистості, а також специфіка професійної діяльності.

Показником динаміки професійного самовизначення є зміна ставлення до себе як до суб'єкта власної професійної діяльності. Проте, Н. Андрєєва,

акцентуючи увагу на тому, що професійне самовизначення як цілісний процес не можна виміряти будь-яким одним показником, вводить свою систему показників професійного самовизначення: загальні характеристики професійного статусу людини (сфера діяльності, посада, матеріальне благополуччя); стійкість установки на обрану професію; ступінь ідентифікації себе як фахівця у визначеній професійній галузі; ступінь задоволеності своєю професійною підготовкою; ціннісні орієнтації; професійна мотивація; емоційний стан; рівень домагань; ступінь визначеності і конкретності життєвих і професійних планів на майбутнє; активність особистості щодо досягнення намічених професійних цілей; задоволеність своєю професійною діяльністю і ступінь реалізації особистісного потенціалу у ній; задоволеність своєю позицією у трудовому колективі; упевненість у завтрашньому дні і наявність перспектив професійного й особистісного зростання [13].

Повноцінне професійне самовизначення можливе лише тоді, коли людина будує себе і своє життя відповідно до своєї неповторності, унікальності. Самовизначення, яке здійснюється, виходячи з глибинного відчуття себе, дає змогу віднайти суб'єктивний смисл професійної діяльності, реалізувати певні цінності й життєві смисли у професійній сфері. Це проявляється в усвідомленому проектуванні свого власного, не схожого на інші, професійного шляху, в оригінальності розв'язання навчальних проблем.

1. 2. Особливості професійного самовизначення особистості з обмеженими фізичними можливостями

Наявність у осіб із обмеженими можливостями фізичних обмежень зумовлює особливості перебігу в них процесів, які передбачають усвідомлення фізичного обмеження, співвіднесення «обмежених» дефектом можливостей з вимогами професії, самоформування шляхів компенсації фізичного недоліку. На нашу думку, на цю специфіку слід зважати в процесі

професійного самовизначення осіб з обмеженими можливостями.

Вивчення історії розвитку і розв'язання проблем інвалідності показує, що воно пройшло складний шлях – від прямої відмови ними займатися, від фізичного знищення, ізоляції «неповноцінних членів» суспільства до усвідомлення необхідності інтеграції осіб з різними фізичними дефектами, патофізіологічними синдромами, психосоціальними порушеннями в суспільство, створення для них безбар'єрного середовища [9; 10].

На початку XVIII ст. починає вживатися слово інвалід, яке за походженням означає безсилий, слабкий, тяжко поранений, що прийшло з французької мови і до кінця XIX ст. вживалося в значенні той, хто відслужив, заслужений воїн, що непридатний до служби через поранення, каліцтво, старість. До сьогодні в Україні немає єдиного терміна стосовно осіб, котрі мають фізичні чи психічні відхилення в здоров'ї. У засобах масової інформації та в спеціальній літературі вживаються паралельно різні поняття: інвалід, особа з обмеженими функціональними можливостями, люди з особливими потребами, люди з обмеженою дієздатністю, особи з вадами розвитку, люди з обмеженими можливостями [62].

За міжнародною класифікацією виділяють такі групи інвалідності: проблеми слуху; проблеми зору; проблеми опорно-рухового апарату; діабет, епілепсія, астма; загальні захворювання; порушення або затримка психічного розвитку. Групи також поділяються за ознаками: користувачі інвалідним візком; люди, які використовують палицю або подібний інструмент для пересування більше 6-ти місяців; люди, які мають труднощі з функціональною активністю; люди, які мають труднощі з інструментальною активністю; люди, які мають труднощі з виконанням повсякденних обов'язків; люди, які мають затримку в розвитку, є розумово або емоційно відсталими [70, с. 39].

Таких людей можна об'єднати терміном «інвалід», особа зі стійким розладом функцій організму, зумовленим захворюванням, наслідком травм або уродженими дефектами, що призводить до обмеженої життєдіяльності,

до необхідності в соціальній допомозі та захисті. Термін «інвалід» здебільшого застосовується в юридичній практиці. Таких людей також називають «людьми з особливими потребами», але особливі потреби, на нашу думку, можуть виникнути і в обдарованих людей. Саме тому в нашому дослідженні, при вивченні студентів, які мали ті чи інші вище названі проблеми, ми застосовуємо термін «люди, студенти з обмеженими можливостями».

Термін «особа з обмеженими можливостями» вживається щодо людей, яким поставлено відповідний медичний діагноз, і в яких спостерігаються фізичні або психічні порушення, що суттєво обмежують їх життєдіяльність. Інвалідність – це обмеження в можливостях, яке спричинене фізичними, психічними, сенсорними, соціальними, культурними та іншими бар'єрами, які не дають змогу людині бути інтегрованою в суспільство і брати активну участь в житті сім'ї та держави на тих умовах, що й інші члени суспільства. Причинами можуть бути різні фактори. Вирізняють такі обмеження життєдіяльності: порушення слуху і мови (глухі, слабочуючі, логопати); порушення зору (сліпі, слабозорі); порушення інтелектуального розвитку (розумова відсталість із затримкою психічного розвитку); порушення опорно-рухового апарату; з комплексними порушеннями психофізичного розвитку (сліпоглухі, хворі на ДЦП, із розумовою відсталістю, на хронічні та психоневрологічні захворювання). Показником інвалідності для дитини є патологічні стани, які розвиваються при вроджених, набутих, спадкових захворюваннях та після травм [62, с. 107-109]. У нашому дослідженні брали участь студенти, які переважно мали майже всі вище зазначені порушення, окрім психічних.

Отримання якісної освіти – одне з фундаментальних прав людини. Для осіб з обмеженими можливостями освіта життєво важлива, оскільки сприяє розвитку особистості, підвищенню її соціального статусу, захищеності. Забезпечення кожному інваліду доступу до якісної освіти є безумовним атрибутом вільного суспільства.

На сучасному етапі розвитку України постало питання про вдосконалення системи спеціальної освіти, що пов'язано з новим розумінням особистісного розвитку дітей та молоді з особливими потребами, з новим ставленням суспільства до них, необхідністю продуктивного розв'язання проблем їхньої соціалізації та інтеграції в суспільство. Адже згідно з Конституцією України [91], законами України «Про освіту» [68, с. 7-11], «Про вищу освіту» [67] нині є потенційно реальними перспективи щодо покращення процесу соціалізації й інтеграції людей з особливими потребами у відкрите демократичне суспільство.

Окрім організаційних і методичних питань, ця проблема має особливий психологічний зміст, оскільки пов'язана з поняттям «соціальна ситуація розвитку». В цьому випадку йдеться про унікальну ситуацію розвитку в умовах дизонтогенезу. Сама інвалідність не створює особливих, спеціальних труднощів, але вона ускладнює загальнолюдські проблеми, додатково ускладнює процес їх розв'язання. Досить важливу роль в цьому відіграє негативне, байдуже чи просто формально відсторонене ставлення оточуючих до інваліда. В цьому контексті варто згадати фундаментальне дослідження О. Ставицького, присвячене психології проявів гандикапізму та їх регуляції [175].

Тривалий час для визначення вад людини застосовували медичні, педагогічні терміни та ярлики, як-от: «розумово відсталий», «емоційно нестабільний», «нездатний до навчання». На нашу думку, слід уникати використання цих термінів щодо студентів з обмеженими можливостями. Адже, як засвідчує практика, подібні ярлики справляють довготривалий негативний вплив на особистість. Вони неадекватно відображають проблеми людини і не дають повної характеристики про її позитивні якості [62, с. 74].

Досить важливим є з'ясування змісту і специфіки психологічної допомоги студентам з обмеженими можливостями. Адже до недавнього часу ця проблема певною мірою стосувалася лише самої людини, яка має інвалідність та її сім'ї. Такі моделі (медична, економічна, функціональна,

соціальна) інвалідності, які існують сьогодні, по-різному тлумачать її та причини появи дезадаптації в інвалідів, а також способи їх адаптації [179, с. 146-167].

Виникає потреба створити психологічну модель інвалідності, яка б розглядала процес психічного розвитку в найрізноманітніших патогенних умовах. Тобто, виявити, яким чином психіці, навіть в складних умовах, вдається зберегти свою цілісність, реалізуючи основні функції щодо адекватного відображення навколишнього світу і регуляції поведінки [172, с. 17]. Окрім того, дуже важливо, на нашу думку, дослідити психологічні проблеми, які виникають у людей із обмеженими можливостями, що не дають змогу їм повністю реалізувати свій потенціал, повноцінно інтегруватися в суспільство. Адже умови інтегрованого навчання з одного боку, вимагають від студента певних зусиль, але з іншого, надають більше можливостей для самореалізації.

Друге важливе питання, яке постає при взаємодії студентів з обмеженими можливостями з викладачами, психологами, ровесниками, – це питання психологічної допомоги. Поняття «психологічна допомога» відображає певну реальність, певну психосоціальну практику, полем діяльності в якій є сукупність питань, труднощів і проблем, що відносяться до психічного життя людини [31, с. 10]. Потрібно уточнити в цьому контексті поняття «психіка» та «психічне». Критерієм в цьому випадку може бути уявлення про людину, як про трирівневе поєднання: фізичного, психоемоційного та духовного. Такий схематичний поділ явно вказує на сферу, що пов'язана з поняттям «психологічна допомога». Отже, зоною діяльності відповідного спеціаліста є широке коло проблем, які відносяться до середньої зони: проблеми, в яких відображаються особливості психічного життя людини як соціальної істоти.

Пріоритетним у розумінні психологічної допомоги є забезпечення емоційної, смислової й екзистенційної підтримки людини в складних ситуаціях особистісного чи соціального буття [27, с. 9]. Допомагати і

приймати допомогу – це досить важкий і часто амбівалентний процес. Можна помітити, що в глибинній основі психологічної допомоги лежать різні рівні руху матерії – здатність до самоорганізації, структурування. Той же інстинкт допомоги існує і в тварин [31, с. 10]. У людському суспільстві феномен допомоги існував завжди, хоча в якості соціального інституту виник і сформувався тільки в середині XX століття і спричинив появу низки нових професій: соціальний працівник, психолог-консультант, психолог-психотерапевт тощо [151].

Традиції допомоги серед людей існують тисячоліттями. Засновувалися вони на культурологічній матриці християнства. Уже в текстах Святого Письма ми можемо зустріти слова, що належать біблійському пророку Мойсею. Тексти всіх книг Нового завіту пронизані великою ідеєю милосердя. Недаремно К. Юнг вказував, що релігія несе певну суть зцілення психічного здоров'я [200]. Але Геггенбюль-Крайг пише: «Ніхто не діє виключно із чистих намірів. Чим темніші мотиви, тим сильніше людина буде відстоювати свою надуману об'єктивність» [195, с. 27]. Досліджуючи ці змішанні мотиви, ми стикаємося з тіньовою стороною намагання допомагати, в тому числі з жадобою влади і намаганням задовольнити власні потреби.

Роль того, хто допомагає, має певні очікування. Інколи, злившись повністю з цією роллю, важко відчуті сили клієнта щодо сприйняття своєї неповноцінності та власної взаємозалежності. Як говорять Р. Дасс і П. Горман: «Чим більше ми думаємо про себе як про «консультанта», тим більше змушуємо іншого бути «пацієнтом» [195, с. 27]. Тому дослідити мотиви гарні і погані, чисті й не дуже чисті – це основа ефективної роботи. Усвідомивши те, що юнгіанці називають «Тінню», ми зменшимо свою потребу перетворювати інших у частину себе, яку ми не можемо прийняти.

Низка вітчизняних та зарубіжних авторів вказують на те, що знання себе, власних мотивів і потреб дозволяє нам допомагати іншим по-справжньому. Це значить, що ми не будемо неусвідомлювано

використовувати інших для досягнення своїх цілей і не будемо навантажувати їх тим, чого не приймаємо в собі [31; 172; 174].

Окрім того, існують ще й педагогічні проблеми, які постають перед викладачами вищих навчальних закладів під час роботи зі студентами з обмеженими можливостями.

По-перше, це оцінювання студента. Оцінювання – це процес збирання всебічної інформації про нього. Ці відомості використовуються для з'ясування сильних якостей студента з обмеженими можливостями та сфер, у яких він відстає. Процес оцінювання студентів з обмеженими можливостями повинен бути більш комплексним, спрямованим і точним, ніж процес оцінювання студентів норми, тобто з типовим рівнем розвитку. Комплексність необхідна для того, щоб точніше оцінити реальні можливості студента й ті сфери, в яких він потребує допомоги. Процес має бути настільки всебічним, щоб всі частини інформації, надані членами педагогічного колективу, допомогли змалювати повну картину рівня розвитку студента з обмеженими можливостями. І, нарешті, процес повинен бути настільки точним, щоб знання, вміння, відношення та інтереси студента-інваліда були повністю відображені в індивідуальному профілі студента [124, с. 30]. Під час планування процесу оцінювання важливо визначити, які види діяльності слід оцінювати, які повинні бути умови і чи необхідна при цьому присутність знайомих людей для допомоги.

По-друге, це культурні відмінності й мовний бар'єр, погана обізнаність студента з відповідними матеріалами і заняттями, а також низький рівень взаємодії студентів з обмеженими можливостями з іншими студентами [124, с. 45].

По-третє, це психологічна неготовність педагогічних працівників, психологів та соціальних працівників працювати з цією категорією студентів. Отже, при роботі зі студентами з обмеженими можливостями картина була б неповною, якби ми не вказали на її соціально-психологічні, гуманітарні

аспекти, тому що проблема інвалідності не тільки медична, педагогічна чи економічна, але, першочергово, морально-психологічна.

На даний момент, інвалідність стає проблемою не тільки однієї людини чи проблемою групи людей, а суспільства загалом. Внаслідок того, що кількість інвалідів все зростає, сьогодні гостро постала проблема їх соціально-психологічної реабілітації та інтеграції в суспільство. Це стосується й студентів з особливими потребами.

До головних концепцій інвалідизації й соціалізації інвалідів з погляду соціоцентристських теорій, відносяться: структурно-функціональний аналіз (Р. Мертон, К. Девіс), проблеми інвалідності як специфічного соціального стану індивіда (модель ролі хворого Т. Парсонса) та інші. Т. Парсонс уявляє хворобу як форму соціального відхилення, при якій індивід виконує специфічну соціальну роль. В цій концепції розглядаються соціальна реабілітація, соціальна інтеграція, соціальна політика держави щодо інвалідів, які конкретизуються в діяльності соціальних служб з підтримки сімей, що мають дітей-інвалідів. Головні ідеї цієї концепції: адаптація інвалідів до соціального середовища; інтеграція індивіда в соціальну систему; інтеріоризація загальноприйнятих соціальних норм; адаптивні механізми. Проводиться класифікація типів індивідуальної адаптації до структурної аномалії за ознакою різних «культурних цілей» та норм, типологія засобів індивідуальної адаптації до структурної аномалії: конформізм, інновація, ритуали, ретритизм (відхід), бунт тощо. [197, с. 18].

В межах теорії наклеювання ярликів чи теорії соцієнтальної реакції (Г. Беккер, Е. Лемертон) для позначення людей з обмеженими можливостями з'являється поняття «девіанти». Інвалідність розглядається як відхилення від соціальної норми, носіям цієї девіації наклеюється ярлик – інвалід. В цій соціоцентристській теорії вивчаються соціальні проблеми конкретного індивіда при безпосередньому вивченні ставлення до нього суспільства в цілому через феномени соціального контролю, соціальної реакції. Так з'являється нове поняття «соціальний аттитюд» [196].

В межах психологічних теорій концепції інвалідизації представлені й теорії формування «Я-концепції». Адже «образ Я» включає в себе певний набір компонентів (уявлень про своє тіло, свої психічні властивості, моральні якості), їх конкретний зміст і значущість варіюють залежно від соціальних і психологічних умов. Окрім того, людина не просто «впізнає», «відкриває», але й активно формує себе. Усвідомлення якихось своїх особливостей, в тому числі й функціонального дефекту, змінює самооцінку й рівень домагань, адже самі ці особливості не тільки виявляються, але й формуються в процесі діяльності [22].

Отже, вченими У. Джеймсом, Г. Мідом, Ч. Кулі, Е. Еріксоном, К. Роджерсом, Р. Бернсом та іншими був зроблений крок до розуміння того, що поряд з біологічним, «тілесним Я», до усвідомленості якого індивід підходить завдяки розвитку органічного відчуття, додається ще й «образ Я», який включає в себе соціальні компоненти, джерелом яких є взаємодія індивіда з іншими людьми. Дослідження, пов'язані з Я-концепцією, з її теоретичними положеннями, зводяться до: наукового підходу У. Джеймса [64]; символічного інтеракціонізму в роботах Дж. Г. Міда і Ч. Кулі [116]; уявлення про ідентичність, розвинутого Е. Еріксоном [213]; феноменологічної психології, представленої в роботах К. Роджерса [152].

Зокрема У. Джемс у «Я» структурі виділяє «пізнавальне Я», як потік усвідомленої думки, «емпіричне Я» – це все, що людина може назвати своїм, включаючи не тільки власне тіло та психічні сили, але і все, що належить їй: одяг, дім, сім'ю, батьків, друзів, репутацію [64, с. 48]. «Емпіричне Я» У. Джемс, в свою чергу, ділить на три компоненти: «матеріальне Я» – тіло, одяг, власність; «соціальне Я» – те, якою визнають цю людину оточуючі (кожна людина має стільки різних «соціальних Я», скільки існує груп, думка яких її турбує); «духовне Я» – сукупність психічних здібностей і схильностей. Постулат У. Джемса: наша самооцінка залежить від того, ким ми хочемо стати, яке становище хотіли б зайняти в цьому світі; що є точкою відліку в оцінці нами власних успіхів та невдач [142, с. 50]. Мабуть, людям

властиво максимально розвивати можливості свого «Я», але обмеженість здібностей людини, обмеженість її існування в просторі та в часі заставляє кожного підходити реалістично – вибирати лише окремі аспекти розвитку особистості і ставити по відношенню до них кінцеві цілі, з досягненнями яких людина пов'язує свій життєвий успіх. Отже, самооцінка вираховується відносно рівня домагань: вона підвищується, якщо цілі реалізуються, і знижується, якщо людині не вдається їх реалізувати. Якщо людина в своїй діяльності неуспішна, то перед нею відкривається декілька можливостей: а) пояснити свої поразки, використавши раціоналізацію; б) понизити рівень домагань; в) зайнятися іншою діяльністю, яка принесе більший успіх.

В межах символічного інтеракціоналізму (Дж. Мід, Ч. Кулі) розглядаються проблеми становлення соціального «Я» індивіда, аналізується специфіка цієї соціальної ролі, стійкі стереотипи поведінки самих інвалідів і ставлення до них соціального оточення. Дж. Мід вважав, що самовизначення людини, як носія тієї чи іншої ролі, відбувається шляхом усвідомлення і прийняття тих уявлень, які є в інших людей стосовно цієї людини. У взаємодії з людьми дитина не просто приймає роль інших (ставить себе на їх місце), а й ідентифікується з ними, засвоює при цьому і їх ставлення до себе, адже вона приписує іншому і власні мотиви. Внаслідок цього в свідомості людини виникає те, що Дж. Мід назвав терміном «Ме», мається на увазі узагальнену оцінку індивіда іншими людьми, тобто «узагальненим іншим, тобто як виглядає в очах інших» [142, с. 70].

Головні елементи самовизначення виявляються через: образ нашого образу в уявленні іншої людини; образ її судження про наш вигляд; самопочуття (наприклад, гордість чи приниження) на сприйняту нами реакцію інших. Ідея «Я» формується в ранньому дитинстві внаслідок взаємодії індивіда з людьми, причому вирішальними в цьому є первинні групи (сім'я, ровесники і т.п.). В цій концепції розглядаються становлення соціального «Я», стереотипи, ролі, символи, самоконтроль [149, с. 40].

Цікавою представляється епігенетична концепція періодизації життєвого шляху від народження до смерті. Її основоположник Е. Еріксон розглядає становлення особистості: Я – ідентичності (Его–ідентичності). Хоча в підходах Е. Еріксона інвалідизація безпосередньо не фігурує, але розглядається цілісність сприйняття світу в примітивних культурах і представлені їхні соціальної норми. Підхід Е. Еріксона пов'язаний з соціокультурним контекстом становлення «свідомого Я-індивіда» – Его. Проблематика «Я-концепції» розглядається Е. Еріксоном через призму «Его-ідентичності», яка розуміється як продукт, що виникає на біологічній основі певної культури. Характер «Его-ідентичності» визначається особливостями цієї культури і можливостями конкретного індивіда. Джерелом «Его-ідентичності» є, за Е. Еріксоном, культурно значущі досягнення. Оскільки «Его-ідентичність» формується в процесі взаємодії індивіда з соціокультурним оточенням, то вона має психосоціальну природу [213; 182, с. 354-355].

Теорія взаємодії психічних і соціальних факторів у процесі становлення особистості також простежується і в концепції Е. Фромма. Згідно його теорії, психологічні процеси первинні і багато в чому визначають структуру соціальних феноменів. Ним виділено п'ять форм соціалізації (мазохізм, садизм, деструктивізм, конформізм і любов) і відповідно п'ять способів адаптації людини до соціуму: рецептивний, експлуативний, ринковий, накопичувальний, продуктивний [193].

Феноменологічний підхід в психології стосовно розуміння людини виходить із вражень суб'єкта, а не з позиції зовнішнього спостерігача, тобто не те, як індивід спостерігає самого себе, а який вплив на поведінку індивіда мають його потреби, почуття, цінності, переконання, тобто його сприйняття навколишнього середовища. Поведінка індивіда залежить від тих значень, які в його сприйнятті проясняють його минулий і теперішній досвід [142, с. 356].
Всі наші відносини з навколишнім світом (в тому числі і студентів-інвалідів)

будуються, виходячи з бачення свого «Я» та з того, як реакція оточуючих співвідноситься з власною реакцією індивіда [142, с. 74].

Біологічна концепція розвитку інвалідів починається з теорії В. Штерна [211]. Головним фактором, з яким ми зустрічаємося в розвитку і який ускладнений дефектом, є двояка роль органічного недоліку в процесі формування особистості дитини. З одного боку, дефект є мінус: обмеження, слабкість, затримка розвитку; з іншого плюс – якраз тому, що він створює труднощі, стимулює підвищення, підсилює рух вперед. Отже, всякий дефект створює стимули для розвитку компенсації. В. Штерн вказував на двояку роль дефекту. Адже у сліпого компенсаторно підвищується здатність розрізняти об'єкти за дотиком, не через дію підвищення нервового збудження, а через вправи в оцінці та аналізі відмінностей. У сфері психічних функцій малоцінність однієї здібності повністю чи частково заміщується сильнішим розвитком іншої. Наприклад, слабка пам'ять вирівнюється через формування розуміння, яке базується на спостережливості, слабкість волі і недостатність ініціативи компенсуються великою силою навіювання та тенденцією до копіювання. Отже, функції особистості не монополізовані так, що при ненормальному розвитку однієї якоїсь властивості обов'язково знижується результативність виконання завдання; а завдяки органічній єдності особистості як системи відбувається компенсація завдяки іншій б

Таким чином, закон компенсації однаково проявляється при нормальному й ускладненому розвитку особистості. А. Адлер розвинув цю ідею, а саме в його концепції, зверхкомпенсація не є якимсь рідкісним чи унікальним явищем, а це досить поширена властивість органічного процесу, пов'язана з головним законом живої матерії. Прикладом цього є різного роду щеплення, після яких організм стає ще сильнішим. Це досить парадоксальний органічний процес, який перетворює слабкість в силу і носить назву зверхкомпенсації. Його сутність зводиться до наступного: всякий дефект організму включає з боку останнього захисні механізми. А. Адлер звернув увагу, що неповноцінний орган вступає в боротьбу, в

конфлікт із зовнішнім світом, до якого він повинен пристосовуватися. Ця боротьба може сприяти підвищенню захворювання, але водночас вона має ресурси зверхкомпенсації. Отже, відчуття дефективності органів є для індивіда постійним стимулом до розвитку його психіки [6-8].

Л. Виготський не погоджувався з А. Адлером щодо приписування ним процесу компенсації універсального значення в психічному розвитку. Розглядаючи проблему порушень психічного розвитку в руслі концепції Л. Виготського, слід розрізняти дві групи дефектів. До первинного дефекту належать часткові та загальні порушення центральної нервової системи (ЦНС), а також невідповідність рівня психічного розвитку віковій нормі. Первинний дефект є наслідком недорозвинення або ушкодження мозку та пошкодження інших функцій організму. Проявляється первинний дефект у вигляді порушень розумової працездатності, мозкових дисфункцій тощо [47, с. 34-48]. Вторинний дефект виникає в ході розвитку людини з порушеннями психофізіологічного розвитку, якщо соціальне оточення не компенсує цих порушень, а, навпаки, провокує відхилення в особистісному розвитку. Найважливішим фактором розвитку вторинного дефекту є соціальна депривація. Дефект, який перешкоджає нормальному спілкуванню зі своїми ровесниками, гальмує засвоєння знань і навичок [48, с. 52].

Л. Виготський вбачає особливості соціалізації дітей-інвалідів в тому, що потрібно на них дивитися як на нормальних, здібних до засвоєння основних елементів соціалізації, але іншими шляхами, засобами, ніж типові індивіди [47, с. 17].

Особливе місце в групі вторинних дефектів посідають особистісні реакції на первинний дефект. Ставлення до себе і власного дефекту в інваліда є інтеріоризованим ставленням найближчого оточення до нього як до такого, що має дефекти. Це ставлення впливає на весь хід особистісного розвитку людини з обмеженими можливостями. Слід вважати наявність дефекту чинником, що зумовлює виникнення фрустраційних ситуацій, перепон, здатних надати особистісному розвитку несприятливого напрямку. В цьому

випадку соціально-психологічна адаптація можлива тільки за умови включення в діяльність компенсаторних механізмів. Можливі декілька типів особистісного реагування: ігнорування, витіснення, компенсація, гіперкомпенсація, астеничний тип реагування (стан безсилля) [77].

Ставлення студента до свого дефекту (і в цьому аспекті і до самого себе) займає провідне місце в структурі дефекту як психологічної системи. Це дає змогу пояснити виникнення характерних особливостей психічного розвитку в умовах існування недоліку, а також зрозуміти, чим зумовлений той чи інший вибір форм компенсації, від чого залежить виникнення потреби в компенсації. Ставлення до себе і свого дефекту є відображенням ставлення близького оточення (сім'ї, друзів тощо) та інших соціальних груп. Поступово воно перетворюється із зовнішнього ставлення до дитини в ставлення її до самої себе, у внутрішнє ставлення. На основі цього феномену формується самосприйняття, самовідношення та самооцінка [70; 124].

Для вивчення змін психіки людини з особливими потребами необхідно розглядати соціально-психологічну ситуацію розвитку в умовах захворювання. Основними її складниками є: преморбідні особливості психіки; психологічні наслідки впливу біологічної шкоди; основні соціальні наслідки захворювання; зміни внутрішньої позиції людини з особливими потребами по відношенню до всієї сукупності обставин, інші.

Згідно з дослідженнями Л. Божович, тяжке хронічне соматичне захворювання суттєво змінює передусім всю соціально-психологічну ситуацію розвитку людини. Воно змінює рівень її психічних можливостей в реалізації діяльності, веде до обмеження кола контактів з оточуючими людьми, часто через об'єктивні чи суб'єктивні причини призводить до обмеження її діяльності загалом, тобто змінює об'єктивне місце, яке посідає людина в житті, і, як наслідок, її внутрішню позицію по відношенню до всіх обставин життя [27].

Важке соматичне захворювання може вплинути на зміну біологічних умов протікання діяльності. Б. Зейгарник, Б. Братусь вказували, що ці умови

зумовлюють динаміку діяльності, витривалість людини до навантажень (як фізичних, так і психічних), стійкість енергетичного потенціалу діяльності, збереженість її операційного складу [72].

На думку М. Раттера, часто трапляються ситуації, в яких студент із особливими потребами, що відстає в навчанні й одержує погані оцінки, не лише постійно усвідомлює свої неуспіхи, але є також постійним об'єктом осуду як вдома, так і у навчальному закладі [147]. Результатом такого розвитку подій може стати емоційна депресія або ж його протест в залежності від індивідуальних особливостей особистості студента.

Госпіталізація студентів-інвалідів неможлива без відриву від занять, а це, водночас, порушує процес їх навчання і спілкування. Ліки можуть впливати на студента як седативно, так і збуджуюче, що, зрозуміло, заважає нормальній психічній діяльності [72, с. 144].

Студентство – це особлива соціальна категорія, специфічна спільність людей, організаційно об'єднаних інститутом вищої освіти. Як соціальна група воно характеризується професійною спрямованістю, сформованістю стійкого ставлення до майбутньої професії, які є наслідком правильності професійного вибору, адекватності і повноти уявлень студента про вибрану професію. Останнє включає знання тих вимог, які висуває професія, умов і чинників професійної діяльності. Результати досліджень свідчать про те, що рівень уявлень студента про професію (адекватні-неадекватні) безпосередньо співвідноситься з рівнем його відношення до навчання: чим менше студент знає про професію, тим менш позитивним є його відношення до навчання. Феноменологія змін, що відбуваються з особистістю в процесі її входження як суб'єкта діяльності в професію, на етапі набуття освіти, поза сумнівом, є важливим аспектом в процесі вирішення загальної проблеми підготовки фахівців.

Студентський вік є одним із етапів особистісного становлення, під час якого триває вирішення екзистенціальних проблем, здійснюється побудова планів професійного зростання, реалізуються домагання особистості [92].

Вибір професії людиною – це основа її самовизначення в суспільстві. Це багатовимірний і багатостадійний процес, який є основою для включення майбутніх психологів з обмеженими фізичними можливостями (ОФМ) в соціально значущу діяльність. Особистісні зміни виникають не прямо під впливом порушення якоїсь конкретної функції, бо самі функції є безособистісними. Особистість формується в процесі включення людини в систему суспільних відносин. Та чи інша патологія, передусім, ускладнює процес інтеграції в цю систему, змінює характер самих цих стосунків як вибіркового зв'язку людини зі світом і, передусім, зі світом культури. І тільки через порушення цих зв'язків, тобто опосередковано, недоліки окремої функції здатні вплинути на процес формування особистості.

Виникнення психічного або психосоматичного розладу є результатом розузгодження в структурі особистості внаслідок блокування психічної активності на певному рівні і порушення оптимального режиму функціонування усіх інших рівнів і системи в цілому.

Складність вивчення особистості з обмеженими можливостями полягає в тому, що в них дуже різноманітний характер захворювань і міра порушення основних фізичних функцій, що виявляється в діяльності та спілкуванні [140]. Вивчення особистості з обмеженими можливостями в педагогічній психології пов'язано з урахуванням особливостей, обумовлених фізичними обмеженнями. Разом з дослідженнями пізнавальної сфери особистості з обмеженими можливостями з'явилися роботи, присвячені впливу фізичної депривації на розвиток особистості (О. Литвак, О. Зотов, Б. Коваленко, Л. Плаксіна, Л. Солнцева та ін.). Розвиток особистості як суб'єкта діяльності повинний включати елементи корекційно-компенсаторної роботи, спрямованої на відновлення втрачених фізичних функцій. Вищою формою компенсації є становлення всебічно розвиненої особистості. Проте, необхідно при цьому пам'ятати, що вплив соціальних чинників (при компенсації) можливий лише за опори на збережені функції організму і в єдності з біологічними чинниками [155, с. 27].

Це зумовлює необхідність урахування в дослідженнях, що здійснюються в галузі педагогічної психології, даних, що сприяють розумінню специфіки механізмів розвитку особистості з обмеженими фізичними можливостями.

Серед соціальних чинників, що впливають на розвиток особистості, пов'язаний з компенсацією порушених або втрачених функцій, істотну роль відіграє соціальна ситуація розвитку, статус людини з обмеженими фізичними можливостями в групі, умови діяльності і спілкування особистості та її активність. Включення особистості з обмеженими фізичними можливостями в активну діяльність в різних її формах розглядається як одна з умов прояву компенсаторних функцій психіки [161]. Обмеження фізичних можливостей залежно від часу їх прояву і глибини провокує виникнення умов, що перешкоджають формуванню або прояву активної життєвої позиції, встановленню дружніх і ділових стосунків з оточенням [12; 27; 167 та ін.].

Як відзначається в сучасних дослідженнях, у розвитку особистості з обмеженими можливостями особливі зміни виявляються в комунікативній сфері, що пов'язано з наявними порушеннями (сенсорними, перцептивними та ін.). Порушення зв'язків міжаналізаторів, викликане обмеженими фізичними можливостями, спричиняє за собою, наприклад, спотворення системи сенсорних еталонів. Це порушує цілісність взаємодії усіх систем аналізаторів, що відображається на системі уявлень особистості.

Дитина з обмеженими фізичними можливостями має ускладнення в розумових операціях порівняння, узагальнення, класифікації, які формуються в неї в більш пізньому віці, ніж в однолітків (М. Земцова, В. Лоніна, І. Моргуліс та ін.), у яких здоров'я в нормі. Мова в дітей з обмеженими можливостями формується на тих же принципових основах, що й мова дітей, у яких здоров'я в нормі, в процесі комунікативної діяльності, але має деякі особливості – іноді змінюється темп, порушується словниково-семантична сторона мови, з'являється «вербалізм», в мові досить рідко вживаються розгорнуті висловлювання. Причиною недорозвинення мови може бути

відсутність образів сприйняття внаслідок порушення спілкування дітей з дорослими та однолітками (Л. Волкова, М. Земцова, Л. Плаксина, Л. Солнцева та ін.).

Як відмічає К. Ізард, особистість є центром передачі й прийому соціальних сигналів, які є важливими для розвитку особистості. Обличчя і його виразні особливості порівняно з іншими реальними стимуляторами притягає й утримує увагу особистості з обмеженими фізичними можливостями, і навіть сприяє її більш упевненій руховій координації, зниженню серцевого ритму, загальному заспокоєнню. У зв'язку з цим в особистості з обмеженими фізичними можливостями спостерігаються порушення в системі комунікативних зв'язків з іншими: у виборі партнера для взаємодії; в прояві себе як суб'єкта спілкування; у вираженні зустрічної зацікавленості; в обміні уявленнями, думками, почуттями, стосунками; в досягненні соціально-психологічної сумісності.

Обмежені фізичні можливості іноді ускладнюють сприйняття партнера, а невеликий досвід спілкування не дозволяє адекватно інтерпретувати наявні дані. Спілкування є взаємодією партнерів, тобто є двостороннім процесом прояву себе в діяльності. Дитина з обмеженими можливостями, як правило, слабо знайома з власними виразними можливостями і механізмом діяльності систем аналізаторів, а тому не достатньо володіє мімікою, практично не використовує у спілкуванні виразних рухів (Г. Григор'єва, В. Деніскіна, Л. Плаксина та ін.). Дитина з обмеженими фізичними можливостями демонструє недорозвинення складових комунікативного процесу. Фізичний недолік примушує дитину перейти в особливу соціальну позицію, що виявляється в системі стосунків з навколишнім світом. У історії людства виділяються чотири основні позиції щодо людей з обмеженими можливостями: ізоляція, перебільшення дбайливості, інтеграції, соціальної цінності. Одним з найбільш серйозних наслідків фізичного порушення є те, що органічний дефект викликає порушення в розвитку особистості. Але в той же час існують можливості компенсації фізичного дефекту за допомогою

культурних прийомів і навичок, що покривають, компенсують дефект і таких, що дають можливість впоратися із завданнями розвитку особистості новими шляхами [48].

Труднощі формування засобів спілкування особистості з обмеженими фізичними можливостями посилюються ще й тим, що часто її життя розпочинається з дефіциту спілкування, оскільки вона займає особливе становище в сім'ї, а іноді – позбавлена спілкування з однолітками. Аналіз психологічної літератури показав, що дуже багато майбутніх психологів з ОФМ не можуть реалізувати свої можливості унаслідок того, що не володіють загальнолюдськими засобами спілкування. Порушення спілкування виявляються в аутизмі, небажанні й боязні спілкуватися з однолітками, в бажанні обмежити спілкування колективом собі подібних [156]. При цьому соціальний сенс комунікації виявляється в забезпеченні будь-якої іншої діяльності: її оволодінні, плануванні, координації.

Зараз перед освітніми установами для майбутніх психологів з ОФМ стоїть завдання підготовки молоді до життя і праці в умовах ринкових відносин. Випускники мають бути психологічно і практично підготовлені до життя в сучасному суспільстві, вони повинні чітко розуміти, що успіх безпосередньо залежить від знань і умінь, набутих у шкільні роки, від обґрунтованого професійного вибору, працьовитості та ініціативи. Професійне самовизначення повинне здійснюється під час повсякденної, спеціально організованої навчальної та практичної діяльності майбутніх психологів з ОФМ.

Усі особливості особистісного самовизначення більшою чи меншою мірою характерні для особистості з ОФМ при набутті нею гуманітарних професій. Необхідно передбачити вдосконалення допомоги особистості з ОФМ у самовизначенні за такими основними напрямками: професійна діагностика в процесі профорієнтації; сприяння самопізнанню і виявленню власних здібностей і можливостей; виявлення можливостей професійної освіти для студентів з ОФМ; допомога в професійному самовизначенні,

побудові особистісного професійного плану; навчання самопрезентації та активному пошуку роботи; навчання навичкам ділового спілкування; сприяння особистісному зростанню в процесі професійної підготовки; виявлення можливостей працевлаштування інвалідів; робота з сім'єю для сприяння професійного самовизначення студента – інваліда.

Робота є важливою частиною людського життя. Вона включає соціальні контакти, вносить розпорядок в повсякденне життя, саме тут усвідомлюється почуття необхідності конкретної людини для суспільства. Даючи матеріальну підтримку, робота забезпечує незалежність людини, що є особливо важливим для особистості з ОФМ. Період переходу від школи до трудової діяльності – складний етап у людському житті. Впродовж цього періоду людина бореться за особисту незалежність і повинна приймати рішення щодо подальшого життєвого і професійного шляху. Це важкий етап для кожної людини, але ще складнішим він є для особистості з ОФМ. Він набувається у процесі просування в доросле життя, є ускладненим фізичним недугом, невиправданими надіями і навколишніми перешкодами. Нині перехід від школи до трудового життя для молодих інвалідів відбувається з великими труднощами не лише у зв'язку з соціально-економічними проблемами в країні, але й через відсутність системи профорієнтації і допомоги в плануванні професійного самовизначення.

Сучасна теорія професійної орієнтації ґрунтується на реалізації основного психологічного принципу: під час пояснення будь-якого психічного явища особистість виступає як сукупність внутрішніх умов, через які заломлюються усі зовнішні впливи. Професійне самовизначення не зводиться до акту вибору професії, а виступає як змістовий процес духовного розвитку особистості з ОФМ. Тому в сучасній науковій теорії профорієнтації найважливішу роль відіграє дослідження закономірностей формування внутрішньої, психологічної основи самовизначення, яка складається в процесі безперервної взаємодії суб'єкта із зовнішнім світом через комунікативну, мотиваційно-потребову, предметно-діяльнісну, емоційно-

вольову сфери особистості (В. Єрмаков, Н. Костенко, В. Симоненко, Т. Суровицька, П. Оссовський та ін.). У руслі цієї взаємодії людина активно шукає себе, керуючись уявленнями, що склалися в неї, про себе, свої очікування, свою можливу роль. Вибір професії – це складний і тривалий, свідомий процес, невід’ємний від розвитку особистості загалом. Він включає процес виявлення й затвердження власної позиції в ситуації визначення майбутньої професії. Зміст професійного самовизначення базується на трьох компонентах, що взаємодіють між собою і реально усвідомлюються особистістю: інтереси і схильності людини (мотиви і потреби); здібності і стан здоров’я (суб’єктивні чинники); світ професій і потреби суспільства (соціальні чинники).

Сенситивним періодом становлення професійного самовизначення особистості з обмеженими можливостями є старший підлітковий вік, і рання юність які складають період студентства. Найважливіша особливість психічного розвитку на цьому віковому етапі полягає в тому, що необхідність визначити своє місце в житті призводить до формування центральної для цього віку духовної потреби в своєму життєвому, передусім, професійному самовизначенні.

Особливо актуальною ця проблема є для студентів з ОФМ, для яких процес усвідомлення і вибору своєї професії є значно ускладненим. Є. Клімов підкреслює, що «...як би ми не розуміли професію (чи як спільність людей, зайнятих в певній галузі, або як безліч стійких в суспільстві трудових постів, або як типову роботу), у будь-якому випадку, є змога говорити, що вона висуває певні вимоги до особистісних психологічних якостей працівника» [85, с. 46].

Робота психологів вимагає не лише чіткого врахування усіх особливостей особистості, але й уміння спілкуватися з клієнтами та їх близькими. Є. Клімов [87] виділяє такі особистісні якості професій типу «людина-людина»: прагнення до спілкування; уміння легко вступати в контакт з незнайомими людьми; стійке гарне самопочуття під час роботи з

людьми; доброзичливість; чуйність; витримка; уміння стримувати емоції; здатність аналізувати поведінку оточення і власне; здатність подумки ставити себе на місце іншого; уміння слухати; здатність до емпатії; здатність володіти мімікою, жестами, мовою; уміння переконувати людей; здатність знаходити спільну мову з різними людьми; знання психології людей; акуратність, пунктуальність, зібраність; уміння розподіляти роботу між людьми. Специфіка розвитку професійно значущих якостей професій типу «людина-людина», до яких відноситься професія психолога, опосередковані характером об'єкту праці й змістом діяльності. В професіях типу «людина-людина» основним об'єктом праці є люди, їх взаємодія. Професійний стандарт визначає низку ролей, в яких виступає психолог: від клінічного психолога до психолога-консультанта. У основі усіх цих ролей лежать комунікативні властивості особистості.

Професійні інтереси особистості з ОФМ не завжди узгоджуються з їх трудовими можливостями. Характер і ступінь фізичного порушення можуть перешкоджати оволодінню професіями, що цікавить їх. Психологічне вивчення особистості з ОФМ, індивідуальний підхід в навчанні можуть забезпечити їх підготовку до суспільно корисної праці. У зв'язку з цим значення має формування якостей особистості, необхідних для суспільно корисної праці [98].

В умовах особистісно-розвивальної освіти (суб'єкт-суб'єктної взаємодії) можливий розвиток цілісної, гармонійної особистості, суб'єкта діяльності, що важливо в професійному самовизначенні й становленні особистості з ОФМ як психолога, що розглядається в нашому дослідженні.

Виокремлюють такі проблеми, що виникають у студентів з ОФМ: не знають своїх можливостей і обмежень, неадекватно себе оцінюють; не мають достатньої інформації про реальне виробництво, про професії і їх вимоги до працівника; не мають інформації про можливості професійної підготовки в цьому регіоні, про порядок і можливості працевлаштування, про найбільш конкурентоздатні професії в цьому регіоні; не мають можливості

проконсультуватися і отримати допомогу в професійному самовизначенні; соціально погано адаптовані, не мають необхідних сформованих соціальних навичок; є неактивними, у них не сформовані готовність до праці і трудова настанова, є інфантильними.

Професійні наміри учнів з ОФМ формуються на основі їх низької особистісної активності в процесі професійного самовизначення, дефіциту інформації про світ професій і про можливості професійного розвитку людей з ОФМ, а також на основі слабо розвиненої самосвідомості і спотвореного уявлення про себе зокрема. У більшості учнів професійні наміри є нереальними з точки зору їх психологічного статусу, успішності і загальних здібностей, що негативно позначається на подальшому процесі їх професійного самовизначення.

Виявлені труднощі професійного самовизначення значною мірою обумовлені неефективною системою роботи профорієнтації в освіті осіб з ОФМ. У зв'язку з цим є необхідною розробка і впровадження різних інноваційних програм і технологій, з урахуванням накопиченого досвіду і вимог сучасної дійсності. Основним завданням профорієнтації повинне стати не суворе управління професійним самовизначенням учнів з ОФМ, а активізація самих школярів в процесі визначення себе, свого місця у світі професій, підготовка школяра до самостійного, раціонального, усвідомленого вирішення завдань власного вибору професії.

