

Львівський національний університет імені Івана Франка

Міністерство освіти і науки України

Х. Я. Сайко

**ОСОБИСТІСНА ГОТОВНІСТЬ
КОРЕКЦІЙНОГО ПЕДАГОГА ДО ВИХОВАННЯ
ДІТЕЙ З АУТИЗМОМ**

Монографія

Львів - 2017

ББК 88.5

УДК 159.973

Рецензенти:

Островська К.О. – доктор психологічних наук, професор, зав.кафедри корекційної педагогіки та інклюзії Львівського національного університету ім.І.Франка

Шульженко Д.І. – доктор психологічних наук, професор кафедри психокорекційної педагогіки Національного педагогічного університету ім.М.Драгоманова

Лозинський В.Є – директор НРЦ «Довіра», заслужений працівник освіти України

Рекомендовано до друку Вченою радою факультету педагогічної освіти Львівського національного університету ім. І.Франка, Протокол №2 від 26.09.2017

Х.Я.Сайко. Особистісна готовність корекційного педагога до виховання дітей з аутизмом. Навчальний посібник, 2017. – Львів: Тріада Плюс. – 248 с.

У монографії викладено сучасні погляди на теорію і практику проблеми особистісної готовності корекційного педагога до виховання дітей з аутизмом, розглянуто форми психологічної, соціальної допомоги аутистичним дітям. Представлено програму розвитку особистісної готовності, тренінгові вправи з формування особистісної готовності корекційних педагогів до виховання дітей з аутизмом, та результати констатувального та формувального експерименту.

Монографія рекомендована для студентів психологічних відділень вищих навчальних закладів освіти, докторантів, наукових працівників, практичних психологів, педагогів, корекційних педагогів.

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА.....	6
РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ ОСОБИСТІСНОЇ ГОТОВНОСТІ КОРЕКЦІЙНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ЗІ СПЕКТРОМ АУТИСТИЧНИХ ПОРУШЕНЬ	7
1.1. Сутність, зміст та структура суб'єктно-особистісної готовності особистості до професійної діяльності.....	7
1.2. Особливості корекційного виховання аутичних дітей.....	37
1.3. Сучасний стан фахової підготовки корекційних педагогів до роботи з дітьми із психофізичними порушеннями розвитку.....	62
Висновки до розділу I.....	86
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБИСТІСНОЇ ГОТОВНОСТІ КОРЕКЦІЙНИХ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ З АУТИЧНИМИ ДІТЬМИ	90
2.1. Організація дослідження та психодіагностичні методики вивчення готовності до професійної діяльності у корекційних педагогів.....	90
2.2. Особливості розвитку суб'єктно-особистісної готовності до професійної діяльності у корекційних педагогів.....	108
2.3. Становлення компонентів суб'єктно-особистісної готовності корекційних педагогів до виховання аутичних дітей.....	127
Висновки до розділу II.....	161
РОЗДІЛ 3. ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТІСНОЇ ГОТОВНОСТІ КОРЕКЦІЙНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ВИХОВАННЯ АУТИЧНИХ ДІТЕЙ	164
3.1 Теоретико-методичне обґрунтування програми розвитку особистісної готовності у корекційних педагогів.....	164

3.2.	Розвивально-корекційний вплив на готовність до професійної діяльності корекційних педагогів.....	182
3.3.	Динаміка розвитку готовності до професійної діяльності в експериментальній і контрольній групах в умовах цілеспрямованого психологічного впливу на корекційних педагогів.....	197
	Висновки до розділу III.....	212
	ВИСНОВКИ.....	216
	СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	219

ПЕРЕДМОВА

Сучасні тенденції демократизації України передбачають формування гуманістично спрямованого суспільства, а структурування у суспільних відносинах має враховувати наявність в ньому осіб з психофізичними вадами та формування позитивного адекватного ставлення до будь-яких проявів людей із різними типами порушень і нозологій, оскільки гуманістична парадигма сучасної спеціальної освіти наголошує на праві кожної людини на отримання освітніх послуг. Дана теза безпосередньо стосується і дітей із аутистичним спектром порушень.

Наявні дослідження особливостей побудови навчально-виховного процесу з аутичними дітьми стосуються вивчення різних аспектів психолого-педагогічних проблем професійного становлення та розвитку особистості корекційних педагогів, зокрема – формування відповідальності і професійної етики, питань ранньої діагностики і корекції порушень психічного розвитку, з'ясування особливостей психічного розвитку цих дітей. Особлива увага приділена розробці ефективних шляхів корекції розладів психічних сфер – емоційно-вольової, особистісної та пізнавальної, особливостям спілкування з аутичними дітьми.

Водночас, поза увагою дослідників залишилась проблема готовності корекційних педагогів до виховання дітей із аутизмом, зокрема особливості суб'єктно-особистісної готовності фахівця, яка зумовлює не лише спрямованість на оволодіння дітьми необхідними знаннями, уміннями та практичними навичками, але й забезпечує їх особистісне зростання. Відомі окремі дослідження, які стосуються певних сторін суб'єктно-особистісної готовності проте вони не дають цілісного бачення проблеми та шляхів підвищення такої готовності до виховання дітей із аутизмом.

РОЗДІЛ I.

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ
ОСОБИСТІСНОЇ ГОТОВНОСТІ КОРЕКЦІЙНИХ ПЕДАГОГІВ
ДО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ЗІ СПЕКТРОМ АУТИСТИЧНИХ
ПОРУШЕНЬ**

1.1. Сутність, зміст та структура суб'єктно-особистісної готовності особистості до професійної діяльності

Професія корекційного педагога на сучасному етапі становлення та розвитку отримує широке коло розповсюдження та підтримується запитамі суспільства. Теоретико-методологічний аналіз психолого-педагогічної літератури та досліджень дав змогу стверджувати, що суб'єктно-особистісна готовність корекційних педагогів до ефективної професійної діяльності забезпечується не повною мірою. Тому існує необхідність підвищення рівня суб'єктно-особистісної готовності корекційних педагогів до фахової діяльності в зазначеній сфері.

У вітчизняній і зарубіжній педагогіці накопичений великий досвід у дослідженні проблем формування професійної готовності педагога. Велика кількість наукових праць присвячених аналізу професійної освіти, зокрема, проблемі розвитку особистості педагога (С. Сластьонін), готовності педагога до корекційно-педагогічної діяльності (І. Бех, В. Бондар, Г. Бондаренко, Т. Ілляшенко, О. Хохліна та ін.), формування професійно-педагогічних здібностей (М. Дьяченко, А. Маркова).

Готовність – інтегральне утворення особистості, що полягає у вибірковій спрямованості на певну діяльність, виникає на основі позитивного ставлення і скеровується відповідними потребами і мотивами. Про сформовану готовність можна говорити лише за умови розвинутої у суб'єкта емоційного ставлення, вміння адаптувати свою

поведінку відповідно до ситуації, вміння будувати процес спілкування, сформованості мовлення, уявлення, спостережливості, комунікативних умінь і широкого набору професійно значущих властивостей: емоційної стабільності, самоконтролю [90].

Готовність визначається як цілісна інтегрована якість особистості, що характеризує її емоційно-когнітивну та вольову вибіркочу прогнозуючу мобілізаційність у момент включення в діяльність певної спрямованості. Готовність виникає внаслідок досвіду людини, який ґрунтується на формуванні позитивного ставлення до діяльності, усвідомленні мотивів і потреб у неї, об'єктивації її предмета і способів взаємодії з ним. Емоційні, вольові та інтелектуальні характеристики поведінки особистості є конкретним вираженням готовності на рівні явища.

К. Платонов, стверджує, що готовність – це суб'єктивний стан особистості, яка усвідомлює себе здатною і підготовленою до тієї чи іншої діяльності і прагне до її виконання. Він розглядає готовність до професійної діяльності як результат трудового виховання, професійного навчання, психічної підготовки [157].

А. О. Деркач, Л. Е. Орбан-Лембрик визначили п'ять структурних компонентів готовності: мотиваційний, когнітивний, гностичний, емоційно-вольовий, оцінний. При цьому високий рівень готовності фахівця передбачає теоретико-методологічну і організаційно-практичну підготовку (оволодіння загальнотеоретичними знаннями, вміння аналізувати та оцінювати власну діяльність, високий ступінь регуляції та саморегуляції своєї поведінки, розвиток чуттєво-емоційної сфери тощо) [56].

Психологічна готовність – це комплекс знань, умінь та навичок, мотивів, особистісних якостей, що забезпечують ефективність виконання процесу діяльності. Вона включає в себе, з одного боку,

професійні знання, уміння і навички, з іншого – риси особистості: переконання, педагогічні здібності, інтереси, професійна пам'ять, мислення, увага, педагогічна спрямованість думки, працездатність, емоційність, моральний потенціал особистості, що забезпечать успішне виконання професійних функцій. Ядро готовності становлять психічні процеси і властивості. Вона є фундаментом якостей і особливості. Якості і психологічні властивості особистості, психічні особливості і моральні якості, що є основою установки педагога на усвідомлення професійної позиції, оптимальних способів діяльності, співвіднесення своїх здібностей з можливостями – характеристики психологічної готовності [78, с. 38]. Суттю психологічної готовності є моральні якості та психологічні можливості. Зміст психологічної готовності (В. Моляко, В. Сластьонін) складають інтегральні характеристики особистості, що включають в себе інтелектуальні, емоційні і вольові властивості, професійно-моральні переконання, потреби, звички, знання, вміння і навички, педагогічні здібності. Особистісна готовність розглядається як наявність мотивів діяльності, пізнавальне ставлення до зовнішнього світу, сформованість комунікативних засобів та навичок, бажання спілкуватися, достатній рівень емоційного і вольового розвитку психіки.

Психологічна готовність розглядається як істотна передумова будь-якої цілеспрямованої діяльності, її регуляції, стійкості та ефективності. Існує два основних підходи до визначення змісту та структури психологічної готовності: функціональний та особистісний [78, с. 39].

У рамках особистісного підходу психологічна готовність розглядається як виявлення індивідуально-особистісних якостей працівників при підготовці їх до певного виду діяльності (М. Дяченко, С. Максименко, Н. Чепелева).

Особистісна готовність визначається як наявність мотивів діяльності, пізнавальне ставлення до зовнішнього світу, сформованість комунікативних засобів та навичок, бажання спілкуватися, достатній емоційного і вольового розвитку психіки. Особистісна готовність полягає у формуванні в суб'єкта готовності до прийняття нової позиції на певному етапі соціалізації. Особистісна готовність виражається у певному ставленні до діяльності, ситуації, інших людей, самого себе.

Особистісна готовність виступає необхідною умовою успішної професійної самореалізації та психологічної діяльності корекційного педагога. Особистісна готовність розуміється вченими як комплексне психологічне утворення, поєднання функціональних, операційних та особистісних компонентів.

У психолого-педагогічному аспекті І.С.Булах, Л. В. Долинська, та інші наголошують на важливості впровадження новітніх технологій навчання, які дають можливість більш ефективного забезпечення особистісної готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності [33,61].

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

Готовність до професійної діяльності – це складне соціально-педагогічне явище, яке містить у собі комплекс індивідуально-психологічних якостей особистості і систему професійно-педагогічних знань, умінь, навичок, які забезпечують успішність реалізації професійно-педагогічних функцій.

Готовність корекційного педагога до професійної діяльності виявляється насамперед у його здатності до організації, виконання і регулювання педагогічної діяльності. Крім того, готовність до діяльності зумовлюється багатьма факторами, найважливішим з яких є наявність особистісних властивостей, покликання, що є сукупністю знань та вмінь, емоцій і волі, схильностей та інтересів, які безпосередньо включені в навчально-педагогічний процес, і виражаються через вплив на особистість учня з метою формування характерологічних властивостей та важливих вмінь і навичок.

В. А. Семиченко, зазначає, що готовність до професійної діяльності – це психічний стан, який містить: а) операційну готовність, що вимагає термінової активізації людини, її залучення на певному рівні до діяльності; б) функціональну готовність, як усвідомленість людиною своїх цілей, оцінки існуючих постулатів, визначення найбільш ймовірних засобів дії; в) особистісну готовність, яка складається з пролонгованої високої активності особистості при залученні до виробничого процесу, пролонгованості необхідності та розподілу під час мотиваційних, вольових, інтелектуальних зусиль, оцінки ймовірності досягнення життєвих успіхів через діяльність [166].

Структуру психологічної готовності до професійної діяльності, за М. Л. Дяченко, Л. О. Кандибовичем, складають такі компоненти:

- позитивне ставлення до того чи іншого виду діяльності, професії;
- професійні риси характеру, адекватні до вимог діяльності;
- необхідні знання, вміння, навички;

- стійкі професійно важливі особливості сприймання, уваги, мислення, емоційних та вольових процесів;
- наявність під час діяльності сприятливих для її виконання психічних станів зацікавленості, зосередженості, доброго психічного самопочуття [54].

Вищою формою розвитку професійної спрямованості, на думку, К. К. Платонова є покликання, яке окрім стійких мотивів діяльності включає в себе також особливості інших підструктур особистості – знання та вміння із підструктури досвіду, емоції і волю із підструктури психічних процесів, а також схильності і інтереси, закріплені в характері [157]. Готовність корекційного педагога до виховання дітей з аутизмом обумовлена покликанням. Готовність є для особистості суб'єктивно значущою, вона виступає індикатором ставлення людини до передбачуваних дій та відображенням фізіологічних, фізичних, психічних, психологічних особливостей стану індивіда у конкретний період часу, що передує діяльній активності. Готовність зумовлює поведінку особистості, прискорює та полегшує досягнення результату.

Н.Ф. Шевченко визначає, що розвиток професійної свідомості спеціаліста ключовим є чинник його готовності до здійснення професійної діяльності [222].

Особистісна готовність до професійної діяльності – це психічний стан, передстартова активізація «Я», що включає усвідомлення своїх цілей, оцінку наявних умов, визначення найбільш вірогідних способів дії, прогнозування мотиваційних, вольових, інтелектуальних зусиль, вірогідності досягнення результату, мобілізацію сил, самонавіювання в досягненні цілей.

Досліджуючи готовність до педагогічної діяльності, В.О. Сластьонін визначав цей феномен як стійку характеристику особистості та її властивість. Готовність виступає сукупністю таких

якостей особистості: здатності до ідентифікації себе з іншими; перцептивних здібностей; багатства внутрішньої енергії людини, волі, ініціативності, винахідливості та ін.; психологічного стану, який відображає динамізм особистості. До складу готовності також входять емоційна стійкість, що забезпечує витримку; професійно-педагогічне мислення, що дозволяє бачити причинно-наслідкові зв'язки педагогічного процесу, аналізувати свою діяльність, передбачати результати роботи [187].

В. Сластьонін, зазначає, що готовність до діяльності є таким особливим психічним станом, як наявність у суб'єкта структури певної дії та постійної спрямованості усвідомлення на його виконання. Вона містить у собі різного роду настанови на усвідомлення завдання, моделі ймовірної поведінки, визначення соціальних способів діяльності, оцінку своїх можливостей у їх співвідношенні з майбутніми труднощами і необхідністю досягнення певного результату [187, с. 155].

Компонентами готовності до педагогічної діяльності є професійна самосвідомість, ставлення до діяльності, мотиви, знання про предмет та способи діяльності, навички і вміння практичного втілення цих способів, а також професійно значущі якості особистості.

Професійна компетентність педагога – це сукупність теоретичних знань, практичних умінь, досвіду, особистісних якостей учителя, діалектичний перебіг яких забезпечує ефективність та результативність педагогічної діяльності.

Л. Л. Хоружа, зазначає, що характеристики професійної компетентності мають такі складові: розуміння суті завдань, що виконуються; наявність досвіду в цій сфері й активне його використання; вміння вибирати засоби, адекватні конкретним

завданням; почуття відповідальності за досягнені результати; здатність визнавати власні помилки, коригувати їх [210, с. 16].

Р. Нірмаєр визначив такі сфери компетентності:

- професійна компетентність – здібності та знання, що стосуються виконаної роботи;
- компетентність у розв’язанні проблем – здатність швидко розробляти план дій у суперечливих питаннях;
- соціальна компетентність – здатність грамотно діяти у складних ситуаціях;
- мотиви та установки – індивідуальні властивості, що допомагають досягти мети (наприклад, здатність витримувати значні навантаження, чуття відповідальності або віра у власні сили) [125].

В. А. Адольф стверджує, що «професійна компетентність – це складне утворення, яке вміщує комплекс знань, умінь, властивостей і якостей особистості, що забезпечують варіативність, оптимальність та ефективність побудови навчально-виховного процесу» [1, с. 118].

А. Хуторський визначив такі прикладні компетенції:

- ціннісно-сміслова (світогляд, ціннісні орієнтації, усвідомлення напрямів самовизначення);
- загальнокультурна (пізнання і досвід діяльності у галузі національної та загальнолюдської культури, духовно-моральні основи життя людини, культурологічні основи сімейних, соціальних явищ і традицій, роль науки і релігії у житті людини);
- навчально-пізнавальна (планування, рефлексія, самооцінка);
- інформаційна (пошук, аналіз, відбір та перетворення інформації, володіння сучасними інформаційними технологіями);
- комунікативна (знання мов, способів взаємодії з навколишніми, навички роботи у групі, володіння різними соціальними ролями);

- особистісного самовдосконалення (знання і застосування способів духовного, фізичного та інтелектуального саморозвитку, емоційна саморегуляція) [212, с. 64].

Однією з функцій професійної компетентності є професійно-особистісне самовдосконалення. У самостійній педагогічній діяльності педагог паралельно з професійною підготовкою зростає також особистісно.

Визначаючи професійну компетентність педагога Н. Ф. Радіонова та А.П. Тряпідина розглядають її як інтегральну характеристику, що визначає здатність розв'язувати професійні проблеми й типові професійні завдання, які виникають в реальних ситуаціях професійної педагогічної діяльності, з використанням знань, професійного і життєвого досвіду, цінностей та нахилів [167].

Розглянемо схему професійної компетентності, яка включає в себе: спеціальну компетентність, стратегічну компетентність, особистісну компетентність та мотиваційну компетентність та представлена на рисунку 1.1.

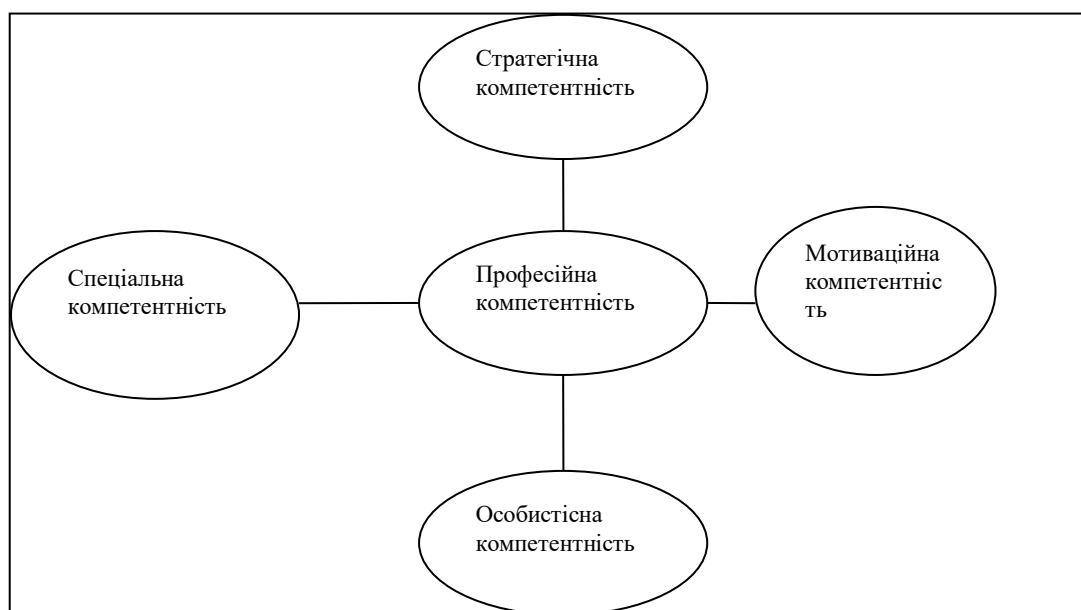


Рис. 1.1. Схема професійної компетентності особистості

Стратегічна компетенція – це знання вербальних і невербальних комунікаційних стратегій, які підвищують ефективність взаємодії з учнями в процесі інклюзивного навчання.

Спеціальна компетентність – це володіння професійною діяльністю на достатньо високому рівні, здатність проектувати свій подальший професійний розвиток.

Особистісна компетентність – володіння прийомами особистісного самовираження й саморозвитку, засобами протистояння професійним деформаціям особистості.

Мотиваційна компетентність – уміння мотивувати себе та оточуючих до певної діяльності; знання про засоби професійного самовдосконалення.

Аналіз літературних джерел дозволив визначити психологічні характеристики компетентних особистостей, що представлені у таблиці 1.1.

Таблиця 1.1 Психологічні характеристики компетентних особистостей

Типи компетентних особистостей	Головні компетенції	Поведінка у стресових ситуаціях	Особливості роботи у групі	Цінності
Інтелектуально компетентна особистість	швидко знаходить відповідь на запитання; має структуровані та різноманітні знання	Усамітнівшись, обмірковує різні варіанти вирішення проблем та виокремлює найефективніші з них	Мало комунікує, водночас може бути інтелектуальним лідером	- змістовне спілкування, нова інформація
Емоційно компетентна особистість	уміє керувати своїми емоціями; уміє «зчитувати» емоції інших; емпатійна; уміє себе мотивувати	має потребу говорити про те, що відчуває	намагається створити сприятливу психологічну атмосферу, може бути емоційним лідером	нові враження; прагнення допомагати іншим
Психологічна компетентна особистість	має адекватну самооцінку; чітке	самостійно долає кризові ситуації, не потребує підтримки інших	емоційно стабільна; відкрито висловлює свої	самопізнання; закономірність досягнення цілі

	розуміння своїх меж, своїх можливостей;	та не пропонує її іншим	думки; вважає, що кожен повинен виконувати свою частину роботи, і сама так чинить	
Комунікативно компетентна особистість	швидко орієнтується у соціальних ситуаціях; володіє соціальною інтуїцією; ефективно взаємодіє з іншими	організовує спільне вирішення проблеми	є головним організатором та комунікатором	- справедливість; - натхнення
Життєво компетентна людина	уміє досягати успіху; знання власних сильних сторін	має досвід розв'язання проблем, загалом, не сприймає події життя проблемно	до неї звертаються за порадами, є патроном та арбітром	сенс; здоров'я; довіра
Професійно компетентна особистість	високий професіоналізм; вміння навчати; індивідуальний підхід до виконання завдань;	ставиться до проблем реалістично, приймає нестандартні рішення	є радником та консультантом	- самореалізація у роботі; -самоповага; саморозвиток

До ключових компетенцій належать такі:

- уміння навчатися (використовувати знання для розв'язання життєвих проблем, самостійно поповнювати та удосконалювати свої знання);
- здійснювати пошук інформації (узагальнювати та ранжувати дані, робити висновки);
- міркувати (уміння думати, критично ставитися до інформації);
- мати власну думку та відстоювати її у дискусіях;
- співпрацювати (уміння приймати рішення, працювати у групі, розв'язувати конфліктні ситуації, домовлятися);
- братися за справу (уміння організувати свою роботу та відповідати за неї);
- адаптовуватись до різних умов (бути гнучким у поведінці, використовувати різні способи спілкування, бути здатним переборювати труднощі).

У структурі психологічної компетентності фахівця можна, на

погляд О.І. Бондарчук виокремити, 1) *психолого-професійну компетентність*, що забезпечує можливість ефективної професійної діяльності в умовах соціально-економічних змін; 2) *соціально-психологічну компетентність* як здатність до конструктивної взаємодії з трудовим колективом організації та іншими соціальними групами на основі знання соціально-психологічних закономірностей функціонування колективу, в тому числі й *гендерну компетентність* як здатність до взаємодії з іншими на засадах гендерної рівності); 3) *комунікативну компетентність* як здатність до ефективного професійного спілкування на основі використання відомих у психології прийомів і технік спілкування; 4) *автопсихологічну компетентність*: як здатність до саморозвитку та самовдосконалення, вміння здійснювати адекватну самооцінку, самоконтроль, самодіагностику, аналіз результатів власної професійної діяльності (рефлексію); вміння самовдосконалюватися; керувати своїм психічним станом; у тому числі, в процесі *попередження та конструктивного подолання професійних криз*.

Автор зазначає, що у кожному виді компетентності виокремлюються: а) *мотиваційний* (сукупність мотивів, установок, ставлень, що забезпечують прагнення фахівця бути компетентним у певній сфері його професійної діяльності), б) *когнітивний* (особливий тип організацій психологічних знань, що забезпечує можливість ефективної професійної діяльності); в) *операційний* (вміння та навички, що забезпечують можливість прийняття та реалізації психологічно обґрунтованих ефективних рішень у даній сфері діяльності) та г) *особистісний* (сукупність особистісних властивостей та якостей, що сприяють ефективності фахівця у певній сфері його професійної діяльності) [29].

Можна стверджувати, що професійна компетентність корекційного педагога – це інтегроване професійно особистісне утворення, в якому внутрішні ресурси людини, її особисті якості та здібності розглядаються як джерело й критерії успішної педагогічної діяльності.

У психолого-педагогічних дослідженнях проблема суб'єктності розкривається через різні аспекти: пізнавальної активності й життєдіяльності особистості (К. О. Абульханова-Славська, Б. Ф. Ломов) [3; 101], особистісно-діяльнісного й особистісно-орієнтованого навчання (І. Д. Бех, Е. Ф. Зеєр, І. С. Якиманська) [24; 72; 219], професійної діяльності (В. С. Мерлін, В. Д. Шадриков) [116; 219], неадаптивної активності (В. А. Петровський) [153], суб'єктогенезу (О. В. Огнєв) [129], свідомої саморегуляції довільної активності (О. О. Конопкин) [86].

При розгляді радянських, російських та вітчизняних підходів до розвитку суб'єктності особистості розпочнемо з аналізу самого поняття «суб'єкт» та «суб'єктність», представленого у психологічних словниках.

Суб'єкт (від лат. *subjectum* – підкладене) – певний індивід або соціальна спільнота, що володіє волею і здатна цілеспрямовано перетворювати діяльність і себе. Перетворення індивіда на суб'єкт відбувається через його взаємодію з іншими людьми [164].

У психологічному тлумачному словнику суб'єкт визначається як «1) людина, що пізнає зовнішній світ (об'єкт) і впливає на нього у своїй практичній діяльності; 2) людина як носій будь-яких властивостей; особистість» [220, с. 513]. У словнику-довіднику з психології особистості подано наступне визначення суб'єкта: «Суб'єкт – філософсько-психологічна категорія, що вказує на певне протиставлення людини і світу та підкреслює при аналізі їх взаємодії

регулюючий та керуючий аспект суб'єктного потенціалу людини. Суб'єкт є унікальною цілісністю природного й соціального, що виникає в процесі антропогенезу й соціогенезу» [162, с. 129].

Суб'єктний підхід у класичній психологічній науці пов'язаний з іменами Б. Г. Ананьєва, Л. С. Виготського, Г. С. Костюка, О. М. Леонтьєва, Д. М. Узнадзе та ін. [4; 41; 87; 97; 196].

С. Л. Рубінштейн, визначав суб'єкт носієм свідомості, активності (діяльності), яка знаходить своє вираження в саморозвитку, самодетермінації, самоудосконаленні особистості [175]. Суб'єктність особистості проявляється в «усвідомленні себе як істоти світу, що усвідомлює і змінює його» [175, с. 335]. Це дає підстави стверджувати, що суб'єкт змінює буття, проте й буття змінює суб'єкт, який є невід'ємною його складовою.

Суб'єктом аксіогенезу є особистість, що розуміється як трансцендентальний духовний суб'єкт, носій ноуменальних визначень людини, а також її феноменальних, атрибутивних репрезентацій. До перших належать різнотипні структури психічних інтенціональностей (потреби, мотиви, смисли, установки тощо), до других – прояви інтерсуб'єктних взаємодій (моральні позиції, стилі життя, типи характеру та ін.) [79].

На думку О.В. Винославської, *механізм саморегуляції* Я-концепції виявляється у такій вербалізованій формі: власне бажання („я хочу”); усвідомлення своїх можливостей („я можу”); вимогливості („мені потрібно”); цілеспрямованості („я прагну”) [43, с. 246].

Н. А. Логінова зазначає, що: «Особистість – суб'єкт поведінки, який виражає її ставлення до світу, людей, суспільства, а суб'єкт – діяч, той, що виробляє продукт. У структурі власне особистісних властивостей узагальнюються тенденції та мотиви, а в структурі суб'єкта – потенціали і здібності. Ієрархія здібностей розкриває психологічну

природу суб'єкта, ієрархія мотивів визначає психологію особистості» [99, с. 131].

Суб'єктне визначається як таке, що належить суб'єкту і протистоїть об'єктивному. Суб'єктне має свою природу, в основі якої лежить здатність до відтворення і перетворення об'єктів як матеріального, так і ідеального світу людини, – зазначав Г. С. Костюк, її суб'єктних властивостей та якостей, визначається багатством її дійсних відношень до об'єктивного світу – природного та суспільного [87]. Формуючись у процесі діяльності людей, психічні процеси та психічні властивості людини в ній і виявляються, об'єктивуються. У цій діяльності суб'єктивне стає об'єктивним, через неї воно і впливає на об'єктивну дійсність.

Суб'єктну орієнтованість особистості О. А. Тимошенко розглядає як здатність будувати та перетворювати власне буття, реалізувати власні можливості, бути суб'єктом життєтворчості. Суб'єктна орієнтованість може цілеспрямовано розвиватися за певних умов, зокрема: відповідна організація навчально-виховного процесу, усвідомлення зв'язку суб'єктності із смисловою сферою особистості та усвідомлення специфіки суб'єктної орієнтованості, удосконалення своєї взаємодії з іншими людьми тощо [198].

Д. М. Узнадзе дотримується думки про те, що кожна людина є суб'єктом активності. Через активність розкривається ставлення суб'єкта до оточуючої дійсності [1984]. «Кожна активність означає ставлення суб'єкта до оточуючої дійсності. При появі якої-небудь конкретної потреби суб'єкт з метою її задоволення спрямовує свої сили на оточуючу його дійсність. Так виникає поведінка» [196, с. 332]. Отже, проявляючи свідому активність, особистість стає суб'єктом по відношенню до себе та професійної діяльності.

А. Н. Леонт'єв підкреслював, що суб'єктом людина стає тільки

завдяки діяльності, у якій здійснюються «взаємопереходи між полюсами» «суб'єкт – об'єкт». *Суб'єкт* виступає як діяч, ініціатор, творець, розпорядник різних видів предметної діяльності та пізнання, іншими словами, носій різних видів активності, що визначає суб'єктний рівень розвитку особистості [89].

З позиції суб'єктно-діяльнісного підходу (Б.Г. Ананьєв, К.О. Альбуханова-Славська, Л.І. Божович, Л.С. Виготський, Е.А. Клімов, А.Н. Леонтьєв, В.Н. Мясищев, С.Л. Рубінштейн та інші) суб'єкт наділяється здатністю досягати найвищого оптимального рівня свого розвитку. Зовнішні впливи для суб'єкта виступають як умови, які актуалізують процеси самовираження, самовиявлення внутрішнього. При цьому, зовнішнє активно створюється суб'єктом, усвідомлюється ним як необхідна умова свого самовираження чи руху вперед. Цей процес сприяє розширенню суб'єктом своїх меж, зрощуючись із зовнішнім світом. З позиції суб'єкта професійної діяльності можемо характеризувати студента-психолога як активну особистість, що прагне до самовизначення, самоосвіти, саморозвитку, самоорганізації, самовдосконалення, отже, спрямована на професійну діяльність і особистісний розвиток.

Вчені-дослідники по різному визначають поняття суб'єктності. Розглядаючи становлення та розвиток суб'єктності особистості Л. С. Виготський розглядає його через вплив культурно-історичних чинників за посередництва знакової, знарядійної активності людини [41]. Загалом, сутність поняття «суб'єкт» у радянській психологічній науці традиційно пов'язувалась з уявленням про людину як «суб'єкта діяльності», ініціатора, розпорядника певних видів предметної діяльності, яка завжди є спрямованою на об'єкт. Людина розглядається як носій активної свідомої саморегуляції, який творчо, виконує певну діяльність та розвивається в ній [4; 97].

Показниками суб'єктності О. Абульханова-Славська вважає цілісність, ініціативність, самостійність та відповідальність. Дослідниця розглядає суб'єктність як одну із якісних характеристик активності людини, її здатність до свідомої діяльності, до самовизначення й саморозвитку. Суб'єкт наділений здатністю «...до перебудови, самоорганізації, новоутворень, зустрічної активності» [3, с. 43-44].

С. І. Дьяков визначає суб'єктність «як чинник, який виражає характеристику свідомої самореалізації людиною своєї внутрішньої природної сутності (божественної або природної субстанції, свого імпліцитного «Я») [63, с. 8]. Свідомість особистості формується, розвивається та трансформується під впливом різних видів діяльності та визначає її як суб'єкта власної життєдіяльності, робить її автономною (самостійною в активності).

Досліджуючи суб'єктність В. О. Сластенін розглядає її як центральну складову людської суб'єктивності, складну інтегративну характеристику особистості, яка відображає її активно-вибіркове, ініціативно-відповідальне, перетворювальне ставлення до себе, до діяльності, до людей, до світу і до життя загалом [184].

Основними показниками суб'єктності, на думку Г. О. Балла, є особистісна свобода та відповідальність [14, с. 98]. На нашу думку, суб'єктність проявляється у здатності взяти на себе ініціативу та відповідальність за свої дії, що відіграє важливу роль у готовності особистості до професійної діяльності [177, с. 411].

К. К. Платонов стверджує, що суб'єктивне – це атрибут будь-якого психічного явища як акту психічного відображення. Вищою формою розвитку професійної спрямованості є покликання. Окрім стійких мотивів діяльності, покликання включає в себе також особливості інших підструктур особистості – знання та вміння із

підструктури досвіду, емоції і волю із підструктури психічних процесів, а також схильності і інтереси, закріплені в характері [157].

Суб'єктними факторами, які об'єднують внутрішні передумови успіху в професійній діяльності сучасних фахівців, є індивідуально-типологічні властивості особистості, які допомагають успішно виконувати професійну діяльність. Суб'єктними факторами є цінності особистості, кар'єрні орієнтації, спрямованість, альтруїстичність, креативність, творче мислення, психологічні установки. Об'єктивними факторами є властивості особистості, які відіграють важливу роль у професійній діяльності корекційного педагога. Об'єктивними факторами є психологічні якості та здібності особистості, мотивація, компетентність, самоконтроль, емпатія, толерантність, емоційний інтелект [178, с. 367]. Серед об'єктно-суб'єктивних факторів, що створюють організацію професійного середовища фахівця та сприяють професійній готовності, нами визначено: ефективне опанування професійною компетентністю; потреба у досягненні високих результатів професійної діяльності; особиста відповідальність; творчий підхід; самореалізація і самовдосконалення.

Особистісні характеристики корекційного педагога є суб'єктивними властивостями його особистості. Тому реалізація психологічного механізму, який передбачає вплив позитивних цінностей педагога на якість пізнавальної активності учнів, перебуває у тісному взаємозв'язку із особистісними властивостями, емоційними станами, пізнавальною мотивацією та самооцінкою педагога. Цей вплив можливий за умови наявності безпосереднього контакту між педагогом та учнем, через суб'єкт-суб'єктний зв'язок та взаємодію учасників педагогічного процесу.

Зовнішнє і внутрішнє можна також диференціювати як форми активності, що мають різні джерела. Так, Д.М. Узнадзе пропонує

розрізняти «інтрогенну» поведінку, яка визначається інтересами, мотивами, та «екстрагенну», що визначається зовнішньою необхідністю.

Аналізуючи процеси становлення особистості в процесі діяльності Г. С. Костюк підкреслює єдність зовнішніх і внутрішніх умов та зазначає, що особистість виявляє не лише відносну незалежність від безпосередніх впливів середовища, саморегуляцію власної поведінки, а й здатність змінювати умови свого життя. При цьому, усвідомлюючи свої досягнення й недоліки, зіставляючи їх з вимогами суспільства і своїми перспективними життєвими цілями, особистість прагне до самовдосконалення – самоосвіти, самовиховання, що робить її суб'єктом власної професійної діяльності [87].

Аналізуючи суб'єктно-особистісну готовність фахівця до професійної діяльності, доцільно розглянути поняття суб'єктивного, яке є внутрішнім, діє через зовнішнє і цим себе саме змінює, за О.М. Леонтьєвим. Адже з самого початку суб'єкт життя взагалі виступає лише як такий, що володіє «самостійною силою реакції», але ця сила може діяти лише через зовнішнє. У цьому зовнішньому і здійснюється перехід з можливості у дійсність: її конкретизація, розвиток і збагачення, тобто її перетворення, які є сутністю перетворення і самого суб'єкта, її носія. Тепер у вигляді перетвореного суб'єкта він і виступає як такий, що змінює, переломлює у своїй взаємодії зовнішні впливи.

Особистісно орієнтований підхід широко розповсюджений у сучасній освіті. У психологічній науці підґрунтям особистісно орієнтованого підходу до освіти і навчання є дослідження сутності та закономірностей розвитку особистості, які проводились зарубіжними і вітчизняними психологами А. Маслоу, К. Роджерс, як представники гуманістичної психології акцентували увагу на тому, що кожній людині притаманне бажання стати більш розвиненою, автономною,

компетентною [111, с. 168]. Характеризуючи світ цінностей під кутом зору окремої особистості, абсолютизуючи її унікальність, неповторність, вчені розглядають особистісний підхід через призму створення таких умов, які б максимально сприяли усвідомленню себе особистістю, допомагали виявити, розкрити свої можливості, давали можливість самовизначитись, самоствердитись і самореалізуватись.

Е.Л. Носенко зазначає, що теоретико-методологічне обґрунтування впливу позитивних цінностей педагога на оптимальне функціонування особистості учнів як суб'єктів пізнання, активності та спілкування передбачає декілька етапів:

- обґрунтування принципової можливості впливу особистісних характеристик одного суб'єкта (зокрема, особистісних цінностей) на особистісні характеристики іншого суб'єкта. Якщо особистісні властивості однієї людини змінюються під впливом особистісних проявів іншої, то відповідні процеси обов'язково відбуватимуться і в освітньому процесі, що представляє собою специфічну сферу соціального впливу;
- визначення та обґрунтування особистісних змін самого педагога залежно від рівня сформованості в нього позитивних цінностей;
- визначення та обґрунтування конкретних шляхів впливу позитивних цінностей педагога на пізнавальну активність та стани учнів. Оскільки мова йде про можливість саме опосередкованого впливу, необхідно визначити, які саме особистісні структури учня та як будуть змінюватися під впливом позитивних цінностей педагога [127, с. 7-8].

Довести здатність впливу особистісних властивостей педагога, зокрема його ціннісно-сміслової сфери, на розвиток особистісного потенціалу учня можна, спираючись на такі фундаментальні ідеї та положення вчених:

- ідеї вітчизняних науковців про неможливість існування вищої якості функціонування психіки – особистості – без соціального контексту (Б. Г. Ананьєв, Л. І. Божович, А.Н. Леонтьєв та ін.). Особистість на думку цих вчених виступає носієм та продуктом суспільного досвіду.
- ідея Л. С. Виготського про універсальний механізм формування вищих психічних функцій та особистості шляхом перетворення інтерпсихічних функцій в інтрапсихічні [4, 27,97];
- твердження А. Н. Леонтьєва про вільну циркуляцію особистісних змістів (сенси, цінності, ідеї, символи), що пов'язує індивідів між собою та забезпечує їх взаємовплив. Ця циркуляція відбувається в процесі міжособистісного спілкування (О.О. Бодальов, А.В. Петровський) [23, 138].

Як динамічні, так і змістовні особистісні структури дитини можуть змінюватися під впливом особистості дорослого. Б. Г. Ананьєв, Л. І. Божович, А. Н. Леонтьєв підкреслювали значущість соціально-культурних чинників у формуванні особистості, що свідчить про можливість зміни компонентів структури особистості дитини під впливом дорослого в процесі її соціалізації. На думку вченого А. Н. Леонтьєва, людина не приходить у світ соціалізованою, тобто в якості суб'єкта суспільних за своєю природою відношень, а вступає у даний процес вже в онтогенезі [97]. Це свідчить про те, що від народження дитина має природні передумови для успішної соціалізації, але без спілкування, взаємодії з дорослими, які виступають носіями суспільного досвіду, може залишитися на рівні біологічної істоти.

Л. С. Виготський виокремив дві основні лінії розвитку поведінки дитини: перша – це лінія природного розвитку поведінки, тісно пов'язана з процесами «загальноорганічного» росту та дозрівання дитини; друга – полягає у культурному удосконаленні психологічних функцій, що зумовлює появу нових способів мислення, оволодіння

культурними засобами регуляції поведінки [41]. Затримка розвитку за другою лінією призводить до «дитячої примітивності» як сутнісного прояву недостатнього особистісного, культурного становлення дитини.

Психічний розвиток дитини, формування її особистості, на думку Л. І. Божович може бути зрозумілим лише в рамках її соціального досвіду» [25]. Соціалізація передбачає засвоєння не лише прийнятих у суспільстві соціальних норм, але і поведінки оточуючих людей, їх особистісних якостей. Підсумовуючи вищенаведені твердження, слід зазначити, що міжособистісна взаємодія у навчально-виховному процесі є вагомим чинником розвитку психіки дитини та її особистісних структур.

Механізмом формування тих чи інших особистісних властивостей дитини під впливом дорослого є механізм інтеріоризації. Л. С. Виготський визначає, що будь-яка вища психічна функція формується спочатку в системі зовнішньої діяльності для того, щоб поступово перейти в систему внутрішньої діяльності [41]. Б. Г. Ананьєв стверджував, що самооцінка учня формується в процесі інтеріоризації ним форм оцінної діяльності вчителя та використання їх по відношенню до себе [4]. За таким принципом можуть формуватися й інші особистісні структури.

А. В. Петровський стверджує, що мотиви-цінності активно розкриваються в спілкуванні для того, щоб відкрити суб'єктам спілкування один одного та створити основу для самопредставлення особистості [153].

Розкриття своїх ціннісних орієнтацій суб'єктами спілкування, з позиції О. О. Бодальова багато в чому визначає характер їх ставлень один до одного, сприяє появі тієї чи іншої домінанти у відносинах [23, с. 69]. В педагогічному процесі відбувається «вкладання себе в іншого» або проектування власних особистісних рис. Він зазначає, що процес

вкладання себе в іншого передбачає реальну передачу або трансляцію цінностей, моральних принципів, ідеалів, особистісних властивостей референтної людини оточенню, на яке вона впливає, або ж приписування іншому власних особистісних властивостей, характеристик пізнавальних процесів, емоційних переживань, що об'єктивно можуть бути відсутніми в партнера по спілкуванню [23, с. 95].

У навчально-виховному процесі з учнями із спектром аутистичних порушень відбувається передання особистісних рис корекційного педагога, його ціннісних орієнтацій, моральних принципів, професійних вмінь та навичок.

У контексті суб'єктно-особистісної готовності фахівця до професійної діяльності важливо розглянути характеристики самоактуалізованих особистостей за А. Маслоу, який стверджує, що кожна людина повинна самостійно обирати власний шлях самовдосконалення, прагнучи стати тим, ким може бути в житті. Такий підхід вченого забезпечує:

1) *більш ефективне сприйняття реальності*. Самоактуалізовані люди здатні сприймати світ навколо себе, в тому числі, інших людей, правильно і безпристрасно. Вони бачать реальність такою, якою вона є, а не такою, як їм хотілося б її бачити. Вони менш емоційні і більш об'єктивні в своєму сприйнятті і не дозволяють надіям і страхам повпливати на свою оцінку. Завдяки ефективному сприйняттю, самоактуалізовані люди можуть без труднощів помітити фальш і нечесність в інших. Очікування тривоги, стереотипи, помилковий оптимізм чи песимізм також здійснюють менший вплив на сприйняття самоактуалізованої людини. Самоактуалізовані люди більш толерантні до протиріч і невизначеності. Вони не бояться проблем, які не мають

однозначно правильних чи помилкових рішень, приймають сумнів, невизначеність і невідомі шляхи;

2) *прийняття себе, інших і природи.* Самоактуалізовані люди можуть приймати себе такими, якими вони є. Вони не є надмірно критичні до своїх недоліків і слабкостей. Їх не обтяжує надмірне почуття провини, сорому і тривоги – емоційні стани, які притаманні іншим людям. Самоприйняття також чітко виражене на фізіологічному рівні. Самоактуалізовані люди приймають свою фізіологічну природу з радістю, відчуваючи радість життя. Основні біологічні процеси (наприклад, вагітність, старість та ін.) вважаються частиною людської природи і позитивно сприймаються. Подібним чином вони приймають інших людей і людство в цілому. У них немає визначеної потреби повчати, інформувати, контролювати. Вони можуть переносити слабкості інших і не боятися їх сили. Вони усвідомлюють, що люди страждають, старіють і в кінці кінців помирають;

3) *безпосередність, простота.* Поведінка самоактуалізованих людей характеризується безпосередністю і простотою, відсутністю штучності чи бажання справити ефект. Їх внутрішнє життя (думки і емоції) природні і безпосередні. Вони можуть пристосовуватися, щоб обмежити себе і інших людей від болю та несправедливості. З цієї причини, наприклад, вони можуть бути терпеливими. Однак, коли того потребує ситуація, вони можуть бути непримиренними та засуджувати соціальні норми, коли вважають це необхідним;

4) *центрованість на проблемі.* Всі досліджувані Маслоу особистості виконували якесь завдання чи роботу, яку вважали важливою. Тобто вони не були еґо-центровані, а скоріше орієнтовані на проблеми, які стоять вище їх безпосередніх потреб, які вони вважають для себе життєвою місією. Самоактуалізованих людей цікавлять питання етики і філософії. Вони живуть і працюють у сфері широкої компетенції,

прагнуть присвятити себе надособистісній «місії» чи завданню. Такий стиль життя означає, що вони не звертають увагу на тривіальне, незначне, і це дозволяє їм чітко визначити важливе і неважливе в цьому світі;

5) *автономія: незалежність від культури і оточення.* Ця автономія дозволяє їм покладатися на свій власний потенціал і внутрішнє джерело росту і розвитку. Вони достатньо сильні, щоб не звертати увагу на думки і впливи інших, тому не прагнуть до почесей, високого статусу, престижу і популярності. Вони вважають внутрішнє задоволення менш значимим, ніж саморозвиток і внутрішній ріст;

б) *демократичний характер.* Самоактуалізовані особистості найбільш демократичні люди. Вони поважають інших людей, незалежно від того, до якого класу, раси, релігії, статі вони належать, який їх вік, професія та інші показники статусу. Більше того, вони з готовністю навчаються в інших, не проявляючи схильності до авторитарності;

7) *розбіжності засобів і цілей.* В повсякденному житті самоактуалізовані особистості більш визначені, послідовні і тверді, ніж звичайні люди, по відношенню до того, що правильно, а що помилково, добре чи погано. Вони дотримуються моральних і етичних норм та спрямовані на досягнення поставлених цілей;

8) *філософське почуття гумору.* Іншою характеристикою самоактуалізованих людей є їх вибір філософського, доброзичливого гумору. Якщо звичайна людина може отримати задоволення від жартів, що висміюють чиясь неповноцінність, принижуючи когось, то самоактуалізовану людину більш приваблює гумор, що висміює глупість людства вцілому;

9) *креативність.* Йдеться про природню і спонтанну креативність, яка присутня дітям. Це креативність, яка присутня у повсякденному житті як природній спосіб особистості сприймати та виражати все нове.

10) *спротив окультурненню*. Самоактуалізовані люди знаходяться в гармонії із своєю культурою, зберігаючи в цей же час внутрішню незалежність від неї [111]. Вони володіють автономністю і впевненістю в собі, і тому їх мислення і поведінка не піддається соціальному і культурному впливу. Вони не витрачають енергію на боротьбу з існуючими суспільними правилами і звичаями. Вважаємо, що корекційні педагоги, які працюють з дітьми із аутизмом, є самоактуалізованими особистостями, оскільки вони толерантні, зберігають спокій і незворушність, мають почуття емпатії та співчуття до дітей із порушеннями психофізичного розвитку, прагнуть до самовдосконалення у діяльності.

Гуманістичний педагог, на думку К. Роджерса зобов'язаний приймати дитину такою, якою вона є, допомагати їй зрозуміти себе, сприяти і радіти її росту і самоактуалізації. Тільки приймаючи учня, розуміючи його думки і почуття, учитель, на думку дослідника, зможе сприяти тому, щоб учіння стало значущим для вихованця, знайшло для нього особистістний сенс [172, с. 132].

Ю.О. Приходько вважає, що толерантність – зважене, терпиме ставлення до позицій, вірувань, переконань, думок, рис характеру, особливостей темпераменту іншого. Толерантність належить до професійно зумовлених рис характеру працівників освіти, психологів і є показником якості його фахової підготовки. Етичний кодекс психолога визначає, що толерантність є етичним принципом його діяльності: «Психолог є толерантним до різних емоційних проявів клієнтів, має належний рівень професійної підготовки, за будь-яких обставин зберігає рівновагу, терпимість. Психологи приймають проблеми й обставини клієнтів незалежно від їх способу життя, поведінки, соціального й національного походження, статі тощо» [143, с. 149].

У психолого-педагогічному аспекті І.С.Булах, Л. В. Долинська, та інші наголошують на важливості впровадження новітніх технологій навчання, які дають можливість більш ефективного забезпечення особистісної готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності [33, с. 61].

Н.Ф. Шевченко визначає, що розвиток професійної свідомості спеціаліста ключовим є чинник його готовності до здійснення професійної діяльності [218].

У педагогічному процесі відбувається передавання особистісних рис, цінностей, моральних принципів, ідеалів, особистісних властивостей, вмінь та навичок від педагога до учнів. Реалізація психологічного механізму, який передбачає вплив позитивних цінностей, знань педагога на пізнавальну активність учнів перебуває у тісному взаємозв'язку із особистісними властивостями, емоційними станами, пізнавальною мотивацією та самооцінкою педагога. Цей вплив можливий за умови наявності безпосереднього контакту між педагогом та учнем, через взаємодію учасників педагогічного процесу, оскільки навчання є особистісно орієнтованим. Головними завданнями особистісно орієнтованого навчання є:

- розкриття індивідуальних пізнавальних можливостей кожного учня;
- розвиток його індивідуальних, пізнавальних здібностей;
- допомога йому в самопізнанні, самоактуалізації, самореалізації, самовизначенні.

У контексті суб'єктно-особистісної готовності важливо розглянути поняття «особистості».

С. Л. Рубінштейн зазначає, що особистість виявляється і формується у взаємодії з навколишнім середовищем, тому таке велике значення для розуміння особистості має діяльність. Особистість – це

реальний індивід, діюча людина, яка є носієм суспільних стосунків. Особистість неможлива без психіки, без свідомості. Усі психічні явища і процеси органічно вплітаються в цілісне життя особистості, оскільки основна їхня функція полягає в регуляції діяльності людей. Обумовлені зовнішніми впливами, психічні процеси особистості самі опосередковують поведінку і діяльність, залежність суб'єкта від об'єктивних умов. Будь-яка особистість включає в себе «Я» як суб'єкт довольної діяльності, якому властиві мотиви свідомої поведінки.

Поняття особистості у психології не зводиться до поняття суб'єкта у вузькому розумінні. Психічний зміст людської особистості не вичерпується лише мотивами свідомої діяльності – існує також розмаїття інших, зокрема неусвідомлених тенденцій [175].

Аналізуючи поняття «особистість» не можемо не згадати концепції В. М. Мясіщева, який стверджував, що особистість – складне психічне утворення, яке становить інтегральний психологічний потенціал, що реалізується в переживаннях і діях. Знання особистості дозволяє передбачити її вірогідні реакції (внутрішні і зовнішні) в певних умовах. Особистість характеризують домінуючі ставлення переважно до людей, схильності інтереси, потреби, здатність до зусиль і самовладання, втривалість у труднощах і опір зовнішньому примусу, рівень і характер здібностей і самооцінки [122].

А. Н. Леонтьєв розглядає особистість як цілісне утворення, яке є відносно пізнім продуктом суспільно-історичного й онтогенетичного розвитку людини. Вона виступає як результат інтеграції процесів, що здійснюють життєві відношення суб'єкта до об'єктивної діяльності. Ці відношення характеризуються подібністю своєї побудови і передбачають свідоме їх регулювання, тобто наявність свідомості, а на певних етапах і самосвідомості суб'єкта [97].

Таблиця 1.2. Зміст суб'єктно-особистісної готовності до професійної діяльності

Компоненти готовності	Структура	Автори
Емоційно-вольова	готовність як сукупність якостей особистості; морально-вольових властивостей, емоційною стійкістю у подоланні професійних труднощів	Б. Г. Ананьєв, Б. Ф. Ломов, С. Д. Максименко; К.Платонов; К. Роджерс
Когнітивна готовність	професійна готовність до корекційної роботи з аутичними дітьми	С.П. Миронова, К.О. Островська, Д.І. Шульженко
Мотиваційна готовність	готовність як цілісне явище, скріплене переконаннями, особистості, способами поведінки спрямованими на досягнення мети	К. О. Абульханова-Славська, А. Н. Леонтьєв, С. Л. Рубінштейн та ін. А. Маслоу

Зміст таблиці 1.2. характеризує і визначає обрані нами в результаті теоретичного аналізу компоненти суб'єктно-особистісної готовності у визначенні авторів, які досліджували цю проблему у контексті психологічної готовності особистості.

Особистість характеризують тільки ті психічні процеси й особливості людини, які сприяють здійсненню її діяльностей. У розвитку суб'єкта його ставлення до явищ світу вступають між собою в ієрархічні стосунки. Ієрархії діяльностей утворюють ядро особистості. Є три основних параметри особистості: широта зв'язків людини зі світом, ступінь їхньої ієрархізованості та загальна структура [164, с. 97]. Психологічні підструктури особистості – темперамент, потреби і потяги, емоційні переживання й інтереси, навички та звички, моральні риси характеру тощо, виявляють себе в умовах життя особистості.

Проведений теоретичний аналіз вказаних досліджень дозволив визначити робоче поняття *суб'єктно-особистісна готовність*

корекційного педагога до професійної діяльності як складне інтегративне утворення особистості, в якому корекційний педагог виступає суб'єктом діяльності, носієм особистісних якостей, зокрема тих, які важливі в роботі з дітьми із спектром аутистичних порушень – внутрішньої мотивації діяльності, гнучкого мислення, прагнення до самовдосконалення, емпатії, толерантності, довільної саморегуляції, професійних вмінь та знання індивідуальних особливостей дітей.

Підсумовуючи теоретичний аналіз проблеми суб'єкта в науковій психологічній літературі, ми можемо відзначити, що поняття «суб'єкт» не лише відображає змістовну характеристику суб'єктної активності, а й виступає носієм внутрішньої психічної активності людини. Поняттям особистості позначається деяка властивість людини-суб'єкта, а саме його соціальність, здатність бути суб'єктом соціальних відносин.

В сучасних психолого-педагогічних дослідженнях актуалізується питання готовності корекційного педагога до фахової діяльності. Особистісна готовність виступає необхідною умовою успішної професійної самореалізації та психологічної діяльності корекційного педагога. Особистісна готовність розуміється вченими як комплексне психологічне утворення, як поєднання функціональних, операційних та особистісних компонентів.

Суб'єктивними факторами, які об'єднують внутрішні передумови успіху в професійній діяльності сучасних фахівців, є індивідуально-типологічні властивості особистості, які допомагають успішно виконувати професійну діяльність. Психологічні вимоги до фахівців, які працюють з особами із особливими освітніми потребами, передбачають психологічну готовність особистості до цієї роботи. Цю готовність можна розглядати як інтегровану якість особистості, яка включає систему мотивів, знань, умінь і навичок, певного досвіду, особистісних якостей, що забезпечують успішну професійну діяльність.

Виходячи зі загальної структури готовності та враховуючи професійну специфіку ми вважаємо, що змістовну структуру готовності корекційних педагогів до професійної діяльності в умовах спеціальної освіти мають утворювати наступні компоненти: *когнітивний* (професійна готовність до корекційної роботи з аутичними дітьми, формування педагогічних компетенцій); *особистісний* (готовність як сукупність якостей особистості), *поведінковий* (готовність визначається як цілісне явище, скріплене переконаннями, морально-вольовими якостями особистості, способами поведінки, знаннями про професію та практичними вміннями та навичками), що дозволяють корекційному педагогу враховувати індивідуальні особливості дитини із спектром аутистичних порушень в процесі навчально-виховної діяльності.

Виходячи зі загальної структури готовності та враховуючи професійну специфіку, ми вважаємо, що змістовну структуру готовності корекційних педагогів до професійної діяльності в умовах спеціальної та інклюзивної освіти утворюють компоненти: *когнітивний* (професійна готовність до корекційної роботи з аутичними дітьми, формування педагогічних компетенцій); *мотиваційний* (готовність як сукупність якостей особистості), *емоційно-вольовий* (готовність визначається як цілісне явище, скріплене переконаннями, морально-вольовими якостями особистості, способами поведінки, знаннями про професію та практичними вміннями та навичками), що дозволяють корекційному педагогу враховувати індивідуальні особливості дитини зі спектром аутистичних порушень в процесі навчально-виховної діяльності.

1.2. Особливості корекційного виховання аутичних дітей

Проблема особливостей корекційного виховання аутичних дітей вивчається протягом останніх десятиліть досить інтенсивно. В

дослідженнях зазначається, що особистісно центроване навчання у спеціальній школі має реалізувати цілісний підхід до особистості, яка зростає, цілісно забезпечуючи її інтелектуальний і соціальний розвиток. Це відбувається, по перше, за рахунок мотиваційного компоненту цього типу навчання. У такому навчанні пізнавальні мотиви не домінують над широкими соціальними чи престижними. Всі вони виступають рівнозначними, розвиваються паралельно і на однаковому рівні стійкості, сили і спрямованості. По друге, цій меті слугує створене педагогами культурно-освітнє середовище, в яке має входити дитина з порушеним розвитком. Це середовище колективної діяльності і спілкування. Виникають позитивні умови для інтенсивного дитячого взаємозбагачення. Інтелектуально сильніша дитина набуває можливості виявити свою соціальну активність стосовно менш здібної. Остання, в свою чергу, черпає у спілкуванні з більш активною дитиною те, що їй ще не доступне, але до чого вона прагне.

Як зазначає І.Д. Бех, особистісно центроване навчання спрямоване на навчання однієї дитини, допомагає школяреві з розумовими та сенсорними відхиленнями включатися в систему повноцінних соціальних стосунків ще в період шкільного навчання, не чекаючи його закінчення. За таких умов відбувається певний змістовий збіг навчання і соціальної ситуації розвитку дитини з порушеним розвитком. Це, в свою чергу, призводить до того, що значною мірою підвищується рівень вірогідності успіху в компенсаторному розвитку дитини. Позитивна соціальна позиція школяра за такого типу навчання визначається тим, що він не залишається наодинці зі своїми негараздами, зумовленими наявним порушенням. Його психічний стан і динаміка інтелектуально-соціального розвитку розподіляються між іншими суб'єктами, стає колективною проблемою [21, с. 21]. Важливе

значення для дитини з порушенням відіграє виховний процес, який спрямований на формування адаптативних якостей.

Виховання – це планомірний і цілеспрямований вплив на свідомість і поведінку дитини з метою формування у неї моральних понять і установок, принципів, ціннісних орієнтацій і навичок практичної поведінки, які створюють умови для її розвитку і готують до майбутньої трудової діяльності [20, с. 137]. Якщо говорити про дитину з аутизмом, то корекційному педагогу важливо сформувати у неї відповідні навички, які необхідні для життя у суспільстві. Процес виховання є цілеспрямованим впливом, метою якого є засвоєння дитиною необхідного для життя в суспільстві соціального досвіду і формування у неї прийнятої у суспільстві системи цінностей. Виховний процес передбачає цілеспрямовану діяльність педагога з метою досягнення певної навчальної мети. У процесі виховання можна виокремити такі етапи:

- формування у вихованців потреби у виробленні тієї чи іншої якості;
- оволодіння вихованцями знаннями про особистісні якості;
- формування умінь, навичок і звичок поведінки [149, с. 139].

Усі ці етапи можуть бути реалізовані тільки при включенні вихованців

у різні форми та види активної діяльності. Для вирішення завдань, що стоять на кожному з цих етапів, педагог організовує будь-яку справу і прикладає зусилля для залучення до неї вихованців. Лише залучивши дітей до їх власної діяльності, педагог може домогтися успішного виконання завдань, що стоять на даному етапі. Головними завданнями виховання є формування та розвиток дитини як особистості, що володіє тими корисними якостями, які необхідні для життя у суспільстві.

Особистісний розвиток дитини, яка страждає від аутизму, вже самим змістом діагнозу визначається спотвореним типом дизонтогенезу, відповідно до якого суттєво зміщені компоненти навчальної, комунікативної, ігрової, інтелектуальної діяльностей. Навчання та виховання таких дітей відбувається в сімейних умовах і не відповідає прагненням дитини здійснювати бажану форму діяльності, створює умови для виникнення вторинних і третинних порушень, не забезпечує розкриття їхніх ресурсно-інтелектуальних і творчих потенціальних можливостей, здібностей і означає практично повну неспроможність соціального самовизначення. На думку академіка В. І. Бондаря, саме педагогічна діагностика таких дітей є першою найважливішою ланкою вивчення їхніх здібностей, умінь, навичок, мотивів діяльності та поведінки, вчинків тощо [27]. Тобто всього того, що максимально розкриває особистісний розвиток аутичної дитини на тлі сучасних соціокультурних реалій і забезпечує виконання концептуальних засад дитиноцентризму в корекційній педагогіці та психології.

Корекційне виховання - це виховання якостей особистості засобами пізнавальної, трудової, естетичної діяльності, що дозволяє їй адаптуватися в соціальному середовищі [81, с. 21].

Метою корекційної роботи, за Л.С.Виготським, є орієнтація на всебічний розвиток аномальної дитини з попутним здійсненням виправлення і згладжування її недоліків: "Треба виховувати не сліпого, але дитину перш за все. Виховувати ж сліпого і глухого - означає виховувати глухоту і сліпоту...". Корекція і компенсація нетипового розвитку ефективно можуть здійснюватися лише в процесі розвивального навчання, при максимальному використанні сензитивних періодів і опори на зони актуального і найближчого розвитку. Таким чином, процес навчання спирається не тільки на

функції, що сформувалися, але і на ті, що формуються. Звідси, найважливішим завданням корекційної освіти є поступовий і послідовний перехід зони найближчого розвитку в зону актуального розвитку дитини [34, с. 10]. Реалізація корекційно-компенсаторних процесів дитини із аутизмом можлива тільки при постійному розширенні зони найближчого розвитку, яка повинна виступати орієнтиром діяльності вчителя, вихователя, корекційного педагога. Необхідне систематичне, повсякденне, якісне вдосконалення і приріст рівня найближчого розвитку.

Корекція і компенсація розвитку не можуть відбуватися стихійно. Необхідним є створення певних умов для цього: педагогізація навколишнього середовища, а також продуктивна співпраця різних соціальних інститутів. Вирішальним чинником, від якого залежить позитивна динаміка психомоторного розвитку, виступають адекватні умови виховання в сім'ї і ранній початок комплексних лікувально-реабілітаційних і корекційних психолого-педагогічних, соціокультурних заходів, які передбачають створення трудотерапевтичного середовища, орієнтованого на формування адекватних відносин з оточуючими людьми, навчання дітей із аутизмом простих трудових навичок, розвиток і вдосконалення інтеграційних механізмів з метою налагодження у дітей з проблемами звичайних, загальноприйнятих соціокультурних стосунків.

Стурбованість вітчизняних вчених щодо проблеми аутизму і аутистичних порушень в Україні можна спостерігати, аналізуючи зміст словників та українських наукових видань. Зокрема, у дефектологічному словнику за редакцією В. І. Бондаря, В. М. Синьова (2011 р.) розкриття поняття аутизму і аутистичних порушень значно розширюється. Аутизм – важке порушення розвитку, що характеризується значними недоліками у формуванні соціальних і

комунікативних зв'язків із реальністю; виявляється в зосередженості на власних переживаннях, обмеженні спілкування з іншими людьми, а також проявами стереотипних інтересів [58, с. 89].

Аутистичний розлад – важка форма патології психічного розвитку з соціальними, комунікативними, мовленнєвими, регуляторними порушеннями [58, с. 57].

Спектр аутистичних порушень – це багатоманітний різновид, відмінностей, відхилень і порушень, центральним і спільним для яких є порушення соціальної інтеграції та небажання (навіть острах) аутичних людей вступати в будь-який контакт із суспільством, зокрема зі своїм оточенням [226, с. 7-8].

Говорячи про соціально-педагогічну і психологічну допомогу особам з аутизмом, В.В. Тарасун [192] стверджує, що на цей час в західних країнах склалася і продовжує розвиватися мультимодальна допомога, яка центрована на індивідуальному підході до дитини і забезпечується «командою» професіоналів, які тісно контактують із сім'єю. Такий підхід демонструє досить високу абілітаційну ефективність корекційного процесу.

В системі спеціальної освіти України аутизм не виділений як окрема категорія, і діти з таким діагнозом залишаються переважно поза освітнім простором і без можливості одержати спеціальну допомогу.

Варто зазначити, що останнім часом в українській спеціальній психолого-педагогічній літературі почали з'являтися окремі роботи в галузі аутології, зокрема представлено комплексну психолого-педагогічну модель допомоги дітям з аутизмом (В.В.Тарасун, Г.М.Хворова). Разом з тим, залишається невирішеною проблема розробки спеціальних корекційно-розвивальних та корекційно-превентивних методик, які б враховували особливості психічного

розвитку дітей з аутизмом, і адаптації методик навчання, які застосовуються в освітній практиці інших країн. Традиційні ж освітні програми і методи навчання є неадекватними до структури асинхронного розвитку дитини з аутизмом, при якій одночасно мають місце ознаки як ретардації, так і акселерації, ускладнені труднощами процесу соціальної взаємодії. Це свідчить про те, що система допомоги особам з аутизмом в Україні лише почала формуватися, чим започатковується виконання державою обов'язків з реалізації конституційного права своїх аутичних громадян на адекватну їхнім можливостям освіту. Оскільки, як свідчить аналіз спеціальної літератури, методи для лікування аутизму розроблені недостатньо, на сьогодні цим дітям можна надавати лише реабілітаційну і корекційну допомогу. У цьому зв'язку важливим є методичне забезпечення процесу корекційного навчання даної категорії дітей.

Результати переважної більшості досліджень у різних країнах світу свідчать про те, що корекція аутичних порушень є найефективнішою за умови включення дітей з аутизмом в освітній процес, який передбачає надання комплексної допомоги, починаючи з 2-х років (Dawson G., Osterlmg). На основі аналізу запропонованих в літературі напрямків корекційно-розвивального навчання та нейропсихологічних моделей аутизму, В.В.Тарасун визначено основні особливості аутичної дитини (сенсорна незахищеність і поведінкова надконсервативність) і запропоновано (в межах нейропсихологічної реабілітації) широку програму корекційно-розвивального і корекційно-превентивного навчання дітей з аутизмом. Ця програма включає чотири напрями такої роботи:

- 1) коригування регулятивної дисфункції шляхом формування всіх рівнів переробки інформації;

- 2) корекцію порушень механізму керування процесом переробки інформації та планування дій шляхом формування центрального зв'язування та коригування у дітей з аутизмом когнітивних порушень;
- 3) корекцію порушень соціальної поведінки шляхом підвищення рівня сформованості здатності до соціальної взаємодії;
- 4) превентивне і корекційно-розвивальне навчання шляхом формування єдиної, універсальної, високоорганізованої системи переробки інформації та формування соціально-емоційної поведінки [192].

Українська дослідниця Г.М. Хворова виділяє такі головні пріоритети корекційної роботи з формування комунікативної активності особи з аутизмом:

- виявлення та актуалізація прихованої, латентної потреби у спілкуванні та використання цього комунікативного потенціалу для розвитку усіх психічних сфер та збільшення життєвої компетенції;
- розвиток та корекція емоційної та комунікативної сфери батьків та інших членів родини, навчання їх адекватним моделям спілкування з дитиною;
- навчання особи з аутизмом комунікативних умінь і навичок [204].

Створення та реалізація комплексної психолого-педагогічної технології корекції активності дитини з аутизмом, яка можлива тільки за умови родинно-центрованого підходу, передбачає оптимізацію взаємодії батьків з дитиною та потребує подальшого дослідження різних аспектів життя родини. Проведене Г.М. Хворовою експериментальне дослідження відкриває перспективи подальшого наукового пошуку у галузі психолого-педагогічної допомоги особам з аутичним типом дизонтогенезу. До перспективних напрямів, на думку

дослідниці, можна віднести розробку відповідних методик та дослідження самосвідомості осіб з аутизмом; розробку методичних основ інтеграції дітей з аутизмом у державну систему освіти та визначення індивідуальних освітніх маршрутів; створення теоретико-методичних засад та практична розробка питань професійної орієнтації та працевлаштування осіб з аутизмом.

Соціальні вимоги, під дією яких відбувається розвиток дитини із аутизмом, не повинні ставитися в імперативній формі; а спеціально створюватись у процесі конструювання дорослими різних за змістовною спрямованістю соціальних ситуацій.

Щодо розумових здібностей аутичних дітей Лео Каннер (1955) відзначав, що інтелектуальна недостатність не є обов'язковою для раннього аутизму. Такі діти нерідко можуть мати хороші інтелектуальні задатки, навіть бути парціально обдарованими в різних сферах: володіти абсолютним музичним слухом, грати в шахи, малювати, рахувати. Однак для їх інтелектуальної діяльності в цілому властиві порушення цілеспрямованості, труднощі в концентрації уваги. Спостерігається певна химерність мислення, схильність до символіки [226].

Є. Р. Баєнська, В. В. Лебединський, М. М. Ліблінг, О. С. Нікольська характеризують аутизм як екстримальну самотність дитини, порушення її емоційного зв'язку навіть з найближчими людьми, з проявами крайньої стереотипності у поведінці, що проявляються і як консерватизм у відносинах зі світом, страх змін у ньому, і як велика кількість однотипних афективних дій, потягів, інтересів, а також, особливе мовленнєве і інтелектуальне недорозвинення, не пов'язане, як правило, з первинною недостатністю цих функцій, виражене зниження порога афективного дискомфорту, панування негативних переживань, стану тривоги, страху перед навколишніми [94].

О. С. Нікольська (1985-1987 рр.) вважала критеріями зарахування дітей до певної групи характер і ступінь первинних розладів, вторинних і третинних дизонтогенетичних утворень, включаючи гіперкомпенсаторні, і поділила їх на чотири групи, від найтяжчих до найлегших проявів. Перша група дітей характеризується відчуженістю від навколишнього середовища, повною відсутністю потреби у контактах з оточуючими людьми, польовою поведінкою, аутизмом, відсутністю навичок самообслуговування. Другій групі властива переважна кількість стереотипій, нерідкий симбіоз з матір'ю. Дітей третьої групи відрізняє надмірна захопленість власними стійкими інтересами, фантазіями, підвищенням потягів, які проявляються у стереотипній формі. Дітей четвертої групи характеризує підвищена вразливість, загальмованість у контактах, пошук захисту у близьких, прагнення до вироблення соціально позитивних стереотипів поведінки, недорозвиненість саме форм спілкування [124].

Натомість К.С.Лебединська, на основі етіопатогенетичного підходу, виділяє 5 варіантів раннього дитячого аутизму: ранній дитячий аутизм при різних захворюваннях центральної нервової системи; психогенний аутизм; ранній дитячий аутизм шизофренічної етіології; ранній дитячий аутизм при обмінних захворюваннях; ранній дитячий аутизм при хромосомній патології [94].

Загалом, більшість українських науковців визнають, що основою аутизму є порушення ЦНС, тому найбільш розповсюдженим трактуванням аутизму є точка зору, згідно з якою аутизм є порушенням розвитку нейронних структур, що має біологічну основу і численні причини виникнення. Вважається, що аутизм є спектральним порушенням, тобто, що паттерни симптомів захворювання, рівень здібностей дітей, а також інші характеристики при аутизмі

зустрічаються у найрізноманітніших комбінаціях, а хвороба може мати різні ступені тяжкості [225].

До аутистичних психічних порушень розвитку у дітей відносять: ранній дитячий аутизм Л.Каннера, аутистичний синдром Д. Аспергера, аутизм при олігофренії; синдром Ретта; дитячий аутизм, обумовлений органічними захворюваннями головного мозку; дитячий аутизм унаслідок інших причин; атиповий аутизм; атиповий аутизм з розумовою відсталістю; атиповий аутизм без розумової відсталості; інші дезінтегративні розлади дитячого віку, гіперактивні розлади, які поєднуються з розумовою відсталістю та стереотипними рухами тощо [57, с. 56].

К.С.Лебединська зазначає, що діагноз «ранній дитячий аутизм» базується на таких основних симптомах, як аутизм, схильність до стереотипних дій, непереносимість змін у навколишньому середовищі [62,74,94,106]. На перших роках життя у аутичних дітей спостерігається негативне ставлення до навколишнього світу, присутні різноманітні сенсорні, мовленнєві стереотипії, постійне відчуття дискомфорту, одноманітні ігри, часто із залученням неігрових предметів. Цей вид загального розвитку визначається наявністю патологічного чи порушеного розвитку, який вперше проявляється у віці до трьох років, і є характерним типом аномального функціонування у всіх трьох сферах: реципрокна соціальна взаємодія, комунікація, поведінка (простежується обмежений набір її стереотипних форм, що повторюються).

Посилаючись на Міжнародну класифікацію хвороб 10-го перегляду, українська дослідниця К.О. Островська вважає, що аутизм є первазивним (наскрізним) порушенням розвитку, що позначається практично на усіх рівнях психіки: сенсорній, моторній, соціально-емоційній, пізнавальній і комунікативно-мовленнєвій сферах.

Наскрізність цього захворювання передбачає зміни у всіх психічних сферах – перцептивній, інтелектуальній, мовленнєвій, емоційній, вольовій, поведінковій тощо [130-145, 239].

Досліджуючи феноменологію аутизму, Т.В. Скрипник приходять до висновку, що у спектр аутистичних розладів потрапляють діти з різним рівнем інтелектуальних і мовленнєвих можливостей. Не залежно від рівня мовленнєвого і мисленнєвого розвитку, найхарактернішою ознакою дітей з аутизмом є брак соціальних якостей. Друга істотна відмінність цієї категорії дітей – вибірковість сприймання навколишнього світу (гіперфокус уваги), що позначається на їхніх реакціях на зовнішню інформацію [183, с. 8].

Розумові здібності дітей, які страждають на аутизм, можуть бути різними. У одних випадках інтелект збережений, але розвинений негармонійно, в інших – має місце розумова відсталість, і, нарешті, серед таких дітей є й обдаровані. Проте у всіх випадках є своєрідна нерівномірність їх психомоторного розвитку [81, с. 192]. Також для дітей з аутизмом характерна нецілеспрямована рухова активність, яка виявляється в стрибках, своєрідних рухах пальців рук біля зовнішніх кутів очей. Рухове занепокоєння може чергуватися з періодами загальмованості, завмирання в одній позі.

Як у грі, так і в поведінці дитини в цілому, звертає на себе увагу погана моторика, незручність довільних рухів, особливі труднощі в оволодінні елементарними навичками самообслуговування, їжі і т.д. Неврологічне обстеження виявляє м'язову гіпотонію. Поряд з незручністю і слабкістю, особливо рук, характерні манірність і химерність рухів, схильність до несподіваних і своєрідних жестів. Всі ці особливості простежуються в динаміці розвитку аутичної дитини з раннього віку і формують специфічну аномалію її розвитку.

Д.І. Шульженко запропонувала типологію *аутистичної особистості* дитини, в основу якої покладено особистісний сенс спрямування аутичної дитини, вирізнено сім окремих типів особистості за такими показниками: світосприйняття дитиною довкілля, як одиниці самосвідомості, взаємодія з живими і неживими об'єктами та рівень залежності від них, когнітивні та креативні стилі, особливості комунікації, наявність різних системоутворюючих реактивних і тривожних факторів та їхньої взаємодії, що впливають на поведінку дитини та керують її розвитком. Означена психологічна класифікація типів аутистичних особистостей є першою спробою, зверненою до динаміки цілісної психічної організації дитини в ситуаціях, які змінюються за її діяльності та життя [225, с. 23-24]. Отже, це такі типи:

- *тип симбіотичного спрямування особистості*. Характеризується високим рівнем залежності від присутності певної людини (матері, батька, братів, сестер, няні тощо). Тобто, дитина може соціально реалізовуватися лише у присутності конкретної людини, в якій вона має потребу;
- *тип лінгвістичного спрямування особистості*. Характеризується сформованим мовленням, мотивацією до говоріння, вербалізмом та орієнтованістю на оригінальність, вигадливість мовної особистісної диспозиції;
- *тип інтелектуального спрямування особистості*, який характеризується дещо звуженою сферою реалізації цієї здатності й неспроможності до поширення розумових умінь на інші аспекти життєдіяльності;
- *тип комунікативного спрямування особистості*, що характеризується наявністю бажання бути в центрі уваги і чинити спілкування як за умов мовленнєвої диспозиції, так і поза нею;

водночас у дитини ще не сформовані механізми комунікативних дій;

- *тип динамічно орієнтованого спрямування особистості* на розвиток здібностей, що характеризується сукупністю задатків дитини (творчих, конструювальних, спортивних тощо);
- *тип індіферентного спрямування особистості*. Характеризується байдужою формою сприймання навколишнього світу, пасивним спогляданням дійсності, неспроможністю самостійно приймати рішення, бажанням уникати будь-яких, навіть спрощених, ситуацій;
- *тип реактивно-тривожного спрямування особистості*, що характеризується підвищеною чутливістю до сенсорних, кінетичних та інших подразників; наявністю фобій, страхів, побоювань у критичних для аутичної дитини ситуаціях (зміна місця проживання, скупчення чималої кількості людей у натовпі, незвичайний перебіг подій; незнайомі, а відтак – небезпечні в розумінні дитини місця чи обставини).

Відповідно до типу спрямування особистості аутичної дитини, корекційному педагогу потрібно підбирати відповідні прийоми педагогічної взаємодії. Методи педагогічної взаємодії повинні сприяти всебічному розвитку дитини з аутизмом. Усі діти із спектром аутистичних порушень потребують медичної та психолого-педагогічної підтримки, тому знання особливостей проявів аутизму дає змогу адекватно вибрати варіант її застосування. М.В. Рождественська та С.Ю. Конопляста стверджують, що рання дефектологічна діагностика дозволяє спланувати відповідну індивідуалізовану навчально-виховну корекційну програму: розвиток перцептивних, лінгвістичних, моторних, соціальних знань, умінь і навичок, а також корекцію соціально несприятливих форм поведінки кожної дитини зокрема. Всі

методики та етапи корекції аутизму максимально ефективні, коли вони індивідуально пристосовані, проводяться безперервно, довготривало і систематично [171]. З цією метою більшість установ для аутичних дітей використовують комплексні методики – логотерапію, ігротерапію, методику модифікації поведінки, спеціалізовану ЛФК, сенсорну та музичну терапію.

Розлади аутистичного спектру чітко проявляється і в мовленні цих дітей. Нерідко, при потенційно великому словниковому запасі і здібності до складних оборотів, діти не користуються мовленням для спілкування. В одних випадках це може бути повний або майже повний мутизм (відмова від мовлення), в інших – аутичне мовлення, звернене у простір, до самого себе, ехолалії (повторення слів, фраз) при відповідях на запитання. Характерна відсутність вживання особових займенників, мова про себе в другій або третій особі. Тембр і модуляція голосу неприродні, часто вигадливі і співучі. При недорозвиненні комунікативної функції мовлення нерідко спостерігається підвищене прагнення до словотворення, неологізмів, безцільного маніпулювання звуками, складами, окремими фразами з віршів і пісень [238].

Формування комунікативної діяльності аутичних дітей – надзвичайно складний корекційний етап в процесі якого формуються необхідні для їх особистісного розвитку інформативно-пізнавальні, комунікативно-регуляторні, комунікативно-афективні передумови для порозуміння з оточуючими дітей людьми, зважаючи на те, що аутичні діти можуть як володіти мовленням, так і бути повністю мутичними.

Як вже згадувалось, одним із труднощів, з якими зіштовхуються при діагнозі «аутизм», є порушення комунікації. При цьому комунікація обов'язково повинна носити словесну (вербальну) форму. Відомо, що для людей із порушенням слуху створено мову жестів, за допомогою якої такі люди спілкуються не тільки між собою,

але й із навколишнім світом. Для тих у кого порушений зір, є базована на тактильному сприйнятті мова Брайля, за допомогою якої пишуть і читають. Із усього цього випливає, що комунікація носить індивідуальний характер при різних порушеннях, тобто адаптована до індивідуального рівня розуміння. Знаючи все це, при виборі комунікації для дітей із діагнозом «аутизм», слід пам'ятати, що вони не здатні абстрагуватися, і як візуальна підтримка їм необхідна картинка. Такого спілкування необхідно навчати, як абетці. Як візуальну підтримку може бути подано графічне зображення людини, предмета, дії, властивостей, ознак, живих та неживих об'єктів - піктограми, фотографії, картинки, реальні (або іграшкові) предмети, все залежить від індивідуального розуміння дитини. Комунікативні картки, зошити або таблиці складаються індивідуально, виходячи з потреб дитини.

Аналізуючи процес боротьби аутичної дитини, наприклад, у ситуації комунікативних бар'єрів, які суттєво впливають на виникнення стійких установок психологічного захисту психіки дитини від скепсису її оточення під час спілкування, постійного кепкування над вразливістю дитини, її емоційною нестійкістю, ми встановили ймовірність і певну лабільність установок аутичної дитини. Так, очікуючи власне фіаско в незнайомій комунікативній ситуації, людина зі спектром аутистичних порушень превентивно унеможлиблює для себе будь-яке спілкування – як результат спрацювання психологічного механізму особистісного захисту з одночасним включенням механізму власних репрезентативних аутомоторних, мовленнєвих, агресивних дій (аутоstimуляцій, вербалізацій, вокалізацій, вигуків, галасування, розхитувань, вертіння тощо). Що менша за віком дитина, то менші прояви її аутистичних рис соціального реєстру – йдеться, зокрема, про негативну установку на спілкування, сигнали про небажання брати участь у грі, заняттях, перегляді мультфільмів, обговоренні книжок,

колективних творчих заходах, прогулянках тощо. Разом з тим, якщо хтось із дітей або дорослих досить настійливо просить або навіть наполягає на активній участі дитини в процесі спілкування, вона застосовує психологічний механізм агресивної дії на людину, що усвідомлюється й використовується нею як психологічний інструмент впливу на оточуючих. Подібна установка спрацьовує ще й тому, що дає дитині можливість почуватися особистісно сильною та самодостатньою індивідуальністю, яка безперечно не страждатиме від відсутності умов і партнерів для комунікації.

Стосовно розвитку мовлення у аутичних дітей слід зазначити, що Н.В. Базимою розроблено корекційно-розвивальну методику стосовно формування мовленнєвої активності у дітей старшого дошкільного віку з аутистичними порушеннями [13]. Ця методика включає дослідницько-діагностичний, корекційно-діяльнісний та функціонально-мовленнєвий етапи формування, кожен з яких передбачає власну мету, завдання, напрямки, методи і прийоми роботи. Етапи поєднувалися зовнішніми та внутрішніми зв'язками, що виливаються у безперервний педагогічний процес, а одержані старшими дошкільниками з аутистичними порушеннями знання, уміння та навички розглядаються як цілісна система.

Розроблено також низку технік, які допомагають дітям, страждаючим від аутизму, розвинути навички адекватного використання мови. *Метод мовленнєвого оперантного обслуговування (Operant speech training)* є покроковою («крок за кроком») технікою, спрямована на розвиток у хворих дітей вокалізу; спочатку їх слід навчити імітувати вимовлення звуків і слів, розуміти значення слів, використовувати експресивну мову для позначення (label) предметів і для вираження прохань і бажань. Основним завданням цього підходу є навчання дітей, страждаючих від аутизму, більш спонтанно і більш

функціонально використовувати мовлення в повсякденних життєвих ситуаціях з тим, щоб вони навчилися впливати на поведінку інших і ефективніше повідомляти про свої потреби (Koegel & Koegel, 1996; Newsom, 1998).

Разом із перерахованими методами для розвитку комунікативних навичок у аутичних дітей можна використовуватися також *навчання мові жестів*, оскільки багатьом з них легше спілкуватися за допомогою невербальних засобів. Але оскільки нормативним є мовне спілкування, для більшості дітей насамперед рекомендується мовний тренінг. Якщо у дитини не спостерігається прогресу при навчанні тільки вербальних засобів спілкування, доцільно застосовувати симультанний комунікативний тренінг, який поєднує мовне навчання і мову жестів. Дітей, які практично не здатні імітувати мову, як правило, навчають використовувати симультанний комунікативний тренінг або тільки мову жестів.

Основою порозуміння є прочитування поведінки дітей в категоріях комунікату. Завжди доступними є фізіологічні сигнали, різні прояви невербальної експресії. Треба бути уважним спостерігачем, розпізнавати реакції дитини в різних ситуаціях, особливо звертати увагу на найтривожнішу поведінку – коли дитина кричить. Цей крик не з'являється без причини, і завдання дорослого полягає дістатися до джерела плачу. Комунікація на такому рівні має конкретний зміст: мені добре, хочу пити, йдемо гуляти, і інше. Діти з аутистичними порушеннями можуть виражати свій стан, потреби, почуття через різні види поведінки: *фізіологічні реакції*, які є відповіддю людського організму на певні подразники; *афективні реакції* – це складніша відповідь дитини на зміни в оточенні; *міміка* – емоції найчастіше відбиваються на обличчі; *біомеханіка* – це постава тіла, рух, жести (наприклад, багато

інформації несуть жести, трапляється, що діти затуляють вуха, очі, чим обмежують надмірне надходження подразників); *пармова* – охоплює голосові, але не вербальні способи порозуміння, можливі завдяки таким якостям голосу, як напруга, висота, зміни темпу і ритму мовлення.

Характерні рухи долонь або пальців, вкладання їх в уста, волосся можуть свідчити про нетипову поведінку, яка має комунікативну функцію. Нетипова поведінка має свої цілі: 1. *привертання уваги* – важливо пам'ятати, що деякі діти з порушеною комунікативною функцією дуже хочуть вашої уваги, навіть негативної, такої, як докір або крик; 2. *уникнення чогось* – поведінка повідомляє про прагнення втекти або уникнути певних дій, осіб; 3. *бажання чогось*; 4. *саморегуляція* – не всі нетипові прояви поведінки є способом комунікації. Особливо це стосується таких виявів, як махання рукою, ритмічне стукання, обертання предмета, биття, кусання, дряпання. Така поведінка часто окреслюється як "автостимуляція". Дитина може таким чином регулювати рівень своєї енергії. Деякі діти поводяться так, коли навколо них відбувається забагато подій. Така саморегуляція не завжди відвертає увагу дитини від процесу навчання, іноді навіть допомагають зосередитись.

Але без подальшого удосконалення можливість переказати інформацію залишається стислою і надто бідною, щоб вважатися повноцінною.

Оскільки мовлення виступає головним засобом пізнання інформації, засобом передачі досвіду та засобом мислення, то для дітей з аутичними порушеннями, досить важливим виступає використання допоміжних засобів спілкування: жест, міміка, піктограма, що інколи виступають єдиним способом порозуміння з оточенням, тим більше, якщо інтелектуальні можливості дитини

дозволяють справжнє альтернативне спілкування. Діти навчаються на конкретному матеріалі, він слугує стимуляцією до когнітивної діяльності.

О. Лурія вважав, що слово, як одиниця мовлення стає не лише носієм значення, а й основною клітиною свідомості, що відбиває зовнішній світ. І графічні символи (піктограми) виступають, як засіб формування звуковимови та мовлення, організації сприймання та пам'яті, вчать дітей ідентифікувати зображення (символ) з реальністю [102].

Піктограма – це простий графічний знак який символізує певний предмет, емоції. В залежності від рівня розумових здібностей піктограми можна використовувати як поодинці, так і для побудови з них речень, тематичних таблиць, розкладу дня, планів виконаної роботи, щоденники чи книжки.

Застосовуючи графічні символи (піктограми), жести, діти з комунікативними порушеннями вчать розуміти емоції і міміку, упорядковують інформацію в певну систему, готуються до життя в суспільстві, до засвоєння загальнолюдського досвіду.

До основних одиниць комунікаційних систем (систем знаків) відносять наступні:

1. Знаки мануальні. До них відноситься мова жестів глухих людей, а також інші знаки, що передаються за допомогою рук.

В більшості країн розрізняють 2 типи мануальних знаків. Перший – це група мовних жестів, які вживають глухі люди. Ці мови не походять з мови усної, мають власну граматику і синтаксис, мають діалектичні різновиди. Мови жестів розвиваються і змінюються під впливом інших мов жестів так само, як мови усні і писемні.

Другий тип – це системи мануальних знаків, сконструйовані для того, щоб слово в слово відтворювати усну мову певного

народу. Такі системи ніколи не використовуються широко глухими людьми, тому що відмінювання і синтаксис мов усних не пристосовані на належному рівні до мов візуальних і мануальних.

В процесі навчання осіб, які чують та мають проблеми з комунікацією широко використовуються системи мануальних знаків з одночасною вимовою слів.

2. Знаки графічні. Використання системи графічних знаків тісно пов'язане з використанням комунікаційної допомоги – починаючи від звичайних таблиць для вказування на щось, закінчуючи високотехнологічними комп'ютерними пристроями.

Досліджуючи особливості невербального компоненту комунікативної діяльності дітей із розладами спектру аутизму, І.П. Логвінова визначила, що внаслідок впровадження методики формування невербальних засобів комунікативної діяльності у дітей молодшого дошкільного віку з розладами спектру аутизму спостерігалася позитивна динаміка у розширенні репертуару та збільшенні частоти невербальних засобів, які вони використовують, при ініціюванні, підтримці і завершенні контакту; у зростанні наслідувальної моторної та звукової активності; у сформованості базових комунікативних функцій; покращенні здатності встановлювати візуальні комунікативні зв'язки та комбінувати невербальні засоби між собою [99]. Розвиток мовленнєвої активності у дітей із спектром аутистичних порушень відіграє важливу роль в умовах навчально-виховного процесу.

Досліджуючи формування соціальних компетенцій у дітей зі спектром аутистичних порушень, К.О. Островська виявила, що спектр соціальних компетенцій дітей істотно залежить від ступеня аутизму. Так, у дітей з легким ступенем аутизму виділено 4 компоненти соціальних компетенцій: когнітивний, діяльнісний, морально-ціннісний

та особистісний. У дітей з глибоким та помірним ступенем аутизму кількість сформованих соціальних компетенцій значно зменшується і включає когнітивний, діяльнісний та емоційний компоненти [131, с. 399]. Автор зазначає, що ефективна психологічна реабілітація дітей із аутистичними порушеннями включає постановку цілей та очікуваних результатів, зокрема:

- цілі – це відновлення, корекція психологічних функцій, якостей, властивостей особи, створення сприятливих умов для розвитку та утвердження особистості.
- очікувані результати – це досягнення оптимального психоемоційного стану, соціально-професійного самовизначення, підвищення рівня набуття та засвоєння знань, умінь і навичок, успішної психологічної адаптації, реабілітації; особистісного становлення особи, нормалізації сімейних стосунків, сформована здатність пристосовуватися до існуючих у суспільстві вимог.

Психологічна реабілітація здійснюється за наявності психологічних проблем, пов'язаних з інвалідністю особи, у тому числі у сім'ї, та у випадках виявлення порушень та/або відхилень у психічній діяльності, поведінці інваліда, дитини-інваліда і включає:

- експертно-психологічне дослідження;
- психологічну діагностику пізнавальних (відчуття, сприймання, пам'яті, мислення, уяви); регулятивних (уваги, емоцій, почуттів, волі) та інструментальних (темпераменту, здібностей, характеру) функцій психіки, рівня розвитку та особистості індивіда - за потребою;
- визначення в індивідуальній програмі реабілітації інваліда, дитини-інваліда методів, способів, обсягів, строків, процедур,

- засобів їх психологічної реабілітації у ході консультування, корекції, психотерапії, профілактики;
- психологічну підтримку (систему соціально-психологічних, психолого-педагогічних заходів, форм і методів допомоги особі з метою оптимізації її психоемоційного стану);
 - сприяння соціальному та трудовому самовизначенню, підвищенню конкурентоспроможності на ринку праці, визаченню рівня підтримки у ході працевлаштування;
 - психолого-педагогічний супровід (системна діяльність практичного психолога та корекційного педагога, спрямована на створення комплексної системи клініко-психологічних, психолого-педагогічних і психотерапевтичних умов, що сприяють засвоєнню знань, умінь і навичок, успішній адаптації, реабілітації, особистісному становленню, нормалізації сімейних стосунків, інтеграції особи в соціумі);
 - психологічну адаптацію (система заходів, спрямованих на формування в особи здатності пристосовуватися до існуючих у суспільстві вимог та критеріїв за рахунок засвоєння норм і цінностей цього суспільства);
 - організацію психологічної просвіти, психопрофілактики та психокорекції в роботі з сім'єю інваліда, дитини-інваліда;
 - навчання прийомам, методам саморегуляції, самовиховання, самонавчання з метою зниження в реальних умовах життєдіяльності негативних психічних станів;
 - формування позитивних мотивацій, установок на соціалізацію;
 - ведення документації;
 - робота в мультисциплінарній команді.

Психолого-педагогічна реабілітація включає:

- консультування; психолого-педагогічну діагностику; психолого-педагогічний патронаж; психологічну та педагогічну корекцію; психолого-педагогічний супровід [130].

З метою своєчасної діагностики розладів спектру аутизму у дітей, на думку, А.П. Чуприкова та Г.М. Хворової, необхідно активно поширювати знання про ці порушення розвитку не тільки серед лікарів загальної практики, але й серед дошкільних педагогів як масового, так і корекційного профілю. Крім того, усі корекційні педагоги мають знати про наявність скринінгових шкал діагностики розладів спектру аутизму, застосовувати їх у разі необхідності, володіти знаннями про психолого-педагогічні особливості дітей з розладами спектру аутизму і про основні методики корекції та навчання, які успішно застосовуються у різних країнах. Сьогодні, на жаль, велика кількість педагогів, особливо у провінції, таких знань не мають і вважають дітей з РСА такими, яких неможливо навчати, не бажають працювати з ними [212]. Рання і своєчасна діагностика, корекційний вплив і створення відповідних психолого-педагогічних умов допоможуть дитині з аутизмом успішно адаптуватися у соціальному оточенні.

Програми раннього втручання для дітей, страждаючих від аутизму, можуть починатись в трьох-чотирьохрічному або навіть в більш молодшому віці. У форматі програм раннього втручання проводиться індивідуальна робота психотерапевта з дитиною протягом 15-40 годин на тиждень при активній участі сім'ї хворого. Програми виконуються в домашніх умовах; при цьому докладаються певні зусилля для того, щоб хвора дитина взаємодіяла з нормальними однолітками, особливо на пізніх стадіях лікування. Програми включають:

Розвиток базових навичок

Програми раннього втручання роблять акцент на розвиток необхідних для навчання таких базових навичок: концентрації уваги насамперед на інших людях, виконанні прохань і наслідуванні іншим. Велика увага приділяється також мовленнєвій і моторній імітації, розвитку мовлення, функціональній і символічній грі з іграшками, а також соціальним взаємодіям.

Оптимальні умови навчання

Для навчання базових навичок, яке проводиться індивідуально, сам на сам, насамперед необхідна структурована, впорядкована обстановка, що дає можливість сконцентрувати увагу і виключає появу відволікаючих чинників.

Адаптацію засвоєних навичок до природних умов

Поступово ощадний характер навколишнього оточення змінюється і наближається до реального; мета цього - підсилити спонтанне використання засвоєних базових навичок, узагальнити їх й адаптувати до природних і більш складних умов зовнішнього середовища.

Використання функціонального підходу до проблемної поведінки

Стимулювання інтересу дитини до виконуваних завдань за рахунок включення до програми її улюблених занять і структурування навчання допомагають звести до мінімуму її проблемну поведінку. Частково або повністю усунути проблемну поведінку вдається завдяки з'ясуванню тієї ролі, яку відіграють дані форми поведінки (прохання про допомогу, відмова виконувати вимоги вчителів), змінам зовнішніх умов з метою стимулювання адекватної поведінки, навчання дитини навичок, які надають їй можливість ефективно справлятися з ситуацією.

Таким чином, аналіз наукових психологічних і спеціальних педагогічних досліджень стосовно особливостей корекційного

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

1.3. Сучасний стан фахової підготовки корекційних педагогів до роботи з дітьми із психофізичними порушеннями розвитку

Розглядаючи питання фахової підготовки корекційних педагогів до роботи з дітьми із аутичними порушеннями слід зазначити, що у сучасній педагогічній і психологічній науці достатньо праць, присвячених проблемам навчання, виховання та розвитку дітей з психофізичними порушеннями в умовах масового, спеціального, інклюзивного та реабілітаційного навчального закладу (С. М. Єфімова, Т. Д. Ілляшенко, В. В. Тарасун та ін.); а також побудові різноманітних педагогічних моделей корекційного та інклюзивного (інтегрованого) спільного навчання дітей з різними типами дизонтогенезу зі здоровими дітьми (В. І. Бондар, А. А. Колупаєва, І. І. Мамайчук, К.О. Островська, В. М. Синьов, В. В. Тарасун, О. П. Хохліна, Л. М. Шипіцина, Н. Д.І. Шульженко та ін.).

Професійна діяльність фахівця, який працює з аутичними дітьми, системно організує структуру індивідуальності, визначає вираженість якостей, потрібних у професії, завдяки чому індивідуальність корекційного педагога, відповідно до переваг і типу діяльності, має інтегративнішу організацію. Потрібен взаємозв'язок психодинамічних і

особистісних якостей, таких як темп, пластичність та соціальна відповідальність, які позитивно корелюють із соціальною сміливістю, стресостійкістю в роботі з дитиною та її батьками, комунікативними й організаторськими здібностями.

Корекційний педагог, виходячи із індивідуальних особливостей аутичних дітей, згідно з окремим, неповторним особистісним їхнім типажем, в процесі психолого-педагогічної діагностики розкриває когнітивні, креативні, регуляторно-вольові стилі дитини і створює особистісну індивідуально-інтегральну позицію до цієї дитини, водночас оцінюючи свої особистісні показники ефективної корекційної роботи. Підсумком такої роботи є, насамперед, її прогностична цінність. Це виражається в розробці індивідуальних прогностично-корекційних програм, де враховані не тільки напрями корекції аутистичних порушень, таких як напруження, тривожність, ауто стимуляція, вербалізм, гнів, агресія і самоагресія, але й передумови та психологічний інструментарій для розвитку позитивних якостей і здібностей дитини, а також визначені стилі її провідної активності та особистості загалом. Найважливіше завдання системи корекційної освіти – це підготовка дитини з психофізичними порушеннями до повноцінного життя у сучасних соціально-економічних умовах.

Аналіз літературних джерел і власні наукові розвідки дали можливість визначити такі компоненти професійно-особистісної готовності корекційного педагога:

- мотиваційний – це сукупність стійких мотивів до роботи в умовах інклюзивної освіти, спрямованість на здійснення ефективного процесу навчання і виховання, визнання кожної дитини суб'єктом навчально-виховної діяльності, формування внутрішньої готовності до позитивного сприймання дітей з особливостями психофізичного розвитку;

- когнітивний – система знань і уявлень про проблему інвалідності, особливості психофізичного розвитку осіб з обмеженими можливостями здоров'я і особливості побудови освітнього процесу, в якому беруть участь діти з особливими освітніми потребами;
- креативний – відображає творчу активність і особистісні якості педагога, які дозволяють створювати нові матеріальні і духовні цінності, а також розвивати творчий потенціал дітей з особливостями психофізичного розвитку, враховуючи їх можливості;
- діяльнісний – складається із способів і прийомів реалізації професійно-педагогічних знань в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами і передбачає формування у майбутніх педагогів відповідних професійних компетенцій [110].

Основними умовами становлення професійно-особистісної готовності педагога до роботи з дітьми з особливостями психофізичного розвитку є: цілеспрямований розвиток ціннісно-сміслової сфери особистості педагога; актуалізація і розвиток якостей, які створюють професійно-особистісну готовність педагога до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами; орієнтація на особистісну індивідуальність кожного вихованця, забезпечення диференційного та індивідуально-творчого підходу; посилення аксіологічного аспекту в підготовці педагогів до роботи з дітьми, які мають порушення психофізичного розвитку, концентрація їх на морально значущих подіях, включення в активні види навчальної діяльності, що спонукають до моральної рефлексії.

Фундатор сучасної української спеціальної психології В.М. Синьов стверджує, що особистісно орієнтована освіта має будуватися на засадах сприйняття, розуміння і прийняття та поваги особистості не

лише в індивідуально-психологічному плані, як носія унікальних неповторних людських якостей, але й у соціально-психологічному плані, як людини серед людей; високо відповідального суб'єкта соціальної діяльності й поведінки, міжособистісних взаємин. Успішність реалізації принципів особистісно орієнтованої освіти фахівців для сфери суб'єкт-суб'єктної діяльності залежить від технологій освітнього процесу, зокрема оптимального поєднання аудиторних і позааудиторних форм його організації, забезпечення моніторингу системи якості знань, якими мають володіти студенти (усвідомленість, єдність узагальненого і конкретного, повнота, глибина, системність, міцність, динамічність, що у комплексі забезпечує трансферативність знань), підтримка високої мотивації у процесі здобуття освіти з використанням сукупності як зовнішніх, так і особливо, внутрішньоособистісних стимулів, посилення гуманітарно-гуманістичної складової освіти у змісті, способах взаємодії педагогів і учнів), діалогічні, інтерактивні методи і прийоми навчання та виховання, спеціальні тренінги, дискусії, посилення питомої ваги інтелектуальної творчої активності й самостійності студентів, постійна повага та апеляція до їх інтелектуальних сил [181].