У професійному самовизначенні особистості з ОФМ проявляється затримка, порушується взаємозв'язок, що обумовлено фізичними дефектами. Як показав аналіз психологічної літератури, проблема професійного самовизначення ОФМ недостатньо вивчена в сучасній педагогічній психології. Найбільш перспективними є дослідження людини як об'єкту і суб'єкта пізнання, діяльності, спілкування і дослідження інтегральної індивідуальності, що передбачає звернення до досягнень педагогічної психології, що сприяють розвитку особистості як суб'єкта діяльності (індивідуального і колективного).

Серед соціальних чинників, що впливають на компенсацію порушених або втрачених фізичних функцій, найбільш суттєвими є рівень розвитку суспільства і соціальний стан особистості з ОФМ, умови її діяльності і активність. Під час формування спрямованості особистості, її професійного самовизначення, певних моральних, волевих, інтелектуальних якостей фізичні дефекти можуть бути першопричиною відхилення від норми, причиною ускладнень спілкування дитини з однолітками і дорослими, що перешкоджатиме накопиченню індивідуального досвіду. Такі відхилення (неадекватна самооцінка, фрустрованість, відсутність комунікативних навичок, агресивність, негативізм, навіюваність, недостатня розвиненість пізнавальних процесів тощо) відзначаються багатьма дослідниками.

Чинниками, що знижують активність особистості з ОФМ, є негативні емоційні стани і фрустрації, багаточисельне повторення яких призводить до безініціативності, відмови від діяльності. Перешкодою для нормальної активності є також ускладнення, які особистість з ОФМ має при встановленні соціальних контактів.

Формування професійного самовизначення безпосередньо відбувається під впливом декількох груп чинників: об'єктивні (ступінь і час порушення фізичних функцій, стан здоров'я, рівень підготовки, поінформованість про світ професій); суб'єктивні (професійні і пізнавальні інтереси, схильності, здібності тощо); соціальні (сім'я і освіта батьків, соціальне оточення тощо); додаткові (мотиви вибору, життєві цінності, уявлення про майбутнє).

Реальна фізична депривація і недостатньо розроблена програма профорієнтації призводить до обмеженості знань про світ професій, про доступні спеціальності, про можливості працевлаштування і здобуття спеціальної освіти. Це сприяє появі у майбутніх студентів з ОФМ нереальних професійних намірів, становить основу їх психологічної неготовності здійснити самостійний і усвідомлений вибір професії.

У процесі особистісно-розвивальної освіти (суб'єкт-суб'єктної взаємодії, сприятливих психологічних умов) можливий розвиток цілісної,

гармонійної особистості, суб'єкта діяльності з ОФМ.

Становлення особистості з обмеженими можливостями відбувається під час перманентних змін у житті нашого суспільства. Ці зміни з особливою гостротою визначають проблему готовності особистості з обмеженими можливостями до свідомого вибору власної життєвої позиції, максимальної реалізації її особистісних можливостей і, як наслідок, адекватної професійної діяльності. Проблема вибору (життєвого, смислового, ціннісного, професійного) для особистості з обмеженими можливостями в нових соціально-економічних умовах постає дуже гостро. І хоча ця проблема не є суто новою – вона розглядається як в межах теорій вітчизняної, так і зарубіжної психології на методологічному, теоретичному та експериментальному рівнях – її аспект професійного самовизначення людей з обмеженими можливостями є наразі дуже актуальним.

Висновки до розділу 1

У першому розділі проаналізовано й узагальнено основні підходи до вивчення проблеми професійного самовизначення особистості; конкретизовано основні наукові позиції вивчення професійного самовизначення особистості з обмеженими фізичними можливостями.

1. Теоретико-методологічний аналіз проблеми професійного самовизначення особистості продемонстрував її багатоплановість і складність, що відображено в презентації положень, у яких розкрито: процесуально-результативна характеристика вибору особистістю своєї позиції і конкретних засобів самоздійснення; зміст соціального й морального самовизначення; контекст зв'язку самовизначення із життєвою історією особистості; та аспекти соціалізації особистості, розвитку її самосвідомості й соціальної зрілості.

Огляд психологічних теорій та концепцій особистості конкретизував зміст професійного самовизначення особистості. Центральні позиції узагальнення стосуються тлумачення професійного самовизначення як

системи Я-образів особистості, яка оформлена у її Я-концепцію; формування професійних намірів, психологічної готовності до професійного вибору людиною професії; як комплексу уявлень суб'єкта про його професійну придатність та через розкриття в межах професійної ідентифікації фахівця; формування базових компетентностей (професійних, моральних, особистісних) і професійно-важливих якостей; як складової життєвого самовизначення особистості. Розкрито розуміння професійного самовизначення як тривалого процесу проходження певних періодів, етапів і рівнів професійного становлення. Висвітлено структурну організацію професійного самовизначення в емоційному, когнітивному, поведінковому й ціннісно-моральному компонентах.

2. Професійне самовизначення особистості з обмеженими фізичними можливостями має свої специфічні особливості, які послідовно представлені через опис історичних і психологічних аспектів розуміння інвалідності та ставлення до неї. Окреслено й уточнено визначення поняття «інвалід» та «особа з обмеженими можливостями». Презентовано основні моделі інвалідності (медична, економічна, функціональна, соціальна) та наголошено на необхідності створення психологічної моделі інвалідності. Розкрито центральні питання отримання якісної освіти особами з обмеженими фізичними можливостями; проведено зв'язок між змістом організаційно-методичних питань навчання та наповненням «соціальної ситуації розвитку» осіб з обмеженими фізичними можливостями; з'ясовано психологічні питання змісту й специфіки психологічної допомоги як забезпечення емоційної, смислової й екзистенційної підтримки студентів з обмеженими можливостями; зацентовано увагу на системі й специфіці оцінювання студентів з обмеженими фізичними можливостями.

Визначено основні концепції інвалідизації й соціалізації інвалідів з точки зору соціоцентристських теорій (серед яких модель ролі хворого Т. Парсонса, теорія наклеювання ярликів чи теорії соцієнтальної реакції); психологічних теорій (теорії формування «Я-концепції», символічного

інтеракціонізму; формування Я-ідентичності; гуманістичного психоаналізу; індивідуальної психології, феноменологічної психології). Особливу увагу приділено теорії формування вищих психічних функцій Л. Виготського, де детально презентовано групи дефектів (первинні і вторинні), їх динаміку прояву й особливості впливу на процес соціалізації інваліда.

Розкрито специфіку навчання інвалідів у студентському віці, де конкретизовано особливості ставлення студента до свого дефекту; питання врахування соціально-психологічної ситуації розвитку інваліда в умовах захворювання та особливості перебігу й впливу соматичних захворювань у студентів-інвалідів. Підкреслено, що в умовах особистісно-розвивальної освіти можливий розвиток цілісної, гармонійної особистості, суб'єкта діяльності, що важливо в професійному самовизначенні й становленні особистості з ОФМ як психолога, чому й присвячені наступні розділи дисертації.

Основні наукові результати розділу опубліковані в працях:

1. Болкун Т.А. Професійне самовизначення особистості з обмеженими можливостями: сутність, зміст та структура / Т.А. Болкун // Збірник наукових праць Серія: Педагогічні та психологічні науки / Державна прикордонна служба України, Національна академія Державної прикордонної служби України імені Б.Хмельницького. –Хмельницький: Видавництво НАДПСУ, 2010. – №54. – С. 249–252.

2. Болкун Т.А. Проблема професійного самовизначення особистості в сучасній психології / Т.А. Болкун // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету ім. П.Тичини / [ред.кол.: Побірченко Н.С. (гол.ред.) та інші]. – Умань: П.П.Жовтий, 2010. – Випуск 34. – С.168–174.

3. Болкун Т.А. Основні проблеми професійного самовизначення студентів-психологів з обмеженими можливостями / Т.А. Болкун // Сучасна

психологія: актуальні проблеми й тенденції розвитку: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Запоріжжя, 28 січня 2011 р.) / Запоріжжя: КПУ. – Запоріжжя, 2011. – С. 30–32.

РОЗДІЛ 2

ПРОГРАМА ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ДІАГНОСТИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ ОСОБИСТОСТІ З ОБМЕЖЕНИМИ ФІЗИЧНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ

2.1. Критерії та показники професійного самовизначення особистості з обмеженими фізичними можливостями

На підставі теоретичного аналізу проблеми особливостей професійного самовизначення осіб з обмеженими фізичними можливостями, врахування методологічних засад психологічної науки щодо принципів єдності свідомості, самосвідомості й діяльності (В. Аверін, Л. Виготський, Г. Костюк, О. Леонтьєв, С. Максименко, С. Рубінштейн та ін.) та поєднання внутрішнього і зовнішнього в детермінації психічного (К. Абульханова-Славська, Л. Виготський, Г. Костюк, О. Леонтьєв, Б. Ломов, С. Максименко, С. Рубінштейн та ін.) пропонуємо загальну теоретичну концепцію вивчення зазначеного феномену.

Серед опрацьованих робіт виокремлюємо центральну думку щодо розгляду психологічного аспекту проблеми професійного самовизначення, а саме: професійне самовизначення неможливе без урахування закономірностей розвитку особистості, яку розглядають як сукупність внутрішніх умов, через яку переломлюються зовнішні впливи. При цьому, формування внутрішньої психологічної основи професійного самовизначення відбувається в процесі безперервної взаємодії суб'єкта із зовнішнім світом. В ході цієї взаємодії людина активно шукає себе, керуючись складеними уявленнями про себе, свої очікування та можливі ролі. Отже, особистість є суб'єктом свого професійного самовизначення. Самовизначення є інтегральною цілісністю, а сутність її активності – не

тільки в набутті способів діяльності, створенні та управлінні людськими відносинами, але й в самореалізації своєї суб'єктності.

Що стосується психології професійного самовизначення особистості, то активна побудова людиною своєї трудової діяльності – її цілей, систем дій, зовнішніх і внутрішніх засобів, умов – є вираженням загальної властивості активності психічного відображення, сповненого суб'єктності. Якщо говорити про розвиток суб'єкта праці, то насамперед, слід говорити про розвиток його здатності самостійно осмислювати свою діяльність, самостійно знаходити смисли цієї діяльності та шукати шляхи удосконалення себе в цій діяльності. Таким чином професійна самореалізація слугує для знаходження особистісних смислів у обраній, засвоєній або такій, що вже виконується трудовій діяльності, а також – знаходження смислів у самому процесі самовизначення.

Така експлікація положень, представлених у теоретичному розділі дисертаційної роботи, дає змогу окреслити узагальнену картину психологічних особливостей формування професійного самовизначення осіб з обмеженими фізичними можливостями.

Нами наведені дані щодо уявлення про особистість з обмеженими можливостями як глибоко збиткову, таку, що має низку специфічних рис, які відрізняють її від звичайної людини. Загалом особистості з обмеженими можливостями приписують різноманітні негативні якості (егоїзм, відсутність почуття обов'язку, товариськості) і властивості особистості, що відображають порушення комунікативної сфери (замкнутість, агресивність), емоційно-вольові прояви (навіюваність, негативізм) тощо. Такі особливості особистості розглядаються як безпосередній наслідок наявних фізичних вад. В результаті цього можливості вдосконалення особистості, формування її позитивних якостей та властивостей є вкрай обмеженими.

Ось чому при роботі з особистістю з обмеженими можливостями основна увага психологів звертається на коректувально-компенсаторну роботу, що спрямована на усунення деприваційних симптомів. Корекція

розглядається як процес виправлення, «доведення до норми» тих психологічних функцій, які «відхилилися» внаслідок обмеження розвитку. Психологічні умови особистісного самовизначення в освітньому процесі інвалідів передбачають систему психологічного забезпечення, що включає в себе психокорекцію, психологічну підтримку й допомогу.

Також соціально-психологічні наслідки обмежень виявляються найвиразніше тоді, коли така особистість потрапляє в змішаний колектив, де працюють як здорові люди, так і люди з обмеженими можливостями. Обмеження сприйняття змін в навколишньому середовищі ускладнює встановлення зв'язку особистості з середовищем, викликає ускладнення в діловому та міжособистісному спілкуванні. Особистості з обмеженими можливостями вибирають позицію ізоляції, йдуть від контактів із здоровими людьми, стають замкнутими, зорієнтованими на свій внутрішній світ. У змішаному колективі вони часто самотійно ізолюються або займають положення край залежних. Несприятливий вплив на процес інтеграції (встановлення позитивних міжособистісних відносин в змішаних колективах) здійснюють труднощі соціальної перцепції, що випробовуються особистістю з обмеженими можливостями. Неможливість або обмеженість візуального сприйняття і орієнтації на голос, особливості мови, дотикові сприйняття часто не дають особистості з обмеженими можливостями достатнього знання про партнера по спілкуванню. Це може посилюватися неадекватними установками здорових людей щодо людей з обмеженими можливостями, що зумовлено нерозумінням, незнанням їх психології та іншими чинниками [1].

Інтеграція студентів з обмеженими можливостями за засобами соціально-трудової реабілітації складається з системи заходів психолого-педагогічного, соціально-економічного, медичного характеру, яка здійснюється за активної участі особистостей з обмеженими можливостями в діяльності. Їх залучення в професійну діяльність пов'язане і з певними ускладненнями. Наприклад, в осіб з порушеннями зору (раптовою втратою або різким його погіршенням), що знаходяться в депресивному стані, часто

може формуватись мотивація на непрацездатність. Водночас, як свідчать результати досліджень А. Кондратової, В. Єрмакова, виникнення позитивної мотивації на працездатність може не залежати від глибини і часу виникнення дефекту. Формуванню позитивної мотивації до трудової діяльності може сприяти психологічна робота з оптимізації професійного самовизначення особистості з обмеженими можливостями як суб'єкта діяльності [2].

Зокрема у дослідженнях І. Харді, К. Хорні, К. Юнга, Г. Меррея та ін. чинники самовизначення засновані на співчутті, самотійності, самореалізації, розвитку особистості, гарному самопочуттю, адаптації до реальності, здатності контролювати своє життя в різних обставинах. Так, Г. Меррей вважав, що потреба в психологічній підтримці є найважливішим чинником, потребою людини, що передбачає співчутливу допомогу близькому, захист і турботу.

Моделі психологічного забезпечення, що засновані на ідеях психоаналізу З. Фрейда та А. Фройд, виражають прагнення допомогти людині усвідомити дійсну причину страждань, що прихована в несвідомому, зробити травмуючі переживання усвідомленими, доступними осмисленню і частково контролю. Так, А. Адлер підкреслював, що підтримка може компенсувати неповноцінність і обернути слабкість у силу. Психологічна допомога і підтримка спрямовані на: соціальне пристосування; ухвалення соціально схвалюваних зразків поведінки як критеріїв душевного здоров'я; лікування «душі», що пов'язане з орієнтацією на досягнення цілей життя, моральності, цілісності, здатності любити; отримання особистістю психологічної свободи в умовах суспільства, що її пригнічує і нівелює тощо.

Інституціоналізація психологічної допомоги посприяла виникненню, разом із одночасним розвитком традиційної медичної та релігійної допомоги, два принципово нових види послуг і професій: 1) соціальна допомога – сприяння і 2) психологічна допомога – консультування; а також трансформувала традиційну пасторську опіку в нову форму релігійного наставництва.

Забезпечення необхідних психологічних чинників – це багатовимірний процес, що зосереджений на позитивних сторонах і перевагах особистості, та який сприяє відновленню віри в себе і в свої можливості, підвищенню резистентності особистості до дестабілізуючих зовнішніх і внутрішніх чинників.

Забезпечення необхідних психологічних чинників – це процес спільного з суб'єктами навчання визначення їх власних інтересів, цілей, мотивів, можливостей і шляхів подолання перешкод (проблем), що заважають їм зберегти свою людську гідність і самостійно досягати бажаних результатів у навчанні, самовихованні, спілкуванні, способі життя [52].

О. Асмолов, розглядаючи психологічні чинники, відзначає їх зв'язок з соціально-історичним способом життя особистості [17]. В центр розвитку особистості автор ставить не індивіда самого по собі, а перші початкові спільні акти поведінки, сприяння, що перетворюють ситуацію розвитку особистості. Процес самовизначення особистості йде через підтримку самостійності до самоконтролю і самоорганізації поведінки. Таким чином, підтримку особистості в освітньому процесі він розглядає як допомогу в самовизначенні. А в дослідженнях А. Анохіної наголошується, що феномен психологічних чинників полягає в тому, що допомагати можна лише тому, що вже є в наявності (але на недостатньому рівні), тобто, створення чинників самовизначення, розвитку самості, самостійності людини. Звідси й основа ідеї психологічних чинників і способів її здійснення – саморозвиток особистості.

Потужним психологічним чинником професійного самовизначення є розвиток компетентного спілкування, адже весь життєвий простір людини за своїм характером є міжособистісним. Компетентність у спілкуванні передбачає готовність і вміння будувати контакт на різних психологічних дистанціях, уміло змінюючи діапазон відносин від відчужених до інтимно-особистісних. Реалізація компонентного спілкування можлива при підвищенні значущості приватного життя людини, цінності її внутрішнього

світу, що не є можливим, водночас, без розвитку емпатії, дбайливого ставлення до особистісного досвіду, довіри.

Презентована специфіка професійного самовизначення студентів з обмеженими фізичними можливостями дає змогу диференціювати кількісно-якісні ознаки, які вибудовують гіпотетичну модель дослідження, в якій буде адекватно відображена логіка наукового пошуку, адже дослідницьке поле доволі широке і потребує такої трансформації, де б отриманий емпіричний матеріал процедурно відповідав психологічній дійсності.

При побудові цієї теоретичної моделі нами виведено таке центральне положення щодо розуміння професійного самовизначення особистості з обмеженими фізичними можливостями, а саме: професійне самовизначення особистості – системне утворення, що піддається регулюванню і вміщує низку взаємопов'язаних структурно-функціональних компонентів, що є інтегративною властивістю цілого.

Основними критеріями щодо виокремлення таких структурно-функціональних компонентів професійного самовизначення студентів з обмеженими фізичними можливостями є: критерій *професійної спрямованості*, критерій *професійної активності* та критерій *професійної компетентності*, – кожен з яких є своєрідною вимогою щодо якості оцінки цього психологічного явища та в комплексі утворюють внутрішню стійку взаємозалежність.

Критерій *професійної спрямованості* є своєрідною оцінкою якості сформованої системи спонукань, які як мотиви визначають діяльність особистості, одночасно виступаючи цілями і завданнями. Розглядаючи професійну спрямованість як критерій професійного самовизначення особистості, переважно йдеться про інтереси, схильності, переконання, ідеали, в яких відображається світогляд людини, і, як результат формується індивідуальний стиль діяльності людини.

Критерій *професійної активності* є специфічною оцінкою суті мобілізації внутрішніх інтенцій індивіда для вирішення мотиваційних і

емоційних протиріч у переживанні об'єктивних ситуацій життя. Загалом це стосується активного обрання людиною своєї мотиваційної позиції щодо суспільно виробленої системи ціннісних орієнтацій й окресленню на цьому ґрунті змісту свого існування, що в найузагальненішій формі виявляється у мотиваційно-смісловій природі особистісного самовизначення. Емоційна активність при цьому є найвищою ознакою адекватної життєздатності завдяки включенню об'єктів і предметів зовнішнього світу, і насамперед людського світу, у внутрішній «світ», структуру життєдіяльності індивіда, який реалізує свої емоційний досвід засобом спрямованої діяльності, що передбачає практично-дійову взаємодію із соціальною дійсністю.

Критерій *професійної компетентності* демонструє психологічний факт забезпечення стабільними та впорядкованими властивостями, які в соціально-поведінковій формі відображають взаємодію людини із соціальним середовищем. Взаємодія людини із соціальним середовищем зумовлена різноманітними надіндивідуальними утвореннями комунікативних та соціально-адаптивних якостей, за допомогою яких людина здатна вільно себе зреалізувати як суб'єкт професійної діяльності.

Оскільки структура особистості фахівця є функціональним утворенням, це передбачає її прояв в реальному функціонуванні, в реальній взаємодії із середовищем, зразки якого формуються в ході онтогенезу і набувають форму диспозицій (установок), які визначають сприйняття характерних ситуацій, осіб та речей. Коли йдеться про людину з обмеженими фізичними можливостями, то зрозуміло, що кожна з таких диспозицій є складним об'єднанням різноманітних аксіологічних функцій і фундаментальних потреб індивіда, які за змістом суттєво відрізняються від системи потреб і цінностей здорових людей. Тому логіка науково пошуку буде розгортатися у форматі порівняння структурно-функціональних компонентів професійного самовизначення студентів з обмеженими фізичними можливостями та здорових студентів.

Запропонована гіпотетична схема виокремлення структурно-функціональних компонентів професійного самовизначення студентів з обмеженими фізичними можливостями, за своїм психологічним наповненням однаковою мірою стосується як студентів з обмеженими фізичними можливостями, так і здорових студентів (рис.2.1).

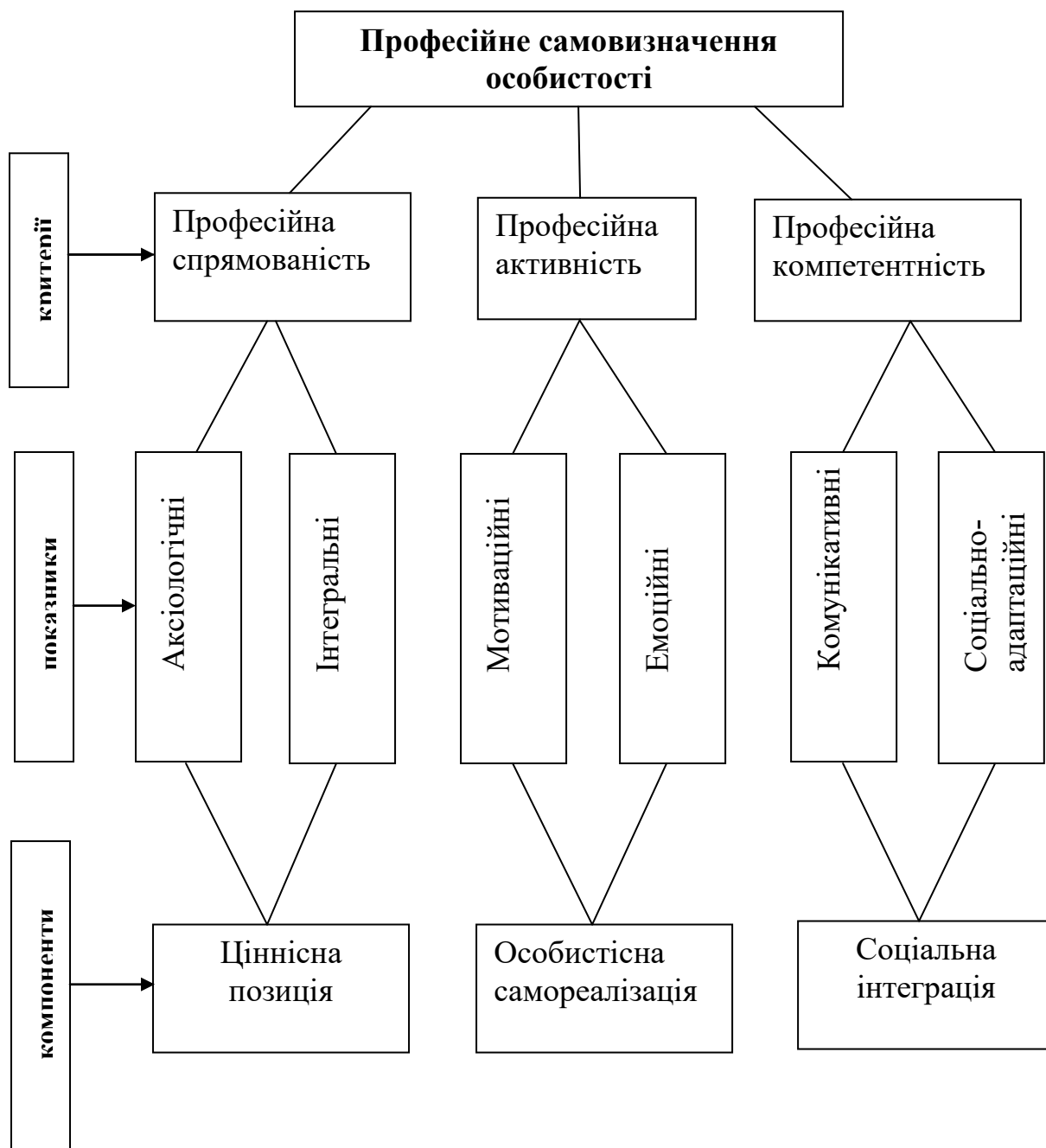


Рис. 2.1. Гіпотетична схема виокремлення структурно-функціональних компонентів професійного самовизначення студентів з обмеженими фізичними можливостями

Кожен з виділених критеріїв містить показники: професійну спрямованість складають *аксіологічні* показники, оформлені в ознаках системи ціннісних орієнтацій у їх стійкій особистісній ієрархії, та *інтегральні* показники в ознаках провідних мотивів реальної професійної позиції майбутнього фахівця; професійну активність складають *мотиваційні* показники, які об'єднані в комплекс мотиваційних здібностей студентів та *емоційні* показники, локалізовані в прояві емоційного інтелекту особистості; професійну компетентність визначають *комунікативні* показники через базові комунікативно-характерологічні особливості досліджуваних студентів, та *соціально-адаптаційні* показники – вміння пристосування індивіда до умов середовища, самоприйняття, прийняття інших, емоційна комфортність, інтернальність та прагнення до домінування.

Слід додати, що в реальному процесі функціонування властивостей особистості усі ці компоненти об'єднані в єдину цілісність. Їх постійна взаємодія в актах діяльності складає внутрішню психологічну природу кожної властивості особистості як системного утворення, активну форму її існування та функціонування. Тому запропонований розподіл окремих структурно-функціональних компонентів (ціннісної позиції, особистісної самореалізації та соціальної інтеграції) є зручним варіантом аналізу психологічного феномену професійного самовизначення студентів з обмеженими фізичними можливостями з боку емпіричної верифікації його складових.

В цьому ракурсі вважаємо доречним згадати одне із положень автора генетичної психології С. Максименка, який зазначає, що «...структура є не тільки цілісністю, а ще й неподільною цілісністю. Ми не можемо знайти в психіці людини нічого не особистісного. Тому, коли ми штучно, для аналізу, виокремлюємо різні ланки особистості і досліджуємо їх, не слід забувати, що неподільність виступає головним і суттєвим моментом» [108, с. 149].

Тому, виокремлюючи структурно-функціональні компоненти професійного самовизначення студентів з обмеженими фізичними

можливостями, нами враховується їх складно влаштована цілісність, яка відповідає за функціонування кожного окремо взятого компоненту.

Компонент ціннісної позиції в професійному самовизначенні студентів можна розглядати як реальну стійку систему ставлень людини до об'єктивної дійсності через сукупність мотивів, потреб, поглядів і установок, якими індивід керується в своїх діях і поведінці. Також у систему факторів, що визначають конкретну ціннісну позицію людини, включено її домагання на певне становище в соціальній і професійній ієрархії ролей і ступінь його задоволення в цій системі відносин. Таким чином стає зрозумілим, що взаємодія різноманітних когнітивних та вольових процесів, які проявляються в поведінці і діях людини, призводить до переходу світогляду в переконання, які є вищою формою спрямованості особистості, що виявляється в усвідомленні потреби діяти відповідно до своїх ціннісних орієнтацій на тлі емоційних переживань і вольових устремлінь.

У підтвердження сказаному можна навести аргументацію, що саме цінності людини розглядаються в межах спрямованості особистості. Система ціннісних орієнтацій складає основу перспективи розвитку особистості, забезпечуючи її стійкість, визначеність та передбачуваність дій та поведінки особистості. Так, В. Алексєєва визначає ціннісні орієнтації як систему, яка є основним каналом перетворення культурних цінностей у стимули та мотиви практичної діяльності [11]. М. Рокіч розглядає цінності як керуючі принципи життя, які визначають поведінку, бажаний стан, спосіб життя, які варті їх досягнення [220].

Компонент особистісної самореалізації в професійному самовизначенні студентів в узагальненому розумінні вміщує аспект реалізації себе через це здійснення самого себе в житті і повсякденній діяльності, пошук і утвердження свого особливого шляху в цьому світі, своїх цінностей і сенсу існування кожної миті. Самореалізація досягається тільки тоді, коли в людини є сильний спонукальний мотив особистісного зростання. При цьому, мотиви й емоції відіграють домінуючу роль, адже мотив є базовим

спонуканням до діяльності, пов'язаним із задоволенням потреб особистості, а емоції відповідають за внутрішню регуляцію поведінки особистості. Метою самореалізації є бажання людини стати «самою собою», до того ж це прагнення закладено в кожній людині від народження, і в кожній є сили, необхідні для розвитку своїх можливостей. Однак норми суспільства можуть перешкоджати процесу самореалізації, примушуючи людину приймати цінності, які нав'язуються іншими, або при наявності вродженого чи набутого фізичного дефекту, коли людина повинна усвідомлено пережити змінену форму власних можливостей самореалізації.

У роботах сучасних персонологів презентовано підтверджуюче положення того, що самореалізація передбачає збалансований та гармонійний розвиток різноманітних аспектів особистості шляхом докладання адекватних зусиль, спрямованих на розкриття генетичних, індивідних та особистісних потенціалів. Так, Е. Фром наголошує про наявність продуктивної активності, пов'язаної із задоволенням низки потреб: у встановленні зв'язків, прив'язаності, єднання із світом; в трансценденції, пов'язаній із почуттям свободи і власної значущості; «в укоріненні» як здатності відчувати себе частиною світу; в ідентичності із самим собою та іншими; в системі орієнтацій, необхідної для здійснення можливості діяти цілеспрямовано. При цьому любов і праця є ключовими моментами особистісної реалізації [192]. Автор логотерапії В. Франкл доводить, що смисл свого буття людина може віднайти у справі, якій вона віддана, і яка відповідає її покликанню, в турботі про інших людей. Адже лише мірою того, як люди забувають про себе в справі, приносять себе в жертву світу, його вимогам і задачам, вони здійснюють й себе [190].

Таким чином особистісна самореалізація людини повинна здійснюватися в позитивно мотивованій діяльності і тим самим виражати тенденцію емоційної раціоналізації власної життєдіяльності.

Компонент соціальної інтеграції в професійному самовизначенні студентів декларує базові ознаки соціально-адаптивних і комунікативних

якостей майбутнього фахівця, які забезпечують ефективну реалізацію його професійних здібностей. Ці якості є визначальним фактором бачення своєї професійної реалізації як способу життя. Коли йдеться про вибір професії психолога, то саме ця професія надає безліч можливостей для ефективної інтеграції в соціальне середовище та розвитку потенціалу особистості майбутнього фахівця. Так, для роботи психолога передусім необхідно володіти певними особистісними якостями (тактовність, організованість, спостережливість, допитливість, здатність вирішувати проблеми, аналізувати та оцінювати інформацію тощо), володіти не лише теоретичними знаннями, а вміннями тонко вловлювати настрої людей, вміннями правильно розібратись в складних сплетіннях міжособистісних відносин та мати бажання прийняти на себе величезну відповідальність. Адже в усвідомленні відповідальності за іншого, готовності до самопожертвування проявляється любов до іншого.

Підтверджуючі положення знаходимо в низці робіт послідовників гуманістичної психології, які успішність соціалізації розглядали через осмислення, інтонування суб'єктами суспільних відносин, подій, життєвих ситуацій і життя загалом. Так, Дж. Бьюдженталь вважав основною справою для людини її життя і те, як вона ним розпоряджається. Природні та соціокультурні обставини життя людини це лише матеріал, передумови, на основі яких вона сама будує своє життя, визначаючи власну «фундаментальну справу життя» [37]. Також у цьому контексті близькими є роздуми Р. Мея, який обов'язковою умовою існування особистості вважав її свободу, що виражається в прийнятті людиною відповідальності за свої вчинки і за кінцевий результат свого життя.

Виокремлені структурно-функціональні компоненти професійного самовизначення студентів із обмеженими фізичними можливостями безумовно стосуються й специфічних ознак обраного ними фаху психолога. В результаті психологічного аналізу професії психолога було з'ясовано, що його провідним видом діяльності є: вивчення поведінкових особливостей, дослідницько-аналітична робота, організація групових заходів, підтримка

процесу соціалізації різноманітних категорій людей тощо [42; 69; 101; 153 та ін.], що пов'язане із визначальним значенням людського фактора для цієї діяльності. Також, як і кожна інша професія, діяльність психолога вибудовує особливу систему принципів, що регулюють способи взаємодії як в групі, так і за її межами. Адже під час виконання професійної діяльності психолога на перший план виходять домінуючі суб'єкт-суб'єктні стосунки, які носять довірливий характер.

В контексті нашого дослідження потрібно наголосити, що особистість психолога як суб'єкта психологічної діяльності класично слід розглядати у чотирьох вимірах: на індивідуально-психологічному рівні, тобто на рівні психологічних, ділових і професійних рис, наявність яких забезпечує не лише входження особистості у діяльність, але й її успішність; на функціонально-рольовому рівні, що дає змогу розглянути реалізацію алгоритму професійної діяльності в динаміці зміни ролей, функціональних обов'язків; на рівні соціально-демографічних і освітніх характеристик, що дає можливість розглянути соціальне підґрунтя професійної діяльності, беручи до уваги комплекс ознак вікового, статевого, освітнього та фахового характеру особистості професіонала; на рівні масової свідомості, що передбачає оцінки та судження самої особи професіонала, так і наслідків її професійної діяльності у системі як економічних, так і суспільних відносин [170, с.317].

Професійне самовизначення – це складний багатокомпонентний процес, спрямований на вирішення майбутніми психологами важливих питань самоактуалізації, здійснення вибору та знаходження свого місця в житті. Це поступальний рух, що відбувається у внутрішньому й зовнішньому виявах особистості та здійснюється через прийняття рішень, які спрямовують цей рух, а також через пошук оптимальних засобів реалізації цих рішень і коригування професійних планів щодо їх більшої реалістичності. Професійне самовизначення ми розглядаємо як частину життєвого самовизначення, де майбутній психолог є суб'єктом професійної діяльності, в якій актуалізуються самопізнання, самооцінка, саморозвиток, що є основою

стимуляції професійно важливих якостей, тобто професійне самовизначення є одним із найбільш значущих компонентів професійного становлення людини. Це цілісний процес, у якому реалізуються основні життєві цінності майбутнього психолога і конкретизуються аспекти його життєвого, особистісного, соціального самовизначення.

Тому професійне самовизначення майбутніх психологів потрібно розглядати як процес постійного життєтворення засобами реалізації дій молодшої людини з самоаналізу, самопізнання й самооцінки здібностей і ціннісних орієнтацій, дії щодо розуміння міри відповідності власних особливостей вимогам професії психолога, дії з саморозвитку здібностей і можливостей у процесі професійної психологічної підготовки і навчання з метою досягнення більш повної відповідності себе відносно обраної професії і професії – щодо власних здібностей, інтересів. Процесуальні характеристики професійного самовизначення майбутніх психологів узагальнені й представлені на рис. 2.2.



Рис. 2.2. Процесуальні характеристики професійного самовизначення майбутніх психологів

Отже, контролюючи процес професійного самовизначення майбутніх психологів з обмеженими фізичними можливостями, потрібно постійно контролювати його ціннісну спрямованість, яка інтегрує в собі прийняття цінностей професійної діяльності психолога, його професійно-особистісні якості, знання теорії, технології роботи, уміння й навички виконання професійних задач, пов'язаних з творчим пошуком раціонального впливу на індивіда. Такий фахівець суттєво відрізняється ціннісними установками, особливостями особистісної самореалізації та специфікою соціальної інтегрованості в професійне середовище.

Усе вище сказане дає підстави для обов'язкового врахування психологічного аспекту підготовки цих фахівців, розмежованого в таких сферах: 1) психологічна допомога студентам; задоволення емоційних запитів, пов'язаних із професійним самовизначенням; 2) сприяння у виробленні стійких ціннісних і моральних норм тощо; 3) допомога у вирішенні екзистенціальних проблем (адаптації, реадaptaції, індивідуалізації, інтеграції тощо), що передбачає вирішення низки проблем, пов'язаних із подоланням відчуття неповноцінності, проблемою ствердження особистісного та соціального статусу тощо; 4) профілактика психологічного здоров'я (превентивна і поточна допомога при душевних стражданнях, пов'язаних із розладами настрою, із депривацією, життєвими стресами, конфліктами, прикордонними станами тощо); 5) професійне консультування, що включає як загальне орієнтування у виборі тієї чи іншої професії (як скласти «резюме», як і де отримати другу професію, де знайти роботу за своїми можливостями тощо).

Для вирішення зазначених проблемних питань професійної підготовки фахівців-психологів з обмеженими фізичними можливостями, необхідним є прояв особистісної участі, розділення усвідомлення проблеми, «ухвалення» людини, побудови такої системи психологічного супроводу студента, яка б найповніше сприяла розширенню завдань самовизначення в студентському віці й враховувала б реалії освітнього процесу.

У такому контексті постановки питання центральними психологічними питаннями професійного самовизначення студентів з обмеженими можливостями є: системність і цілеспрямованість психологічної роботи; полісуб'єктність і особистісна орієнтованість на формування ситуації самовизначення особистості; спрямованість психологічної роботи на персоналізацію студентів. Серед ефективних психологічних засобів здійснення такої роботи є: діагностика особистісного розвитку, психологічна допомога (індивідуальне консультування, на заняттях – аналіз проблемної ситуації), система тренінгів особистісного зростання, і, зважаючи на специфіку розвитку особистості з обмеженими можливостями – робота зі стабілізації її емоційно-вольової сфери.

Грунтовне вивчення напрацювань щодо психологічних особливостей професійного самовизначення осіб з обмеженими фізичними можливостями на теоретичному рівні, з'ясування структурно-функціональних складових компонентів професійного самовизначення (ціннісної позиції, особистісної самореалізації, соціальної інтеграції) засобом виокремлення змістовних критеріїв (професійна спрямованість, професійна активність і професійна компетентність) та показників (аксіологічні, інтегральні, мотиваційні, емоційні, комунікативні та соціально-адаптаційні), створює основу для можливості проведення емпірико-діагностичного дослідження на генеральній сукупності студентів психологічних спеціальностей.

2.2. Програма, методи та хронологія дослідження

Вивчення проблеми психологічних особливостей професійного самовизначення осіб із обмеженими фізичними можливостями має істотний теоретичний та практичний інтерес для розвитку як загальної психології, так і для професійної та педагогічної психології.

Концептуальне обґрунтування структурно-функціональних складових компонентів професійного самовизначення (ціннісної позиції, особистісної

самореалізації, соціальної інтеграції) майбутніх психологів з обмеженими фізичними можливостями дало змогу визначити шляхи їх експериментально-діагностичного вивчення. Виокремлена схема структурно-функціональних складових професійного самовизначення майбутніх психологів з обмеженими фізичними можливостями (рис. 2.1.) є гіпотетичною конструкцією, яка є абстрактною моделлю об'єкта, що вивчається, та яка стає змістовнішою завдяки зверненню до реальної конкретності та емпіричних даних. Таким чином перехід до змістовнішого психологічного знання про особливості професійного самовизначення осіб з обмеженими фізичними можливостями може бути уреальнений за умови створення експериментально-психологічної системи змінних, яка б відображала реальність, що досліджується, та надала б нову інформацію щодо досліджуваного феномену. Переробка емпіричної інформації засобом її інтерпретації наблизить отримані емпіричні дані до реального об'єкту вивчення, а виявлені пояснювальні можливості емпіричного матеріалу допоможуть виявити закономірності прояву досліджуваного явища.

Підібраний комплекс психодіагностичних методик максимально повно і точно ідентифікує змістову конструкцію професійного самовизначення осіб з обмеженими фізичними можливостями в генеральній сукупності студентів-майбутніх психологів.

Психологічний зміст компоненту ціннісної позиції в професійному самовизначенні студентів наповнений ціннісними та інтегральними показниками, які визначалися за допомогою таких методик:

1. *Методика вивчення ціннісних орієнтацій М. Рокіча* [135]. Перевагою методики є її компактність, швидкість у проведенні й обробці результатів. Методика містить два переліки цінностей: 1) позитивні риси, які проявляються в поведінці людини (термінальні цінності); 2) цілі, до яких людина прагне (інструментальні цінності).

Досліджуванам пропонується перелік, який містить деякі позитивні риси, що проявляються в поведінці людей, та завдання вибору тієї з них, яка

є найбільш цінною за будь-яких обставин, і так далі потрібно прорангувати усі якості. Наступне завдання потребує оцінювання реалізації обраної якості в житті у відсотках (%). За результатами методики легко підрахувати кількісний показник схожості ієрархій ціннісних орієнтацій. Мірою схожості виступає коефіцієнт рангової кореляції Спірмена. Критичні значення цього коефіцієнта при $n=18$ - 0,41 (для 5%-го) і 0,55 (для 1%-го рівня значущості).

Коефіцієнт Спірмена дає змогу виміряти не тільки близькість результатів двох індивідів, а й близькість індивідуальної ієрархії із узагальненою ієрархією групи. Для отримання групових результатів для кожної з цінностей підраховується середнє арифметичне значення рангу за даними всієї групи, а потім отримані усереднені ранги всіх цінностей повторно рангуються в порядку зростання: цінності з найменшим усередненим рангом приписується вторинний ранг 1, наступній – вторинний ранг 2 і т.д. Результатом цієї процедури є групова ієрархія ціннісних орієнтацій, представлена в тій же формі, що й індивідуальні результати.

2. *Опитувальник для визначення провідних мотивів професійної діяльності* [136] була використана для визначення тих спонукань, які викликають активність та визначають спрямованість особистості та дають можливість прогнозування ефективної діяльності; для визначення, власне, професійної мотивації, та її впливу на процес навчання в університеті. Адже мотивація, визначаючи поведінку й діяльність, чинить вплив на професійне самовизначення, на задоволеність своєю працею.

Ця методика дала змогу визначити чотири основні групи мотивів (1 – мотиви власної праці, 2 – мотиви соціальної значущості праці, 3 – мотиви самоствердження в праці, 4 – мотиви професійної майстерності) професійної діяльності та визначити провідну групу мотивів, які визначають вибір професії та тривалість виконання обов'язків, які пов'язані з професією.

3. *Методика діагностики комунікативно-характерологічних особливостей особистості Л. Уманського, А. Лугошкіна, О. Чернишова, І. Френкеля* [136] була застосована для визначення базових характеристик

особистості. Комунікативно-характерологічні особливості визначаються такими показниками: риси, що визначають спрямованість особистості (працелюбність, колективізм, суспільна спрямованість, безкорисливість, принциповість, скромність, чуйність); інтелектуальні риси характеру (спостережливість, практична спрямованість розуму, зацікавленість); вольові риси характеру (впевненість, дисциплінованість, організованість, ініціативність, самостійність, здатність до самоконтролю); емоційні риси характеру (веселість, гіпертимність тощо); якості, що визначають ставлення до діяльності (працездатність, добросовісність, працелюбність); якості, що визначають ставлення до інших (колективізм, комунікабельність, тактовність, чуйність); якості, що визначають ставлення до себе (вимогливість, критичність, впевненість). Результатом даної методики є створення особистісного профілю фахівця. В соціономічних професіях дуже важливим фактором є гуманістична спрямованість та так звані позитивні особистісні якості, як-от позитивне ставлення до себе і до оточуючих; позитивне сприймання власної професії тощо.

Рівень прояву тих чи інших комунікативно-характерологічних особливостей особистості визначають за середнім значенням показника кожної шкали. Бали відповідають таким рівням прояву якості: 5 – риса проявляється постійно, є яскраво вираженою; 4 – риса частіше проявляється, ніж не проявляється; 3 – риса, як правило, не проявляється; 2 – протилежна риса особистості проявляється частіше, ніж дана; 1 – яскраво виражена протилежна риса характеру.

Для вивчення психологічного змісту компоненту особистісної реалізації у професійному самовизначенні студентів, який наповнений мотиваційними та емоційними показниками, були використані такі методики:

4. *Методика визначення мотиваційних здібностей (свідомих мотивів) Ю. Куля* (адаптована С. Вороною) [136], – для визначення експліцитної мотивації спілкування (і стосунків), влади, досягнення особистості. Ця методика застосовувалася для виявлення спрямованості особистості

майбутніх професіоналів, адже саме в спрямованості виражаються цілі, заради яких діє особистість, її мотиви й суб'єктивні ставлення до різних сторін дійсності. Методика дає змогу з'ясувати домінуючий вид спілкування (інтегративне, інтуїтивне, об'єктивно-аналітичне, сенситивне, екстравертоване); ставлення до влади (інтегративне, інтуїтивне, контрольоване, сензитивне, альтруїстичне); способи досягнення мети (обережне досягнення успіху, інтуїтивне, стратегічне, сенситивне, конкурентноспрямоване); здатність брати на себе відповідальність (страх відповідальності).

5. *Методика діагностики емоційного інтелекту Н. Хола* [136] була застосована для виявлення здібностей розуміти відносини особистості, що репрезентується в емоціях та вміння управляти емоційною сферою на основі прийнятих рішень. Дана методика дає можливість визначити рівень сформованості емоційної обізнаності, вміння керувати емоціями (що допомагає краще зрозуміти, яким чином людина відреагує на ті чи інші події, й передбачити негативні наслідки), самомотивації (довільне управління власними емоціями), емпатію та вміння розпізнавати емоції інших людей (вміння впливати на емоційні стани інших людей та відчувати настрій оточуючих). Запропоновані шкали методики спрямовані на визначення рівня парціального емоційного інтелекту, а також інтегративного рівня емоційного інтелекту.

Знання рівня сформованості емоційного інтелекту у студентів психологічних спеціальностей є важливим для даного дослідження. Адже в міжособистісному спілкуванні, яке займає чільне місце в роботі майбутнього психолога, найважливішим є сформований баланс між справжнім вираженням емоційного настрою й повагою, правилами й нормами, й обачністю.

З метою вивчення психологічного змісту компоненту соціальної інтеграції у професійному самовизначенні студентів, який наповнений

комунікативними та соціально-адаптаційними показниками, були застосовані такі методики:

6. *Методика дослідження характерологічних тенденцій Т. Лірі [136]* застосовувалась для встановлення переважаючих характерологічних тенденцій особистості майбутнього фахівця. Її метою є отримання індексів восьми характерологічних тенденцій (1 – домінантність – власність – деспотичність; 2 – впевненість в собі – самовпевненість – самозакоханість; 3 – вимогливість – непримиренність – жорсткість; 4 – скептицизм – впертість – негативізм; 5 – поступливість – лагідність – пасивна підлеглість; 6 – довірливість – слухняність – залежність; 7 – добросердечність – несамотійність – надмірний конформізм; 8 – чуйність – безкорисність – жертівність) і на їх основі підрахунок показників двох основних тенденцій: домінування та дружелюбності, від яких залежить вміння особистості організувати ефективну з психологічного погляду взаємодію та зорієнтуватись на дружелюбні та кооперативні взаємовідносини з іншими.

Також дана методика була застосована для доповнення знань про характер людини, оскільки ці знання уможливають прогнозування поведінки людини, а отже дають змогу заздалегідь коригувати і контролювати способи звертання до інших людей, дії, вчинки. Важливо було визначити на скільки студенти соціономічних спеціальностей володіють такими особистісними якостями як чуйність, доброта, щирість, толерантність, емпатійність та ін. Адже, саме характер зумовлює типові для особистості засоби поведінки, вчинки у стосунках з іншими. Маючи інформацію, про характерні риси майбутнього фахівця-психолога, можна передбачити, як він буде діяти в тих чи інших обставинах.

7. *Методика діагностики міжособистісних стосунків А. Рукавішнікова [136]* використовувалась для оцінки типових способів побудови стосунків особистості з іншими людьми. Іноді люди відповідають на питання так, як би вони мали б себе поводити. Однак в даному випадку нас цікавило як поводить себе людина в дійсності. Досліджуванним необхідно

було вибрати твердження, яке найбільше їм імпонує. Для кожного твердження потрібно вибрати відповідь, яка більш всього відповідає дійсності. Ця методика була використана нами для визначення характерних стилів міжособистісного впливу для студентів психологічних спеціальностей; який характер стосунків їм імпонує більше; які спрацьовують внутрішньо психологічні механізми побудови стосунків з оточуючими.

8. *Методика діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса та Р. Даймонда [136]* має на меті вивчення тих чинників, що безпосередньо впливають на рівень адаптованості та аналіз висловлювань студента про його спосіб життя (переживання, думки, звички, стиль поведінки). До інтегральних показників методики відносяться: 1 – адаптація як процес активного пристосування індивіда до умов середовища; 2 – самоприйняття як ставлення особистості до себе, до власних речей, здобутків, діяльності і т.п.; 3 – прийняття інших як ставлення до оточуючого світу, до людей, які оточують (як до окремої особистості, так і до групи); 4 – емоційна комфортність; 5 – інтернальність; 6 – прагнення до домінування.

Цю методику ми використали для визначення соціальної адаптації та інших важливих для майбутніх фахівців соціономічних професій рис, що дало змогу визначити характер поведінки, а також ті якості, що сприятимуть як засвоєнню професійних знань, так і формуванню особистості професіонала. Саме внаслідок ефективної соціальної адаптації досягається формування самосвідомості та рольової поведінки, самоконтроль та самообслуговування, здатність до адекватних зв'язків з оточуючими. Хоча це безперервний процес, зазвичай його пов'язують з періодами кардинальних змін діяльності та оточення.

Отримані дані, діагностовані вказаними методиками, кореспондуються із комплексним проявом ціннісних, інтегральних, мотиваційних, емоційних, комунікативних та соціально-адаптаційних властивостей, які є своєрідною

конструкцією ефективного професійного самовизначення майбутніх психологів з обмеженими фізичними можливостями.

Таке трактування предмету дослідження дає підстави для формулювання *припущення*, що зміст професійного самовизначення майбутніх психологів з обмеженими фізичними можливостями локалізований в комплексі ціннісних, інтегральних, мотиваційних, емоційних, комунікативних та соціально-адаптаційних властивостей, зумовлений психологічними чинниками впливу тренінгового навчання на перебіг формування ціннісної позиції, особистісної самореалізації та соціальної інтеграції цих майбутніх фахівців.

Тому логіка побудови експериментально-діагностичної програми стосується вивчення комплексу ціннісних, інтегральних, мотиваційних, емоційних, комунікативних та соціально-адаптаційних властивостей майбутніх психологів з обмеженими фізичними властивостями; порівняння психологічного наповнення такого особистісного комплексу із студентами, які позбавлені фізичних обмежень (група здорових студентів); та емпірична верифікація впливу тренінгового навчання на перебіг формування ціннісної позиції, особистісної самореалізації та соціальної інтеграції майбутніх психологів з обмеженими фізичними можливостями.

Організація дослідження полягала у створенні програмно-методичного забезпечення та передбачала його структурно-логічну поетапність. Постановка завдань та припущення дослідження передбачало розробку комплексної та системної програми проведення експерименту, де б отримані результати на кожному попередньому етапі ставали основою не лише для наступних етапів, а й для їх узагальнення та наукового обґрунтування.

Програма експериментально-діагностичного дослідження психологічних особливостей професійного самовизначення майбутніх психологів з обмеженими фізичними можливостями включала чотири етапи, які реалізовувалися протягом 2009-2013 років:

На *першому етапі* дослідження (2009 р.), на основі попереднього знайомства з проблемою та результатів попереднього її вивчення, основна увага була зосереджена на виборі напряму дослідження, опрацюванні мети та завдань, визначенні об'єкту, предмету та методів дослідження, виборі можливих джерел інформації.

Другий етап дослідження (2010 р.) був присвячений вивченню феномену професійного самовизначення майбутніх психологів з обмеженими фізичними можливостями в сучасній психологічній науці. Цей етап передбачав аналіз теоретичних джерел вітчизняних та зарубіжних авторів з проблем вивчення змісту і структури професійного самовизначення особистості та окресленню особливостей професійного самовизначення особистості з обмеженими фізичними можливостями.

Таким чином було проведено аналіз методологічних та концептуально-теоретичних позицій вивчення зазначеної проблеми, проаналізовано основні погляди науковців в психологічній літературі, визначені основні дефініції, які складають категорійно-понятійний апарат досліджуваної проблеми, окреслено перспективи подальшого вивчення. Отримані при цьому результати стали підставою для висунення припущення дослідження та дали змогу провести відповідні організаційні заходи щодо подальшого планування дисертаційної роботи (визначення завдань, розробки програми дослідження і збору матеріалу, визначення етапів дослідження, вибір методів та діагностичних методик, адекватних меті та завданням дослідження, кількісного та якісного аналізу отриманих даних тощо).

Для досягнення мети і реалізації поставлених завдань дослідження було використано комплекс запропонованих психодіагностичних методик, який максимально ідентифікує змістову конструкцію професійного самовизначення осіб з обмеженими фізичними можливостями в генеральній сукупності студентів-майбутніх психологів. Кожна з методик, на основі попередньої апробації, була оцінена на валідність і надійність, позитивні результати якої дали змогу застосувати їх у цьому дослідженні.

При обробці результатів дослідження використовувалися методи математичної статистики: *метод визначення середньої величини* слугував базою для проведення факторного аналізу; *метод знаходження достовірних відмінностей за допомогою t-критерію Ст'юдента* передбачає нормальний розподіл середніх значень та їх дисперсій у групах вибірки. Для зменшення кількості вихідних даних (показників) було застосовано факторно-аналітичний підхід, що ґрунтується на уявленні про комплексний характер досліджуваного явища, врахуванні взаємозв'язків між окремими його ознаками. *Мета факторного аналізу* – сконцентрувати вихідну інформацію, подану у вигляді масиву даних ціннісних, інтегральних, мотиваційних, емоційних, комунікативних та соціально-адаптаційних властивостей. Для обробки результатів формувального психологічного впливу використовувались методи первинної статистики (визначення середніх значень, асиметрії, ексцесу та їх стандартних відхилень) і вторинної (обрахунок t-критерія Ст'юдента для незалежних і залежних вибірок). Для визначення близькості розподілу міжгрупової ієрархії цінностей у експериментальній і контрольній групах було застосовано коефіцієнт рангової кореляції Спірмена. Статистична обробка даних здійснювалась за допомогою комп'ютерного забезпечення SPSS для Windows, версія 10.0. В описі отриманих емпіричних даних застосовувався структурний метод інтерпретації, а в якості організаційного методу використано метод «поперечних зрізів».

Вибірку дослідження склали студенти 2-4 курсів спеціальностей «Психологія» і «Практична психологія» Хмельницького інституту соціальних технологій ВМУРоЛ «Україна», Вінницького соціально-економічного інституту ВМУРоЛ «Україна» та Рівненського інституту ВНЗ ВМУРоЛ «Україна» (n=286), серед яких було виокремлено дві групи: група 1 (група Сін) – досліджувані студенти з обмеженими фізичними можливостями (n=130); група 2 (група Сзд) – здорові студенти, які позбавлені фізичних обмежень (n=156).

Репрезентативність вибірки визначалася стратифіцированим випадковим відбором за властивостями генеральної сукупності. А саме, попередньо визначено ті якості, які впливають на мінливість досліджуваного явища професійного самовизначення: вікові характеристики досліджуваних (середній вік досліджуваних студентів склав 18-36 років), їх освітній статус (студенти вищих навчальних закладів) та медичне підтвердження інвалідності (слабочуючі, слабозорі, з комплексними порушеннями психофізичного розвитку (сліпоглухі, хворі на ДЦП, на хронічні та психоневрологічні захворювання)).

Протягом *третього етапу* роботи (2010-2011 рр.) було проведено емпірико-діагностичне дослідження. Цей етап включав підготовку до проведення діагностики, розробку та уточнення інструкцій для респондентів, попередню їх перевірку на простоту й зрозумілість та діагностику респондентів. Метою *цього етапу* дослідження стало вивчення ціннісних, інтегральних, мотиваційних, емоційних, комунікативних та соціально-адаптаційних властивостей студентів-майбутніх психологів.

Четвертим етапом дослідження (2012-2013 рр.) була експериментальна актуалізація ціннісних, інтегральних, мотиваційних, емоційних, комунікативних та соціально-адаптаційних властивостей студентів засобами формульовального експерименту, який реалізований у дві експериментальні серії. У першій серії було розроблено та апробовано програму тренінгу з професійного самовизначення майбутніх психологів з обмеженими властивостями, а друга серія присвячена оцінці його ефективності у сформованості ціннісної позиції, особистісної самореалізації та соціальної інтеграції цих майбутніх фахівців.

Відомості, отримані відповідно до заповнених респондентами опитувальних бланків, були використані для подальшого їх статистичного аналізу. Інтерпретація результатів та висновки за темою дисертаційного дослідження завершили дослідницький цикл проведеної роботи. Результати такого аналізу представлені у вигляді схем, таблиць, діаграм та рисунків.

Також на заключному етапі дослідження проведено узагальнення та систематизацію отриманих результатів.

Окрім того, протягом всього періоду дослідження проводилася апробація основних результатів роботи на науково-практичних конференціях, а також в публікаціях основних матеріалів дослідження у провідних наукових фахових виданнях з психології.

Отже, розроблена програма експериментально-діагностичного дослідження психологічних чинників професійного самовизначення студентів з обмеженими фізичними можливостями, використана низка методів та психодіагностичних методик дослідження, чіткість планування та конкретизація етапів дослідження дають право стверджувати, що результати наукової роботи є вірогідними у вивченні психологічних особливостей досліджуваного феномену.

2.3. Психодіагностичний профіль професійного самовизначення майбутніх психологів з обмеженими фізичними можливостями

Проведений теоретичний аналіз проблеми та обґрунтування програми експериментально-діагностичного дослідження професійного самовизначення студентів з обмеженими можливостями дає змогу чітко верифікувати емпіричний матеріал, а відповідно отримати конкретні результати в реалізації поставлених завдань дисертаційної роботи. Логіка наукового пошуку досягається за допомогою послідовності інтерпретації отриманих даних.

Психологічний зміст компоненту ціннісної позиції в професійному самовизначенні студентів наповнений ціннісними та інтегральними показниками, які визначалися за допомогою методики вивчення ціннісних орієнтацій Д. Леонтьєва, методики визначення провідних мотивів професійної діяльності і методики діагностики комунікативно-

характерологічних особливостей особистості Л. Уманського, А. Лутошкіна, О. Чернишова, І. Френкеля.

Нами проаналізовано зміст ціннісних орієнтацій студентів за допомогою методики М. Рокіча. Аналіз змісту термінальних (тих позитивних рис, які проявляються в поведінці) та інструментальних (цілі, до яких прагне людина) цінностей досліджуваних проводився в кожній досліджуваній групі. Процедура фіксації вміщує у собі не тільки визначення модальності цінностей, але й відсотковий рівень їх вираження в кожній з груп.

В групі (Сін) виділяються такі термінальні цінності як самоконтроль, незалежність (по 21,7 %) й високі запити до життя (по 17,3 %); а серед інструментальних цінностей – здоров'я, (21,7 %), цікава робота та наявність друзів (по 17,3 %).

Як видно з результатів, термінальні цінності цих досліджуваних характеризуються світосприйняттям, яке опосередковане когнітивними оцінками та високими запитами, а інструментальні цінності сповнені індивідуалізму життя (здоров'я, цікава робота, наявність друзів). Відсотковий рівень реалізації виділених термінальних та інструментальних цінностей досліджуваних студентів з обмеженими фізичними можливостями представлений у табл. 2.1.

Таблиця 2.1

Відсотковий рівень реалізації термінальних та інструментальних цінностей в досліджуваних групах студентів

Досліджувані групи	Термінальні цінності	%-вий рівень реалізації	Інструментальні цінності	%-вий рівень реалізації
Група (Сін)	самоконтроль	79	здоров'я	71
	незалежність	82,5	цікава робота	75
	високі запити	72,5	наявність друзів	83,8
Група (Сзд)	відповідальність	75,6	сімейне життя	73,8
	вихованість	65,8	щастя інших	74,2
	терпимість	64,2	цікава робота	72

В досліджуваній групі (Сзд) виділяються такі термінальні цінності як: відповідальність (17,4 %), вихованість та терпимість (по 13 %). Серед інструментальних цінностей – сімейне життя (17,4 %), щастя інших (13 %), цікава робота і творчість (по 11 %) (табл. 2.1.).

Прояв термінальних цінностей в групі (Сзд) характеризується локалізацією цінностей прийняття інших, де рівень їх життєвої реалізованості складає 75 %. Інструментальні цінності у цій групі групуються навколо цінностей міжособистісних відносин. Рівень їх життєвої реалізованості складає 70 %. Отримані результати засвідчують закономірні прояви цінностей: цінності професійної реалізації виділяються як серед термінальних цінностей (рівень реалізованості складає 71 %); так і серед інструментальних (рівень їх життєвої реалізації складає 52 %).

Зафіксовані відмінності в змісті термінальних та інструментальних цінностей в досліджуваних групах мають значуще кількісне підтвердження. Після визначення рангової позиції цінностей в кожній з груп, було підраховано середнє арифметичне значення рангу. Коефіцієнт Спірмена (r_s) дав змогу виміряти близькість міжгрупової ієрархії цінностей у кожній групі. Критичні значення коефіцієнта Спірмена при $n=18$ – $r_s=0,41$ при $p=0,05$ та $r_s=0,55$ при $p=0,01$.

Отримані результати показують, що існує негативний кореляційний зв'язок у розподілі групових значень рангових позицій термінальних та інструментальних цінностей між групами (Сін) та (Сзд), що свідчить про віддаленість розподілу цінностей цих досліджуваних (табл. 2.2).

Таблиця 2.2

Розподіл показників рангової кореляції (r_s) за результатами методики вивчення ціннісних орієнтацій Д. Леонтьєва

		Група (Сін)
Термінальні цінності	Група (Сзд)	-0,46
Інструментальні цінності	Група (Сзд)	-0,48

Якісний аналіз %-го розподілу термінальних та інструментальних цінностей, оцінка їх життєвої реалізованості студентами досліджуваних груп та коефіцієнт рангової кореляції як міра схожості ціннісних ієрархій в кожній групі продемонстрували тенденційну закономірність їх прояву: група (Сзд) виділяється домінуванням таких термінальних цінностей, які виражають прийняття інших, а група (Сін) демонструє когнітивно і раціонально виважене світосприйняття. Це дає змогу зробити висновок, що здорові студенти більш дисципліновані й старанні, вони вміють тримати слово і не відступати перед труднощами, їх почуття обов'язку реалізується у вираженій працелюбності та показниках продуктивності у роботі. А цінності групи студентів з обмеженими фізичними можливостями на фоні вміння логічно мислити, приймати обдумані, раціональні рішення, позбавлені вмінь розуміти чужу точку зору, поважати смаки, звичаї та звички інших.

Що стосується закономірностей прояву *інструментальних цінностей*, то в групі (Сзд) домінують цінності міжособистісних відносин, а групі (Сін) – цінності індивідуалізму. Таким чином, досліджувані групи (Сзд) більш прагнуть до професійного удосконалення через розширення своєї освіти, світогляду і загальної культури через переживання емоційної наповненості життя, а студенти групи (Сін) більш комфортно себе відчують через переживання внутрішньої гармонії, свободи від внутрішніх протиріч, сумнівів засобом максимально повного використання своїх можливостей, сил і здібностей.

Отримані результати суттєво доповнюються даними опитувальника з визначення провідних мотивів професійної діяльності, які викликають активність професійної реалізації та визначають спрямованість особистості, а отже адекватно відображають ознаки інтегральності професійної спрямованості майбутнього фахівця. Загалом зміст професійної мотивації дає змогу визначити сукупність мотиваційних факторів, які спонукають особистість не тільки до вибору спеціальності, але й підштовхують її до здійснення та реалізації завдань цієї професійної діяльності в період

навчально-професійної діяльності.

Нами врахований той факт, що від вияву професійних мотивів залежить ефективність діяльності. Тобто, виконання тієї чи іншої роботи, а також відчуття задоволення від неї залежить від поєднання багатьох факторів, як-от особистісні характеристики, здібності та інтерес до професії. На нашу думку, кожен з цих факторів може бути пов'язаний з параметром успішного професійного самовизначення особистості.

Фіксація провідних мотивів професійної діяльності у досліджуваних групах показала суттєве домінування мотивів соціальної значущості праці в групі (Сзд), на відміну від групи (Сін), де домінують мотиви власної праці, мотиви самоствердження в праці та мотиви професійної майстерності (рис. 2.3.).

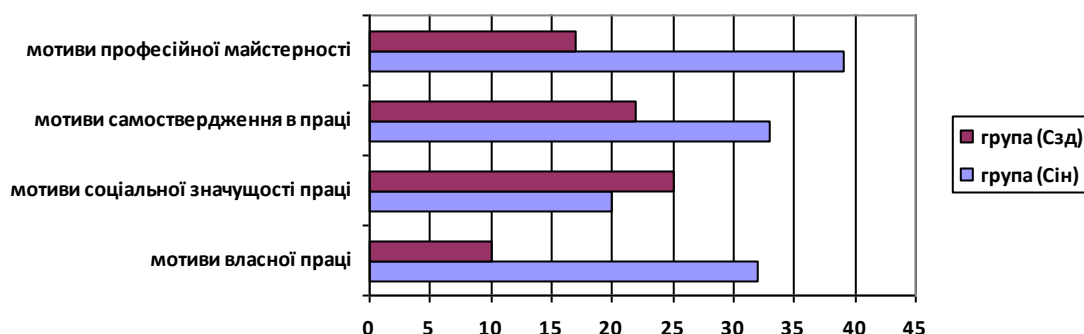


Рис. 2.3. Відсотковий розподіл вибору провідних мотивів професійної діяльності в досліджуваних групах майбутніх психологів

Таким чином студенти групи (Сзд) є переважно спрямованими на процес опанування новими знаннями та навичками, навчання чомусь новому, для того, щоб досягти поставлених в житті цілей та бути компетентною людиною у своїй професійній справі. Домінуючі мотиви власної праці та самоствердження і професійної майстерності у студентів групи (Сін) демонструють їх прагнення займатися справою з метою бути поміченим і оціненим, адже для них є важливим займатися справою, яку помічають інші, а також вони чітко орієнтовані на якість і майстерність виконання професійних обов'язків, оскільки переконані, що, якщо будь-яку справу

робити якомога краще, то тільки так можна зробити дійсно добре (рівень значущості $0,01 \geq p \geq 0,05$).

На підтвердження отриманих результатів щодо прояву провідних мотивів професійної діяльності майбутніх психологів виступили результати методики вивчення комунікативно-характерологічних властивостей особистості, які вивчалися за допомогою однойменної методики Л. Уманського, І. Френкеля, О. Лутошкіна, О. Чернишова. Середньогруповий зріз показників методики продемонстрував наявність статистично значущих відмінностей за показниками спрямованості особистості, вольові риси характеру, показники ставлення до діяльності, до себе та до інших людей (табл. 2.3).

Таблиця 2.3

Статистичні відмінності (t-критерій Ст'юдента) розподілу показників комунікативно-характерологічних особливостей майбутніх психологів

Октанти		Група (Сін)
Спрямованість особистості	Група (Сзд)	3,05***
Вольові риси характеру	Група (Сзд)	-2,65**
Ставлення до діяльності	Група (Сзд)	-1,98*
Ставлення до себе	Група (Сзд)	-5,61***
Ставлення до інших людей	Група (Сзд)	4,91***

Примітка: дані, позначені: * - значущі при $\alpha=0,05$; ** - значущі при $\alpha=0,01$; *** - значущі при $\alpha \geq 0,001$

Для перевірки статистичних відмінностей показників методики було використано *t – критерій Ст'юдента*, який передбачає нормальний розподіл середніх значень та їхніх дисперсій у досліджуваних вибірках. Отримані результати виступили своєрідним підтвердженням психологічного факту наявності у студентів з обмеженими фізичними можливостями таких комунікативно-характерологічних властивостей, які містять понижений фон вольової спрямованості, адже ці студенти є невпевненими, досить часто уникають ініціативи у вирішенні питань; вони самотійні, і саме ця риса

добре відображається у їх добросовісності і працелюбності; їх критичне і вимогливе ставлення до себе часто блокує їхню комунікабельність і бажання займатися колективними справами. У студентів групи (Сзд) більш вираженими виявилися такі комунікативно-характерологічні властивості, які виражаються у їхній суспільній спрямованості, працелюбстві, скромності, справедливості та чуйності в міжособистісних відносинах, а типовими рисами характеру, які виражають ставлення до інших людей, є розвинутий колективізм, комунікативність і тактовність.

Психологічний зміст компоненту особистісної самореалізації в професійному самовизначенні у комплексі мотиваційних та емоційних показників визначався за допомогою методики визначення мотиваційних здібностей (свідомих мотивів) Ю. Куля, (адаптованої С. Вороною) та методики діагностики емоційного інтелекту Н. Холла.

Вивчення результатів методики визначення мотиваційних здібностей Ю. Куля (адаптованої С. Вороною), дало змогу зафіксувати суттєві статистично-значущі відмінності в досліджуваних групах (табл. 2.4).

Таблиця 2.4

Статистичні відмінності (t-критерій Ст'юдента) розподілу показників мотиваційних здібностей майбутніх психологів

Шкали методики		Група (Сін)
Інтегративне спілкування	Група (Сзд)	2,46**
Інтуїтивне спілкування	Група (Сзд)	2,95**
Об'єктивно-аналітичне спілкування	Група (Сзд)	2,64**
Сензитивне спілкування	Група (Сзд)	5,08***
Інтуїтивна влада	Група (Сзд)	3,17****
Контрольована влада	Група (Сзд)	-1,97*
Обережне досягнення успіху	Група (Сзд)	2,62**
Сензитивне досягнення мети	Група (Сзд)	-5,59***
Конкурентоспрямоване досягнення мети	Група (Сзд)	-3,80***
Страх відповідальності	Група (Сзд)	-5,32***
Домінування мотивації спілкування і стосунків	Група (Сзд)	2,53**
Домінування мотивації досягнення	Група (Сзд)	6,16****

Примітка: дані, позначені: * - значущі при $\alpha=0,05$; ** - значущі при $\alpha=0,01$; *** - значущі при $\alpha \geq 0,001$

Констатація таких статистичних відмінностей демонструє чітку спрямованість на спілкування та домінування мотивації стосунків і досягнення студентів групи (Сзд), на відміну від студентів групи (Сін), які на фоні вираженої контрольованої влади та конкурентноспрямованого досягнення мети, позбавлені вміння брати на себе відповідальність у прийнятті рішень.

Щодо вивчення емоційної сфери, то найоптимальнішим його варіантом виступила методика діагностики емоційного інтелекту Н. Холла, в якій у контексті нашого дослідження найвиразніше виявляється рефлексивний аналіз емоцій, адже емоційний інтелект впливає на мотиваційну сферу особистості й забезпечує емоційну стійкість, опосередковує успішність міжособистісних стосунків і продуктивність професійної діяльності психолога.

Фіксація середньогрупових показників у досліджуваних групах та визначення статистично значущих відмінностей розподілу за допомогою t-критерію Ст'юдента (табл. 2.5), дали змогу виділити на фоні середнього рівня інтегративного показника емоційного інтелекту в студентів із обмеженими фізичними можливостями домінуючі такі його характеристики як емпатія (як вміння проникати у внутрішній світ інших людей і осягати їхні переживання) та розпізнавання емоцій інших людей (як вміння впливати на емоційний стан інших людей).

Таблиця 2.5

Статистичні відмінності (t-критерій Ст'юдента) розподілу показників емоційного інтелекту майбутніх психологів

Показники		Група (Сін)
Емпатія	Група (Сзд)	-1,99*
Розпізнавання емоцій інших людей	Група (Сзд)	-3,70***

Примітка: дані, позначені: * - значущі при $\alpha=0,05$; *** - значущі при $\alpha \geq 0,001$

Отримані дані щодо особливостей прояву емоційного інтелекту в майбутніх психологів слугують своєрідним підтвердженням того, що студенти з обмеженими фізичними можливостями складають потенційну групу професіоналів, орієнтованих на особистісне зростання та прагнення до самоактуалізації, адже виявлені особливості є ознакою гармонізації їх емоцій і розуму, що засвідчують цілісність розвитку цих фахівців як психологів у їх внутрішній свободі особистості.

Психологічний зміст компоненту соціальної інтеграції в професійному самовизначенні у комплексі комунікативних та соціально-адаптаційних показників визначався за допомогою методик дослідження характерологічних тенденцій Т. Лірі, діагностики міжособистісних стосунків А. Рукавішнікова та діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса та Р. Даймонда.

Так, середньогруповий розподіл результатів методики дослідження характерологічних тенденцій Т. Лірі показав статистично значущі відмінності їх прояву (табл. 2.6).

Таблиця 2.6

Статистичні відмінності (t-критерій Ст'юдента) розподілу показників характерологічних тенденцій майбутніх психологів

Октанти		Група (Сін)
Домінантність – власність – деспотичність	Група (Сзд)	-5,07***
Впевненість – самовпевненість – самозакоханість	Група (Сзд)	-8,54***
Вимогливість – непримиренність – жорсткість	Група (Сзд)	-7,74***
Скептицизм – впертість – негативізм	Група (Сзд)	-3,18***
Чуйність – безкорисність – жертовність	Група (Сзд)	-2,14*

Примітка: дані, позначені: * - значущі при $\alpha=0,05$; *** - значущі при $\alpha \geq 0,001$

Слід відмітити, що досліджувані студенти групи (Сзд) на фоні вираженої чуйності продемонстрували адаптивний варіант таких рис характеру, як впевненість в собі та вимогливість по відношенню до інших людей. А студенти групи (Сін) виявилися більш владними, самовпевненими

та впертими в прояві характерологічних тенденцій поведінки.

Подальший аналіз отриманих даних стосувався інтерпретації результатів методики діагностики міжособистісних взаємин О. Рукавішнікова (табл. 2.7).

Таблиця 2.7

Статистичні відмінності (t-критерій Ст'юдента) розподілу показників міжособистісних взаємин майбутніх психологів

Показники		Група (Сін)
Включення (виражена поведінка)	Група (Сзд)	4,28***
Афект (виражена поведінка)	Група (Сзд)	5,51***

Примітка: дані, позначені *** - значущі при $\alpha \geq 0,001$

У сфері міжособистісних взаємин відмічено суттєву перевагу в студентів групи (Сзд) таких типових способів ставлення до людей, як виражене включення та виражена афективна поведінка, що, першочергово, свідчить про їх прагнення належати до різних соціальних груп та бажання бути включеним в життя інших людей, при цьому проявляти до людей теплі та дружні почуття, а в студентів із обмеженими фізичними властивостями заявляє про себе тенденція бажаного рівня включення і афективної поведінки, хоча статистично значущих відмінностей нами не зафіксовано.

Завершальний діагностичний зріз складала методика діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса та Р. Даймонда. Визначення статистично значущих відмінностей розподілу за допомогою t-критерію Ст'юдента представлено в табл. 2.8.

Таблиця 2.8

Статистичні відмінності (t-критерій Ст'юдента) розподілу показників соціально-психологічної адаптації майбутніх психологів

Показники методики		Група (Сін)
Прийняття інших людей	Група (Сзд)	3,37***
Прагнення до домінування	Група (Сзд)	-4,58***

Примітка: дані, позначені*** - значущі при $\alpha \geq 0,001$

Отримані результати виявилися дещо суперечливими, адже студенти групи (Сзд) виявили вищі адаптивні здібності у прийнятті інших людей, що свідчить про їх вміння налагоджувати добрі і теплі стосунки з оточуючими, адже вони вміють знаходити довірливий контакт, є відкритими, комунікативними та толерантними в спілкуванні з людьми; водночас, студенти групи (Сін) продемонстрували виражене прагнення до домінування, що розглядається нами як факт наявності у цих студентів таких ознак як впертість та самовпевненість (за результатами попередніх методик), а отже вони є більш домінантними в стосунках з іншими, адже їм властиво переживання відчуття переваги над іншими, вони не байдужі до успіху та схвалення, переважно прагнуть бути поміченим серед інших як найкращі.

З метою надання комплексного характеру досліджуваному психологічному явищу, а відповідно й зменшення кількості вихідних даних (показників) було застосовано факторно-аналітичний підхід, що ґрунтується на врахуванні взаємозв'язків між окремими психологічними показниками.

Факторний аналіз (Factor Analysis) – це метод зменшення розмірності вихідного простору корелюючих між собою ознак, що забезпечує більш економну їх репрезентацію за умови мінімальних втрат вихідної інформації. Результатом факторного аналізу є перехід від множини вихідних змінних до суттєво меншої кількості нових змінних – факторів. Фактор при цьому інтерпретується як причина спільної мінливості кількох вихідних змінних. Слід зауважити, що факторний аналіз виконує узагальнення на кількісному, формальному рівні. Перенесення цього узагальнення на змістовий рівень є складним завданням, яке вимагає глибокого розуміння використаних математичних абстракцій.

За допомогою факторного аналізу було зменшено розмірність (мінімізовано масив даних) вимірюваних показників до меншої кількості незалежних факторів, що дає змогу легко й однозначно інтерпретувати психологічні змінні, що значно корелюють одна з одною. Також за допомогою факторизації вихідних даних було забезпечено базу для

подальшого проведення множинного регресійного аналізу. Для цього попередньо обраховано факторні оцінки для кожного з виділених факторів.

Факторизація методом головних компонент (Principal Components) з наступним варімакс-обертанням (Varimax) матриці психологічних шкал (змінних), визначених за допомогою вищеперелічених методик дала змогу визначити та інтерпретувати факторну структуру вимірюваних показників. Факторну структуру психологічних показників, що вимірювалися, представлено у додатку А.

Факторна структура вимірюваних показників містить вісім факторів, внесок яких найбільший. Найтісніше пов'язаними з першим із них виявилися показники «інтегративного рівня емоційного інтелекту» (0,914), «самотивації» (0,801), «управління власними емоціями» (0,728), «розпізнавання емоцій інших людей» (0,638), «емоційної обізнаності» (0,633), «емпатії» (0,611) та «емоційного комфорту» (0,578).

Другий фактор має найсильніший зв'язок із показниками «інтуїтивної влади» (0,702), «контрольованої влади» (0,667), «домінування мотивації влади» (0,661), «домінантності» (0,574), «потреби у контролі» (0,534) та «стратегічного досягнення мети» (0,519).

Третій фактор об'єднав показники «страху відповідальності» (0,772), «конкурентно спрямованого досягнення мети» (0,769), «сенситивної влади» (0,515).

Четвертий фактор найбільш тісно пов'язаний із показниками: «вольові риси» (0,745), «ставлення до діяльності» (0,728), «інтелектуальні риси» (0,672), «особистісна спрямованість» (0,651), «ставлення до інших» (0,636) та «ставлення до себе» (0,594).

П'ятий фактор інтегрував такі показники як «адаптивність» (0,726), «інтернальність» (0,676), «прийняття інших» (0,600), «самоприйняття» (0,571).

До шостого фактора увійшли показники «емоційного прийняття оточуючих» (0,712), «включення в сім'ю» (0,632), «системи міжособистісних

стосунків» (0,628), «емоційної спрямованості» (0,624) та «домінування мотивації спілкування та стосунків» (0,504).

До сьомого фактора з найбільшою факторною вагою увійшли показники: «чуйність» (0,813), «добросердечність» (0,807), «довірливість» (0,679) та «поступливість» (0,617).

Восьмий фактор інтегрував такі показники як «вимогливість» (0,770), «скептицизм» (0,637) та «впевненість у собі» (0,624).

Виокремлення найбільш значущих факторів підтверджено відповідними високими показниками коефіцієнтів факторних навантажень (табл. 2.9).

Таблиця 2.9

Власні значення виокремлених факторів

Component	RotationSumsofSquaredLoadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %
1	4.646	8.766	8.766
2	4.487	8.466	17.232
3	3.538	6.676	23.908
4	3.265	6.161	30.069
5	3.220	6.075	36.145
6	3.198	6.033	42.178
7	3.031	5.719	47.897
8	2.426	4.577	52.474

Факторне рішення з простою структурою і мінімальними втратами вихідної інформації за повнотою факторизації складає 52,5 %. Навантаження кожного фактора дало змогу перейти до їх аналізу і змістової інтерпретації.

Фактор 1 «Емоційна інтеграція», пояснюючи 8,76 % дисперсії ознак, відображає рівень сформованості здатності особистості майбутнього фахівця розуміти ставлення особистості, що репрезентується в емоціях та вмінні управляти емоційною сферою на основі прийняття рішень; мотиваційні ознаки управління власними емоціями відтворюють усі характеристики емоційної неригідності; розпізнавання емоцій допомагає впливати на

емоційний стан інших людей; знання про різноманітні емоційні стани та переживання сповнено емпатійності як джерела істинного альтруїзму та усвідомлення емоційного стану іншої людини; виражений емоційний комфорт відображає їх загальний контрольований психологічний стан.

Фактор 2 *«Владна мотивація»*, пояснюючи 8,46% дисперсії ознак, відображає рівень прагнення особистості брати на себе відповідальність за інших та прагнення тримати ситуацію під контролем; ознаки владності характеризуються своєрідною здатністю інтуїтивно діяти та швидко реагувати на соціальні події з метою захисту своєї точки зору, власних інтересів, ідей та водночас до захисту власної позиції з метою впливу на інших; домінування мотивації досягнення вказує на інтенсивність, з якою респондент оцінює свою потребу в реалізації складних і честолюбних цілей, бажання вчитися, самовдосконалюватись, підвищувати власну компетентність, намагання бути кращим у ситуації соціального порівняння, конкуренції, змагання; а домінування мотивації влади відображає здатність до обережності та обдуманості, гнучкості та креативності під час захисту власної позиції, це своєрідна демонстрація інтенсивності усвідомленого прагнення до влади, сила потреби в автономності, самостійної організації ситуацій, прояву лідерства, здійснення впливу на інших з метою реалізації власних цілей, прагнення до здобуття соціального статусу та отримання визнання; наявність лідерських даних є ознакою прагнення до домінування, незалежності, вміння брати на себе відповідальність, що переважно будується на об'єктивно-аналітичних стратегіях досягнення поставлених цілей.

Фактор 3 *«Готовність до відповідальності»*, який пояснює 6,67% дисперсії ознак, об'єднав у собі такі ознаки як готовність індивіда добровільно брати на себе відповідальність за інших або ж за розв'язання складних задач, конкурентно спрямоване досягнення мети, яке відображає мотиваційну тенденцію особистості у поповненні спонукальної енергії до дії через ситуації змагання, конкуренції з іншими, де вирішального значення

набуває соціальне порівняння, намагання бути кращим серед оточуючих, сенситивна влада, що демонструє здатність особистості відчувати потенційні конфлікти та водночас ставати нерішучою, невпевненою у процесі реалізації мети та задоволення власних інтересів.

Фактор 4. «*Цілеспрямованість*» (6,16% дисперсії ознак) демонструє сформованість волі та інтелекту, зацікавленість у професії, прагнення самовдосконалюватись, шукати нові шляхи вирішення поставлених проблем та відображає рівень сформованості комунікативного потенціалу та відповідних особистісних якостей майбутніх фахівців-психологів; особистісна спрямованість показує здатність особистості до різноманітних проявів соціальної активності, а у ставленні до інших та до себе такий фахівець демонструє любов та повагу до тих, хто потребує його допомоги.

Фактор 5 «*Адаптованість*» (6,07% дисперсії ознак) через показники адаптованості, інтернальності, вміння прийняття інших та самого себе, відображає сформованість внутрішнього світу особистості, його етичні та моральні норми, гуманістичну спрямованість. Саме в результаті соціальної адаптації досягається формування самосвідомості та рольової поведінки, самоконтролю та самообслуговування, здатність до адекватних зв'язків з оточуючими. Ефективність адаптації залежить від того, наскільки адекватно індивід сприймає себе та свої соціальні зв'язки.

У даному випадку досліджувані демонструють свою здатність відповідати вимогам соціономічної професії та пристосуватися до існуючих норм та цінностей колективу, в якому доведеться працювати, вони зорієнтовані на внутрішній світ партнера та його безумовне прийняття, в той же час вони не позбавлені об'єктивного сприймання та аналізу власних можливостей та потенцій.

Фактор 6 «*Інтераційна позитивність*» (6,03% дисперсії ознак) інтегрує в собі такі показники як прагнення особистості бути у близьких, інтимних стосунках з іншими, проявляти до них свої дружні та теплі почуття,

їх вміння «включатися» відображає прагнення приймати інших, належати до різних соціальних груп та перебувати якомога частіше серед людей.

Ознаки прояву «вимушеного включення» та «вимушеного афекту» демонструють прагнення досліджуваних бути запрошеними іншими для участі в їх діяльності та бути з ними емоційно близькими. Домінування мотивації спілкування та стосунків характеризує їх силу потреби у соціальних контактах та інтенсивність цієї енергії, яку вони здатні витратити з метою встановлення та підтримання міжособистісних взаємин, при цьому йдеться як про взаємний обмін та прив'язаність, так й про поверхневі колегіальні чи товариські контакти.

Фактор 7 *«Готовність прийти на допомогу»* (5,72% дисперсії ознак) пояснює увесь комплекс виражених особистісних властивостей майбутнього фахівця-психолога як-то готовність прийти на допомогу, безкорисливість, що відображає делікатність, ніжність, прагнення піклуватись про близьких, а також терпимість до недоліків і вміння пробачати; добросердечність, яка характеризує здатність до взаємодопомоги і спілкування, доброзичливість, уважність; довірливість, що демонструє такі якості як повага до інших, вдячність, прагнення приносити радість; та поступливість, що дає змогу оцінити критичність до себе, скромність та сором'язливість.

Фактор 8 *«Впевненість»* (4,58% дисперсії ознак) відображає інтегративний рівень сформованості вимогливості до себе, що виражається у самокритичності, незалежності та діловитості досліджуваних. Ознаки скептицизму та упертості характеризують присутність певною мірою вираженої недовіри, підозри та образливості, що інколи може проявлятися у вигляді егоїстичності та черствості.

Проаналізуємо особливості розподілу рівнів вираження факторів за показником статусу студента «здорові студенти – студенти з обмеженими фізичними можливостями», відповідно до якого досліджувані були поділені на дві групи.

Відсотковий розподіл прояву фактора *емоційної інтеграції* в досліджуваних групах представлений в табл. 2.10.

Таблиця 2.10

**Відсотковий розподіл прояву фактора «емоційна інтеграція»
в групах студентів-майбутніх психологів**

Групи	Рівень емоційної інтеграції			Всього
	низький	середній	високий	
Група (Сзд)	22 (14.0%)	110 (70.7%)	24 (15.3%)	156 (100%)
Група (Сін)	19 (14.6%)	92 (70.8%)	9 (14.6%)	130 (100%)
Всього	41 (14.3%)	202 (70.7%)	43 (15.0%)	286 (100%)

Відсотковий аналіз прояву рівнів вираження фактора емоційної інтеграції показав відсутність суттєвих відмінностей в досліджуваних групах. За отриманими даними найбільший відсоток досліджуваних в обох групах (70,7% та 70,8% відповідно) належить до середнього рівня прояву емоційної інтеграції. Такі результати є своєрідним відображенням загальної емоційної спрямованості досліджуваних через сформованість здатності особистості майбутнього фахівця розуміти ставлення особистості, що репрезентується в емоціях та вмінні управляти емоційною сферою на основі прийняття рішень. Також виявлений психологічний фрагмент є підтвердженням емоційного включення в процес професійного становлення майбутніх психологів, адже саме емоційне включення виражає той рівень емоційного переживання, з яким особистість віддається обраній професії, та визначає логіку сприйняття майбутньої професії як важливої частини власного життя, тобто як сферу професійної самореалізації.

Професійне вміння переживати емоції і виражати їх іншій особі – це необхідна складова професійного комфорту та психологічного самопочуття, адже справжній фахівець соціономічної сфери повинен вміти переживати широку гаму емоцій та встановлювати такі взаємини із оточенням, в яких емоційне піднесення і позитивний прояв почуттів є визначальними у

ефективності міжособистісної взаємодії.

При цьому дуже важливим в роботі психолога є адекватне вираження почуттів: здатність адекватно оцінити емоції, відчувати емоційний стан іншої людини, усвідомити власні відчуття є важливим засобом підтримки взаємин з іншими людьми. Є усі підстави вважати, що в майбутньому такий емоційно інтегрований фахівець буде вдало скеровувати свою професійну діяльність та демонструвати емоційно насичені елементи довіри та поваги до себе інших людей.

Відсотковий розподіл прояву фактора «владна мотивація» в досліджуваних групах представлений в табл. 2.11.