Високий методологічний та технологічний рівень особистісно орієнтованої освіти у вищій школі забезпечується послідовною реалізацією ціннісних установок педагогіки співробітництва та прийомів контактної взаємодії учасників освітнього процесу

В.І. Бондар зазначає, що, починаючи з другої половини 90-х років ХХ століття, в Україні поширюється практика введення інших форм і моделей освіти дітей з особливостями психофізичного розвитку. Зокрема, за ініціативи батьків й недержавних громадських організацій, відкривається мережа навчально-реабілітаційних центрів як спеціальних закладів нового типу. Контингент вихованців цих

навчальних закладів переважно складають діти з помірною, тяжкою розумовою відсталістю, з комбінованими порушеннями, з дитячим аутизмом. Це діти, які у попередні роки мали обмеження у навчанні у спеціальних школах, або перебували у закладах системи соціального захисту, а виховання їх обмежувалося опікою та утриманням. На відміну від цього у навчально-реабілітаційних центрах зазначена категорія дітей одержує доступне їм навчання й виховання, відповідну комплексну і соціальну реабілітацію [27]. Все це вимагає нового підходу щодо особливостей підготовки колекційного педагога до професійної діяльності у загальноосвітньому закладі. Він має забезпечити якісне засвоєння загальноосвітніх знань і вмінь, відповідно до державного стандарту освіти та навчальних програм, розроблених для відповідних категорій учнів, формування у них особистісних якостей з максимально можливим рівнем соціалізації та самореалізації.

Заслуговує на окрему увагу розуміння та визначення українських вчених, які є викладачами факультетів та кафедр корекційної педагогіки та психології у різних містах нашої країни. Так, говорячи про важливість практичної діяльності корекційних педагогів, Л. І. Фомічова наголошує на важливості використання активних форм навчання, головною ознакою яких виступає їхня контекстна схожість з реальною професією [201].

Аналізуючи стан підготовки корекційних педагогів для роботи з дітьми з різними нозологіями, М.К. Шеремет, підкреслила тенденції розвитку корекційної освіти, зокрема: про важливу роль науки в розвитку корекційної освіти, які говорять:

- про необхідність цілеспрямованого здійснення підготовки висококваліфікованих кадрів за всіма освітньо-кваліфікаційними рівнями;
- про здійснення планової перепідготовки кадрів;

- визначення системи показників інтеграції дитини в масовий загальноосвітній заклад, яка включає:
- зміст і форму перепідготовки спеціалістів масових закладів;
- зміст і форму кваліфікованої допомоги і підтримки інтегрованим дітям;
- забезпечення клінічного, нейрофізіологічного, і психолого-педагогічного вивчення контингенту дітей з порушеннями розвитку, які не охоплені державною системою (це діти з комплексними порушеннями), і на основі інтеграції і даних експериментальних досліджень визначити зміст, методи, організаційні форми навчання і виховання;
- про необхідність на основі вивчення загальних і специфічних особливостей розвитку дітей з психофізичними порушеннями створити максимально повну модель основних змістових ліній розвитку дитини, визначивши при цьому всі компенсаторні шляхи, які можливі для кожної конкретної категорії;
- про необхідність використання сензитивних періодів становлення вищих психічних функцій за Л.С. Виготським, розроблення і апробація комплексної програми ранньої (з перших місяців життя) психолого-педагогічної корекції порушених функцій і на цій основі, як можна більш ранньої, повноправної інтеграції дитини в соціальне і загальноосвітнє середовище [219].

Є.П. Синьова зазначає, що навчання і виховання дітей зі складними порушеннями є мало вивченою і найскладнішою проблемою корекційної педагогіки. Знання більшості корекційних педагогів в цій галузі незначні, проконсультувати батьків вони часто не спроможні. Лише невелике коло спеціалістів знайоме з цією проблемою, і їх діяльність спрямована переважно на практичну діагностику, винаходження прийомів взаємодії з цими дітьми [180]. Це свідчить про

те, що існує потреба у підвищенні фахової готовності корекційних педагогів до роботи з дітьми із різними нозологіями, зокрема із спектром аутистичних порушень.

Проблемі психологічної готовності майбутніх психологів до надання корекційної підтримки дітям з обмеженими психофізичними можливостями присвячене дослідження Г.В. Афузової, яке розкриває сутність, структуру та рівні розвитку професійної спрямованості особистості, а також зміст корекційної підтримки в контексті психологічної допомоги дітям з психофізичними порушеннями [10]. Авторкою визначено психологічні особливості професійної спрямованості майбутніх фахівців у галузі спеціальної психології та етапи її розвитку протягом професійного навчання, що дозволило їй розробити та обґрунтувати зміст, форми і методи психологічного забезпечення процесу формування професійної спрямованості майбутніх психологів на корекційну підтримку дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Формування професійної спрямованості фахівців до роботи з дітьми із порушеннями психофізичного розвитку впливає на рівень їх професійній компетентності.

Інноваційний характер функціонування та розвитку спеціального закладу, на думку, В.В. Нечипоренко, висуває закономірні вимоги до його кадрового потенціалу, передусім, до рівня професійної компетентності педагогів. Призначення спеціального закладу визначає готовність педагога до розбудови інклюзивного освітнього простору, застосування в роботі технологій педагогічної, психологічної та соціальної реабілітації, роботи в режимі експерименту [126]. Автором запропоновано методика розвитку професійної компетентності педагогів, яка реалізується на трьох рівнях: педагогічного колективу, методичних об'єднань та індивідуальної роботи з фахівцями в режимі консультацій.

Аналізуючи професійну стійкість діяльності дефектолога, О.В. Мамічева запропонувала структуру професійної стійкості дефектолога, яка повинна містити такі блоки якостей:

- педагогічна спрямованість особистості (любов до дітей/психологічна готовність до педагогічної праці, психологічно-педагогічна культура тощо);
- особливості пізнавальної сфери (дефектологічна і психологічна спостережливість, здатність довільно концентрувати і розподіляти увагу; творча спрямованість уяви; логічність мислення, здатність переконувати, чуття нового, гнучкість розуму; культура мовлення, багатство словникового запасу тощо);
- педагогічний вияв емоційно-вольової сфери, виразність і прозорість почуттів (здатність свідомо керувати емоціями, регулювати свої дії, поведінку, володіти собою; терплячість, самостійність, рішучість, вимогливість, організованість і дисциплінованість);
- характерологічні і типологічні особливості педагога (сила, врівноваженість і рухливість нервово-психічних процесів; комунікативність; педагогічний оптимізм, гуманність; об'єктивність в оцінюванні учнів і самооцінюванні; схильність до громадської діяльності);
- протипоказання до педагогічної роботи (дисгармонійна Я-концепція, виражена неврівноваженість, підвищена дратівливість; порушення мовлення, органів слуху і зору; серцево-судинні захворювання; акцентуації характеру, неврози, психози тощо) [107].

Досліджуючи готовність логопедів до професійної діяльності, Н.Г. Пахомова виділяє комплекс критеріїв і показників сформованості

інтегративних медико-психологічних і педагогічних складових професійної підготовки, який надав можливість оцінити ефективність моделі інтегративної підготовки та зафіксував як професійні, так і особистісні зміни, що відбулися під час опанування інтегративними медико-психологічними і педагогічними знаннями, вміннями та навичками. До найбільш важливих педагогічних умов реалізації організаційно-дидактичної моделі слід віднести: внутрішню мотивацію логопеда до опанування інтегративними знаннями, розробку і впровадження у професійну підготовку логопедів технологій розвитку творчих здібностей; мотивацію і готовність учасників корекційно-педагогічного процесу до впровадження інтегративних знань у корекційну діяльність, їхня активність та зацікавленість у ефективності корекційної діяльності, творчий потенціал та гуманістичну світоглядну позицію [148].

О.В. Мартинчук стверджує, що виховна діяльність учителя-логопеда обумовлена тим, що діти з особливими освітніми потребами, маючи особливості психічного розвитку потребують особливої підтримки і допомоги при засвоєнні ними норм суспільної поведінки, формуванні особистісних якостей. Якщо в навчальній діяльності для дітей з порушеннями психофізичного розвитку передбачена адаптації - модифікації змісту навчального матеріалу (про що зазначено в індивідуальній програмі розвитку дитини), то в сфері засвоєння загальноприйнятих норм, правил поведінки в суспільстві ніяких пільг немає. Специфіка процесу виховання виявляється у впливі на дисгармонійні риси особистості дитини, врахуванні її індивідуально-психологічних і нейрофізіологічних особливостей, що потребує спеціального виховного впливу, який поєднує загальнопедагогічні і психокорекційні принципи [110].

Аналізуючи стан практики післядипломної педагогічної освіти, В.А. Гладуш зазначив, що розвиток практики післядипломної педагогічної освіти дефектологів повинен мати чітку, логічну і послідовну динаміку. Його основними особливостями має бути своєчасне і всебічне втілення теоретичних здобутків дефектологічної науки у практику роботи педагога, удосконалення до належного рівня методичних навичок дефектологів, стимулювання потреби у постійному самовдосконаленні, забезпечення якісного навчально-виховного процесу спеціальної школи [46]. Правильна, структурована організація післядипломної педагогічної освіти дефектологів позитивно впливе на їх методичну підготовку до навчально-виховної роботи в умовах допоміжної школи.

С. П. Миронова розробила і впровадила особистісно діяльнісну модель корекційного педагога(олігофренопедагога), структура якої містить у собі види та напрями роботи, характеристику його професійних функцій, а саме: діагностичної, орієнтаційно-прогностичної, конструктивно-проектувальної, корекційної, організаційної, інформаційно-пояснювальної, комунікативно-стимулювальної, аналітико-оцінювальної, дослідно-творчої. Ефективна підготовка до корекційної роботи, на думку дослідниці, можлива за умови врахування компоненту майбутньої професійної діяльності педагога-дефектолога та вимог до його особистості. Формування готовності випускників до корекційної роботи полягає у єдності таких складових, як особистісна, когнітивна, діяльнісна готовність [118].

Професійна готовність корекційного педагога – синтез властивостей і якостей його особистості, що дає можливість у межах здійснення своєї професійної діяльності протягом тривалого часу виконувати її впевнено, самостійно, без емоційного напруження в різних, часто непередбачуваних умовах, з мінімальними помилками.

Структура професійної готовності корекційного педагога включає такі компоненти:

- *Мотиваційний компонент*: наявність мотивації до досягнення успіху, впевненість у собі, задоволеність діяльністю.
- *Емоційний компонент*: відсутність емоційного напруження, вміння регулювати свої емоційні стани, наявність вольових якостей.
- *Особистісний компонент*: методологічна рефлексія, швидкість реакції на поведінку учнів, нормальна втомлюваність.
- *Професійно-педагогічний компонент*: вміння приймати педагогічно доцільне рішення у нестандартних ситуаціях, знання та вміння (професійні, психолого-педагогічні, загальні), стійка потреба у самоосвіті, самопізнанні [90].

Що стосується підготовки майбутніх спеціалістів у вищих навчальних закладах, то за результатами дослідження Л.О. Прядко вперше було визначено поняття «готовності майбутнього корекційного педагога до роботи з розумово відсталими дітьми в реабілітаційному центрі», під яким слід розуміти стійке особистісне утворення, яке поєднує цілий комплекс особистісних якостей і фахових знань, умінь і навичок, є важливою передумовою ефективної корекційно-реабілітаційної діяльності та реалізації творчого потенціалу особистості. Вченим емпіричним шляхом з'ясовано компоненти професійної готовності майбутнього корекційного педагога до роботи з розумово відсталими дітьми в реабілітаційному центрі: мотиваційно-ціннісний, когнітивний та операційно-діяльнісний. Виявлено такі умови формування професійної готовності: розвиток у студентів професійно й особистісно значущих цілей і мотивів, пов'язаних з роботою в реабілітаційному центрі;

взаємозв'язок теоретичної та практичної підготовки до роботи з розумово відсталими дітьми в реабілітаційному центрі; використання в навчально-виховному процесі ВНЗ контекстного навчання та акмеологічного супроводу студентів під час педагогічної практики.

Фахівець у сфері медичної та психологічної підготовки майбутніх корекційних педагогів Л.М. Руденко стверджує, що медичний характер відбору змісту дефектологічної освіти розкривається через його гуманізацію, диференціацію та індивідуалізацію відповідно до можливостей корекції кожної дитини з вадами розвитку. Вона виділяє такі компоненти змісту медико-психологічної готовності студента (майбутнього) вчителя як: аксіологічний, особистісний, креативний, когнітивний, які реалізуються через медичний потенціал інтегрованого курсу клінічних основ інтелектуальних порушень та аутизму.

Про необхідність розуміння майбутніми корекційними педагогами психосоматичних проблем дітей із психофізичними порушеннями наполягає Г.П. Мозгова, яка вважає, що саме психологічні портрети психосоматичних порушень визначають поведінку і комунікацію дитини. Дослідниця попереджає, що існує і негативний вплив батьків на дитину. Так, що стосується бронхіальної астми, це нерозумний виховний підхід з боку батьків, зокрема матері - материнської гіперопіки й схованого відторгнення. Домінуюча гіперопіка матері перешкоджає розвитку самостійності дитини, сприяє фіксації стереотипу безпорадності й боязкості. Твердий контроль із боку матері - «домінуюча гіперпротекція» та «сімбіотичний зв'язок» - сприяє розвитку рис інфантильності, слабості спонукальних мотивів до діяльності, замкнутості й безініціативності дітей. Такий зв'язок, образно називають «взаємним магічним страхування життя». З одного

боку дитина не може жити без матері, з другого не може дихати і це характерно для дитячого віку- періоду найбільшої розповсюдженості бронхіальної астми. Поява виразкової хвороби провокується особистісними конфліктами, пов'язаними із фрустрованою потребою у залежності. Діти, хворі на виразкову хворобу можуть демонструвати амбіційність, наполегливість, впертість, агресивність, і при цьому на підсвідомому рівні вони жадають любові, опіки, залежності. Інтрапсихічний конфлікт зумовлює патологічний стереотип діяльності шлунку, і таким чином, є передумовою виразкової хвороби. Це, на нашу думку, більш характерно підлітковому періоду, коли життя вимагає прояву самостійності та пошукової активності. Саме у підлітковому віці співвідношення бронхіальної астми та виразкової хвороби практично вирівнюється [119].

Розуміючи важливий вплив корекційного педагога на становлення особистості дітей з порушеннями опорно-рухового апарату, А.Г. Шевцов, вважає що процес реформування системи підготовки кадрів сфери освіти та реабілітування осіб з обмеженнями життєдіяльності зазнає критичного впливу з боку таких проблем та складних течій у цій галузі:

- вибуховий розвиток багатокomпонентної, багатовекторної та поліфункціональної системи медико-соціального реабілітування осіб з інвалідністю у вигляді центрів комплексного соціального реабілітування та корекційно-реабілітаційних установ інноваційного типу; нестача кадрів для впровадження та фахового супроводу процесів інтегрування дітей та дорослих з інвалідністю у загальноосвітній простір; трансформаційні процеси у традиційній мережі спеціальних шкіл і дошкільних закладів; невирішеність проблем щодо напрямів підготовки фахівців-реабілітологів та незавершеність переходу вищих навчальних педагогічних закладів на нову номенклатуру спеціальностей та спеціалізацій у зв'язку із трансформуванням фаху

«Дефектологія»; необхідність конвергенції медичного, педагогічного, психологічного та соціально-педагогічного напрямів підготовки у комплексні, інтегральні корекційно-реабілітаційні спеціальності; нерозвинутість державної системи перепідготовки кадрів та підвищення кваліфікації у сфері спеціальної освіти та реабілітації; зростаючий аматорський вплив на процеси медико-соціальної та психолого- педагогічної реабілітації дітей з інвалідністю на рівні їх батьків та залучення до реабілітування волонтерів, що не мають професійної підготовки [217, с. 428].

Дослідник зазначає: «Із психолого-педагогічної точки зору професійну мобільність корекційного педагога можна визначити як інтегральну якість особистості, і виявляється у володінні високим рівнем узагальнених професійних знань, досвідом їх удосконалення та самостійного оволодіння, готовності до оперативного відбору і реалізації оптимальних способів виконання професійних завдань, здатності порівняно легко змінювати види діяльності або успішно переключатися на іншу професійну діяльність у галузі корекційно-реабілітаційної роботи, вмінні ефективно використовувати систему узагальнених професійних прийомів для виконання будь-яких завдань у дій сфері, орієнтації у кон'юнктурі ринку праці» [217, с.430].

Про особливості роботи спеціаліста, зокрема психолога спеціальної школи писала О. І. Проскурняк. Так психологові навчального закладу, на думку вченого, необхідно співпрацювати не тільки з педагогічним колективом, розробляти пропозиції щодо вдосконалення роботи з формування та розвитку комунікативної діяльності учнів, дітей з батьками. Отже, психолог спеціального навчального закладу для розумово відсталих дітей працює з учнями, педагогічним колективом, батьками, різними соціальними інститутами. Виходячи з того, що суб'єктність є складним комплексним інтегральним утворенням утворенням особистості корекційного

педагога - напрями корекційної роботи психолога в школі кореспондуються з наступними напрямками діяльності і корекційного педагога, а саме:

- діагностичний напрям: добір та обґрунтування діагностичних методик, які дозволяють виявити рівень розвитку комунікативної дальності в цілому та її складників; проведення діагностики розвитку комунікативної діяльності, аналіз отриманих під час діагностики рівнів розвитку комунікативної дальності розумово відсталих учнів;

- корекційно-розвивальний напрям: розробка психологічних програм з розвитку комунікативної діяльності розумово відсталих учнів (активізація комунікативних потреб розумово відсталих учнів, їх мотивація на комунікацію, робота з набуття учнями комунікативних умінь, навичок, розвиток комунікативної компетентності культури, адекватності комунікативних реакцій), їх упровадження; корекція порушень у комунікативній діяльності; корекція індивідуально-психологічних особливостей учнів та їх проявів (агресивності, невпевненості); максимальне розкриття комунікативного потенціалу розумово відсталих учнів; робота з подолання комунікативних бар'єрів розумово відсталими учнями; гармонізація міжособистісних стосунків партнерів по комунікативній взаємодії;

- організаційно-координаційний напрям; активні участь а оптимізації комунікативного середовища освітнього закладу, організація спільної діяльності з педагогами й вихователями, координація дій педагогів, вихователів, батьків з розвитку комунікативної діяльності розумово відсталих учнів; залучення представників інших соціальних інститутів (шкіл, соціальних служб тощо) з метою розширення кола комунікативних контактів розумово відсталих школярів;

- інформаційно-просвітницький: розширення знань учнів стосовно

різновидів комунікацій, проведення факультативних занять, читання факультативного курсу «Основи психології комунікативної діяльності»; «Комунікативна культура», «Комунікативна дальність у системі міжособистісної взаємодії», проведення семінарів, міні-лекцій, курсу «Психологія комунікативної діяльності розумово відсталих школярів» для педагогічного колективу стосовно психології комунікативної діяльності розумово відсталих школярів; проведення семінарів для батьків з метою ознайомлення з діяльністю психологічної служби освітнього закладу, а також з пропозиціями щодо розвитку комунікативної діяльності школярів в умовах сім'ї; психологічне консультування учнів, педагогів, вихователів, батьків стосовно вирішення проблем у комунікативній взаємодії;

- прогностичний: окреслення перспектив розвитку комунікативної діяльності розумово відсталих школярів; / евристичний: пошук нових засобів, що сприятимуть розвиткові комунікативної діяльності розумово і відсталих учнів, визначення відповідних умов, створення спеціальних соціально-психологічних тренінгів, розробка психологічних занять з розвитку їх комунікативної діяльності, застосування інноваційних засобів розвитку комунікативної діяльності розумово-відсталих учнів [159, с. 375].

Н.С. Андреева, директор Київського освітньо-реабілітаційного центру «Школа «Сходинки», оцінюючи підготовку спеціалістів до роботи з аутичними дітьми, вважає, що неспокій викликає гострий дефіцит методично підготовлених педагогічних кадрів. На її думку, «не тільки педагоги дитячих установ та загальноосвітніх шкіл не володіють методиками, які дозволяють підібрати найбільш відповідні форми, скласти індивідуальні програми навчання та розвитку, але й корекційні педагоги, логопеди не вміють долати труднощі в навчанні дітей з розладами спектру аутизму. Легкі порушення соціальної реципрокності та комунікації не можуть стати на заваді для відвідування аутичною

дитиною дошкільного закладу, вони не створюють особливих труднощів і в початковій школі» [5, с.232]. Ці зауваження свідчать про необхідність фахової підготовки серед корекційних педагогів до роботи з такою категорією дітей. Готовність корекційного педагога до роботи з аутичними дітьми передбачає вміння вчителем своєчасно розпізнавати емоційне перевантаження аутичної дитини, навчити учня оцінювати свій психологічний стан, створювати індивідуальні техніки релаксації та формування навичок їх використання, подолання стресів, створення індивідуальних щоденників, розкладу, нотатників для структурування подій та поведінкових реакцій на них.

Особистісні труднощі корекційного педагога в роботі з аутичними дітьми досліджувала К.О. Островська. Професія педагога, - вважає вчений, - одна з тих, де синдром “професійне вигорання” є найбільш поширеним. Тому дуже важливим є вивчення особливостей його виникнення, розвитку та перебігу саме у педагогічній діяльності. Педагоги працюють у доволі неспокійній, емоційно напруженій атмосфері, що вимагає постійної уваги і контролю за взаємодією в системі “вчитель - учень”. Якщо педагог реагує адекватним, адаптивним чином, він більш успішно й ефективно діє та підвищує свою функціональну активність, впевненість, у той час, як дезадаптивні реакції ведуть по спіралі вниз, до “професійного вигорання”. Коли вимоги (внутрішні й зовнішні) постійно переважають над ресурсами (внутрішніми й зовнішніми), у людини порушується стан рівноваги. Безперервне або прогресуюче порушення рівноваги неминуче призводить до “професійного вигорання”. За результатами емпіричного дослідження, проведеного вченою чинниками професійного вигорання у педагогів спеціальної школи є: емоційні; характерологічні; психологічні. У педагогів спеціальної школи вищий рівень професійного вигорання, ніж у педагогів загальноосвітньої школи. Корекційні педагоги краще усвідомлюють та контролюють свої емоційні переживання, ніж педагоги загальноосвітньої школи. Окрім того,

існує взаємозв'язок між емпатією та емоційним напруженням корекційних педагогів та між розпізнаванням емоцій та їх комунікабельністю. Для успішного подолання професійного вигорання слід пам'ятати про наступні компоненти: інтелектуальний - розуміння завдань, обов'язків, знання засобів досягнення мети, прогноз діяльності; емоційний - упевненість в успіху, наснага, почуття відповідальності; мотиваційний - інтерес, прагнення домогтись успіху, потреба успішно виконати поставлене завдання;

- вольовий - мобілізація сил, зосередженість на завданні, відволікання від перешкод, подолання сумнівів [131].

Розглядаючи поняття готовності корекційного педагога до роботи з дітьми із аутизмом, слід розглянути поняття його компетентності. На думку Д. І. Шульженко, психолого-педагогічна компетентність учителя в роботі з аутичними дітьми складається з:

- професійної спрямованості особистості;
- методологічної компетентності;
- рефлексивних здібностей [225].

Визначальною складовою професійної компетентності фахівця, на думку Д. І. Шульженко, є аутопсихологічна компетентність, що розглядається як готовність і здатність людини до цілеспрямованої роботи над зміною власних особистісних рис та поведінкових характеристик, вміння розвивати та використовувати власні психічні ресурси, створювати позитивну для діяльності ситуацію завдяки змінам свого внутрішнього стану, вміння опановувати, закріплювати, контролювати нові знання та навички, здійснювати перебудову діяльності при виникненні непередбачених обставин, створювати вольову установку на досягнення значущих результатів.

Практика корекційного виховання дітей з аутистичними порушеннями в умовах сім'ї підтверджує соціальні тенденції попиту спеціалізованих послуг, які кваліфіковано та результативно може

надати *корекційний педагог*, який безпосередньо займається корекційним та інклюзивним процесом [227].

Особливості формування психологічних позицій корекційного педагога:

- корекційний педагог – спеціаліст у галузі корекційної психопедагогіки, яка передбачає велику психологічну дистанцію та формальне професійне спілкування з близькими аутичної дитини;

– корекційний педагог-психотерапевт – така позиція передбачає, що, оскільки фахівець надає достатню психологічну допомогу і має позитивні результати психокорекційної роботи з аутичною дитиною, він є компетентним у вирішенні особистих проблем членів родини та їх знайомих. З позицій цієї ролі відбувається переорієнтування цілей, змісту та функцій корекційного педагога від дитини до дорослих, від професійного напрямку «співпраці з родинами» до «втручання в життя та проблеми родини».

– корекційний педагог – приклад для наслідування; це більш ефективна рольова психологічна позиція, ніж попередня, що передбачає підсвідоме залучення близьких дитини до співпраці, якщо образ найкращого педагога збігається з реальністю; його манери, етикет, риторика, особистісні якості, емоційність, креативність, артистизм є бажаними для корекційної роботи з дитиною [225].

Корекційний педагог, виходячи із індивідуальних особливостей аутичних дітей, в процесі психолого-педагогічної діагностики розкриває когнітивні, креативні, регуляторно-вольові стилі дитини і створює особистісну індивідуально-інтегральну позицію до цієї дитини, водночас оцінюючи свої особистісні показники ефективної корекційної роботи.

Серед світового рівня досліджень, присвячених готовності або підготовці корекційних педагогів, психологів, логопедів, реабілітологів

не існує. Це пов'язано з тим, що науково – методична увага дослідників із проблем аутизму здебільшого прив'язана до створення та розвитку напрямів, шкіл, методів та терапевтичних технологій, використання яких мають бути зручними та ефективними для терапевтів (тренерів) та тьютерів, - саме так називаються спеціалісти з корекційного виховання та психолого-педагогічного супроводу аутичних дітей та підлітків. Зокрема, у «АВА – терапії», яка ґрунтується на методі подолання поведінкових проявів спеціаліст (АВА терапевт) має бути психологічно готовим до: проведення детального аналізу деконструктивної поведінки аутичної дитини; виявлення вторинних поведінкових нашарувань, проведення терапевтичних та навчаючих технік. Відомий фахівець з біхевіоризму (поведінковому аналізу) автор посібників світового рівня Роберт Шрамм радить вчителю (біхевіористу) застосовувати такі терміни, як «готовність», «бажання», «спроба», «усвідомлення» та «контроль». Окрім того, Р. Шрамм вважає, що корекційними педагогами (за українською термінологією) «стати хорошими вчителями власних дітей». Автор критично розкриває труднощі шляху формування власної готовності до виховання аутичної дитини, коли будучи педагогом і спеціалістом з інклюзивної освіти усвідомив, що аутична дитина не зможе навчатися у масовій школі. «Це був нищівний удар по моїй самовпевненості, - пише автор у своїй книзі «Дитячий аутизм і АВ: терапія, заснована на методах прикладного аналізу поведінки», ... і щоб підвищити свою кваліфікацію, я почав відвідувати заняття та тренінги, розроблені з ціллю допомоги вчити дітей з аутизмом. Я вивчав систему спілкування з допомогою обміну картками (PECS – Picture Exchange Communication System) та з деяким успіхом апробував її в роботі зі своїми підопічними. Я вивчив програму «Лікування і навчання дітей з аутизмом та другими комунікативними розладами» (TEACCH:

Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children) і також більш-менш успішно почав використовувати її в роботі з моїми підопічними. Я вивчив ігрову терапію, розроблену Сідні І Грінспен (Sidney I. Greenspan, MD), назву «Ігри на підлозі» (Floortime, www.floortime.org), і також з деяким успіхом почав використовувати її з моїми підопічними. Але випадкові позитивні результати, які я отримав, навели мене на роздуми, що я ще тільки вчуся використовувати інструменти, щоб навчитися будувати стіни та робити двері. Я знав, що цього буде недостатньо ні для мене, ні для дітей, яким я хотів допомогти. Якщо я дійсно хочу стати майстром в ділі, яке вибрав, я повинен знайти когось, хто б навчив мене, як будувати дім повністю. Щоб зробити щось для цих дітей, я повинен стати «столяром». Нарешті, мої пошуки привели мене до прикладного аналізу поведінки (Applied Behavior Analysis, АВА) і потім до методу аналізу вербальної поведінки (Verbal Behavior Analysis, VB) як складової АВА. Протягом багатьох років АВА як науковий напрямок був відомий в світі аутизму або під назвою «модифікація поведінки», либонь як «метод Ловааса» (The Lovaas method). Але правильніше сказати, що доктор Ловаас та інші були в числі перших, хто використовував методи АВА, для того щоб допомогти людям з діагнозом «аутизм» [227].

Таким чином, поведінковий напрямок особистісної готовності корекційного педагога до виховання дітей з аутизмом характеризується такими показниками: усвідомлення фахівцем можливостей для створення спеціальних умов для прояву нових, адекватних стереотипів поведінки аутичної дитини; подолання неадаптованих проблемних (руйнівних) стереотипів поведінки. При цьому психолог, або корекційний педагог виконує активну та директивну роль, намагаючись допомогти дитині наслідувати ефективну поведінку [106].

Особливої уваги заслуговує когнітивний напрямок, особливо ефективний у психокорекції підлітків з аутизмом. В когнітивній психокорекції фахівець, в першу чергу, приділяє увагу пізнавальним структурам психіки аутичної дитини. Він створює моделі психологічної проблеми, яка зрозуміла підлітку, де проявляє когнітивно-аналітичні вміння, щоб ці труднощі були зрозумілі дитині та з якими він може працювати самостійно, і другий, когнітивно-поведінковий варіант, який передбачає готовність корекційного педагога або психолога (терапевта) створювати моделі поведінки, які передбачають подолання викривлених переконань підлітка в реальній ситуації. Проведений нами аналіз літератури з когнітивного напрямку передбачає наявність таких показників суб'єктно-особистісної готовності до виховання аутичних підлітків як: осмислення ситуації в якій неадекватно проявляє себе аутичний підліток (страхи, фобії, фантазії, негативізм, агресія, самоагресія, стереотипні рухи); самоаналіз власних можливостей подолати ці та інші аутистичні прояви; стресостійкість під час негативних аутистичних проявів дитини (плач, страждання, напади на спеціаліста та інших присутніх, завдання собі фізичної шкоди тощо).

В цьому випадку спеціаліст має проявити емоційну стійкість, упередити динаміку росту цих проявів, заспокоїти підлітка, включивши саморегуляцію і самоконтроль. В подальшому процес самовдосконалення терапевтом (корекційним педагогом, психологом) готовності допомагати аутичним підліткам відбувається за рахунок участі у тренінгах управління власною свідомістю, розробки психотехнік та індивідуальних корекційних прийомів подолання аутистичних розладів у дітей та підлітків.

В структурі фахової готовності психолога до корекції аутистичних порушень у дітей дошкільного віку автор методики «холдинг-терапії» Марта Вельш включила такі складові: *мотиваційний*

(впевненість у власних силах під час проведення трьох етапів утримування матір'ю власної дитини; бути переконливим у попередній бесіді, щодо ефективності такої методики; унеможливити зрив корекційних процедур на кожному етапі; самореалізація себе як компетентного фахівця; самопрезентація під час роботи з батьками у якості ефективного спеціаліста з проблем аутизму; *діяльнісний* (вміння організувати процес взаємодії матері з дитиною; допомогти матері емоційно стійко витримати конфронтуючу і критичну поведінку дитини; розробити чіткі вербальні інструкції; довести кожний етап холдингу (утримування матір'ю дитини) до самого кінця; *емоційно-вольовий* (спокійно витримати дії матері з дитиною, використовуючи вербальні психотехніки; створювати комфортну психологічну атмосферу, емоційно і лагідно підтримуючи матір; емоційно відволікати дитину від предметів її переживань, агресії, гніву, криків); не звертати уваги на афективні реакції дитини, бути готовим провести терапевтичні (заспокійливі) заходи з матір'ю та батьком дитини.

У своїх працях бельгійські вчені К. Гілберт і Т. Пітерс акцентують увагу на розумінні спеціалістами, які працюють з аутичними дітьми медичної природи аутизму і особливостей педагогічного впливу, які в комплексі призведуть до ефективного корекційного результату. Окремо не формулюючи та не визначаючи це як суб'єктно-особистісної готовності корекційних педагогів до виховання дітей такої нозології, автори спрямовують спеціалістів на опрацюванні таких компонентів: усвідомленні ними аутизму як порушеного розвитку, аутизму як синдрому гіперреалізму; диференціації аутизму від інших порушень; нейропсихологічні, морфологічні та біохімічні ознаки дисфункції мозку при аутизмі і труднощі інтелекту аутичних осіб; обмежена здатність до абстрагування, мовленнєвий капкан.

Така своєрідна презентація вченими складових аутизму вимагає, на їхню думку, і практичних прикладів їх подолання саме фахово підготовленими до подолання цих складових педагогами та батьками аутичних дітей. Практика їх особистісної готовності цілком залежить від тих напрямів корекції та розвитку, що пропонують автор, а саме: комунікація, навички самообслуговування та ведення домашнього господарства, професійні навички та навички поведінки на роботі; навички організації робочого часу; соціальні навички. Таким чином, на думку вчених, спеціаліст, який приймає означені вище напрями вже психологічно готові до роботи з аутичними дітьми [45].

Для реалізації методики (програми) ТЕАССН – терапія та навчання аутистичних і подібних схожих порушень у дітей, один із її авторів Ерік Шоплер вважає готовим спеціалістом (терапевтом) гуманну і добру людину зі сформованими особистими установками допомогти дитині розвиватися, полегшити виконання нею завдань; мотивованої до складної праці з аутичною дитиною; вміннями розробляти індивідуальні програми, навчати батьків вірити у сили та можливості своєї дитини; постійно працювати над своїм професіоналізмом, розробляти нові психотехніки; у психологічному компоненті бути гнучкими, поблажливими, творчими і такими, щоб аутична дитина усвідомлювала, що вона повинна бути такою як її наставник – легким, радісним, досконалим [226].

Закінчуючи аналіз зарубіжних джерел щодо суб'єктно-особистісної готовності корекційних педагогів виховання аутичних дітей зазначимо, що окремих досліджень не існує, тобто поняття «готовності» у світовій теорії та практиці розуміється як «вимоги» до виконання тих чи інших психотехнік із сенсорної інтеграції, альтернативної комунікації, кінезію (тілесної) терапії, анімалотерапії, снузелен-терапії тощо. Існують близько 30 корекційних

(терапевтичних) технологій подолання аутистичних порушень і формування пізнавальної, мовленнєвої, комунікативної, емоційно-вольової, поведінкової сфери. Найбільш впливовими чинниками до формування компетентнісної готовності фахівця (педагога, психолога, мовленнєвого терапевта, арт-терапевта та інших) вважаються його вміння реалізувати метод, технологію, розуміючи філософію того чи іншого напряму представленому нами вище. Разом з тим, аналіз допоміг з'ясувати необхідність вивчення, розкриття та становлення тих особистісних чинників, і це підтверджується успішною корекційною практикою виховання аутичних дітей, які системою суб'єктних складових визначають рівень особистісної готовності корекційних педагогів, що знайшли своє покликання допомагати таким дітям і їхнім батькам.

Виходячи зі загальної структури готовності та враховуючи професійну специфіку ми вважаємо, що змістовну структуру готовності корекційних педагогів до професійної діяльності в умовах спеціальної освіти мають утворювати наступні компоненти: *когнітивний* (професійна готовність до корекційної роботи з аутичними дітьми, формування педагогічних компетенцій); *мотиваційний* (готовність як сукупність якостей особистості), *емоційно-вольовий* (готовність визначається як цілісне явище, скріплене переконаннями, морально-вольовими якостями особистості, способами поведінки, знаннями про професію та практичними вміннями та навичками), що дозволяють корекційному педагогу враховувати індивідуальні особливості дитини із спектром аутистичних порушень в процесі навчально-виховної діяльності.

Висновки до першого розділу

Теоретичний аналіз проблеми дослідження дозволив зробити такі висновки:

1. Готовність – інтегральне утворення особистості, що полягає у вибірковій спрямованості на певну діяльність, виникає на основі позитивного ставлення і скеровується відповідними потребами і мотивами. Про сформовану готовність можна говорити лише за умови розвинутої у суб'єкта емоційного ставлення, вміння адаптувати свою поведінку відповідно до ситуації, вміння будувати процес спілкування, сформованості мовлення, уявлення, спостережливості, комунікативних умінь і широкого набору професійно значущих властивостей: емоційної стабільності, самоконтролю.

Психологічна готовність – це комплекс знань, умінь та навичок, мотивів, особистісних якостей, що забезпечують ефективність виконання процесу діяльності. Вона включає в себе, з одного боку, професійні знання, уміння і навички, з іншого – риси особистості: переконання, педагогічні здібності, інтереси, професійна пам'ять, мислення, увага, педагогічна спрямованість думки, працездатність, емоційність, моральний потенціал особистості, що забезпечать успішне виконання професійних функцій.

Особистісна готовність визначається як наявність мотивів діяльності, пізнавальне ставлення до зовнішнього світу, сформованість комунікативних засобів та навичок, бажання спілкуватися, достатній емоційного і вольового розвитку психіки. Особистісна готовність полягає у формуванні в суб'єкта готовності до прийняття нової позиції на певному етапі соціалізації. Особистісна готовність виражається у певному ставленні до діяльності, ситуації, інших людей, самого себе.

2. Готовність корекційного педагога до професійної діяльності виявляється насамперед у його здатності до організації, виконання і

регулювання педагогічної діяльності. Крім того, готовність до діяльності зумовлюється багатьма факторами, найважливішим з яких є наявність особистісних властивостей, покликання, що є сукупністю знань та вмінь, емоцій і волі, схильностей та інтересів, які безпосередньо включені в навчально-педагогічний процес, і виражаються через вплив на особистість учня з метою формування характерологічних властивостей та важливих вмінь і навичок. Професійна готовність корекційного педагога є синтезом властивостей і якостей його особистості, що дає можливість у межах здійснення своєї професійної діяльності протягом тривалого часу виконувати її впевнено, самостійно, без емоційного напруження в різних, часто в непередбачуваних умовах, з мінімальними помилками.

Професійна компетентність педагога розглядається вченими, як сукупність теоретичних знань, практичних умінь, досвіду, особистісних якостей педагога, діалектичний перебіг яких забезпечує ефективність та результативність педагогічної діяльності. Схема професійної компетентності включає в себе: спеціальну, стратегічну, особистісну, мотиваційну компетентності.

3. Зміст готовності суб'єкта до професійної діяльності визначають специфікою та особливостями конкретної діяльності. Інтегральною характеристикою в структурі готовності суб'єкта до професійної діяльності, що дає можливість здійснити цілісну оцінку рівня розвитку особистості є особистісна готовність, що ґрунтується на стійкій внутрішній мотивації до здійснення професійної діяльності, передбачає розвиток рефлексивних умінь та професійно значущих якостей. Суб'єктно-особистісна готовність є компонентом особистісної готовності фахівця до здійснення професійної діяльності.

Проведений теоретичний аналіз вказаних досліджень дозволив визначити робоче поняття *суб'єктно-особистісної готовності*

корекційного педагога до професійної діяльності як складного інтегративного утворення особистості, в якому корекційний педагог виступає суб'єктом діяльності, носієм особистісних якостей, зокрема тих, які важливі в роботі з дітьми із спектром аутистичних порушень – внутрішньої мотивації діяльності, гнучкого мислення, прагнення до самовдосконалення, емпатії, толерантності, довільної саморегуляції, професійних вмінь та знання індивідуальних особливостей дітей.

4. Аналіз наукових психологічних і спеціальних педагогічних досліджень стосовно особливостей корекційного виховання аутичних дітей засвідчив, що аутизм є спектральним порушенням, тобто, що паттерни симптомів захворювання, рівень здібностей дітей, а також інші характеристики при аутизмі зустрічаються у найрізноманітніших комбінаціях, а хвороба може мати різні ступені важкості. Соціальні вимоги, під дією яких відбувається розвиток дитини із аутизмом не повинні ставитися в імперативній формі, а спеціально створюватись у процесі конструювання дорослими різних за змістовною спрямованістю психолого- соціальних ситуацій. Багато вчених дійшли висновку, що педагоги свідомо не готові до навчання і виховання таких дітей. Тому необхідною умовою є подальші накові дослідження, спрямовані на розвиток готовності фахівців до професійної діяльності, виконання вимог спеціалістами або батьками тих чи інших психотехнік із сенсорної інтеграції, альтернативної комунікації, кінезію (тілесної) терапії, анімалотерапії, снузелен-терапії, що забезпечують ефективну корекцію порушень розвитку дітей із спектром аутистичних порушень.

РОЗДІЛ II.

**ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБИСТІСНОЇ
ГОТОВНОСТІ КОРЕКЦІЙНИХ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ З
АУТИЧНИМИ ДІТЬМИ**

У другому розділі представлено процедуру організації, методичне забезпечення, особливості проведення і результати констатувального експерименту, спрямованого на дослідження суб'єктно-особистісної готовності корекційних педагогів до роботи з аутичними дітьми; визначено рівні, критерії та показники сформованості суб'єктно-особистісної готовності; здійснено аналіз особливостей розвитку та динаміку осмислення педагогами значення корекційної роботи з аутичними дітьми і наведено одержані результати у кількісних і якісних оцінках.

2.1. Організація дослідження та психодіагностичні методики вивчення готовності корекційних педагогів до професійної діяльності

У констатувальному експерименті брало участь 186 педагогів. Серед них 62 педагоги школи-інтернату №102 для розумово відсталих дітей, 62 корекційні педагоги, які працюють з аутичними дітьми Львівської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату № 6 для дітей з тяжкими вадами мовлення, корекційні педагоги благодійного фонду Львівського центру підтримки осіб із загальними розладами розвитку «Відкрите серце», дошкільного навчального закладу компенсуючого типу № 165 м. Львова, корекційні педагоги центру денного перебування для дітей з високим рівнем аутизму Регіональної Спілки «Справа Кольпінга», благодійної організації допомоги дітям з аутизмом та розладами мовлення м. Харкова «Квіти життя», освітньо-реабілітаційного центру-школи «Школа-сходинки» м. Києва. Та 62

педагоги загальноосвітніх шкіл - 31 педагог ЗОШ № 27 та 31 педагог СЗОШ № 46 ім. В. М. Чорновола м. Львова.

У констатувальному експерименті брали участь дві категорії вчителів: 1) корекційні педагоги за базовою освітою, що працюють у спеціальних школах з аутичними дітьми та вчителі загальноосвітніх шкіл, де навчаються діти з аутистичним спектром порушень (186 осіб).

Основними завданнями констатувального експерименту були: підібрати та апробувати психодіагностичні методи дослідження та емпірично виявити особливості становлення складових структури суб'єктно-особистісної готовності; обґрунтувати критерії та визначити рівні мотиваційного, когнітивного та емоційно-вольового компонентів суб'єктно-особистісної готовності.

На основі теоретичного аналізу були виділені критерії сформованості суб'єктно-особистісної готовності корекційних педагогів.

Відповідно було виокремлено *критерії сформованості суб'єктно-особистісної готовності* корекційних педагогів до виховання аутичних дітей.

Критеріями сформованості мотиваційного компоненту суб'єктно-особистісної готовності виступають: професійна компетентність, стабільність, реагування на виклики, самоконтроль, саморегуляція, самовизначення, саморозвиток, орієнтація: на альтруїзм, працю, результат і свободу та на професійно-кар'єрну розбудову власної життєтворчості.

Критеріями сформованості когнітивного компоненту суб'єктно-особистісної готовності виступають: наявність власного інтелектуального професійного особистісного поля, інтелектуальна особистісна автономія, професійна компетентність, ідентифікація та інтеграція стилів життя.

Критеріями сформованості емоційно-вольового компоненту суб'єктно-особистісної готовності виступають: емпатія, позитивне ставлення до аутичної дитини, стресостійкість, емоційна сталість, керування емоціями, інтелектуальний аналіз емоцій.

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

Для дослідження суб'єктно-особистісної готовності корекційних педагогів до професійної діяльності нами було дібрано психодіагностичний інструментарій, що охоплював два блоки методик. Перший з них містив методики, які дозволяли виявити психологічні особливості корекційних педагогів, а другий – методики, за допомогою яких здійснювалася психологічна характеристика змістових особливостей їхньої готовності до професійної діяльності.

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

- ціннісних орієнтацій – розвитку (робота над собою, постійне фізичне і духовне удосконалювання), терпеливості (до поглядів і думок інших, уміння прощати іншим їхні помилки й омани), твердої волі (уміння настояти на своєму, не відступати перед труднощами), незалежності (здатність діяти самостійно, рішуче), відповідальності (почуття

обов'язку, уміння дотримувати слова), чуйності (дбайливості), сміливості у відстоюванні своєї думки чи своїх поглядів, раціональності (вміння реалістично і логічно мислити, приймати обмірковані, раціональні рішення);

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

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

До *другого блоку* входили методики – анкета «Ставлення педагогів до інклюзії» авт. Сайко Х.Я., анкета «Ставлення до педагогічної професії», методика вивчення довільного самоконтролю Г. С. Никифорова, методику «Діагностики соціально-психологічних установок особи в мотиваційно-необхідній сфері» О. Ф. Потьомкіної, методика, спрямована на вивчення кар'єрних орієнтацій («Якорі кар'єри») (Е. Шейн, адаптація В. О. Чикер й В. Е. Винокурової), методика вивчення «Мотивації професійної діяльності» К. Земфир в модифікації А. Реан, застосування яких спрямовувалося на визначення:

- ставлення педагогів до інклюзії та педагогічної професії (мотив самовизначення, професійно і практично-ціннісний мотив, емоційно-комунікативний мотив);

- соціально-психологічних установок (спрямованість на процес, результат, альтруїзм, егоїзм, працю, свободу, владу, гроші), кар'єрних орієнтацій (професійна компетентність, менеджмент, автономію, стабільність, служіння, виклик, інтеграцію стилів життя, підприємництво).

- мотивацію професійної діяльності (зовнішню і внутрішню).

Досліджуючи особливості розвитку суб'єктно-особистісної готовності корекційних педагогів до професійної діяльності нами визначено три етапи констатувального експерименту. Завданням першого етапу було дослідження готовності корекційних педагогів до професійної діяльності залежно від його компонентів та критеріїв: - *мотиваційного, емоційно-вольового, когнітивного* а саме: 1) виявлення мотиваційних спрямованостей, особливостей автономії особистості через вияви незалежності і саморегуляції її поведінки; 2) вивчення особливостей емоційного інтелекту респондентів через емоційну стійкість до неприємних подій; 3) дослідження ставлення до педагогічної професії, компетентності у професійній діяльності, визначення особливостей динаміки структурних компонентів суб'єктно-особистісної готовності корекційних педагогів. На другому етапі визначалися критерії діагностування та рівні сформованості суб'єктно-особистісної готовності корекційних педагогів. На третьому етапі дослідження визначався рівень сформованості компонентів суб'єктно-особистісної готовності.

Психодіагностичний інструментарій нашого дослідження підбирався з урахуванням можливості використання його в констатувальному експерименті та в ході контрольного зрізу формувального експерименту. Відбір методик здійснювався відповідно до мети та завдань експериментальної роботи. Кожна з методик підібрана у відповідності з віковими особливостями корекційних педагогів та критеріями валідності й надійності, які визначалися в попередніх роботах дослідників і були підтвержені в нашій роботі.

На першому етапі емпіричного дослідження з метою виявлення *мотиваційного компонента готовності* корекційних педагогів використано методику «Діагностики соціально-психологічних установок особи в мотиваційно-необхідній сфері» О. Ф. Потьомкіної,

яка виявила орієнтацію на процес, орієнтацію на результат, орієнтацію на альтруїзм, орієнтацію на егоїзм, орієнтацію на працю, орієнтацію на свободу, орієнтацію на владу та орієнтацію на гроші.

Методику, спрямовану на вивчення кар'єрних орієнтацій («Якорі кар'єри») (Е. Шейн, адаптація В. О. Чикер й В. Е. Винокурової), яка дозволила виявити професійну компетентність, менеджмент, автономію, стабільність, служіння, виклик, інтеграцію стилів життя, підприємництво.

Методику вивчення «Мотивації професійної діяльності» К. Земфир в модифікації А. Реан, яка виявила внутрішню і зовнішню мотивацію професійної діяльності. Отримані результати підраховуються за певними формулами за показниками внутрішньої мотивації (ВМ); зовнішньої позитивної мотивації (ЗПМ); зовнішньої негативної мотивації (ЗНМ). На основі отриманих результатів визначається мотиваційний комплекс особистості, який представляє собою певні співвідношення трьох видів мотивації. (ВМ, ЗПМ, ЗНМ).

З метою вивчення мотивів професійно-особистісного розвитку корекційних педагогів було використано анкету «Ставлення до педагогічної професії».

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

Методика «Емоційний інтелект» Н. Холла, що дозволила виявити виявити обізнаність; керування своїми емоціями; самомотивацію

(довільне керування своїми емоціями); емпатію; розпізнання емоцій інших людей та вміння впливати на їх емоційний стан.

Опитувальник для вимірювання толерантності (В.С. Магун, М.С. Жамкочьян, М.М. Магура) дозволила виявити високий, середній та низький рівні толерантності.

Методика вивчення довільного самоконтролю Г. С. Никифорова, яка виявила схильність до самоконтролю в емоційній сфері (передбачає вміння особистості контролювати власні емоційні переживання), схильність до самоконтролю в діяльності (вміння особистості контролювати процес діяльності), схильність до соціального самоконтролю (забезпечує впорядкованість взаємодій між людьми завдяки нормативному регулюванню).

Для виявлення *когнітивного компонента суб'єктно-особистісної готовності*, оскільки цінності включають когнітивний аспект оптимізації адаптації особистості до соціального оточення використано методику «*Ціннісні орієнтації*» М.Рокича, яка виявила два класи цінностей: термінальні – переконання в тому, що кінцева мета індивідуального існування варта того, щоб до неї прагнути; інструментальні – переконання в тому, що певний спосіб дій або властивість особистості є найкращими в будь-якій ситуації, що відповідає поділу на цінності-цілі і цінності-засоби.

З метою дослідження ставлення до оточучих корекційних педагогів, що відіграє важливу роль у навчально-виховному процесі було використано *методику Т.Лірі спрямовану на вивчення міжособистісних відносин*.

Методику, спрямовану на вивчення кар'єрних орієнтацій («Якорі кар'єри») (Е. Шейн, адаптація В. О. Чикер й В. Е. Винокурової). Методика дозволить виявити провідний тип кар'єрних орієнтацій корекційних педагогів, зокрема шкала професійної компетентності.

Анкета «Ставлення педагогів до інклюзії» авт. Сайко Х.Я. спрямована на визначення ставлення до інлюзії, яка квлучала ряд запитань, які стосувалися професійної компетентності та готовності до професійної компетентності.