Таблиця 2.11

**Відсотковий розподіл прояву фактора «владна мотивація»
в групах студентів-майбутніх психологів**

Групи	Рівень владної мотивації			Всього
	низький	середній	високий	
Група (Сзд)	31 (19.7%)	110 (70.7%)	15 (9.6%)	156 (100%)
Група (Сін)	17 (13.1%)	81 (62.3%)	32 (24.6%)	130 (100%)
Всього	48 (16.7%)	191 (66.9%)	47 (16.4%)	286 (100%)

Відсоткові тенденції розподілу прояву фактора прагнення до контролю в обох досліджуваних групах зосереджені на середньому рівневі прояву (70,7 % та 62,3 % відповідно), однак добре простежується домінування низького рівня прояву прагнення контролю в групі (Сзд) (19,7%) та домінування високого рівня в групі (Сін) (24,6%).

Прагнення до контролю у своїй двозначності несе суперечливий зміст, який з одного боку, виражається у прагненні зайняти лідерські позиції, а з іншого, – це може виражатися у прагненні маніпулювання іншими в усіх ознаках використання наданої влади з негативними намірами. Тобто для людей з обмеженими фізичними можливостями такий варіант маніпулювання, це передусім, привертання і зосередження на собі уваги, яка мусить викликати в іншій людини чи то почуття жалю, чи то почуття

провини.

Таким чином, констатуємо, що психолог як компетентний фахівець не повинен прагнути влади заради самої влади, він не прагне контролю та впливу на інших людей, для нього прагнення контролю виражається у відповідальності щодо допомоги, чи створення чогось нового, суспільно корисного для інших людей.

В досліджуваних майбутніх психологів з обмеженими фізичними можливостями високий рівень прагнення контролю може бути пояснений домінуванням у них мотиву влади, який спонукає людину до того, щоб набути владу над іншими людьми, подіями, які відбуваються, в прагненні контролювати їх, управляти ними та здійснювати на них вплив. Це виражається в надмірному прагненні зайняти керівну позицію в групі, спробі керувати людьми, визначати та регламентувати їх діяльність. Кажучи іншими словами, для досліджуваних цієї категорії така владна мотивація працює не на саморозвиток чи задоволення пізнавальних потреб, а працює заради того, щоб отримати вплив на окремих людей чи колектив. Такі характеристики визначають досліджуваних цієї групи як авторитарних особистостей, що на нашу думку, є досить несподіваним.

Відсотковий розподіл прояву фактора готовності до відповідальності в досліджуваних групах представлений в табл. 2.12.

Таблиця 2.12

Відсотковий розподіл прояву фактора «готовність до відповідальності» в групах студентів-майбутніх психологів

Групи	Рівень готовності до відповідальності			Всього
	Низький	Середній	Високий	
Група (Сзд)	20 (12.7%)	107 (68.8%)	9 (18.5%)	156 (100%)
Група (Сін)	23 (17.7%)	85 (65.4%)	2 (16.9%)	130 (100%)
Всього	43 (15.0%)	192 (67.2%)	11 (17.8%)	286 (100%)

Відсоткові тенденції розподілу прояву фактора готовності до відповідальності показали відсутність суттєвих відмінностей між

досліджуваними групами. Зокрема, в обох групах середній рівень прояву фактора готовності до відповідальності займає домінуючі позиції, особливо в групі здорових студентів (68,8%).

Виражений низький рівень прояву цього фактора в групі студентів з обмеженими фізичними можливостями (17,7%) займає полярно протилежні позиції високого рівня прояву в групі здорових студентів (18,5%).

Готовність до відповідальності як мотиваційний фактор є потужною інтенцією успішної діяльності, зокрема й професійної діяльності майбутніх психологів. Цей мотив, який відображає прагнення досліджуваних до успіху, демонструє їх вміння визначати мету в професійному становленні, що переважно стосується отримання відповідного фаху. І хоча є незначна кількість досліджуваних, яким ще важко усвідомити суспільну значущість майбутньої професійної діяльності, відрефлексувати власні здібності та якості і важко долати труднощі, які пов'язані з розумінням вимог професійної діяльності психолога та відповідати вимогам навчання, загалом відсотковий профіль прояву цього фактора демонструє його середній рівень вираження в обох досліджуваних групах.

Щоб підтримати прагнення молоді в здобутті фаху психолога, необхідно постійно відкривати для них усе багатство цієї професії, де культивується вміння взаємодії з іншими людьми, створення міжособистісних стосунків та вивчення різноманітних соціальних явищ. А це, водночас, вимагає підтримання постійного мотиваційного інтересу студентів засобом ініціювання досягнення успіхів та уникнення невдач у професійній реалізації. Так зокрема, підвищення престижу психологічних спеціальностей суттєво впливає на мотивацію досягнення успіху, що, в свою чергу, сприяє ефективному засвоєнню норм майбутньої професійної діяльності та кар'єрному й особистісному росту майбутнього фахівця.

Відсотковий розподіл прояву фактора цілеспрямованості в досліджуваних групах представлений в табл. 2.13.

Відсоткові тенденції розподілу прояву фактора цілеспрямованості в

досліджуваних групах показали, що в 75,6 % досліджуваних вираженим є середній рівень цілеспрямованості, а високий та низький рівні рівномірно розподілилися між досліджуваними групами (відповідно 13,2 % та 11,1 %).

Таблиця 2.13

**Відсотковий розподіл прояву фактора «цілеспрямованість»
в групах студентів-майбутніх психологів**

Групи	Рівень цілеспрямованості			Всього
	Низький	Середній	Високий	
Група (Сзд)	15 (9.6%)	116 (76.9%)	5 (15.9%)	156 (100%)
Група (Сін)	17 (13.1%)	100 (74.5%)	3 (10.0%)	130 (100%)
Всього	32 (11.1%)	216 (75.6%)	8 (13.2%)	286 (100%)

Ці результати засвідчують орієнтованість досліджуваних студентів на забезпечення їх вміння соціально-психологічного спілкування, що виражається в їх здатності говорити, висловлювати думки, почуття відповідно до виконуваної соціальної функції й соціальних приписів та здатності слухати, сприймати й розуміти висловлене залежно від соціальної функції слухача, а також соціальних вимог, що характеризує їх як професійно цілеспрямованих. Психолог є і повинен бути активним суб'єктом комунікації, під час якої досягається зворотній зв'язок і здійснюється двосторонній вплив на особистість. Про таких людей говорять, що вони інтуїтивно відчують ситуацію і можуть краще в ній зорієнтуватися. Вміння вдало сформулювати думку та навички ефективної невербальної комунікації визначають загальні ознаки професійної цілеспрямованості такого фахівця.

Виходячи із психологічного навантаження цього фактору, цілеспрямованість охоплює усю гаму індивідуально-психологічних властивостей особистості, завдяки яким можна охарактеризувати зміст сприйняття та взаємовпливу міжособистісних стосунків. Вміння встановлення та підтримки комунікаційного контакту для фахівця-психолога є головним атрибутом його професійних якостей. Комунікативна цілеспрямованість як індивідуально-психологічна властивість є потужним

засобом професійної реалізації, навколо якого обертаються усі інші ділові характеристики майбутнього фахівця. У психологічній сфері культивуються навички міжособистісного спілкування, які є інтегральним показником ефективної професіоналізації, і тому середній рівень вираження комунікативності у студентів цього фаху є гарною ознакою професійного визначення.

Наступним кроком є вивчення відсоткового розподілу прояву фактора адаптивності в досліджуваних, результати якого представлені у табл. 2.14.

Таблиця 2.14

**Відсотковий розподіл прояву фактора «адаптивність»
в групах студентів-майбутніх психологів**

Групи	Рівень адаптивності			Всього
	низький	середній	Високий	
Група 1	24 (15.3%)	111 (71.3%)	21 (13.4%)	156 (100%)
Група 2	17 (13.1%)	90 (69.2%)	23 (17.7%)	30 (100%)
Всього	41 (14.3%)	201 (70.4%)	44 (15.3%)	286 (100%)

Відсотковий аналіз отриманих результатів демонструє загальну тенденцію вираженого середнього рівня прояву фактора адаптивності в досліджуваних обох досліджуваних груп (70,4%). Низький та середній рівень прояву фактора знову зайняв позицію рівномірного розподілу в досліджуваних групах (відповідно 14,3% та 15,3%).

Так, центральною ознакою адаптивності людини є збіг суспільно регламентованої поведінки й діяльності та внутрішньої структури особистості, де локалізовані її основні інтереси та цінності. Тому найчастіше показники адаптивності розглядають як форму входження особистості в систему соціальних зв'язків, серед яких професійні займають центральну позицію. Адаптивність людини в конкретному професійному середовищі виявляється в її поведінці та в показниках трудової діяльності: ефективності праці; засвоєнні соціальної інформації та її практичній реалізації; зростанні всіх видів активності; задоволеності різними сторонами трудової діяльності.

Відповідно, вона має складну структуру та становить єдність професійної, соціально-психологічної, організаційної та культурно-побутової адаптації.

Говорячи про адаптивність майбутніх психологів, слід враховувати обов'язкове оволодінняними професійними навичками й уміннями, формування необхідних професійних якостей особистості, розвиток стійкого позитивного ставлення психолога до своєї професії. Отримані середні показники за рівнем прояву адаптивності демонструють гарне ознайомлення досліджуваних з професійною роботою, що виражається в набутих ними навичках професійної майстерності, вправності, необхідних для якісного виконання трудових обов'язків. Водночас домінування середнього рівня прояву адаптивності в досліджуваних студентів підкреслює його двозначність, оскільки ця здатність характеризує не тільки вміння пристосування до змінних умов діяльності, але й демонструє своєрідну слабкість характеру, відсутність переконань, власних суджень, безініціативність та нерішучість.

Відсотковий розподіл прояву фактора інтеракційної позитивності в досліджуваних групах представлений в табл. 2.15.

Таблиця 2.15

Відсотковий розподіл прояву фактора «інтеракційна позитивність» в групах студентів-майбутніх психологів

Групи	Рівень інтеракційної позитивності			Всього
	низький	середній	високий	
Група (Сзд)	20 (12.7%)	103 (66.2%)	33 (21.1%)	156 (100%)
Група (Сін)	21 (16.2%)	87 (66.9%)	22 (16.9%)	130 (100%)
Всього	41 (14.3%)	190 (66.5%)	55 (19.2%)	286 (100%)

Отримані результати відсоткового аналізу даних показують, що найвищий показник прояву фактора інтеракційної позитивності виявився в групі здорових студентів, де середній рівень прояву фактора зафіксований у 66,2%, а високий – у 21,1% досліджуваних студентів, що є досить закономірним діагностичним фактом. Також вартує уваги й виражений

середній рівень прояву цього фактора й у групі студентів з обмеженими фізичними можливостями (66,9%).

На нашу думку, інтеракційна позитивність особистості є центральною якістю майбутнього психолога, адже саме завдяки асертивній спрямованості та вмінні будувати міжособистісні стосунки індивід включається в систему соціальних відносин і стає носієм соціальних зв'язків. Соціальні стосунки складаються та проявляються в умовах взаємодії великої кількості людей; і їхня побудова – це складний процес, який залежить від психологічних (мотиваційних, інтелектуальних, емоційних) особливостей людей, які прагнуть їх побудувати.

Отже, високий та середній рівні прояву цього фактора є гарним свідченням того, що в досліджуваних студентів сформована суспільно зорієнтована система смислів взаємодії з іншими, яка охоплює як освоєння соціокультурного досвіду, так і соціальну активність особистості. Інтеракційна позитивність, у якій сконцентровані соціальні ідеали, норми та цілі, утворюють стрижень професійної свідомості особистості та є потужним імпульсом до конкретних дій самореалізації та самоздійснення. Вважаємо, що такий майбутній фахівець успішно трансформує соціальні цінності, мотивацію і поведінку в смислове наповнення ефективного процесу професійної соціалізації особистості.

Відсотковий розподіл прояву фактора соціальних якостей в експериментальних групах представлений в табл. 2.16.

Таблиця 2.16

Відсотковий розподіл прояву фактора «готовність прийти на допомогу» в групах студентів-майбутніх психологів

Групи	Рівень прояву готовності прийти на допомогу			Всього
	низький	середній	Високий	
Група (Сзд)	22 (14.0%)	116 (74.5%)	18 (11.5%)	156 (100%)
Група (Сін)	32 (24.6%)	76 (58.5%)	22 (16.9%)	130 (100%)
Всього	54 (18.9%)	192 (67.1%)	40 (14.0%)	286 (100%)

Відсоткові тенденції розподілу прояву фактора готовності прийти на допомогу в досліджуваних групах показали, що в 67,2% досліджуваних вираженим є середній рівень прояву готовності надавати допомогу, а високий та низький рівні рівномірно розподілилися між досліджуваними групами (відповідно 18,9% та 14,0%).

На нашу думку, виражена готовність надавати допомогу іншим людям є гарною ознакою професійної спрямованості цих студентів, адже саме це вміння робить студентів-майбутніх психологів соціально емпатійними, що виражається у вмінні правильно уявляти, що відбувається всередині іншої людини, що вона переживає та як оцінює оточуючий її світ. Бути готовим допомогти іншій людині це означає сформоване в майбутнього фахівця завжди позитивне ставлення до партнера. Тому можемо із усією впевненістю констатувати, що готовність прийти на допомогу є необхідний атрибут професійного самовизначення майбутніх психологів, який є потужною поведінковою ознакою успішного фахівця.

Останнім фактором в інтерпретації відсоткового розподілу виступив фактор впевненості (табл. 2.17).

Таблиця 2.17

**Відсотковий розподіл прояву фактора «впевненість»
в групах студентів-майбутніх психологів**

Групи	Рівень впевненості			Всього
	Низький	середній	Високий	
Група (Сзд)	29 (18.5%)	112 (72.0%)	15 (9.5%)	156 (100%)
Група (Сін)	11 (8.5%)	89 (68.5%)	30 (23.1%)	130 (100%)
Всього	40 (13.9%)	201 (70.4%)	45 (15.7%)	286 (100%)

Відсоткові тенденції розподілу прояву фактора впевненості в досліджуваних групах показали, що в 70,4% досліджуваних вираженим є середній рівень прояву домінантності, високий рівень прояву цієї якості домінує в групі студентів з обмеженими фізичними можливостями (23,1%), а низький – відповідно в групі здорових студентів (18,5%).

Впевненість особистості проявляється в надмірному вираженні певних рис характеру, в яких чітко простежується вимогливість, відповідальність, і, навіть, впертість, – які забезпечують цілеспрямованість та ефективність діяльності, забезпечуючи тим самим не хаотичну активність, а концентрують всі сили і засоби на вирішенні пріоритетного завдання. Гарною ознакою можна вважати психологічний факт, якщо чинниками впевненості в переважній кількості людей є професіоналізм, майстерність, сила, талант до будь-якої справи.

З огляду на отримані дані прояву впевненості в досліджуваних групах, стає очевидним факт, що домінантність у цьому випадку проявляється в межах вираженого вміння настояти на своєму, в прагненні керувати іншими, надавати розпорядження та поради, в прояві владності та неперевершеності над іншими.

Таким чином, проведений порівняльний аналіз розподілу рівнів вираження факторів за досліджуваними групами, дає змогу виділити суттєві відмінності в проявах факторів «Владна мотивація» та «Впевненість», які переважають в досліджуваній групі студентів з обмеженими фізичними можливостями, та відмінності в прояві фактору «Цілеспрямованість», який більше виражений у групі здорових студентів-майбутніх психологів.

Це означає, що досліджувані групи (Сзд) характеризуються яскраво вираженими соціальними вміннями, готовністю до контактів та вмінням їх підтримувати, комунікативними здібностями, умінням слухати, вербальними та ораторськими здібностями, здатністю до самоконтролю. Для цієї групи характерними є високий ступінь відповідальності, толерантність, інтерес та повага до іншої людини, схильність до співпереживання, уміння зберігати таємницю, творчі задатки та ерудованість тощо. Вони не прагнуть до влади чи контролю над іншими заради корисних цілей, їх не цікавить гонитва за престижем діяльності, матеріальними перевагами. Вони більше прагнуть до реалізації суспільних цілей, задоволення своїх пізнавальних та афіліативних потреб.

В досліджуваній групі (Сін) на протигагу попередній, домінують прагнення інтуїтивної та контрольованої влади, переважає прагнення впливати на волю інших людей або ж, навпаки, бажання бути підвладним; у них яскраво вираженими є домінування мотивації досягнень, їх владні егоцентричні мотиви характеризуються прагненням до реалізації власних амбіцій. Їх мотивація спрямована на значущі для них життєві цілі, виражене прагнення до максимально повної самореалізації, самостійність, ініціативність, прагнення до лідерства, досягнення високих результатів своєї професійної діяльності. Характерними для них рисами є вимогливість до інших, потреба контролювати інших, а також у них на першому місці є стратегічне досягнення мети за рахунок інших. І в цьому не останню роль відіграє їх постійне прагнення боротися із усвідомленими фізичними недугами. Позитивним чинником, в цьому випадку, також є те, що ця група характеризується впевненістю в собі, та важливо, щоб вона не переросла в самовпевненість та самозакоханість. Також про таких суб'єктів говорять, що вони наполегливі в досягненні цілей, ніколи не задовольняються отриманим результатом, схильні захоплюватися роботою, досягаючи нових цілей. Їх мотивація досягнення і поведінка значною мірою залежать від цінності успіху в майбутній професійній діяльності.

За показниками таких факторів, як «Емоційна інтеграція», «Готовність до відповідальності», «Адаптивність», «Інтеракційна позитивність», «Готовність прийти на допомогу» у двох порівнювальних групах не було виявлено суттєвих відмінностей. Це є свідченням того, що генеральна сукупність вибірки характеризується в середньому значним потенціалом розвитку емоційного рівня інтелекту, засвоєнням соціально-психологічних особливостей професійної діяльності психолога, входженням у сформовану систему взаємин, готовністю до здійснення позитивної взаємодії.

На нашу думку, соціальна адаптованість особистості в конкретному суспільному середовищі виявляється в її поведінці та в показниках соціальної діяльності, відображається в ефективності праці, засвоєнні соціальної

інформації та її практичній реалізації, зростанні всіх видів активності. Тому в переважній більшості досліджуваним характерна обережність, вдумливість та вибірковість діяльності, а також спрямованість на виконання професійних обов'язків. Хоча до виконання цих обов'язків одних спонукають альтруїстичні мотиви, тоді як інші керуються мотивами досягнення успіху, соціального престижу та егоїстичною спрямованістю.

Наступний етап емпіричного дослідження був спрямований на виявлення достовірних відмінностей у розподілі рівнів вираження факторів у досліджуваних групах (група (Сзд) і група (Сін)). Виявлені достовірні відмінності в рівні вираження факторів в цих групах будемо інтерпретувати як можливі детермінанти професійного самовизначення майбутніх фахівців-психологів.

Для вирішення цього завдання було використано непараметричний критерій відмінностей для незалежних вибірок U-Манна-Уїтні.

Результати визначення статистично значущих відмінностей в розподілі рівнів вираження факторів у досліджуваних групах майбутніх фахівців-психологів представлені в табл. 2.18 та додаткуА.

Таблиця 2.18

**Результати визначення статистично значущих відмінностей
вираження факторів в групах студентів-майбутніх психологів**

Фактори	Критерій U-Манна-Уїтні	р
Емоційна інтеграція	9710	0,846
Владна мотивація	7364	0,000
Готовність до відповідальності	8957	0,194
Цілеспрямованість	7777	0,002
Адаптивність	9525	0,641
Інтеракційна позитивність	9063	0,253
Готовність прийти на	8598	0,68

допомогу		
Впевненість	6526	0,000

Отримані дані дають змогу констатувати, що достовірні відмінності виявлені щодо фактора 2 «Владна мотивація» ($p < 0,001$), фактора 8 «Впевненість» ($p < 0,001$) та фактора 4 «Цілеспрямованість» ($p < 0,01$). Щодо фактора 7 «Готовність прийти на допомогу», де зафіксовано наближення рівня значущості статистичних відмінностей до критичної межі ($p = 0,68$), можемо аналізувати його лише на рівні тенденцій.

З огляду на результати статистичних даних, стає очевидним, що в досліджуваній групі (Сзд) актуальний рівень домінування мотивації досягнення і влади достовірно менш виражений, ніж в групі (Сін) (фактор 2 «Владна мотивація»). Це свідчить про можливість і здатність одних соціальних суб'єктів здійснювати свою волю, впливати на інших з допомогою організованого права, і про прагнення інших взаємодіяти на партнерських, рівноправних засадах. Розмірковуючи з цього приводу, слід згадати положення індивідуальної теорії А. Адлера щодо розгляду прагнення влади як системного мотиву людини, який часто носить неусвідомлюваний характер і може загострюватися внаслідок переживання особистісних (а в нашому випадку – фізичних) обмежень.

Тому й наступною констатацією є психологічний факт домінування в цій групі досліджуваних порівняно із групою (Сзд) таких особистісних характеристик, як негативізм, скептицизм і жорстокість (фактор «Впевненість»). На нашу думку, поясненням цьому може бути властива моральна установка осіб з обмеженими фізичними можливостями на партнера, як на самоцінність, тобто визнання за іншою особою права бути залежною від ситуації взаємодії з інвалідом.

Ще одну важливу закономірність можна помітити щодо фактора «Цілеспрямованість», який виявився достовірно вираженим у студентів досліджуваної групи (Сзд), що дає змогу охарактеризувати цих студентів з

більш організованою системою вольової та інтелектуальної діяльності, ставлення внаслідок більш розвинених комунікативних якостей.

Достовірні відмінності за фактором 7 «Готовність прийти на допомогу» не досягають межі значущості, проте його інформативна значущість очевидна. Оскільки змістовно він визначає здатність і готовність прийти на допомогу, безкорисливість, жертовність і добросердечність, то в цьому випадку вищий рівень вираження цих якостей у студентів з обмеженими фізичними можливостями може свідчити про те, що та чи інша соціальна якість – це певна здатність або спосіб адаптації до певного типу ситуації, наприклад, здатність до прийняття рішень, до встановлення контактів, до дотримання правил і норм, до подолання труднощів тощо.

Таким чином, зрозуміло, що загалом люди відрізняються за рівнем вираження у них особистісних якостей, а саме – чим частіше трапляється той чи інший спосіб реагування в певній ситуації, тим більш вираженою є та чи інша якість. Тому рівень вираження готовності прийти на допомогу як особистісної якості визначає можливості такої людини проявляти адаптативну орієнтованість в різних життєвих умовах. Вважаємо також, що на формування цієї якості впливають такі чинники, як характер виховання, соціальна належність, якості нервової системи, індивідуальний життєвий досвід та самовиховання, адже людина сама може бути одним із чинників формування своєї особистості і вибору власного стилю життя, характеру діяльності та взаємостосунків, конкретні рішення та вчинки можуть визначати ставлення до себе, до інших та впливати на особливості характеру. Тому щодо психологічного прояву готовності прийти на допомогу у студентів з обмеженими фізичними можливостями, то вони є більш безкорисливими, а іноді, навіть жертовними, добросердечними і поступливими.

Висновки до розділу 2

1. Проведений теоретичний аналіз різноманітних підходів вивчення проблеми професійного самовизначення особистості із обмеженими фізичними можливостями, обґрунтування структурно-функціональних компонентів (ціннісної позиції, особистісної самореалізації, соціальної інтеграції) засобом виокремлення змістовних критеріїв (професійна спрямованість, професійна активність і професійна компетентність) та показників (аксіологічні, інтегральні, мотиваційні, емоційні, комунікативні і соціально-адаптаційні) професійного самовизначення майбутніх психологів з обмеженими фізичними можливостями дав змогу визначити шляхи їх експериментально-діагностичного вивчення.

Критерій *професійної спрямованості* є своєрідною оцінкою якості сформованої системи спонукань, які в якості мотивів визначають діяльність особистості, одночасно виступаючи цілями і завданнями (його складають *аксіологічні* показники, оформлені в ознаках системи ціннісних орієнтацій у їх стійкій особистісній ієрархії та *інтегральні* показники в ознаках провідних мотивів професійної позиції майбутнього фахівця); критерій *професійної активності* є специфічною оцінкою суті мобілізації внутрішніх інтенцій індивіда для вирішення мотиваційних і емоційних протиріч у переживанні об'єктивних ситуацій життя (вміщує *мотиваційні* показники, які об'єднані в комплекс мотиваційних здібностей та *емоційні* показники, локалізовані в прояві емоційного інтелекту особистості); критерій *професійної компетентності* демонструє психологічний факт забезпечення стабільними і впорядкованими властивостями, які у поведінковій формі відображають взаємодію людини із соціальним середовищем (вміщує *комунікативні* показники в базових комунікативно-характерологічних особливостях студентів, та *соціально-адаптаційні* показники у вмінні пристосування індивіда до умов середовища, самоприйнятті, прийнятті інших, емоційній комфортності, інтернальності та прагненні до домінування).

Компонент ціннісної позиції в професійному самовизначенні студентів можна розглядати як реальну стійку систему ставлень людини щодо об'єктивної дійсності через сукупність мотивів, потреб, поглядів і установок, якими індивід керується в своїх діях і поведінці. *Компонент особистісної самореалізації* у професійному самовизначенні студентів в узагальненому розумінні вміщує аспект реалізації себе через самоздійснення в житті і повсякденній діяльності, пошук і утвердження особливого шляху в світі, своїх цінностей і сенсу існування кожної миті. Компонент *соціальної інтеграції* в професійному самовизначенні декларує базові ознаки соціально-адаптивних і комунікативних якостей майбутнього фахівця, які забезпечують ефективну реалізацію його професійних здібностей.

2. Організація експериментального дослідження психологічних чинників професійного самовизначення студентів-майбутніх психологів з обмеженими фізичними можливостями включає в себе чотири етапи, які реалізовувалися протягом 2009-2013 років. Обґрунтований психодіагностичний апарат дослідження дає змогу емпірично довести, що зміст професійного самовизначення майбутніх психологів з обмеженими фізичними можливостями локалізований у комплексі ціннісних, інтегральних, мотиваційних, емоційних, комунікативних та соціально-адаптаційних властивостей, зумовлений психологічними чинниками впливу тренінгового навчання на перебіг формування ціннісної позиції, особистісної самореалізації та соціальної інтеграції цих майбутніх фахівців.

3. Визначення психодіагностичного профілю професійного самовизначення майбутніх психологів з обмеженими фізичними можливостями проводилося відповідно зазначеній процедурі порівняння психологічного змісту компонентів ціннісної позиції, особистісної реалізації та соціальної інтеграції із здоровими студентами. Фіксація середньогрупових показників у досліджуваних групах та визначення статистично значущих відмінностей розподілу за допомогою t-критерію Ст'юдента, дали змогу

зафіксувати суттєві відмінності за досліджуваними показниками (рівень значущості складає від $p \leq 0,05$ до $p \leq 0,001$).

Методом факторного аналізу виокремлено структуру, що складається з восьми факторів, серед яких фактори «емоційна інтеграція» (8,76 % дисперсії); «владна мотивація» (8,46%); «готовність до відповідальності» (6,67%); «цілеспрямованість» (6,16%); «адаптованість» (6,07%); «інтеракційна позитивність» (6,03%); «готовність прийти на допомогу» (5,72%); «впевненість» (4,58%).

З метою виявлення особливостей розподілу рівнів вираження факторів за показником статусу студента «здорові студенти – студенти з обмеженими фізичними можливостями» було застосовано відсотковий аналіз розподілу факторів у досліджуваних групах, що дало змогу виокремити суттєві відмінності в прояві факторів «Владна мотивація» та «Впевненість», які переважають у групі студентів з обмеженими фізичними можливостями, та відмінності у прояві фактору «Цілеспрямованість», який домінує в групі здорових студентів-майбутніх психологів. Визначення статистично значущих відмінностей в розподілі рівнів вираження зазначених факторів у досліджуваних групах майбутніх фахівців-психологів проводилося за допомогою непараметричного критерію відмінностей для незалежних вибірок U-Манна-Уїтні.

Отриманий психодіагностичний профіль професійного самовизначення майбутніх психологів з обмеженими фізичними можливостями виступив основою складання тренінгової програми для роботи із цієї категорією студентів.

Основні наукові результати розділу опубліковані в працях:

1. Болкун Т.А. Обґрунтування методів дослідження професійного самовизначення студентів-психологів з обмеженими можливостями /

Т.А. Болкун // Педагогіка та психологія. – Чернівці: Чернівецький нац. у-т, 2010. – Вип. 524. – С. 8–18.

2. Болкун Т.А. Емпіричне дослідження ціннісних орієнтацій, рівнів інтелектуального розвитку та домагань студентів-психологів з обмеженими можливостями / Т.А. Болкун // Збірник наукових праць. Серія: Педагогічні та психологічні науки / Державна прикордонна служба України, Національна академія Державної прикордонної служби України імені Б.Хмельницького. – Хмельницький: Видавництво НАДПСУ, 2010. – №50. – С. 96–99.

3. Болкун Т.А. Діагностика рівня тривожності студентів з обмеженими можливостями та ставлення до них у суспільстві / Т.А. Болкун // Збірник наукових праць. Серія: Педагогічні та психологічні науки / Державна прикордонна служба України, Національна академія Державної прикордонної служби України імені Б.Хмельницького. – Хмельницький: Видавництво НАДПСУ, 2010. – №51. – С. 113–117.

РОЗДІЛ 3

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ ОСОБИСТОСТІ З ОБМЕЖЕНИМИ ФІЗИЧНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ

3.1. Розробка та апробація програми тренінгу професійного самовизначення студентів з обмеженими фізичними можливостями: завдання і методичне забезпечення

Розпочинаючи розробку програми тренінгу професійного самовизначення студентів із обмеженими фізичними можливостями, хотілося б зауважити, що цей навчально-корекційний проект розглядається нами не лише в контексті його реального впливу на особистість студентів, але й як невід’ємна складова становлення їх професійного досвіду. Виходячи із запропонованої Ж. Вірною класифікації альтернативних варіантів формування професійного досвіду особистості, адекватними є такі процеси корекційної регуляції, які спрямовані на організацію такої професійної активності, яка забезпечувала б особистісну стратегію поведінки, перегляд життєво важливих орієнтирів та пошук принципово нового знання. До того ж така активність людини повинна бути пов’язана як із зміною конкретно професійних, так і соціально, морально-етичних норм поведінки та діяльності, які вироблені та прийняті особистістю. Таким альтернативним варіантом формування професійного досвіду є регуляційний механізм особистісно-нормативних змін [28, с. 262].

Одним із найдосконаліших інструментів професійного самовизначення майбутніх психологів з обмеженими фізичними можливостями є тренінг, який передбачає велику варіативність його проведення, залежно від тренерського стилю, підходу й передумов навчання. Загальний методичний аспект тренінгу в освітньому процесі визначається його статусом активного методу навчання й характеризується п’ятьма основними ознаками:

підвищеною активністю учасників групи тренінгу; ігровим характером взаємодії; навчально-пізнавальною спрямованістю; систематичною рефлексією; груповою формою проведення.

Ці ознаки водночас є стратегічними принципами організації й проведення тренінгів, кожен з яких розкривається через комплекс принципів тактичного й оперативного рівнів.

В дослідженнях В. Большакова, І. Вачкова, М. Ковальчук, В. Лефтерова, І. Мельничук, Н. Хрящової, Л. Шнейдер та інших проведений соціально-психологічний аналіз базових принципів тренінгу. Їх застосування ми визначаємо як основні практичні рекомендації щодо розвитку професійного самовизначення особистості майбутнього психолога:

1. Принцип активності, який передбачає інтенсивну участь в тренінговому процесі всіх його учасників та який зумовлений дотриманням таких правил:

а) правило персоніфікації, яке полягає в обов'язковості спільної діяльності та взаємодії всіх його учасників і висловлювання власних суджень і думок;

б) правило рівності забезпечує вимогу однакової частоти та інтенсивності дій і висловлювань усіх індивідів та однаковий розподіл відповідальності за перебіг і результат тренінгу між його членами;

в) правило дослідження передбачає самостійність і творчість кожного й усіх разом в пошуку та розробці спільних рішень.

Таким чином, група тренінгу виступає як саморегулююча система, яка в процесі діяльності самостійно продукує різні компоненти своєї активності (цілі, норми, цінності, правила поведінки вчинкові патерни, структуру спільності, форми взаємодії, способи вирішення завдань тощо). Це і є основна умова бажаного позитивного навчально-корекційного ефекту.

2. Принцип ігрового характеру взаємодії або ж моделювання актуалізує імітацію реальних життєвих і професійних ситуацій, демонструючи зразки позитивних і негативних форм поведінки та вчинків. Символізм дій гри дає

змогу без особливого ризику розв'язувати екстремальні ситуації, накопичуючи соціальний досвід і розвиваючи відповідні професійні навички, котрі підвищували б ефективність реальних дій у житті. Із цього принципу виокремлюються головні методичні правила, а саме:

а) правило партнерства, яке спонукає кожного учасника тренінгу до поваги особистості свої одногрупників і тим самим визнання рівності позицій в системі суб'єкт-суб'єктних відносин незалежно від ролей, які прийняті та розігруються партнерами;

б) правило просторово-часового обмеження сфери спілкування між учасниками ігрової взаємодії в групі тренінгу. Тобто принцип партнерства покладено в основу організації простору комунікації «круглий стіл» і задіюється в більшості тренінгів, оскільки, окрім формування навичок ефективного спілкування як інтеракції, цей принцип стереотипізує повагу до особистості як до загальнолюдської цінності;

в) правило «тут і зараз», котре є запорукою концентрації уваги учасників тренінгу на собі, своїх партнерах і подіях, що відбуваються у групі в цей момент. Це дає змогу інтенсифікувати групові процеси і групову динаміку, раціонально розподілити час, загострити увагу на процесах, що відбуваються під час тренінгу.

3. Принцип навчальної спрямованості, що відображається в передаванні й засвоєнні нових знань, умінь і навичок. Джерелом такого комплексу знань-умінь-навичок є фахівець, який проводить тренінг; учасники групи, які є партнерами у взаємодії та тренінговій ситуації. Відтак студенти, котрі навчаються під час тренінгових занять, не просто засвоюють цей комплекс, а самостійно формують його в процесі власної активності. Тому для реалізації даного принципу виокремлюємо такі правила:

а) правило новизни, що передбачає використання різних оригінальних завдань, постійну зміну безпосередніх партнерів при інтеракції, програвання різних ролей, активність в екстремальних ситуаціях, що стимулює

пізнавальний інтерес, підтримує необхідний емоційний тонус учасників тренінгу, гальмує розвиток монотонності й втоми тощо;

б) правило об'єктивізації поведінки або ж оберненого зв'язку, що дає змогу кожному учаснику тренінгу корегувати свою поведінку згідно з метою та завданнями заняття;

в) правило описовості висловлювань передбачає їх констатуючий характер і виключає зверхність, повчальність, іронію та поєднується з вимогою конкретності й конструктивного оберненого зв'язку;

г) правило конкретності забезпечує співвіднесення висловлювань студентів до окремих епізодів тренінгу, до окремих дій учасників, а не до їхньої цілісної поведінки, зокрема поза межами тренінгу, тому дотримання цього правила акцентує абстрагування від конкретних ситуацій та окремих поведінкових актів;

д) правило конструктивності вимагає актуалізації уваги на певних актах поведінки і властивостях учасників тренінгу, які можна змінити.

4. Принцип систематичної рефлексії (осмислення особистістю власних дій і їх результатів, самопізнання, самоаналіз) зумовлюється принципом оберненого зв'язку, який потребує дотримання тактичних принципів:

а) принцип актуальності, сутність якого полягає у своєчасній інформації. Судження і думки, які висловлюються у групі тренінгу, мають бути пов'язані з тими подіями, котрі відбуваються «тут і зараз», що дає змогу підвищити вірогідність адекватного розуміння і тлумачення ситуації усіма членами групи і сприятиме зростанню результативності корегуючого впливу;

б) принцип довіри і відвертості, що є вирішальною умовою для створення сприятливої атмосфери спілкування, виникнення почуття психологічного комфорту і задоволення процедурою тренінгу. Внаслідок позитивного соціально-психологічного клімату в групі і розкнутості учасників тренінгу, у студентів з'являється можливість більш глибокого проникнення у внутрішній світ, а відтак, більш суттєвих, позитивних змін у власній поведінці та майбутній професійній діяльності;

в) принцип конфіденційності, який дозволяє кожному встановити межу відвертості і обговорення інформації особистого характеру в межах тренінгової ситуації;

г) принцип експлікації почуттів зумовлює необхідність опису і тлумачення власних і чужих переживань, ставлень під час оберненого зв'язку;

д) принцип оптимізації пізнавальних процесів, тобто передбачається в умовах партнерської взаємодії стимулювання активності і рефлексії студентів, вдосконалюються їхні пізнавальні здібності.

Варто зазначити, що останні два принципи відображають одночасно і умови, і результат ефективного тренінгу, в якому актуалізується і розвивається інтелектуальна і емоційна складові особистості, а відтак і її поведінково-вчинкова сфера.

5. Принцип групової форми його проведення, який об'єднує більшість попередніх вимог до методики проведення тренінгів, адже наявність у групі горизонтальних зв'язків на основі суб'єкт-суб'єктних відносин визначає підвищену активність, взаємонавчання, взаємодопомогу, самоаналіз, самопізнання.

Специфікою групової роботи, як зазначають Л. Шнейдер і І. Мельничук, під час тренінгових занять у вищій школі є те, що ми не формуємо спеціальні групи для проведення навчальних тренінгів, а дотримуємося структурованої системи групових характеристик, а саме:

- склад групи студентів у загальному вигляді має певну якісну специфіку (індивіди майже одного віку, які мають спільну професійну спрямованість);

- розмір груп стабільний, що дає змогу здійснювати порівняльний аналіз результативності тренінгу в різних студентських групах;

- мета роботи тренінгової групи налічує дидактичні цілі, які зумовлені специфікою вивчення певної дисципліни і професійною спрямованістю підготовки майбутніх фахівців;

- групові процеси дають змогу викладачу здійснювати виховну функцію на основі аналізу групової згуртованості, тиску (конформізму), конфліктів, прийняття групових рішень, процесів управління групою тощо;

- формування норм і цінностей у групі тісно пов'язане з особистісними характеристиками кожного студента і з певними еталонами та правилами роботи групи для ефективної спільної роботи й цінностями майбутньої професійної діяльності.

Також в основу тренінгової програми було закладено положення А. Петровського про те, що наявність психологічної роботи із студентами, що персоналізується, спрямованої на допомогу в розвитку їх інтраіндивідної, інтеріндивідної метаіндивідної суб'єктності, є чинником, який сприяє особистісному розвитку, й активізує процес професійного самовизначення студентів з обмеженими можливостями в освітніх умовах.

Завданнями формувального експерименту є:

1. Допомогти студентові усвідомити власні проблеми екзистенційного характеру (усвідомлення сенсу життя, усвідомлення суб'єктності, проблем буття), навчити його накопиченню внутрішніх сил і резервів для здійснення особового самовизначення, розвитку інтернальності, усвідомлення самодостатності.

2. Зробити спробу побудувати інструментальну програму психологічної роботи з оптимізації професійного самовизначення студента з обмеженими можливостями у вищому навчальному закладі.

3. Використання інноваційних форм в змісті і методиці проведення лекційних і практичних занять з метою визначення їх впливу на професійне самовизначення студента.

Дослідницький пошук ефективності формувального впливу стосується врахування таких двох напрямів: по-перше, на основі вироблених раніше підходів, проектувалася система психологічної роботи із студентами в навчальному процесі, і, по-друге, апробовувалася і модифікувалася програма

тренінгу професійного самовизначення, що розглядається нами як одна з форм реалізації психологічної підтримки студентів у цьому проекті.

У змістовному плані, діагностичний блок є спеціально організованим процесом з'ясування структурно-функціональних складових компонентів професійного самовизначення (ціннісної позиції, особистісної самореалізації, соціальної інтеграції) засобом виокремлення змістовних критеріїв (професійна спрямованість, професійна активність і професійна компетентність) та показників (аксіологічні, інтегральні, мотиваційні, емоційні, комунікативні та соціально-адаптаційні) професійного самовизначення.

Інструментальний блок включає тренінгові вправи, спрямовані на психологічну корекцію виявлених порушень в таких сферах професійного самовизначення особистості, які визначають ціннісну позицію, особистісну самореалізацію й соціальну інтеграцію майбутніх фахівців, адже виявлені домінуючі фактори «владної мотивації» та «впевненості» в студентів з обмеженими фізичними можливостями вміщують комплекс різноманітних об'єднань аксіологічних, інтегральних, мотиваційних, емоційних, комунікативних та соціально-адаптаційних характеристик.

Теоретичний блок розглядає наукові, історичні підходи до проблеми, в межах яких формується уявлення про психологічну роботу й підтримку особи в активному, усвідомленому процесі, спрямованому на збереження цілісності особи й реалізацію закладеного в ній потенціалу.

На основі теоретичного осмислення і практичного прийняття основного змісту тренінгу необхідно створити суб'єктно-суб'єктні умови, спрямовані на реалізацію психотерапевтичних технологій в саморозвитку і самовизначенні особи студента. Такими умовами є: цілеспрямована робота в межах єдиної системи; взаємодія із студентами повинна будуватися на основі полісуб'єктності й особистісної орієнтованості; психолого-педагогічні технології, спрямовані на формування інтернальності, позитивного самовідношення, рефлексії, високого рівня домагань, соціально-

психологічної компетентності; створення системи тренінгових труднощів і ситуацій, що вимагають уміння керувати собою; введення в практичні заняття проблемних ситуацій, ділових ігор, рішення і участь яких вимагає самостійності, мобілізації сил, здібностей, творчості; розвиток самостійності в самооцінці своєї підготовленості й оцінці інших людей.

Розвиваючий ефект самопізнання тренінгової взаємодії посилюється за рахунок пропонованих рекомендацій поведінки і оцінок ситуацій, самостійного повторення вправ, елементарних домашніх завдань. Важливою умовою результативності роботи є наявність суб'єкт-суб'єктних стосунків.

Специфіка організації тренінгової роботи з професійного самовизначення студентів з обмеженими фізичними можливостями полягає в тому, що студент повинен виступати суб'єктом не лише навчальної, але й дослідницької діяльності. Наповнення змісту тренінгового курсу елементами психологічної діагностики створює передумови для подальшого усвідомлення і перетворення студентом себе, свого ставлення до світу, що водночас, є чинником вибору конструктивних стратегій психологічної роботи власного і професійного самовизначення. Студент виступає не лише в ролі об'єкту дослідження, але і сам має можливість виступати в ролі дослідника, активно брати участь в інтерпретації отриманих результатів. Це сприяє ефективнішому вивченню студентами теоретичних відомостей, які дозволяють їм чітко розуміти мету роботи, що проводиться, адекватно оцінювати психолого-педагогічні ситуації, що складаються, і співвідносити їх з «благополучними зразками».

Структуризація тренінгу виходить за межі традиційного викладу матеріалу, але є виправданою відповідно до цілей і завдань нашого дослідження.

Це виступило підґрунтям на тренінгових заняттях з цим контингентом студентів розглядати питання здібностей до саморозвитку як залучення до культурного процесу; самопізнання, самовизначення як механізму прояву внутрішньої свободи; розкривати індивідуальні і групові захисні механізми,

їх розвиток, сенс і специфіку психологічної підтримки; освоювати понятійний апарат.

Реалізація програми тренінгового курсу припускала проведення додаткових діагностичних заходів, спрямованих на виявлення особливостей професійного самовизначення студентів з обмеженими фізичними можливостями. Робота проводилася на заняттях, які були спрямовані на організацію процесу самовизначення студентів, презентацію самого себе.

Пізнання людиною самої себе є передусім процесом трансформації самовизначення в самоставлення і в самосвідомість, вчинки людини детерміновані не лише особливостями актуальної ситуації, але й її самооцінкою, рівнем усвідомлення внутрішніх чинників, мотивів, що впливають на вибір стратегії поведінки. Ці міркування стали основою підбору психотехнік самопізнання.

На підставі вище викладеного в систему роботи, спрямовану на оптимізацію процесу професійного самовизначення студентів з обмеженими фізичними можливостями, нами розроблено програму психологічного тренінгу (Додаток Б), яку ми реалізували в ході формувального експерименту.

Програма складається з 12 занять протягом двох місяців (1 заняття на тиждень). Тривалість кожного заняття 2 години. Специфіка реалізації цієї програми полягає в проходженні тренінгових вправ під час читання навчального курсу «Педагогічна психологія», що можна розглядати як своєрідну форму його продовження.