Мотиваційний компонент суб'єктно-особистісної готовності

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

1. «Орієнтація на процес». Люди, яким притаманна ця орієнтація, в меншій мірі задумуються над досягненням результату, вони часто затримують виконання роботи, їх процесуальна спрямованість перешкоджає їх результативності. Цими людьми більше керує інтерес до справи, а для досягнення результату необхідно виконувати рутинну працю, негативне відношення до якої вони не можуть подолати.
2. «Орієнтація на результат». Люди, в яких переважає ця орієнтація, найбільш надійні. Вони можуть досягнути результату в своїй діяльності всупереч перешкодам та невдачам.
3. «Орієнтація на альтруїзм». Люди, які спрямовані на альтруїстичні цінності, часто здійснюють безкорисливі вчинки. Альтруїзм виступає найбільш цінною суспільною мотивацією, наявність якої характеризує зрілу особистість.

4. «Орієнтація на егоїзм». Люди з цією спрямованістю характеризуються надмірною зосередженістю на власних інтересах. Наявність поміркованого егоїзму не шкодить особистості, в більшій мірі перешкоджає його відсутність.
5. «Орієнтація на працю». Ці люди весь свій час використовують на певну діяльність, оскільки праця приносить їм більше радості й задоволення, ніж інші заняття.
6. «Орієнтація на свободу». Головна цінність людей цього типу – це свобода. Вони оцінюють її як сенс свого життя. Часто орієнтація на свободу поєднується із орієнтацією на працю.
7. «Орієнтація на владу». Ця спрямованість більше притаманна представникам сильної статі та особам з маскулініними рисами. Ці люди схильні до домінування та відповідальності.
8. «Орієнтація на гроші». Для осіб з цією орієнтацією матеріальні блага є цінністю та виступають важливим чинником у мотиваційній сфері.

Виявлення провідного типу кар'єрних орієнтацій корекційних педагогів було здійснено за *методикою, спрямованою на вивчення кар'єрних орієнтацій («Якорі кар'єри»)* (Е. Шейн, адаптація В. О. Чикер й В. Е. Винокурової). Методика дозволить виявити провідний тип кар'єрних орієнтацій корекційних педагогів. До неї входить 41 запитання і складається вона з таких шкал:

1. *Менеджмент*. Особистість, орієнтована на інтеграцію зусиль інших людей, повноту відповідальності за кінцевий результат та поєднання різних функцій організації. Людина із цією кар'єрною орієнтацією буде вважати, що не досягла цілей своєї кар'єри, поки не отримає посаду, на якій стане управляти різними сторонами діяльності

організації: фінансами, маркетингом, виробництвом продукції, розробками, продажами.

2. *Автономія*. Особистість прагне звільнення від організаційних правил, вимог та обмежень. Яскраво виражена потреба все робити на свій розсуд, самій вирішувати, коли, над чим і скільки працювати. Така людина не хоче підкорятися правилам організації. Готова відмовитися від просування по службі та інших можливостей заради збереження своєї незалежності. Така людина готова працювати в організації, що забезпечує достатній рівень свободи, не буде відчувати відданості організації та відкидатиме всі обмеження її автономності.

3. *Стабільність*. Головна потреба – це безпека та стабільність для того, щоб життєві події можна було передбачити. Перша група стабільних людей переважно орієнтована на *стабільність місця роботи*: шукає місце роботи в такій організації, що забезпечує певний термін служби, має гарну репутацію, турбується про пенсіонерів, виплачує великі пенсії, виглядає надійно у своїй галузі. Це люди організації. Відповідальність за управління кар'єрою вони повністю покладають на наймача. Друга група орієнтована на *стабільність місця проживання*: «пускає коріння» у певному географічному місці, може змінювати роботу, якщо це не пов'язане зі зміною місця. Люди, орієнтовані на стабільність, можуть бути талановитими і підніматися на високі посади в організації, але відмовляються від роботи, нових можливостей, якщо це загрожує тимчасовими незручностями.

4. *Служіння*. Головні цінності такої людини – це люди та робота на їх благо. Людина такої орієнтації не буде працювати в організації, яка має цілі та цінності, що суперечать її власним. Відмовиться від роботи та просування по службі, якщо вона не зможе реалізувати головні цінності життя.

5. *Виклик.* Основні цінності такої людини – конкуренція, перемога над іншими, подолання перешкод, вирішення складних завдань. Людина немов би «кидає виклик», соціальна ситуація оцінюється з позиції «програв – виграв». Процес боротьби чи перемоги є для неї важливішим, ніж конкретна діяльність чи професія. Новизна, різноманітність та виклик – це основні цінності, якщо ж все дуже просто, вона нудиться.

6. *Інтеграція стилів життя.* Людина орієнтована на інтеграцію різних сторін життя. Вона не бажає, щоб в її житті домінувала тільки сім'я чи кар'єра, або саморозвиток, намагається все це збалансувати. Така людина більше цінує своє життя в цілому: де живе, як вдосконалюється, ніж конкретну роботу, кар'єру, організацію.

7. *Підприємництво.* Особистість прагне створювати щось нове, хоче долати перешкоди, готова до ризику. Не бажає працювати на інших, хоче мати власну «марку», власну справу, фінансове багатство. Це не завжди творча людина, для неї головне – створити власну справу, концепцію, організацію, збудувати її так, щоб це стало продовженням її самої. Вона буде продовжувати справу навіть тоді, коли її будуть переслідувати невдачі і вона буде змушена ризикувати.

Методика вивчення «Мотивації професійної діяльності» К. Земфир в модифікації А. Реан виявила внутрішню і зовнішню мотивацію професійної діяльності. Методика включає 7 запитань (мотиви професійної діяльності), які визначають шкалу мотивації професійної діяльності, де слід поставити оцінку їхній вагомості для досліджуваного за 5-ти бальною шкалою: 1 бал – в дуже незначній мірі; 2 бали – в досить незначній мірі; 3 бали – в середній мірі; 4 бали – в достатній мірі; 5 балів – в дуже великій мірі. Отримані результати підраховуються за певними формулами за показниками внутрішньої мотивації (ВМ); зовнішньої позитивної мотивації (ЗПМ); зовнішньої

негативної мотивації (ЗНМ). На основі отриманих результатів визначається мотиваційний комплекс особистості, який представляє собою певні співвідношення трьох видів мотивації. (ВМ, ЗПМ, ЗНМ).

Для вивчення мотивів професійно-особистісного розвитку корекційних педагогів було використано *анкету «Ставлення до педагогічної професії»*. Мета: визначити ставлення корекційних педагогів до педагогічної діяльності. Анкета складається із вісімдесяти запитань та включає такі шкали:

1. Мотив самовизначення (характеризується тим, що педагог відчуває, що знайшов себе саме в цій роботі, де може реалізувати свою творчість та допомагати дітям, розвивати їхні інтереси та здібності, такий педагог віддається повністю навчанню та вихованню обдарованих дітей).

2. Професійно і практично-ціннісний мотив (професійний педагог бачить результати своєї роботи і впевнений у своїх знаннях та вміннях, зможе доступно передати, викласти навчальний матеріал учням).

3. Емоційно-комунікативний мотив (цей компонент характеризується тим, що педагогічна робота приносить учителю радість та задоволення, за допомогою спілкування педагог не тільки змінює і розвиває дітей, а й себе, від чого отримує глибоке задоволення).

Емоційно-вольовий компонент суб'єктно-особистісної готовності

З метою діагностики емпатійних здібностей корекційних педагогів, які відіграють важливу роль в роботі з дітьми із аутизмом було використано *методику спрямовану на діагностику вираженості різних проявів емпатії, а також загального рівня емпатичних здібностей Бойко В.В.* Методика містить 36 тверджень та дозволить дослідити різні прояви емпатії, а також рівень емпатичних здібностей

корекційних педагогів. Аналізуються показники окремих шкал і загальна сумарна оцінка рівня емпатії. Оцінки на кожній шкалі можуть варіюватися від 0 до 6 балів і вказувати на значущість конкретного параметру емпатії. Методика містить такі шкали:

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

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

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

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

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

Ідентифікація – важлива умова успішної емпатії. Це вміння зрозуміти іншого на основі співпереживань, постановки себе на місце

партнера. В основі ідентифікації легкість, рухливість і гнучкість емоцій, здатність до наслідування.

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

Опитувальник для вимірювання толерантності (В.С. Магун, М.С. Жамкочьян, М.М. Магура) дозволила виявити високий, середній та низький рівні толерантності.

Вивчення довільного самоконтролю корекційних педагогів, що відіграє важливу роль в роботі з дітьми із аутизмом було здійснено за *методикою Г. С. Никифорова*, спрямованою на виявлення вираженості самоконтролю в емоційній сфері, діяльності і поведінці. Методика складається із тридцяти шести запитань та містить наступні шкали: схильність до самоконтролю в емоційній сфері, схильність до самоконтролю в діяльності, схильність до соціального самоконтролю.

Когнітивний компонент суб'єктно-особистісної готовності

Методика «*Ціннісні орієнтації*» *М.Рокича*, яка виявила два класи цінностей: термінальні Отриманий після рангування перелік цінностей дає можливість прослідкувати ієрархічну послідовність цілей і принципів особистості. Цінності, які розташовані у верхній частині списку, визначають провідну, основну орієнтацію, а ті, що знаходяться у нижній частині, свідчать про незначущість для особистості принципів та цілей, які вони містять у собі. Цінності, згруповані посередині, є

менш інформативними для загальної оцінки змістового боку ціннісних орієнтацій особистості, оскільки вони визначаються ситуативними впливами і для них характерна тенденція до зміни рангового місця. При кількісному аналізові структури ціннісних орієнтацій за основу було обрано середнє арифметичне значення рангу. Тобто, чим нижчим є середнє арифметичне рангу цінності, тим вище ієрархічне положення вона займає.

З метою дослідження ставлення до оточучих корекційних педагогів, що відіграє важливу роль у навчально-виховному процесі було використано *методику Т.Лірі спрямовану на вивчення міжособистісних відносин*. Методика дозволить визначити тип міжособистісних відносин корекційних педагогів. Опитувальник містить 128 оцінюючих суджень, з яких у кожному з 8 типів відносин утворюються 16 пунктів, упорядкованих по висхідній інтенсивності. Методика побудована так, що судження, спрямовані на з'ясування якого-небудь типу відносин, розташовані не підряд, а особливим чином: вони групуються по 4 і повторюються через рівну кількість визначень. При обробці підраховується кількість відносин кожного типу. Типи ставлення до оточуючих:

І. Авторитарний

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

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

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

II. Егоїстичний

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

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

III. Агресивний

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

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

0-8 – впертий, наполегливий і енергійний.

IV. Підозрілий

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

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

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

V. Той, що підкоряється

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

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

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

VI. Залежний

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

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

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

VII. Доброзичливий

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

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

VIII. Альтруїстичний

9-16 – гіпервідповідальний, завжди приносить у жертву свої інтереси, прагне допомогти і співчувати всім, нав'язливий у своїй допомозі і

занадто активний по відношенню до оточуючих, приймає на себе відповідальність за інших (може бути тільки зовнішня "маска", що приховує особистість протилежного типу).

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

Виявлення провідного типу кар'єрних орієнтацій корекційних педагогів було здійснено за *методикою, спрямованою на вивчення кар'єрних орієнтацій («Якорі кар'єри»)* (Е. Шейн, адаптація В. О. Чикер й В. Е. Винокурової). Методика дозволить виявити провідний тип кар'єрних орієнтацій корекційних педагогів. До неї входить 41 запитання і складається вона з таких шкал:

Професійна компетентність. Люди з такою орієнтацією прагнуть бути майстрами своєї справи, для них особливо важливий успіх у професійній сфері. Швидко втрачають інтерес до роботи, яка заважає розвивати професійні здібності. Шукають визнання своїх талантів, яке повинне виражатися у статусі, що відповідає їх майстерності. Вони готові управляти іншими у межах своєї компетентності, але управління не має для них особливого інтересу. Більшість розглядають управління лише як необхідну умову для просування у своїй професійній сфері. Це найбільша група в організаціях, що забезпечує прийняття компетентних рішень.

Анкета «Ставлення педагогів до інклюзії» авт. Сайко Х.Я. спрямована на визначення ставлення до інлюзії. Корекційні педагоги та педагоги інклюзивної загальноосвітньої школи відповідали на запитання анкети: «Чи потрібен на, Вашу думку, закон про освіту для дітей незалежно від нозології?», «Як Ви ставитесь до реального

залучення дітей із порушеннями до навчання в загальноосвітні школи? Оцініть за 10-ти бальною шкалою», «Яка кількість дітей із нозологією, на вашу думку, може навчатися у загальноосвітній школі в одному класі?», «Які емоції у Вас викликає дитина із аутизмом?», «Що Вас мотивує до роботи з дітьми із аутизмом?», «Що на Вашу думку є найважливішим для включення дитини із аутизмом до загальноосвітньої школи?», «Що, на вашу думку, може бути причиною вилучення дитини з порушенням із загальноосвітнього класу?», «Що, на Вашу думку, є сприятливіше для дитини із порушенням?», «Прорангуйте труднощі процесу включення дитини з аутизмом до загальноосвітньої школи (1 – найбільш важлива трудність, 7 – найменш важлива трудність)», «Як, на Вашу думку, впливає наявність дитини з порушенням на здорових однолітків?», «Як, на Вашу думку, впливає на дитину із порушенням навчання у загальноосвітній школі?».

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

Таким чином, зазначені методи і методики дозволять нам визначити наявний рівень розвитку компонентів суб'єктно-особистісної готовності корекційних педагогів до виховання дітей з аутизмом. Результати дослідження представлені у наступних підрозділах.

2.2. Особливості розвитку суб'єктно-особистісної готовності до професійної діяльності у корекційних педагогів

Визначення методичних підходів до вивчення суб'єктно-особистісної готовності корекційних педагогів до професійної діяльності дає нам змогу проведення діагностичної роботи з дослідження рівнів сформованості суб'єктно-особистісної готовності серед корекційних педагогів. Діагностична діяльність розглядається як процес, в ході якого дослідник, використовуючи певні методи

діагностики, дотримується необхідних наукових критеріїв, спостерігає за досліджуваним явищем з метою пояснення мотивів поведінки людини або прогнозування подальшого розвитку подій.

Згідно з результатами, отриманими за методикою діагностики соціально-психологічних установок особистості в мотиваційно-потребовій сфері О.Ф. Потьомкіної, виявлено, що у 54,2% педагогів загальноосвітньої школи переважає високий рівень орієнтації на процес, у 28,6% – середній, а в 17,2% – низький. Натомість, у 38,2% корекційних педагогів високий рівень орієнтації на процес, у 34,2% – середній, а в 27,6% – низький рівень орієнтації. В педагогів загальноосвітньої школи переважає орієнтація на процес у навчально-виховній діяльності. У 29,7% педагогів загальноосвітньої школи переважає високий рівень орієнтації на результат, у 50,4% – середній, а в 19,9% – низький рівень цієї орієнтації. А в 40,2% корекційних педагогів високий рівень орієнтації на результат, у 32,5% – середній, а в 27,3% – низький. В корекційних педагогів вищий рівень орієнтації на результат, що виражається у прагненні досягнути результату своєї діяльності всупереч перешкодам та невдачам. У 34,7% педагогів загальноосвітньої школи переважає високий рівень орієнтації на альтруїзм, у 39,5% – середній, а в 25,8% – низький. Натомість, у 58,4% корекційних педагогів високий рівень орієнтації на альтруїзм, у 28,5% – середній, а в 19,1% – низький рівень прояву цієї ознаки. Це свідчить про те, що в корекційних педагогів переважає вищий рівень спрямованості на альтруїзм, який виражається у прагненні здійснювати безкорисливі вчинки та допомагати у соціальній адаптації. У 26,4% педагогів загальноосвітньої школи переважає високий рівень орієнтації на егоїзм, у 52,3% – середній, а в 21,3% – низький. У 44,6% корекційних педагогів високий рівень орієнтації на егоїзм, у 28,3% – середній, а в 27,1% – низький. У корекційних педагогів переважає

вищий рівень спрямованості на егоїзм, що виражається у зосередженості особистості на власних інтересах. У 29,3% педагогів загальноосвітньої школи переважає високий рівень орієнтації на працю, у 37,2% – середній, а в 33,5% – низький рівень прояву цієї ознаки. А в 35,6% корекційних педагогів переважає високий рівень спрямованості на працю, у 29,6% – середній, а в 34,8% – низький. Це свідчить про те, що у корекційних переважає вищий рівень спрямованості на працю, який виражається у прагненні педагогів досягнути високих результатів професійної діяльності. У 25,8% педагогів загальноосвітньої школи переважає високий рівень орієнтації на свободу, у 36,8% – середній, а в 37,4% – низький. У 27,2% корекційних педагогів переважає високий рівень орієнтації на свободу, у 40,5% – середній, а в 32,3% – низький. Це свідчить про те, що у педагогів досліджуваних груп переважає середній рівень орієнтації на свободу. У 23,2% педагогів загальноосвітньої школи переважає високий рівень орієнтації на владу, у 36,4% – середній, а в 40,4% – низький рівень прояву цієї ознаки. У 33,4% корекційних педагогів переважає високий рівень орієнтації на владу, у 31,2% – середній, а в 35,4% – низький рівень. В корекційних педагогів переважає високий рівень орієнтації на владу, що виражається у прагненні до домінування та прагненні впливати на педагогічний процес. У 22,5% педагогів загальноосвітньої школи переважає високий рівень орієнтації на гроші, у 40,2% – середній, а в 37,3% – низький рівень цієї ознаки. А в 35,4% корекційних педагогів переважає високий рівень орієнтації на гроші, у 32,5% – середній, а в 32,1% – низький рівень прояву цієї ознаки. Це свідчить про те, що у корекційних педагогів переважає дещо вищий рівень спрямованості на гроші, матеріальні блага виступають важливим чинником у мотиваційній сфері особистості. Результати методики показані на рисунку 2.1.

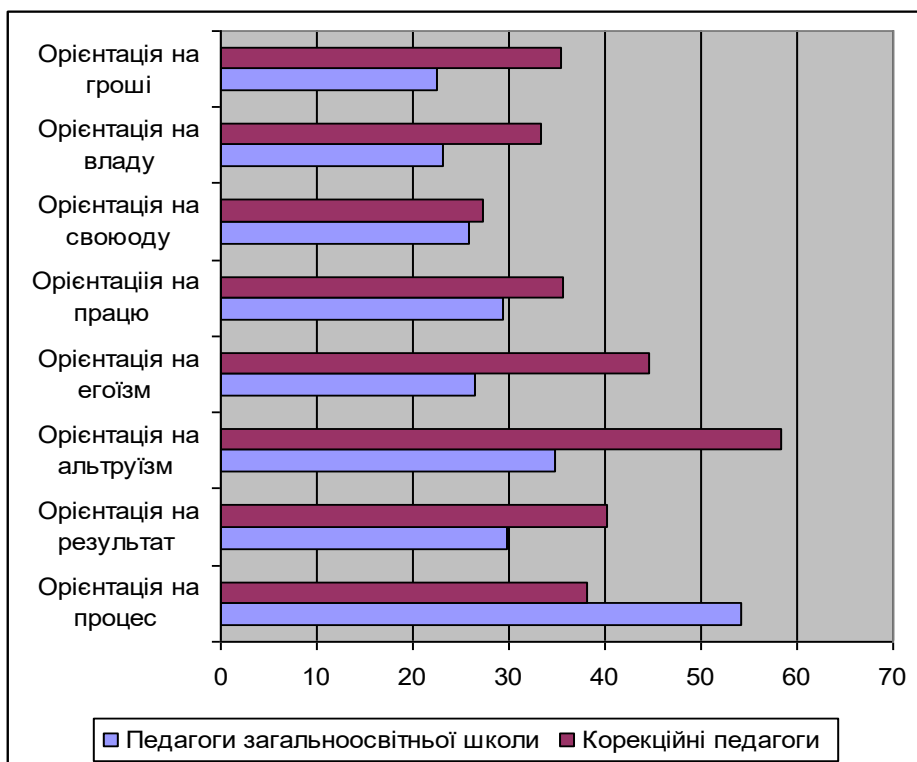


Рис. 2.1. Результати відсоткового аналізу за методикою діагностики соціально-психологічних установок особистості в мотиваційно-потребнісній сфері О.Ф. Потьомкіної

Згідно з результатами, отриманими за методикою вивчення кар'єрних орієнтацій («Якоря кар'єри») (Е. Шейн, адаптація В. О. Чикер й В. Е. Винокурової), виявлено, що в 47,8% педагогів загальноосвітньої школи переважає високий рівень професійної компетентності, у 31,3% – середній, а в 20,9% педагогів – низький рівень прояву цієї ознаки. Натомість, у 62,4% корекційних педагогів високий рівень професійної компетентності, у 21,6% – середній, а в 16% – низький. Це свідчить про те, що у корекційних педагогів переважає високий рівень професійної компетентності, що виражається у їх прагненні досягнути успіху у професійній сфері. У 38,3% педагогів загальноосвітньої школи переважає високий рівень менеджменту, у 33,5% – середній, а в 28,2% – низький рівень менеджменту. Натомість, у 45,6% корекційних педагогів переважає високий рівень менеджменту, у 31,2% – середній, а в 23,2% – низький рівень прояву цієї ознаки. У корекційних педагогів

переважає високий рівень кар'єрної орієнтації менеджменту, що виражається у прагненні особистості досягнути цілей своєї кар'єри. У 64,5% корекційних педагогів встановлено високий рівень автономії, у 18,1 – середній, а в 17,1% – низький рівень прояву прагнення до автономності. Натомість, у 37,6% педагогів загальноосвітньої школи встановлено високий рівень прояву цієї ознаки, у 33,2% – середній, а в 29,2% – низький рівень прояву цієї ознаки. Це свідчить про те, що у корекційних педагогів переважає високий рівень прагнення до автономії, що характеризується прагненням особистості звільнитися від організаційних правил, вимог та обмежень і яскраво вираженою потребою все робити на свій розсуд. У 55,6% педагогів загальноосвітньої школи встановлено високий рівень стабільності, у 25,3% – середній, а в 19,1% – низький рівень прояву цієї ознаки. У 58,7% корекційних педагогів встановлено високий рівень стабільності, у 28,6% – середній, а в 12,7% – низький рівень стабільності. У педагогів досліджуваних груп переважає високий рівень стабільності, що виражається прагненням до стабільного місця праці. Встановлено, що у 65,2% корекційних педагогів переважає високий рівень служіння, у 22,6% – середній, а в 12,2% – низький рівень прояву цієї ознаки. Натомість, у 52,4% педагогів загальноосвітньої школи високий рівень служіння, у 30,2% – середній, а в 17,4% – низький рівень цієї ознаки. У корекційних педагогів переважає високий рівень служіння, що виражається прагненням особистості працювати на благо інших. У 65,4% корекційних педагогів переважає високий рівень виклику, у 24,3% – середній, а в 10,3% – низький рівень виклику. Натомість, у 41,2% педагогів загальноосвітньої школи високий рівень виклику, у 30,5% – середній, а в 28,3% – низький рівень прояву цієї ознаки. Це свідчить про те, що у корекційних педагогів переважає високий рівень виклику, який характеризується прагненням до подолання перешкод,

вирішення складних завдань, вдосконалення у своїй діяльності. У 55,7% педагогів загальноосвітньої школи виявлено високий рівень інтеграції стилів життя, у 25,6% – середній, а в 18,7% – низький рівень прояву цієї ознаки. Натомість, у 53,5% корекційних педагогів переважає високий рівень інтеграції стилів життя, у 28,2% – середній, а в 18,3% – низький рівень інтеграції стилів життя. В досліджуваних груп переважає високий рівень інтеграції стилів життя, що характеризується інтеграцією різних сторін життя. У 34,2% педагогів загальноосвітньої школи виявлено високий рівень підприємництва, у 38,5% – середній, а в 27,3% – низький. У 36,8% корекційних педагогів переважає високий рівень підприємництва, у 41,4% – середній, а в 21,8% – низький рівень прояву цієї ознаки. Педагогам досліджуваних груп притаманний середній рівень прагнення до підприємницької діяльності. Результати методики показані на рисунку 2.2.

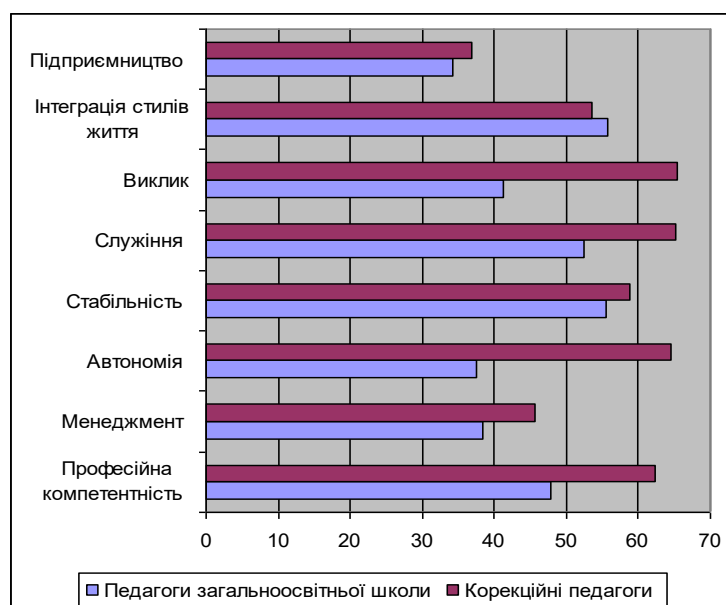


Рис. 2.2. Результати відсоткового аналізу за методикою вивчення кар'єрних орієнтацій («Якоря кар'єри») (Е. Шейн, адаптація В. О. Чикер й В. Е. Винокурової)

Згідно з результатами, отриманими за методикою К. Земфир в модифікації А. Реан на вивчення «Мотивації професійної діяльності»

встановлено, що в більшості педагогів загальноосвітньої школи переважає внутрішня мотивація. А в корекційних педагогів – зовнішня позитивна мотивація в професійній діяльності, оскільки вони намагаються досягнути успіху в роботі та отримати схвалення від керівництва або батьків учнів із особливими потребами.

Згідно з результатами, отриманими за анкетною «Ставлення до педагогічної професії», встановлено, що у 34,4% педагогів загальноосвітньої школи виявлено високий рівень мотивації самовизначення, у 35,2% – середній, а в 30,4% – низький рівень прояву цієї ознаки. Натомість, у 41,2% корекційних педагогів виявлено високий рівень мотивації самовизначення, у 37,4% – середній, а в 21,4% – низький. Це свідчить про те, що у корекційних педагогів переважає високий рівень мотивації самовизначення, ці педагоги відчують, що знайшли себе саме в цій роботі, де можна реалізувати свої здібності та допомагати дітям. У 29,7% педагогів загальноосвітньої школи виявлено високий рівень професійно і практично-ціннісного мотиву, у 37,8% – середній, а в 32,5% – низький. Натомість, у 36,6% корекційних педагогів виявлено високий рівень професійного і практично-ціннісного мотиву, у 41,5% – середній, а в 21,9% – низький рівень прояву цієї ознаки. Це свідчить про те, що у корекційних педагогів переважає високий рівень прояву професійного і практично-ціннісного мотиву – впевненості у своїх знаннях та вміннях. У 51,2% педагогів загальноосвітньої школи виявлено високий рівень емоційно-комунікативного мотиву, у 26,4% – середній, а в 22,4% – низький рівень прояву цієї ознаки. У 38,2% корекційних педагогів виявлено високий рівень емоційно-комунікативного мотиву, у 32,6% – середній, а в 29,2% – низький. В педагогів загальноосвітньої школи переважає високий рівень емоційно-комунікативного мотиву, що виражається у тому, що педагогічна робота приносить учителю радість та

задоволення, за допомогою спілкування педагог не тільки змінює і розвиває дітей, а й себе, від чого отримує глибоке задоволення. Результати методики показані на рисунку 2.3.

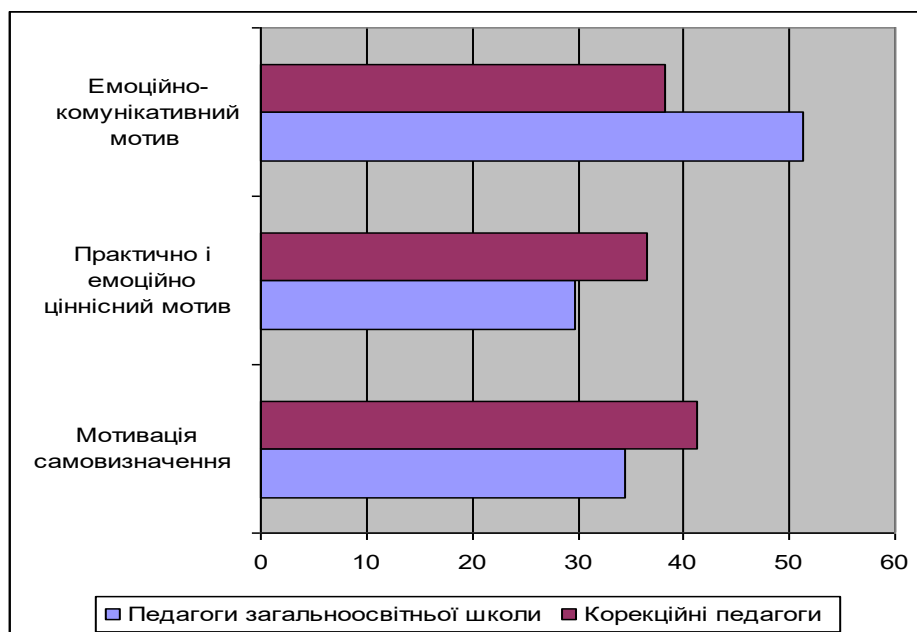


Рис. 2.3. Результати відсоткового аналізу за анкетною «Ставлення до педагогічної професії»

Згідно з результатами, отриманими за методикою вивчення емпатійних здібностей Бойко В.В., встановлено, що у більшості педагогів загальноосвітньої школи переважає раціональний канал емпатії та проникаюча здатність до емпатії, що виражається у спроможності педагога створювати атмосферу відкритості, довірливості, задушевності. У корекційних педагогів переважає емоційний та інтуїтивний канали емпатії – вміння педагога входити в емоційний резонанс з оточуючими – співпереживати, зрозуміти внутрішній світ іншої людини.

Згідно з результатами, отриманими за методикою Н. Холла на визначення рівня емоційного інтелекту, встановлено, що у 67,2% корекційних педагогів переважає високий рівень емоційного усвідомлення, у 20,4% – середній рівень, а в 12,4% – низький. У

45,2% педагогів загальноосвітньої школи виявлено високий рівень емоційного усвідомлення, у 30,1% – середній, а в 24,7% – низький рівень прояву цієї ознаки. Це свідчить про те, що у корекційних педагогів вищий рівень емоційного усвідомлення, ніж у педагогів загальноосвітньої школи. У 65,3% корекційних педагогів високий рівень прояву керування своїми емоціями, у 19,4% – середній і в 15,3% – низький. У 42,4% педагогів загальноосвітньої школи високий рівень керування своїми емоціями, у 38,5% – середній і в 19,1% – низький рівень прояву цієї ознаки. Це свідчить про те, що у корекційних педагогів вищий рівень керування своїми емоціями, ніж у педагогів загальноосвітньої школи. Вміння корекційних педагогів керувати власними емоціями відіграє важливу роль в роботі з дітьми із аутизмом.

У 63,2% педагогів загальноосвітньої школи високий рівень самомотивації, у 18,6% – середній, а в 18,2% – низький рівень прояву самомотивації. У 59,2% корекційних педагогів високий рівень самомотивації, у 22,5% – середній, а в 18,3% – низький. Можна зробити висновок, що у педагогів досліджуваних груп переважає високий рівень самомотивації. У 62,1% корекційних педагогів високий рівень емпатії, у 26,7% – середній, а в 11,2% – низький рівень прояву цієї ознаки. У 63,4% педагогів загальноосвітньої школи високий рівень емпатії, у 22,4% – середній, а в 14,2% – низький рівень. Це свідчить про те, що у педагогів досліджуваних груп переважає високий рівень емпатії, що відіграє важливу роль в роботі з дітьми. У 60,3% корекційних педагогів високий рівень розпізнавання емоцій, у 25,1% – середній, а в 14,6% – низький рівень прояву цієї ознаки. У 59,3% педагогів загальноосвітньої школи високий рівень розпізнавання емоцій, у

24,5% – середній, а в 16,2% педагогів – низький рівень прояву цієї ознаки. Це свідчить, що у педагогів досліджуваних груп переважає високий рівень розпізнавання емоцій, що відіграє важливу роль у професійній діяльності. Результати методики показані на рисунку 2.4.

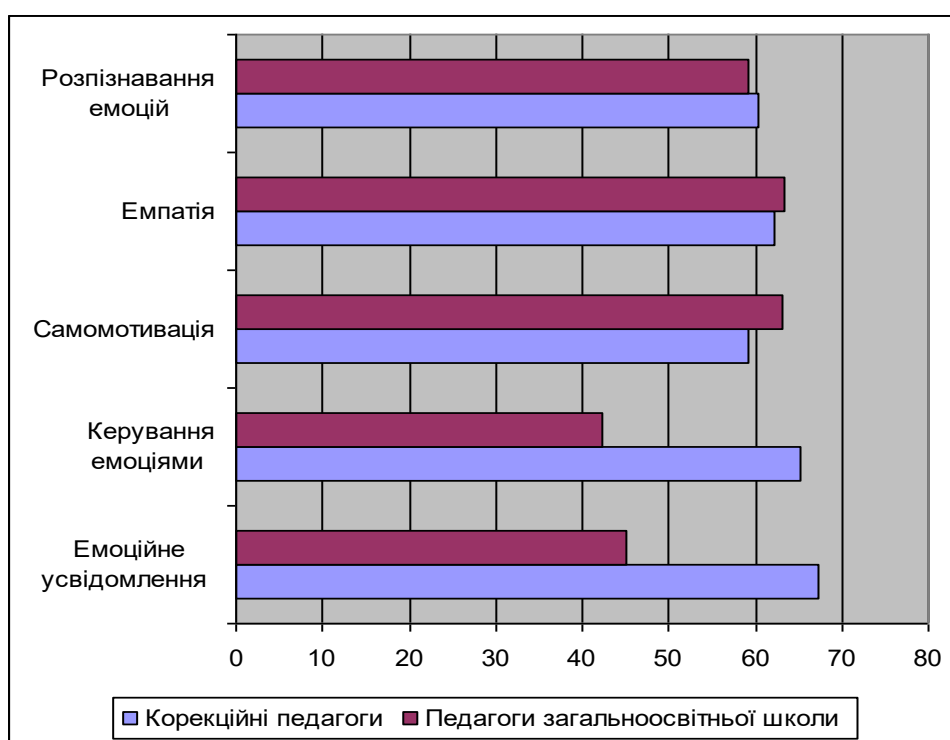


Рис. 2.4. Відмінності серед корекційних педагогів та педагогів загальноосвітньої школи за методикою Н. Холла на визначення рівня емоційного інтелекту

Згідно з результатами, отриманими за опитувальником для вимірювання толерантності (В.С. Магун, М.С. Жамкочьян, М.М. Магура) виявлено, що у 49,5% педагогів загальноосвітньої школи переважає високий рівень толерантності, у 34,2% – середній, а в 16,3% – низький рівень толерантності. Натомість, у 66,7% корекційних педагогів – високий рівень толерантності, у 26,4% – середній, а в 6,9%

– низький рівень прояву цієї ознаки. В корекційних педагогів на відміну від педагогів загальноосвітньої школи переважає вищий рівень толерантності. Результати методики показані на рисунку 2.5.

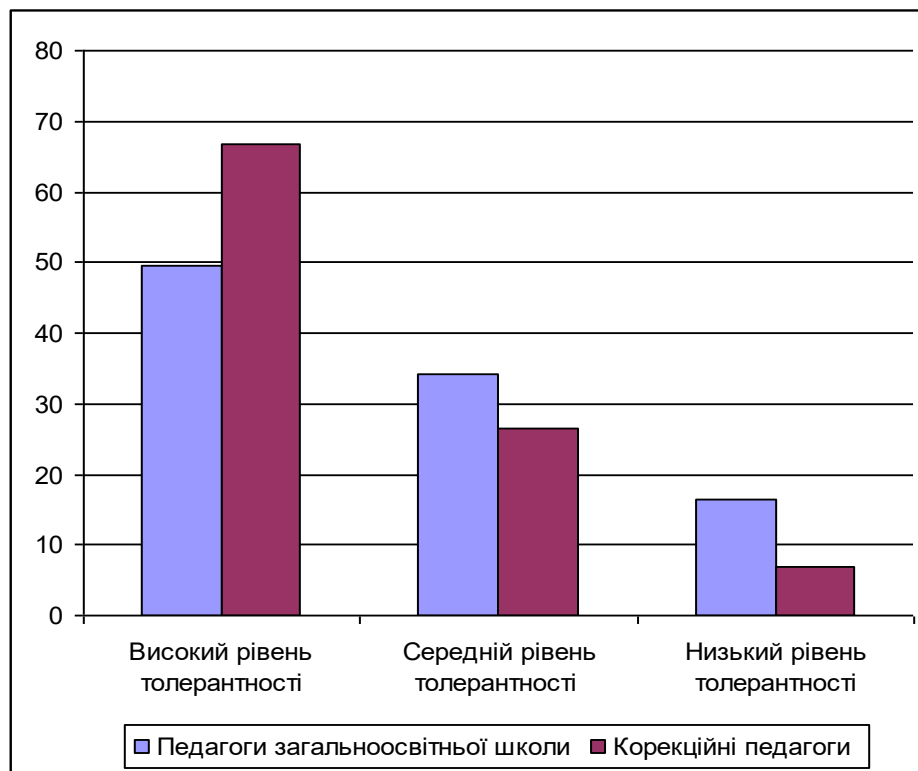


Рис. 2.5. Результати відсоткового аналізу за опитувальником для вимірювання толерантності (В.С. Магун, М.С. Жамкочьян, М.М. Магура)

Згідно з результатами, отриманими за методикою вивчення довільного самоконтролю Г. С. Никифорова, в більшості педагогів загальноосвітньої школи переважає соціальний самоконтроль, в корекційних педагогів, виражений соціальний самоконтроль та самоконтроль в діяльності, що виражається у прагненні педагогів, які працюють з дітьми із особливими потребами, контролювати власну діяльність.

Важливою частиною дослідження стала діагностика цінностей серед педагогів за методикою “Ціннісні орієнтації” М.Рокича. Встановлено, що у педагогів загальноосвітньої школи на першому місці

– *цінність пізнання* (інтелектуальний розвиток), на другому – *цінність освіти* (широта знань, висока загальна культура), на третьому – *цінність впевненості у собі* (внутрішня гармонія, воля від внутрішніх протиріч, сумнівів), на четвертому – *цінність широти поглядів* (уміння зрозуміти чужу точку зору, поважати інші смаки, звичаї, звички) [175, с. 427]. Ціннісні орієнтації педагогів загальноосвітньої школи показані на рисунку 2.6.

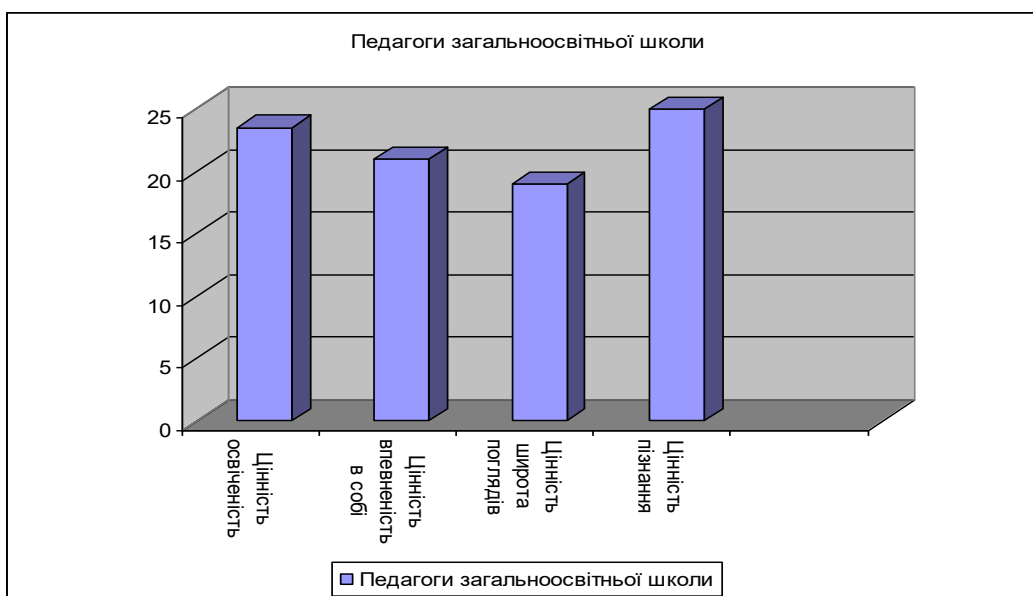


Рис. 2.6. Результати відсоткового аналізу за методикою “Ціннісні орієнтації” М.Рокича в групі педагогів загальноосвітньої школи

У корекційних педагогів на першому місці – *цінність розвитку* (робота над собою, постійне фізичне і духовне удосконалювання), на другому – *цінність терпеливості* (до поглядів і думок інших, уміння прощати іншим їхні помилки й омани), на третьому – *цінність твердої волі* (уміння настояти на своєму, не відступати перед труднощами), на четвертому – *цінність незалежності* (здатність діяти самостійно, рішуче). Ціннісні орієнтації корекційних педагогів показані на рисунку 2.7.

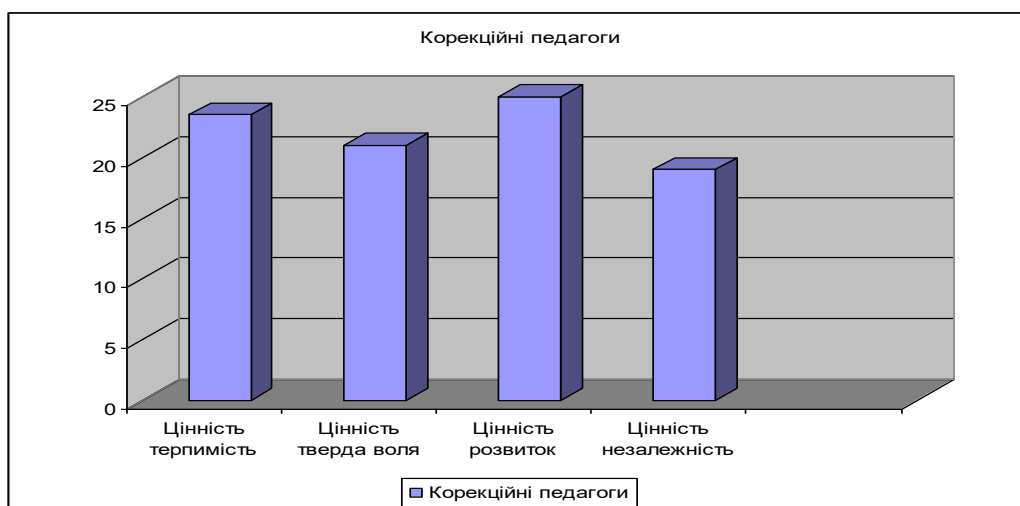


Рис. 2.7. Результати відсоткового аналізу за методикою “Ціннісні орієнтації” М.Рокича в групі корекційних педагогів

Згідно з результатами, отриманими за методикою міжособистісних відносин Т.Лірі, встановлено, що в більшості педагогів загальноосвітньої школи переважають егоїстичний та доброзичливий типи ставлення до оточуючих [175, с. 428]. Корекційним педагогам притаманний доброзичливий та альтруїстичний тип ставлення.

Згідно з результатами анкетування за Анкетою «Ставлення педагогів до інклюзії» авт. Сайко Х.Я. виявлено такі результати. На запитання «Чи потрібен, на Вашу думку, закон про освіту для дітей незалежно від нозології?» 82,4% корекційних педагогів відповіли «Так», а 17,6% відповіли «Ні». Натомість, 56,8% педагогів загальноосвітньої школи відповіли «Так», а 43,2% дали відповідь «Ні». Це свідчить про те, що корекційні педагоги, на відміну від педагогів загальноосвітньої школи, більш позитивно налаштовані до інклюзії і вважають потрібним закон про освіту для дітей незалежно від нозології. На запитання анкети «Як Ви ставитесь до реального залучення дітей із порушеннями до навчання в загальноосвітні школи? Оцініть за 10-ти бальною шкалою» 85,7% корекційних педагогів

оцінили позитивно (від 6-ти до 10-ти балів), а 14,3% оцінили негативно (від 1-го до 4-ох балів). Натомість, 65,8% педагогів загальноосвітньої школи оцінили позитивно (від 6-ти до 10-ти балів), а 34,2% оцінили негативно (від 1-го до 4-ох балів) своє ставлення до реального залучення дітей із порушеннями до навчання в загальноосвітні школи. Це свідчить про те, що корекційні педагоги, на відміну від педагогів загальноосвітньої школи, більш позитивно ставляться до реального залучення дітей із порушеннями до навчання в загальноосвітні школи. На запитання анкети «Яка кількість дітей із нозологією, на вашу думку, може навчатися у загальноосвітній школі в одному класі?» 76,5% корекційних педагогів відповіли 3-5 дітей, а 23,5% відповіли 1-3 дитини. Натомість, 75,4% педагогів загальноосвітньої школи вважають, що в одному класі загальноосвітньої школи може навчатися 1-3 дитини, а 25,5% педагогів вважають, що в одному класі загальноосвітньої школи може навчатися 3-5 дітей. Це свідчить про те, що корекційні педагоги та педагоги загальноосвітньої школи позитивно ставляться до навчання дітей із нозологією у загальноосвітній школі в одному класі. Корекційні педагоги вважають, що в одному класі загальноосвітньої школи може навчатися більше дітей, а педагоги загальноосвітньої школи схиляються до меншої кількості дітей в одному класі. На наступне запитання анкети «Які емоції у Вас викликає дитина із аутизмом?» 72,3% корекційних педагогів відповіли, що дитина із аутизмом викликає у них співчуття, у 24,5% – емоції суму, а в 3,2% корекційних педагогів дитина із аутизмом викликає прагнення бути поруч і працювати, як із особистістю. Натомість, 65,4% педагогів загальноосвітньої школи відповіли, що дитина із аутизмом викликає у них співчуття, а в 34,6% педагогів така дитина викликає почуття суму. У більшості корекційних педагогів та педагогів загальноосвітньої школи дитина із аутизмом викликає співчуття. На запитання «Що Вас

мотивує до роботи з дітьми із аутизмом?» 66,7% корекційних педагогів відповіли, що їх мотивує бажання допомогти, а 33,3% корекційних педагогів вважають, що це їх професійний обов'язок.

Натомість, 54,2% педагогів загальноосвітньої школи відповіли, що їх також мотивує бажання допомогти, а 45,8% педагогів відповіли, що вони прагнуть ознайомитися із проблемою дитячого аутизму та здобути навички, які необхідні в роботі з такими дітьми. Це свідчить про те, що мотивацією більшості корекційних педагогів та педагогів загальноосвітньої школи до роботи з дітьми із аутизмом є бажання допомогти таким дітям.

На запитання анкети «Що на Вашу думку є найважливішим для включення дитини із аутизмом до загальноосвітньої школи?» 67,2% корекційних педагогів відповіли, що найважливішою є професійна компетентність педагога, а 32,8% відповіли, що найважливішим для включення дитини із аутизмом до загальноосвітньої школи є особистісні якості педагога (чуйність, терпеливість).

Натомість, 49,5% педагогів загальноосвітньої школи відповіли, що найважливішим для включення дитини із аутизмом до загальноосвітньої школи є також професійна компетентність педагога, 20,2% опитаних педагогів вважають, що важливими є особистісні якості педагога (чуйність, терпеливість), а 30,3% педагогів вважають, що найважливішим для включення дитини із аутизмом до загальноосвітньої школи є позитивне ставлення учасників педагогічного процесу (адміністрації школи, інших учнів та вчителів).

Більшість корекційних педагогів та педагогів загальноосвітньої школи вважають, що найважливішим для включення дитини із аутизмом до загальноосвітньої школи є професійна компетентність педагога. На наступне запитання анкети «Що, на вашу думку може бути причиною вилучення дитини з порушенням із загальноосвітнього

класу?» 76,4% корекційних педагогів відповіли, що причиною вилучення може бути агресія, а 23,6% корекційних педагогів відповіли, що причиною вилучення дитини з порушенням із загальноосвітнього класу може бути гіперактивна поведінка. Натомість, 65,8% педагогів загальноосвітньої школи вважають причиною вилучення інтелектуальну нездатність осягнути шкільний матеріал, а 34,2% педагогів вважають, що причиною вилучення дитини з порушенням із загальноосвітнього класу може бути агресія. Більшість корекційних педагогів вважають, що причиною вилучення дитини з порушенням із загальноосвітнього класу може бути агресія, а більшість педагогів загальноосвітньої школи причиною вважають інтелектуальну нездатність осягнути шкільний матеріал. На запитання анкети «Що на Вашу думку є сприятливіше для дитини із порушенням?» 65,6% корекційних педагогів відповіли, що сприятливіше для дитини із порушенням є залучення безпосередньо в звичайний клас, а 34,4% корекційних педагогів вважають, що сприятливішими для дитини із порушенням є окремі класи у системі загальноосвітньої школи (інтеграція). Натомість, 61,3% педагогів загальноосвітньої школи вважають, що сприятливішим є окремі класи у системі загальноосвітньої школи (інтеграція), а 26,3% педагогів схиляються до навчання вдома за індивідуальною програмою, з відвідуванням окремих уроків, а 12,4% підтримують залучення безпосередньо в звичайний клас. Це свідчить про те, що більшість корекційних педагогів вважають, що сприятливішим для дитини із порушенням є залучення безпосередньо в звичайний клас, а більшість педагогів загальноосвітньої школи вважають, що сприятливішим для такої дитини є залучення окремі класи у системі загальноосвітньої школи (інтеграція). На запитання «Прорангуйте труднощі процесу включення дитини з аутизмом до загальноосвітньої школи (1 – найбільш важлива

трудність, 7 – найменш важлива трудність)» корекційні педагоги на перше місце ставлять відсутність знань та навичок роботи з такими дітьми, на друге – відсутність освітніх програм, на третє – відсутність тьютора (асистента), на четверте – відсутність індивідуальних навчальних програм, на п'яте – поведінкові проблеми дітей, на шосте – комунікативні проблеми учнів, на сьоме місце – емоційні проблеми вихованців.

Натомість, у педагогів загальноосвітньої школи на першому місці – відсутність знань та навичок роботи з такими дітьми, на другому – відсутність тьютора (асистента), на третьому – відсутність освітніх програм, на четвертому – відсутність індивідуальних навчальних програм, на п'ятому – комунікативні проблеми дітей, на шостому – поведінкові проблеми, на сьомому – емоційні проблеми учнів [176, с. 395].