У тренінгових заняттях взяли участь студенти з обмеженими фізичними можливостями 3-го курсу спеціальності «Психологія» Хмельницького інституту соціальних технологій ВНЗ ВМУРоЛ «Україна» (n=16), які й склали експериментальну групу. В контрольну групу увійшли 38 студентів 3-го курсу спеціальності «Психологія» цього ж вищого навчального закладу.

Розробляючи програму тренінгу професійного самовизначення, ми дотримувалися такої структури тренінгу (Табл. 3.1)

Таблиця 3. 1

Структура тренінгу професійного самовизначення студентів з
обмеженими фізичними можливостями

Частини тренінгу	Етапи частин тренінгу	Рекомендована тривалість етапів, % загального часу
Вступна	Вступ	5%
	Знайомство	5%
	Правила	5%
	Очікування (створення цілісного уявлення про тренінг)	5%
Основна	Визначення потреби в особистісному та професійному самовизначенні	15%
	Базові професійні компетенції психолога	25%
	Ділові професійні ігри	15%
	Технології професійного самовизначення	10%
Завершальна	Рефлексія	10%
	Завершення роботи	5%

Проаналізуємо кожен етап тренінгу. Найхарактернішими компонентами вступної частини тренінгу є власне вступ, правила, знайомство та очікування.

Вступ містить представлення тренера, повідомлення теми і мети тренінгу, ознайомлення учасників з методичними та організаційними особливостями тренінгу.

Знайомство – це процедура, в ході якої використовуються вправи на зняття психоемоційного напруження, власне вправи на знайомство, протягом

яких учасники знайомляться один з одним. Цей ритуальний етап тренінгу є невід'ємною складовою включення в роботу, що сприяє позитивному налаштуванню на роботу, подоланню скутості, сором'язливості, тривожності, підвищує пізнавальний інтерес, задовольняє потребу в міжособистісному спілкуванні.

Етап прийняття правил групової роботи передбачає, що правила роботи складаються й приймаються усіма учасниками групи, а психолог може додати декілька своїх, вони повинні бути записані на великому аркуші паперу, підписані усіма учасниками тренінгу й розташовані на видному місці. При порушенні правил психолог або учасники тренінгу нагадують порушнику про це, посилаючись на прийняття правил роботи, доцільно ще раз наголосити на значенні дотримання цього правила. Правила приймаються на першому тренінговому занятті, але протягом роботи групи слід постійно акцентувати увагу учасників на правилах, повторюючи їх за допомогою різних вправ, окрім того, правила, за необхідності, можна доповнювати новими. Не слід недооцінювати важливість цієї роботи, оскільки спільно складені й прийняті правила сприяють уникненню ситуації примусу і створюють ситуацію добровільності та групової належності.

Очікування. Для успішності та ефективності тренінгу кожен його учасник повинен знати, навіщо йому ці заняття, тобто мати певну мотивацію. Для практичного психолога така інформація буде дуже цінною, оскільки дасть змогу спрямувати роботу групи в належному напрямку. Зазвичай, очікування, які висловлюють учасники тренінгу, стосуються очікувань стосовно самого заняття (отримання цікавої і корисної інформації), очікувань від самого (самопізнання), від інших учасників тренінгу (ближче познайомитися, поспілкуватися), від тренера (прояву професіоналізму, компетентності). Перед початком роботи тренер і група повинні домовитися щодо бажаного результату спільної роботи. Очікування на початку першого дня роботи групи стосуються, перш за все, загальної спрямованості тренінгу та його користі для кожного учасника, а в наступній роботі – уточнення

конкретних кроків для досягнення поставленої мети.

Основна частина тренінгу складається з чотирьох послідовних етапів, які спрямовані на визначення проблеми, котрій присвячений тренінг, пошук шляхів її розв'язання та розвиток практичних навичок, необхідних для цього.

Етап визначення потреби в особистісному та професійному самовизначенні є базовим при складанні індивідуального плану професійного розвитку майбутнього психолога. Тому тут важливим є визначення вихідного контексту проблеми для кожного учасника тренінгу. Адже саме контекст проблеми визначає фактори або елементи психологічної реальності для суб'єкта професійної діяльності.

Етап визначення базових професійних компетенцій психолога містить перегляд та засвоєння основних характеристик, необхідних для задовільного рівня виконання завдань, які ставить майбутня професійна діяльність (це своєрідна характеристика позиції (ролі, посади)). При цьому тренером ставиться акцент на тому, що професійна діяльність не вичерпується змістом вимог, які вона ставить до фахівця, професійна діяльність – це завжди відображення способу життя і поведінки людини.

Засвоєння матеріалу на цьому етапі включає елементи: міні-лекції, де презентується матеріал з психології особистості фахівця-психолога. Виконання тренінгових вправ відбувається як під час проведення практичних занять, так і у вигляді домашнього завдання, яке студенти отримують після заняття, що суттєво розширює горизонти рефлексії засвоєного матеріалу.

Важливим на цьому етапі є усвідомлення студентами того, що в соціальній сфері діяльності професіоналізм фахівця оцінюється власне не тільки як єдність професійних установок і компетенцій, але й як здатність раціонально реалізувати особистісний потенціал, вміння дотримуватися принципів і правил ефективної взаємодії з іншими та допомоги іншим людям.

Етап проведення професійних ігор спрямований на відтворення та засвоєння суспільного та індивідуального досвіду. Ділова (професійна) гра –

це імітаційний експеримент, який відтворює процес функціонування організаційної системи у часі на основі імітаційного ігрового моделювання самої системи, змісту та форм спільної професійної діяльності людей у вигляді рольового спілкування та взаємодії за встановленими правилами в умовах невизначеності, протиріч і конфліктів, змагання й зіткнення інтересів для прийняття рішень з досягнення цілей організаційної системи.

У діловій грі особистість проявляється дієво в усіх формах професійної активності. Гра, імітуючи певний виробничий процес, моделює й виникаючі в ньому професійні людські відносини та взаємодії. Умовний, ігровий характер цих відносин дає змогу людині чітко розвести два плани своєї поведінки за допомогою тренера. А, це в свою чергу, конкретизує логіку професійної діяльності, яка імітується в діловій грі. Усвідомлений і адекватно проаналізований досвід взаємовідносин у грі дає її учасникам ключ до розуміння об'єктивної зумовленості багатьох професійних ситуацій. Кожен учасник гри отримує об'єктивну можливість експериментувати зі своєю поведінкою, використовувати альтернативні варіанти рішень.

Гра не тільки руйнує суб'єктивні бар'єри (страх відповідальності за помилку) для прояву творчих здібностей та ініціативи учасників гри, але й певною мірою провокує, підштовхує людину до прийняття самостійних творчих рішень, в тому числі завдяки невизначеності ситуації та просторово-часової зумовленості процесу.

Етап засвоєння технологій осмислення власного професійного майбутнього передбачав активну роботу уяви суб'єкта, для чого використовуються адаптовані для цілей професійного самовизначення прийоми відомих психотехнік розробки життєвих стратегій і прояснення часової перспективи майбутнього.

Завданням цього етапу є формування в студентів особливого «почуття шляху» – своєрідного «компасу», який допомагає точніше орієнтуватися в життєвих обставинах, що змінюються, вірніше оцінювати значущість тих чи інших подій минулого, сьогодення і майбутнього, приймати оптимальні

рішення в ситуаціях вибору, психологічно грамотно будувати відносини з членами різних родієвих груп на своєму життєвому шляху.

Знайомство з психологією життєвого шляху може допомогти у формуванні в людини навичок позитивного біографічного мислення, творчого ставлення до свого життя і дбайливого – до життя інших людей.

Завершальна частина. Кожне тренінгове заняття повинне закінчуватися спеціальними вправами, які входять до ритуалу прощання і дають можливість учасникам комфортно завершити роботу, створюють відчуття завершеності заняття, налаштовують на позитивний оптимістичний лад для подальшої роботи, сприяють входженню учасників у ритм звичайного життя. Передусє прощанню оцінка-аналіз заняття, яка здійснюється через керовану групову рефлексію. Мета такої оцінки – перевірити ефективність навчання, передусім установити, що з виконаного на заняттях було корисним для учасників, допомогло їм змінити свої погляди, поведінку чи задуматися над необхідністю змінитися в кращу сторону. Оцінка сприяє самоаналізу учасників групового процесу, стимулює народження нових ідей, допомагає зрозуміти, наскільки учасники досягнули поставленої мети, дає можливість коригувати плани наступних занять.

У програмі тренінгу були застосовані такі методи: психогімнастичні вправи, бесіда, виконання завдань у міні-групах, у парах, домашні завдання, розв'язування прогностичних та логічних задач, рольові ігри, міні-лекції, релаксаційні техніки, як відомі, так і в авторському варіанті. Мало місце також індивідуальне консультування окремих учасників експерименту.

Розглянемо коротко деякі прийоми і способи організації занять, які застосовувались нами в тренінгу.

Перед початком занять ми порекомендували усім членам групи сісти в круг лицем один до одного. Потім ми запропонували для вільного обговорення принципи праці в групі. «Ми зустрічатимемося тут впродовж усього часу нашої роботи. Мета нашої групи – досліджувати, що ж відбувається, коли ми намагаємося взаємодіяти, що нам іноді заважає і що

можна зробити, щоб люди розуміли один одного. Праця в групі сприятиме розвитку умінь і навичок, які сприяють розумінню, і полегшить пошуки виходу із важких ситуацій. Ми з вами доб'ємося позитивних результатів тоді, якщо будемо дотримуватись наступних принципів. Одним із принципів є активність, відповідальність кожного за результати роботи групи. Цей принцип передбачає залежність ефективності групової роботи від вкладу кожного її члена, в необхідності активної участі не лише в обговоренні власних проблем, але і питань, що хвилюють учасників, оскільки допомога іншому є способом пізнання себе. Активність може проявитися при участі в рольових іграх, виконанні вправ, спостереженні за поведінкою інших, тобто кожен учасник має бути готовий включитися в здійснювані дії у будь-який момент.

Наступним принципом є постійність участі в роботі. Цей принцип визначає обов'язкову участь кожного члена групи в роботі впродовж усього часу проведення тренінгу. Виконання цього принципу потрібне тому, що ваші думки і почуття дуже значимі для інших членів групи. Ваша відсутність може привести до порушення внутрішньогрупових стосунків, оскільки у інших не буде можливості почути вашу думку з обговорюваних питань.

Не менш важливою якістю є закритість групи. Мається на увазі, що усе, що відбувається в групі, обговорювані проблеми не повинні виноситися за межі групи. Усе, що говориться тут, повинно залишатися між нами. Це одна з етичних підстав нашої роботи. Не варто обговорювати чийсь проблеми з людьми, які не беруть участь в тренінгу. Краще це робити безпосередньо на занятті, в колі, щоб гарантувати безпеку кожному.

Кожен учасник групи повинен дотримуватися і такого принципу, як відвертість і щирість. Мається на увазі, що усі члени групи повинні спробувати поводитися природно і бути самими собою, спробувати говорити те, що думаєте, і проявляти те, що відчуваєте. Зрозуміло, що в реальному житті це не завжди виходить, але в групі не варто лицемірити і брехати. Група – це те місце, де ви можете розповісти про те, що вас дійсно хвилює і

цікавить, обговорювати такі проблеми, які до моменту участі в групі з якихось причин не обговорювали. Якщо ви не готові бути щирими в обговоренні якогось питання, то краще відмовитися. Кожен учасник говорить тільки від себе, від свого імені.

Принцип «не критикувати», «не оцінювати», а визнавати право кожного на висловлювання своєї думки необхідний тому, що нас досить оцінюють і критикують в житті. Давайте в групі вчитися розуміти іншого, відчувати, що людина хотіла сказати, який сенс вклала у своє висловлювання.

Право кожного члена групи сказати «стоп» – припинити обговорення його проблем. Цим правом «стоп» може скористатися той член групи, який не хоче відповідати на питання, брати участь в якійсь грі, процедурі через небажання бути щирим або через неготовність до відвертості і тим самим виключити себе з участі в процедурі.

Я сподіваюся, що ви зрозуміли, яким чином впродовж усього часу наших зустрічей ми будуватимемо своє спілкування в мініатюрі, а також розвивати ті властивості й якості, які згодяться у вашій майбутній професійній діяльності. Тому наші стосунки і дії будуть зосереджені на ситуації «тут і тепер» – що хвилює мене зараз у зв'язку з цією конкретною подією, тобто, що відбувається саме зараз в цій групі, а не «десь і колись», яке має місце поза цією ситуацією або поза природними умовами.

Таким чином, за наявності бажання працювати і дотримання цих принципів, ми, ймовірно, зможемо дізнатися багато нового про себе і однокурсників, взаєминах в групі, а також виховати в собі такі якості, як спостережливість, емоційна врівноваженість, почуття відповідальності, доброзичливість тощо. Слід пам'ятати, що вирішальним питанням для нас буде: «Що відбувається тут і чому відбувається?». Питання, яке абсолютно нас не цікавитиме, це – «Добре або погано те, що ви робите, думаєте, відчуваєте?», висловлювання, що носять оцінки осіб. Ми говоритимемо про вас самих, про ваші взаємини з іншими людьми, про ті справи, які ви перед

собою ставите. Ви зможете упізнати свої сильні і слабкі сторони, навчитися краще розуміти себе і розберетеся, чому ви поступаєте так, а не інакше, і що ви можете зробити, щоб стати кращим. Ви навчитися думати позитивно і зрозумієте, що наше життя залежить від того, як ми його сприймаємо. Не чекайте від мене рецептів, як правильно поводитися в тих або інших ситуаціях, вирішувати конфлікти. Тільки разом ми зможемо відповісти на ці і інші складні питання. У нашій групі ми допомагатимемо один одному вирішувати проблеми».

Після інформування доречним є зворотній зв'язок, адже в ході роботи в групі виявлялися питання, що виникають в учасників тренінгу, їх потреба в додаткових роз'ясненнях. При обговоренні правил і змісту групової роботи ми намагалися створити спокійну, доброзичливу обстановку, атмосферу взаєморозуміння і відкритості.

Кожне заняття ми розпочинали з таких вправ, які давали змогу створювати атмосферу відкритості, довіри, емоційної свободи, згуртованості в групі, щоб успішно вирішувати завдання, поставлені тренінгом.

Оскільки наш тренінг був спрямований на розвиток і формування професійно значущих якостей (комунікативних властивостей особи і толерантності), необхідних в професії психолога, ми прагнули розвинути такі якості, як спостережливість, емоційна урівноваженість, пам'ять, уміння слухати, товариськість, почуття відповідальності тощо. Для цього ми використовували спеціальні вправи, рольові ігри і проблемні ситуації.

Таким чином, від міри пізнання учасниками тренінгу один одного і взаємодії один з одним залежали стосунки, що виникають між ними. Організовуючи емоційно насичені взаємини, які визначають психологічний фон взаємодії, стимулюють активність учасників в навчанні, створюють настрій, приносять радість або прикрість, ми проводили рольові ігри, застосовуючи метод «зміна ролей». Учасники мінялися ролями при повторному програванні. Великий інтерес в учасників викликали такі ігри, як «Подорож за міфами» і «Кореспондент».

В процесі вирішення проблемних ситуацій і обговорення в дискусіях, що здійснювалися з позицій тієї або іншої ролі, переживання стосунків між учасниками знаходили вторинне віддзеркалення в різних видах взаємин: симпатії – антипатії, дружбі – ворожнечі, любові – ненависті тощо.

Враховуючи те, що товариськість, емпатія й уміння слухати є одними найважливіших якостей здійснення успішної професійної діяльності психолога, останні п'ять занять нашого тренінгу присвячувалися розвитку саме цих якостей.

На наш погляд, особливо ефективними у формуванні толерантності були вправи: «Підтримка», «Професійні стереотипи», «Рука», «Демонстрації» тощо.

Для корекції самооцінки учасників групи і з метою розвитку їх самопізнання в тренінг включено елементи «Системи психофізичного саморегулювання» Х. Линдемана і вправи аутогенного тренування.

В ході проведення тренінгу, реалізуючи нашу програму, ми приділяли велику увагу зворотньому зв'язку і рефлексії. Різні форми рефлексії здійснювалися на початку і в кінці занять, а також після проведення кожної вправи, дискусій тощо.

Після закінчення роботи учасники навчання висловили свої враження. Наведемо деякі приклади висловлювань: «Мені дуже сподобалося на заняттях, де панували взаєморозуміння, доброзичливість, невимушеність», «...Мені дуже сподобалися наші заняття. Завдяки їм я дізналася багато нового про себе і своїх однокурсників», «...Який жаль, що заняття припинилися, мені б хотілося їх продовжити», «...Наші заняття допомогли мені краще розібратися в собі і зрозуміти інших».

Ефекти тренінгу професійного самовизначення оцінювалися у такий спосіб: спостереження за учасниками тренінгу в ході роботи, індивідуальні бесіди з ними, аналіз домашніх завдань, колективне підведення підсумків, повторне діагностування контрольної та експериментальної груп.

3.2. Оцінка ефективності програми тренінгу професійного самовизначення студентів з обмеженими фізичними можливостями

З метою перевірки значущості змін, які відбулися після проведення тренінгу професійного самовизначення, було використано низку діагностичних методик, які використовувалися на етапі констатувального дослідження. Спочатку аналіз оцінки ефективності формувального експерименту проводився в режимі послідовного аналізу результатів за такими методиками, які зорієнтовані на вивчення ціннісних, інтегральних, мотиваційних, емоційних, комунікативних та соціально-адаптаційних властивостей майбутніх фахівців-психологів.

Запропонована послідовність проведення повторної констатації діагностичних даних дає змогу підтвердити припущення, що зміст професійного самовизначення майбутніх психологів з обмеженими фізичними можливостями локалізований в комплексі ціннісних, інтегральних, мотиваційних, емоційних, комунікативних та соціально-адаптаційних властивостей, який зумовлений психологічними чинниками впливу тренінгового навчання на перебіг формування ціннісної позиції, особистісної самореалізації та соціальної інтеграції цих майбутніх фахівців.

Для перевірки значущості дії незалежної змінної (тренінг професійного самовизначення) нами було визначено вихідний рівень залежної змінної за допомогою вище використаних методик. Наступним етапом стало порівняння результатів експериментальної групи, отриманих при констатувальному впливі, з аналогічними показниками контрольної групи.

Психологічний аналіз змісту компоненту ціннісної позиції в професійному самовизначенні студентів проводився за допомогою методики вивчення ціннісних орієнтацій М. Рокіча, методики визначення провідних мотивів професійної діяльності і методики діагностики комунікативно-характерологічних особливостей особистості Л. Уманського, А. Лутошкіна, О. Чернишова, І. Френкеля.

За результатами методики вивчення ціннісних орієнтацій М. Рокіча, в експериментальній та контрольній групі до початку формувального експерименту зафіксовані відмінності у розподілі термінальних та інструментальних цінностей. Дані з фіксації модальності цінностей та їх відсоткового рівня вираження представлено у табл. 3.2.

Таблиця 3.2

Відсотковий рівень реалізації термінальних та інструментальних цінностей в експериментальній та контрольній групі до початку формувального експерименту

Досліджувані групи	Термінальні цінності	%-вий рівень реалізації	Інструментальні цінності	%-вий рівень реалізації
Експериментальна група (n=16)	здоров'я	74,5	освідченість	89
	незалежність	72,8	суспільне визнання	77,4
	цікава робота	72,5	продуктивне життя	72,8
Контрольна група (n=38)	цікава робота	85,6	відповідальність	83,8
	матеріально-забезпечене життя	75,2	самоконтроль	74,2
	пізнання	69,2	чесність	72,4

В експериментальній групі виокремлюються такі термінальні цінності як здоров'я, незалежність та цікава робота, що загалом характеризують цих досліджуваних з вираженим індивідуальним спрямуванням; а серед інструментальних цінностей – освідченість, суспільне визнання та продуктивне життя, що підтверджує загальний фон необхідності існування суспільних цінностей для життєвої реалізації.

В контрольній групі термінальні цінності визначаються цікавою роботою, матеріально-забезпеченим життям і пізнанням, які символізують внутрішню позицію цих досліджуваних до продуктивної і цікавої реалізації в житті; а інструментальні цінності сповнені особистісного індивідуалізму в досягненні успішної життєвої реалізації завдяки таким цінностям, як відповідальність, самоконтроль і чесність.

Контрольний вимір ціннісних орієнтацій після проходження тренінгу професійного самовизначення в експериментальній групі показав суттєві зміни. Відсотковий рівень реалізації термінальних та інструментальних цінностей представлений у табл. 3.3.

Таблиця 3.3

Відсотковий рівень реалізації термінальних та інструментальних цінностей в експериментальній групі після формуального експерименту

	Термінальні цінності	%-вий рівень реалізації	Інструментальні цінності	%-вий рівень реалізації
Експериментальна група (n=16)	здоров'я	72,8	тверда воля	75,8
	наявність вірних друзів	70,5	вихованість	64,2
	розвиток	65,2	високі запити	82,0

Тенденція змін ціннісних орієнтацій після проходження тренінгу професійного самовизначення в експериментальній групі стосується виникнення нових термінальних цінностей, як-от «наявність вірних друзів» та «розвиток», що визначає сформоване у цих студентів вміння входити в контакт з іншими людьми, налагодження з ними дружніх стосунків, а також постійне прагнення роботи над собою і постійного фізичного і духовного самовдосконалення. Щодо тенденцій змін інструментальних цінностей, то поряд із цінностями здоров'я, виокремлюються цінності «тверда воля» як вміння відстоювати свою позицію і не відступати перед труднощами, «вихованість» як сформовані переконання проявляти за будь-яких умов гарні манери і поведінку та цінності «високих запитів», які символізують високий рівень домагань і прагнень. Слід відмітити, що термінальний зміст цінності «здоров'я» залишився в експериментальній групі незмінним.

Ідентична процедура фіксації ціннісних орієнтацій в контрольній групі показала відсутність суттєвих змін (табл. 3.4).

Таблиця 3.4

Відсотковий рівень реалізації термінальних та інструментальних цінностей в контрольній групі

	Термінальні цінності	%-вий рівень реалізації	Інструментальні цінності	%-вий рівень реалізації
Контрольна група (n=38)	здоров'я	74,5	життєрадісність	89
	кохання	66,8	самоконтроль	75,4
	цікава робота	82,5	чесність	62,8

Термінальний зміст цінностей студентів контрольної групи поповнився цінностями здоров'я і кохання, що є закономірним віковим явищем реалізованості особистості; а інструментальний зміст цінностей залишився незмінним, за виключенням появи нового ціннісного переконання цих студентів щодо необхідності бути життєрадісним.

Для визначення близькості розподілу міжгрупової ієрархії цінностей у експериментальній і контрольній групах було застосовано коефіцієнт Спірмена (r_s) (критичні значення коефіцієнта Спірмена при $n=18$ – $r_s=0,41$ при $p=0,05$ та $r_s=0,55$ при $p=0,01$). Отримані результати показують, що існує негативний кореляційний зв'язок у розподілі групових значень рангових позицій термінальних та інструментальних цінностей в експериментальній групі до ($r_s=-0,48$, при $p=0,05$) і після ($r_s=-0,56$, при $p=0,01$) формувального експерименту, що засвідчує їх віддаленість один до одного за рахунок зміни рангів у нових сформованих термінальних та інструментальних переконаннях; а також негативний кореляційний зв'язок у розподілі групових значень рангових позицій термінальних цінностей в експериментальній групі до і контрольній групі після ($r_s=-0,51$, при $p=0,05$) формувального експерименту; позитивний кореляційний зв'язок зафіксовано в розподілі групових значень рангових позицій термінальних цінностей в контрольній групі до і після ($r_s=0,46$, при $p=0,05$) формувального експерименту (табл. 3.5).

Таблиця 3.5

**Розподіл показників рангової кореляції (rs) за результатами
методики вивчення ціннісних орієнтацій М. Рокіча**

		Експериментальна група (після експерименту)	Контрольна група (після експерименту)
Термінальні цінності	експериментальна група (до експерименту)	-0,48	-0,51
Інструментальні цінності	експериментальна група (до експерименту)	-0,56	0,36
Термінальні цінності	контрольна група (до експерименту)		0,46
Інструментальні цінності	контрольна група (до експерименту)		0,36

Отримані результати засвідчують психологічний факт відмінностей у зміні термінальних та інструментальних цінностей досліджуваних експериментальної групи після проходження тренінгу професійного самовизначення, і особливо це стосується термінальних переконань щодо наявності здоров'я, вірних друзів та прагнення до розвитку, до яких ці досліджувані прагнуть у своєму особистому та навчально-професійному житті, та інструментальних переконань, що тільки завдяки сформованій твердій волі, вихованості та високому рівневі домагань можна досягти гарних результатів у житті та професійній сфері.

Подальша діагностична фіксація стосувалась перевірки значущості дії незалежної змінної (тренінгу професійного самовизначення) на вихідний рівень залежної змінної (показники використаних методик). Наступним етапом стало порівняння результатів експериментальної групи, отриманих при констатувальному впливі, з аналогічними показниками контрольної групи. Підрахунок t-критерію Ст'юдента для незалежних вибірок дав змогу

відмітити факт наявності значущих відмінностей у ціннісних, інтегральних, мотиваційних, емоційних, комунікативних та соціально-адаптаційних показниках.

Зокрема, аналізуючи зміст компоненту ціннісної позиції у професійному самовизначенні студентів нами було проведено порівняння результатів методики визначення провідних мотивів професійної діяльності (табл. 3.6).

Таблиця 3.6

Результати діагностичного зрізу за методикою визначення провідних мотивів професійної діяльності в експериментальній та контрольній групі до початку формувального експерименту

Показники методик	Експериментальна група (n=16) (Xсер)	Контрольна група (n=38) (Xсер)	t – критерій Ст'юдента	p
Мотиви власної праці	30,0	8,0	-3,28	0,001
Мотиви соціальної значущості праці	18,0	24,0	2,88	0,01
Мотиви самоствердження в праці	32,0	18,0	-2,42	0,05
Мотиви професійної майстерності	34,0	16,0	-4,09	0,001

Статистично значущі відмінності зафіксовані за усіма показниками проявів мотивів професійної діяльності цих студентів, але особливої уваги заслуговують низькі показники мотивів соціальної значущості праці у експериментальній групі. Після проведення формувальних заходів у цій групі результати суттєво змінилися. Зведені результати формувального експерименту в експериментальній групі представлені у табл. 3.7.

Таблиця 3.7

**Результати діагностичного зрізу за методикою визначення
провідних мотивів професійної діяльності
в експериментальній групі до і після формувального експерименту**

Показники методик	Констатувальний зріз (Xсер)	Контрольний зріз (Xсер)	t – критерій Ст'юдента	p
Мотиви власної праці	30,0	26,0	-1,94	0,026
Мотиви соціальної значущості праці	18,0	34,0	2,44	0,05
Мотиви самоствердження в праці	32,0	28,0	-1,88	0,031
Мотиви професійної майстерності	34,0	36,0	1,91	0,029

Таким чином, в результаті формувального впливу отримано статистично значуще підвищення показників мотивів соціальної значущості праці, що в нашому випадку слід розглядати як підвищення ставлення студентів експериментальної групи до своєї майбутньої праці як до такої, що може приносити користь іншим людям, а отже вона є важливою і відповідальною. За іншими шкалами методики показники залишилися на рівні констатувального діагностичного зрізу, що фактично підтвердило сформованість у цих студентів мотивів власної праці, мотивів самоствердження в праці та мотивів професійної майстерності.

Виявилося цікавим відстеження змін показників провідних мотивів професійної діяльності в експериментальній і контрольній групах після завершення формувального експерименту, зведені результати якого представлені у табл. 3.8.

Таблиця 3.8

Зведені результати за методикою визначення провідних мотивів професійної діяльності в експериментальній та контрольній групах після завершення формульовального експерименту

Показники методик	Експериментальна група (Хсер)	Контрольна група (Хсер)	t – критерій Ст'юдента	p
Мотиви власної праці	26,0	28,0	1,98	0,028
Мотиви соціальної значущості праці	34,0	24,0	-6,44	0,001
Мотиви самоствердження в праці	28,0	32,0	2,94	0,01
Мотиви професійної майстерності	36,0	26,0	-3,02	0,01

У досліджуваних групах після завершення формульовального експерименту зафіксовано статистично значуще збільшення показників мотивів соціальної значущості праці та мотивів професійної майстерності в експериментальній групі, що можна вважати як результат отримання соціально-корисного впливу тренінгу професійного самовизначення у його блоках мотиваційної детермінації професійного вибору студентів психологічної спеціальності. Водночас в контрольній групі помічено статистично значуще збільшення показників мотивів самоствердження в праці, що є досить позитивним результатом в навчанні цих студентів у звичному навчальному режимі.

Завершення аналізу психологічного змісту компоненту ціннісної позиції в професійному самовизначенні студентів після формульовального впливу стосувалося результатів методики діагностики комунікативно-характерологічних особливостей особистості Л. Уманського, А. Лутошкіна, О. Чернишова, І. Френкеля (табл. 3.9).

Таблиця 3.9

**Результати діагностичного зрізу за методикою діагностики
комунікативно-характерологічних особливостей в експериментальній та
контрольній групі до початку формувального експерименту**

Показники методик	Експериментальна група (n=16) ($\bar{X}_{сер}$)	Контрольна група (n=38) ($\bar{X}_{сер}$)	t – критерій Ст'юдента	p
Спрямованість особистості	3,91	3,71	3,06	0,002
Інтелектуальні рисы характеру	3,88	3,85	0,42	0,669
Вольові рисы характеру	3,71	3,69	0,16	0,873
Емоційні рисы характеру	3,63	3,67	-0,43	0,666
Ставлення до діяльності	3,99	3,94	0,51	0,608
Ставлення до інших людей	3,92	3,51	4,92	0,000
Ставлення до самого себе	3,89	3,86	0,38	0,702

Отримані дані показали відсутність відмінностей в показниках методики у досліджуваних групах, за винятком показників спрямованості особистості та ставлення до інших людей, які виявилися вищими в експериментальній групі.

Після проходження тренінгу професійного самовизначення результати повторного діагностичного зрізу продемонстрували суттєві зміни, що першочергово, стосується підвищення вольових характеристик досліджуваних, а саме їх впевненості, дисциплінованості, організованості, ініціативності, самостійності; їх ставлення до діяльності, що виражається у їх працездатності, добросовісності, працелюбності; ставлення до інших людей через розвинуте почуття колективізму, тактовності та чуйності; ставлення до

самого себе, що виражається загалом у впевненості і вимогливості та здатності до саморегуляції. Отриманий діагностичний профіль демонструє сформованість так званих позитивних особистісних рис, які є професійно-важливими для майбутнього психолога (табл. 3.10).

Таблиця 3.10

**Результати діагностичного зрізу за методикою діагностики
комунікативно-характерологічних особливостей в експериментальній
групі до і після формувального експерименту**

Показники методик	Констатувальний зріз (Хсер)	Контрольний зріз (Хсер)	t – критерій Ст'юдента	p
Спрямованість особистості	3,91	4,11	1,12	0,26
Інтелектуальні рисы характеру	3,88	4,03	1,66	0,09
Вольові рисы характеру	3,71	4,28	3,24	0,001
Емоційні рисы характеру	3,63	3,92	2,42	0,39
Ставлення до діяльності	3,99	4,57	2,53	0,01
Ставлення до інших людей	3,92	4,81	2,68	0,001
Ставлення до самого себе	3,89	4,50	2,87	0,001

Відстеження змін показників комунікативно-характерологічних особливостей в експериментальній і контрольній групах після завершення формувального експерименту показало наявність змін в показниках методики за шкалами вольових рис характеру та ставлення до самого себе; усі решта показників у контрольній групі залишилися на рівні середнього та рівні вище середнього, що є гарним підтвердженням того, що формувальний вплив тренінгу актуалізує внутрішні ресурси впевненості, самостійності та ініціативності цих досліджуваних та їх внутрішньо діалогічні конструкти

ставлення до самого себе як розкриття рефлексивно-емпатійного потенціалу ефективної взаємодії майбутнього фахівця психолога (табл. 3.11).

Таблиця 3.11

Зведені результати за методикою діагностики комунікативно-характерологічних особливостей в експериментальній та контрольній групах після завершення формульовального експерименту

Показники методик	Експериментальна група (Хсер)	Контрольна група (Хсер)	t – критерій Ст'юдента	p
Спрямованість особистості	4,11	3,98	2,14	0,07
Інтелектуальні риси характеру	4,03	4,08	1,03	0,09
Вольові риси характеру	4,28	2,70	-9,28	0,00
Емоційні риси характеру	3,92	4,12	1,35	0,12
Ставлення до діяльності	4,57	4,28	-1,06	0,09
Ставлення до інших людей	4,81	3,67	-1,69	0,09
Ставлення до самого себе	4,50	3,16	-4,18	0,00

Таким чином, визначені статистично значущі відмінності в розподілі ціннісних та інтегральних показників компоненту ціннісної позиції у професійному самовизначенні студентів після проходження ними тренінгової програми засвідчують актуалізацію термінальних переконань щодо наявності здоров'я, вірних друзів та прагнення до розвитку, та інструментальних цінностей щодо сформованості твердої волі, вихованості і високого рівня домагачь; підвищення мотивації соціальної значущості праці; та підвищення комплексу вольових характеристик, ставлення до діяльності, ставлення до інших людей і ставлення до самого себе, що у загальній цілісній системі якостей особистості може розглядатися як *трансцендентний чинник професійного самовизначення* студентів з обмеженими фізичними

можливостями. На нашу думку, саме з'ясовані психологічні показники є своєрідним відтворенням особистістю соціально-професійної реальності у ціннісних переконаннях власної професійної значущості та інтегрального змісту особистісного потенціалу майбутнього фахівця у професійному соціумі засобом сформованого вміння вольової регуляції поведінки, спілкування людини із собою, іншими людьми, та із світом загалом через згоду, розуміння, довіру, чуйність і безкорисливість.

Наступним етапом інтерпретації після формуючого впливу є аналіз змісту компоненту особистісної самореалізації у професійному самовизначенні студентів, що проводився за допомогою методики визначення мотиваційних здібностей (свідомих мотивів) Ю. Куля (адаптованої С. Вороновою) та методики діагностики емоційного інтелекту Н. Хола.

За результатами методики визначення мотиваційних здібностей Ю. Куля в експериментальній та контрольній групі до початку формуального експерименту зафіксовані відмінності в розподілі її показників за шкалами інтегративного спілкування, інтуїтивного спілкування, об'єктивно-аналітичного спілкування, сензитивного спілкування, інтуїтивної влади, обережного ставлення до успіху, домінування мотивації спілкування та стосунків і домінування мотивації досягнення, які виявилися статистично вищими в експериментальній групі (табл. 3.12).

Таблиця 3.12

Результати діагностичного зрізу за методикою визначення мотиваційних здібностей в експериментальній та контрольній групі до початку формуального експерименту

Показники методики	Експериментальна група (n=16) (Xсер)	Контрольна група (n=38) (Xсер)	t – критерій Ст'юдента	p
Інтегративне спілкування	11,83	11,23	2,46	0,014
Інтуїтивне спілкування	11,61	10,87	2,95	0,003

продовження таблиці 3.11

Об'єктивно-аналітичне спілкування	12,86	12,19	2,64	0,008
Сенситивне спілкування	11,28	9,65	5,08	0,000
Інтегративна влада	11,37	11,23	0,57	0,563
Інтуїтивна влада	10,77	9,76	3,17	0,001
Контрольована влада	10,50	11,12	-1,97	0,048
Сензитивна влада	9,57	9,49	0,34	0,733
Обережне досягнення успіху	12,24	11,57	2,62	0,009
Інтуїтивне досягнення мети	10,89	10,44	1,49	0,136
Стратегічне досягнення мети	8,92	8,73	0,62	0,534
Сензитивне досягнення мети	9,33	11,26	-5,59	0,000
Екстравертоване спілкування	10,73	10,64	0,27	0,782
Альтруїстична влада	11,44	11,23	0,68	0,491
Конкурентноспрямоване досягнення мети	9,77	10,96	-3,80	0,000
Страх відповідальності	9,43	11,23	-5,32	0,000
Домінування мотивації спілкування та стосунків	12,68	12,02	2,53	0,011
Домінування мотивації влади	10,33	10,8	-1,59	0,111
Домінування мотивації досягнення	10,84	8,66	6,16	0,000

Після проходження тренінгу професійного самовизначення результати повторного діагностичного зрізу в експериментальній групі (табл. 3.13) показали суттєві зміни у показниках *інтегративного спілкування* як мотиваційної диспозиції, завдяки якій ці студенти адекватно сприймають не тільки власні потреби в процесі спілкування, а й добре усвідомлюють очікування співрозмовника, що сприяє справжньому обміну почуттями, узгодженню думок і потреб. На нашу думку, саме такі фахівці-майбутні психологи відрізняються здатністю швидко врегульовувати конфлікти, піклуватися про згуртованість групи.

Таблиця 3.13

Результати діагностичного зрізу за методикою визначення мотиваційних здібностей в експериментальній групі до і після формувального експерименту

Показники методики	Констатувальний зріз (Хсер)	Контрольний зріз (Хсер)	t – критерій Ст'юдента	p
Інтегративне спілкування	11,83	12,72	2,95	0,003
Інтуїтивне спілкування	11,61	13,58	5,08	0,000
Об'єктивно-аналітичне спілкування	12,86	12,04	0,57	0,556
Сенситивне спілкування	11,28	11,36	2,84	0,003
Інтегративна влада	11,37	14,17	5,56	0,000
Інтуїтивна влада	10,77	12,35	4,48	0,000
Контрольована влада	10,50	13,02	5,66	0,000
Сензитивна влада	9,57	9,88	0,68	0,633
Обережне досягнення успіху	12,24	12,55	0,48	0,074
Інтуїтивне досягнення мети	10,89	12,35	5,12	0,000
Стратегічне досягнення мети	8,92	14,00	8,04	0,000
Сензитивне досягнення мети	9,33	9,16	0,44	0,712
Екстравертоване спілкування	10,73	10,12	0,73	0,763
Альтруїстична влада	11,44	14,24	7,98	0,000
Конкурентноспрямоване досягнення мети	9,77	11,58	7,57	0,000
Страх відповідальності	9,43	9,45	0,54	0,068
Домінування мотивації спілкування та стосунків	12,68	15,54	8,04	0,000
Домінування мотивації влади	10,33	9,98	2,84	0,003
Домінування мотивації досягнення	10,84	13,74	6,13	0,000

Також підвищення зазнали показники *інтуїтивного спілкування*, що виражається в легкості й товариськості в спілкуванні, що переважно

викликає в інших людей позитивні емоції, а отже підтверджує у цих студентів сформованість адекватності вербальних і невербальних засобів спілкування.

Зафіксовані особливості спілкування підтверджуються особливостями владних диспозицій, а саме проявом: *інтегративної влади* як усвідомленого мотиву діяти креативно, приймати зрілі рішення, бути відкритим і готовим до учіння, ставитися з розумінням і повагою до інтересів та ідей оточуючих людей, і водночас при цьому вміло здійснювати вплив на інших людей; *інтуїтивної влади* як здатності спонтанно та інтуїтивно діяти, швидко реагувати на соціальні події з метою захисту своєї точки зору, власних інтересів, ідей та для впливу на інших; *контрольованої влади* як мотиваційної тенденції до реалізації цілей в об'єктивно-аналітичному контексті та водночас до захисту власної позиції з метою впливу на інших, адже ці майбутні фахівці-психологи вміють планувати конкретні кроки для досягнення поставлених цілей, вони вміють обрати найвдалішу стратегію та влучні аргументи для переконання й водночас можуть залишитися емоційно нейтральними; *альтруїстичної влади* як мотиваційної готовності майбутнього фахівця допомагати іншим і таким чином впливати на внутрішнє Я інших людей, часто всупереч власним інтересам і потребам.

В досягненні мети діяльності знаходять прояв такі усвідомлювані мотиваційні тенденції як: *інтуїтивне досягнення мети* як здібність швидко й успішно вирішувати завдання із мінімальною витратою енергії і сил у сфері досягнення, що досягається завдяки позитивному настрою суб'єкта діяльності при засвоєнні ним нових технік і методів роботи; *стратегічне досягнення мети* як мотиваційна тенденція успішно справлятися із завданнями, використовуючи об'єктивно-аналітичні стратегії, які є особливо ефективними під час розв'язання складних задач, а саме, ці студенти послідовно й наполегливо йдуть до досягнення своєї мети; *конкурентноспрямоване досягнення мети* як мотиваційна схильність особистості поповнювати спонукальну енергію до дії через ситуації змагання

і конкуренції з іншими, де вирішального значення набуває соціальне порівняння, намагання бути кращим у своїй сфері діяльності.

Характеризуючи домінуючі особливості мотивації, після проходження тренінгу професійного самовизначення помічено суттєве вираження *мотивації спілкування та стосунків*, яке характеризує силу потреби в соціальних контактах та інтенсивність цієї енергії, яку студенти здатні витратити з метою встановлення і підтримання міжособистісних взаємин як на рівні взаємного обміну, так і на рівні прив'язаності; домінування мотивації досягнення, яка вказує на сформовану здатність студентів ставити перед собою складні цілі досягнення, задовольняючи при цьому власні потреби в реалізації складних і честолюбивих цілей, бажання вчитися, самоудосконалюватися, підвищувати власну компетентність, оволодівати новими знаннями, вміннями та навичками.

Відстеження змін показників мотиваційних здібностей в експериментальній і контрольній групах після завершення формуального експерименту показало наявність змін у показниках методики за шкалами сенситивного спілкування, сенситивної влади, сенситивного досягнення мети, конкурентоспрямованого досягнення мети та домінування мотивації досягнень (табл. 3.14).

Таблиця 3.14

**Зведені результати за методикою визначення мотиваційних здібностей
в експериментальній та контрольній групах після завершення
формуального експерименту**

Показники методик	Експериментальна група (Хсер)	Контрольна група (Хсер)	t – критерій Ст'юдента	p
Інтегративне спілкування	12,72	11,37	1,97	0,489
Інтуїтивне спілкування	13,58	13,00	0,87	0,844
Об'єктивно-аналітичне спілкування	12,04	12,41	0,64	0,577

Продовження таблиці 3.14

Сенситивне спілкування	11,36	14,12	5,65	0,000
Інтегративна влада	14,17	13,95	1,73	0,522
Інтуїтивна влада	12,35	11,98	1,76	0,501
Контрольована влада	13,02	12,85	1,12	0,512
Сензитивна влада	9,88	14,35	9,49	0,000
Обережне досягнення успіху	12,55	11,84	1,57	0,602
Інтуїтивне досягнення мети	12,35	12,35	0,44	0,847
Стратегічне досягнення мети	14,00	13,55	0,73	0,821
Сензитивне досягнення мети	9,16	14,75	11,26	0,000
Екстравертоване спілкування	10,12	10,50	0,64	0,755
Альтруїстична влада	14,24	12,47	-2,43	0,002
Конкурентноспрямоване досягнення мети	11,58	10,86	1,96	0,501
Страх відповідальності	9,45	7,15	-3,23	0,004
Домінування мотивації спілкування та стосунків	15,54	14,65	1,02	0,098
Домінування мотивації влади	9,98	10,12	0,84	0,845
Домінування мотивації досягнення	13,74	14,75	2,66	0,002

Такі результати щодо зміни показників мотиваційних тенденцій студентів контрольної групи, а саме, показників в межах їх сенситивної сфери поведінки, є гарним підтвердженням того, що мотиваційна сфера особистості знаходиться під постійним впливом оточуючого соціуму. Так сенситивне спілкування визначається тенденцією швидко збирати коментарі та сигнали інших людей та з'ясовувати суперечності й проблеми у стосунках; сенситивна влада відображає здатність особистості відчувати потенційні конфлікти і проблеми, але найчастіше вирішувати їх на побутовому рівні; а сенситивне досягнення визначає схильність ґрунтовного виконання завдання при одночасному переживанні при цьому страху невдачі. Також не дивлячись

на відсутність у цих студентів тренінгових занять з професійного самовизначення, у них виявилися розвинутою мотивація досягнення, що, на нашу думку, є закономірною віковою особливістю особистості.

Продовження аналізу психологічного змісту компоненту особистісної реалізації в професійному самовизначенні студентів після формувального впливу стосувалося результатів методики діагностики емоційного інтелекту Н. Хола. За результатами методики в експериментальній та контрольній групі до початку формувального експерименту зафіксовані відмінності в розподілі її показників за шкалами емпатії та розпізнавання емоцій інших людей, які виявилися вищими у студентів експериментальної групи (табл. 3.15).

Таблиця 3.15

Результати діагностичного зрізу за методикою діагностики емоційного інтелекту в експериментальній та контрольній групі до початку формувального експерименту

Показники методики	Експериментальна група (n=16) (Xср)	Контрольна група (n=38) (Xср)	t – критерій Ст'юдента	p
Емоційна обізнаність	9,56	9,28	0,55	0,582
Управління емоціями	1,56	2,90	-1,67	0,095
Самотивація	7,53	8,16	-0,94	0,344
Емпатія	10,8	9,88	1,99	0,047
Розпізнавання емоцій інших людей	10,5	8,70	3,70	0,000
Інтегративний показник емоційного інтелекту	37,1	38,6	-0,62	0,531

Після проходження тренінгу професійного самовизначення результати повторного діагностичного зрізу в експериментальній групі (табл. 3.16) показали суттєві зміни в показниках емоційної обізнаності, управління емоціями та емпатії, що характеризує цих студентів їх сформованим вмінням точно і правильно розуміти та приймати свої емоції та переживання, керувати своїми емоціями і не піддаватися різним емоційним поривам, а

також вмінням студентів співпереживати та входити в емоційний стан іншої людини (табл. 3.16).

Таблиця 3.16

Результати діагностичного зрізу за методикою діагностики емоційного інтелекта в експериментальній групі до і після формувального експерименту

Показники методики	Констатувальний зріз (Xсер)	Контрольний зріз (Xсер)	t – критерій Ст'юдента	p
Емоційна обізнаність	9,56	12,15	10,57	0,000
Управління емоціями	1,56	7,54	11,14	0,000
Самомотивація	7,53	5,45	-1,34	0,852
Емпатія	10,8	16,71	11,12	0,000
Розпізнавання емоцій інших людей	10,5	12,43	1,46	0,789
Інтегративний показник емоційного інтелекту	37,1	54,28	10,74	0,000

Отримані результати підтверджують формувальні можливості запропонованого тренінгу професійного самовизначення студентів, адже показники розвитку емоційного інтелекту показують високий рівень сформованості гармонійних відносин між емоціями і розумом, когнітивними і емоційними процесами цих студентів, що можна вважати критерієм цілісного розвитку і внутрішньої свободи особистості, який складає центральну складову успіху як в міжособистісних стосунках, так і в майбутній професійній діяльності.

Відстеження змін показників емоційного інтелекту в експериментальній і контрольній групах після завершення формувального експерименту показало наявність змін у показниках управління емоціями, емпатії, розпізнавання емоцій інших людей, що загалом відображено у високих показниках інтегративного показника емоційного інтелекту студентів експериментальної групи (табл. 3.17).

Таблиця 3.17

Зведені результати за методикою діагностики емоційного інтелекту в експериментальній та контрольній групах після завершення формульовального експерименту

Показники методик	Експериментальна група (Xсер)	Контрольна група (Xсер)	t – критерій Ст'юдента	p
Емоційна обізнаність	12,15	10,85	2,56	0,214
Управління емоціями	7,54	1,87	8,79	0,000
Самотивація	5,45	7,07	2,35	0,254
Емпатія	16,71	10,54	9,16	0,000
Розпізнавання емоцій інших людей	12,43	9,12	8,26	0,000
Інтегративний показник емоційного інтелекту	54,28	39,45	10,24	0,000

Таким чином, визначені статистично значущі відмінності в розподілі мотиваційних та емоційних показників компоненту особистісної реалізації у професійному самовизначенні студентів після проходження ними тренінгової програми засвідчують актуалізацію мотиваційних тенденцій інтегративного та інтуїтивного спілкування; таких владних диспозицій як інтегративна, інтуїтивна, контрольована та альтруїстична влада; у досягненні мети діяльності знаходять прояв такі усвідомлювані мотиваційні тенденції як інтуїтивне, стратегічне та конкурентноспрямоване досягнення мети; студенти мотиваційно орієнтовані на спілкування та стосунки з іншими людьми, а також на досягнення цілей. Рівень розвитку емоційного інтелекту у параметрах сформованої емоційної обізнаності, управління емоціями та емпатії цих студентів у загальній цілісній системі з мотиваційними якостями особистості може розглядатися як *трансособистісний чинник професійного самовизначення* студентів з обмеженими фізичними можливостями. На нашу думку, виокремлені мотиваційні та емоційні показники відіграють одну з головних ролей у становленні професійного самовизначення та професійно-орієнтованих смислів фахівців-майбутніх психологів. Студенти експериментальної групи заактуалізували уміння відстежувати власні

емоційні стани в кожній конкретній ситуації, міру мотиваційної готовності людини справлятися з тією або іншою проблемною ситуацією і контролювати власну поведінку якнайкраще не тільки для власного благополуччя, але й для благополуччя оточуючих людей.

Наступним етапом інтерпретації післяформуючого впливу є аналіз змісту компоненту соціальної інтеграції у професійному самовизначенні студентів, що проводився за допомогою методики дослідження характерологічних тенденцій Т. Лірі, методики діагностики міжособистісних стосунків А. Рукавішнікова та методики діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса та Р. Даймонда.

За результатами методики дослідження характерологічних тенденцій Т. Лірі в експериментальній та контрольній групах до початку формуального експерименту зафіксовані відмінності в розподілі її показників за октантою 1 (домінантність – владність – деспотичність), октантою 2 (впевненість в собі – самовпевненість – самозакоханість), октантою 3 (вимогливість – непримиренність – жорсткість), октантою 4 (скептицизм – впертість – негативізм) та октантою 8 (чуйність – безкорисність – жертвовність). При цьому, на початку формуального експерименту студенти експериментальної групи виявилися більш самовпевненими і вимогливо-непримиренними, на відміну від студентів контрольної групи, які є більш доміантними і скептичними у міжособистісній взаємодії (табл. 3.18).

Таблиця 3.18

Результати діагностичного зрізу за методикою дослідження характерологічних тенденцій в експериментальній та контрольній групі до початку формуального експерименту

Показники методики	Експериментальна група (n=16) ($\bar{X}_{сер}$)	Контрольна група (n=38) ($\bar{X}_{сер}$)	t – критерій Ст'юдента	p
домінантність – владність – деспотичність	7,19	9,09	-5,07	0,000

Продовження таблиці 3.18

впевненість в собі – самовпевненість – самозакоханість	5,08	7,77	-8,54	0,000
вимогливість – непримиренність – жорсткість	5,29	7,87	-7,74	0,000
скептицизм – впертість – негативізм	5,79	6,80	-3,18	0,001
поступливість – лагідність – пасивна підлегливість	6,07	5,49	1,63	0,104
довірливість – слухняність – залежність	6,66	7,13	-1,42	0,155
добросердечність – несамостійність – надмірний конформізм	8,26	8,43	-0,50	0,611
чуйність – безкорисність – жертвність	8,54	9,33	-2,14	0,032

Після проходження тренінгу професійного самовизначення результати повторного діагностичного зрізу в експериментальній групі показали суттєві зміни в показниках прояву авторитарності, вимогливості, поступливості та дружелюбності досліджуваних студентів (табл. 3.19).

Таблиця 3.19

**Результати діагностичного зрізу за методикою дослідження
характерологічних тенденцій в експериментальній групі
до і після формувального експерименту**

Показники методики	Констатувальний зріз ($X_{сер}$)	Контрольний зріз ($X_{сер}$)	t – критерій Ст'юдента	p
домінантність – владність – деспотичність	7,19	9,98	4,98	0,000
впевненість в собі – самовпевненість – самозакоханість	5,08	6,15	0,57	0,069
вимогливість – непримиренність – жорсткість	5,29	6,34	0,89	0,057
скептицизм – впертість – негативізм	5,79	5,02	0,81	0,069

Продовження таблиці 3.19

поступливість —				
лагідність — пасивна	6,07	8,24	5,12	0,000
підлеглість				
довірливість —				
слухняність —	6,66	5,84	-0,66	0,778
залежність				
добросердечність —				
несамостійність —	8,26	8,44	-0,54	0,877
надмірний конформізм				
чуйність —				
безкорисність —	8,54	12,54	7,85	0,000
жертвність				

Повторний діагностичний зріз результатів методики дослідження характерологічних тенденцій в експериментальній групі продемонстрував гарні формувальні зміни в системі міжособистісних взаємин цих студентів, а саме, вони стали більш домінантними, але це виражається в їх енергійності і компетентності у справах, які вони виконують, а також у постійному зверненні на себе уваги з метою відзнаки; така енергійність супроводжується упертістю та наполегливістю, але саме завдяки цим рисам людина може ставити і досягати різні цілі та завдання; ці студенти є емоційно стриманими і переважно налаштовані слухняно і чесно виконувати покладені на них обов'язки; вони відповідальні, завжди готові принести власні інтереси на користь іншим людям, прагнуть і вміють допомагати і співчувати іншим.

Відстеження змін показників характерологічних тенденцій в експериментальній і контрольній групах після завершення формувального експерименту показало відсутність статистично значущих змін у показниках студентів експериментальної групи.

Підтверджуючі попередні результати дані щодо особливостей міжособистісних стосунків знаходимо за однойменною методикою А. Рукавішнікова. За результатами методики в експериментальній та контрольній групах до початку формувального експерименту зафіксовані відмінності в розподілі її показників за шкалами включення і афекту

вираженої поведінки, які виявилися вищими у студентів експериментальної групи (табл. 3.20).

Таблиця 3.20

Результати діагностичного зрізу за методикою діагностики міжособистісних стосунків в експериментальній та контрольній групах до початку формувального експерименту

Показники методики	Експериментальна група (n=16) (Xсер)	Контрольна група (n=38) (Xсер)	t – критерій Ст'юдента	p
Включення (виражена поведінка)	5,72	4,95	4,28	0,000
Включення (потрібна поведінка)	5,17	5,48	-1,04	0,298
Контроль (виражена поведінка)	3,62	3,52	0,48	0,626
Контроль (потрібна поведінка)	6,47	6,73	-0,94	0,345
Афект (виражена поведінка)	6,22	4,92	5,51	0,000
Афект (потрібна поведінка)	5,26	5,70	-1,71	0,087

Після проходження тренінгу професійного самовизначення результати повторного діагностичного зрізу в експериментальній групі (табл. 3.21) показали суттєві зміни в показниках включення і афекту вираженої поведінки, і афекту потрібної поведінки, які порівняно із констатуючим зрізом стали вищими, а це, водночас, означає, що в цих досліджуваних є вираженим прагнення приймати інших людей з метою залучення їх у власну діяльність та бажання належати до різних соціальних груп (включення вираженої поведінки); вони постійно прагнуть бути у близьких, і навіть інтимних відносинах з іншими, щоб можна було проявляти свої дружні та теплі почуття (афект вираженої поведінки); а також вони постійно намагаються зробити більш емоційно близькими інших людей з метою поділу з ними емоційних переживань, подумок і почуттів.

Таблиця 3.21

**Результати діагностичного зрізу за методикою діагностики
міжособистісних стосунків в експериментальній групі
до і після формувального експерименту**

Показники методики	Констатувальний зріз (Xсер)	Контрольний зріз (Xсер)	t – критерій Ст'юдента	p
Включення (виражена поведінка)	5,72	8,15	6,57	0,000
Включення (потрібна поведінка)	5,17	4,54	-1,04	0,787
Контроль (виражена поведінка)	3,62	2,45	-1,34	0,852
Контроль (потрібна поведінка)	6,47	5,71	-1,12	0,808
Афект (виражена поведінка)	6,22	8,43	7,02	0,000
Афект (потрібна поведінка)	5,26	7,28	5,74	0,000

Відстеження змін показників характерологічних тенденцій в експериментальній і контрольній групах після завершення формувального експерименту показало відсутність статистично значущих змін у показниках студентів експериментальної групи.

Завершення аналізу психологічного змісту компоненту соціальної інтеграції в професійному самовизначенні студентів після формувального впливу стосувалося результатів методики діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса та Р. Даймонда. За результатами методики в експериментальній та контрольній групах до початку формувального експерименту зафіксовані відмінності у розподілі її показників за шкалою прийняття інших, які виявилися вищими у студентів експериментальної групи та показників за шкалою прагнення до домінування, які виявилися вищими у студентів контрольної групи (табл. 3.22).

Таблиця 3.22

Результати діагностичного зрізу за методикою діагностики соціально-психологічної адаптації в експериментальній та контрольній групі до початку формульовального експерименту

Показники методики	Експериментальна група (n=16) (Xсер)	Контрольна група (n=38) (Xсер)	t – критерій Ст'юдента	p
Адаптація	59,2	60,4	-1,14	0,254
Самоприйняття	73,4	73,3	0,11	0,914
Прийняття інших	66,1	62,1	3,37	0,000
Емоційний комфорт	57,9	54,9	1,71	0,088
Інтернальність	61,8	62,3	-0,45	0,650
Прагнення до домінування	50,9	58,0	-4,58	0,000

Після проходження тренінгу професійного самовизначення результати повторного діагностичного зрізу в експериментальній групі показали суттєві зміни у показниках адаптації, прийняття інших, емоційного комфорту та прагнення до домінування (табл. 3.23)

Таблиця 3.23

Результати діагностичного зрізу за методикою діагностики соціально-психологічної адаптації в експериментальній групі до і після формульовального експерименту

Показники методики	Констатувальний зріз (Xсер)	Контрольний зріз (Xсер)	t – критерій Ст'юдента	p
Адаптація	59,2	70,1	3,93	0,000
Самоприйняття	73,4	63,1	-0,96	0,340
Прийняття інших	66,1	67,1	4,91	0,000
Емоційний комфорт	57,9	64,9	7,49	0,000
Інтернальність	61,8	43,1	-0,83	0,405
Прагнення до домінування	50,9	39,4	-8,84	0,000

Отримані результати свідчать про позитивний вплив тренінгу професійного самовизначення для студентів з обмеженими фізичними

можливостями, а саме: після проходження тренінгових занять студенти стали більш відповідальними, тобто такими, на яких завжди можна покластися, адже вони адекватно приймають правила і вимоги, яким слідує; вміють краще управляти собою і власними вчинками, самоконтроль для них не проблема, а прийнявши рішення, слідує йому, вони вміють розмірковувати і переважно розраховувати на власні можливості. Розвинене прийняття інших, що виражається в створенні теплих і довірливих відносин з іншими, вмінні дивитися на світ очима інших, любити людей і як наслідок знаходити з ними контакт, їх комунікабельність й відкритість дає змогу толерантніше ставитися до інших; емоційний комфорт у відкритому вираженні своїх почуттів та емоцій, оптимістичність та віра в майбутнє роблять людину внутрішньо задоволеною, врівноваженою й впевненою в собі. Досить помітним є зниження прагнення до домінування, що доводить відсутність у цих студентів переживання неперевершеності над іншими і надмірного прагнення до успіху й схвалення.

Відстеження змін показників соціально-психологічної адаптації в експериментальній і контрольній групах після завершення формувального експерименту показало наявність статистично значущих змін (табл. 3.24).

Таблиця 3.24

Зведені результати за методикою діагностики соціально-психологічної адаптації в експериментальній та контрольній групах після завершення формувального експерименту

Показники методик	Експериментальна група (Хсер)	Контрольна група (Хсер)	t – критерій Ст'юдента	p
Адаптація	70,1	54,3	-4,11	0,000
Самоприйняття	63,1	64,2	1,24	0,332
Прийняття інших	67,1	52,5	-2,58	0,001
Емоційний комфорт	64,9	55,7	-2,14	0,002
Інтернальність	43,1	64,0	5,02	0,000
Прагнення до домінування	39,4	62	6,28	0,000

Наявність статистично значущих відмінностей у досліджуваних групах підтверджує факт ситуативності соціально-психологічної адаптації студентів контрольної групи, про що засвідчують нижчі показники загального рівня адаптації, прийняття інших, емоційного комфорту та завищені показники інтернальності і прагнення до домінування.

Таким чином, визначені статистично значущі відмінності у розподілі комунікативних та соціально-адаптаційних показників компоненту соціальної інтеграції в професійному самовизначенні студентів після проходження ними тренінгової програми засвідчують актуалізацію таких характеристик у сфері міжособистісної взаємодії як впевненість, наполегливість і відповідальність; вони виявляють активне бажання бути включеними в соціальну та емоційну взаємодію з іншими людьми; їх загальний рівень адаптованості відображає адекватне сприйняття правил і вимог соціальної дійсності за рахунок заактуалізованого самоконтролю, розвиненого прийняття інших та переживання емоційного комфорту у відкритому вираженні своїх почуттів та емоцій, відкритості, оптимістичності та віри в майбутнє. Комплекс зазначених комунікативних та соціально-адаптаційних якостей цих студентів може розглядатися як *транссоціальний чинник професійного самовизначення* студентів з обмеженими фізичними можливостями. Вважаємо, що виокремлені комунікативні та соціально-адаптаційні показники задають особистісно значущу орієнтацію майбутніх фахівців на успішне соціально-професійне самовизначення, на основі якого виробляються вимоги до професійної галузі психології засобом постійного удосконалення інтелектуально-комунікативного потенціалу фахівця, поповнення загальними та професійними знаннями, уміннями і навичками соціальної адаптованості.

Таким чином, констатуємо підтвердження висунутого гіпотетичного положення дисертаційного дослідження, що зміст професійного самовизначення майбутніх психологів з обмеженими фізичними можливостями локалізований у комплексі ціннісних, інтегральних,

мотиваційних, емоційних, комунікативних та соціально-адаптаційних властивостей, який зумовлений психологічними чинниками трансцендентного, трансособистісного та транссоціального впливу тренінгового навчання на перебіг формування ціннісної позиції, особистісної самореалізації та соціальної інтеграції цих майбутніх фахівців.

Таким чином, емпірична експлікація запропонованої схеми структурно-функціональних складових професійного самовизначення майбутніх психологів з обмеженими фізичними можливостями відображає психологічну модель професійного самовизначення майбутнього психолога, в якій сконцентровано психологічні характеристики його ціннісної позиції, особистісної самореалізації та соціальної інтеграції, які й визначають його професійну компетентність і ефективність.

Висновки до розділу 3

1. У розділі презентовано програму тренінгу професійного самовизначення студентів з обмеженими фізичними можливостями. Основні психолого-методичні засоби тренінгу були спрямовані на актуалізацію структурно-функціональних складових компонентів професійного самовизначення (ціннісної позиції, особистісної самореалізації, соціальної інтеграції).

Структура програми навчально-розвивального тренінгу включала такі основні розділи: I – вступ – знайомство, ознайомлення з правилами, актуалізація очікувань (створення цілісного уявлення про тренінг); II – основний – складається із блоків визначення потреби в особистісному та професійному самовизначенні; формування базових професійних компетенцій психолога; проведення ділових професійних ігор та ознайомлення з технологіями професійного самовизначення; III – завершальний – рефлексування отриманих знань і навичок для завершення роботи.

Програма складалася з 12 занять (по 2 години) і реалізовувалась

протягом двох місяців (1 заняття на тиждень) із залученням студентів з обмеженими фізичними можливостями 3-го курсу спеціальності «Психологія». Кількість досліджуваних, які брали участь у формувальному експерименті, склала 16 осіб (експериментальна група) і 38 осіб (контрольна група).

2. Якісно-кількісна оцінка ефективності впровадження розробленої програми тренінгу професійного самовизначення студентів з обмеженими фізичними можливостями здійснювалася шляхом порівняльного аналізу із результатами досліджуваних контрольної групи (а також шляхом оцінки внутрішньогрупових відмінностей) за допомогою методів первинної і вторинної математичної статистики.

З'ясовано статистично значущі відмінності в розподілі ціннісних та інтегральних показників компоненту ціннісної позиції в професійному самовизначенні студентів після проходження ними тренінгової програми, які засвідчують актуалізацію термінальних переконань щодо наявності здоров'я, вірних друзів та прагнення до розвитку та інструментальних цінностей щодо сформованості твердої волі, вихованості й високого рівня домагань; підвищення мотивації соціальної значущості праці; та підвищення комплексу вольових характеристик, ставлення до діяльності, ставлення до інших людей і ставлення до самого себе, що у загальній цілісній системі якостей особистості може розглядатися як *трансціннісний* чинник професійного самовизначення студентів з обмеженими фізичними можливостями.

Визначені статистично значущі відмінності у розподілі мотиваційних та емоційних показників компоненту особистісної реалізації в професійному самовизначенні студентів після проходження ними тренінгової програми засвідчують актуалізацію мотиваційних тенденцій інтегративного та інтуїтивного спілкування; таких владних диспозицій як інтегративна, інтуїтивна, контрольована та альтруїстична влада; у досягненні мети діяльності знаходять прояв такі усвідомлювані мотиваційні тенденції як інтуїтивне, стратегічне та конкурентноспрямоване досягнення мети; студенти

мотиваційно орієнтовані на спілкування та стосунки з іншими людьми, а також на досягнення цілей; рівень розвитку емоційного інтелекту цих студентів визначається параметрами сформованої емоційної обізнаності, управління емоціями та емпатії, що у загальній цілісній системі якостей особистості розглядається нами як *трансособистісний* чинник професійного самовизначення студентів з обмеженими фізичними можливостями.

Конкретизовано статистично значущі відмінності у розподілі комунікативних та соціально-адаптаційних показників компоненту соціальної інтеграції у професійному самовизначенні студентів після проходження ними тренінгової програми, а саме таких характеристик у сфері міжособистісної взаємодії як впевненість, наполегливість і відповідальність; вони виявляють активне бажання бути включеними в соціальну та емоційну взаємодію з іншими людьми; їх загальний рівень адаптованості відображає адекватне сприйняття правил і вимог соціальної дійсності внаслідок заактуалізованого самоконтролю, розвиненого прийняття інших та переживання емоційного комфорту у відкритому вираженні своїх почуттів та емоцій, відкритості, оптимістичності та віри в майбутнє. Комплекс зазначених комунікативних та соціально-адаптаційних якостей експлікований як *транссоціальний* чинник професійного самовизначення студентів з обмеженими фізичними можливостями.

Основні наукові результати розділу опубліковані в працях:

1. Болкун Т.А. Психологічні умови професійного самовизначення особистості з обмеженими можливостями / О.А. Матеюк, Т.А. Болкун // Актуальні проблеми психології: Екологічна психологія: Збірник наукових праць / За ред. С.Д.Максименка. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2010. – Т.7. – Вип.24. – С. 175-183.

2. Болкун Т.А. Чинники впливу на професійне самовизначення особистості / Т.А. Болкун // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова.

Серія №12. Психологічні науки: Зб. наукових праць. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2010. – №32(56). – С. 153–158.

3. Болкун Т.А. Професійна успішність та самовизначення особистості як динамічний процес / Т.А. Болкун. – Психогенеза особистості: норма і девіація // Матеріали VIII міжнародної науково-практичної конференції ; [за ред. Я.О. Гошовського, Н.К. Вічалковської, О.Є. Іванашко]. – Луцьк: Східноєвропейський нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2012. – С. 30-44.

4. Бугайчук Т.А. Теоретическая экспликация структуры факторов профессионального самоопределения оптантов с ограниченными физическими возможностями / Т.А. Бугайчук. – Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов. – Курск : Редакция журнала научных публикаций аспирантов и докторантов, 2015. – № 11 (113). – С. 101–104.

ВИСНОВКИ

Узагальнення результатів дисертаційної роботи дало підстави для таких висновків:

1. Професійне самовизначення особистості з обмеженими фізичними можливостями інтегрує специфічний зміст науково-психологічної рецепції процесуально-результативних характеристик вибору особистістю власної позиції й конкретних засобів соціального і морального самовизначення.

Упорядкування основних психологічних концепцій професійного самовизначення особистості дає змогу охарактеризувати центральні позиції розуміння цього психологічного феномену як внутрішнього утворення, на основі якого відбувається адекватне формування особистістю поля альтернатив, розробки і корекції планів, здійснення вибору й свого професійного розвитку. Професійне самовизначення особистості з обмеженими фізичними можливостями, окрім освітньої складової, вміщує питання змісту і специфіки психологічної допомоги як забезпечення емоційної, смислової й екзистенційної підтримки студентів з обмеженими фізичними можливостями.

Основною специфічною ознакою професійного становлення майбутніх фахівців-психологів з обмеженими фізичними можливостями є обов'язкове впровадження особистісно-розвивальної освіти з метою розвитку цілісної й гармонійної особистості, яка, за умов наявності фізичних недуг, змогла б розкрити особливості професійного покликання цих фахівців, їх позитивну мотивацію, емоційну компетентність та високий рівень особистісно-моральних якостей і відповідальності.

2. Визначено структурно-функціональні компоненти професійного самовизначення студентів з обмеженими фізичними можливостями (ціннісна позиція, особистісна самореалізація, соціальна інтеграція) та обґрунтовано критерії їх виокремлення (професійна спрямованість, професійна активність і професійна компетентність). Структурно-функціональні компоненти

професійного самовизначення містять комплекс аксіологічних, інтегральних, мотиваційних, емоційних, комунікативних і соціально-адаптаційних характеристик майбутнього фахівця, що уможливило реалізацію їх експериментально-діагностичного вивчення.

Емпірично встановлено психологічний профіль професійного самовизначення майбутніх психологів з обмеженими фізичними можливостями та проведено процедуру порівняння змісту компонентів їх ціннісної позиції, особистісної реалізації та соціальної інтеграції із здоровими студентами.

Досліджено факторну архітектуру особистісних характеристик майбутніх психологів, яку складають емоційна інтеграція, владна мотивація, готовність до відповідальності, цілеспрямованість, адаптованість, інтеракційна позитивність, готовність прийти на допомогу і впевненість. Застосування відсоткового аналізу розподілу факторів дало змогу виокремити суттєві відмінності в прояві факторів «владна мотивація» та «впевненість», які переважають в досліджуваній групі студентів з обмеженими фізичними можливостями, та відмінності в прояві фактору «цілеспрямованість», який домінує в групі здорових студентів – майбутніх психологів.

3. З'ясовано, що впровадження програми тренінгу професійного самовизначення для студентів з обмеженими фізичними можливостями сприяє повноцінній професійній самореалізації майбутніх фахівців. Змістово-структурна і функціональна різноманітність тренінгових прийомів засвідчила результативність у розширенні професійної самосвідомості й визначенні потреб в особистісному та професійному самовдосконаленні студентів з обмеженими фізичними можливостями, визначенні їх базових професійних і життєвих компетенцій, конкретизації основних орієнтирів ефективної професійної і життєвої самореалізації та побудові власного цільового профілю реалізації майбутнього професійного життя.

Статистично доведено результативність формувального впливу й можливість екстраполяції результатів апробованого тренінгу професійного самовизначення на генеральну сукупність шляхом встановлення статистично значущих відмінностей в ціннісних, інтегральних, мотиваційних, емоційних, комунікативних і соціально-адаптаційних показниках.

4. Обґрунтовано психологічні чинники професійного самовизначення студентів – майбутніх психологів з обмеженими фізичними можливостями: *трансцендентний*, в якому заактуалізовані термінальні переконання щодо наявності здоров'я, вірних друзів і прагнення до розвитку та інструментальних цінностей щодо сформованості твердої волі, вихованості й високого рівня домагань; підвищення мотивації соціальної значущості праці; підвищення комплексу вольових характеристик, ставлення до діяльності, ставлення до інших людей і ставлення до самого себе; *трансособистісний*, який засвідчує наявність мотиваційних тенденцій інтегративного та інтуїтивного спілкування; диспозицій інтегративної, інтуїтивної, контрольованої і альтруїстичної влади; усвідомлюваних мотиваційних тенденцій інтуїтивного, стратегічного та конкурентноспрямованого досягнення мети; мотиваційну орієнтацію на спілкування та стосунки з іншими людьми та на досягнення цілей; сформованої емоційної обізнаності, управління емоціями та емпатії; *транссоціальний*, в якому локалізовані такі якості в сфері міжособистісної взаємодії, як впевненість, наполегливість і відповідальність; активне включення в соціальну та емоційну взаємодію з іншими людьми; загальний рівень адаптованості, розвиненого самоконтролю, прийняття інших та переживання емоційного комфорту у відкритому вираженні своїх почуттів та емоцій, відкритість, оптимістичність та віра в майбутнє.

Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів окресленої проблеми. Перспективним напрямом дослідження професійного самовизначення майбутніх психологів з обмеженими фізичними можливостями є деталізація

психологічного змісту структурно-функціональних компонентів їх професійного самовизначення, конкретизація цільових і ресурсних властивостей, актуальних і потенціальних факторів та умов досягнення професійної зрілості цих фахівців. Також пріоритетним вважаємо наукове інвестування у впровадження інноваційних освітніх та психотерапевтичних заходів, які спрямовані на подолання наслідків психологічної депривації інвалідів та формування їх професійних перспектив і життєвих планів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамова Ю. Г. Психология среды: истоки и направления / Ю.Г. Абрамова. – Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 130-137.
2. Абульханова К.А. О субъекте психической деятельности / К.А. Абульханова. – М. : Педагогика, 1973. – 256 с.
3. Абульханова-Славская К.А. Жизненные перспективы личности / К.А. Абульханова-Славская // Психология личности и образ жизни ; [под ред. Е.В. Шороховой]. – М. : Наука, 1987. – 259 с.
4. Абульханова-Славская К.А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности / К.А. Абульханова-Славская // Психология формирования и развития личности. – М. : Высшая школа, 1981. – 293 с.
5. Авдеева Н.Н. Здоровье как ценность и предмет научного знания / Н.Н. Авдеева, И.И. Ашмарин, Г.Б. Степанова. – Мир психологии. – 2000. – №1. – С. 69-72.
6. Адлер А. Наука жить / Альфред Адлер ; [пер. с англ. и нем.]. – К. : PORT- ROYAL, 1997. – 288 с.
7. Адлер А. О невротическом характере жить / Альфред Адлер ; [пер. с нем.]. – СПб. : Университетская книга: – М. : АСТ, 1997. – 250 с.
8. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии / Альфред Адлер ; [пер. с англ. А. Боковикова]. – М. : Академический проспект, 2007. – 240 с.
9. Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: збірник наук. праць // За заг. ред. П.М. Таланчука, Г.В. Онкович. – К. : Університет «Україна», 2002. – 339 с.
10. Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами : збірник наук. праць. – К.: Університет «Україна», 2013. – № 10 (12). – 355 с.
11. Алексеева В.Г. Ценностные ориентации как фактор жизнедеятельности и развития личности / В.Г. Алексеева // Психологический журнал. – 1984. –Т. 5. – № 5. – С. 63-70.

12. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: в 2 т. / Б.Г. Ананьев. – М. : Педагогика. – 1980. – Т. 1. – 340 с.
13. Андреева Н.С. Социально-психологические особенности профессионального самоопределения выпускников вузов психологических специальностей в современных условиях. – автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.05 / Наталия Сергеевна Андреева; Моск. гос. социал. ун-т. – М., 2001. – 24 с.
14. Андрос О.Я. Стиль самоорганизации деятельности студента в структуре интегральной индивидуальности / О.Я. Андрос // Интегральное исследование индивидуальности: стиль деятельности и общения ; [под ред. Б.А. Вяткина]. – Пермь, 1992. – С. 104-122.
15. Анциферова Л.И. Развитие личности специалиста как субъекта своей профессиональной жизни / Л.И. Анциферова // Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала / [ред. В.А. Бодрова и др.] – М. : ИПАН СССР, 1991. – С. 27-43.
16. Анцыферова Л.И. К психологии личности как развивающейся системе / Л.И. Анциферова // Психология формирования и развития личности. – М. : Наука, 1981. – С. 3-19.
17. Асмолов А.Г. Практическая психология как фактор конструирования образовательного пространства личности / А.Г. Асмолов // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии. – М. : Смысл, 1997. – С. 239–248.
18. Базиленко А.К. Ми-вони: до питання інтеграції осіб з функціональними обмеженнями здоров'я / А.К. Базиленко // Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства. 2010. – Вип. 16. – С. 631-635.
19. Бастун Н. Розумова відсталість: соціокультурний аспект / Н. Бастун. – Актуальні питання супроводу дітей з особливими потребами: медичні, психологічні, педагогічні аспекти : матеріали міжнар. наук.-практ.конференції. – Луцьк, 2006. – С. 94-104.

20. Бастун Н.А. Право розумово відсталих підлітків та молоді на особисте життя : посібник / Н.А. Бастун, С.О. Лукомська ; Благод. фонд «Паростки». – К. : В.Главник, 2004. – 40 с.

21. Белова Д.Е. Смысловое будущее в контексте профессионального самоопределения студентов-психологов. – автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Д.Е. Белова; Уральский. гос. ун-т. им. А.М. Горького. – М., 2004. – 25 с.

22. Бернс Р. Развитие Я – концепции и воспитание / Р. Бернс ; [пер. с англ.]. – М. : Прогресс. 1986. – 422 с.

23. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс ; [пер. с англ.]. – М. : Прогресс, 1986. – 422 с.

24. Бланк П.В. США: на страже прав инвалидов стоят закон і общество [Електронний ресурс] / П.В. Бланк. – Режим доступу: <http://www.america.gov/st/societyrussian/2008/june/20080618123248SrenoD0.7101557.html>

25. Богданов С. Соціальний захист інвалідів. Український та польський досвід : навч. посібник / С. Богданов. – К. : Вища освіта, 2002. – 254 с.

26. Бодров В. А. Психология профессиональной пригодности : учеб. пособие для вузов / В. А. Бодров. – М. : ПЕРСЭ, 2001. – 511 с.

27. Божович Л.И. Избранные психологические труды : проблемы формирования личности / Л. И. Божович ; [под. ред. Д. И. Фельдштейна]. – М. : Междунар. пед. академия, 1995. – 209 с.

28. Большаков В. Ю. Психотренинг. Социодинамика, игры, упражнения / В. Ю. Большаков. – СПб, 1994. – 316 с.

29. Большакова А. М. Психологія особистісної реалізованості суб'єкта життєвого шляху : монографія / А. М. Большакова. – Запоріжжя : КПУ, 2011. – 312 с.

30. Большая энциклопедия психологических тестов : научное издание / [сост. А. Карелин, худ. М. Медведь]. – М. : ЭКСМО, 2007 (ОАО «Тверской полиграфический комбинат»). – 415 с.
31. Бондаренко О. Ф. Психологічна допомога особистості : [навч. посібник для студентів ст. курсів психол. фак. та від-нь ун-тів] / О. Ф. Бондаренко. – Харків : Фоліо, 1996. – 237 с.
32. Борисова Е. М. Индивидуальность и профессия / Е. М. Борисова, Г. П. Логинова. – М. : Знание, 1991. – 80 с.
33. Борисова Е. М. О роли профессиональной деятельности в формировании личности / Е.М. Борисова // Психология формирования и развития личности ; [под ред. Л.И. Анциферовой]. – М. : Наука, 1981. – С. 159-171.
34. Боришевский М. И. Теоретические вопросы самосознания личности / М. И. Боришевский // Психологические особенности самосознания подростка. – К. : Вища школа, 1980. – С. 5-38.
35. Бочелюк В.Й. Психологія людини з обмеженими можливостями: навчальний посібник / В.Й. Бочелюк, А.В. Турубарова. – К. : ЦУЛ, 2011. – 264 с.
36. Братусь Б.С. Аномалии личности / Б.С. Братусь. – М. : Мысль, 1988. – 304 с.
37. Бьюдженталь Дж. Искусство психотерапевта / Дж. Бьюдженталь. – СПб. : Питер, 2001. – 3004 с.
38. Бьюль А. SPSS: искусство обработки информации. Анализ статистических данных и восстановление скрытых закономерностей : пер. с нем. / А. Бьюль, П. Цёфель. – СПб. : ДиаСофтЮГ, 2002. – 608 с.
39. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники : [учеб. пособие] / И. В. Вачков. – М. : Изд-во «Ось-89». – 2001. – 224 с.

40. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К., Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. – 1728 с.
41. Висковатова Т.П. Задержка психического развития у детей, обусловленная влиянием малых доз природных и антропогенных факторов: [монографія] / Т.П. Висковатова. – Одеса : ЮУПУ, 1996. – 264 с.
42. Вірна Ж. П. Мотиваційно-сміслова регуляція у професіоналізації психолога : монографія / Ж. П. Вірна. – Луцьк : Вежа, 2003. – 320 с.
43. Вірна Ж.П. Емоційна зрілість психолога: тенденції і закономірності прояву в структурі професійної толерантності / Ж.П. Вірна, М.О. Кандиба // – Теоретичні і прикладні проблеми психології : збірник наукових праць. – Северодонецьк, 2015. – № 3(38). – С. 104-119.
44. Висковатова Т.П. Самосвідомість та професійно значущі якості студентів-психологів: теоретико-концептуальний аналіз та прикладні дослідження : [монографія] / Т.П. Висковатова. – Макіївка : МЕГІ ; Донецьк: Норд-Прес, 2011 – 244 с.
45. Вітковська О.І. Професійне самовизначення особистості і практичні аспекти професійної консультації / О.І. Вітковська. – К. : Науковий світ, 2001. – 169 с.
46. Вічалковська Н.К. Особливості психологічної готовності майбутніх вчителів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в рамках інклюзії. /Н.К.Вічалковська // Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України / За ред. С.Д. Максименка, Л.А.Онуфрієвої. – Вип. 24. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2014. – С. 328-339.
47. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6-ти т. Т.5. Основы дефектологии / Под. ред.Т.А. Власовой.- М.: Педагогика, 1983. – 368с.
48. Выготский Л. С. Коллектив как фактор развития аномального ребенка. – Собр. соч. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 5.

49. Галигузова Л.Н. Проблема социальной изоляции детей / Л.Н. Галигузова. – Вопросы психологии. – 1996. – № 3. – С. 101-116.
50. Гинзбург М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения / М.Р. Гинзбург // Вопросы психологии. – 1994. – № 3. – С. 12-32.
51. Гичан И.С. Формирование и развитие жизненной перспективы личности в юности и зрелом возрасте / И.С. Гичан // Жизненный путь личности (вопросы теории и методологии социально-психологического исследования) ; [под ред. Л.В. Сохань]. – К. : Наукова думка, 1987. – 245 с.
52. Гозман Л. Я. Психология эмоциональных отношений / Л. Я. Гозман. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1987. – 126 с.
53. Головаха Е. И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи / Е. И. Головаха. – К. : Наук. думка, 1988. – 143 с.
54. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
55. Горелова Г.Г. Кризисы личности и педагогическая профессия / Г.Г. Горелова. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2004. – 320с.
56. Гошовський Я.О. Ресоціалізація депривованої особистості: [монографія] / Я.О. Гошовський. – Дрогобич : Коло, 2008. – 480 с.
57. Гошовський Я. Психологія депривації: навчально-методичний посібник / Я. Гошовський. – Луцьк: СЛУ, 2013. – 275 с.
58. Грачев Л. Программа социальной работы с семьями, имеющими детей-инвалидов / Л.К. Грачев. – М. : АРС, 1992. – 252 с.
59. Гришина Н.В. Помогающие отношения: профессиональные и экзистенциальные проблемы // Психологические проблемы самореализации личности ; [под ред. А.А. Крылова, Л.А. Коростылевой]. – СПб., 1997. – С. 175-194.

60. Гулякина В. В. Групповые нормы и ценности как факторы самоопределения личности старшеклассника / В.В. Гулякина. – Курск : КГПУ, 2000. – 242 с.
61. Даниличева Н.А. Психология профессионального выбора / Н.А. Даниличева, Л.А. Балакирева. – СПб. : СЛП, 1998. – 144 с.
62. Данієлс Е.Р. Залучення дітей з особливими потребами до загальноосвітніх класів / Е.Р. Данієлс, К. Стаффорд. – Львів: Надія, 2000. – 256 с.
63. Деркач А.А. Акмеологические основы профессионального самосознания личности: учеб. пособие / А.А. Деркач, О.В. Москаленко, В.А. Пятин, Е.В. Селезнева ; Российская академия государственной службы при Президенте РФ; Астраханский гос. педагогический ун-т. – Астрахань: Изд-во Астраханского гос. пед. ун-та, 2000. – 178 с.
64. Джемс У. Психология / Уильям Джемс ; [пер. с англ. ; под ред. Л. А. Петровской]. – М. : Педагогика, 1991. – 367, [2] с. – (Классики мировой психологии).
65. Дікова-Фаворська О.М. Актуальні проблеми соціальної інтеграції осіб з особливими потребами / О.М. Дікова-Фаворська // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: тези доповідей. – К. : ВМУРоЛ «Україна», 2007. – 484 с.
66. Жизненный путь и профессиональная карьера специалиста / Под ред. В.Ю. Иконникова, В.И. Подшивалкиной. – Кишинев : Центральная типография, 1997. – 189 с.
67. Закон України «Про вищу освіту». Науково-практичний коментар / За загальною редакцією В.Г. Кременя. – К., 2002. – С. 177-864.
68. Закон України «Про освіту» // Голос України, 25 квітня 1996. – С. 7-11.
69. Засєкіна Л.В. Соціальне мислення як чинник професійної компетентності майбутніх фахівців сфери «людина-людина». – Психологічні перспективи. – Луцьк: СНУ імені Л.Українки, 2013. – Вип. 22. – С. 70-87.

70. Зверева І.Д. Соціальна робота з людьми з особливими потребами / І.Д. Зверева // Практична психологія та соціальна робота. – № 6. – 2002. – С. 35-50.
71. Зеер Э. Ф. Психология профессий / Э.Ф. Зеер. – М. : Академический проект ; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с.
72. Зейгарник Б.В. Очерки по психологии аномального развития личности / Б.В. Зейгарник, Б.С. Братусь. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1980. – 157 с.
73. Иванушкина С.А. Восприятие старшеклассниками событий собственного жизненного пути и профессиональное самоопределение: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / С.А. Иванушкина; Моск. гос. лингвистический ун-т. – М., 1998. – 25 с.
74. Игры – обучение, тренинг, досуг / [под ред. В.В. Петрушинского]. – М. : «Новая школа», 1994. – 368 с.
75. Йовайша Л.А. Проблемы профессиональной ориентации школьников / Л.А. Йовайша. – М. : Педагогика, 1983. – 127 с.
76. Іванашко О.Є. Психологічні особливості міжособистісних взаємин суб'єктів інтегрованого навчання / О.Є. Іванашко // Психогенеза особистості: вікові та педагогічні модифікації [монографія] / за заг. ред. проф. Я.О. Гошовського. – Луцьк: Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, 2014. - С. 110-130.
77. Іванова І.Б. Організація соціально-педагогічної та психологічної допомоги інвалідам у системі соціальних служб для молоді / І.Б. Іванова // Інвалід і суспільство: проблеми інтеграції. – К., 1995. – С. 28-32.
78. Каламаж Р.В. Самоставлення як складова частина емоційно-оцінного компонента Я-концепції / Р.В. Каламаж. – Психологічні перспективи. – Луцьк : РВВ «Вежа» Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки, 2010. – Вип. 15. – С. 72-81.

79. Капустина А.Н. Профессия и личность: социально-психологические характеристики природных качеств личности / А.Н. Капустина. – Л. : Знание, 1987. – 15 с.
80. Карвасарский Б.Д. Неврозы [Текст] : рук. для врачей / Б.Д. Карвасарский, : [2-е изд., перераб и доп.] – М. : Медицина, 1990. – 576 с.
81. Карпенко З. С. Аксіопсихологія особистості / З. С. Карпенко. – К. : ТОВ «Міжнародна фінансова агенція», 1998. – 216 с.
82. Карпіловська С.Я. Основи професіографії: навч. посібник / С.Я. Карпіловська, Р.Й. Мітельман, В.В. Синявський, О.М. Ткаченко, Б.О. Федоришин. – К. : Межрегіональна академія управління персоналом. – 1997. – 378 с.
83. Киричук О.В. Метаморфози духу. До питання про предмет гуманістичної психології /О.В. Киричук, З.С. Карпенко. – Педагогіка і психологія. – К. : АПН України, 1994. – №4. – С. 3-8.
84. Климов Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях: учеб. пособие для студ. учеб. заведений, обуч. по напр. и спец. « Психология» / Е.А. Климов. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1995. – 190 с.
85. Климов Е.А. Пути в профессионализм (психологический взгляд): учеб. пособие / Е.А. Климов. – М.: Московский психолого-социальный институт; Флинта, 2003. – 320с.
86. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – Ростов-на-Дону : Изд-во «Феникс», 1996. – 512 с.
87. Климов Е.А. Психология профессионала: избр. психол. труды / Е.А. Климов. – М. : Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 456 с.
88. Коломінські читання: матеріали Другого міжнар. наук. форуму, присвяченого пам'яті докт. психол. наук, проф. Н. Л. Коломінського, м. Київ, 19 лютого 2008 р. / МАУП ; голов. ред. М.Ф. Головатий ; відп. ред. О.Л. Туриніна. – К. : Персонал, 2009. – 504 с.