Це свідчить про те, що у корекційних педагогів на першому місці – відсутність знань та навичок роботи з такими дітьми, на другому – відсутність освітніх програм, а на третьому – відсутність тьютора (асистента). Натомість, у педагогів загальноосвітньої школи на першому місці – відсутність знань та навичок роботи з такими дітьми, на другому – відсутність тьютора (асистента), на третьому – відсутність освітніх програм. Відсутність знань та навичок роботи з такими дітьми – спільний бар'єр корекційних педагогів та педагогів загальноосвітньої школи у процесі включення дитини з аутизмом до загальноосвітньої школи. На наступне запитання анкети «Як, на Вашу думку, впливає наявність дитини з порушенням на здорових однолітків?» більшість корекційних педагогів та педагогів загальноосвітньої школи відповіли, що наявність дитини з порушенням на здорових однолітків впливає позитивно тому, що здорові діти помічають труднощі, з якими зустрічаються діти із порушеннями (комунікативні, емоційні,

поведінкові) і вчать бути терпеливішими до недоліків інших. На запитання анкети «Як, на Вашу думку, впливає на дитину із порушенням навчання у загальноосвітній школі?» більшість корекційних педагогів та педагогів загальноосвітньої школи відповіли, що навчання у загальноосвітній школі впливає на дитину із порушенням позитивно тому, що для таких дітей важливою є адаптація до соціуму. Такій дитині необхідно відчувати себе потрібною у суспільстві, навчитися гармонійно у ньому жити. І навчання у загальноосвітній школі є осередком суспільного життя. Труднощі у взаєминах із людьми виявляються у порушенні соціальної взаємодії, невмінні розвинути дружні стосунки з дітьми такого ж віку. Труднощі емоційної реакції виражаються у неадекватності власних емоцій, та невмінні інтерпретувати емоції інших. Нервозність у дітей із аутизмом виражається у поведінці, що не відповідає ситуації та віку. Труднощі вербальної комунікації виражається у затримці мовлення або особливому розвитку мовлення (вербальна комунікація змішана із дивною мовою, невелика ехололія). Натомість, труднощі невербальної комунікації виражаються у нездатності адекватно використовувати погляд очі-в-очі, вирази обличчя, пози і жести тіла [176, с. 396]. Труднощі рівня активності виражаються у поведінці дитини – її невгамовності або значній сповільненості. Можна вважати, що труднощі комунікації, поведінки та емоційних реакцій у дітей із аутизмом найбільше перешкоджають навчально-виховному процесу та взаємодії корекційного педагога з такими учнями.

Можна зробити висновок про те, що у педагогів загальноосвітньої школи на першому місці – цінність пізнання (можливість розширення свого кругозору, загальної культури, інтелектуальний розвиток), на другому – цінність освіченості (широта знань, висока загальна культура), на третьому – цінність впевненості в

собі (внутрішня гармонія, воля від внутрішніх протиріч, сумнівів), на четвертому – цінність широти поглядів (уміння зрозуміти чужу точку зору, поважати інші смаки, звичаї, звички). Натомість, у корекційних педагогів на першому місці – цінність розвитку (робота над собою, постійне фізичне і духовне удосконалювання), на другому – цінність терпеливості (до поглядів і думок інших, уміння прощати іншим їхні помилки й омани), на третьому – цінність твердої волі (уміння настояти на своєму, не відступати перед труднощами), на четвертому – цінність незалежності (здатність діяти самостійно, рішуче). У корекційних педагогів вищий рівень емоційного усвідомлення, керування своїми емоціями, спрямованості на альтруїзм та егоїзм, ніж у педагогів загальноосвітньої школи. Натомість, у педагогів загальноосвітньої школи, переважає орієнтація на процес, внутрішня мотивація. В педагогів загальноосвітньої школи переважає раціональний канал емпатії та проникаюча здатність в емпатії. А в корекційних педагогів – емоційний канал емпатії. У педагогів досліджуваних груп переважає високий рівень самомотивації, емпатії та розпізнавання емоцій.

У педагогів загальноосвітньої школи та корекційних педагогів переважає високий рівень професійної компетентності. У корекційних педагогів – високий рівень кар'єрної орієнтації менеджменту, прагнення до автономії, виклику. У педагогів досліджуваних груп переважає високий рівень стабільності, служіння, інтеграції стилів життя, низький рівень прагнення до підприємницької діяльності. В більшості педагогів загальноосвітньої школи переважають егоїстичний та доброзичливий типи ставлення до оточуючих. Корекційним педагогам притаманні доброзичливий та альтруїстичний типи ставлення. У корекційних педагогів на відміну від педагогів інших груп, вищий рівень толерантності. У більшості педагогів загальноосвітньої школи переважає соціальний самоконтроль, в

корекційних педагогів, виражений соціальний самоконтроль та самоконтроль у діяльності. Особистість фахівця, гнучкість у виборі ним форм і методів роботи, індивідуальний підхід до осіб із аутизмом відіграє важливу роль у роботі з ними.

2.3. Становлення компонентів суб'єктно-особистісної готовності корекційних педагогів до виховання аутичних дітей

Дослідження професійно важливих якостей у структурі компонентів суб'єктно-особистісної готовності корекційних педагогів дозволило нам виділити кореляційні взаємозв'язки. *Кореляційні аналіз емпіричних даних, отриманих в групі корекційних педагогів*, дозволив виділити ряд значущих зв'язків. Отриманий прямий кореляційний взаємозв'язок між показниками віку та емпатії ($r=0,54$) свідчить про те, що із віком зростає здатність особистості корекційного педагога до співпереживання. Встановлений прямий кореляційний взаємозв'язок між показниками віку та самомотивації ($r=0,46$) можна пояснити тим, що із віком зростає вміння керувати власними емоціями. Виявлений прямий кореляційний взаємозв'язок між показниками віку та емоційно-комунікативного мотиву ($r=0,42$) свідчить про те, що із віком зростає задоволеність корекційного педагога своєю професією, оскільки педагогічна робота приносить учителю радість та задоволення, за допомогою спілкування педагог не тільки змінює і розвиває дітей, а й себе, від чого отримує глибоке задоволення. Отримано також прямий кореляційний взаємозв'язок між показниками віку та мотиву самовизначення ($r=0,43$). Це можна пояснити тим, що із віком зростає реалізованість корекційного педагога в своїй діяльності, оскільки він відчуває, що знайшов себе саме в цій роботі, де може реалізувати свою творчість та допомагати дітям, розвивати їхні інтереси та здібності. Кореляційні взаємозв'язки показані на рисунку 2.8.

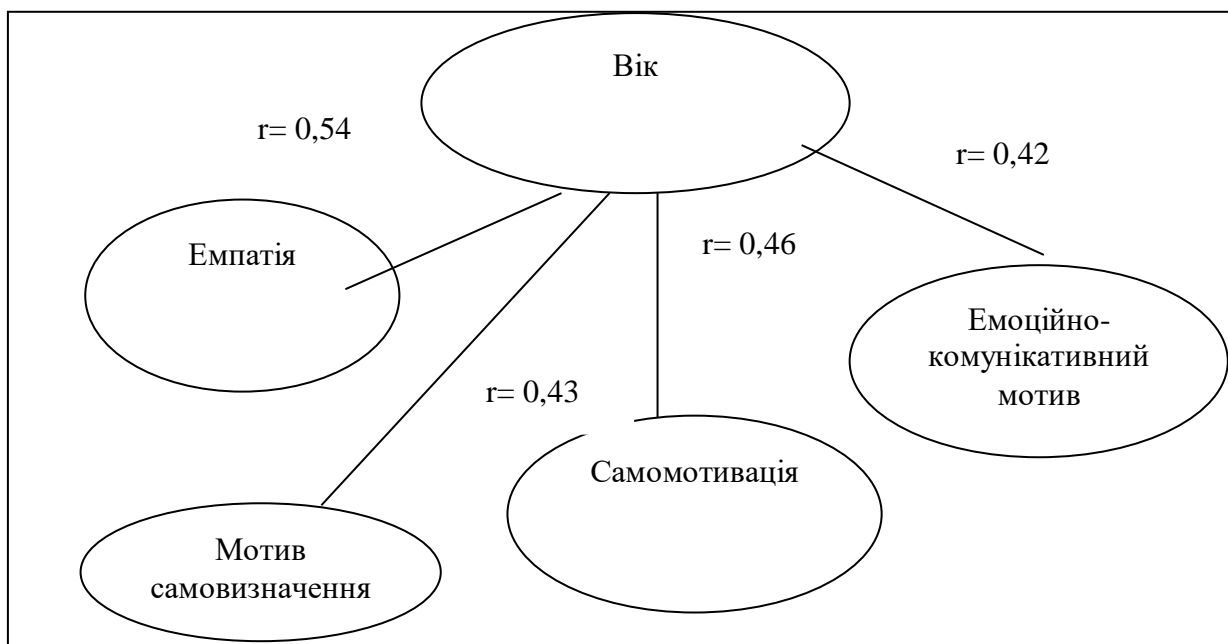


Рис. 2.8. Взаємозв'язок віку корекційних педагогів із емпатією, мотивом самовизначення, самомотивацією та емоційно-комунікативним мотивом

Встановлено прямий кореляційний взаємозв'язок між показниками емоційна усвідомленість та схильність до самоконтролю в емоційній сфері ($r=0,66$), що можна пояснити вмінням, пов'язаним із емоційною усвідомленістю корекційного педагога контролювати власні емоції. Отримано прямий кореляційний взаємозв'язок між показниками емоційний канал емпатії та схильність до самоконтролю в емоційній сфері ($r= 0,87$), що свідчить про здатність особистості корекційного педагога до співпереживання, пов'язаного з умінням контролювати власні емоційні переживання, що відіграє важливу роль в роботі з дітьми із спектром аутистичних порушень. Кореляційні взаємозв'язки показані на рисунку 2.9.

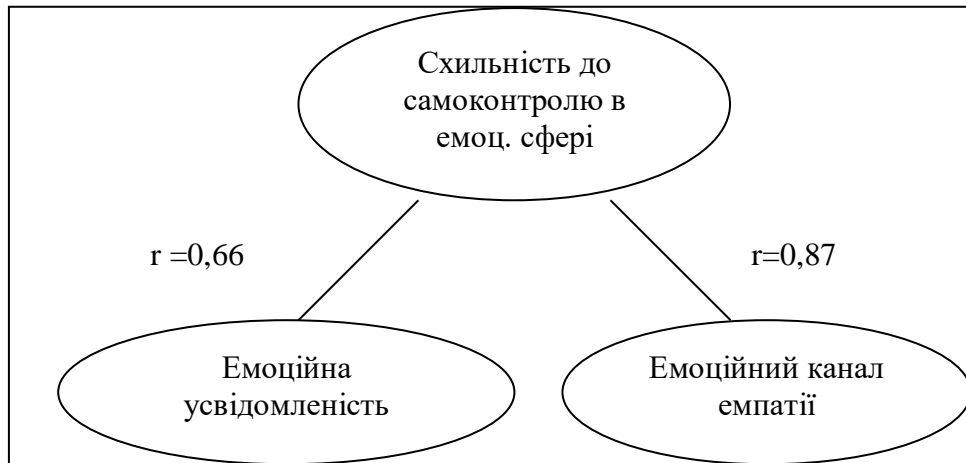


Рис. 2.9. Взаємозв'язок схильності до самоконтролю в емоційній сфері із емоційною усвідомленістю та емоційним каналом емпатії

Встановлено прямий кореляційний взаємозв'язок між показниками проникаюча здатність в емпатії та соціальний самоконтроль ($r= 0,42$), що доводить вміння особистості корекційного педагога створити у взаємодії із учнями атмосферу відкритості, довіри, свідчить про розвиток у особистості соціального самоконтролю, прагнення діяти відповідно до соціальних норм, не порушуючи їх. Кореляційні взаємозв'язки показані на рисунку 2.10.

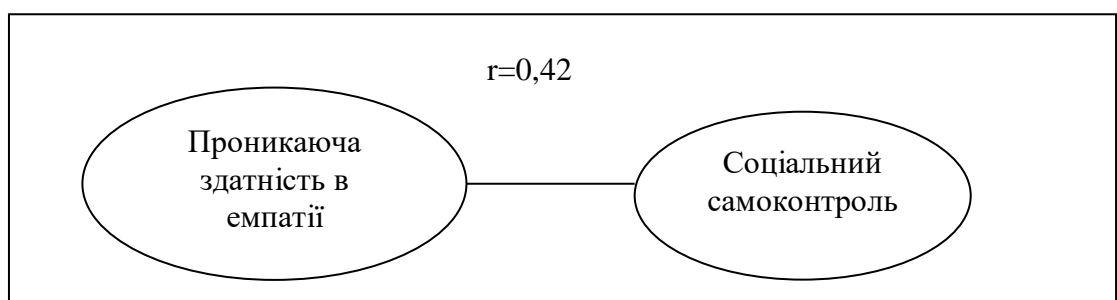


Рис. 2.10. Взаємозв'язок проникаючої здатності в емпатії та соціального самоконтролю

Має місце прямий кореляційний взаємозв'язок між показниками самомотивація та орієнтація на альтруїзм ($r=0,58$). Це свідчить про те, що вміння особистості корекційного педагога керувати власними

емоціями пов'язане із спрямованістю на альтруїстичні цінності, що передбачає здійснення безкорисливих вчинків. Отримано прямий кореляційний взаємозв'язок між показниками самомотивація та орієнтація на працю ($r=0,41$). Це можна пояснити тим, що спрямованість особистості на діяльність пов'язана із вмінням керувати власними емоційними переживаннями. Виявлено також прямий кореляційний взаємозв'язок між показниками самомотивація та внутрішня мотивація ($r=0,55$). Це свідчить про те, що внутрішня мотивація пов'язана із вмінням контролювати власні емоційні переживання, що відіграє важливу роль у навчально-виховному процесі. Кореляційні взаємозв'язки показані на рисунку 2.11.

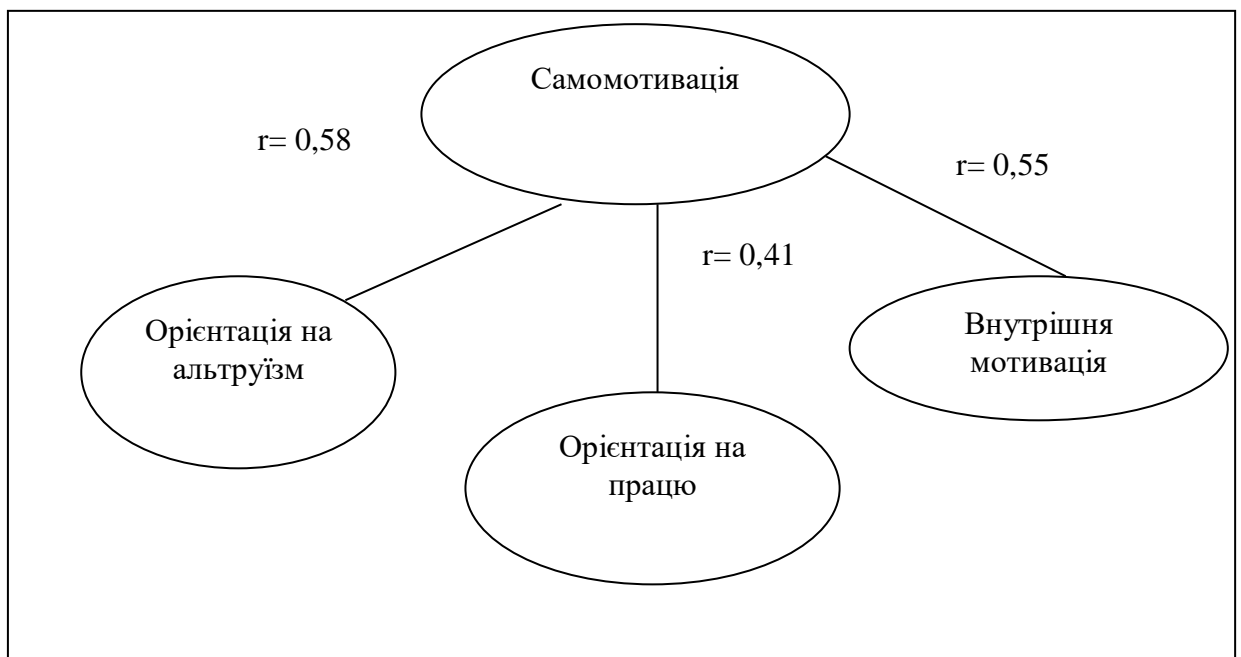


Рис. 2.11. Взаємозв'язок самомотивації із орієнтацією на альтруїзм, орієнтацією на працю та внутрішньою мотивацією

Має місце прямий кореляційний взаємозв'язок між показниками орієнтація на владу та установки, що перешкоджають емпатії ($r=0,48$). Це можна пояснити тим, що схильність особистості до домінування обмежує діапазон її емоційної чуйності і емпатійного сприйняття, оскільки така особистість меншою мірою проявляє цікавість до

переживань та проблем інших людей. Орієнтація на владу та установки, що перешкоджають емпатії, виступають певним бар'єром у взаємодії корекційного педагога із дітьми з аутизмом. Встановлено прямий кореляційний взаємозв'язок між показниками орієнтація на владу та самоконтроль в діяльності ($r=0,55$). Це свідчить про те, що прагнення особистості до домінування пов'язане із сакономом власної діяльності. Виявлено прямий кореляційний взаємозв'язок між показниками орієнтація на владу та соціальний самоконтроль ($r=0,53$). Це можна пояснити тим, що схильність особистості до домінування пов'язана із соціальним самокономом.

Має місце прямий кореляційний взаємозв'язок між показниками раціональний канал емпатії та толерантність ($r=0,49$). Це свідчить про те, що здатність особистості корекційного педагога раціонально осмислити проблему іншої людини пов'язана із високим рівнем толерантності. Отриманий обернений кореляційний взаємозв'язок між показниками підпорядкований тип ставлення до оточуючих та толерантність ($r=-0,49$) можна пояснити тим, що схильність особистості поступатися всім і в усьому, покірність знижує рівень толерантності. Виявлено прямий кореляційний взаємозв'язок між показниками орієнтація на егоїзм та підприємництво ($r=0,47$). Це свідчить про те, що надмірна зосередженість особистості на власних інтересах пов'язана із готовністю до ризику та прагненням створити власну справу, яка принесла б особистості самореалізацію і фінансову незалежність. Отриманий прямий кореляційний взаємозв'язок між показниками орієнтація на працю та самомотивація ($r=0,41$) пояснюється тим, що вміння особистості корекційного педагога керувати власними емоціями впливає на діяльність, зокрема підвищує її ефективність. Виявлений прямий кореляційний взаємозв'язок між показниками орієнтація на працю та служіння ($r=0,47$) свідчить про зосередженість

особистості на власній діяльності, і пов'язана така зосередженість із прагненням виконувати діяльність на благо інших.

Встановлено прямий кореляційний взаємозв'язок між показниками внутрішня мотивація та самомотивація ($r=0,55$). Це можна пояснити тим, що внутрішня мотивація особистості корекційного педагога, який працює з дітьми із аутизмом пов'язана із вмінням контролювати власні емоційні переживання. Отриманий прямий кореляційний взаємозв'язок між показниками внутрішня мотивація та ідентифікація ($r=0,41$) свідчить про те, що внутрішня мотивація перебуває у взаємозв'язку із умінням зрозуміти іншого на основі співпереживань, постановки себе на місце партнера, внутрішня мотивація особистості є основою її успішної ідентифікації зі співрозмовником, важливим компонентом суб'єктно-особистісної готовності корекційного педагога до виховання дітей з аутизмом. Виявлено прямий кореляційний взаємозв'язок між показниками внутрішня мотивація та кар'єрна орієнтація служіння ($r=0,32$). Внутрішня мотивація тісно пов'язана із прагненням людини працювати на благо інших. Людина такої орієнтації не буде працювати в організації, яка має цілі та цінності, що суперечать її власним, відмовиться від роботи та просування по службі, якщо вона не зможе реалізувати головні цінності життя. Кореляційні взаємозв'язки показані на рисунку 2.12.

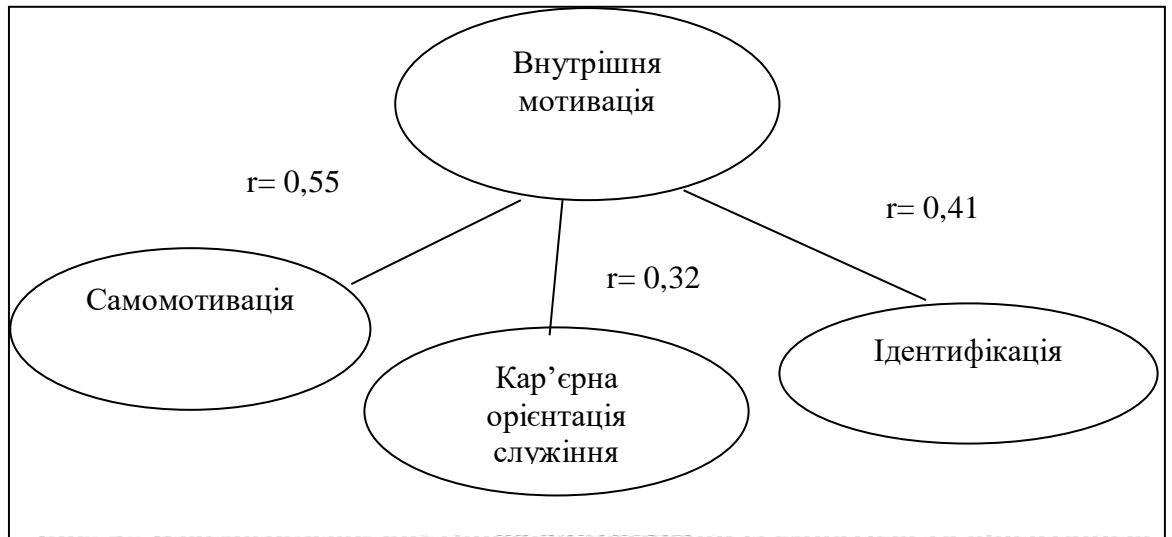


Рис. 2.12. Взаємозв'язок внутрішньої мотивації із самомотивацією та ідентифікацією

У групі корекційних педагогів, які працюють з дітьми із аутизмом, переважають взаємозв'язки між самомотивацією, орієнтацією на альтруїзм, орієнтацією на працю, орієнтацією на владу та самоконтролем в діяльності, раціональним каналом емпатії та толерантністю, орієнтацією на егоїзм та підприємництвом, внутрішньою мотивацією та ідентифікацією, стабільністю та самоконтролем в діяльності.

Важливою частиною дослідження стала діагностика психологічних властивостей корекційних педагогів та педагогів загальноосвітньої школи за допомогою *порівняльного аналізу* (за t-критерієм Стьюдента). Було встановлено:

відмінність між порівнюваними підгрупами за рівнем орієнтації на альтруїзм ($t = 2,577$, $df=47$; при $p=0,0131$). В групі корекційних педагогів вищий рівень прояву цієї ознаки ($X_{с.1} = 7,72$, $X_{с.2} = 8,37$). Це можна пояснити тим, що корекційні педагоги, на відміну від педагогів загальноосвітньої школи, спрямовані на альтруїстичні цінності, схильні здійснювати безкорисливі вчинки, оскільки вони працюють з учнями із особливими освітніми потребами, намагаються їм допомагати не лише

навчаючи, а й здійснюючи добрі вчинки.

Встановлено відмінність за рівнем орієнтації на егоїзм ($t = -2,920$, $df=47$; при $p=0,0053$). У групі корекційних педагогів, на відміну від педагогів загальноосвітньої школи, вищий рівень прояву цієї ознаки ($X_{с.1} = 2,24$, $X_{с.2} = 3,70$). Це можна пояснити тим, що корекційні педагоги зосереджені на власних інтересах, що передбачають їх професійне вдосконалення. Досягнення успіху у професійній діяльності сприятиме їх ефективній роботі з дітьми із особливими освітніми потребами.

Відмінність за рівнем емоційно-комунікативного мотиву ($t = 2,281$, $df=47$; при $p=0,0271$) в педагогів загальноосвітньої школи, на відміну від корекційних педагогів, проявляється у вищому рівні прояву цієї ознаки ($X_{с.1} = 9,36$, $X_{с.2} = 8,25$). Це свідчить про те, що педагогам загальноосвітньої школи, на відміну від корекційних педагогів, педагогічна робота приносить радість та задоволення, оскільки за допомогою спілкування вони не лише змінюють і розвивають дітей, а й себе, від чого отримують глибоке задоволення. Натомість, корекційні педагоги, які працюють з учнями з особливими освітніми потребами, не відразу можуть спостерігати результати своєї діяльності, вони залежать від особливостей конкретної дитини, їм потрібно більше часу, щоб побачити успіхи власної діяльності.

У порівнюваних групах є відмінність за рівнем автономності ($t = -2,178$, $df=47$; при $p=0,0344$), у корекційних педагогів, на відміну від педагогів загальноосвітньої школи, вищий рівень прояву цієї ознаки ($X_{с.1} = 6,25$, $X_{с.2} = 7,29$). Це свідчить про те, що корекційні педагоги, на відміну від педагогів загальноосвітньої школи, прагнуть незалежності у власній професійній діяльності, звільнення від організаційних правил, вимог та обмежень, оскільки робота педагога із дітьми з особливими освітніми потребами вимагає від нього віддачі психологічних ресурсів.

Відмінність за рівнем виклику ($t = -2,828$, $df=47$; при $p=0,0068$), в корекційних педагогів, на відміну від педагогів загальноосвітньої школи, проявляється вищим рівнем цієї ознаки ($X_{с.1} = 4,94$, $X_{с.2} = 6,22$). Це свідчить про те, що корекційні педагоги прагнуть до конкуренції, подолання перешкод, вирішення складних завдань, вдосконалення у професійній діяльності, різноманітності, вивчення нових методів роботи, оскільки це сприяє їх успішній професійній самореалізації.

Встановлено відмінність за рівнем толерантності ($t = -2,113$, $df=47$; при $p=0,0399$). У групі корекційних педагогів, на відміну від педагогів загальноосвітньої школи, вищий рівень прояву цієї ознаки ($X_{с.1} = -2,72$, $X_{с.2} = 4,87$). Це можна пояснити тим, що корекційні педагоги працюють з учнями із особливими освітніми потребами і повинні проявляти терпимість у ставленні до них. Толерантність, як особистісна властивість педагога, є передумовою його успішної роботи з учнями із особливими потребами. Результати методики показані на рисунку 2.13.

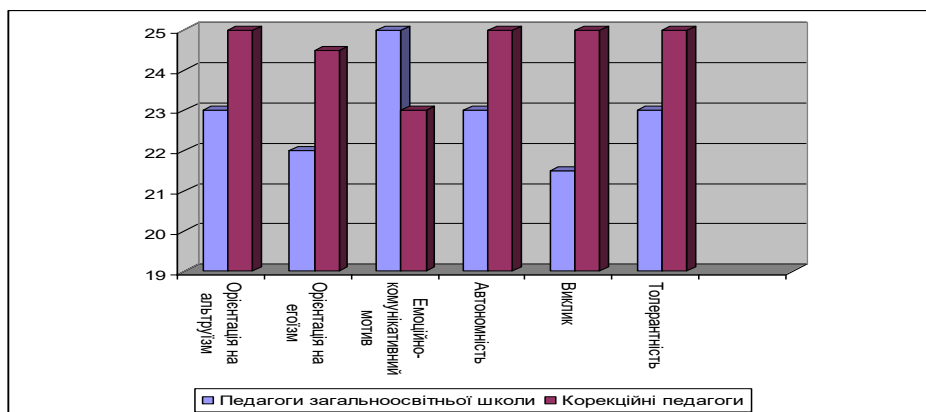


Рис. 2.13. Результати порівняльного аналізу за шкалами орієнтація на альтруїзм, орієнтація на егоїзм, емоційно-комунікативний мотив, автономність, виклик, толерантність

Отже, можна зробити висновок про те, що у корекційних педагогів вищий рівень орієнтації на альтруїзм, орієнтації на егоїзм, автономності, виклику та толерантності та нижчий рівень емоційно-

комунікативного мотиву. Натомість, у педагогів загальноосвітньої школи вищий рівень емоційно-комунікативного мотиву та нижчий рівень орієнтації на альтруїзм, орієнтації на егоїзм, автономності, виклику і толерантності.

Для порівняння психологічних особливостей корекційних педагогів було використано кластерний аналіз методом К – середніх, в результаті чого було отримано два кластери. За даними дисперсійного аналізу критеріями класифікації є шкали: «управління емоціями», «емпатія» та «розпізнавання емоцій інших людей». Результати методики показані на рисунку 2.14.

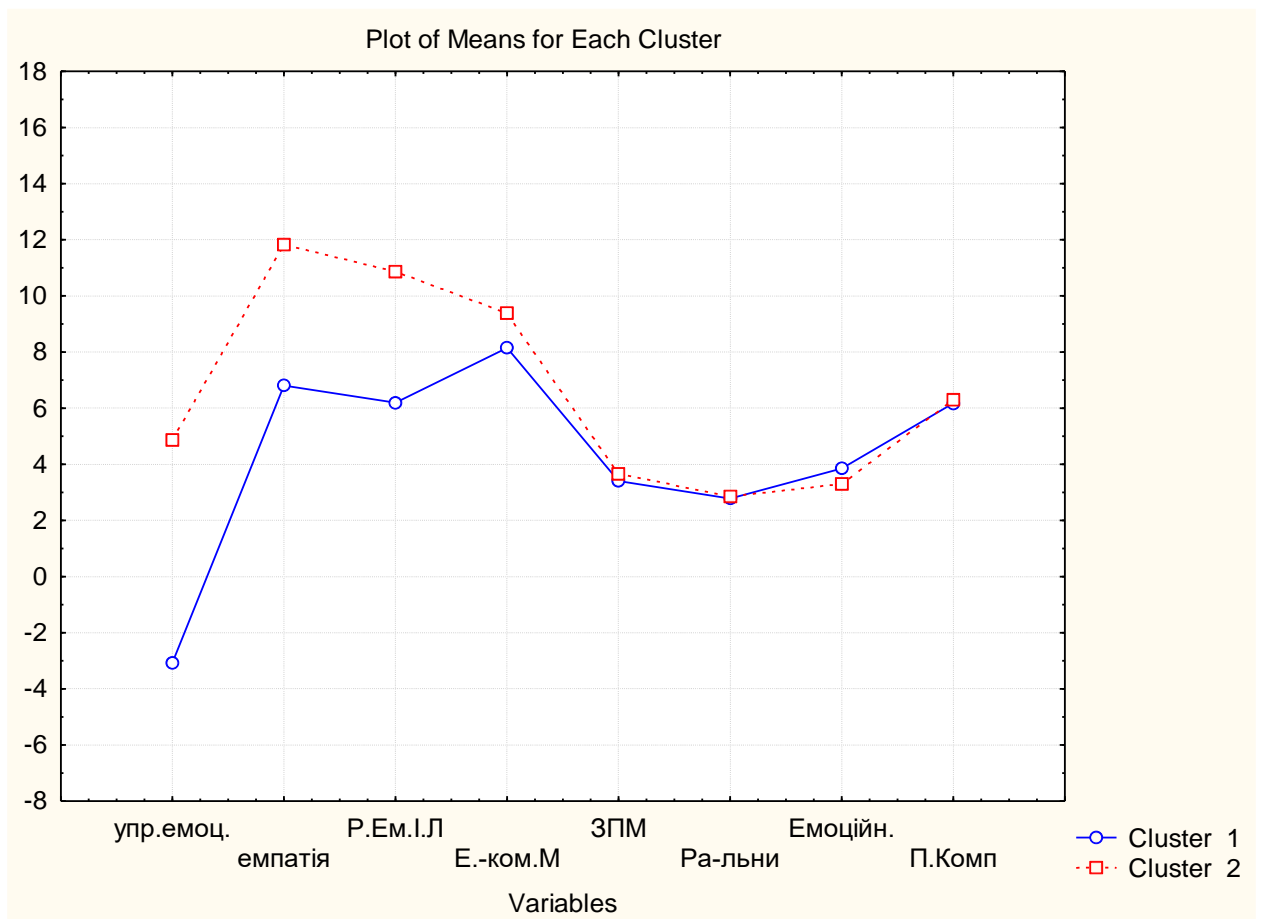


Рис. 2.14. Графік середніх значень для кожного кластера.

1 кластер – (51% досліджуваних) має середні показники за такими шкалами як: управління емоціями на рівні (-3,0), емпатія на рівні (6,8), розпізнавання емоцій інших людей на рівні (6,1), емоційно-

комунікативний мотив на рівні (8,1), ЗПМ на рівні (3,4), раціональний канал емпатії на рівні (2,7), емоційний канал емпатії на рівні (3,8) та професійна компетентність на рівні (6,1). Для корекційних педагогів є характерним низький рівень управління емоціями, вони важко оволодівають своїми емоціями в складних ситуаціях. Їм не вдається контролювати та змінювати свої емоційні стани, мотивувати себе на виконання певної діяльності, на долавання перешкод для досягнення мети. Тому таких педагогів варто назвати «емоційно не компетентними». Незважаючи на ці низькі показники у педагогів добре розвинутий емоційно-комунікативний мотив, професійна компетентність та розпізнавання емоцій інших людей.

2 кластер – (49% досліджуваних) має середні показники за такими шкалами як: управління емоціями на рівні (4,8), емпатії на рівні (11,8), розпізнавання емоцій інших людей на рівні (10,8), емоційно-комунікативний мотив на рівні (9,3), ЗПМ (зовнішня позитивна мотивація) на рівні (3,6), раціональний канал емпатії на рівні (2,8), емоційний канал емпатії на рівні (3,3) та професійна компетентність на рівні (6,3). Для педагогів цієї групи є характерним високий рівень управління власними емоціями, вони швидко оволодівають ними в складних ситуаціях, не зосереджуються на негативному, будь-які негативні емоційні стани, стають для них черговим досвідом. Для корекційних педагогів характерний високий рівень емпатії, розпізнавання емоцій інших людей та емоційно комунікативний мотив, що свідчить про їх емоційну компетентність.

Для порівняння спрямованості педагогів «емоційно компетентних» і «емоційно некомпетентних» було застосовано порівняльний аналіз (за критерієм Манна-Уїтні). Статистично значимі відмінності були виявлені за шкалами:

Виявлено відмінність у спрямованості на альтруїзм ($Z=2,35$,

$\rho \leq 0,05$). У групі емоційно компетентних корекційних педагогів вищий рівень прояву цієї ознаки. Це свідчить про те, що ці педагоги прагнуть безкорисливо допомагати своїм вихованцям. Вони спрямовані на альтруїстичні цінності, намагаються допомагати учням не лише навчаючи, а й здійснюючи добрі вчинки.

Відмінність у спрямованості на владу ($Z = -2,51$, $\rho \leq 0,05$). У групі емоційно компетентних корекційних педагогів нижчий рівень прояву цієї ознаки. Це свідчить про те, що ці педагоги не схильні до домінування у стосунках з іншими, вони прагнуть рівноправних стосунків. Натомість, емоційно-некомпетентні корекційні педагоги спрямовані на домінування у взаємодії з іншими.

Відмінність у спрямованості на свободу ($Z = 2,67$, $\rho \leq 0,05$). У групі емоційно компетентних корекційних педагогів вищий рівень прояву цієї ознаки. Це свідчить про те, що емоційно компетентні корекційні педагоги, які працюють з дітьми з аутизмом, на відміну від емоційно некомпетентних, прагнуть до автономності у своїй діяльності. Відчуття свободи у діяльності допомагає краще налагоджувати контакт з дітьми із аутизмом.

Відмінність у спрямованості на працю ($Z = 2,73$, $\rho \leq 0,05$). У групі емоційно компетентних корекційних педагогів вищий рівень прояву цієї ознаки. Це свідчить про те, що емоційно компетентні корекційні педагоги прагнуть постійного спрямування на певну діяльність та досягнення позитивних результатів у педагогічній роботі з дітьми із аутизмом.

Відмінність у спрямованості на гроші ($Z = -2,33$, $\rho \leq 0,05$). У групі емоційно компетентних корекційних педагогів нижчий рівень прояву цієї ознаки. Це свідчить про те, що ці педагоги не спрямовані на матеріальні блага. Матеріальні цінності не виступають важливим чинником у мотиваційній сфері корекційних педагогів. Натомість,

емоційно некомпетентні корекційні педагоги спрямовані на отримання матеріальних благ.

Відмінність у спрямованості на підприємництво ($Z=-2,42, p\leq 0,05$). У групі емоційно компетентних корекційних педагогів нижчий рівень прояву цієї ознаки. Це свідчить про те, що корекційні педагоги не спрямовані на підприємницьку діяльність, вони не прагнуть створювати щось нове, не готові до ризику та подолання перешкод. Натомість, емоційно некомпетентні корекційні педагоги прагнуть до створення власної справи. На шляху до успіху вони готові йти на ризик та долати перешкоди. Результати методики показані на рисунку 2.15.

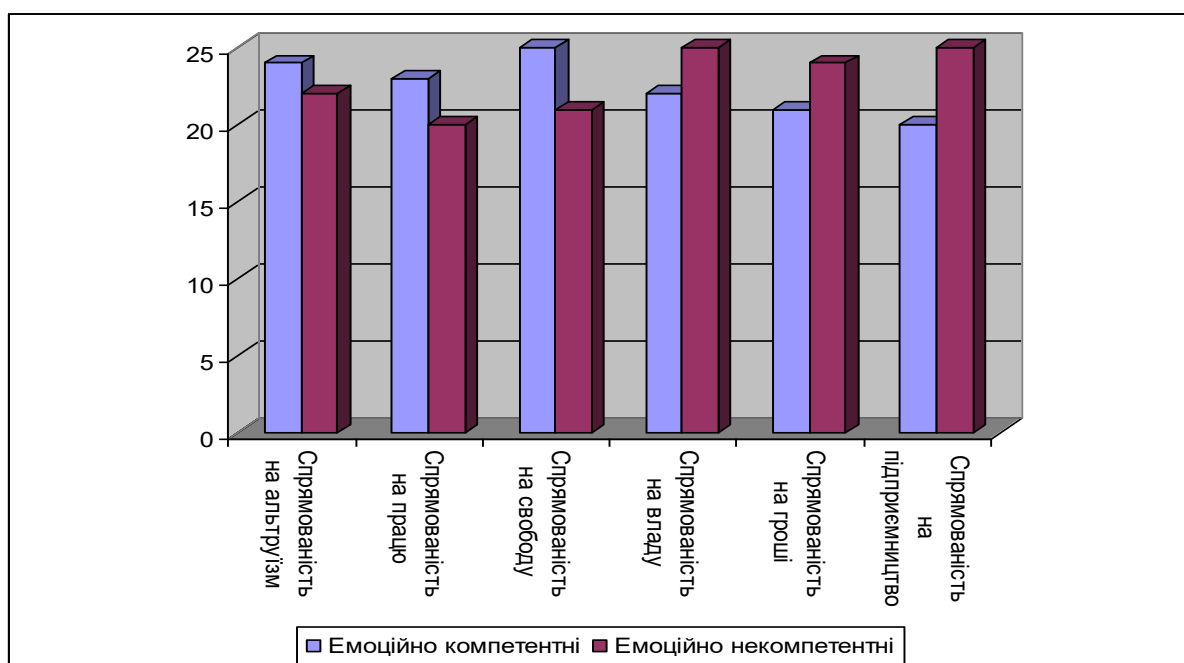


Рис. 2.15. Особливості спрямованості корекційних педагогів, які працюють з аутичними дітьми з різним рівнем емоційної компетентності

Можна зробити висновок про те, що в емоційно компетентних корекційних педагогів вищий рівень спрямованості на альтруїзм, на працю, на свободу та нижчий рівень спрямованості на владу, гроші та підприємництво. В емоційно некомпетентних корекційних педагогів

вищий рівень спрямованості на владу, гроші та підприємництво та нижчий рівень спрямованості на альтруїзм, на працю та на свободу.

Мотиваційний компонент суб'єктно-особистісної готовності характеризується зовнішньо детермінованим і внутрішньо детермінованими показниками, орієнтацією на професійно-кар'єрну розбудову власної життєтворчості, стратегічними та тактичними складовими та ціннісними орієнтаціями. В свою чергу зовнішньо детермінований мотив визначає розвиток, визначення, регуляцію та контроль, а внутрішньо детермінований мотив визначає саморозвиток, самовизначення, саморегуляцію та самоконтроль.

Орієнтація на професійно-кар'єрну розбудову власної життєтворчості представлена професійною компетентністю, менеджментом, автономією, стабільністю, викликом, інтеграцією стилів життя. Стратегічні та тактичні складові визначені орієнтацією на процес, орієнтацією на результат, орієнтацією на альтруїзм, орієнтацією на егоїзм, орієнтацією на працю, орієнтацією на свободу.

Емоційно-вольовий компонент суб'єктно-особистісної готовності характеризується показниками емпатії та позитивного ставлення, інтелектуальним аналізом емоцій та саморегуляцією раціональним каналом емпатії. Емпатія визначена через емоційний канал емпатії, інтуїтивний канал емпатії, проникаючою здатністю в емпатії, а позитивне ставлення представлене служінням, толерантністю, доброзичливістю, спрямованістю на альтруїзм. Інтелектуальний аналіз емоцій виражений у розпізнаванні емоцій, само мотивації, керуванні емоціями, емоційним усвідомленням та емоційно-комунікативним мотивом. Саморегуляція презентована стресостійкістю, емоційною сталістю та спонуканням розвитку дитини.

Когнітивний компонент суб'єктно-особистісної готовності висвітлений через рівень сформованості професійно-важливих якостей

– професійної компетентності, інтелектуальною особистісною автономією, ідентифікацією еталонною, ідентифікацією за результатом, наявністю власного інтелектуально-професійного особистісного поля, стабільністю, викликом, інтеграцією стилів життя. Показники когнітивного компоненту за зовнішньо детермінованою ознакою представлені у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1.

Позиція корекційних педагогів за зовнішньо детермінованим компонентом

Зовнішньо детермінований								Рівень
Розвиток		Визначення		Регуляція		Контроль		
Вчителі ЗОШ	КП	Вчителі ЗОШ	КП	Вчителі ЗОШ	КП	Вчителі ЗОШ	КП	
37,4	43,5	37,5	42,6	39,5	45,2	36,3	43,7	I
42,1	40,8	38,4	41,5	43,6	41,7	44,2	41,5	II
20,5	15,7	24,1	15,9	16,9	13,1	19,5	14,8	III

Дані таблиці 2.1. свідчить про те, що рівні суб'єктно-особистісної готовності мають зовнішньо детерміновані ознаки за характеристиками, які і склали сутність відмінностей за апробованими методиками між вчителями загальноосвітньої школи та корекційними педагогами, які мають достатні рівні розвитку, визначення, регуляції, контролю. Так, за вказаними ознаками корекційні педагоги переважно зосереджуються на двох вищих рівнях (I – 43,7, II – 41,3, III – 14,8), в той час як вчителі загальноосвітньої школи віднесені за результатом експерименту до другого – нижчого рівня (I – 37,6, II – 42,1, III – 20,2). Показники когнітивного компоненту за внутрішньо детермінованою ознакою представлені у таблиці 2.2.

Дані таблиці 2.2. свідчить про те, що рівні суб'єктно-особистісної готовності мають внутрішньо детерміновані ознаки за

характеристиками, які і склали сутність відмінностей за апробованими методиками між вчителями загальноосвітньої школи та корекційними

Таблиця 2.2.

Кількісні показники готовності корекційних педагогів за внутрішньо детермінованим компонентом

Внутрішньо детермінований								
Саморозвиток		Самовизначення		Саморегуляція		Самоконтроль		Рівень
Вчителі ЗОШ	КП	Вчителі ЗОШ	КП	Вчителі ЗОШ	КП	Вчителі ЗОШ	КП	
43,2	49,2	37,5	39,4	40,1	44,5	42,3	47,1	I
38,4	40,3	42,4	43,7	38,4	39,4	34,2	41,3	II
18,4	10,5	20,1	16,9	21,5	16,1	23,5	11,6	III

педагогами, які мають достатні рівні саморозвитку, самовизначення, саморегуляції, самоконтроль. Так, за вказаними ознаками, а саме: саморозвиток, що передбачає всебічне удосконалення особистості, самовизначення, саморегуляція, самоконтроль у професійній діяльності корекційні педагоги переважно зосереджуються на двох вищих рівнях (I – 45,1, II – 41,2, III – 13,7), в той час як вчителі загальноосвітньої школи віднесені за результатом експерименту до другого – нижчого рівня (I – 40,7, II – 38,6, III – 20,8). Орієнтація корекційних педагогів на професійно-кар’єрну розбудову представлена у таблиці 2.3.

Таблиця 2.3.

Кількісні показники готовності корекційних педагогів на професійно-кар’єрну розбудову власної життєтворчості

Професійна компетентність		Менеджмент		Автономія		Стабільність		Рівень
Вчителі ЗОШ	КП	Вчителі ЗОШ	КП	Вчителі ЗОШ	КП	Вчителі ЗОШ	КП	
47,8	62,4	38,3	45,6	37,6	64,5	55,6	58,7	I

31,3	21,6	33,5	31,2	33,2	18,1	25,3	28,6	II
20,9	16	28,2	23,2	29,2	17,4	19,1	12,7	III

Дані таблиці 2.3. свідчить про те, що рівні суб'єктно-особистісної готовності виражені у спрямованості на професійно-кар'єрну розбудову власної життєтворчості за характеристиками, які і склали сутність відмінностей за апробованими методиками між вчителями загальноосвітньої школи та корекційними педагогами, які мають достатні рівні професійної компетентності, менеджменту, автономії, стабільності у виконанні поставлених завдань. Так, за вказаними ознаками, а саме: менеджмент, автономія, стабільність корекційні педагоги переважно зосереджуються на вищому рівні (I – 57,8, II – 24,8, III – 17,3), в той час як вчителі загальноосвітньої школи віднесені за результатом експерименту до другого та третього рівнів (I – 44,8, II – 30,8, III – 24,3). Орієнтація корекційних педагогів на професійно-кар'єрну розбудову власної життєтворчості представлена у таблиці 2.4.

Таблиця 2.4.

Кількісні показники корекційних педагогів на професійно-кар'єрну розбудову власної життєтворчості

<i>Виклик</i>		<i>Інтеграція стилів Життя</i>		Рівень
Вчителі ЗОШ	КП	Вчителі ЗОШ	КП	
44,2	46,2	48,4	55,7	I
43,5	36,3	41,2	31,2	II
12,3	17,5	10,4	13,1	III

Дані таблиці 2.4. свідчить про те, що рівні суб'єктно-особистісної готовності формують також спрямованість на професійно-кар'єрну розбудову власної життєтворчості за характеристиками, які і склали сутність відмінностей за апробованими методиками між вчителями

загальноосвітньої школи та корекційними педагогами, які мають достатні рівні виклику, що передбачає подолання перешкод, вирішення складних професійних завдань та інтеграції стилів життя. Так, за вказаними ознаками, а саме: виклик, інтеграція стилів життя корекційні педагоги переважно зосереджуються на двох вищих рівнях (I – 50,9, II – 33,7, III – 15,3), в той час як вчителі загальноосвітньої школи віднесені за результатом експерименту до другого – нижчого рівня (I – 46,3, II – 42,3, III – 11,3). Стратегічні та тактичні складові суб'єктно-особистісної готовності корекційних педагогів представлені у таблиці 2.5.

Таблиця 2.5.

**Стратегічні та тактичні складові суб'єктно-особистісної
готовності корекційних педагогів**

Орієнтація												Рівень
На процес		На результат		На альтруїзм		На егоїзм		На працю		На свободу		
Вчителі ЗОШ	КП	Вчителі ЗОШ	КП	Вчителі ЗОШ	КП	Вчителі ЗОШ	КП	Вчителі ЗОШ	КП	Вчителі ЗОШ	КП	
54,2	38,2	29,7	40,2	34,7	58,4	26,4	44,6	29,3	35,6	25,8	27,2	I
28,6	34,2	50,4	32,5	39,5	28,5	52,3	28,3	37,2	29,6	36,8	40,5	II
17,2	27,6	19,9	27,3	25,8	13,1	21,3	27,1	33,5	34,8	37,4	32,3	III

Дані таблиці 2.5. свідчать про те, що рівні суб'єктно-особистісної готовності визначають стратегічні та тактичні складові суб'єктно-особистісної готовності за характеристиками, які і склали сутність відмінностей за апробованими методиками між вчителями загальноосвітньої школи та корекційними педагогами, які мають достатні рівні орієнтації на процес діяльності, орієнтації на результат, орієнтації на альтруїзм – здійснення безкорисливих вчинків на благо інших, орієнтації на егоїзм – надмірній зосередженості особистості на власних інтересах, орієнтації на працю, орієнтації на свободу. Так, за

вказаними ознаками, а саме: орієнтація на процес, орієнтація на результат, орієнтація на альтруїзм, орієнтація на працю корекційні педагоги переважно зосереджуються на вищому рівні (I – 40,7, II – 32,2, III – 27), в той час як вчителі загальноосвітньої школи віднесені за результатом експерименту до другого – нижчого рівня (I – 33,3, II – 40,8, III – 25,8). Термінальні ціннісні орієнтації корекційних педагогів представлені у таблиці 2.6.

Таблиця 2.6.

Термінальні ціннісні орієнтації корекційних педагогів

Термінальні ціннісні орієнтації								
Цінність розвитку		Цінність терпеливості		Цінність твердої волі (впевненості в собі)		Цінність незалежності		Рівень
Вчителі ЗОШ	КП	Вчителі ЗОШ	КП	Вчителі ЗОШ	КП	Вчителі ЗОШ	КП	
38,3	44,5	36,5	43,7	39,2	43,8	41,2	37,4	I
41,1	40,2	42,3	40,6	42,4	41,5	39,5	40,5	II
20,6	15,3	21,2	15,7	18,4	14,7	19,3	22,1	III

Дані таблиці 2.6. свідчить про те, що рівні суб'єктно-особистісної готовності представлені термінальними ціннісними орієнтаціями за характеристиками, які і склали сутність відмінностей за апробованими методиками між вчителями загальноосвітньої школи та корекційними педагогами, які мають достатні рівні цінності розвитку у професійній діяльності, цінності терпеливості, цінності твердої волі – самостійності, незалежності у судженнях та вчинках, цінності незалежності – здатності діяти самостійно і рішуче. Так, за вказаними ознаками, а саме: цінність розвитку, цінність терпеливості, цінність твердої волі, цінність незалежності корекційні педагоги переважно зосереджуються на вищому рівні (I – 42,3, II – 30,7, III – 16,9), в той час як вчителі загальноосвітньої школи віднесені за результатом

експерименту до другого – нижчого рівня (I – 38,8, II – 41,3, III – 19,8). Інструментальні ціннісні орієнтації корекційних педагогів представлені у таблиці 2.7.

Таблиця 2.7.