89. Кон И. С. Открытие «Я» / И.С. Кон. – М. : Политиздат, 1978. – 367 с.
90. Кон И.С. В поисках себя : личность и ее самосознание / И.С. Кон. – М. : Политиздат, 1984. – 335 с.
91. Конституція України: прийнята на п'ятій сесії Верховної Ради України 28 червня 1996 року. – К. : Преса України, 1997. – С. 9-27.
92. Костюк Г.С. Професійне самовизначення як фактор формування особистості / Г.С. Костюк // Радянська школа. – 1967. – №3. – С. 17-18.
93. Крайг Г. Психология развития / Г. Крайг. – СПб. : Питер, 2000. – 992 с. : ил. – (Серия «Мастера психологии»).
94. Краткий психологический словарь / [ред.-сост. Л.А. Карпенко ; под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского] ; 2-е изд., расш., испр. и доп. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1998. – 512 с.
95. Крейн У. Теории развития. Секреты формирования личности / У. Крейн ; пер. с англ. Е. Шевчук. – С.-Пб. : «Прайм-ЕВРОЗНАК», 2002. – 216 с.
96. Кроник А.А. Субъективная картина жизненного пути как предмет психологического исследования / А.А. Кроник // Психология личности и образ жизни. – М. : Наука, 1987. – С. 149-152.
97. Крягжде С. Психология формирования профессиональных интересов / С. Крягжде. – Вильнюс : Мокслас, 1991. – 343 с.
98. Крягжде С. П. Управление формированием профессиональных интересов / С. Крягжде // Вопросы психологии. – 1985. – № 3. – С. 23-30.
99. Кудрявцев Т.В. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности / Т.В. Кудрявцев, В.Ю. Шегурова // Вопросы психологии. – 1983. – №2. – С. 51-59.
100. Купрєєва О.І. Особливості «Я-концепції» дорослих інвалідів з ампутаційними дефектами кінцівок: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / О.І. Купрєєва; Ін-т психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 2003. – 16с.

101. Кучеровская Н.А. Профессиональное сознание психолога-практика как предмет исследования / Н. А. Кучеровская // Журнал практикующего психолога. – 2001. – Вып. 7. – С. 84-94.

102. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.

103. Лефтеров В.О. Психологічні тренінгові технології в органах внутрішніх справ [Текст] : монографія / В. О. Лефтеров. Т. 2. – Психотренінг в ОВС: практичний досвід, організація проведення та перспективи подальшого впровадження. Донецьк : ДЮІ, 2008. – 286 с.

104. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологи / Б. Ф. Ломов ; отв. ред. Ю. М. Забродин, Е. В. Шорохова. – М. : Наука, 1984. – 444 с.

105. Лурия А.Р. Об историческом развитии познавательных процессов. – М. : Изд-во Моск.ун-та, 1974. – 172 с.

106. Лушин П.В. Психология личностного изменения / П. В. Лушин – Кировоград : Имекс ЛТД, 2002. – 360 с.

107. Максименко С.Д. Психология личности (генетический подход) / С. Д. Максименко. – К. : НПЦ Перспектива, 2005. – 404 с.

108. Максименко С. Д. Генезис существования личности / С. Д. Максименко. — К. : Издательство ООО «КММ», 2006. – 240 с.

109. Максименко С.Д. Психологическая помощь тяжелым соматическим больным. Учебное пособие / С.Д. Максименко, Н.Ф. Шевченко. – К. : Институт психологии им. Г.С. Костюка АПН Украины; Нежин : Миланик, 2007. – 115 с.

110. Макшанов С.И. Психология тренинга / С.И. Макшанов. – СПб., 1997. – 214 с.

111. Маноха И.П. Человек и потенциал его бытия: опыт синтеза онтологических и психологических познавательных техник / И.П. Маноха. – К. : Стимул, 1995. – 123 с.

112. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Знание, 1996. – 184 с.
113. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб. : Питер, 2007. – 352 с.
114. Матеюк О. А. Соціальна взаємодія та механізми соціального становлення особистості /О.А. Матеюк // Збірник наукових праць. – № 32. – Ч. II. – Хмельницький : Вид-во НАДПСУ. – 2005. – С. 63-65.
115. Митина Л. М. Формирование профессионального самосознания учителя / Л. М. Митина // Вопросы психологии. – 1990. – № 3. – С. 58-64.
116. Мід Д. Дух, самість і суспільство з точки зору соціального біхевіориста / Д. Мід ; [пер. з англ. та передмова Т.Корпло]. – К. : Укр. центр духовної культури, 2000. – 416 с.
117. Мітлош А. Тренінг розвитку лідерських якостей у студентів з особливими потребами / А. Мітлош. – Актуальні питання супроводу дітей з особливими потребами: медичні, психологічні, педагогічні аспекти : матеріали міжнар. наук.-практ.конференції. – Луцьк, 2006. – С. 164-172.
118. Моляко В.А. Стратегии решения новых задач в процессе регуляции творческой деятельности / В.А. Моляко // Психологический журнал. – 1995. – Т. 16. – № 1. – С. 84-90.
119. Москаленко В. В. Социализация личности : философский аспект / В. В. Москаленко. – К. : Вища школа, 1986. – 198 с.
120. Москалець В.П. Психологія особистості : навч. посібник / В.П. Москалець. – К. : «Центр учбової літератури», 2013. – 416 с.
121. Мудрик А.В. Время поисков и решений, или старшеклассникам о них самих / А.В. Мудрик. – М. : Просвещение, 1990. – 191 с.
122. Мушкевич М.І. Толерантність виховання дитини-інваліда у контексті сім'ї / М.І. Мушкевич // Психологічні перспективи.– 2008.– Випуск 12.– С. 98-110.

123. Мэй Р. Вклад экзистенциальной психотерапии / Р. Мэй // Экзистенциальная психология. Экзистенция. – М. : Апрель Пресс, 2001. – 319 с.
124. Навчання дітей з важкими розумовими вадами : посібник для вчителів ; [пер. з польської]. – Львів: Галицька видавнича спілка, 2001. – 160 с.
125. Наследов А.А. Математические методы психологических исследований. Анализ и интерпретация данных / А.А. Наследов. – СПб. : ООО «Речь», 2004. – 392 с.
126. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи / АПН України; Інститут педагогіки і психології професійної освіти / І.А. Зязюн (ред.). – К. : Віпол, 2000. – 190 с.
127. Нижник Л. Допомога дітям з особливими потребами / Л. Нижник, О. Сагірова. – К. : Знання, 2004. – 240 с.
128. Никитина В.И. Технологии воспитания толерантности [Электронный ресурс] / В.И. Никитина. – Режим доступа: http://pravmisl.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=469
129. Основы психології: підручник / За ред. О.В. Киричука, В.А. Роменця. ; [2-ге вид., стереотип.] – К.: Либідь, 1996. – 632 с.
130. Первин Л. Психология личности: теория и исследования / Л. Первин, О. Джон / [под ред. Постелова Д.А.] ; пер. с англ. М.С.Жамкочьян; – М. : Российская ассоциация искусственного интеллекта, 1997. – 607 с.
131. Петровская Л.А. Компетентность в общении / Л.А. Петровская. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1989. – 216 с.
132. Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив / А. В. Петровский. — М. : Политиздат, 1982. – 255 с.
133. Пиз А. Язык жестов / А. Пиз. – Минск: Парадокс, 1995. – 416 с.
134. Подшивалкіна В. Соціотехнологічні аспекти професійної діяльності спеціалістів гуманітарного профілю / В. Подшивалкіна // Психологія і суспільство. – 2005. – № 3. – С. 59-72.

135. Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учебное пособие / [ред.-сост. Д. Я. Райгородский]. — Самара : Издательский дом «БАХРАХ-М», 2000. — 672 с.

136. Практическая психодиагностика: методики и тесты / Под ред. Д.Я. Райгородского. — Самара, 1999. — 668 с.

137. Профориентация: пермины и понятия: словарь-справочник для профконсультантов горрайонных центров занятости / Государственная служба занятости; Запорожский областной центр профориентации населения. Отдел профконсультаций. — Запорожье, 1994. — 101 с.

138. Прутченков А. С. Тренинг личностного роста : методические разработки занятий социально-психологического тренинга / А. С. Прутченков. — М., 1993. — 47 с.

139. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение / Н. С. Пряжников. — М. : Издательство «Институт практической психологии» ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. — 256 с.

140. Психологическое сопровождение выбора профессии: науч.-метод. пособие / Под ред. Л. М. Митиной. — М., 2003. — 184 с.

141. Психология : словарь / Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. ; [2-е изд. исправл. и доп.]. — М. : Политиздат, 1990. — 494 с.

142. Психология самосознания: хрестоматия / Ред.-сост. Д.Я. Райгородский. — Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2000.- 359 с.

143. Психология Я-концепции: профессиональные особенности развития : хрестоматия / [сост. А.В. Иващенко, В.С. Агапов, И.В. Барышникова]. — М. : МГСА, 2002. — Ч.3. — 2002. — 278 с.

144. Психотерапевтическая энциклопедия / Под ред. Б.П. Карвасарского. — СПб. : Питер Ком, 1998. — 979 с.

145. Радул В.В. Соціально-професійне становлення особистості / В.В. Радул, О.В. Михайлов, В.А. Кушнір. — Кіровоград : Поліграфічно-видавничий центр ТОВ «Імекс ЛТД», 2002. — 256 с.

146. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. Райс. ; [пер. с англ. ; 8-е междунар. изд.] – Санкт-Петербург : Питер, 2000. – 624 с. (серия «Мастера психологии»).
147. Раттер М. Помощь трудным детям / М. Раттер ; [пер. с англ.] / общ. ред. А.С. Спиваковской; предисл. О.В. Баженовой и А.Я. Варга. – М. : Прогресс, 1987. – 424 с.
148. Реабілітаційна педагогіка на рубежі ХХІ століття: наук.-метод. збірник у 2-х ч. / Ред. рада: В.М. Доній (голова), Г.М. Несен, І.Г. Єрмаков та ін. – К. : ІЗМН, 1998. – 320 с.
149. Реан А.А. Психология человека от рождения до смерти / А.А. Реан. – СПб. : Прайм – ЕВРОЗНАК, 2002. – 656 с.
150. Репина Н.В. Основы клинической психологии : учебник / Н.В. Репина, Д.В. Воронцов, И.И. Юматова. – Ростов н/Д: Феникс, 2003. – 480 с.
151. Рибалка В. В. Психологія праці особистості: навчальний посібник / В. В. Рибалка. – К. : КМА, 2005. – 65 с.
152. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Р. Роджерс; [пер. с англ. М. М. Исениной; общ. ред. и предисл. Е. И. Исениной]. – М. : Изд. группа «Прогресс» – «Универс», 1994. – 479 с.
153. Роджерс К.Р. Клиентоцентрированная терапия / К.Р. Роджерс ; [пер. с англ.] – М. : Рефл-бук, К. : Ванлер, 1997. – 320 с.
154. Роджерс Н. Творчество как усиление себя / Натали Роджерс // Гуманистическая и трансперсональная психология : хрестоматия ; [сост. К.В. Сельченко ; общ. ред. А. Е. Тарас]. – Минск : ХАРВЕСТ, 2000. – 559 с.
155. Рубинштейн С.Л. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. – Проблемы общей психологии. – М. : Педагогика, 1973. – С. 255-385.
156. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер Ком, 1999. – 720 с.
157. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1976. – 415 с.

158. Савчин М.В. Духовний потенціал людини / М.В. Савчин. – Івано-Франківськ : Вид-во «Плай» Прикарпатського університету, 2001. – 203 с.
159. Сак Т.В. Оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі: навчально-методичний посібник / Т.В. Сак. – Чернівці: «Букрек», 2015. – 184 с.
160. Самоукина Н.В. Психология профессиональной деятельности / Н.В. Самоукина ; [2-е изд.]. – СПб. : Питер, 2003. – 224 с.
161. Сапогова Е. Е. Профессиональное психологическое сознание : рефлексия вслух / Е.Е. Сапогова // Журнал практического психолога. – 1997. – № 6. – С. 3-12.
162. Сарсенбаева Б.И. Психологическая подготовка будущих учителей к профессиональной деятельности / Б.И. Сарсенбаева // Педагогика. – 2005. – № 2. – С. 47-54.
163. Сафин В.Ф. К проблеме самоопределения личности и её активности / В.Ф. Сафин // Вопросы самоопределения личности и её активности: межвузовский сборник научных трудов. – Уфа: Башкирский пединститут, 1985. – С. 3-31.
164. Сафин В.Ф. Психология самоопределения личности : учеб. пособие к спецкурсу / Вадим Фатхиевич Сафин. – Свердловск : Свердлов. ГПИ, 1986. – 190 с.
165. Сафин В.Ф. Психологический аспект самоопределения личности / В.Ф. Сафин, Г.П. Ников // Психологический журнал. – 1984. Т.5. – №4. – С. 65-73.
166. Сердюк Л.З. Психологічні аспекти формування ціннісного ставлення до здоров'я у студентів з інвалідністю / Л.З. Сердюк. – Актуальні проблеми навчання і виховання людей з особливими потребами : збірник наукових праць. – № 5 (70). – К. : Університет «Україна», 2008. – С. 362-369.
167. Сердюк Л.З. Самореалізація студентів з обмеженими можливостями в інтегрованому освітньому середовищі / Л.З. Сердюк. – Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – Івано-

Франківськ: Вид-во Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, 2011. – Вип. 16. – Ч. 2. – С. 14-19.

168. Ситников А.П. Акмеологический тренинг : теория, методика, психотехнологии / А. П. Ситников ; Фирма «Имидж-контакт». – М. : Технол. шк. бизнеса, 1996. – 429 с.

169. Словарь практического психолога : словарь / [сост. С.Ю. Головин]. – Минск : Харвест, 1997. – 800 с.

170. Соколова Г.Н. Социология труда : учеб. для вузов / Г.Н. Соколова. – Минск : Вышэйш. шк., 2002. – 316 с.

171. Солодухова О.Г. Аналіз гендерних установок у професійних орієнтаціях старшокласників / О.Г. Солодухова, Д.В. Логвинова // Вісник Академії цивільного захисту України. Психологія діяльності в особливих умовах. – Вип. 1. – Харьков, 2005. – С. 85-90.

172. Сорокин В.М. Специальная психология: учебное пособие / В.М. Сорокин ; [под научн. ред. Л.М. Шипицыной. – СПб. : Речь, 2003. – 216 с.

173. Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю з функціональними обмеженнями: навчально-методичний посібник для соціальних працівників і соціальних педагогів / За ред. проф. А.Й. Капської. – К. : ДЦССМ, 2003. – 168 с.

174. Ставицький О.О. Комплекс гандикапу: інвалідність очима інваліда / О.О. Ставицький. – Рівне : ПроПрінт, 2009. – 60 с.

175. Ставицький О.О. Психологія гандикапізму: [монографія] / О.О. Ставицький. – Рівне : Принт Хаус, 2011. – 376 с.

176. Ставицький О.О. Ситуативне моделювання ставлення до інвалідів / О.О. Ставицький. – Психологічні перспективи. – Луцьк : РВВ «Вежа» Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки, 2012. – Вип. 19. – С. 236-246.

177. Старовойтенко Е.Б. Жизненные отношения личности. Модели психологического развития / Е.Б. Старовойтенко. – К. : Лыбидь, 1992. – 216 с.

178. Татенко В. А. Психология в субъектном измерении : [монографія] / В. А. Татенко. – К. : Просвіта, 1996. – 404 с.
179. Технології соціально-педагогічної роботи: навчальний посібник / За заг. ред. проф. А.Й. Капської. – К., 2000. – 372 с.
180. Технологія тренінгу / [упорядник О. Главник, Г. Бевз] / за заг. ред. С. Максименка. – К. : Главник, 2005. – 112 с.
181. Титаренко Т. М.. Життєвий світ особистості : у межах і за межами буденності : научное издание / Т.М. Титаренко. – Київ : Либідь, 2003. – 376 с.
182. Титма М.Х. Выбор профессии как социальная проблема / М.Х. Титма. – М. : Мысль, 1975. – 198 с.
183. Томэ Х. Современный психоанализ. Практика / Х. Томэ, Х. Кэхеле ; общ. ред. А.В. Казанской. – Т. 2.– М. : Издательская группа «Прогресс»-«Литера», Издательство Агентства «Яхтсмен», 1996. – 776 с.
184. Федоришин Б.А. Психологические особенности профессионального поведения подростков / Б.А. Федоришин. – Психология. – Вып. 35. – К. : Рад. школа, 1990. – С. 80-86.
185. Фельдштейн Д.И. Психологические условия ускорения личностного, в том числе и профессионального самоопределения подростков / Д.И. Фельдштейн // Психологические условия формирования социальной ответственности школьников. – М. : АПН СССР, 1978. – 180 с.
186. Филипов А.В. Профессиональная ориентация и профессиональное самоопределение личности / А.В. Филипов, Л.Л. Кондратьева // Активность личности в общении и профессиональном самоопределении. – М., 1976. – С. 65-76.
187. Фінів О. Феномен особистісної безпеки та його кореляція із психозахистом / О. Фінів // Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. – Луганськ-Сєвєродонецьк : Вид-во «Ноулідж», 2015. – №3(38). – С. 414-421.

188. Фінів О. Особливості адаптивно-психозахисної поведінки сучасних студентів /О. Фінів // Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна. – 2015. – Випуск 2. – С. 106-116.
189. Фонарев А.Р. Формы становления личности в процессе профессионализации /А.Р. Фонарев // Вопросы психологии. – 1997. – № 2. – С. 88-93.
190. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл / под общ ред. Л.Я. Гозмана и Д.А. Леонтьева. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.
191. Фрейд З. Введение в психоанализ : лекции / Зигмунд Фрейд. – М. : Наука, 1989. – 456 с.
192. Фромм Е. Гуманистический психоанализ / Е. Фромм ; [сост. и общ. ред. В.М. Лейбина]. – СПб. : Юпитер, 2002. – 542 с. (серия «Хрестоматия по психологии»).
193. Фромм Э. Душа человека / Эрик Фромм; [пер. с англ.]. – М. : Прогресс, 1992. – 267 с.
194. Ханина Н.Б. К вопросу о профессиональной составляющей в структуре образа мира / Н.Б. Ханина // Вестник Моск. ун-та. — Сер.14 : Психология. – 1990. – № 3. – С. 42-50.
195. Ховкинс П. Супервизия. Индивидуальный, групповой и организационный подходы / П. Ховкинс, Р. Шохет. – СПб. : Речь, 2002. – 352 с.
196. Холостова Е.И. Социальная реабилитация: учебное пособие / Е.И. Холостова, Н.Ф. Дементьева. – М. : Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2002. – 340 с.
197. Холостова Е.И. Профессионализм и духовно-нравственный портрет социального работника / Е.И. Холостова. – М., 1993. – 286 с.
198. Хомуленко Т.Б. Психосоматика: культурно-історичний підхід : навч. посібник / Т.Б. Хомуленко, І.О. Філенко, К.І. Фоменко, О.С. Шукалова, М.В. Коваленко. – Х. : Издатель «Диса плюс», 2015. – 264 с.

199. Хохліна О.П. Теоретичні та практичні проблеми спеціальної освіти / О.П. Хохліна. – Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова: серія 19. Корекційна педагогіка та психологія. – Вип. 3. – К., 2005. – С. 156-163.
200. Хьелл Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер ; [пер. с англ. С. Меленевская, Д. Викторова]. – СПб. : Питер, 2002. – 608 с.
201. Цукерман Г. А. Психология саморазвития / Г.А. Цукерман, Б. М. Мастеров. – М. : Интерпракс, 1995. – 288 с.
202. Чамата П. Р. К вопросу о генезисе самосознания / П. Р. Чамата // Проблемы сознания. – М., 1968. – С. 52-73.
203. Чеснокова И. И. Самосознание, самореализация и самодетерминация личности. – М. : Наука, 1982. – 140 с.
204. Шавир П.А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности / П.А. Шавир. – М. : Педагогика, 1981. – 190 с.
205. Швалб Ю. М. Психологические модели целеполагания : [монографія] / Ю. М. Швалб. – К. : Стилос, 1997. – 240 с.
206. Швалб Ю.М. Целеполагающее сознание (психологические модели и исследования) / Ю. М. Швалб. – К. : Миллениум, 2003. – 152 с.
207. Шевченко О.В. Особливості взаємодії інвалідів з патологією зору і суспільства у рамках питання соціальної адаптації хворих з патологією зору [електронний ресурс]. – Режим доступу: www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Tippp/2009.../shevchenko.pdf
208. Шендрик И.Г. Профессиональное образование в условиях постиндустриального общества / И.Г. Шендрик // Философия образования. Образовательная политика. – Вып. 1. – 2012. – С. 53-59.
209. Шнейдер Л. Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики / Л. Б. Шнейдер. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2007. – 128 с.

210. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг / Л. Б. Шнейдер. – М : Изд-во Моск. соц.-психол. ин-та ; Воронеж : Изд-во «МОДЭК», 2004. – 600 с.
211. Штерн В. Дифференциальная психология и ее методические основы / В. Штерн ; [послесл. А.В. Брушлинского и др.]; РАН, Ин-т психологии. – М. : Наука, 1998. – 540 с.
212. Щеколдина С.Д. Тренинг толерантности [Текст] / С.Д. Щеколдина. – М. : Ось-89, 2004. – 80 с.
213. Эриксон Э. Детство и общество / Э. Эриксон. – СПб. : Ленато, АСТ, Фонд «Университетская книга», 1996. – 592 с.
214. Юматова И.И. Динамика профессионального самоопределения студентов (на примере педагогического вуза) : автореф. дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / И.И. Юматова ; Рост. гос. пед. ун-т. – Ростов н/Д., 2000. – 27 с.
215. Яценко Т. С. Психологічні основи групової психокорекції [навчальний посібник] / Т. С. Яценко. – К. : Либідь, 1996. – 264 с.
216. Яценко Т.С. Основи глибинної психокорекції : феноменологія, теорія і практика : [навч. посібник для студ. ВУЗів] / Т.С. Яценко. – К. : Вища школа, 2006. – 382 с.
217. Bandura A. Regulation of cognitive process through perceived self-efficacy / A. Bandura // Development Psychology. – 1989. – Vol. 25. – P. 729–735.
218. Deci E. L. Extrinsic Rewards and Intrinsic Motivation in Education: Reconsidered Once Again / Deci E. L., Koestner R., Ryan R. M. // Review of Educational Research. – 2001. – Vol. 71, No. 1. – P. 1–27.
219. Dweck C. S. Self-theories: Their role in motivation, personality, and development / C. S. Dweck. – Philadelphia : Psychology Press, Taylor & Francis Group, 1999. – 195 p.
220. Rokeach M. The Nature of Human Values / M. Rokeach. – New York : The Free Press., 1973. – 438 p.

ДОДАТОК А

Результати факторного аналізу особистісних характеристик
студентів-майбутніх психологів (багатофакторна матриця)

Компоненти матриці

виділено 8 елементів

<i>Особистісні характеристики майбутніх фахівців</i>	<i>Фактори</i>							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Інтегративний рівень емоційного інтелекту	.914							
Самомотивація	.801							
Управління власними емоціями	.728							
Розпізнавання емоцій інших людей	.638							
Емоційна обізнаність	.633							
Емпатія	.611							
Емоційний комфорт	.578							
Інтуїтивна влада		.702						
Контрольована влада		.667						
Домінування мотивації досягнення		.661						
Інтегративна влада		.645						
Домінування мотивації влади		.628						
Домінантність-владність-деспотичність		.574						
Потреба в контролі		.534						
Стратегічне досягнення мети		.519						
Страх відповідальності			.772					
Конкурентно спрямоване досягнення мети			.769					
Сензитивна влада			.515					
Вольові риси				.745				
Ставлення до діяльності				.728				
Інтелектуальні риси				.672				
Особистісна спрямованість				.651				
Ставлення до інших				.636				

Ставлення до себе				.594				
Адаптивність					.726			
Інтернальність					.676			
Прийняття інших					.600			
Самосприйняття					.571			
Емоційне прийняття оточуючими						.712		
Включення в сім'ю						.632		
Система міжособистісних стосунків						.628		
Емоційна спрямованість						.624		
Домінування мотивації спілкування та стосунків						.504		
Готовність прийти на допомогу-безкорисливість-жертвність							.813	
Добросердечність-несамостійність-надмірний конформізм							.807	
Довірливість-слухняність-залежність							.679	
Поступливість-лагідність-пасивне підкорення							.617	
Вимогливість-непримиренність-жорсткість								.770
Скептицизм-упертість-негативізм								.673
Впевненість у собі-самовпевненість-самозакоханість								.624

Метод вилучення: Основних компонентів аналізу.

Метод обертання: Верімакс з нормалізацією Кайзера.

Обертання зійшло в 11 ітераціях.

Загальне пояснення дисперсії

Фактори	Обертання суми квадратів навантаження		
	Загальне значення	% від обертання	Сукупне значення
Емоційна інтеграція	4.646	8.766	8.766
Владна мотивація	4.487	8.466	17.232
Готовність до відповідальності	3.538	6.676	23.908
Цілеспрямованість	3.265	6.161	30.069
Адаптивність	3.220	6.075	36.145
Інтеракційна позитивність	3.198	6.033	42.178
Готовність прийти на допомогу	3.031	5.719	47.897
Впевненість	2.426	4.577	52.474

Метод вилучення: Основних компонентів аналізу.

Матриця компоненту перетворення

Фактори	1	2	3	4	5	6	7	8
Емоційна інтеграція	.609	.480	-.199	.279	.379	.345	.133	-.014
Владна мотивація	-.027	.196	.648	.009	-.363	.340	.531	.108
Готовність до відповідальності	-.200	.675	-.182	-.411	-.141	-.130	-.145	.494
Цілеспрямованість	-.144	.130	-.011	.826	-.178	-.401	.020	.295
Адаптивність	.316	-.370	-.151	-.210	.155	-.319	.545	.523
Інтеракційна позитивність	.566	.017	.551	-.103	-.062	-.369	-.469	.070
Готовність прийти на допомогу	-.320	.245	.350	-.053	.686	-.380	.222	-.219
Впевненість	-.213	-.245	.239	.117	.418	.453	-.336	.575

Метод вилучення: Основних компонентів аналізу.

Метод обертання: Верімакс з нормалізацією Кайзера

Результати непараметричного методу критеріїв відмінностей для незалежних вибірок U- Манна-Уїтні

Категорії

		Середні значення	Сума значень
<i>1.Емоційна інтеграція</i>	Група (Сзд)	142.35	22065.00
	Група (Сін)	140.46	17838.00
<i>2.Владна мотивація</i>	Група (Сзд)	125.51	19454.00
	Група (Сін)	161.02	20449.00
<i>3.Готовність до відповідальності</i>	Група (Сзд)	147.21	22818.00
	Група (Сін)	134.53	17085.00
<i>4.Цілеспрямованість</i>	Група (Сзд)	154.83	23998.00
	Група (Сін)	125.24	15905.00
<i>5.Адаптивність</i>	Група (Сзд)	139.45	21615.00
	Група (Сін)	144.00	18288.00
<i>6.Інтерактивна позитивність</i>	Група (Сзд)	146.53	22712.00
	Група (Сін)	135.36	17191.00
<i>7.Готовність прийти на допомогу</i>	Група (Сзд)	149.53	23177.00
	Група (Сін)	131.70	16726.00
<i>8.Впевненість</i>	Група (Сзд)	120.10	18616.00
	Група (Сін)	167.61	21287.00

Тестова статистика

	1	2	3	4	5	6	7	8
Манна Уїтні U	9710.000	7364.000	8957.000	7777.000	9525.000	9063.000	8598.000	6526.000
Вілкоксона W	17838.00	19454.00	17085.00	15905.00	21615.00	17191.00	16726.00	18616.00
Z	-.194	-.3.638	-.1.300	-.3.031	-.466	-.1.144	-.1.827	-.4.868
	.846	.000	.194	.002	.641	.253	.068	.000

Класифікація змінної: група (Сзд) – група (Сін)

ДОДАТОК Б**Програма тренінгу професійного самовизначення студентів-майбутніх психологів з обмеженими фізичними можливостями****Вступна частина****Заняття 1 (2 години).**

1. *Знайомство*. Як центральна процедура першого заняття будь-якого тренінгу сприяє створенню сприятливого клімату в групі та зняттю напруження, захисних блоків тощо. Ця процедура дозволяє «розкачати» групу, дати досвід нового спілкування та розкрити нові ресурси у собі та партнерах із спілкування. Ми пропонуємо це зробити у такий спосіб.

Вправа «Я і моє ім'я». Спочатку кожному з учасників пропонується назвати своє ім'я, а потім дати особистісну характеристику собі по кожній букві імені (наприклад: Яна – яскрава, надійна, активна). Для кращої демонстрації почати можна ведучому, а за ним будуть себе представляти всі інші учасники.

Вправа «Метафора». Учасникам пропонується у вигляді метафори назвати власну найбільш привабливу рису. Кожен учасник по черзі презентує метафору, а всі інші мають уважно слухати, для того, щоб задати питання, яке цікавить.

Логічним продовженням даної вправи можуть бути:

Вправа «М'ячик», коли із киданням м'ячика з метою уточнення задається питання будь-якому учаснику.

Вправа «Асоціації». Один з учасників тренінгу виходить з кімнати, а всі інші загадують одного з присутніх (крім того, хто за дверима); потім, коли повертається відсутній, він починає задавати різноманітні запитання всім учасникам групи, а вони повинні сказати найбільш точну асоціацію. Ведучий після того, як всі відповіли, підсумовує все сказане, а учасник, що був за дверима, має відгадати, кого саме загадали. Після завершення проводиться обговорення вправи. Бажано, щоб у цій вправі взяли участь всі учасники

тренінгу. Вона дозволяє краще пізнати самого себе і всіх присутніх, вказує на те, що кожній людині притаманна та чи інша асоціація, але вона доволі часто не співпадає з асоціаціями інших людей.

Вправа «Комплімент» дає змогу висловити позитивне враження учасників один одному. Учасникам пропонується зробити комплімент комусь із учасників. Ця вправа поступово знімає зайве напруження і конфліктність.

Елементи психогімнастики та акторської майстерності допоможуть завершити фазу знайомства:

Психологічна гра «Телетакт».

Інструкція: «Є телефон, телеграф, телевізор, можна створити ще і телетакт, тобто передавати свої відчуття, своє відношення з приводу певних думок, ситуацій тактильно, а точніше, рукостисканням». Учасники стають тісними колом, узявшись внизу за руки.

Пояснення: Ведучий задумує, яку інформацію він хоче передати, передає її рукостисканням, думаючи про зміст переданого. Утримувач інформації, не поспішаючи, відчувши і усвідомивши її, передає рукостисканням сусідові і так далі до тих пір, поки інформація не повернеться ведучому.

Ведучий погоджується або заперечує проти такого розуміння інформації. Потім кожен, по черзі, розшифровує, що він сприйняв і передав. Визначається і аналізується ланка, де виявляється спотворення.

Ця вправа допоможе учасникам налаштуватися на подальшу групову роботу.

2. *Правила тренінгу.* Коротко і доступно про те, що і як відбуватиметься на тренінгу. У зрозумілій формі розкрити основні цілі тренінгу, план і результати, які можуть бути досягнуті під час і після тренінгу. Доречним буде й збір від учасників тренінгу запитів та уточнення цілей окремих модулів (варто використовувати дошку, де б були б позначені

першопочаткові цілі і завдання кожного модулю та доповнення учасників тренінгу.

3. Очікування від тренінгу. Враження від зустрічі.

Основна частина

Заняття 2-3 (4 години).

Визначення потреби в особистісному та професійному самовизначенні

Метою даного заняття є створення умов для усвідомлення професійних цінностей і принципів та розвиток мотиваційного компоненту професійної ідентичності майбутнього психолога.

Заняття розпочинається із вправи «Мовчазне привітання», метою якої є допомога кожному учаснику абстрагуватися від проблем, зануритися у ситуацію «тут і тепер». Обговорення вітання, яке сподобалося, допомагає встановленню позитивного контакту при спілкуванні.

Кожний учасник по черзі виходить у коло і мовчки вітається з усіма. Члени групи повторюють його привітання. Наступний учасник має привітатися з групою способом, який не використовувався. Після виконання вправи можна запитати у групи: «Як себе відчуваєте?», «Чиє вітання вам особливо запам'яталося і чому?».

Далі ведучим наголошується, що найголовнішим у професійному становленні є усвідомлення власних потреб особистісного та професійного розвитку, чому й буде присвячене дане заняття.

Вправа «Процес навчання». Учасникам пропонується зіставити три різні аспекти своїх знань: що вони дізналися про практичну психологію від інших, про що вони дізнались з свого досвіду і що ще хотіли для себе прояснити.

Для цього необхідно узяти чистий лист паперу, розділити його на чотири рівні частини, провівши вертикальну і горизонтальні лінії. У першій потрібно в декількох словах написати і в символічній формі зобразити, чому навчили інші у області практичної психології. Яке відношення до практичної

психології закладається в процесі навчання? Яке уявлення про практичну психологію отримане від інших людей?

У другому прямокутнику робиться короткий запис і символічне зображення, чому навчилися самостійно. До чого учасники прийшли на основі власного життєвого і професійного досвіду? Що вони прочитали, про що дізнались, спостерігаючи за собою і іншими?

У третьому прямокутнику стисло записується і символічно зображується, що ще залишається невідомим, що хочеться вивчити, зрозуміти, пізнати, з чим пов'язуються очікування, тобто позначається перспектива подальшого розвитку знань.

Четвертий прямокутник залишається пустим. В нього можна внести ідеї, спостереження, плани і проекти, які виникнуть в ході роботи.

Вправа «Подорож за міфами». В групі озвучуються і обговорюються деякі міфи нашого сучасного суспільства, наприклад:

- Праця завжди винагороджується.
- Вам стільки років, на скільки ви себе відчуваєте.
- Нове – це добре забуте старе.

Потім додаються один або декілька професійних міфів психологів-практиків, наприклад:

1. Практика має справу з науковим знанням і теорією.
2. Людина «прозора», її рано чи пізно цілком і повністю можна описати на основі психологічної теорії, якої дотримується практик.
3. Психолог, пізнавши в своїй науці специфіку психіки, її закони, може управляти людською поведінкою, перетворивши її в засіб своєї діяльності.
4. Емпатія до іншої людини гарантує успіх психологічної допомоги.

Групі пропонується створити власний перелік професійних міфів психологів-практиків. В ході роботи обговорюються причини появи міфів, фактори, що вплинули на їх «вкорінення» в свідомість, можливі засоби розвіювання міфів тощо.

Вправа «Що я хочу змінити». Учасникам пропонується з'ясувати, хто які цілі ставить перед собою в житті в даний час. Кожен робитиме це без слів, і кожен зможе показати іншим, до чого він прагне. Учасники встають, утворюючи коло. Кожен по черзі виходить в центр і протягом однієї-двох хвилин показує форми поведінки, від яких він хотів би позбавитися. Після невеликої паузи учасник повинен зобразити замінюючи їх варіанти поведінки. Той, хто вважає, що зрозумів дії цього учасника, приєднується до нього і демонструє такі ж способи поведінки. Таким чином іншим стане легше ототожнитися з ним і зрозуміти його.

Вправа «Професійні стереотипи». Виходячи з того, що стереотип є деяким стійким образом будь-якої людини і припускає приписування їй рис, які спостерігаються у представників даної групи, учасникам пропонується на листочках описати: студента, психолога, українця, викладача, дівчину, актора, алкоголіка, юнака.

Учасники зачитують свої описи. Після цього організовується обговорення з наступних питань: Чи є однакові стереотипи? Якщо ні, то чому? Якщо так, то чому? Як впливають стереотипи на того, хто вірить в них? На інших людей?

Потім кожного учасника просять підкреслити ті якості, з написаних на листочку, які на його думку відповідають особисто йому. Ведучий збирає не підписані листки і зачитує підкреслені властивості. Завдання: вгадати, хто автор. Обговорення: чи легко визначити або зрозуміти людину, якщо вона описана (представлена) через призму стереотипу? Чому? Які відчуття викликало читання «своїх характеристики»?

Вправа «Кореспондент». Учасники працюють в парах. Один задає питання, інший відповідає: одна відповідь з позиції звичайного студента, а інша – з позиції психолога.

Приклади питань:

Чому люди обманюють?

Якщо людина плаче, чи можна їй вірити?

Я боюся деяких речей. Чи всім людям властиво боятися?

Що таке любов, хто знає?

Якщо нічого не хочеться, що робити?

Мене часто кривдять, а я не умію захищатися. Як бути?

Після цього організовується обговорення з питань: що відрізняє «звичайну людину» від «психолога», які свої установки виявилися в спілкуванні, чи виявилися професійні стереотипи і деформації в комунікації.

Коментарі, враження від зустрічі, рефлексивне закінчення.

Домашнє завдання. Учасники повинні відповісти на питання, які стосуються їх уявлень про майбутнє (пріоритетів) та занотувати свої уявлення за такою схемою:

- 1) професійна кар'єра;
- 2) суспільне визнання;
- 3) сім'я;
- 4) матеріальна забезпеченість;
- 5) кохання;
- 6) дружні стосунки.

Перелік сфер можна довільно продовжити. Корисно запропонувати це завдання вашим знайомим, рідним з метою порівняння та бачення власних особливостей. Оцінку треба давати за п'ятибальною шкалою.

Заняття 4-6 (6 годин)

Базові професійні компетенції психолога

Метою даного заняття є визначення базових професійних компетенцій психолога.

Декілька слів про майбутню зустріч, «розігрів».

Психологічна розминка-вітання «Подолання труднощів»

Пояснення: Члени групи по черзі зображають, як вони долають життєві труднощі («трудність» у вигляді перешкоди зображає портфель, стілець або

інший предмет). Окреслюється доріжка, якою вони йдуть і натикаються на перешкоду. Група спостерігає, як кожен справляється з перешкодою.

Логічним продовженням є вправа «Вибір траєкторії».

У багатьох людей при обдумуванні є звичка рухатись по певній траєкторії. Це може бути коло, квадрат, прямокутник, зігзаг. Учасники приміряють всі моделі і визначають ту, яка найбільше їм імпонує. Учасники діляться по групах відповідно до обраного варіанту руху. Завдання – знайти спільні риси між учасниками, що опинилися у групі. Після пошуку ведучий дає короткі психологічні характеристики особистості відповідно до геометричних фігур.

Вправа «Готель». У готелі є три вільні номери. Адміністратору дана вказівка поселити в них психологів, що приїхали на конференцію. Проте інформація, якою він володіє нечітка: він не знає ні віку, ні статі гостей, ні конкретної спеціальності психологів, ні цілей їх приїзду. Біля свого віконця він помістив табличку: «Місця тільки для психологів».

Разом з тим, він виявив, що сьогодні в готелі великий наплив приїжджих, а місць немає, він вимушений відмовляти. Адміністратору відомо, що люди, охочі дістати місце, вдаються до різних прийомів, намагаються видати себе за психологів. Йому потрібно бути наготові.

Один учасник з групи вибирається адміністратором. Інші виступають в ролі приїжджих (серед них три справжні психологи, вони потай призначені ведучим). Побачивши табличку, всі починають видавати себе за психологів. Адміністратор повинен на свій розсуд поселити трьох чоловік.

Після цього група аналізує, що було ключовим в оцінюванні людини як психолога. Які ознаки сприяли цьому? Хто був найпереконливішим, виконуючи роль психолога? На що орієнтувалися психологи, утілюючи цей образ?

Вправа «Ти потрібен професії...». Кожен з учасників має сказати сусіду зліва такі слова: «Ти потрібен своїй майбутній професії тому, що ти...» і

продовжити речення, вказуючи на особистісні якості, що притаманні людині, до якої звертаються, а також важливі для обраної спеціальності.

Вправа «Поганий психолог». З числа учасників вибирається студент на роль «поганого психолога» (залежно від групи і ситуації ним може стати той, хто дійсно відчуває себе поганим фахівцем, або навпаки, той, хто є успішним студентом і здатний витримати цю інтервенцію). Інші розбиваються на дві групи, приблизно рівні по кількості. Задача групи «обвинувачів» – виділити негативну рису «поганого психолога» і описати її прояви. Просто «оцінкові» вислови, без опису ситуації прояву цієї риси, не допускаються. Функції «захисників» – знайти пояснення прояву цієї риси і дати іншу, позитивну характеристику «поганому психологу». Вислови говоряться в обличчя, щоб було видно хто говорить. Потім слово дається герою. Він сам висловлюється з приводу почутого, виражаючи своє емоційне відношення до ситуації, сам відповідає на звинувачення. Описує себе як «хорошого» психолога.

Вправа «Підтримка». Один учасник виходить в центр кола, сідає на стілець, кладе руки долонями догори і заплющує очі. Всі підходять до нього і кладуть руки йому на долоні. Потрібно відгадати того, хто підійшов.

Вправа «Потрібен психолог». Ведучий оголошує, що він стає редактором газети безкоштовних оголошень. Кожний з учасників може помістити в газету оголошення про запрошення на роботу психолога. У оголошенні не обмежується кількість слів або розмір букв. Приймається будь-яка форма. Можна висловити весь список вимог до кандидата в психологи, весь набір якостей, якими він повинен володіти, можна намалювати його портрет. Можна розповісти про себе, свою справу, фірму або організацію. Слід тільки пам'ятати, що оголошень про запрошення на роботу буде багато і кожному учаснику треба потурбуватися, щоб саме його оголошення привернуло увагу. Час на підготовку – 10 хвилин. Через відведений час ведучий пропонує розвісити листи на стінах. Підписувати їх не потрібно. Учасники групи мовчки читають оголошення. Кожен має право намалювати кружок на тому оголошенні, яке привернуло його увагу, і він

готовий зв'язатися з його подавцем. Потім листи з оголошеннями знімаються. Кожен може подивитися, чи відізвались на його запрошення і підрахувати кількість кружків на листах. Ведучий пропонує кожному по колу назвати одну цифру – кількість виборів, що дісталися. Питання для обговорення: чим характеризується оголошення, яке набрало найбільше число зацікавлених відповідей? Що перешкодило відгукнутися на інші оголошення? Які вимоги найчастіше висувалися до кандидата в психологи? Які вимоги наймача найлегше задовольнити? Чим найлегше зацікавити людину?

Ускладнена техніка м'язової релаксації «Декада». Ведучий проводить групову релаксацію з учасниками, наголошуючи на індивідуальних техніках. Складається з рахуванням видихів до 21-го. Уявне опускання прорахованого числа з голови у живіт. Правильна техніка дозволить балансувати на грані між реальністю і сном або фантазією.

Вправа «Спілкування у парі». Учасникам слід розділитися по парах, обираючи при цьому собі партнера по спілкуванню. З кожною наступною вправою партнери будуть змінюватися по команді ведучого. Ведучий пропонує ряд завдань.

«Спина до спини». Треба сісти на стільці спина до спини та спробувати поспілкуватися на будь-яку тему один з одним. Після завершення слід повернутися обличчям один до одного та поділитися своїми враженнями.

«Сидячи та стоячи». Один з партнерів стоїть, а другий сидить. Спробуйте поспілкуватися у такому положенні. Через певний час слід помінятися ролями, щоб кожен зміг дивитися один на другого зверху вниз та навпаки. Через певний час поділитися своїми враженнями від спілкування.

«Очі в очі». Дивлячись партнеру в очі, спробуй поспілкуватися самим лише поглядом. Через певний час обмінятися своїми враженнями.

«Вивчення обличчя». Треба помінятися партнерами, і розмовляючи з ним, сісти навпроти нього і уважно роздивитися обличчя одне одного; після цього обмінятися враженнями. Можна запропонувати торкнутися руками обличчя та волосся партнера по спілкуванню.

«Голосно-тихо». Пропонується одному з співрозмовників говорити голосно, а іншому – тихо, можна задавати різноманітні питання. Той, хто запитує, може робити це голосно, а той, хто відповідає, навпаки – дуже тихо. Потім слід помінятися ролями.

«Мовчазна відповідь». Одному з учасників пропонується задати питання, або щось запропонувати своєму партнерові, а той, у свою чергу, має мовчки дати відповідь чи згоду. Після обміну ролями, слідує обговорення.

«Спілкування з заплющеними очима». Одному з учасників пропонується закрити очі, і спробувати поспілкуватися зі своїм партнером. Після зміни ролей, поділитися враженнями.

Вправа «Що головне в роботі». Матеріали: по копії бланка «Чинники роботи» для кожного учасника, ручки і олівці.

Кожен учасник одержує копії бланка «Чинники роботи» і оцінює приведені чинники по 12-бальній системі (1 – вища оцінка, 12 – нижча). Результати заносяться в першу колонку. Потім група розбивається на підгрупи, обговорює приведені чинники і виробляє сумісну оцінку чинників роботи психологів, яку заносять в наступну вільну колонку. Далі йде обмін думками між підгрупами.

Питання для обговорення: наскільки узгодженими виявилися думки в оцінці чинників роботи? Що виявилось найважливішим в приведеному списку чинників? Чи потрібно враховувати дані чинники при прийнятті рішення про влаштування на роботу? Яка робота пройшла краще: індивідуальна чи групова?

Бланк «Чинники роботи психологів»

Можливість кар'єрних перспектив і зростання		
Контроль над об'ємом роботи		
Вільний робочий графік		
Можливість професійного розвитку і навчання		
Безпечність роботи		
Відкрите спілкування і хороший мікроклімат в колективі		
Заробітна платня		
Розміри організації		

Стимул роботи (заохочення)		
Вік організації або установи		
Сфера діяльності, область прикладання зусиль (спорт, школа, клініка, рекламне агентство і ін.)		
Тип діяльності (діагностика, консультування, корекція і ін.)		
Інше		

Міні-лекція. Шляхи удосконалення професійної компетентності психолога.

Коментарі, враження від зустрічі.

Заняття 7-9 (6 годин)

Ділові професійні ігри

Метою даного заняття є розвиток навичок і вмінь соціальної перцепції; усвідомлення невербальних засобів спілкування і тренування їх адекватної трансляції і розуміння; введення поняття «обернений зв'язок» і його отримання у ігровому середовищі.

Психологічна розминка «Вгадай свого»

Пояснення: Один з учасників виходить з кімнати. Коли він повернеться, йому треба буде визначити, хто з учасників готовий вступити з ним в контакт. При цьому всі користуватимуться тільки невербальними засобами. Зробити висновок про наявність бажання встановити контакт або про його відсутність треба буде після того, як учасник подивиться на людину. Група у його відсутності визначає учасника, якому треба буде вступити в контакт. Всі інші повинні демонструвати небажання, відсутність готовності це зробити. Потім запрошується учасник, який знаходився за дверима і він, послідовно підходячи до кожного, визначає готовність учасників до вступу до контакту.

Вправа включає ще два послідовні кроки, організація яких аналогічна; тільки у другому випадку в контакт готові вступити троє учасників, в третьому - кожний вирішує сам, буде він вступати в контакт чи ні.

При обговоренні результатів вправи звертається увага на ознаки, що визначають готовність до вступу у контакт. Предметом обговорення можуть стати труднощі, пов'язані з однозначністю демонстрації свого бажання вступити в контакт. Часто з'являються ідеї про необхідність додаткового тренування однозначності проявів подібного роду, прохання повторити, продовжити або модифікувати цю вправу. Дана вправа дає змогу кожному з учасників відрефлексувати особливості сприйняття і розуміння іншими людьми його невербальної експресії.

Психологічна гра «Рука»

Пояснення: Всі учасники групи повинні мовчки, очима знайти собі пару. Ведучий групи дає учасникам для цього пів хвилини, а потім голосно вимовляє: «Рука!» Всі учасники повинні миттєво показати рукою на людину, яка складає з ним пару. Якщо виявляється, що декілька учасників показують на одну і ту ж людину, і разом з тим у інших учасників немає пари, або хтось з учасників не показує ні на кого, вправа повторюється. Важливий не стільки сам результат – досягнення такого вибору, коли всі учасники об'єднуються у пари і немає ніяких пропусків і перехрещень, - скільки сам процес: реакції групи на «випадання» одного або декількох членів, яких ніхто не вибрав: реакції учасників, яким здавалося, що вони домовилися з партнером про взаємний вибір, а той вибирає когось іншого і ін.

Вправа «Витрачаємо гроші на справу». Ведучий повідомляє групу, що якийсь невідомий фінансист дав вам повну сумку грошей для того, щоб учасники тренінгу могли витратити їх на свій професійний розвиток і реалізацію професійних цілей. У сумці знаходиться 100000 гривень із запискою, що немає ніяких обмежень, окрім одного – всі гроші повинні бути витрачені для досягнення професійних цілей (на Справу і себе, здатного її здійснити). Кожен учасник пише на листку свої бажання, які можливо здійснити за наявності такої суми грошей. Далі ведучий формує групи по 3 людини і доручає їм написати "лист бажань", в якому узгоджуються цілі

учасників групи і необхідні витрати. Потім кожну групу просять оголосити результати.

Питання для обговорення: Хто змінив свої власні думки після наради з своєю командою? Чи був груповий лист пропозицій краще, ніж індивідуальні бажання? Чому? Якщо ваша пропозиція дійсно дуже важлива, як можна переконати в цьому інших?

Вправа «Демонстрації». Група сидить по колу, обирають одного з учасників, який буде показувати ту чи іншу ситуацію. Приблизний перелік ситуацій:

1. Спробувати відчувати себе надзвичайно самотнім.
2. Спробувати відчувати себе відомою особистістю в галузі психології.
3. Зобразити душевно хвору людину.
4. Продемонструвати задоволення від гарно зробленої роботи.
5. Показати людину з фізичними вадами.
6. Показати людину з гарним настроєм.
7. Показати втомлену та засмучену людину.
8. Зобразити ідеального психолога.
9. Потрібно так увійти в кімнату, щоб на вас всі звернули увагу.
10. Вас образили, і ви хочете, щоб всі це помітили.
11. Вас щось дуже турбує, і ви це демонструєте.

Після завершення вправи, варто провести обговорення та з'ясувати те, наскільки важливо та корисно вміти вживатися в інший образ.

Вправа «Презентація». Учасники розбиваючись на дві підгрупи і сідають напроти. Перша грає роль роботодавців, а друга – кандидатів на посаду психолога. Претенденти презентують роботодавцям свої професійні навички, знання, достоїнства. Кадровики вирішують – підходить чи ні цей кандидат. Кожен роботодавець повинен вислухати кожного претендента. У випадку, коли роботодавець вирішує взяти на роботу кандидата, у відповідь кладе поряд з ним, або вручає особисто одну монету.

Задача претендентів – набрати якомога більше монет, які на початку гри були видані всім кадровикам в однаковій кількості.

Вправа «Ідентичності, що накладаються». Один з учасників сідає в центр кола. Він зображає одного з представників «допомагаючих» професій – психолога, педагога, священика, лікаря, народного цілителя. Група задає йому 5 запитань, на які він відповідає згідно своєї професійної ролі. Задача – визначити його професійну приналежність. В колі можуть побувати всі бажаючі.

Вправа «Еміграція». Кожен учасник отримує можливість уявити, що йому необхідно виїхати з країни і з цього часу куди завгодно (будь-яка країна, будь-який час). У зв'язку з цим потрібно подумати про те, куди б він виїхав, в який час, чому?

Якби в нього була там можливість професійного росту, то в кого з відомих психологів він хотів би повчитись, чому? А з ким з них він хотів би працювати? Учасникам пропонується протягом 5 хвилин відверто відповісти на ці питання.

Вправа «Ідентифікація з роллю клієнта». Ведучий розповідає учасникам групи про специфіку душевного болю, виділяє три базові складові консультативного процесу в практичній психології – досвід, життя і любов. Далі ведучий пропонує учасникам картки з описами різних ситуацій, в яких опиняються люди як дорослі так і діти. Учасники повинні увійти в їх положення і розповісти групі їх історію від першої особи.

Обговорення: Наскільки важко було увійти у роль клієнта? Які відчуття виникли в цій ролі? Чи важко поставити себе на місце іншої людини і зрозуміти її переживання?

Демонстрація-програвання. Проста техніка м'язової релаксації. Ведучий проводить групову релаксацію з учасниками, наголошуючи на індивідуальних техніках. Включає наступні фази: зручна медитативна поза, концентрація на диханні, використання медитативних фраз.

Вправа «Безоціночне ставлення». «Виберіть собі, будь-ласка, партнера з групи, з яким ви найменше знайомі. Вашим завданням буде, по-перше, протягом 2-х хвилин мовчки дивитись один на одного, по-друге, протягом хвилини розказати співбесіднику, кого ви бачите перед собою, описуючи лише зовнішній вигляд, при цьому не оцінюючи його, і, по-третє, протягом 4-х хвилин розповісти партнеру, яким він був, коли йому було 5 років, описуючи як зовнішність, так і риси характеру. Потім той, хто слухав, протягом хвилини повідомляє, що було сказано найбільш точно, а що зовсім не співпадало з реальністю». Зворотній зв'язок учасників вправи.

Вправа «Професійні ситуації». 1. *Кожен має право на місце під сонцем.*

Учасники: вчителька пенсійного віку, психолог.

Інформація: вчителька Н. кілька років тому одержала право виходу на пенсію, але вона ще не збирається покидати роботу. Предмет вона викладає добре, але вже не справляється з дисципліною на уроці. Директор запропонував їй піти на пенсію і звільнити місце для молодих кадрів. Вчителька прийшла до психолога. Вона засмучена.

Завдання: провести консультацію.

2. *Слабкий учень.*

Учасники: директор школи, психолог.

Інформація: директор дає психологу розпорядження скласти психологічну характеристику на учня С., який вчиться в спеціалізованому класі. Директор упевнений, що з цього учня нічого не вийде, йому не місце в спеціалізованому класі. Психолог не згоден.

Завдання: захистити свою позицію.

3. *Сором'язливий клієнт.*

Учасники: психолог, працівник підприємства.

Інформація: психолог зустрічається в їдальні з працівником підприємства, який дає знати, що у нього є багато що сказати, але не знає, як почати.

Завдання: допомогти клієнту розкрити свої думки.

4. *Допоможіть.*

Учасники: батько, психолог.

Інформація: мама дуже стурбована поведінкою свого сина 9 років – після повернення з санаторію він став погано поводитися. Б'ється, не слухає. Вона боїться з ним на люди показуватися.

Завдання: провести консультацію в руслі гуманістичної парадигми.

5. *«Шкідливі» клієнти.*

Учасники: клієнт (незнайома людина, не з цієї групи), психолог.

Інформація: клієнт описує свою ситуацію, що містить психологічні проблеми. Психолог повинен провести консультування з ним.

Додаткова інформація клієнту: в ході обговорення спробувати «збити» психолога, поставивши провокаційні питання, зробивши будь-які пропозиції не «по справі»:

- Скільки вам років?
- Я запрошую вас увечері в ресторан.
- Дайте пораду.
- Ви така молода.
- Ви добре виглядаєте. Як вам це вдається?
- Я теж психолог.
- Я не довіряю чоловікам-психологам (жінкам).
- Все це нісенітниця. Нічого ви не розумієте.
- А у вас з інтимною сферою все гаразд?

6. *Сюрприз.*

Учасники: психолог, дівчинка з 11-го класу.

Інформація: до шкільного психолога приходить Оля – хороша, зразкова учениця, їй передбачають, що вона закінчить школу із золотою медаллю.

Завдання психологу: реагувати відповідно обстановці.

Додаткова інформація: ти – Оля, учениця 11-го класу: ти у нестямі, засмучена і заплутана. Йдеш до психолога і заявляєш, що чекаєш дитину.

Вправа «Психологічна спільнота». В нашій спільноті – 4-5 спеціальностей. Можна призначити їх – наприклад, шкільний психолог, психолог-консультант, психотерапевт, соціальний психолог, клінічний психолог.

Одна і та ж посада призначається не менше, ніж 3-м учасникам тренінгу. Після цього ведучий залишає свій стілець і говорить: «Поміняйтеся місцями, всі шкільні психологи!». Психологи встають і намагаються перебігти на інший стілець, а в цей час ведучий також сідає на чие-небудь місце. Тепер ведучим стає той учасник, якому не вистачило місця. Він може попросити помінятися місцями соціальних психологів і т.д.

Після того, як кожен фахівець буде названий хоча б один раз, вправа перетворюється з розминки в метафоричну. У гру вводиться ускладнення: тепер уже не можна просто називати посаду, потрібно використовувати образ, метафору, наприклад: «душе знавці» (психотерапевти), «представники розмовного жанру» (психологи-консультанти), «мозкознавці» (клінічні психологи), «малюки» (шкільні психологи), «захисники» (соціальні психологи) і ін. Необхідно уникати негативних метафор. Якщо вони неминуче виникають, то краще перейти на образи – асоціації: квіти, дерева, пори року, погоду і ін.

Обговорення: Які труднощі у визначенні нового в старих поняттях і уявленнях?

Вправа «Завдання на встановлення психологічного контакту».

Завдання 1. Заклик до учасників тренінгу.

Одному з учасників ставиться задача: звернутися до присутніх з емоційним закликом (здійснюється зйомка на відеокамеру). При цьому зміст послання повинен допомогти:

- забути робочі турботи,
- ужитися в обстановку тренінгу,
- згуртувати учасників.

Кожному дається на це 30 секунд. Після відповідного сигналу необхідно закінчити пропозицію або думку.

Обговорення з відеопереглядом: Які способи використовувалися для залучення уваги? Що виявилось конструктивне, а що заважало реалізації емоційного заклику? Яка реакція виникала в групі на кожне звернення?

Завдання 2. Телефон.

Спочатку одна пара учасників працює перед всією групою, а потім робота в парах всієї групи по тій же схемі.

Ситуація: Обідня перерва. По телефону говорять на якусь особисту тему. Вам необхідно подзвонити точно в певний час.

Завдання: Привернути увагу учасника, який говорить по телефону і попросити дозвіл на свою розмову.

Додаткова інформація: Людина, яка говорить по телефону, прагне уникнути контакту, наскільки можна прикидаючись, що не помічає колегу, який теж хоче подзвонити.

Обговорення: Які способи виявилися ефективними для залучення уваги? Що дозволило встановити контакт? Як ви це помітили? Як вдалося закріпити контакт? Що заважало встановленню контакту?

Вправа «Ретроспекція». Робота проводиться в парах. Кожен учасник складає програму бесіди з партнером, щоб виявити, які обставини в зовнішньому і внутрішньому світі студента привели до вибору ним даного професійно-учбового закладу і відповідному образу, проекту свого професійного шляху в майбутньому. Потім відбувається обмін ролями в парі.

Бесіда може передбачати до десяти питань. За матеріалами бесіди кожен учасник відтворює групі розповідь про те, як він зрозумів свого товариша, наскільки обґрунтований або випадковий вибір ним професії, розуміння тих обставин, які зробили найбільший вплив на даний вибір.

Інший варіант: представлення групі.

Кожен учасник повинен узяти інтерв'ю у іншого учасника. Воно повинне складатися з 5-ти нетрадиційних питань. Деякі приклади подібних

питань приведені нижче, але можна придумувати і власні питання. Поставивши свої питання, учасники повинні помінятися ролями з партнером. Після цього їм буде необхідно представити один одного групі.

Приклади питань:

Яка ваша улюблена справа?

Як ви зараз себе відчуваєте?

Кому ви найбільше довіряєте?

Про що ви найчастіше мрієте?

Коли ви хочете побути один?

Що ви називаєте екзотичним?

Як ви визначите дружбу?

Коли ви відчуваєте особливу прихильність до іншої людини?

Які цінності для вас є найзначущими?

Коли ви відчуваєте себе найкомфортніше?

Що ви чекаєте від мене?

Як ви справляєтеся із злістю?

У яких обставинах ви говорите неправду?

Що вам важке робити?

Який ваш улюблений жарт або анекдот?

Коли ви відчуваєте себе некомфортно?

Обговорення: Наскільки партнер зумів зрозуміти іншого учасника? Які відчуття викликала почута розповідь? Чи легко було говорити про іншого? Наскільки сам добре розумієш свій вибір? Що нового дізнався про себе, виконуючи цю вправу? Чи можеш щось порадити товаришу по варіантах вибору майбутньої діяльності?

Коментарі, враження від зустрічі.

Домашнє завдання. Учасники описують себе сьогоднішнього і себе після тренінгу.

Заняття 10-11 (4 години)

Технології професійного самовизначення

Анонс майбутньої зустрічі. Розігрів.

Вправа «Усмішка». Учасникам пропонується підійти один до одного і посміхнутися. Сказати декілька приємних слів. Звернути увагу на свої відчуття. Що ви відчуваєте, усміхаючись іншій людині? Чи важко усміхатися всім членам групи?

Чи виникає відчуття незручності, скутості м'язів особи? Які відчуття з'являються, коли усмішка адресована вам? Чи приємно це вам?

Вправа «Простір життя». Учасники складають список найважливіших подій свого минулого, теперішнього і майбутнього, вказують їх реальні і можливі дати.

Учасники розділяються по парах. Кожен розказує іншому про свій життєвий розклад. Після цього партнери переказують один одному почуте і можуть порадити, як зробити життя продуктивно і цікавіше.

Далі учасники аналізують свої життєві цілі і причини тих або інших подій (записують в своєму життєвому розкладі).

Продовжуючи роботу з життєвим простором, намагаються розібратися в тому, наскільки важливі в їх житті різні події і різні люди. Які з цих подій і персонажів можна б викреслити (5-6) і наявність яких обов'язково, оскільки відмовитися від них неможливо (5-6 подій і значущих людей). Після кожної події написати список властивостей, реальних або прогнозованих, які з'явилися або можуть з'явитися після значущих подій, поява яких пов'язана з іменами конкретних значущих людей.

На завершення учасникам пропонується включити в простір життя значущі події, які відбулися до його народження (з ним, батьками, країною), і події, які можуть відбутися після завершення його фізичного життя і, проте, зв'язані особисто з ним, а також найзначущих людей, чиї погляди і сам факт їх існування надав або робить величезний вплив на життєве самовизначення людини.

Обговорення: Які можливості дає це завдання?

Вправа «Різні психологи». Обладнання: листи паперу, олівці. Ведучий пропонує учасникам описати двох знайомих чи уявних психологів, які їм дуже подобаються. Учасники на своїх бланках відзначають 6 якостей, які їм найбільше подобаються в цих людях. Результати заносяться в таблицю якостей.

Позитивні якості психолога	
<i>Перший фахівець</i>	<i>Другий фахівець</i>
1.	1.
2.	2.
3.	3.
4.	4.
5.	5.
6.	6.

Потім ведучий пропонує кожному учаснику пригадати чи уявити двох психологів, які йому зовсім не подобаються. По тій же схемі в таблицю заносяться їх якості, які сприймаються негативно.

Негативні якості психолога	
<i>Перший фахівець</i>	<i>Другий фахівець</i>
1.	1.
2.	2.
3.	3.
4.	4.
5.	5.
6.	6.

Вказавши ці якості, кожен учасник для себе зіставляє, в чому схожі ці пари (подобається-не подобається) вибраних і, ймовірно, значущих для нього людей.

Обговорення: Обмін висновками. Чи включають перші два стовпчики одні і ті якості? Чи схожі між собою неприємні психологи? Чи вдалося комусь знайти і визначити, які параметри особи примушують її любити інших людей, або, навпаки, ненавидіти? Які якості психологів важливі для

учасників? Що вони шукають в навколишніх людях? Що в них обурює, відштовхує? Що нового дізналися про себе?

Вправа «Сходи». Спершу корисно просто посуватися по рівнях узагальнення вгору-вниз. Ведучий просить назвати який-небудь предмет з навколишнього оточення. Хай це буде квітка. Рух по рівню узагальнення вгору: квітка - картина - інтер'єр - краса - життя - енергія... Рух по рівню узагальнення вниз: квітка - фарби - матеріали - молекули - атоми - енергія...

Тепер ведучий пропонує «особливий» (психологічний) рух вгору по логічних рівнях. Відповіді фіксуються учасниками письмово.

Мета справжнього моменту. Навіщо ви вчитеся на факультеті психології?

Ближня мета. Навіщо ви хочете стати психологом?

Дальня мета. Навіщо вам потрібно допомагати людям?

Дальня-дальня мета. Навіщо вам потрібно, щоб вони жили краще?

Дальня-найвіддаленіша мета (гармонія).

Тепер ведучий пропонує «особливий» рух вниз по логічних рівнях.

Результат теперішнього моменту. Що ви одержуєте, навчаючись на факультеті психології?

Ближній результат. Що ви можете одержати, маючи професійні психологічні знання?

Відстрочений результат. Що ви можете одержати, маючи роботу?

Далекий результат. Що ви можете одержати, маючи хороше життя? (гармонію)?

Учасники зачитують свої відповіді.

Обговорення: Як співвідносяться цілі і результати? Хто піднявся вище за всіх в своїх цілях? Хто досяг більшого результату? Чому можливе неспівпадіння цілей і результатів?

Вправа «Мій професійний портрет в промінні сонця». Кожному учаснику пропонується подумати, чому він заслуговує професійної пошани. Потім потрібно намалювати сонце, в центрі сонячного круга треба написати

своє ім'я або намалювати свій портрет. Потім уздовж проміння слід написати всі свої професійні достоїнства, все хороше, що слухач може повідомити про себе в професійному плані. Все, що записане, зачитується групі. Умова: потрібно, щоб було якомога більше проміння.

Зворотній зв'язок учасників.

Коментарі, враження від зустрічі.

Завершальна частина

Заняття 12 (2 години)

Анонс майбутньої зустрічі. Розігрів.

Вправа «Зупинка думок». Тренер пропонує учасникам оволодіти простою когнітивною технікою. Вона призначена для припинення небажаних думок на зразок «я не справляюся», «я невдаха, розтяпа», «мені ніколи не справитися» і т.п., які в більшості випадків можуть спливати в процесі опанування. Щоб навчити учасників процедурі зупинки думок, тренер пропонує учасникам спочатку пригадати, а потім сконцентруватися на типових для себе небажаних думках. Щоб полегшити таку концентрацію, краще працювати із закритими очима. Як тільки небажані думки будуть чітко сформульовані, учасники повинні вимовити команду «стоп». Вслід за цим тренер просить описати, що відбулося, і, як правило, учасники повідомляють, що думки зникли. Завдання другого етапу - заповнити пустоту, що виникає після зупинки дезадаптивних думок, замінити їх на позитивні думки, несумісні з ними. У принципі процедуру «Зупинки думок» можна почати з складання списку турбуючих думок і окремого списку образів, спогадів. Після «стопа» потрібно наповнювати мозок приємними думками. Може здатися штучною ідея скласти позитивну саморозмову. Щоб було простіше скласти позитивну саморозмову, учасники діляться на пари: один адвокат диявола, інший сам по собі. Адвокат диявола наполягає, що деструктивні думки правильні. Завдання співбесідника переконати його в оберненому.

Вправа «Позитивне Я». Учасникам пропонується протягом 5 хвилин розказувати тільки про свої переваги як особистості і професіонала (без

зупинок). Якщо людина збилася – йому може допомогти хтось з групи продовжити розповідь про достоїнства виступаючого. У разі труднощів говорить третій. Умова: підтримати, не дати припинитися розмові про достоїнства іншого. Орієнтир: згадати про ті свої учбові, практичні, професійні справи, які виходять добре.

Обговорення: Що ви зрозуміли про себе?

Вправа «Професійний портрет». Кожен учасник сідає перед групою, і вона описує його професійне майбутнє (він – через 20 років). Реалістично, прагнучи вгадати, що чекає його.

Обговорення: Наскільки сподобався свій професійний портрет? Чим саме?

Вправа «Ідентифікація – який Я». *Обладнання:* пачка карток по 10-12 шт. на кожного члена групи, розміром, що дозволяє написати на них великими буквами одне слово, чотири набори ознак, кожний з яких може бути віднесений до людини. Приводимо список.

Чотири набори ознак

1	2	3	4
активний	пасивний	яскравий	оптимісти
дорослий	чоловік	жінка	зрілий
батько або	чоловік або	брат або сестра	син або
слов'янин	громадянин	політично-	віруючий
той, що	щасливий	компетентний	упевнений
обережні	імпульсний	заповзятливий	настирний
агресивні	творчий	свідомий	слухняний
м'який	стриманий	замкнутий	романтичн
видатний	тонкий	сильний	стійкий
твердий	суворий	поступливий	нерішучий
естет	практичний	інтелектуал	досвідчені
у групі я визнаю владу	у групі я борюся за владу	у групі я уникаю влади	у групі я користуюся
у групі я	у групі я	у групі я	у групі я

Умови проведення: кімната повинна бути достатньо великою, в центрі вільної від меблів, щоб учасники групи могли вільно переміщатися. На чотирьох стінах кімнати повинне бути місце для оголошень.

Ведучий пояснює, що метою майбутньої дії буде дати можливість учасникам групи побачити себе з нової сторони в процесі прийняття рішення. Рішення належить приймати достатньо складне – порівняти себе з іншими людьми. Ознаки, що служать підставою для порівняння, називатимуться ведучим. Вони пропонуватимуться серіями (по 4 ознаки), при цьому учаснику групи необхідно з них вибрати один, який більшою мірою відображає те, як дана людина себе сприймає зараз. Далі чотири ознаки, по одному з кожного набору, одночасно пред'являються групі для вибору. Ознаки з кожного набору виставлятимуться в різних частинах кімнати (на різних стінах). У цей момент ведучому може знадобитися допомога когонебудь з учасників.

Кожен член групи робить свій вибір з чотирьох ознак, причому записує вибрану ознаку на картці крупними буквами, так щоб напис могли побачити і зрозуміти оточуючі. Після того, як всі вибрали, ведучий пропонує членам групи підійти до того місця, де виставлена вибрана ними ознака. Таким чином, група розбивається на підгрупи. Люди в малих групах обговорюють зроблені ними вибори, можуть коректувати один одного. Членам групи надається можливість змінити своє рішення. Ведучий питає, як всі себе відчують, знаходячись в таких компаніях, і пропонує звернути увагу на інші підгрупи і дати зворотний зв'язок, чи підходять іншим членам групи ті «команди», в яких вони виявилися. Учасники можуть змінювати свою думку і виходити з групи, переходячи в іншу. Далі ведучий пред'являє наступні чотири ознаки на вибір, і весь процес повторюється стільки раз, скільки це потрібно. Коли серія виборів закінчена і кожен учасник записав свої варіанти виборів на картках, ведучий просить вибрати з них 5-6 і переписати їх на спеціальну картку, яку член групи повісить на груди. На завершення група розбивається на тріади, в яких учасники можуть обговорити створений образ себе і інших і відреагувати на нього.

Вправа «Список Роджерса». Учасники заповнюють список, склавши 10 фраз, які починаються із слів: "Як психолог я хочу і повинен..." Далі

учасникам пропонується проаналізувати і відзначити значком "о"» ті положення, які є універсальними, тобто обов'язковими для всіх, а "+" ті, які являються його особистими установками. Потім складається загальний універсальний список. Кожен учасник зачитує тільки одне універсальне положення, ведучий ставить перед учасниками питання: "Чи є воно обов'язковим для всіх?" У обговоренні відбувається чітке усвідомлення: чи є його погляди істиною?

Потім групі пропонується список розпоряджень, складений з питань, що стосуються власної особистості психолога, які Карл Роджерс радить задавати самому собі. Якщо приведена думка співпадає з особистою установкою учасника, він відзначає його значком "+", якщо воно є обов'язковим для всіх, то його позначають значком "о". Отже, психолог повинен:

- 1) сприйматися іншою людиною як гідна довіри, надійна, послідовна людина в найглибиннішому значенні цього слова;
- 2) достатньо виразно передавати, хто він є в даний момент, щоб це виглядало недвозначно;
- 3) дозволити собі переживати позитивні почуття до іншої людини – симпатію, прихильність, інтерес, любов, пошану;
- 4) дозволити собі бути відмінним від інших, непохитно поважати власні відчуття так само, як відчуття і потреби інших людей, проявляти твердість в цій відмінності від іншої людини, щоб не бути пригніченим її депресією, страхом, поглиненням її залежністю від себе;
- 5) допускати окремість іншої людини, несхожість на себе, допустити, щоб вона була тою, ким є;
- 6) допустити себе повністю в світ відчуттів і особистих значень свого клієнта і бачити їх такими, якими їх бачить він, так глибоко увійти до його особистого життя, щоб втратити бажання його оцінювати або судити про нього, так тонко відчувати його, щоб вільно рухатися у його просторі, не зневажаючи ті цінності, які є дорогі клієнту;

7) приймати всі якості людини, які вона пред'являє, прийняти її такою, якою вона є, бути здатним виразити це відношення або прийняти його за певних умов, схвалюючи деякі з її відчуттів і мовчки або відкрито не схвалюючи інші;

8) діяти з достатньою чутливістю у відносинах з клієнтом, щоб поведінку психолога не було сприйнято як загрозу;

9) звільнити клієнта від загрози зовнішньої оцінки;

10) сприймати іншого індивіда як людину, яка знаходиться у процесі становлення.

Після того, як група попрацювала з «списком Роджерса», учасники обмінюються своїми думками.

Вправа «Усвідомлення свого Я-образу». Учасникам пропонується закрити очі і уявити собі своє власне «Я». З яких базових елементів воно складається? Що це за утворення? Хто і в який період найбільше вплинув на їх формування? Чи подобається свій цілісний «Я-образ» в даний момент? Якщо ні, то що не подобається, які елементи і чи можна їх виправити? Якщо так, то необхідно спробувати подумки це зробити.

Вправа дозволяє сконцентруватися на собі в даний момент. Пізнати себе як цілісну, сформовану особистість, що має певну структуру. Таким чином, всі окремі переживання, над якими працювали на попередніх заняттях, об'єднуються в цілісне переживання себе, свого цілісного життєвого досвіду та професійної цілісності.

Вправа «Мудрець з храму». Психотерапевти часто використовують в медитативній техніці архетипічні образи стародавнього старця-мудреця, храму, полум'я свічки і тому подібні, оскільки вони дозволяють людині дістати доступ до ресурсів власної підсвідомості. У описуваній нижче психотехніці застосовуються всі перераховані архетипи.

«Уявіть себе, ніби ви стоїте на галявині в літньому лісі. Густа трава підіймається по коліна, і пелюстки квітів торкаються ваших ніг. Навколо дерева, їх листям шелестить теплий вітерець. Сонячне проміння створює

хімерну мозаїку світла і тіні. До вас доносяться пересвисти птахів, цвіріння коників, потріскування гілок. Вам приємний аромат трав і квітів. Кучеряві баранчики в синяві літнього неба провіщають відмінну погоду.

Ви перетинаєте галявину і заглиблюєтеся в ліс. Під вашими ногами вузька стежина. Вона ледве помітна в траві. Видно, по ній нечасто ходять. Ви не поспішаючи йдете по лісу і несподівано бачите крізь крони дерев дах будівлі незвичайної архітектури. Ви прямуєте до цієї будівлі. Деревата відступають, і ви постаєте перед дивовижною будовою. Це храм. Він стоїть далеко від суєти міст і вуличної штовханини, від гонитви за примарним щастям. Цей храм – місце тиші і спокою, місце для роздумів і поглиблення в себе. Декілька широких сходин ведуть до важких дубових дверей. Сонячне проміння грає на позолоті візерунків, що прикрашають двері. Ви підіймаєтеся по сходинках і, узявшись за золоту ручку, відкриваєте двері. Вона піддається несподівано легко і безшумно. Усередині храму – напівтемрява і приємна прохолода. Всі звуки залишаються зовні. На стінах – старовинні розписи. Всюди полиці, на яких безліч книг, дивних фоліантів, сувоїв. Напроти дверей, через яку ви ввійшли, – великий дубовий стіл, за яким сидить старець в білосніжному одязі. Його добрі і мудрі очі спрямовані на вас. Прямо перед ним в свічнику горить свічка.

Підійдіть ближче до старця. Це мудрець, що знає всі сокровенні таємниці світу, події минулого і майбутнього. Ви можете запитати його про те, що вас хвилює, – і, можливо, ви почуєте відповідь, якої так довго шукали... Мудрець указує вам на свічку. Вдивіться в це живе полум'я, в його чарівну серцевину. Дивіться на нього... Усередині полум'я з'являється спочатку розмитий, а зараз все більш чіткий образ... Переведіть погляд на мудреця. Він тримає в руках календар. На листі календаря чітко виділяється дата – запам'ятаєте її...

Час відвідин храму закінчується. Подякуйте мудрецю за те, що зустрівся з вами...

Ви виходите з храму і прикриваєте за собою двері. Тут, зовні, як і раніше сонячний день. Ви спускаєтеся по східцях і знову виходите на лісову стежину, по якій повертаєтеся до галявини, де почалася ваша подорож. Ви зупиняєтеся, востаннє оглядаєте пейзаж навколо... і знову переноситеся сюди, в цю кімнату...»

Вправа «Підведення підсумків». Ведучий повідомляє, що спільна робота завершується і всі незабаром повернуться до свого повсякденного життя. Для кожного цей перехід – індивідуальний. З метою його полегшення та з метою допомогти підготуватися до вирішення повсякденних задач можна запропонувати знайти 10 важливих моментів за які варто висловити подяку. Ці моменти можуть стосуватися особистісних, професійних, соціальних характеристик та роботи у групі в цілому. Починати зачитувати власний перелік потрібно з фрази: «Я вдячний тому, що...». Таким чином учасники мають можливість по черзі висловити думки та враження щодо досягнутого в процесі тренінгових занять.

Психомалюнок «Метафоричні зміни». Учасники малюють себе до і після тренінгу. Малюнки порівнюються, групове обговорення.

Рефлексія змін відбулися в час і після тренінгу, досвід використання технік, одержаних під час тренінгу, у повсякденному житті.

Коментарі, враження від зустрічі, оцінка тренінгу. Важливо домовитися з учасниками про зустріч через деякий час для дослідження ефектів тренінгу.

Груповий психомалюнок неіснуючої істоти на фліп чарту на пам'ять.

Відкритий
міжнародний УНІВЕРСИТЕТ
розвитку людини
"УКРАЇНА"



Open
International UNIVERSITY
of Human Development
"UKRAINE"

Вищий навчальний заклад
„Відкритий міжнародний університет розвитку людини „Україна”
Рівненський інститут

Україна, 33028, м. Рівне, вул. Котляревського, 1, т/ф. 63-80-09, 23-71-87, email: univer.rv@ukr.net

№ 01/11-234 від 27.11. 2015 р.

ДОВІДКА
про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Бугайчук Тетяни Анатоліївни
«Психологічні чинники професійного самовизначення особистості з
обмеженими фізичними можливостями»
на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук
із спеціальності 19.00.01 – загальна психологія, історія психології

Бугайчук Т.А. впроваджувала результати дисертаційного дослідження «Психологічні чинники професійного самовизначення особистості з обмеженими фізичними можливостями» на кафедрі психології Рівненського інституту Університету «Україна». Дослідниця проводить теоретичний аналіз вивчення проблеми, зокрема нею детально розкрито науково-евристичний потенціал поняття професійного самовизначення через деталізацію його змісту та структури; та з'ясовано, що процеси професійного самовизначення майбутніх психологів з обмеженими фізичними можливостями супроводжуються зміною психічних станів, обумовлених зміною соціальної ситуації розвитку, незадоволеністю собою, способами діяльності, мотивами вибору професії, самооцінкою і оцінкою успішності професіоналізації.

Результати емпірико-діагностичного дослідження психологічних чинників професійного самовизначення майбутніх психологів з обмеженими фізичними можливостями демонструють оригінальний науковий підхід до зазначеної проблеми. Безперечною цінністю роботи є запропонований навчальний тренінг з формування професійного самовизначення майбутніх психологів з обмеженими фізичними можливостями, практичні елементи якого успішно використовуються у навчально-методичній роботі кафедри психології. Також розділи дисертації використовуються у лекційних та практичних курсах з дисциплін: «Соціальна робота», «Реабілітаційна психологія», «Профорієнтація і профвідбір».

Завідувач кафедри психології,
кандидат психологічних наук, доцент

С.Г. Шпак

Директор Рівненського інституту
Університету «Україна»,
кандидат економічних наук, професор

О.Д. Ладюк





МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
СХІДНОЄВРОПЕЙСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ

просп. Волі, 13, м. Луцьк, 43025, тел. (0332) 24-10-07, факс (0332) 72-01-23
 e-mail: post@eenu.edu.ua, web: <http://www.eenu.edu.ua>, код ЄДРПОУ 02125102

25.11.2015 № 03.29/02/3897

Г

Г

на № _____ від _____

У спеціалізовану вчену раду К 32.051.05

Г

Г

ДОВІДКА
про впровадження результатів
дисертаційного дослідження Бугайчук Тетяни Анатоліївни
«Психологічні чинники професійного самовизначення особистості з обмеженими
фізичними можливостями» із спеціальності
19.00.01 – загальна психологія, історія психології

Бугайчук Тетяна Анатоліївна, здобувач кафедри педагогічної та вікової психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки впроваджувала результати дисертаційного дослідження за темою «Психологічні чинники професійного самовизначення особистості з обмеженими фізичними можливостями» із спеціальності 19.00.01 – загальна психологія, історія психології. Результати дослідження обговорювалися на засіданнях кафедри педагогічної та вікової психології та щорічних звітних наукових конференціях факультету психології.

Дисертація виконувалася в межах наукової теми кафедри педагогічної та вікової психології «Вікові та педагогічні виміри психогенези особистості: норма і девіація» та є складовою комплексної науково-дослідної теми «Психологія професіоналізації особистості: технології професійного самозбереження в практиці» (номер державної реєстрації 0113U002217), що координується Міністерством освіти і науки України. Теоретичні ідеї та практичні здобутки емпіричного дослідження Т.А. Бугайчук, що відображені у дисертаційному дослідженні, використовуються у дослідницьких проектах студентів та аспірантів факультету психології. Результати дисертаційного дослідження Т.А. Бугайчук використовуються при викладанні курсів «Загальна психологія», «Психодіагностика», «Спеціальна психологія», «Диференціальна психологія» та «Психологія інвалідності» для студентів факультету психології.

В.о. ректора

Вик.:
 проф. Ж.П. Вірнік
 (0332) 24-93-92



проф. А.В. Цьось

Відкритий
міжнародний УНІВЕРСИТЕТ
розвитку людини
"УКРАЇНА"



Open International
UNIVERSITY
of Human Development
"UKRAINE"

ВІННИЦЬКИЙ СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНИЙ ІНСТИТУТ

Україна, 21020, м. Вінниця,
вул. Першотравнева, 88 «А»

тел./факс (0432) 676981
e-mail: vsei.vn.ua@ukr.net

23.11.2015 № 1/27-544
на № _____ від _____

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Бугайчук Тетяни Анатоліївни
«Психологічні чинники професійного самовизначення особистості з
обмеженими фізичними можливостями»
на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук
із спеціальності 19.00.01 – загальна психологія, історія психології**

Бугайчук Тетяна Анатоліївна представляла основні розділи дисертаційного дослідження «Психологічні чинники професійного самовизначення особистості з обмеженими фізичними можливостями» на засіданнях науково-методологічного семінару кафедри психології. Основні теоретичні ідеї щодо обґрунтування професійного самовизначення особистості з обмеженими фізичними можливостями зосереджені в конкретизації змісту психологічних чинників професійного самовизначення майбутніх психологів з обмеженими фізичними можливостями; авторкою з'ясовано, що процеси професійного самовизначення майбутніх психологів з обмеженими фізичними можливостями супроводжуються зміною психічних станів, зумовлених зміною соціальної ситуації розвитку, незадоволеністю собою, способами діяльності, мотивами вибору професії, самооцінкою і оцінкою успішності професіоналізації; розроблено й впроваджено концептуально-методичну модель формування професійного самовизначення майбутніх психологів з обмеженими фізичними можливостями. Практичні елементи проведеного дослідження застосовуються у науково-діагностичних та дослідницьких проектах викладачів, аспірантів та студентів кафедри. Також результати дисертаційного дослідження Бугайчук Т.А. використовуються при викладанні навчальних дисциплін «Психологія людей з особливими потребами», «Психологія здоров'я».

Директор



Г.В. Давиденко



УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ДЕРЖАВНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»

вул. Жуковського, 66, м. Запоріжжя, МСП-41, 69600, Україна
тел.: (061) 764-45-46, факс: (061) 228-75-08, e-mail: zv@znu.edu.ua, Код ЄДРПОУ 02125243

24.11.2015 № 01-15/251
на № _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Бугайчук Тетяни Анатоліївни

«Психологічні чинники професійного самовизначення особистості з обмеженими
фізичними можливостями»

із спеціальності 19.00.01 – загальна психологія, історія психології

Під час роботи над дисертаційним дослідженням Бугайчук Т.А. брала участь у наукових заходах кафедри практичної психології, на яких розглядалися питання особливостей професійного самовизначення особистості з обмеженими фізичними можливостями. Отримані дисертанткою результати та висновки дослідження демонструють інноваційний підхід у постановці та вирішенні проблеми вивчення чинників професійного самовизначення особистості на вибірці студентів-психологів. Дисертанткою обґрунтовано феномен професійного самовизначення особистості, окреслено його зовнішні і внутрішні чинники та представлено оригінальний варіант його емпірично-діагностичного вивчення на вибірці студентів з обмеженими фізичними можливостями. Презентовані дисертантом матеріали, де висвітлені основні результати та висновки проведеного дослідження використовуються у навчальній роботі із студентами бакалаврами та магістрами спеціальності «Психологія», а також широкого загалу освітян, підвищенню рівня їхньої загальнонаукової та професійної компетентності

Викладачі кафедри практичної психології використовують матеріали зазначеної монографії при розробці програм і проведенні лекційних, практичних занять, складанні індивідуально-дослідних завдань з курсів (спецкурсів): «Загальна психологія», «Вікова психологія», «Педагогічна психологія», «Психологія особистості», «Соціальна психологія», «Експериментальна психологія», «Етнопсихологія», «Основи клінічної психології», «Основи психологічного консультування», у завданнях до виробничих практик студентів, асистентської практики магістрантів, а також при здійсненні керівництва науково-дослідною роботою студентів і магістрантів та написанні ними кваліфікаційних робіт.

Результати впровадження доповідалися і обговорювалися на засіданні кафедри практичної психології Запорізького національного університету (протокол № 3 від 12.10.2015) й одержали позитивну оцінку співробітників кафедри.

Проректор з наукової роботи



Г.М. Васильчук

Відкритий
міжнародний УНІВЕРСИТЕТ
розвитку людини
"УКРАЇНА"



Open
International UNIVERSITY
of Human Development
"UKRAINE"

ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ ІНСТИТУТ СОЦІАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

29009, Україна, м. Хмельницький, вул. Топбухіна, 2-А, т./ф. (0382) 70-45-56, e-mail: hist_ukraine@ukr.net, www.hist.km.ua

Р/р 28002197100000 в Укрінбанку, МФО 300142, код ЗКПО 22779254

№ _____ від « _____ » _____ 20 ____ р.

На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Бугайчук Тетяни Анатоліївни

«Психологічні чинники професійного самовизначення особистості

з обмеженими фізичними можливостями»

на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук

із спеціальності 19.00.01 – загальна психологія, історія психології

Бугайчук Т.А. впроваджувала результати у навчальний процес Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». Аспірантка проводила емпіричне дослідження та брала участь у засіданнях кафедри психології та кафедри соціальної роботи, на яких презентувала основні результати дисертаційного дослідження. Нею розкрито наукові уявлення про професійне самовизначення особистості з обмеженими фізичними можливостями; запропоновано теоретичну модель професійного самовизначення особистості з обмеженими фізичними можливостями та емпірично експліковано її теоретичні конструкти в емпіричних результатах; презентовано аналіз регуляторів поведінки майбутніх психологів з обмеженими фізичними можливостями. Зроблені висновки у дисертаційному дослідженні суттєво доповнили навчально-методичний арсенал викладачів кафедри психології та кафедри соціальної роботи.

Запропоновані матеріали матеріал дисертаційного дослідження успішно використовуються у науково-діагностичній роботі кафедри психології та кафедри соціальної роботи при підготовці студентів спеціальностей «Психологія» та «Соціальна робота»

Розділи роботи використовуються у лекційних та практичних курсах з дисциплін «Основи спеціальної психології та педагогіки», «Практична психологія в сфері соціальної роботи», «Педагогічна психологія».

Проректор з науково-методичної роботи



С. Кравчук