Інструментальні ціннісні орієнтації								
Цінність Відповідальності		Цінність Чуйності		Цінність Дбайливості		Цінність Сміливості		Рівень
Вчителі ЗОШ	КП	Вчителі ЗОШ	КП	Вчителі ЗОШ	КП	Вчителі ЗОШ	КП	
39,4	45,2	37,2	42,3	38,8	43,6	34,7	43,5	I
41,4	39,5	43,3	39,7	41,4	40,2	43,5	38,9	II
19,2	15,3	19,5	18	19,8	16,2	21,8	17,6	III

Дані таблиці 2.7. свідчать про те, що рівні суб'єктно-особистісної готовності визначені інструментальними ціннісними орієнтаціями за характеристиками, які і склали сутність відмінностей за апробованими методиками між вчителями загальноосвітньої школи та корекційними педагогами, які мають достатні рівні цінності відповідальності, цінності чуйності у ставленні до дітей із аутизмом, цінності дбайливості, цінності сміливості. Так, за вказаними ознаками, а саме: цінність відповідальності, цінність чуйності, цінність дбайливості, цінність сміливості корекційні педагоги переважно зосереджуються на вищому рівні (I – 43,6, II – 39,5, III – 16,7), в той час як вчителі загальноосвітньої школи віднесені за результатом експерименту до другого – нижчого рівня (I – 37,5, II – 42,4, III – 20,1). Показники емпатії представлені у таблиці 2.8.

Таблиця 2.8.

Емпатія								
Раціональний канал емпатії		Емоційний канал емпатії		Інтуїтивний канал емпатії		Проникаюча здатність в емпатії		Рівень
Вчителі ЗОШ	КП	Вчителі ЗОШ	КП	Вчителі ЗОШ	КП	Вчителі ЗОШ	КП	
42,5	43,8	36,4	44,1	38,1	48,8	43,2	47,2	I
39,8	40,3	42,3	36,1	43,2	33,3	40,4	38,5	II
17,7	15,9	21,3	19,8	18,7	17,9	16,4	14,3	III

Дані таблиці 2.8. свідчить про те, що рівні суб'єктно-особистісної готовності характеризують емпатію за характеристиками, які і склали сутність відмінностей за апробованими методиками між вчителями загальноосвітньої школи та корекційними педагогами, які мають достатні рівні раціонального каналу емпатії, емоційного каналу емпатії, інтуїтивного каналу емпатії, проникаючої здатності в емпатії. Так, за вказаними ознаками, а саме: раціональний канал емпатії, емоційний канал емпатії, інтуїтивний канал емпатії, проникаюча здатність в емпатії корекційні педагоги переважно зосереджуються на двох вищих рівнях (I – 45,9, II – 37,1, III – 19,4), в той час як вчителі загальноосвітньої школи віднесені за результатом експерименту до другого – нижчого рівня (I – 40, II – 41,4, III – 18,5). Показники позитивного ставлення представлені у таблиці 2.9.

Таблиця 2.9.

Позитивне ставлення								
Служіння		Толерантність		Доброзичливість		Спрямованість на альтруїзм		Рівень
Вчителі ЗОШ	КП	Вчителі ЗОШ	КП	Вчителі ЗОШ	КП	Вчителі ЗОШ	КП	
52,4	65,2	49,5	66,7	52,3	64,1	34,7	58,4	I

30,2	22,6	34,2	26,4	31,3	25,3	39,5	28,5	II
17,4	12,2	16,3	6,9	16,4	10,6	25,8	13,1	III

Дані таблиці 2.9. свідчить про те, що рівні суб'єктно-особистісної готовності представлені позитивним ставленням за характеристиками, які і склали сутність відмінностей за апробованими методиками між вчителями загальноосвітньої школи та корекційними педагогами, які мають достатні рівні служіння, толерантності, доброзичливості у ставленні до інших, спрямованості на альтруїзм. Так, за вказаними ознаками, а саме: служіння, толерантності, доброзичливості, спрямованості на альтруїзм корекційні педагоги переважно зосереджуються на двох вищому рівні (I – 63,6, II – 25,7, III – 10,6), в той час як вчителі загальноосвітньої школи віднесені за результатом експерименту до другого – нижчого рівня (I – 47,2, II – 33,8, III – 18,9). Показники інтелектуального аналізу емоцій представлені у таблиці 2.10.

Таблиця 2.10.

Інтелектуальний аналіз емоцій										
Розпізнавання емоцій		Самомотивація		Керування емоціями		Емоційне усвідомлення		Емоційно-комунікативний мотив		Рівень
Вчителі ЗОШ	КП	Вчителі ЗОШ	КП	Вчителі ЗОШ	КП	Вчителі ЗОШ	КП	Вчителі ЗОШ	КП	
59,3	60,3	63,2	59,2	42,4	65,3	45,2	67,2	51,2	38,2	I
24,5	25,1	18,6	22,5	38,5	19,4	30,1	20,4	26,4	32,6	II
16,2	14,6	18,2	18,3	19,1	15,3	24,7	12,4	22,4	29,2	III

Дані таблиці 2.10. свідчить про те, що рівні суб'єктно-особистісної готовності визначені інтелектуальним аналізом емоцій за характеристиками, які і склали сутність відмінностей за апробованими

методиками між вчителями загальноосвітньої школи та корекційними педагогами, які мають достатні рівні розпізнавання емоцій, самомотивації, керування емоціями, емоційного усвідомлення, емоційно-комунікативного мотиву. Так, за вказаними ознаками корекційні педагоги переважно зосереджуються на вищому рівні (I – 58, II – 24, III – 17,9), в той час як вчителі загальноосвітньої школи віднесені за результатом експерименту до другого – нижчого рівня (I – 52,2, II – 27,6, III – 20,1). Показники саморегуляції представлені у таблиці 2.11.

Таблиця 2.11.

Саморегуляція						
Стресостійкість		Емоційна сталість		Спонування розвитку дитини		Рівень
Вчителі ЗОШ	КП	Вчителі ЗОШ	КП	Вчителі ЗОШ	КП	
37,5	43,6	35,4	42,8	38,5	45,1	I
44,2	40,3	42,5	39,4	41,2	39,7	II
18,3	16,1	22,1	17,8	20,3	15,2	III

Дані таблиці 2.11. свідчить про те, що рівні суб'єктно-особистісної готовності характеризують саморегуляцію за характеристиками, які і склали сутність відмінностей за апробованими методиками між вчителями загальноосвітньої школи та корекційними педагогами, які мають достатні рівні стресостійкості, емоційної сталості, спонування розвитку дитини. Так, за вказаними ознаками, а саме: стресостійкість, емоційна сталість, спонування розвитку дитини корекційні педагоги переважно зосереджуються на вищому рівні (I – 43,8, II – 39,8, III – 16,4), в той час як вчителі загальноосвітньої школи віднесені за результатом експерименту до другого – нижчого рівня (I –

37,1, II – 42,6, III – 20,2). Рівень сформованості професійно-важливих якостей представлений у таблиці 2.12.

Таблиця 2.12.

Рівень сформованості професійно-важливих якостей

<i>Професійна компетентність</i>		<i>Інтелектуальна особистісна автономія</i>		<i>Ідентифікація Еталонна</i>		<i>Ідентифікація за результатом</i>		<i>Рівень</i>
<i>Вчителі ЗОШ</i>	<i>КП</i>	<i>Вчителі ЗОШ</i>	<i>КП</i>	<i>Вчителі ЗОШ</i>	<i>КП</i>	<i>Вчителі ЗОШ</i>	<i>КП</i>	
47,8	62,4	37,6	64,5	52,4	65,2	29,7	40,2	I
31,3	21,6	33,2	18,1	30,2	22,6	50,4	32,5	II
20,9	16	29,2	17,4	17,4	12,2	19,9	27,3	III

Дані таблиці 2.12. свідчить про те, що рівні суб'єктно-особистісної готовності визначають рівень сформованості професійно-важливих якостей за характеристиками, які і склали сутність відмінностей за апробованими методиками між вчителями загальноосвітньої школи та корекційними педагогами, які мають достатні рівні професійної компетентності, інтелектуальної особистісної автономії, ідентифікація еталонної, ідентифікації за результатом у діяльності. Так, за вказаними ознаками, а саме: професійна компетентність, ідентифікація еталонна, ідентифікація за результатом корекційні педагоги переважно зосереджуються на вищому рівні (I – 58, II – 23,7, III – 18,2), в той час як вчителі загальноосвітньої школи віднесені за результатом експерименту до другого – нижчого рівня (I – 41,8, II – 36,2, III – 21,8). Рівень сформованості професійно-важливих якостей представлений у таблиці 2.13.

Таблиця 2.13.

Наявність власного інтелектуально-професійного особистісного поля		Стабільність		Виклик		Інтеграція стилів життя		Рівень
Вчителі ЗОШ	КП	Вчителі ЗОШ	КП	Вчителі ЗОШ	КП	Вчителі ЗОШ	КП	
25,8	27,2	55,6	58,7	41,2	65,4	55,7	53,5	I
36,8	40,5	25,3	28,6	30,5	24,3	25,6	28,2	II
37,4	32,3	19,1	12,7	28,3	10,3	18,7	18,3	III

Дані таблиці 2.13. свідчать про те, що рівні суб'єктно-особистісної готовності визначають також рівень сформованості професійно-важливих якостей за характеристиками, які і склали сутність відмінностей за апробованими методиками між вчителями загальноосвітньої школи та корекційними педагогами, які мають достатні рівні наявності власного інтелектуально-професійного особистісного поля, стабільності, виклику – прагнення до вирішення складних завдань, інтеграції стилів життя. Так, за вказаними ознаками, а саме: наявність власного інтелектуально-професійного особистісного поля, стабільність, виклик, корекційні педагоги переважно зосереджуються на двох вищих рівнях (I – 51,2, II – 30,4, III – 18,4), в той час як вчителі загальноосвітньої школи віднесені за результатом експерименту до другого – нижчого рівня (I – 44,5, II – 29,5, III – 25,8).

Якісний аналіз сформованості рівнів кожного компонента готовності визначив три рівня – високий, середній та низький рівень суб'єктно-особистісної готовності.

Високий рівень мотиваційного компонента характеризується компетентністю у професійній діяльності, прагненням досягнути у ній успіху, переважанням внутрішньої мотивації діяльності, вмінням

прогнозувати поведінку аутичної дитини та взаємодіяти з нею, емпатійністю, здатністю зрозуміти інших на основі співпереживання, доброзичливістю і толерантністю у ставленні до дітей з аутизмом, сформованим мотивом самовизначення, реалізованістю у професійній діяльності, спрямованістю на взаємодію з іншими, відкритістю, щирістю у спілкуванні й поведінці, вмінням керувати власними емоціями спрямованістю на удосконалення, цілісним визначенням, стійкою регуляцією, прагненням до саморозвитку та самовизначенням, фіксованою саморегуляцією, постійно здійснюваним аргументованим самоконтролем, відповідною професійною компетентністю, стабільністю, спрямованістю на вирішення складних професійних завдань, прагненням безкорисливо допомагати дітям із аутизмом, зосередженістю на виконанні професійної діяльності, зосередженістю на досягненні високих результатів, вираженими цінностями твердої волі, незалежності, відповідальності, чуйності, терпеливості в роботі з дітьми із аутизмом.

Середній рівень розвитку мотиваційного компонента готовності корекційних педагогів до роботи з аутичними дітьми характеризується недостатньо вираженою мотивацією до здійснення професійної діяльності, певними труднощами у взаємодії з аутичною дитиною, недостатньо розвиненим вмінням прогнозувати її поведінку, частковою спрямованістю на взаємодію з іншими, недостатньо розвиненою здатністю до регуляції поведінки, що проявляється у нестійкості емоцій, повільним розвитком, не постійним удосконаленням, частковим професійним визначенням, фрагментарною регуляцією, вибіркоким контролем, обмеженою компетентністю у професійній діяльності, частковою спрямованістю на вирішення складних професійних завдань, не чітко вираженою спрямованістю на процес діяльності та досягнення високих результатів у ній, менш

вираженими цінностями твердої волі, незалежності, відповідальності, чуйності, дбайливості, соціальної сміливості та терпеливості в роботі з дітьми із аутизмом.

Низький рівень розвитку мотиваційного компонента готовності корекційних педагогів представлений індиферентним розвитком, не сформованими професійно важливими якостями особистості, переважанням зовнішньої мотивації діяльності, суттєвими труднощами у взаємодії з дитиною із аутизмом, не вмінням прогнозувати її поведінку, відсутністю терплячого і доброзичливого ставлення до дітей з аутизмом, не сформованим мотивом професійного самовизначення, відсутністю навичок регуляції поведінки та керування власними емоціями, відсутністю регуляції, неаргументованим контролем, слабким самоконтролем, відсутністю професійної компетентності, не організованим процесом діяльності, відсутністю спрямованості на процес діяльності та досягнення результатів у ній, не вираженими цінностями розвитку, твердої волі, незалежності, відповідальності, чуйності, дбайливості, соціальної сміливості, терпеливості в роботі з дітьми із аутизмом.

Високий рівень емоційно-вольового компонента суб'єктно-особистісної готовності корекційним педагогом характеризується раціональним осмисленням проблем та поведінки інших, здатністю до співпереживання, вмінням передбачити поведінку дітей із аутизмом, проявом емпатійності, наявністю бажання працювати на благо інших, терплячістю, доброзичливістю у взаємодії з дітьми, вмінням розпізнавати емоції, самомотивацією у професійній діяльності, присутнім емоційним усвідомленням, стресостійкістю в роботі, емоційною сталістю, спонуканням розвитку дитини із аутизмом.

Середній рівень емоційно-вольового компонента характеризується вибіркоvim осмисленням проблем та поведінки

інших, епізодичною здатністю до співпереживання, обмеженим вмінням передбачити поведінку дітей із аутизмом, частковим проявом емпатійності, не чітко вираженими терпеливістю та доброзичливістю у ставленні до дітей, поміркованим бажанням працювати на благо інших, не достатнім проявом вмінням розпізнавати емоції інших, ситуативним емоційним усвідомленням, частковою емоційною сталістю, менш вираженим спонуканням розвитку дитини із аутизмом.

Низький рівень емоційно-вольового компонента характеризується відсутністю здатності особистості до співпереживання, не вмінням передбачити поведінку дітей із аутизмом, недостатнім проявом емпатійності, терпеливості та доброзичливості у взаємодії з дітьми, відсутністю зосередженості на досягненні професійних інтересів, не вмінням розпізнавати емоції інших, недостатньою самомотивацією у професійній діяльності, обмеженим емоційним усвідомленням, не адаптованістю до стресів у професійній діяльності, не визначеною емоційною сталістю, не вираженим спонуканням розвитку дитини із аутизмом.

Високий рівень когнітивного компонента характеризується наявністю еталонної та результативної ідентифікації, що відіграє важливу роль у професійній діяльності, проявом власного інтелектуально-професійного особистісного поля, сформованими навичками в роботі з дітьми із аутизмом, високим викликом на вирішення складних професійних завдань в роботі з дітьми із аутизмом, стабільністю, орієнтацією на інтеграцію різних сторін життя.

Середній рівень когнітивного компонента виявлений ситуативною наявністю еталонної та результативної ідентифікації, поміркованим проявом власного інтелектуально-професійного особистісного поля, частково сформованими навичками в роботі з

дітьми із аутизмом, частково вираженим викликом на вирішення складних професійних завдань в роботі з дітьми із аутизмом.

Низький рівень когнітивного компонента виражений відсутністю еталонної та результативної ідентифікації у професійній діяльності, не обґрунтованим проявом власного інтелектуально-професійного особистісного поля, відсутністю сформованих навичок в роботі з дітьми із аутизмом, низьким викликом на вирішення складних професійних завдань.

Кількісні дані компонентів серед педагогів загальноосвітньої школи представлені у таблиці 2.14.

Таблиця 2.14.

Кількісні показники розвитку компонентів суб'єктно-особистісної готовності до виховання дітей із аутизмом вчителів загальноосвітньої школи та корекційних педагогів (%)

<i>Вчителі загальноосвітньої школи та корекційні педагоги</i>						
<i>Рівні</i>	<i>Мотиваційний компонент</i>		<i>Емоційно-вольовий компонент</i>		<i>Когнітивний компонент</i>	
	<i>Вчителі</i>	<i>Корекційні педагоги</i>	<i>Вчителі</i>	<i>Корекційні педагоги</i>	<i>Вчителі</i>	<i>Корекційні педагоги</i>
I високий	35,2	42,5	45,1	53,7	43,3	54,6
Псередній	35,9	35,0	35,5	30,1	32,9	27,1
Шнизький	28,9	22,5	19,4	16,2	23,8	18,3

Згідно даних таблиці 2.14, у корекційних педагогів найбільш спрямованим є когнітивний компонент (54,6 % віднесено до високого рівня), що є результатом якісної професійної освіти, а найменш вираженим – мотиваційний (22,5 % – низького рівня); тоді як у вчителів загальноосвітніх шкіл виявлено найкращі показники емоційно-вольового компонента (45,1% – високого рівня), що засвідчує їх позитивні ставлення до дітей з ознаками аутизму, а найнижчий

відсоток когнітивної (23,8 %) та мотиваційної (28,9 % – до низького рівня) складових суб'єктно-особистісної готовності вчителів до виховання дітей з аутизмом. Такий стан зумовлено, перш за все, відсутністю спеціальної освіти та усвідомленням недостатньо професійного підходу у вирішенні педагогічних проблем у процесі спілкування з цією категорією дітей, що знижує мотивацію.

В цілому, як свідчать результати констатувального експерименту, всі компоненти суб'єктно особистісної готовності до роботи з аутичними дітьми краще розвинені у корекційних педагогів, що вказує на необхідність, у зв'язку з провадженням інклюзивної освіти, поглибленої підготовки майбутніх вчителів загальноосвітніх шкіл із корекційної педагогіки та психології.

Отримані дані, щодо недостатнього розвитку суб'єктно-особистісної готовності корекційних педагогів до виховання дітей із аутизмом зумовлюють пошук шляхів, засобів і умов її цілеспрямованого формування. Дослідження розвитку структурних компонентів представлені у таблиці 2.15.

Таблиця 2.15.

**Результати дослідження розвитку структурних компонентів
готовності до професійної діяльності корекційних педагогів**

Структурні компоненти готовності корекційних педагогів	Підкомпоненти	Усереднені показники
<i>Мотиваційний компонент</i>	Зовнішньо детермінований Внутрішньо детермінований Орієнтація на професійно-кар'єрну розбудову власної життєтворчості Стратегічні та тактичні складові Ціннісні орієнтації	6,461
<i>Емоційно-вольовий</i>	Емпатія Позитивне ставлення Інтелектуальний аналіз емоцій	8,316

<i>компонент</i>	Саморегуляція	
<i>Когнітивний компонент</i>	Сформованість професійно важливих компонентів	10,452

Особливу стурбованість викликає той факт, що у більшості корекційних педагогів переважає низький рівень мотиваційного та середній рівні емоційно-вольового компонентів, що свідчить про необхідність цілеспрямованої роботи з формування цих компонентів готовності. Корекційним педагогам потрібно працювати над розвитком мотиваційного та емоційно-вольового компонентів.

Таблиця 2.16.

Факторні навантаження для досліджуваної групи

<i>Фактори</i>	<i>ШКАЛИ</i>
«Професійна компетентність педагогів»	виклик, інтеграція стилів життя, підприємництво, цінність здоров'я, цінність цікава робота, цінність пізнання, цінність продуктивне життя, професійна компетентність, цінність свободи, цінність творчості, цінність впевненості в собі, цінність акуратності, цінність відповідальності, цінність терпимості, цінність широта поглядів, цінність ефективність, цінність чуйність
«Особистісні властивості педагогів».	стабільність, виклик, цінність активне життя, цінність життєва мудрість, цінність кохання, цінність матеріального забезпечення, цінність розваги, цінність щастя інших, цінність вихованість, цінність високі запити, цінність життєрадісність, цінність відповідальність, цінність самоконтроль, цінність сміливість, цінність тверда воля, цінність чесність
«Ціннісні орієнтації педагогів»	стабільність, служіння, цінність вірні друзі, цінністю акуратність, цінність незалежність, цінність непримиренність, цінність раціональність, цінність чесність

«Емоційні властивості педагогів»	емоційний канал емпатії, стабільність, служіння, інтеграція стилів життя, цінність краса природи, цінність суспільне визнання, менеджмент
«Мотиваційні особливості педагогів»	вік, стаж роботи, соціальна обізнаність, управління емоціями, самомотивація, емпатія, рівень емоційного інтелекту, орієнтація на альтруїзм, мотивація самовизначення, емоційно-комунікативний мотив, виклик підприємництво

З допомогою *багатофакторного аналізу* емпіричних даних, отриманих у групі корекційних педагогів, які працюють з дітьми із спектром аутистичних порушень виділено п'ять факторів:

Фактор 1 пояснює 15,8% дисперсії і має назву «Професійна компетентність корекційних педагогів». Представлений такими шкалами як: виклик ($r=0,550$, $p=>0,5$), інтеграція стилів життя ($r=0,597$, $p=>0,5$), підприємництво ($r=0,602$, $p=>0,5$), цінність здоров'я ($r=-0,976$, $p=>0,5$), цінність цікавої роботи ($r=-0,827$, $p=>0,5$), цінність пізнання ($r=0,820$, $p=>0,5$), цінність продуктивного життя ($r=0,780$, $p=>0,5$), професійна компетентність ($r=0,691$, $p=>0,5$), цінність свободи ($r=0,871$, $p=>0,5$), цінність творчості ($r=0,863$, $p=>0,5$), цінність впевненості в собі ($r=0,589$, $p=>0,5$), цінність акуратності ($r=-0,583$, $p=>0,5$), цінність відповідальності ($r=-0,796$, $p=>0,5$), цінність терпеливості ($r=0,784$, $p=>0,5$), цінність широти поглядів ($r=-0,844$, $p=>0,5$), цінність ефективності ($r=-0,710$, $p=>0,5$), цінність чуйності ($r=-0,743$, $p=>0,5$). Найбільше факторне навантаження характерне для шкали цінність творчості. А найменше притаманне шкалі цінності здоров'я. Це можна пояснити тим, що прагнення особистості до успіху в діяльності перебуває у взаємозв'язку із цінностями здоров'я, цікавої роботи, можливістю розширення свого кругозору, загальної культури, інтелектуального розвитку, цінністю свободи, творчості, продуктивного життя, що передбачає максимально повне використання

своїх можливостей, сил і здібностей, роботу над собою, постійне фізичне і духовне удосконалювання, наявність внутрішньої гармонії, волі від внутрішніх протиріч, сумнівів, терпеливістю. Прагнення особистості конкурувати над іншими виступає бар'єром у взаємодії корекційного педагога з учнями із аутизмом, оскільки знижує прояв таких особливостей, чуйність та вміння особистості зрозуміти точку зору іншої людини.

Фактор 2 пояснює 11,8% дисперсії і має назву «Особистісні властивості корекційних педагогів». Представлений такими шкалами як: стабільність ($r=-0,726$, $p=>0,5$), виклик ($r=0,631$, $p=>0,5$), цінність активного життя ($r=0,785$, $p=>0,5$), цінність життєвої мудрості ($r=0,608$, $p=>0,5$), цінність кохання ($r=0,785$, $p=>0,5$), цінність матеріального забезпечення ($r=0,656$, $p=>0,5$), цінність розваги ($r=-0,887$, $p=>0,5$), цінність щастя інших ($r=-0,741$, $p=>0,5$), цінність вихованості ($r=0,517$, $p=>0,5$), цінність високих запитів ($r=0,876$, $p=>0,5$), цінність життєрадісності ($r=0,865$, $p=>0,5$), цінність відповідальності ($r=0,885$, $p=>0,5$), цінність самоконтролю ($r=-0,877$, $p=>0,5$), цінність сміливості ($r=-0,579$, $p=>0,5$), цінність твердої волі ($r=0,649$, $p=>0,5$), цінність чесності ($r=-0,694$, $p=>0,5$). Найбільше факторне навантаження характерне для шкали цінність відповідальності. А найменше притаманне для шкали цінність розваг. Це можна пояснити тим, що прагнення особистості педагога долати перешкоди, вирішувати складні завдання пов'язане із повнотою і емоційною насиченістю життя, зрілістю суджень, що досягаються життєвим досвідом, наявністю матеріальних цінностей, високими вимогами до життя, почуттям обов'язку, умінням дотримуватися слова, вихованістю, прагненням новизни, стриманістю, сміливістю у відстоюванні власних поглядів.

Фактор 3 пояснює 11,7% дисперсії і має назву «Ціннісні орієнтації корекційних педагогів». Представлений такими шкалами як:

стабільність ($r=-0,683$, $p=>0,5$), служіння ($r=0,930$, $p=>0,5$), цінність вірних друзів ($r=0,773$, $p=>0,5$), цінність акуратності ($r=0,787$, $p=>0,5$), цінність незалежності ($r=0,603$, $p=>0,5$), цінність непримиренності ($r=-0,932$, $p=>0,5$), цінність раціональності ($r=0,737$, $p=>0,5$), цінність чесності ($r=0,565$, $p=>0,5$). Найбільше факторне навантаження характерне для шкали служіння, а найменше притаманне для шкали цінність акуратності. Це можна пояснити тим, що прагнення корекційного педагога працювати на благо учнів пов'язане із здатністю приймати обмірковані, раціональні рішення та доброзичливістю.

Фактор 4 пояснює 9,8% дисперсії і має назву «Емоційні властивості корекційних педагогів». Представлений такими шкалами як: емоційний канал емпатії ($r=0,631$, $p=>0,5$), менеджмент ($r=-0,662$, $p=>0,5$), стабільність ($r=0,628$, $p=>0,5$), служіння ($r=0,643$, $p=>0,5$), інтеграція стилів життя ($r=0,738$, $p=>0,5$), цінність краси природи ($r=-0,717$, $p=>0,5$), цінність суспільного визнання ($r=0,772$, $p=>0,5$). Найбільше факторне навантаження характерне для шкали інтеграція стилів життя, а найменше притаманне шкалі цінність краси природи. Це можна пояснити тим, що прагнення до особистої стабільності, поєднання різних сторін життя, виконання діяльності, що спрямована на благо інших, пов'язане із здатністю корекційних педагогів входити в емоційний резонанс з оточуючими – співпереживати, розуміти інших та отримати повагу від колективу.

Фактор 5 пояснює 7,6% дисперсії і має назву «Мотиваційні особливості корекційних педагогів». Представлений такими шкалами як: вік ($r=0,643$, $p=>0,5$), стаж роботи ($r=0,543$, $p=>0,5$), соціальна обізнаність ($r=0,792$, $p=>0,5$), управління емоціями ($r=0,566$, $p=>0,5$), самомотивація ($r=0,809$, $p=>0,5$), емпатія ($r=0,505$, $p=>0,5$), рівень емоційного інтелекту ($r=0,697$, $p=>0,5$), орієнтація на альтруїзм ($r=0,537$, $p=>0,5$), мотивація самовизначення ($r=0,737$, $p=>0,5$),

емоційно-комунікативний мотив ($r=0,599$, $p=>0,5$), виклик ($r=-0,546$, $p=>0,5$), підприємництво ($r=-0,723$, $p=>0,5$). Найбільше факторне навантаження характерне для шкали самомотивації, а найменше притаманне шкалі підприємництво. Це можна пояснити тим, що стаж роботи, соціальна обізнаність корекційних педагогів зростає із віком. Корекційні педагоги старшого віку вміють керувати власними емоціями, їх емоції є гнучкими. Педагоги здатні до співпереживання, схильні часто здійснювати безкорисливі вчинки на благо інших. Корекційні педагоги реалізують себе у професії, вони працюють з учнями із особливими освітніми потребами, учнями із спектром аутистичних порушень і допомагають їм адаптуватись до соціуму. Спостерігаючи успіхи своєї праці, педагоги продовжують і надалі вдосконалюватися у професії.

Висновки до другого розділу

Аналіз результатів констатувального дослідження суб'єктно-особистісної готовності корекційних педагогів до професійної діяльності дозволяє зробити наступні висновки:

1. Дослідження мотиваційного компонента суб'єктно-особистісної готовності корекційних педагогів дозволяє зробити висновок, що більшість з них характеризується зовнішньо детермінованим і внутрішньо детермінованими показниками та вищим рівнем розвитку, регуляції, контролю, саморозвитку, саморегуляції, контролю, менеджменту, автономії, стабільності, виклику та інтеграції стилів життя, вираженою орієнтацією на результат, альтруїзм, переважанням цінностей розвитку, терпеливості, твердої волі, відповідальності, чуйності, дбайливості, сміливості. Середній рівнем розвитку самовизначення, професійної компетентності, орієнтації на процес та діяльність, свободу та

цінності незалежності. Дослідження емоційно-вольового компонента суб'єктно-особистісної готовності корекційних педагогів характеризується високим рівнем раціонального, емоційного, інтуїтивного каналу емпатії та проникаючої здатності в емпатії, служіння, толерантності, доброзичливості, спрямованості на альтуїзм, розпізнавання емоцій інших, керування емоціями, емоційного усвідомлення, стресостійкості, емоційної сталості, спонукання розвитку дитини та середнім рівнем розвитку самомотивації і емоційно-комунікативного мотиву. Дослідження когнітивного компонента суб'єктно-особистісної готовності корекційних педагогів характеризується високим рівнем інтелектуальної особистісної автономії, ідентифікації еталонної та ідентифікації за результатом, виклику та інтеграції стилів життя.

2. Корекційним педагога притаманний вищий рівень орієнтації на альтруїзм, орієнтації на егоїзм, автономності, виклику, толерантності та нижчий рівень емоційно-комунікативного мотиву. Натомість, у педагогів загальноосвітньої школи вищий рівень емоційно-комунікативного мотиву та нижчий рівень орієнтації на альтруїзм, орієнтації на егоїзм, автономності, виклику і толерантності. Також у корекційних педагогів, які працюють з дітьми із аутизмом, переважають кореляційні взаємозв'язки між самомотивацією, орієнтацією на альтруїзм, орієнтацією на працю, орієнтацією на владу та самоконтролем в діяльності, раціональним каналом емпатії та толерантністю, орієнтацією на егоїзм та підприємництвом, внутрішньою мотивацією та ідентифікацією, стабільністю та самоконтролем в діяльності.

3. У корекційних педагогів на першому місці – цінність розвитку (робота над собою, постійне фізичне і духовне удосконалювання), на другому – цінність терпеливості (до поглядів

і думок інших, уміння прощати іншим їхні помилки й омани), на третьому – цінність твердої волі (уміння настояти на своєму, не відступати перед труднощами), на четвертому – цінність незалежності (здатність діяти самостійно, рішуче). У корекційних педагогів вищий рівень емоційного усвідомлення, керування своїми емоціями, емоційного каналу емпатії, спрямованості на альтруїзм, толерантності, стабільності, служіння, інтеграції стилів життя, низький рівень прагнення до підприємницької діяльності. Корекційним педагогам притаманні доброзичливий та альтруїстичний типи ставлення до оточуючих. У більшості корекційних педагогів виражений соціальний самоконтроль та самоконтроль у діяльності.

РОЗДІЛ 3

ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТІСНОЇ ГОТОВНОСТІ КОРЕКЦІЙНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ВИХОВАННЯ АУТИЧНИХ ДІТЕЙ

У третьому розділі – висвітлено теоретичні засади побудови формувального експерименту, визначено його мету, завдання, принципи, етапи та форми роботи на основі обґрунтування продуктивності інтеграції психологічних засобів як оптимального шляху розвитку особистісної готовності корекційних педагогів. Розкрито зміст і структуру авторської програми розвитку та представлено теоретичну модель її реалізації. На основі отриманих даних, за допомогою методів математичної статистики, виявлено динаміку показників суб'єктно-особистісної готовності у корекційних педагогів до виховання аутичних дітей в експериментальній та контрольній групах (надалі – ЕГ та КГ відповідно) в умовах цілеспрямованого психологічного впливу.

3.1. Теоретико-методичне обґрунтування програми розвитку особистісної готовності у корекційних педагогів

Теоретичне вивчення наукових праць, результати проведених констатувального та формувального експерименту надали підґрунтя для створення теоретичної моделі з розвитку суб'єктно-особистісної готовності корекційних педагогів до виховання дітей з аутизмом. Методологічну основу її побудови сформували праці Г.О. Балла [14, с. 98–99.], І.Д. Бега [21, с. 19-20.], В.М. Синьова [180, с. 98–99] та інших з питань розвитку особистості в процесі навчання, особистісно-орієнтованого підходу, основні положення якого: врахування індивідуальних особливостей кожного корекційного педагога;

забезпечення умов розвитку і саморозвитку особистості як суб'єкта пізнавальної та предметної діяльності; забезпечення корекційним педагогам можливості реалізації себе в різних видах діяльності, спираючись на їхні здібності, нахили, інтереси, ціннісні орієнтації та суб'єктивний досвід, було враховано під час розробки та реалізації моделі формування суб'єктно-особистісної готовності.

Академік АПН України І. Д. Бех вважає, що: «Особлива виховна роль належить соціальному пізнанню: розумінню цілей, мотивів намірів, здібностей, емоцій партнера у взаємодії. Це лише один виховний чинник. Другий пов'язаний із прийняттям цілей, мотивів, установок, що дає змогу партнерам не просто узгоджувати дії, а й встановлювати особливі стосунки: близькості, прихильності, що виражаються у почуттях симпатії та приятелювання. А це вже міцна психологічна основа для виховання стійкого почуття корисності для іншого» [20, с.61].

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

Для реалізації теоретичної моделі з розвитку суб'єктно-особистісної готовності до професійної діяльності корекційних педагогів визначено такі принципи: 1) цілісність (реалізація всіх етапів системи засобів і до всіх учасників), 2) послідовність і наступність (ефективність розвитку готовності до професійної діяльності залежить від реалізації попередніх її етапів), 3) врахування особливостей

соціального оточення (опір на зання соціально-економічні умови життя особистості).

На основі методологічних засад С. Д. Максименка вирізнено такі критерії психічного здоров'я спеціаліста, що відповідають психологічним вимогам до роботи з аутичними дітьми:

- властивості особистості: оптимізм, зосередженість (відсутність метушливості), врівноваженість, етичність (чесність, сумлінність, тактовність), адекватний рівень вимог (претензій), почуття обов'язку; впевненість у собі, невразливість до образ (вміння позбавлятися образ), працелюбність, незалежність, безпосередність (природність), відповідальність, почуття гумору, доброзичливість, терпимість, самоповага, самоконтроль;
- психічні стани: емоційна стійкість (самовладання); стресостійкість під час роботи з аутичними дітьми; зрілість почуттів відповідно до віку; контроль та управління негативними емоціями (страх, гнів, агресія, жадібність, заздрість, роздратованість); вільний природний прояв почуттів та емоцій; здатність радіти; збереженість звичного оптимального самопочуття;
- психічні процеси: максимальне наближення суб'єктивних образів до об'єктів дійсності, що відображають (адекватність психічного відображення) адекватне сприйняття самого себе; здатність до логічного оброблення інформації; критичність мислення; креативність (здатність до творчості, вміння використовувати інтелект); усвідомлення власного «Я»; знання про себе; дисципліна розуму (управління думками);
- ступінь інтегрованості до проблеми аутизму: спрямованість на суспільну справу, емпатія, альтруїзм, гармонійність, консолідованість, урівноваженість, поміркованість,

толерантність, виваженість, відповідальність перед батьками, справедливість у вирішенні питань, пов'язаних з аутичними дітьми [103].

В рамках суб'єктивно-особистісної готовності ми методологічно пристаємо до думок В. С. Мерліна, який стверджує, що корекційний педагог повинен володіти усіма особистісними властивостями, які перебувають у взаємозалежності [116].

Інтегральна індивідуальність – це динамічна система, яка забезпечує адаптацію людини до середовища і має особливий виражальний характер зв'язку між усіма рисами людини, що характеризує індивідуальну своєрідність цілісної системи особистості.

В.С. Мерлін сформулював ряд принципів вивчення інтегральної індивідуальності:

- Принцип системності. Індивідуальні властивості повинні розглядатися не самі по собі, а в залежності від інтегральної індивідуальності.
- Принцип ієрархічності, тобто нижчі рівні обумовлюють вищі і самі змінюються в залежності від них.
- Принцип зняття, тобто закономірності нижчих рівнів видозмінюються в залежності від зв'язку з вищими. Причому при вступі в зв'язок з вищими рівнями явища нижчих здобувають нову системну якість.

Інтегральна індивідуальність містить низку індивідуальних властивостей: біохімічних, фізіологічних, психологічних, особистісних, соціально-психологічних, загально-історичних, які перебувають між собою у певній залежності. У властивостях різних рівнів індивідуальної інтегральності виокремлюються такі підсистеми:

- індивідуальні властивості організму: біохімічна, загальносоматична, нейродинамічна;
- індивідуальні психічні властивості: темперамент, особистість;
- соціально-психологічні властивості: соціальні ролі в групах і в соціально- історичних спільнотах.

У системі індивідуально-особистісних властивостей представлені темперамент і психічні властивості особистості. Темперамент розглядається В.С. Мерлиним як вторинна індивідуальна властивість, що характеризує динамічні особливості поведінки людини, що стійко повторюються.

Характер в системі інтегральної індивідуальності розуміється як індивідуальне своєрідне поєднання стійких психічних особливостей людини, що задають типовий для цієї людини спосіб його поведінки, емоційного реагування. Якщо темперамент відбиває формально-динамічну сторону поведінки і емоційних реакцій людини, то характер пов'язаний з вчинками людини, із змістовними особливостями відношення людини до життєвих обставин. Риси вдачі формуються прижиттєво на тлі властивостей рівнів інтегральної індивідуальності, що пролягають нижче. Вони, по суті, представляють собою закріплені, стійкі відносини людини до різних сторін дійсності.

Інтегральна індивідуальність виражає усвідомлення корекційним педагогом своєї здатності довільно і самостійно здійснювати значущі перетворення в об'єкті діяльності, прагнути до самовдосконалення та підвищення рівня професійної компетентності в процесі навчально-виховної роботи із дітьми із спектром аутистичних порушень та вміння регулювати власні стани і дії в процесі вирішення професійних завдань.

Оскільки ефективність індивідуальної роботи корекційного педагога детермінується, з одного боку, професійним застосуванням знань, вмінь і навичок у корекційній праці з аутичною дитиною, а з

іншого – системною організацією індивідуального стилю діяльності та спілкування, що встановлює залежність результату індивідуальної корекційної роботи від індивідуальної інтегральності спеціаліста. Таким чином, не кожен професійний вчитель, психолог, дефектолог чи логопед, навіть якщо він і має достатній або високий рівень досвіду, може оволодіти специфікою роботи з такою складною категорією дітей, якими є аутичні діти. Це підтверджується думкою Е. Ф. Зеєра про те, що слід відмовитися від уявлення про безперервний професійний розвиток людини. У кожної людини є межа розвитку рівня освіти та професіоналізму. Ця межа залежить від її індивідуально-психологічних властивостей, здібностей, рис характеру, емоційно-вольових характеристик [72].

Проведений теоретичний аналіз вказаних досліджень дозволив визначити робоче поняття «Суб'єктно-особистісна готовність корекційного педагога до професійної діяльності» як складне інтегративне утворення особистості, в якому корекційний педагог виступає суб'єктом діяльності, носієм особистісних якостей, зокрема тих, які важливі в роботі з дітьми із спектром аутистичних порушень – внутрішньої мотивації діяльності, гнучкого мислення, прагнення до самовдосконалення, емпатії, толерантності, довільної саморегуляції, професійних вмінь та знання індивідуальних особливостей дітей».

Ми обираємо такі найбільш важливі в нашому дослідженні риси корекційного педагога як: толерантність, мотивація, ціннісні орієнтації, ставлення особистості до оточуючих.

Толерантність (від лат. *tolerantia* – терпіння) – відсутність або ослаблення реагування на той чи інший несприятливий фактор у результаті зниження чутливості до його впливу. Наприклад, толерантність до тривоги проявляється в підвищенні порога емоційного реагування на загрозливу ситуацію, а ззовні у стриманості,

самовладанні, здатності довгостроково терпіти несприятливі впливи без зниження адаптивних можливостей [216, с. 546].

Мотивація – її складають спонування, що викликають активність організму і визначають її спрямованість, усвідомлювані або неусвідомлювані психічні фактори, що спонукають індивіда до здійснення певних дій і визначають їхню спрямованість та цілі. За своїми проявами та функціями в регулюванні поведінки мотивуючі фактори можуть бути розділені на три відносно самостійні класи: 1) при аналізі про те, чому організм приходить у стан активності, розглядаються прояви потреб та інстинктів як джерел активності; 2) якщо вивчається питання, на що спрямована активність організму, заради чого зроблений вибір саме цих, а не інших актів поведінки, досліджують, насамперед, прояв мотивів як причин, що визначають вибір спрямованості поведінки; 3) про вирішення питання про те, яким чином здійснюється регулювання динаміки поведінки, предметом дослідження є прояви емоцій, суб'єктивних переживань та установок у поведінці суб'єкта [216, с. 265].

Мотивація внутрішня – мотивація, що спонукає індивіда до дії з метою покращення його стану впевненості та незалежності, на відміну від зовнішньої відносно нього мети [216, с. 265].

Мотивація досягнення – один з різновидів мотивації діяльності, пов'язаний з потребою індивіда досягати успіхів та уникати невдач [216, с. 285].

Ціннісні орієнтації – поняття соціальної психології, яке використовується в двох значеннях: 1) ідеологічні, політичні, моральні, естетичні та ін. підстави оцінок суб'єктом дійсності й орієнтації в ній; 2) спосіб диференціації об'єктів індивідом за їхньою значимістю.

Ціннісні орієнтації формуються при засвоєнні соціального досвіду і виявляються в цілях, ідеалах, переконаннях, інтересах та

інших проявах особистості. У структурі діяльності вони тісно пов'язані з її пізнавальними і вольовими сторонами. Система ціннісних орієнтацій утворює змістовний бік спрямованості особистості й виражає внутрішню основу її відношення до дійсності [216, с. 305].

Внутрішня готовність до діяльності – високий рівень розвитку мотивації, пізнавальних, емоційних та вольових процесів особистості, колективу, що забезпечує успіх.

В системі відносин особистості виділяють чотири групи рис характеру, що утворюють симптомокомплекси:

- ставлення людини до інших людей, до колективу, до суспільства: індивідуалізм; колективізм (товариськість, чуйність, повага до інших, і «протилежні» риси – замкнутість, черствість, грубість, зневага до людей);
- риси, що показують ставлення людини до праці, до своєї справи (працьовитість, схильність до творчості, сумлінність в роботі, відповідальне ставлення до справи, ініціативність, наполегливість і «протилежні» їм риси – лінощі, схильність до рутинної роботи, несумлінність у роботі, безвідповідальне ставлення до справи, пасивність);
- риси, що показують, як людина ставиться до самої себе (почуття власної гідності, гордість, що правильно розуміється особою, і пов'язана з нею самокритичність, скромність і «протилежні» їм риси: зарозумілість, що іноді переходить у нахабність, марнославство, егоцентризм, як схильність розглядати в центрі подій себе і свої переживання, егоїзм – схильність піклуватися переважно про своє особисте благо);
- риси, що характеризують ставлення людини до речей (акуратність або неохайність, дбайливе або недбале поводження з речами). Таким чином, в Україні проблему підготовки фахівців

до роботи з дітьми із психофізичними порушеннями досліджують в області корекційної педагогіки та спеціальної психології [232, с. 58].

Психологічний вплив, яким має володіти корекційний педагог, зазначає О.І. Проскурняк, передбачає вплив суб'єктів один на одного, у процесі якого відбувається зміна механізмів регуляції їх поведінки та діяльності. Спеціально утворені психолого-педагогічні умови спрямовані на саморозвиток особистості не тільки через систему зовнішніх стимулів, але й внутрішніх переконань (настановами самої особистості, намаганнями, інтересами). Можна дійти висновку, що феномен психолого-педагогічних умов полягає в тому, що вони сприяють оптимальному розвитку тих якостей або процесів, що вже існують, але не на достатньому рівні [159].

Теоретичним підґрунтям розвитку суб'єктно-особистісної готовності корекційних педагогів слугують положення Г. Балла [9, с. 98–99], І. Беха [13, с. 19-20], С. Максименка [103], А. Маслоу [111], М. Мерліна [116], Н. Пезешкіана [150], К. Роджерса [172], В. Синьова [180, с. 98–99], Д. Шульженко [226] стосовно врахування індивідуальних особливостей кожного корекційного педагога; забезпечення умов розвитку і саморозвитку особистості як суб'єкта пізнавальної та предметної діяльності; забезпечення корекційним педагогам можливості реалізації себе в різних видах діяльності, спираючись на їхні здібності, нахили, інтереси, ціннісні орієнтації та суб'єктивний досвід, що було враховано під час розробки та реалізації моделі формування суб'єктно-особистісної готовності.

М. Джеймс наголошував, що кожна людина народжується, щоб бути в житті успішною. Кожна особистість по-своєму бачить, чує, сприймає дотиком, вивчає, думає. Людина має свої індивідуальні можливості: здібності й обмеження. Будь-яка особистість може бути визначною, мислячою, свідомою і творчою. Отже, успішна особистість

– це особистість, яка досягає поставлених цілей, прагне до саморозвитку, пристосовується до вимог середовища, спрямована на успішні соціальні контакти [53].

Підвищення рівня суб'єктно-особистісної готовності можливе в контексті активності суб'єкта. Найбільш розробленою у межах цього напрямку є позитивна психотерапія. Позитивність у даному випадку розглядається як цілісність, єдність у різноманітності, подолання однобічності у внутрішньому світі людини і в її соціальному житті. За словами Н. Пезешкіана, це «психотерапія цілісної людини, суб'єкта, творця своєї історії, а не пасивного існування, реагуючого на зовнішні впливи, «гвинтика» в соціальному механізмі» [150]. Н. Пезешкіан доводить, що самодопомога виявляється у вмінні справлятися з психологічними і соціальними труднощами без сторонньої допомоги, це форма здатності залагоджувати конфлікти й підтримувати себе [150, с. 18]. Ми погоджуємося з автором позитивного напрямку, але вважаємо, що ефективним засобом підвищення рівня суб'єктно-особистісної готовності є саме цілеспрямований, контрольований вплив на особистості корекційного педагога.

Однією з загальних умов побудови системи з розвитку суб'єктно-особистісної готовності є всебічне вивчення особистості з урахуванням індивідуально-типологічних особливостей. До конкретних психолого-педагогічних умов підвищення рівня суб'єктно-особистісної готовності в нашому дослідженні належать: стимуляція прагнення до морального і духовного зростання, яке впливає на розвиток духовності особистості (І.Д. Бех, Г.С. Костюк, С.Д. Максименко); набуття здатності знаходити шляхи подолання життєвих перешкод, що впливає на зростання власної ефективності та посилення надії на успіх у професійній діяльності.

С. Б. Кузікова розглядає особистісний саморозвиток як свідому, цілеспрямовану й керовану активність, що здійснює особистість з

метою самозмін у позитивному напрямі та самовдосконалення. При цьому особистість розуміється як суб'єкт саморозвитку, який спрямовує перетворювальну активність на себе як на об'єкт, самостійно керуючи власним розвитком. Дослідження вченої показали, що становленню суб'єкта саморозвитку сприяє актуалізація психологічних ресурсів саморозвитку (активізація рефлексивно-діалогової форми розумової діяльності, посилення рефлексивної саморегуляції, ціннісної орієнтації на саморозвиток, усвідомленості процесу власних особистісних змін) [82].

Важливим теоретичним доробком для розуміння суб'єктно-особистісної готовності корекційного педагога ми вважаємо дослідження особливостей роботи спеціаліста в інклюзивному середовищі, де навчаються і виховуються аутичні діти. Питання інклюзії є надзвичайно важливим для соціально-психологічної рівності із здоровим дітьми і їх аутичних однолітків. І толерантність, поблажливість, людські цінності, самопізнання, саморегуляція, емоційна стійкість, проникливість, емпатія вчителя забезпечують не тільки включення дитини з аутистичними порушеннями в колектив класу, а і забезпечать психологічний комфорт і сприятливу атмосферу для спільного навчання, спілкування, ігор, веселощів, свят, прогулянок, все те, про що мріють батьки аутичних дітей. Розкриємо характеристику та зміст такої готовності педагогів в психологічній моделі роботи дорослих в інклюзивному класі, яка сприяла для створення нами теоретичної моделі суб'єктно-особистісної готовності.

Для здійснення психологічної корекції модель роботи вчителя класу передбачає розв'язання психолого-педагогічних питань такого плану:

1. Отримання інформації про аутичну дитину з позицій її когнітивного, комунікативного, поведінкового, діяльнісного, регуляторного аспектів

розвитку. Таку інформацію може надати *корекційний педагог чи психолог (спеціальний), тобто тьютор*, який компетентно і професійно забезпечує організаційні, змістові, виконавчі та корекційні функції і відповідає не тільки за процес інклюзивного навчання аутичної дитини, а й за систематичну психологічну корекцію аутистичних проявів із подальшим запобіганням (превентивними заходами) виникненню та впливу зовнішніх та внутрішніх чинників, що провокують аутистичні дії та поведінку дитини.

2. Гармонізація психологічного клімату на уроці, під час позакласних і святкових заходів, в яких в обов'язковому порядку має брати участь аутична дитина. Саме через участь у цих заходах дитина набуває соціального досвіду у спілкуванні, вчиться озвучувати свої враження, почуття, інтереси, бажання. Завдання вчителя полягає у забезпеченні умов для ситуації, в якій аутичну дитину слухатимуть всі діти, причому не будуть зловтішатися, кепкувати та насміхатися з її вад мовлення, невідповідності емоцій, думок, конкретним реаліям, чудакуватості, дивної ходи, з химерних рухів, з усього того, що суттєво відрізняє їх нормальний онтогенез від дизонтогенезу. Готовність дітей класу сприймати, наприклад, мовчазну (мутичну) дитину, яка постійно відводить очі, ховаючи свій погляд, тримає в руках якусь одну й ту саму річ, забирає і не віддає нікому чужі речі, не сміється у відповідь на дотепний добрий жарт, відвертається, постійно щось ховає; виявляє немотивовану агресію, забезпечить постійний психологічний комфорт і *превентивну корекцію* комунікації аутичної дитини у класі. За нашими даними, серед 100 мутичних дітей з аутизмом 90% їх почали спілкуватись у невербальній формі за допомогою піктограм, які самі й презентували однокласникам, а 9% з них вийшли на вербальний рівень або починали вербалізувати свої думки, бажання, почуття тощо.

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

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

Тьютор, спеціаліст-дефектолог, для здійснення психологічної корекції насамперед визначає, за якою навчальною програмою буде здобувати освіту аутична дитина. Відомо, що спектр аутистичних вад –

це спектр різних за своєю складністю структур дефектів. Психічний розвиток аутичної дитини перебігає дизонтогенетично, однак особливості цього розвитку спеціальний психолог-тьютор повинен враховувати при *діагностико-прогностичному* вивченні стану дитини з тим, щоб при включенні у колектив класу на передньому плані перебували не аутистичні розлади дитини, які формують погляд на неї як на дитину з психологічними відмінностями з порівняно нормальною дитиною, а ознаки, властивості, що характеризують її як особистість, що розвивається, за Л. С. Виготським, за тими самими законами, що й нормальна [41].

Класичну схему психічного розвитку особистості розробив Г. С. Костюк, визначивши принцип розвитку у психології, як центральний у розумінні природи психічного розвитку особистості. За цим принципом розвиток людської особистості є безперервним процесом, що виявляється у кількісних і якісних змінах особистості людини. Кількісні зміни, тобто збільшення одних і зменшення інших її ознак, зумовлюють виникнення якісно нових і знищення старих психічних властивостей. Ускладнення психічних структур при переході від нижчих до вищих рівнів психічного життя стосується, за Г.С. Костюком, всіх сторін психічного розвитку – мотиваційного плану психічної діяльності дитини (комплекси потреб, інтересів та інших спонук до дій), змістового аспекту психічних процесів (системи уявлень, знань, понять про об'єктивну дійсність), операційного їх втілення (системи дій, операцій, навичок), всієї психічної діяльності загалом [87].

Для дітей з аутистичною симптоматикою важливим під час навчання в масовій школі є *розуміння їхніх психічних особливостей* вчителями, персоналом школи, учнями класу, їхніми батьками, а також того, що особлива дитина має такі самі права, що й нормальна, що вона

зможе опанувати навчальну програму, тільки із застосуванням спеціальних, більш доступних для неї засобів; що не треба позбавляти її радощів спілкування, гри, навіть якщо всім оточуючим її людям очевидно, що вона ухиляється від цих видів діяльності. Толерантність і повага до такої дитини з часом принесе свій результат, оскільки вона усвідомить, що від групи дітей і дорослих, з якими щодня вчиться у класі, вона не відчуває напруження: до неї звертаються, заохочують до спілкування, посміхаються, пропонують погратися принесеними з дому іграшками, знають, що не можна у аутичної дитини брати її речі, щось міняти на її столі, не можна створювати ситуації, які б провокували неадекватність дій та поведінки такої дитини, робили її посміховиськом та примушували страждати. Потрібно наполегливо просити дітей та їхніх батьків не «відіграватися» на дитині, оскільки в цьому є і інший бік такої негативної взаємодії: той, хто знущається зі слабого, формує в себе здатність до жорстокого поводження з людьми і, навпаки, формування установки на розуміння психологічного стану іншої людини, у даному разі розуміння страждань, страхів, фобій аутичної дитини, потреба її підтримати та допомогти їй, призведе надалі до появи таких притаманних високоморальній особистості властивостей, як емпатія, альтруїзм, взаєморозуміння та взаємодопомога [230].

Узагальнення теоретичних засад розвитку суб'єктно-особистісної готовності в сучасній зарубіжній та вітчизняній психології, результати нашого експериментального дослідження дозволили розробити програму посилення рівня цього особистісного утворення.

Теоретичним підґрунтям авторської програми «Формування суб'єктно-особистісної готовності корекційних педагогів до професійної діяльності в умовах виховання аутичних дітей» виступили положення особистісно-орієнтованого підходу до виховання дітей (І. Бех) гуманістичної парадигми в розвитку особистості (А. Маслоу, К.

Роджерс) про можливість розвитку окремих сторін особистості за відносно короткий проміжок часу активними соціально-психологічними методами навчання (І. Вачков, Ю. Ємельянов, Л. Петровська, Т. Яценко).

Теоретична модель з розвитку суб'єктно-особистісної готовності до професійної діяльності корекційних педагогів має такі етапи: підготовчий, основний, завершальний. Підготовчий етап включає ознайомлення корекційних педагогів з основними принципами і прийомами тренінгу; сформувати позитивне ставлення до занять; виявити сутність суб'єктно-особистісної готовності до професійної діяльності. Основний етап включає формування в корекційних педагогів впевненості в успішному виконанні професійної діяльності, яка узгоджує смислову перспективу, допомагає позитивно мислити, знаходити шляхи вирішення; очікування та конструювання бажаного результату (когнітивний компонент); розвивати у корекційних педагогів прагнення до самовдосконалення, цілісність, цілеспрямованість у професійній діяльності (емоційно-вольовий компонент), формувати внутрішню мотивацію до професійної діяльності (мотиваційний компонент). Завершальний етап включає узагальнення досвіду, отриманого корекційними педагогами у процесі роботи тренінгу.

Розвивальна робота орієнтована на мотиваційну, когнітивну, емоційно-вольову сфери у корекційних педагогів. Розвиток суб'єктно-особистісної готовності до професійної діяльності може здійснюватися як в груповій та і в індивідуальній формах. Вибір конкретної форми залежить від характеру проблеми та побажань корекційного педагога. Одним із видів групової форми роботи з корекційними педагогами є тренінг. Це форма активного навчання, що дозволяє людині формувати в собі навички й уміння побудови продуктивних соціальних

міжособистісних стосунків, продуктивної навчальної й іншої діяльності, аналізу виникаючих ситуацій зі своєї точки зору й позиції партнера, розвивати в собі здібності пізнання й розуміння себе й інших у процесі спілкування й діяльності.

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

- тренінг як своєрідна форма дресури, при якій жорсткими маніпулятивними прийомами за допомогою позитивного підкріплення формується потрібна модель поведінки, а за допомогою негативного підкріплення “стираються” шкідливі, непотрібні, на думку ведучого;
- тренінг як тренування, у результаті якого відбувається формування та відпрацювання умінь і навичок ефективної поведінки;
- тренінг як форма активного навчання, метою якого є, перш за все, передача психологічних знань, а також розвиток деяких умінь та навичок;
- тренінг як метод створення умов для саморозкриття учасників і самостійного пошуку ними способів вирішення власних психологічних проблем.

Результати практичних досліджень демонструють, що психологічний тренінг (зокрема, тренінг самореалізації) змінює світогляд його учасників під час спілкування: людина починає усвідомлювати можливість довільного опанування власної поведінки та реакцій із використанням набутого іншими людьми досвіду в якості опосередкованих знарядь.

Процес тренінгу в межах будь-якої теоретичної парадигми має три ключові етапи [32]:

- виведення з внутрішнього плану в зовнішній неконструктивних елементів і моделей поведінки;
- побудова моделей ідеальної поведінки у зовнішньому плані;
- модифікація поведінки учасників тренінгової групи в бік максимального наближення до еталону та закріплення його у внутрішньому плані.

У психологічних тренінгах цілі і завдання укладаються переважно в межі розвитку визначених їх змістом умінь та навичок, що пояснює виникнення змін в учасників безпосередньо в процесі тренінгу. Після закінчення тренінгу учасники або зберігають ці зміни, або втрачають їх, повертаючись до звичних стереотипів. Тренінги самореалізації передбачають, перш за все, значну зміну в їх учасників, яка виникає після закінчення тренінгу в межах спільно створеної самим учасником і психологом-ведучим зони найближчого розвитку. Ключова роль у цьому процесі належить ведучому тренінгу [32, с. 74].

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

Визначаючи межі поняття «психологічний тренінг», І. Вачков пише: «Сучасне розуміння тренінгу включає в себе багато традиційних методів групової психотерапії та психокорекції, що спонукає шукати його джерела в різних напрямках клінічної психотерапії в групах» [32, с.73]. Дослідник виокремлював два розуміння тренінгу: перше – як особливий дослідницький метод, в межах якого конструюються і вивчаються міжособистісні відносини та соціальні феномени, друге – один з способів практичної роботи з психологічними характеристиками конкретних людей.

Тренінг дозволяє учасникам усвідомити сформовані раніше погляди і вирішити особистісні проблеми, в процесі роботи

відбувається зміна внутрішніх установок, учасники поповнюють свої психологічні знання та набувають досвіду позитивного ставлення до себе і до інших. Психологічний тренінг як структурована опосередковуюча дія закладає механізм цілеспрямованого самовдосконалення. У своїх відгуках учасники називають це “стимулом, поштовхом до самовдосконалення”.

Аналіз та узагальнення результатів констатувального експерименту засвідчив провідний неузгоджений (середній і низький) рівень суб’єктно-особистісної готовності у корекційних педагогів, що є небезпечною тенденцією у професійній діяльності. І тому виникає необхідність організації цілеспрямованої психолого-педагогічної роботи з підвищення рівня цієї готовності в досліджуваних.

3.2. Розвивально-корекційний вплив на готовність до професійної діяльності корекційних педагогів

Метою тренінгу є формування суб’єктивно-особистісної готовності корекційних педагогів до виховання дітей з аутизмом та підвищення рівня їх професійної компетентності. Професійна компетентність включає знання методик роботи з дітьми зі спектром аутистичних порушень, розвиток позитивних особистісних якостей корекційних педагогів та формування психолого-діагностичних навичок у дослідженні аутичних дітей.

В результаті вивчення даного курсу слухачі повинні *знати*: особливості і закономірності розвитку дітей із аутизмом; комплексні діагностичні обстеження дітей та комплектування освітніх установ для них; методики роботи з дітьми зі спектром аутистичних порушень. Також корекційні педагоги повинні *вміти*: провести діагностику відхилення у розвитку і підібрати адекватні засоби їх корекції;

проводити моніторинг психофізичного і соціального розвитку дітей з аутизмом та вживати заходи для виправлення порушень.

Після проходження психологічних тренінгів корекційні педагоги повинні:

розвивати вміння аналізувати життєві ситуації;

- досягати компромісу в конфліктних ситуаціях;
- усвідомлювати власні переваги та недоліки у спілкуванні;
- навчитися ідентифікувати емоції інших людей, проявляти емпатію у стосунках.

Теоретичне обґрунтування мети, визначення завдань, принципів, умов, форм і засобів тренінгу дозволило розробити та апробувати психологічну програму з підвищення рівня готовності у корекційних педагогів шляхом впливу на її компоненти.

Так, Петровська Л. розглядає соціально-психологічний тренінг «як засіб впливу, спрямований на розвиток знань, соціальних установок, вмінь і досвіду в галузі міжособистісного спілкування», «засіб розвитку компетентності у спілкуванні, засіб психологічного впливу» [152, с. 44]. Досвідчений фахівець з активних методів навчання Ємельянов Ю. зазначає, що термін «тренінг» повинен використовуватись не для «,...позначення методів навчання, а для позначення методів розвитку здібностей до навчання, або оволодіння будь-яким складним видом діяльності, і, зокрема, спілкуванням» [68, 137].

У *інтерактивному тренінгу* брали участь 62 корекційні педагоги, які працюють з аутичними дітьми. Це були корекційні педагоги Львівської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату I-II ст. «Довіра» (10 жінок і 2 чоловіки), корекційні педагоги благодійного фонду Львівського центру підтримки осіб із загальними розладами розвитку «Відкрите серце» (7 жінок і 3 чоловіки), дошкільного

навчального закладу компенсуючого типу № 165 (5 жінок і 5 чоловіків) м. Львова, корекційні педагоги центру денного перебування для дітей з високим рівнем аутизму Регіональної Спілки «Справа Кольпінга» (10 жінок і 10 чоловіки), благодійної організації допомоги дітям з аутизмом та розладами мовлення м. Харкова «Квіти життя» (5 жінок і 5 чоловіків), освітньо-реабілітаційного центру-школи «Школа-сходинки» м. Києва (4 жінки і 6 чоловіків). Основний етап розробленої програми розвитку становили групові заняття, в яких було застосовано комплексний вплив визначені нами компоненти готовності – мотиваційний, когнітивний, суб'єктно-особистісний, поведінковий. Деякі вправи були взяті нами з досвіду практичних психологів: А.А. Козлов [83], І.В. Стишенок [191]. За результатами теоретичного аналізу проблеми розвитку суб'єктно-особистісної готовності до професійної діяльності корекційних педагогів, результатами констатувального етапу дослідження, спираючись на теоретичне обґрунтування формувального експерименту, ми створили *«Програму формування суб'єктно-особистісної готовності корекційних педагогів до професійної діяльності в умовах виховання аутичних дітей»*, яка включає психологічний тренінг з актуалізації потенціалу суб'єктно-особистісної готовності до професійної діяльності корекційних педагогів та методичні рекомендації корекційним педагогам з розвитку суб'єктно-особистісної готовності до професійної діяльності. Відповідно до розробленої програми, була проведена практична робота з розвитку *мотиваційного* (професійна компетентність, цінність розвиток, спрямованість на результат), *емоційно-вольового* (інтуїтивний канал емпатії, доброзичливість у ставленні до оточуючих, спонукання розвитку дитини), *когнітивного* (інтелектуальна особистісна автономія, еталонна ідентифікація за результатом, наявність власного інтелектуально-професійного особистісного поля) компонентів, які є

провідними для розвитку суб'єктно-особистісної готовності до професійної діяльності. Програма представлена нами в наступних підрозділах монографії.

Визначення психолого-педагогічної моделі як провідної для реалізації формувального експерименту зумовлене сутністю суб'єктно-особистісної готовності як складної системно-інтегративної властивості особистості, яка відображає її здатність до активного усвідомленого перетворення себе й оточуючої дійсності, виражає характеристику свідомої самореалізації людиною свого внутрішнього потенціалу, визначає її як суб'єкта життєдіяльності.

Формувальний експеримент, в якому брали участь корекційні педагоги передбачав створення умов для підвищення рівня готовності до професійної діяльності завдяки цілеспрямованому впливу на особистісні явища засобами психотерапії. Відповідно до компонентів готовності до професійної діяльності (мотиваційний, емоційно-вольовий, когнітивний) було визначено три блоки тренінгу, а саме: 1) розвиток, спрямованості на позитивний результат; 2) підвищення емоційної стійкості, вдосконалення позитивних особистісних якостей – прагнення до саморозвитку, цілісності; 3) посилення компетентності у професійній діяльності.

Однією із загальних умов побудови програми підвищення рівня готовності до професійної діяльності є всебічне вивчення особистості із врахуванням індивідуально-типологічних особливостей корекційних педагогів. До конкретних психолого-педагогічних умов підвищення рівня готовності до професійної діяльності в нашому дослідженні належать:

- 1) посилення інтеграції оцінки власних здібностей, що сприяє очікуванню успіху в різних сферах життєдіяльності;

- 2) розвиток емоційної стійкості, що впливає на успішність педагогічної взаємодії;
- 3) посилення позитивних очікувань від результатів власної діяльності;
- 4) актуалізація здатності до незалежності й саморегуляції власних дій, що визначає впевненість та наполегливість у досягненні мети;
- 5) посилення мотивації отримання нових знань, умінь та навичок, що впливає на досягнення успіху у професійній діяльності.

Для забезпечення функціональних компонентів, які складають основу роботи корекційних педагогів з дітьми із аутизмом, ми провели *формувальний експеримент*. Згідно з умовами експерименту, протягом шести місяців для корекційних педагогів на базі громадської організації «Родина Кольпінга» було проведено інтерактивні тренінги. Лекції та тренінги на цих курсах проводили разом з нами викладачі кафедри психології та кафедри початкової і корекційної освіти Львівського національного університету імені Івана Франка, долучалися колеги з Німеччини для проведення семінарів. Нами була розроблена навчальна програма, спрямована на підвищення готовності до професійної діяльності корекційних педагогів, які працюють із аутичними дітьми, що складається із тренінгу, розподіленого на три модулі, загальною тривалістю 72 години. Під час проходження тренінгу корекційні педагоги ознайомилися із терапевтичними методами, які використовують в роботі з дітьми із аутизмом (АВА-терапія, ТЕАССН-терапія, системна терапія, альтернативна та підтримувальна комунікація, арт-терапевтичні техніки), пройшли серію психологічних тренінгів, спрямованих на розвиток мотиваційної, особистісної, емоційної сфер.

Метою формувального експерименту є цілеспрямоване формування суб'єктно-особистісної готовності корекційних педагогів

до виховання дітей з аутизмом засобами актуалізації структурних компонентів.

Основними завданнями формувального етапу дослідження були: 1) обґрунтувати програму розвитку суб'єктно-особистісної готовності корекційного педагога до роботи з дітьми із спектром аутистичних порушень; 2) розробити та апробувати авторську програму формування суб'єктно-особистісної готовності корекційних педагогів до виховання аутичних дітей; 3) висвітлити результати формувального експерименту.

Враховуючи результати констатувального етапу дослідження, розроблено схему організації процесу формування суб'єктно-особистісної готовності корекційних педагогів до виховання дітей з аутизмом.

Програма тренінгу була реалізована в жовтні 2013 року – квітні 2014 року і передбачала 27 занять, які проводилися три рази на тиждень упродовж 72 аудиторних годин. Експериментальну (ЕГ) та контрольну (КГ) групи становили дві групи корекційних педагогів (по 32 особи).

Формувальний експеримент відповідно до визначеної нами мети та врахування викладених принципів, умов реалізовано упродовж трьох етапів: підготовчого (3 заняття), основного (21 заняття) та підсумкового (3 заняття). Кожний із встановлених етапів передбачав реалізацію конкретних завдань, а саме:

1) *підготовчий етап*: ознайомити корекційних педагогів з основними принципами і прийомами тренінгу; сформувати позитивне ставлення до занять; виявити сутність суб'єктно-особистісної готовності до професійної діяльності.

2) *основний етап*: формувати в корекційних педагогів впевненість в успішному виконанні професійної діяльності, яка

узгоджує смислову перспективу, допомагає позитивно мислити, знаходити шляхи вирішення; очікування та конструювання бажаного результату (когнітивний компонент); сприяти зростанню власної ефективності шляхом розвитку впевненості у своїх здібностях з очікуванням успіху, усвідомленню та інтеграції позитивних і негативних оцінок відносно успішності своїх дій, навчання прийомам регуляції своєї поведінки (емоційно-вольовий компонент); розвивати у корекційних педагогів прагнення до самовдосконалення, цілісність, цілеспрямованість у професійній діяльності, формувати внутрішню мотивацію до професійної діяльності (мотиваційний компонент).

3) *підсумковий етап*: узагальнити досвід, отриманий корекційними педагогами у процесі роботи тренінгу.

В програмі було використано міні-лекції, бесіди, дискусії, психогімнастичні вправи, моделювання, психотерапевтичні прийоми, елементи арт-терапії, психомалюнки та інше. Змістовно заняття були спрямовані як на розвиток кожного окремого компонента суб'єктно-особистісної готовності корекційного педагога до роботи з аутичними дітьми, так і мали комплексно спрямовану дію на всі складові готовності. По кожному компоненту, зокрема по його розвитку у корекційних педагогів було передбачено використання як індивідуальних, так і групових форм роботи і передбачено застосування таких форм навчання: бесіди: «Моє сприймання поведінки аутичної дитини», «Власні рефлексії щодо аутистичних порушень у дітей», «Я можу зупинити самоагресію аутичної дитини щодо мене і батьків»; міні-лекція на тему: «Роль батьків у вихованні аутичної дитини»; лекції на тему: «Розвиток здібностей у дитини із аутизмом», «Готовність корекційного педагога до роботи з дітьми із аутизмом», «Професійна компетентність в роботі корекційного педагога із аутичними дітьми»; тренінги на тему «Розвиток педагогічної рефлексії», «Цінності та якості

особистості», «Розвиток творчого мислення»; інтелектуальні тренінги на тему: «Досягнення успіху у професійній діяльності», «Формування емоційної компетентності корекційних педагогів»; Дискусії на тему; «Моя поведінка і дії, коли дитина відмовляється виконувати запропоновані завдання», «Моя поведінка, коли дитина виражає агресію», проєктивні моделі, в яких дитина з аутизмом проявляє страх, негативізм, кричить, голосно плаче, постійно вокалізує, стереотипно розхитується застосовувалися з метою опрацювання корекційних і психотерапевтичних дій корекційного педагога (заспокоїти, переконати, підтримати, стимулювати, заохотити, підбадьорити аутичну дитину).

Реалізація програми представлена авторською теоретичною моделлю розвитку суб'єктно-особистісної готовності корекційних педагогів до виховної роботи з аутичними дітьми. Відповідно до презентованої моделі кінцевою метою є суб'єктно-особистісна готовність корекційних педагогів до виховання аутичних дітей, яка стає можливою завдяки актуалізації визначених нами структурних компонентів, на розвиток яких була спрямована практична робота з розвитку *мотиваційного* (професійна компетентність, цінність розвиток, спрямованість на результат), *емоційно-вольового* (інтуїтивний канал емпатії, доброзичливість у ставленні до оточуючих, спонукання розвитку дитини), *когнітивного* (інтелектуальна особистісна автономія, еталонна ідентифікація за результатом, наявність власного інтелектуально-професійного особистісного поля) компонентів, які є провідними для розвитку суб'єктно-особистісної готовності до професійної діяльності. Авторська теоретична модель розвитку суб'єктно-особистісної готовності корекційних педагогів до виховної роботи з аутичними дітьми представлена на риснку 3.1.

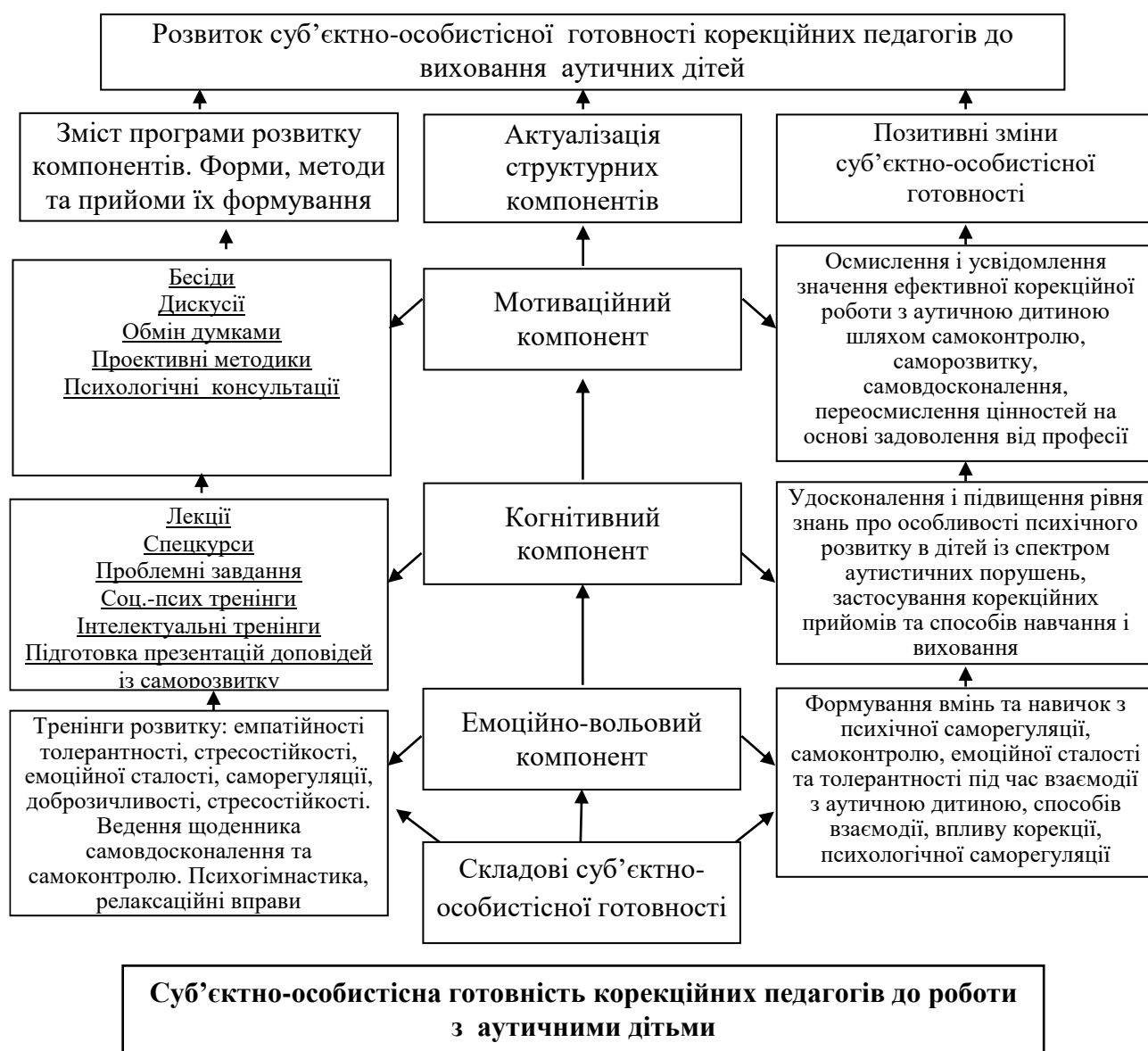


Рис. 3.1. Теоретична модель розвитку суб'єктно-особистісної готовності корекційних педагогів до виховної роботи з аутичними дітьми

Зміст підготовчої частини полягав у виконанні корекційними педагогами психогімнастичної вправи з метою зменшення емоційного напруження, вироблення вміння розслаблятися та мобілізуватись у необхідний момент, збагачення досвіду рефлексії, самоаналізу, а також обговорення виконаних домашніх завдань.

Упродовж двох лекційних занять з елементами бесіди та дискусії

ми ознайомили досліджуваних з особливостями роботи тренінгу. Заняття були проведені за відповідним планом.

Психолого-педагогічна робота з підвищення рівня суб'єктно-особистісної готовності до професійної діяльності корекційних педагогів будувалася на загальноприйнятих принципах психологічної роботи:

- принцип «тут і тепер», який передбачає аналіз процесів, що відбуваються в групі в даний момент, що сприяє розвитку глибокої рефлексії учасників та формує навички самоаналізу;
- принцип «щирості та відкритості», який обумовлює отримання та надання іншим чесного зворотного зв'язку, тобто тієї інформації, що важлива для кожного учасника як на особистісному рівні, так і в міжособистісній взаємодії;
- принцип «Я», що забезпечує концентрацію уваги на процесах самопізнання, самоаналізу, рефлексії, довіри до себе, вчить брати відповідальність на себе;
- принцип «активності», що передбачає обов'язкову небайдужу участь усіх у тому, що відбувається на заняттях;
- принцип «конфіденційності», який забезпечує створення атмосфери психологічної безпеки і саморозкриття, що полягає в нерозголошенні того, про що йдеться в групі стосовно конкретних осіб.

Кожне заняття *основного етапу* складалося з трьох частин: підготовчої (10 хвилин), робочої (70 хвилин) та підсумкової (10 хвилин).

У вступній частині відбувалася підготовка корекційних педагогів до основного етапу роботи шляхом виконання психогімнастичних

вправ з метою зменшення емоційного напруження, активізації уваги, збагачення самоаналізу, рефлексії. Застосування техніки висловлювання по колу («Сьогодні я хочу дізнатися, навчитися, пережити...») сприяло виявленню та закріпленню внутрішньої мотивації особистості до участі в груповій роботі. Заняття містили питання про стан учасників та, відповідно, одну-дві психогімнастичні вправи. Учасникам перед виконанням вправ пропонувалося відповісти на такі запитання: «Як ви себе почуваєте сьогодні?», «Що вам запам'яталося із минулого заняття?», «Над чим ви міркували з того, що відбулося на занятті, і яких висновків дійшли?», «Назвіть одну гарну і одну погану подію, яка відбулася між нашими зустрічами», «Якими думками та почуттями ви хотіли б поділитися з іншими учасниками?», «Над якими власними проблемними рисами характеру чи особливостями ви працювали упродовж нашого тренінгу?». Психогімнастичні вправи, які використовувалися під час вступної частини психокорекційних занять, є загальновідомі.

Отже, психогімнастичні вправи підготовчої фази розвиткової програми дозволили корекційним педагогам активізуватися, відволіктися від власних проблем і долучитися до роботи в групі, позитивно налаштуватися на заняття з певної теми, поринути в ситуацію «тут і тепер».

Під час *основного етапу* психокорекції з метою проміжної перевірки ефективності проведених занять було використано низку психодіагностичних методик. У ході виявлення рівнів готовності була застосована анкета «Ставлення до педагогічної професії», методика вивчення кар'єрних орієнтацій («Якоря кар'єри») (Е. Шейн, адаптація В. О. Чикер й В. Е. Винокурової), які визначали рівень готовності та професійну компетентність корекційних педагогів.

Підсумкова частина занять тренінгу була присвячена аналізу та узагальненню знань, переживань, вияву готовності як єдності чотирьох її компонентів та ефективності проведеної роботи. На цьому етапі обговорювались досягнення корекційних педагогів на основі отриманих ними знань і вмінь (за допомогою прийому «Висловлювання по колу»), а також пояснення домашнього завдання, мета якого – закріплення набутих знань та підготовка до наступних занять. При виборі завдань враховувались їх доступність, осмисленість, індивідуальні особливості учасників [163, с. 275].

Отже, підвищення рівня готовності до професійної діяльності є складним цілеспрямованим процесом психолого-педагогічного впливу на мотиваційний, когнітивний, емоційно-вольовий компоненти готовності. Розроблена нами програма ґрунтується на активізації умов посилення інтеграції оцінки власних здібностей, що сприяє очікуванню успіху в різних сферах життєдіяльності; розвитку емоційної стійкості, що впливає на успішність педагогічної взаємодії; посиленні позитивних очікувань від результатів власної діяльності; актуалізації здатності до незалежності й саморегуляції власних дій, що визначає впевненість та наполегливість у досягненні мети; посилення мотивації отримання нових знань, умінь та навичок, що впливає на досягнення успіху у професійній діяльності.

Набули модифікації певні методики та прийоми відповідно до мети і завдань вправ. Низку психологічних розвивально-корекційних вправ було розроблено самостійно – позначаються символом (**), модифіковані вправи позначено умовно символом (*).

Інтерактивний тренінг був спрямований на формування готовності до професійної діяльності, зокрема толерантності у ставленні до дітей із аутизмом, формування емоційної компетентності

педагогів, розвиток внутрішньої мотивації та позитивного Я-образу, цінностей та якостей, досягнення успіху у професійній діяльності (заняття на тему «Ставлення до дітей із особливими освітніми потребами», заняття на тему: «Формування емоційної компетентності корекційних педагогів», «Цінності та якості особистості», «Розвиток внутрішньої мотивації та позитивного Я-образу», «Досягнення успіху у професійній діяльності», «Розвиток педагогічної рефлексії»).

Вступний етап занять був присвячений підготовці учнів до основної роботи, це – міні-лекція «Що таке готовність до професійної діяльності?», бесіди «Що означає бути впевненим у собі?», «Компетентність у професійній діяльності». Вправи підготовчої фази як вступного, так і основного етапу презентовано в розділі 3. Завдяки виконанню психогімнастичних вправ забезпечувалася активізація уваги на темі заняття, створення позитивної мотивації до участі в роботі групи, формування навичок самоаналізу та рефлексії. Застосування техніки висловлювання по колу («Сьогодні я хочу дізнатися, навчитися, пережити...») сприяло виявленню та закріпленню внутрішньої мотивації особистості до участі в груповій роботі. Вступна частина розвиткових занять містила питання про стан учасників та одну-дві психогімнастичні або розігриваючі вправи. У зв'язку з тим, що на початку заняття тренеру важливо відчувати групу, діагностувати внутрішній стан її членів, учасникам перед виконанням вправ пропонувалося відповісти на такі питання: «Як ви себе відчуваєте сьогодні?», «Що нового (незвичного, приємного) відбулося за цей час?», «Назвіть одну гарну і одну погану подію, яка відбулася між нашими зустрічами», «Що вам запам'яталося із минулого заняття?», «Над чим ви міркували із того, що відбулося на попередньому занятті, і яких висновків дійшли?», «Якими думками та почуттями ви хотіли б поділитися із іншими учасниками групи зараз?», «Над якими власними

проблемними рисами чи особливостями ви працювали впродовж тижня?» тощо.

Отже, психогімнастичні вправи підготовчої фази розвивально-корекційної програми дозволили корекційним педагогам активізуватися, відволіктися від власних проблем і долучитися до роботи в групі, позитивно налаштуватися на заняття з певної теми.

Визначено та реалізовано основні принципи побудови формульованого експерименту: а) принцип творчої позиції (учасники групи експериментують з особистісними ресурсами, знаходять нестандартні шляхи рішень; б) принцип партнерського спілкування (створення атмосфери безпеки, довіри, відкритості); в) принцип активності (виконання спеціально розроблених вправ, програвання ситуацій, які дозволяють усім учасникам групи брати активну участь у них); д) принцип спонтанності, що дає можливість змінити звичні поведінкові стереотипи з подальшою активізацією творчого потенціалу особистості.

Вказані принципи конкретизовано у *психологічних напрямках* розвитку суб'єктно-особистісної готовності корекційних педагогів до виховання дітей з аутизмом:

- 1) актуалізація в процесі навчання мотивації та здійснення пошукової діяльності;
- 2) створення середовища емоційного комфорту та творчої активності, яке сприяє активізації творчого процесу, за якого кожен має право на помилку і самостійне її подолання;
- 3) підвищення професійної компетентності та поглиблення професійних знань в роботі з дітьми із аутизмом.

Зазначені напрями втілено у програму формування суб'єктно-особистісної готовності корекційних педагогів до професійної діяльності, яка складається з тренінгу, розділеного на три модулі:

- *Модуль 1.* «Професійна компетентність в роботі корекційного педагога із аутичними дітьми», що мав на меті підвищити рівень знань педагогів про проблеми психологічної діагностики таких дітей та сформувати когнітивний компонент.
- *Модуль 2.* «Основні завдання психотерапевтичної взаємодії з аутичними дітьми», що мав на меті поглибити знання педагогів із застосування арт-терапевтичних технік, системної терапії та АВА- терапії в роботі з дітьми із аутизмом.
- *Модуль 3.* «Тренінг», що мав на меті сформувати мотиваційний та емоційно-вольовий компоненти готовності корекційних педагогів до професійної діяльності.

Розвиток суб'єктно-особистісної готовності корекційного педагога до роботи з дітьми із спектром аутистичних порушень представлено у схемі розвитку суб'єктно-особистісної готовності корекційного педагога до роботи з дітьми із спектром аутистичних порушень. До нього входять три етапи:

- перший етап спрямований на формування у педагогів особистісних якостей: доброзичливість у ставленні до інших, емпатія, толерантність (заняття на тему «Ставлення до дітей із особливими освітніми потребами», «Розвиток внутрішньої мотивації та позитивного Я-образу»);

- другий етап спрямований на розвиток суб'єктивних характеристик особистості: цінностей, творчого потенціалу, самоконтролю, рефлексивних здібностей (заняття на тему: «Розвиток педагогічної рефлексії», «Цінності та якості особистості», «Розвиток творчого мислення»);

- третій етап розвитку особистісної готовності корекційного педагога до роботи з дітьми із спектром аутичних порушень передбачає розвиток власної професійної компетентності (заняття на тему: «Досягнення успіху у професійній діяльності», «Формування емоційної компетентності корекційних педагогів»).

3.3. Динаміка розвитку особистісної готовності до професійної діяльності в експериментальній і контрольній групах в умовах цілеспрямованого психологічного впливу на корекційних педагогів

Апробація запропонованих психологічних заходів, спрямованих на підвищення готовності до професійної діяльності корекційних педагогів, зумовила зміни в їх структурних компонентах.

Робота з підвищення рівня *суб'єктно-особистісної готовності до професійної діяльності* корекційних педагогів (64 особи) – експериментальна група (ЕГ). Під час роботи тренінгу ЕГ була поділена на дві підгрупи по 32 досліджуваних. Контрольна група (КГ) включала таку саму кількість корекційних педагогів.

Мета завершального етапу роботи полягала в проведенні порівняльного аналізу кількісних і якісних результатів після формувального експерименту в учасників експериментальної групи з показниками констатувального експерименту та, відповідно, контрольної групи, а також аналізу виявів цього особистісного явища в КГ і ЕГ після формувального експерименту, що дозволило нам визначити динаміку розвитку готовності до професійної діяльності у корекційних педагогів, встановити достовірність виявлених змін для підтвердження ефективності проведеної роботи тренінгу.

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

- 1) здійснити порівняльний аналіз критеріїв, показників діагностування розвитку готовності до професійної діяльності в експериментальній групі (до та після формувального експерименту);
- 2) визначити особливості динаміки виявів готовності до професійної діяльності в корекційних педагогів (до та після формувального експерименту);
- 3) порівняти динаміку розвитку готовності до професійної діяльності в КГ та ЕГ після цілеспрямованого експериментального впливу.

За результатами апробації авторської програми було проведено контрольний експеримент за тими ж методиками, що й на констатувальному етапі дослідження. Кількісні показники сформованості структурних компонентів суб'єктно-особистісної готовності корекційних педагогів до роботи з аутичними дітьми до і після апробації авторської програми представлено в таблиці

Результати завершального етапу експериментального дослідження оброблялися за допомогою t-критерія Стьюдента. Кількісні показники рівнів розвитку готовності до професійної діяльності у корекційних педагогів експериментальної та контрольної груп подано в табл. 3.1.

Таблиця 3.1.

Динаміка показників мотиваційного, емоційно-вольового та когнітивного компонентів в учасників експериментальної та контрольної груп до і після експерименту

Показник мотиваційного компонента		До формувального Експерименту						Після формувального експерименту						t-крит
		Н		С		В		Н		С		В		
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Професійна компетентність	ЕГ	13	37	12	38	7	25	7	24	16	43	9	3	2,482
	КГ	10	27	13	45	9	28	10	32	14	38	8	0	
		2,873						3,457						
Цінність розвитку	ЕГ	10	35	13	39	9	26	8	26	15	44	9	30	2,568
	КГ	17	58	9	24	6	18	11	32	13	41	8	27	

		1,113						2,247						
Результат діяльності	ЕГ	14	31	10	47	8	22	8	13	14	52	10	35	2,076
	КГ	16	37	9	51	7	12	5	20	15	55	12	25	
		2,838						3,326						
<i>Показник емоційно-вольового компонента</i>	До формувального Експерименту						Після формувального експерименту						t-крит	
	Н		С		В		Н		С		В			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
Інтуїтивний канал емпатії	ЕГ	8	24	18	44	6	32	3	16	25	46	4	8	1,465
	КГ	12	35	15	37	5	28	7	21	11	44	14	5	
		3,467						4,235						
Доброчинність у ставленні до оточуючих	ЕГ	8	19	16	49	8	32	3	16	19	50	10	34	2,485
	КГ	7	26	20	44	5	30	5	19	18	47	9	34	
		4,274						5,312						
Спонування розвитку дитини	ЕГ	10	29	16	48	6	23	4	12	19	57	9	31	2,528
	КГ	9	33	15	45	8	22	6	22	20	49	6	29	
		5,373						5,639						
<i>Показник когнітивного компонента</i>	До формувального Експерименту						Після формувального експерименту						t-крит	
	Н		С		В		Н		С		В			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
Інтелектуальна особистісна автономія	ЕГ	8	25	17	42	7	33	4	16	20	48	9	6	2,685
	КГ	12	31	15	40	5	29	8	23	13	45	11	2	
		2,537						3,632						
Еталонна ідентифікація за результатом	ЕГ	9	30	12	38	11	32	6	15	17	45	9	40	2,738
	КГ	8	43	15	35	9	22	10	34	16	41	6	25	
		3,245						4,237						
Наявність власного інтелектуально-професійного особистісного поля	ЕГ	13	33	10	47	9	20	9	18	12	56	11	26	2,274
	КГ	15	39	12	41	5	20	13	34	10	45	9	21	
		4,534						5,389						

*- $p < 0,05$

Зокрема, у корекційних педагогів експериментальної групи щодо складових *мотиваційного компонента* статистично значуще підвищились рівні таких показників як професійна компетентність ($t = 2,482$ при $p \leq 0,05$), цінність розвитку ($t = 2,568$, де $p \leq 0,05$), а також з'явилась тенденція до зростання рівня спрямованості на результат діяльності ($t = 2,076$, де $p \leq 0,05$).

Таким чином, в учасників експериментальної групи зросли показники професійної компетентності у професійній діяльності (з 25 % до 33 %) корекційні педагоги після проходження психологічних тренінгів більш досвідчені та компетентні у професійній діяльності

Високий рівень професійної компетентності включає знання методик роботи з дітьми зі спектром аутистичних порушень, розвиток позитивних особистісних якостей корекційних педагогів та формування психолого-діагностичних навичок у дослідженні аутичних дітей. Підвищилися показники цінності розвитку (з 26 % до 30 %), що відіграє важливу роль в роботі з дітьми із аутизмом. Також підвищилися показники спрямованості на результат діяльності (з 22 % до 35 %) після проходження психологічних тренінгів корекційні педагоги більшою мірою спрямовані на досягнення високих результатів у професійній діяльності.

Розвиток означених якостей дозволить корекційним педагогам адекватніше ставитись до власних можливостей, ефективніше організовувати роботу з дітьми, а також проявляти отримані знання та вольові якості при реалізації власних задумів.

В учасників контрольної групи після проходження психологічних тренінгів статистично підвищилися показники професійної компетентності у професійній діяльності (з 28 % до 30 %), внутрішньої мотивації (з 18 % до 27 %) та спрямованості на результат діяльності (з 12 % до 25 %). Показники мотиваційного компонента показані на рисунку 3.2.

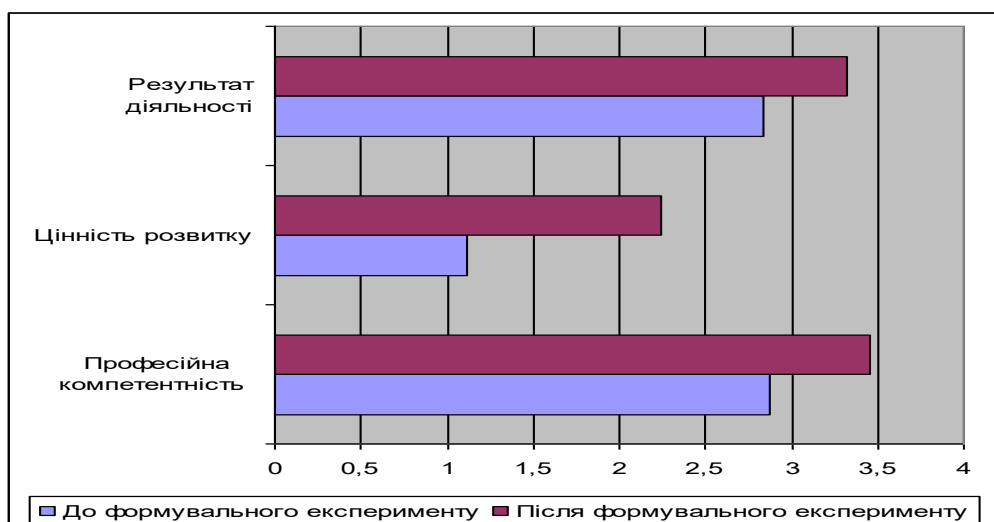


Рис. 3.2. Динаміка показників мотиваційного компонента до та після проведення формувального експерименту

У корекційних педагогів експериментальної групи статистично підвищились рівні складових *емоційно-вольового компонента* таких показників як інтуїтивний канал емпатії ($t = 1,465$ при $p \leq 0,05$), доброзичливість у ставленні до оточуючих ($t = 2,485$, де $p \leq 0,05$), а також спонукання розвитку дитини ($t = 2,528$, де $p \leq 0,05$). Показники емоційно-вольового компонента представлені у таблиці 3.1.

В учасників експериментальної групи підвищилися показники інтуїтивного каналу емпатії (з 32 % до 38 %), що дозволяє корекційним педагогам передбачити поведінку аутичної дитини під час навчально-виховної діяльності. Підвищилися показники доброзичливості у ставленні до оточуючих (з 32 % до 34 %), що свідчить про доброзичливе ставлення корекційних педагогів до дітей з аутизмом. Також підвищилися показники спонукання розвитку дитини (з 23 % до 31 %) після проходження психологічних тренінгів корекційні педагоги більшою мірою спрямовані на розвиток дитини з аутизмом.

В учасників контрольної групи після проходження психологічних тренінгів також статистично підвищилися показники інтуїтивного каналу емпатії (з 28 % до 35 %), доброзичливості у ставленні до

оточуючих (з 30 % до 34 %) та спонукання розвитку дитини (з 22 % до 29 %). Показники емоційно-вольового компонента показані на рисунку 3.3.

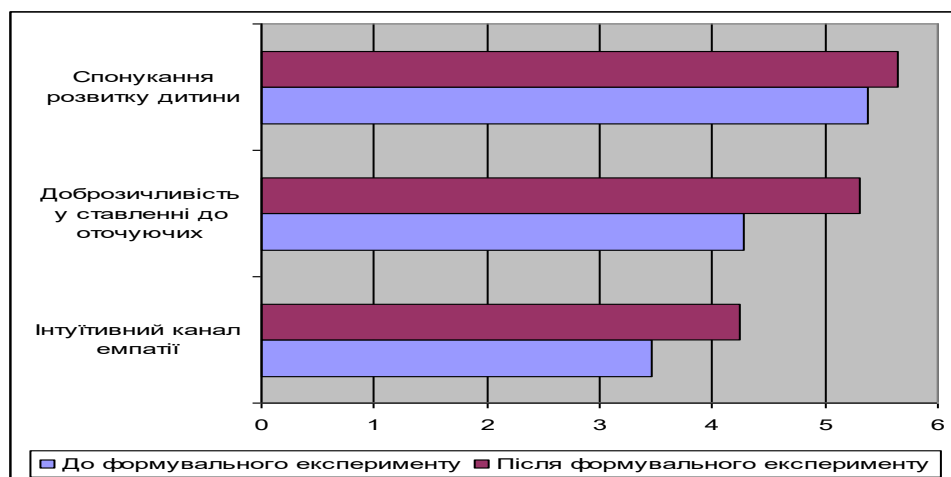


Рис. 3.3. Динаміка показників емоційно-вольового компонента до та після проведення формувального експерименту

У корекційних педагогів експериментальної групи статистично підвищились рівні складових *когнітивного компонента* таких показників як інтелектуальна особистісна автономія ($t = 2,685$ при $p \leq 0,05$), еталонна ідентифікація за результатом ($t = 2,738$, де $p \leq 0,05$), а також наявність власного інтелектуально-професійного особистісного поля ($t = 2,274$, де $p \leq 0,05$). Показники когнітивного компонента представлені у таблиці 3.3.

Після проведеної розвивальної роботи в учасників експериментальної групи зросли показники інтелектуальної особистісної автономії (з 33 % до 36 %), що свідчить про прагнення корекційних педагогів до інтелектуальної автономії. Підвищилися показники еталонної ідентифікації за результатом (з 32 % до 40 %), що свідчить про прагнення корекційних педагогів досягати високих результатів у професійній діяльності. Також підвищилися показники наявності власного інтелектуально-професійного особистісного поля (з 20 % до 26 %) після проходження психологічних тренінгів у

корекційних педагогів підвищився рівень інтелектуально-професійної майстерності.

В учасників контрольної групи після проходження психологічних тренінгів статистично зросли показники інтелектуальної особистісної автономії (з 29 % до 32 %), еталонної ідентифікації за результатом (з 22 % до 25 %), та показники наявності власного інтелектуально-професійного особистісного поля (з 20 % до 21 %). Показники когнітивного компонента показані на рисунку 3.4.

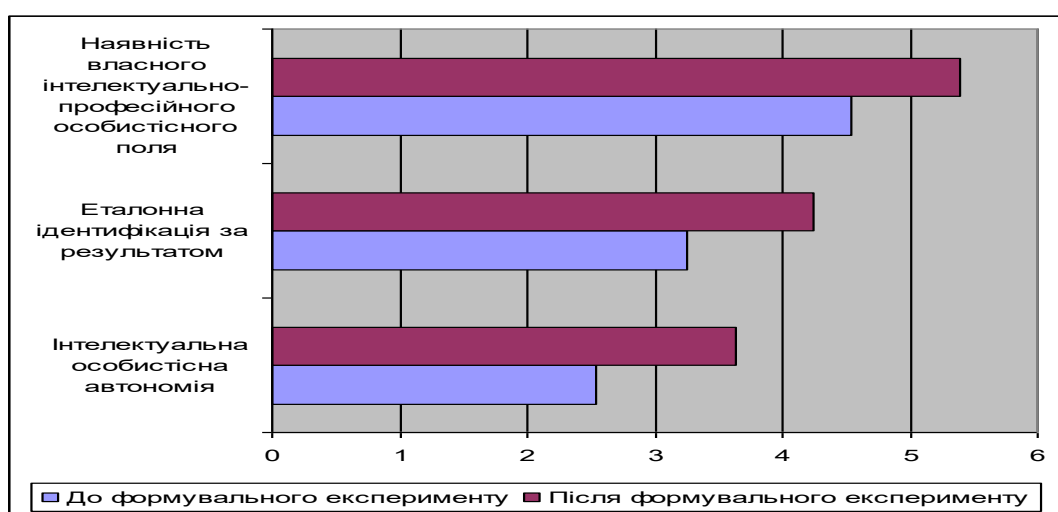


Рис. 3.4. Динаміка показників когнітивного компонента до та після проведення формувального експерименту

За допомогою факторного аналізу після впровадження комплексної програми *формування суб'єктно-особистісної готовності корекційних педагогів до професійної діяльності в умовах виховання аутичних дітей* у корекційних педагогів ми виявили динаміку в досліджуваних рівня розвитку кожного фактора та за допомогою t-критерія Стюдента порівняли його значення до та після експериментального впливу.

У результаті дослідження рівнів розвитку фактора «Професійна компетентність корекційних педагогів» виявлено, що після проведеної розвивальної роботи в учасників експериментальної групи зростає

кількість осіб з середнім_(з 45 % до 52 %) та високим (з 24% до 32%) рівнями цього фактору та зменшилась з низьким (з 8% до 4%) ($t= 1,342$ при $p \leq 0,05$). Дослідження також засвідчило значущу різницю між рівнями розвитку цього фактору в експериментальної та контрольної груп. Таким чином, у корекційних педагогів експериментальної групи порівняно з учасниками контрольної групи зріс рівень розвитку компонентів гоовності.

У студентів контрольної групи при цьому рівні розвитку фактору «Професійна компетентність корекційних педагогів» статистично значуще не змінилися. Порівняння показників фактору «Особистісні властивості корекційних педагогів» в учасників експериментальної групи до та після реалізації комплексної програми *формування суб'єктно-особистісної готовності корекційних педагогів до професійної діяльності в умовах виховання аутичних дітей* виявило, що серед них зросла кількість тих, хто має високий його рівень розвитку (з 16% до 35 %) за рахунок зменшення кількості осіб з низьким (з 36% до 26%) та середнім рівнем (з 51% до 48 %). Такі зміни є статистично значущими ($t= 2,245$ при $p \leq 0,05$).

В учасників контрольної групи також зросла кількість осіб з високим рівнем розвитку фактора «Особистісні властивості корекційних педагогів» (з 10% до 17%) за рахунок зменшення кількості осіб з низьким його рівнем (з 8% до 6%), ці результати є статистично значущими.

Аналіз результатів повторної діагностики фактора «Ціннісні орієнтації корекційних педагогів», які утворили експериментальну групу, дозволив зробити висновки, що хоча серед них зменшилась кількість осіб з низьким рівнем його розвитку (з 27 % до 20 %) і зросла з середнім (з 48% до 50 %) та високим (з 29 % до 32 %), ці зміни є статистично значущими ($t= 2,236$ при $p \geq 0,05$). В учасників контрольної

групи також зросла кількість осіб з високим рівнем розвитку фактора «Ціннісні орієнтації корекційних педагогів» (з 21% до 24%) за рахунок зменшення кількості осіб з низьким його рівнем (з 27% до 20%), ці результати є статистично значущими.

Вивчення динаміки змін рівнів фактора «Емоційні властивості корекційних педагогів» свідчить, що серед них зменшилась кількість осіб з низьким рівнем його розвитку (з 29 % до 14 %) і зросла з середнім (з 40% до 48 %) та високим (з 31 % до 38 %), ці зміни є статистично значущими ($t= 0,253$ при $p \geq 0,05$). В учасників контрольної групи також зросла кількість осіб з високим рівнем розвитку фактора «Емоційні властивості корекційних педагогів» (з 26% до 28%) за рахунок зменшення кількості осіб з низьким його рівнем (з 31% до 25%), ці результати також є статистично значущими.

Аналіз результатів повторної діагностики фактора «Мотиваційні особливості корекційних педагогів», що утворили експериментальну групу, дозволив зробити висновки, що хоча серед них зменшилась кількість осіб з низьким рівнем його розвитку (з 24 % до 16 %) і зросла з середнім (з 42 % до 47 %) та високим (з 34 % до 37 %), однак такі зміни не є значущими ($t= -0,342$ при $p \geq 0,05$). В учасників контрольної групи також зменшилась кількість осіб з низьким рівнем його розвитку (з 22 % до 16 %) і зросла з середнім (з 52 % до 53 %) та високим (з 26 % до 28 %), ці результати є статистично значущими [173, с. 579]. Динаміка показників рівнів факторного навантаження складових компонентів розвитку готовності у корекційних педагогів експериментальної та контрольної груп до та після експерименту представлена у таблиці 3.2.

Таблиця 3.2.

**Динаміка показників рівнів факторного навантаження
складових компонентів розвитку готовності у корекційних
педагогів експериментальної та контрольної груп до та після
експерименту n = 64**

Фактор		До експерименту						Після експерименту						t-крит
		Н		С		В		Н		С		В		
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Професійна компетентність	ЕГ	8	31	17	45	7	24	4	16	18	52	10	32	1,342
	КГ	7	27	15	48	10	25	5	25	21	44	6	31	
Особистісні властивості	ЕГ	7	33	18	51	6	16	4	17	19	48	9	35	2,245
	КГ	8	36	17	54	7	10	6	26	14	57	12	17	
Ціннісні орієнтації	ЕГ	9	23	15	48	8	29	5	18	16	50	11	32	2,236
	КГ	11	27	16	52	6	21	8	20	14	56	10	24	
Емоційні властивості	ЕГ	6	29	18	40	8	31	3	14	19	48	10	38	0,253
	КГ	8	31	20	44	4	25	5	25	19	46	8	29	
Мотиваційні особливості	ЕГ	7	24	15	42	10	34	5	16	14	47	13	37	-0,342
	КГ	6	22	17	52	9	26	4	19	16	53	12	28	

*- $p < 0,05$

Таким чином, виявлення рівнів психологічних компонентів розвитку готовності до професійної діяльності учасників дослідження дозволяє зробити висновки, що корекційні педагоги, в роботі з якими була впроваджена програма «Формування суб'єктно-особистісної готовності корекційного педагога до виховання аутичних дітей», мають вищий рівень її розвитку, ніж ті, з якими не проводилось таких занять.

Корекційні педагоги експериментальної групи стали більш самостійними, компетентними у професійній діяльності, здатними приймати самостійні рішення та брати на себе відповідальність за

власні вчинки, доброзичливими у ставленні до інших. Вони об'єктивніше сприймають себе та власні можливості, спрямовані на досягнення високих результатів у професійній діяльності.

У свою чергу, активізація механізмів, які лежать в основі готовності до професійної діяльності було здійснено шляхом організації цілеспрямованого психолого-педагогічного впливу, передбачала якісні та кількісні зміни складових психологічних механізмів, що зумовлюють розвиток готовності до професійної діяльності корекційних педагогів, а саме: саморозвиток, розвиток, стабільність (*мотиваційний чинник*), ідентифікація, інтеграція стилів життя, наявність власного інтелектуально-професійного особистісного поля (*когнітивний чинник*), самовизначення, спонукання розвитку дитини, самоконтроль (*суб'єктно-особистісний чинник*). Динаміка показників механізму мотиваційного чинника представлена у таблиці 3.3.

Таблиця 3.3.

Динаміка показників механізму мотиваційного компоненту в учасників експериментальної та контрольної груп до і після експерименту

Показник		До формульованого експерименту						Після формульованого експерименту						t-крит
		Н		С		В		Н		С		В		
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Саморозвиток	Е	7	27	16	40	9	33	3	14	19	50	1	36	2,483
	Г											0		
	К	13	33	14	38	5	2	7	21	14	46	1	33	
	Г						9					1		
		2,428						3,539						
Цінність розвитку	Е	8	28	13	38	1	3	4	14	17	43	1	4	2,538
	Г					1	4					1	3	

	К	11	41	14	36	7	2	7	32	16	42	9	2	
	Г						3						6	
		3,246						4,245						
Стабільність	Е	10	31	12	45	1	2	8	22	11	54	1	2	2,464
	Г					0	4					3	4	
	К	14	35	11	41	7	2	12	33	10	44	1	2	
	Г						4					0	3	
		4,236						5,425						

*p<0,05

Динаміка показників механізму когнітивного чинника представлена у таблиці 3.4.

Таблиця 3.4.

Динаміка показників механізму когнітивного компоненту в учасників експериментальної та контрольної груп до і після експерименту

Показник		До формувального експерименту						Після формувального експерименту						t-крит
		Н		С		В		Н		С		В		
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Ідентифікація	Е	8	25	15	47	9	28	4	12	17	55	1	33	2,423
	Г											1		
	К	10	31	12	51	1	1	6	22	12	53	1	25	
	Г					0	8					4		
		2,374						3,275						
Інтеграція стилів життя	Е	8	18	19	50	5	3	4	9	20	54	8	3	1,428
	Г						2						7	
	К	6	24	22	52	4	2	3	17	19	53	1	3	
	Г						4					0	0	
		3,426						4,627						
Наявність власного	Е	11	23	14	45	7	3	4	8	19	54	9	3	2,542
	Г						2						8	

інтелектуально- професійного особистісного поля	К	13	30	16	42	3	2	9	23	17	47	6	3	
	Г						8						0	
		4,392						5,043						

* $p < 0,05$

Динаміка показників механізму суб'єктно-особистісного чинника представлена у таблиці 3.5.

Таблиця 3.5.

Динаміка показників механізму емоційно-вольового компоненту в учасників експериментальної та контрольної груп до і після експерименту

Показник		До формувального експерименту						Після формувального експерименту						t-крит
		Н		С		В		Н		С		В		
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Самовизначення	Е	6	23	16	42	1	35	3	16	20	46	9	38	2,725
	Г					0								
	К	1	32	18	40	4	2	6	24	14	44	1	32	
	Г	0					8					2		
		2,567						3,652						
Спонування розвитку дитини	Е	8	22	13	41	1	3	6	13	16	48	1	3	2,518
	Г					1	7					0	9	
	К	1	28	14	36	7	3	7	24	18	44	7	3	
	Г	1					6						2	
		3,265						4,387						
Самоконтроль	Е	9	19	11	48	1	3	5	16	14	49	1	3	2,481
	Г					2	3					3	5	
	К	1	33	13	42	4	2	6	19	14	46	1	3	

	Г	5					5					2	5	
		3,624										4,726		

*p<0,05

Проведене дослідження дає підстави стверджувати, що всі прийоми та засоби психолого-педагогічного впливу виявилися адекватними меті та основним завданням проведеного дослідження, що й забезпечило їх успішну реалізацію. Про це свідчить динаміка показників рівнів розвитку готовності до професійної діяльності корекційних педагогів експериментальної групи, що підтверджено результатами статистичної обробки, аналізу та інтерпретації отриманих даних [173, с. 580].

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

Для реалізації психологічної моделі з розвитку суб'єктно-особистісної готовності до професійної діяльності корекційних педагогів визначено такі принципи: 1) цілісність (реалізація всіх етапів системи засобів і до всіх учасників), 2) послідовність і наступність (ефективність розвитку готовності до професійної діяльності залежить від реалізації попередніх її етапів), 3) врахування особливостей соціального оточення (опір на заняття соціально-економічні умови життя особистості).

Психологічна модель з розвитку суб'єктно-особистісної готовності до професійної діяльності корекційних педагогів має такі етапи: підготовчий, основний, завершальний. Підготовчий етап включає ознайомлення корекційних педагогів з основними принципами і прийомами тренінгу; сформувати позитивне ставлення до занять; виявити сутність суб'єктно-особистісної готовності до професійної діяльності. Основний етап включає формування в корекційних педагогів впевненості в успішному виконанні професійної діяльності, яка узгоджує смислову перспективу, допомагає позитивно мислити, знаходити шляхи вирішення; очікування та конструювання бажаного результату (когнітивний компонент); розвивати у корекційних педагогів прагнення до самовдосконалення, цілісність, цілеспрямованість у професійній діяльності (емоційно-вольовий компонент), формувати внутрішню мотивацію до професійної діяльності (мотиваційний компонент). Завершальний етап включає узагальнення досвіду, отриманого корекційними педагогами у процесі роботи тренінгу [174, с. 398].

Розвивальна робота орієнтована на мотиваційну, когнітивну, емоційно-вольову сфери у корекційних педагогів. Розвиток суб'єктно-особистісної готовності до професійної діяльності може здійснюватися як в груповій та і в індивідуальній формах. Вибір конкретної форми залежить від характеру проблеми та побажань корекційного педагога. Одним із видів групової форми роботи з корекційними педагогами є тренінг. Це форма активного навчання, що дозволяє людині формувати в собі навички й уміння побудови продуктивних соціальних міжособистісних стосунків, продуктивної навчальної й іншої діяльності, аналізу виникаючих ситуацій зі своєї точки зору й позиції партнера, розвивати в собі здібності пізнання й розуміння себе й інших у процесі спілкування й діяльності [178, с. 274].

Тренінг дозволяє учасникам усвідомити сформовані раніше погляди і вирішити особистісні проблеми, в процесі роботи відбувається зміна внутрішніх установок, учасники поповнюють свої психологічні знання та набувають досвіду позитивного ставлення до себе і до інших.

Висновки до третього розділу

Узагальнення результатів формувальної дослідно-експериментальної роботи дозволило зробити такі висновки:

1. На основі проведеного теоретичного аналізу стосовно формування суб'єктно-особистісної готовності корекційних педагогів до професійної діяльності визначено, що ефективність індивідуальної роботи корекційного педагога детермінується, з одного боку, професійним застосуванням знань, вмінь і навичок у корекційній праці з аутичною дитиною, а з іншого – системною організацією індивідуального стилю діяльності та спілкування. Однією з загальних умов побудови системи з розвитку суб'єктно-особистісної готовності є всебічне вивчення особистості з урахуванням індивідуально-типологічних особливостей. До конкретних психолого-педагогічних умов підвищення рівня суб'єктно-особистісної готовності в нашому дослідженні належать: прагнення до морального і духовного зростання, яке впливає на розвиток духовності особистості; набуття здатності знаходити шляхи подолання перешкод, що впливає на зростання власної ефективності та посилення надії на успіх у професійній діяльності

2. Метою програми «Формування суб'єктно-особистісної готовності корекційного педагога до виховання аутичних дітей» є цілеспрямоване формування готовності корекційних педагогів до

професійної діяльності засобами актуалізації структурних компонентів. Головною формою впливу обрано соціально-психологічний тренінг. Програма включає чотири етапи: підготовчий, основний, підсумковий, що охоплює 27 занять загальним обсягом 72 години, тривалістю 2 години кожне, упродовж шести місяців.

У програмі було використано міні-лекції, бесіди, дискусії, психогімнастичні вправи, моделювання, психотерапевтичні прийоми: елементи арт-терапії, психомалювання тощо. Змістовно заняття були спрямовані як на розвиток кожного окремого компонента суб'єктно-особистісної готовності корекційного педагога до роботи з аутичними дітьми, так і комплексно – на всі складові готовності. За кожним компонентом, зокрема їх розвитком у корекційних педагогів, було передбачено використання як індивідуальних, так і групових форм роботи і заплановано застосування таких форм і методів навчання: бесіди – «Моє сприймання поведінки аутичної дитини», «Власні рефлексії щодо аутистичних порушень у дітей», «Я можу зупинити самоагресію аутичної дитини щодо мене і батьків»; міні-лекції на тему: «Роль батьків у вихованні аутичної дитини»; лекції на тему: «Розвиток здібностей у дитини із аутизмом», «Готовність корекційного педагога до роботи з дітьми із аутизмом», «Професійна компетентність в роботі корекційного педагога із аутичними дітьми»; тренінгів на теми – «Розвиток педагогічної рефлексії», «Цінності та якості особистості», «Розвиток творчого мислення»; інтелектуальних тренінгів на теми: «Досягнення успіху у професійній діяльності», «Формування емоційної компетентності корекційних педагогів»; дискусії на тему: «Моя поведінка і дії, коли дитина відмовляється виконувати запропоновані завдання», «Моя поведінка, коли дитина виражає агресію»; проєктивні моделі, в яких дитина з аутизмом проявляє страх, негативізм, кричить,

голосно плаче, постійно вокалізує, стереотипно розхитується, застосовувалися з метою опрацювання корекційних і психотерапевтичних дій корекційного педагога (заспокоїти, переконати, підтримати, стимулювати, заохотити, підбадьорити аутичну дитину).

3. Реалізація програми представлена авторською моделлю розвитку суб'єктно-особистісної готовності корекційних педагогів до виховної роботи з аутичними дітьми, яка сформована на основі теоретичного аналізу. Розвиток суб'єктно-особистісна готовність корекційних педагогів до виховання аутичних дітей, реалізується на основі актуалізації визначених нами структурних компонентів, на розвиток яких була спрямована практична робота: *мотиваційної* (професійна компетентність, цінність розвиток, спрямованість на результат), *емоційно-вольової* (інтуїтивний канал емпатії, доброзичливість у ставленні до оточуючих, спонукання розвитку дитини), *когнітивної* (інтелектуальна особистісна автономія, еталонна ідентифікація за результатом, наявність власного інтелектуально-професійного особистісного поля) складових, які є провідними для розвитку суб'єктно-особистісної готовності до професійної діяльності.

4. Вивчення динаміки мотиваційного компоненту суб'єктно-особистісної готовності засвідчило, що корекційні педагоги експериментальної групи, стали більш спрямованими на розвиток та досягнення результатів діяльності, у них підвищився рівень професійної компетентності. Розглядаючи емоційно-вольовий компонент суб'єктно-особистісної готовності корекційних педагогів, ми дійшли висновку щодо тенденції до підвищення інтуїтивного каналу емпатії, доброзичливості у ставленні до оточуючих та спонукання розвитку дитини. Аналіз результатів дослідження когнітивного суб'єктно-особистісної готовності виявив зміни в інтелектуальній

особистісній автономії, еталонній ідентифікації за результатом та наявності власного інтелектуально-професійного особистісного поля. Таким чином, результати дослідження суб'єктно-особистісної готовності корекційних педагогів засвідчили позитивні зміни у змісті її компонентів, що дає підстави стверджувати, що усі прийоми та засоби експериментального впливу виявилися адекватними до мети та основних завдань проведеного дослідження.

Отримані результати, за підсумками проведення формувального експерименту, дозволяють стверджувати, що авторська програма розвитку суб'єктно-особистісної готовності корекційних педагогів до виховання дітей із аутизмом є ефективною, а її впровадження у роботу ВНЗ сприятиме фаховій підготовці студентів, вчителів спеціальних шкіл та курсів підвищення кваліфікації – дозволить запобігти фаховому вигоранню та зумовить особистісне зростання.

ВИСНОВКИ

У монографії здійснено теоретичний аналіз та емпіричне дослідження проблеми розвитку суб'єктно-особистісної готовності корекційних педагогів до виховання дітей з аутизмом, що полягає у з'ясуванні сутності провідних понять, структури суб'єктно-особистісної готовності; обґрунтуванні критеріїв, показників, визначенні рівнів розвитку її компонентів; обґрунтуванні, розробці та апробації авторської програми формування суб'єктно-особистісної готовності корекційних педагогів до роботи з аутичними дітьми.

1. Зміст готовності суб'єкта до професійної діяльності завжди визначають специфікою та особливостями конкретної діяльності. Інтегральною характеристикою в структурі готовності суб'єкта до професійної діяльності, що дає можливість здійснити цілісну оцінку рівня розвитку особистості є особистісна готовність, що ґрунтується на стійкій внутрішній мотивації до здійснення професійної діяльності, передбачає розвиток рефлексивних умінь та професійно значущих якостей. Суб'єктно-особистісна готовність є компонентом особистісної готовності фахівця до здійснення професійної діяльності.

2. Суб'єктно-особистісна готовність корекційного педагога до професійної діяльності як складне інтегративне утворення особистості, в якому корекційний педагог є суб'єктом діяльності, носієм особистісних якостей, зокрема тих, які важливі в роботі з дітьми із спектром аутистичних порушень – 1) мотивації діяльності, 2) прагнення до самовдосконалення, 3) емпатії, 4) толерантності, 5) довільної саморегуляції, 6) професійних вмінь та знань, 7) знання індивідуальних особливостей дітей. Наголошено на значенні суб'єктно-особистісної готовності для успішної професійної діяльності корекційних педагогів, самореалізації та саморозвитку.

3. Структуру суб'єктно-особистісної готовності корекційного педагога до виховання дітей з аутизмом складають такі компоненти: мотиваційний, емоційно-вольовий, когнітивний. Мотиваційний компонент включає: характер ставлення до навчально-виховної діяльності; скерованість особистості педагога. Емоційно-вольовий компонент виражає усвідомлене ставлення корекційних педагогів до професійної діяльності, наявність у корекційних педагогів таких професійно важливих якостей, як емпатія, толерантність, емоційна стійкість, внутрішня мотивація, доброзичливість у ставленні до оточуючих, вміння корекційного педагога здійснювати самоаналіз власної діяльності. Когнітивний компонент включає: рівні системних знань; методичної обізнаності; володіння навичками здійснення корекційної діяльності (професійний досвід).

4. Когнітивний, мотиваційний та емоційно-вольовий компоненти суб'єктно-особистісної готовності корекційних педагогів до виховання дітей з аутизмом характеризуються високим, середнім та низьким рівнями розвитку. У корекційних педагогів найбільш сформованим є когнітивний компонент як результат отримання професійної освіти, а найменш – мотиваційний. У вчителів загальноосвітніх шкіл найкращі показники емоційно-вольового компонента, що свідчить про їх позитивне ставлення до аутичних дітей, а найнижчий відсоток низького рівня когнітивної складової, що зумовлено відсутністю фахової підготовки та вказує на необхідність у зв'язку з введенням інклюзивної освіти поглибленого вивчення в системі підготовки вчителів загальноосвітніх шкіл корекційної психології та педагогіки.

5. Теоретичним підґрунтям авторської програми формування суб'єктно-особистісної готовності корекційних педагогів до виховання аутичних дітей були положення гуманістичного та особистісно-орієнтованого підходів у формуванні особистості. Змістовно

теоретична модель і авторська програма спрямовані на актуалізацію структурних компонентів суб'єктно – особистісної готовності та окремих її показників, і тих особистісних якостей, які могли бути спрямовані за короткий проміжок часу активними соціально-психологічними методами навчання.

Результати апробації засвідчили ефективність запропонованої авторської експериментальної психологічної програми з розвитку суб'єктно-особистісної готовності до професійної діяльності корекційних педагогів та підтвердили наші припущення про те, що суб'єктно-особистісна готовність є умовою успішної професійної діяльності корекційних педагогів. Так, отримані результати довели, що після проходження психологічного тренінгу у корекційних педагогів підвищився рівень професійної компетентності, спрямованості на результат діяльності, інтуїтивного каналу емпатії, доброзичливості у ставленні до оточуючих, спонукання розвитку дитини, інтелектуальної особистісної автономії, еталонної ідентифікації за результатом, наявності власного інтелектуально-професійного особистісного поля.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів даної проблематики. Предметом подальших розвідок має стати виявлення індивідуальних та гендерних особливостей розвитку суб'єктно-особистісної готовності корекційних педагогів, вивчення особливостей розвитку їх суб'єктно-особистісної готовності з урахуванням спеціалізації та встановлення впливу суб'єктно-особистісної готовності не лише на успішність професійної діяльності, але і на інші сфери життєдіяльності людини.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Адольф В. А. Профессиональная компетентность современного учителя: монография / Красноярский Гос. университет / В. А. Адольф. – Красноярск: КрГУ, 1998. – 286 с.
2. Акатов Л. И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы: Учеб. Пособие для Актуальні проблеми діагностики затримки психічного розвитку дітей / Під ред. К. С. Лебединської – М., 1982. – 125 с.
3. Альбульханова-Славская К. А. Проблема определения субъекта в психологии / К. А. Абульханова-Славская // Субъект действия, взаимодействия, познания (Психологические, философские, социокультурные аспекты). - М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2001. – С. 36-53.
4. Ананьев Б. Г. Психологическая структура человека как субъекта / Б. Г. Ананьев // Человек и общество. - Л., 1967. – Вып. 2. – 249 с.
5. Андреева Н.А., Островська К.О., Сайко Х.Я. Програма «Особлива дитина: для дітей дошкільного віку зі спектром аутистичних порушень» / За ред. Д. .Шульженко. – Інтернет видання. – Київ, НПУ ім.М.Драгоманова, 2012.–250с.– (рекомендовано МОН України, лист №1/11- 13887 від 11.09.2013р.)
6. Аппе, Франческа. Введение в психологическую теорию аутизма / Франческа Аппе; [пер.с англ.Д. В. Ермолаева]. – М. : Теревинф, 2006. – 216 с.
7. Аршатская О. С. Психологическая помощь ребенку раннего возраста с тенденцией формирования детского аутизма: совместная работа специалистов и родителей // Дефектология. – 2005. – № 2.

8. Асмолов А. Г. Личность: психологическая стратегия воспитания / А. Г. Асмолов // Новое педагогическое мышление / под ред. А. В. Петровского. – М. : Педагогика, 1989. – С. 206–221.

9. Афанасьев В. Г. О системном подходе в социальном познании / В. Г. Афанасьев // Вопросы философии. – 1973. – № 6. – С. 99–100.

10. Афузова Г.В. Психологічні особливості професійної спрямованості майбутнього психолога на корекційну підтримку дітей з психофізичними вадами : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.08 «Спеціальна психологія» / Г. В. Афузова. – К., 2010. –21 с.

11. Ахутина Т. В. Теорія мовного спілкування в працях М. М. Бахтіна і Л. С. Виготського // Вестн. Моск. ун-ту. Сер. 14. Психологія. 1984. № 3. С. 3 – 13.

12. Баенская, Е. Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием (ранний возраст) / Е.Р. Баенская. – М. : Теревинф, 2007. – (Особый ребенок). – 112 с.

13. Базима Н.В. Формування мовленнєвої активності у дітей з аутистичними порушеннями старшого віку вадами : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / Н. В. Базима. – К., 2014. –21 с.

14. Балл Г. О. Про психологічні засади формування готовності до професійної праці / Г. О. Балл // Психолого-педагогічні проблеми професійної освіти : наук.-метод. зб. / редкол.: І. А. Зязюн (голова) [та ін.]. – К., 1994. – С. 98–100.

15. Бандура А. Теория социального научения / А. Бандура. – Спб.: Евразия, 2000. – 320 с.

16. Бараль Э. Ю. Интеграция детей с ограниченными возможностями в образовательное пространство школы [Электронный

ресурс] / Э. Ю. Бараль // Режим доступа: vsemmioom@mtu-net.ru
12.2000. – Назва з екрану.

17. Басалюк Н.М. Науково-методична робота спеціальної школи як засіб удосконалення професійної компетентності вчителя-дефектолога: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / Н. М. Баалюк. – К., 2012. –21 с.

18. Башина В. М. Аутизм в детстве / В. М. Башина. – М.: Медицина, 1999. – 236 с.

19. Беттельхейм Б. Пустая крепость. Детский аутизм и рождение Я / пер. с англ. – М.: Акад. Проект: Традиция, 2004. – 784 с.

20. Бех І. Д. Гуманізація спеціальної освіти аномальних дітей як соціально-педагогічна проблема / І. Бех // Дефектологія № 1 (1) 1996 С. 19 – 23.

21. Бех І.Д. Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади: кн. 2 / Іван Дмитрович Бех // Виховання особистості: у 2 кн. – К.: Либідь, 2003. – 344с.

22. Боброва Л.Г. Психологічні особливості внутрішньо особистісних конфліктів майбутніх психологів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Л. Г. Боброва. – К., 2014. –21 с.

23. Бодалев А. А., Столин В. В. Общая психодиагностика / А. А. Бодалев, В. В. Столин – М.: Изд-во. Моск. Ун-та, 1987. – 304 с.

24. Божко К.А. Психологічні особливості професійного вигорання юристів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / К. А. Божко. – К., 2014. –21 с.

25. Божович Л. И. Проблемы формирования личности: Под редакцией Д. И. Фельдштейна. 2-е изд. – М.: «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 352 с.

26. Большой психологический словарь / Под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – СПб.: Прайм-Еврознак; М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2004. – 48 с.

27. Бондар В.І. Інклюзивне навчання та підготовка педагогічних кадрів для його реалізації дефектолога / Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова: зб. наук. пр. / за ред. В. М. Синьова. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. – № 15. – Сер. 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – С. 39–42.

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

29. Бондарчук О. І. Психологічна компетентність фахівця / О. І. Бондарчук // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського : зб. наук. праць. ; за ред. С. Д. Максименка, Н. О. Євдокимової. – 2012. – Т. 2. – Вип. 8. – С. 30–36..

30. Бочелюк В. Є. Педагогічна психологія / В. Й. Бочелюк, В. Зарицька. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 255 с.

31. Благодійна організація «ШКОЛА_СХОДИНКИ» м. Київ для дітей з аутичним спектром розвитку [Електронний ресурс] // Електронна бібліотека:[сайт]http://www.shodinki.com/publ/materiali_dshulzhenko/2-1-0-25. – Назва з екрану.

32. Бугайова І. Соціалізація дітей з проблемами у розвитку / І. Бугайова // Дефектологія. – 2007 – №5. – С. 15-18.

33. Булах І. С. Психологічні аспекти міжособистісної взаємодії викладачів і студентів : навч.-метод. посібник / Булах І. С., Долинська Л. В. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2002. – 114 с.
34. Бреслав Г. М. Емоційні особливості формування особистості в дитинстві / Г. М. Бреслав – М.: Педагогіка, 1990. – 144 с.
35. Бюдженталь Д. Искусство психотерапевта / Д. Бюдженталь. – СПб.: Питер, 2001. – 304 с.
36. Варенова Т. В. Система социально-педагогической реабилитации в Великобритании / Т. В. Варенова // Дефектология. – 1996. – Вып. 3. – С. 112-121.
37. Василькова Ю. В., Василькова Т. А. Социальная педагогика / Ю. В. Василькова, Т. А. Василькова – М.: АКАДЕМИЯ, 2000. – 439 с.
38. Васильєва, О. М. Шестирічні діти: проблеми і дослідження: монографія / Е. Н. Васильєва. – Н. Новгород, 1993. – 98-108 с.
39. Вачков И. В. Окна в мир тренинга. Методологические основы субъектного подхода к групповой работе : учебн. пособ. / И. В. Вачков, С.Д. Дерябо. – СПб. : Речь, 2004. – 272 с.
40. Веденина М. Ю. Использование поведенческой терапии аутичных детей для формирования навыков бытовой адаптации. I. Сообщение // Дефектология. – 1997. – № 2. – С. 31–40.
41. Виготський Л. С. Проблема культурного розвитку ребенка (1928) / Л. С. Виготський // Вестн. Московского университета. Сер 14. Психология, 1991, № 4. – С. 5-18.
42. Вимоги до програмно-цільового обслуговування дітей з розладами зі спектра аутизму (методичні рекомендації). Установа – розробник : НДІ соціальної і судової психіатрії та наркології МОЗ України / укл.: І. А. Марценковський, Я. Б. Бікшаєва, О. В. Ткачова. – К., 2009. – 31 с.

43. Воспитание и обучение детей и подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития: [программно-методические материалы / [Бгажнокова И. М., Ульянцева М. Б., Комарова С. В. и др.]; под ред. И.М. Бражноковой. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. – 239 с.: ил. – (Коррекционная педагогика).

44. Владимирова Н. Не от мира сего ? / Н. Владимирова // Семья и школа. – 2003. – № 9. – С. 10-11 с.

45. Гилберт К., Питерс Т. Аутизм. Медицинское и педагогическое воздействие. Книга для педагогов-дефектологов / К. Гилберт, Т. Питерс – М.: Владос, 2005. – 144 с.

46. Гладуш В.А. Теорія і практика післядипломної педагогічної освіти дефектологів в Україні (друга половина ХХ- початок ХХІ століття) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня док.-ра пед. наук : 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / В. А. Гладуш. Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2013. – 41 с.

47. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко – К.: Либідь, 1997. – 375 с.

48. Горянська А.М. Психологічні особливості розвитку толерантності майбутніх вчителів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / А. М. Горянська. – К., 2013. – 21 с.

49. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / Д. Гоулман; [пер с англ.]. – М.: АСТ, 2008. – 107 с.

50. Гребенюк Л.С. Мотиваційна готовність студентів-сурдопедагогів до професійної діяльності вадами : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.08 «Спеціальна психологія» / Л. С. Гребенюк. – К., 2011. – 21 с.

51. Гришина А.В. Розвиток емоційної спрямованості студентів у процесі їх професійного самовизначення: автореф. дис. на здобуття

наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / А. В. Гришина. – К., 2013. –21 с.

52. Грэндин Т., Скариано М. Отворяя двери надежды. Мой опыт преодоления аутизма / Т. Грэндин, М. Скариано – М.: Центр лечебной педагогики, 1999. – 228 с.

53. Гура О. І. Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: теоретико-методологічний аспект: Монографія. / О. І. Гура. – Запоріжжя: ГУ «ЗІДМУ», 2006. – 332 с.

54. Гула Н.В. Саморегуляція як чинник подолання негативних станів у студентському віці : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / А. В. Гула. – К., 2014. –21 с.

55. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М., 1986. – 335 с.

56. Деркач А. А. Акмеологические основы становления психологической и профессиональной зрелости личности / А. А. Деркач, Л. Э. Орбан – М. : РАУ, 1995. – 208 с

57. Детский аутизм. Хрестоматия: Учебн. пос. для студентов / Сост. Л. М. Шипицына. – СПб.: Дидактика Плюс, 2001. – 368 с.

58. Дефектологічний словник: навчальний посібник / За редакцією В.І. Бондаря, В. М. Синьова. – К.: «МП Леся», 2011. – 528 с.

59. Джеймс М., Рожденные выигрывать. Трансакционный анализ с гештальтупражнениями / М. Джеймс, Д. Джонгвард ; пер. с англ. Л. А. Петровской. – М. : Издательская группа «Прогресс», «Прогресс – Универс», 1995. – 336 с.

60. Додзина О. Б. Психологические характеристики речевого развития детей с аутизмом / О. Б. Додзина // Дефектология. – 2004. – №6. – С.44-52

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

62. Душка А. Л. Особливості зорово-просторового сприйняття в онтогенетичному розвитку суб'єкта в нормі та патології : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / А. Л. Душка. – К., 2006. – 21 с.

63. Дьяков С. І. Суб'єктність особистості за характеристиками самостійності й активності / Дьяков С. І. // Практична психологія та соціальна робота. – 2009. - № 10. – С. 8-16.

64. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : Изд-во БГУ, 1976. – 176 с.

65. Елен Р. Даніелс і Кей Стаффорд. Залучення дітей з особливими потребами до загальноосвітніх класів / Р. Елен – Львів: Т-во «Надія», 2000. – С. 37–51.

66. Елен Р. Даніелс і Кей Стаффорд. Створення інклюзивних класів (програми особистісно зорієнтованої освіти дітей від 0 до 10 років «Крок за кроком») Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: науково-методичний збірник / Р. Елен; ред. кол. Н. Софій, І. Єрмаков та ін. – К.: Контекст, 2000. – С. 308-318.

67. Ельконин Д.Б. Детская психология / Д. Б. Ельконин. – М.: Педагогика, 1978. – 238с.

68. Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю. Н. Емельянов. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1985. – 168 с.

69. Жуков Д. Е. Центральные личностные функции у родителей детей с синдромом РДА // Биопсихосоц. парадигма медицины и её влияние на развитие психоневрологич. науки и практики: мат-лы науч.-

практ. конф. молодых ученых, Санкт-Петербург, 28 февраля - 3 марта 2002 г. – СПб.: Изд. НИПНИ им. В.М. Бехтерева, 2004. – 244 с.

70. Журавльова Л. П. Психологічні основи розвитку емпатії людини : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Л. П. Журавльова. – Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. – Одеса, 2008. – 452 с.

71. Зайцев Д. В. Интегрированное образование детей с ограниченными возможностями. / Д. В. Зайцев // Социальная политика и образование. – М., 2005. – С. 39–54.

72. Зеєр Е. Ф. Психология профессий: учеб. пособ. для студ. вузов. / Е. Ф. Зеєр – М.: Академический проект; Фонд «Мир», 2005. – 336 с.

73. Иванов Е. С. Спорные вопросы диагностики раннего детского аутизма // Детский аутизм: хрестоматия. – СПб.: МУСиР им. Р. Валленберга, 1997. – 455 с.

74. Иванова Н. Н. Как узнать аутизм ? / Н. Н. Иванова // Дефектология. – 2002. – №2. – С. 27-32.

75. Исаев Д. Н., Каган В. Е. Психогигиена пола у детей. (руководство для врачей). – Л.: Медицина. Ленинградск. отд., 1986. – 336 с.

76. Ильин Е.П. Психология воли / Е.П. Ильин. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2009. – 368 с.

77. Ілляшенко Т. Інтеграція дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітній школі / Т. Ілляшенко // Соціальний педагог – 2009 №5 (29). С. 26-33.

78. Карамушка Л.М., Толков О.С. Формування психологічної готовності персоналу вищої школи до діяльності в умовах соціально-економічних змін: монографія / Л.М. Карамушка, О.С. Толков. – К. – Кам'янець-Подільський: Медобори – 2006, 2013. – 254 с.

79. Карпенко З.С. Аксиологічна психологія особистості: монографія / З.С. Карпенко. – Івано-Франківськ: Лілея-НВ, 2012. – 512 с.

80. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – РнД. : Феникс, 1996. – 512 с.

81. Колишкін О. В. Вступ до спеціальності «Корекційна освіта»: навч. посіб. / О. В. Колишкін. – Суми: Університетська книга, 2014. – 392 с.

82. Коломинский Я. Л. Психологическая культура – условие и цель деятельности психолога / Я. Л. Коломинский // Психологія. – Минск, 2000. – № 2 (19). – С. 4–19.

83. Козлов А. А. Как повысить самооценку: способы воспитания здорового эгоизма / А. А. Козлов. – СПб. : Речь, 2009. – 176 с.

84. Козлова А. Г. Обучающий тренинг по формированию толерантности : (тренинг для тренеров) : [учебно-методическое пособие для руководителей и преподавателей вузов, слушателей системы дополнительного профессионального образования] / А. Г. Козлова, Н. Б. Лисовская, М. С. Игнатенко. – СПб : Издво РГПУ им. Герцена, 2009 – 209 с.

85. Кондрашова Л. В. Нравственно-психологическая готовность студента к учительской деятельности / Л. В. Кондрашова. – К. : Вища школа, 1987. – 54 с.

86. Конопкин О. А. Осознанная саморегуляция как критерий субъектности / О. А. Конопкин // Вопросы психологии. – 2008. – № 3. – С. 22-34.

87. Костюк Г. С. Избранные психологические труды / Г. С. Костюк. – М. : Педагогика, 1988. – 304 с.

88. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования: пер. с лит. / Р. Кочюнас. – М.: Академ. проект, 1999. – 240 с.

89. Красноперова М. Г. Предпосылки аутизма / М. Г. Красноперова // Психиатрия. – 2003. – №5. – С. 24-35.

90. Кроки до компетентності та інтеграції у суспільство: науково-методичний збірник. – К.: Контекст, 2000. – 265 с.

91. Крутецкий В.А. Профессионально-необходимые качества личности учителя (педагогические способности) и их формирование / В.А.Крутецкий, С.В.Недбаева. // Психологические проблемы формирования педагогических способностей: Сб.научн.тр. / Под. ред. В.А.Крутецкого. – М.: МГПИ, 1979. – С. 92-100.

92. Кузікова С. Б. Психологічні основи становлення суб'єкта саморозвитку в юнацькому віці : Монографія / С. Б. Кузікова: Сумський держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка. – Суми : МакДен, 2012. – 410 с.

93. Кучеровський Н. М. Люди з особливими потребами в контексті концепції К. Роджерса // Психолог. – 2003. – Листопад (№41). – С. 23-24.

94. Лебединская К. С., Никольская О. С. Диагностика раннего детского аутизма / К. С. Лебединская, О. С. Никольская – М.: Просвещение, 1991. – 45-98 с.

95. Лебединский В. В. Общие закономерности психического дизонтогенеза / В. В. Лебединский // В кн.: Психология детей с отклонениями и нарушениями психического развития. – СПб.: Питер, 2001. – 384 с.

96. Легун О. М. Розвиток у педагогів орієнтації на суб'єкт - суб'єктну взаємодію у процесі післядипломної освіти. Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07. / К., 2005. 20 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://disser.com.ua/contents/8717.html>.].

97. Леонтьев А. Н. Лекции по общей психологии: Учеб. пособие для вузов по спец. «Психология» / Под. ред. Д. А. Леонтьева. Е. Е. Соколовой. – М.: Смысл, 2000. – 509 с.

98. Либлинг М. М. Холдинг-терапия как форма психологической помощи семье, имеющей аутичного ребенка / М. М. Либлинг // Дефектология. – 1996. – № 3. – С. 56–66

99. Логвінова І.П. Особливості формування невербальних засобів комунікативної діяльності у дітей дошкільного віку з розладами спектра аутизму : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.08 «Спеціальна психологія» / І. П. Логвінова. – К., 2011. – 21 с.

100. Логинова Н. А. Антропологическая психология Б. Г. Ананьева. (К 100-летию со дня рождения Б. Г. Ананьева) / Н. А. Логинова // Вопросы психологии. – 2007. - № 5. – С. 127-137.

101. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М. : Наука, 1984. – 445 с.

102. Лурия А. Р. Дефектология і психологи // Дети с нарушениями развития. Хрестоматия. / Составитель В. Астамов. – М.: Международная психологическая академия. – 1995. – 264 с.

103. Максименко С. Д. Фахівця потрібно моделювати (наукові основи готовності випускника педвузу до педагогічної діяльності) / С. Д. Максименко, О. М. Пелех // Рідна школа. – 1994. – № 3/4. – С. 68–72.

104. Малышева К. П., Лукьянов В. В. Особенности проявлений синдрома «эмоционального выгорания» у педагогов общеобразовательной и специальной (коррекционной) школы VIII вида // Психотерапия в системе медицинских наук в период становления доказательной медицины: сб. тез. конф. с междунар. участием, 15–17 февраля 2006 г. – СПб., 2006. – С. 235–236.

105. Макшанов С.И. Профессиональный тренинг / С.И. Макшанов // Психология профессиональной подготовки / [под ред. Г.С. Никифорова]. – СПб., 1993. – С. 44 – 81.

106. Мамайчук С. Помощь психолога детям с аутизмом / С. Мамайчук – СПб.: Речь, 2007. – 288 с.

107. Мамічева О.В. Психологічні аспекти формування професійної стійкості дефектолога / Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова: зб. наук. пр. / за ред. В. М.Синьова. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. – № 19. – Сер. 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – С. 297–301.

108. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.

109. Мартиненко І.В., Абрамченко К.Ю. Особливості встановлення первинного контакту з аутичною дитиною// Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: Зб. наук. праць. - К.:НПУ імені М.П.Драгоманова, 2007. – №7. - с.65-67.

110. Мартинчук О. В. Підготовка майбутніх педагогів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти [Електронний ресурс] / О. В. Мартинчук. – Режим доступу: <http://www.psyh.kiev.ua/> (дата звернення: 13. 05. 2013). – Назва з екрана.

111. Маслоу А. По направлениям к психологи бытия / А. Маслоу – М. : Изд-во ЭКСМО-ПРЕСС, 2002. – 272 с.

112. Мастерство психологического консультирования / под ред. А. А. Бадхена, А. М. Родиной. – СПб. : Речь, 2010. – 229 с.

113. Мелешкевич О., Эрц Ю. / Особые дети. Введение в прикладной анализ поведения (АВА): принципы коррекции проблемного поведения и стратегии обучения детей с расстройствами

аутистического спектра и другими особенностями развития / - Самара: Издательский Дом «Бахрах-М», 2014. – 208с.

114. Мельник Р. Р. Підготовка соціальних процесів для роботи з дітьми інвалідами у Великобританії / Р. Р. Мельник // Молодь: освіта, наука, духовність: тези доповідей. – Частна І. — К.: Університет «Україна», 2008. – 512-547 с.

115. Менделевич В. Д. Психиатрическая пропедевтика / В. Д. Менделевич – М.: МЕДпрессинформ, 2004. – 528 с.

116. Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности / В. С. Мерлин – М.: Педагогика, 1986. – 254 с.

117. Методичне забезпечення діяльності педагогічних працівників дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладів щодо роботи з дітьми, які мають особливості психофізичного розвитку: Науково-методичний посібник / Укладачі: О. В. Чубарук, Л. А. Петушкова, О. В. Татаринцев / За ред. Н. І. Клокар, О. В. Чубарук. – Біла Церква: КОПОПК, 2006. – 124 с.

118. Миронова С. П. Модель підготовки вчителя-дефектолога до корекційної роботи /С.П. Миронова // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, № 12 -2008. С. 185-189.

119. Мозгова Г.П. Соціально-психологічні проблеми особистості / Г.П. Мозгова, О.В. Уваркіна // Наук. записки № 95 К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2004. С.142-148.

120. Моляко В.А. Творческая конструкторология (пролегомены). – К.: Освіта України, 2007. – 388 с.

121. Мухина В.С. Феноменология развития и бытия личности. Москва: МПСИ-Воронеж: НПО: «МОДЕК», 1999. – 280 с.

122. Мясищев В.Н. Проблема личности и ее роль в вопросах соотношения психологии и физиологии // Исследование личности в

клинике и экспериментальных условиях. / Под ред. В.Н. Мясцева, Б. Д. Карвасарского: Труды Ленингр.науч.-исслед. ин-та им. В. М. Бехтерева. – Т. 4. – Л., 1968. – С. 14-16.

123. Назарова Н.М. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения / Н. М. Назарова. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http:// www.mgru.ru](http://www.mgru.ru) – Назва з екрану.

124. Никольская О. С. Проблемы обучения аутичных детей // Дефектология. – 1995. – № 2. – С. 8-17.

125. Нирмайер Р. Мотивация / Р. Нирмайер, М. Зайфферт. – М.: ОМЕГА-М, 2008. – 365 с.

126. Нечипоренко В. В. Проективно-рефлексивні засади організації самостійної навчальної роботи студентів / В. В. Нечипоренко // Дефектологія. – 2005. – № 2. – С. 42-45.

127. Носенко Е. Л. Позитивні цінності як чинник особистісного розвитку суб'єктів навчання: моногр. / Е. Л. Носенко, Р. О. Труляєв. – К.: «Освіта України», 2014 – 192 с.

128. Нуриева Л. Г. Развитие речи у аутичных детей: метод.разраб./ Л. Г. Нуриева. – Изд. 2-е. – М. : Теревинф, 2006. – 112 с.

129. Огнев А. С. Субъектогенетический подход к психологической саморегуляции личности : Монография / А. С. Огнев. – М. : Изд-во МГГУ им. М. А. Шолохова, 2009. – 188 с.

130. Островська К. О. Аутизм: проблеми психологічної допомоги. Навчальний посібник, 2006. – Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка. – 110 с.

131. Островська К. О. Психологічні чинники професійного вигорання у корекційних педагогів / К.О. Островська // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова: зб. наук. пр. / за ред. В.

М.Синьова. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. – № 21. – Сер.

19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – С. 399–405.

132. Островська К. О. Соціальний супровід дітей з аутизмом під час навчання /К.О. Островська, Ю.В. Рибак, У.Р. Мельник. - Львів: Тріада плюс, 2009. –175с.

133. Островська К. О. Засади комплексної психолого-педагогічної допомоги дітям з аутизмом : моногр. / К. О. Островська. – Львів : Тріада плюс, 2012. – 520 с.

134. Островська К. О. Соціальна адаптація дорослих осіб з загальними розладами розвитку : навч. посібник / К. О. Островська. – Львів : «Тріада плюс», 2012. – 576 с.

135. Островська К. О. Реабілітація осіб з аутизмом у центрі денного перебування : навч. посібник / К. О. Островська, Ю. В. Рибак – Львів : «Тріада плюс», 2010. – 136 с.

136. Островська К.О. Основи психолого-педагогічної та медичної діагностики дітей із спектром аутистичних порушень. Навчальний посібник / К. О. Островська, І. П. Островський. – Львів: Тріада плюс, 2015. – 228 с.

137. Островська К. О. Особливості габілітації аутичних дітей та їх родин: навч. посібник / К. О. Островська, М. Б. Химко, Ю. В. Кудрявцева. – Львів : «Тріада плюс», 2007. – 32 с.

138. Островська К. О. Гіперактивність із дефіцитом уваги у аутичних дітей: прояви та способи допомоги : метод. посібник для проведення практичних занять з курсу «Загальні розлади розвитку: проблеми психологічної допомоги». / К. О. Островська, М. Б. Химко – Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2006. – 40 с.

139. Островська К. О. Особливості диференційної діагностики аутичних дітей / К. О. Островська // Вісник КНУ ім. Т. Шевченка, 2012. – № 5. – С. 31–34.
140. Островська К. О. Особливості емоційної сфери дітей з розладами спектру аутизму/ К. О. Островська // Теоретичні та прикладні проблеми психології : зб. наук. праць. – Луганськ : Східноєвропейський національний університет імені Володимира Даля, 2012. – № 2 (28). – С. 211–219.
141. Островська К. О. Особливості інтелектуального розвитку дітей зі спектром аутистичних порушень / К. О. Островська // Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць КПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. – Кам'янець Подільський: Аксіома, 2013. – Вип.20. – С. 498–511.
142. Островська К. О. Особливості соціальної компетентності у дітей з різним рівнем аутизму / К. О. Островська // Практична психологія і соціальна робота. К., 2013. - № 5. – С. 52–56.
143. Островська К. О. Духовні засади психологічної допомоги батькам аутичних дітей / К. О. Островська // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. праць.– К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – № 17 – С. 353–359.
144. Островська К. О. Особливості ставлення педагогів загальноосвітньої школи до інклюзивної освіти / К. О. Островська // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка. – К. : Д П «Інформаційно-аналітичне агентство», 2011.–Том Х.– Психологія навчання. Генетична психологія. Вип. 18. – С. 337–347.

145. Островська К. О. Психологічний погляд на проблему співпраці спеціалістів з батьками аутичних дітей / К. О. Островська // Наукові записки інституту психології імені Г.С.Костюка / за ред. С. Д. Максименка. – К. : Главник, 2005. – Вип. 26, в 4-х томах, Т.3. – С. 270–273.
146. Отич Д.Д. Я - концепція як чинник допінг-стратегій майбутніх психологів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» /А. М. Горянська. – К., 2013. –21 с.
147. Пахомова Н.Г. Інтеграція медико-психологічної та педагогічної складових професійної підготовки майбутніх логопедів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня док.-ра пед. наук : 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / Н. Г. Пахомова. Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2013. –41 с.
148. Педагогічна психологія: навч. посібник / уклад.: Н. Г. Матейчук, О. П. Степаненко. – Чернівці: Технодрук, 2014. – 240 с.
149. Пезешкиан Н. Позитивная семейная психотерапия: семья как психотерапевт: пер. с англ., нем. / Пезешкиан Н.; под ред. М. Н. Дымшица, Д. А. Леонтьева; послесл. В. Е. Кагана. – М.: Март, 1996. – 336 с.
150. Первин Л., Джон О. Психология личности: теория и исследования / Л. Первин, О. Джон.; пер. с англ. М. С. Жамкочьян; под ред. В. С. Магуна – М.: Аспект Пресс, 2000. – 607 с.
151. Петровская Л. А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга / Петровская Л.А. М.: Изд-во Моск.ун –та, 1982. – 223с.

152. Петровский А. В. Категориальная система психологии. Опыт построения теории теорий психологии / А. В. Петровский, В. А. Петровский // Вопросы психологии, 2000, № 5. – С. 3-17.

153. Питерс Т. Аутизм: От теоретического понимания к педагогическому воздействию. – М., 2003. – 240 с.

154. Пінчук Ю. В. Структура професійної діяльності вчителя-логопеда / Ю. В. Пінчук // Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та психологія. – К., 2005. – Вип. 3. – С. 104-111

155. Пласкунова Э. В. Возможности адаптивного физического воспитания в формировании двигательных функций у детей с синдромом раннего детского аутизма / Э. В. Пласкунова // Школа здоровья. – 2004. – №1. – С.57-62.

156. Платонов К. К. Структура и развитие личности / К. К. Платонов.; отв. ред. А. Д. Глоточкин. – М.: Наука, 1986. – 255 с.

157. Приходько Ю. О. Практична психологія: введення в професію : [навч. посібник для студ. внз] / Ю. О. Приходько. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2008. – 180 с.

158. Проскурняк О.І. Роль психолога у формуванні комунікативної діяльності учнів з розумовою відсталістю /О. І. Проскурняк // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова: зб. наук. пр. / за ред. В. М.Синьова. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2013. – № 23. – Сер. 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – С. 375–379.

159. Прядко Л.О. Підготовка майбутнього корекційного педагога до роботи з розумово відсталими дітьми в реабілітаційному центрі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / Л. О. Прядко. – К., 2010. –20 с.

160. Психогимнастика в тренинге / Под ред. Н.Ю.Хрящевой. – СПб.: Речь, Институт тренинга, 2004. – 256 с.

161. Психология личности: словарь-справочник / [за редакцией П. П. Горностая, Т. М. Титаренко]. – К. : Рута, 2001. – 320 с.

162. Психология и педагогика: Учеб. пособ. / Под ред. А. А. Бодалева, В. И. Жукова, Л. Г. Лаптева, В. А. Сластенина. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2002. – 585 с. 344-391.

163. Психология: учеб. / упоряд. Ю. Л. Трофимов, В. В. Рибалка, П. А. Гончарук та ін.; за ред. Ю. Л. Трофимова. – 2-ге вид., стереотип. – К.: Либідь, 2000. – 558 с.

164. Психология человека от рождения до смерти / [Под. ред. А. А. Реана]. – СПб. : ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2002. – 656 с.

165. Психологічна енциклопедія / авт. – упоряд. О. М. Степанов. – К.: «Академвидав», 2006. – 424 с.

166. Радионова Н. Ф., Тряпицына А. П. Компетентностный подход в педагогическом образовании / Н. Ф. Радионова, А. П. Тряпицына // Вестник Омского государственного педагогического университета. – 2006. – Режим доступа: – <http://www.omsk.edu/article/vestnik-omgru-75.pdf> (дата звернення: 15. 10. 2013). – Назва з екрана.

167. Радчук Г. К. Формування самооцінки професійно значущих якостей особистості старшокласника при виборі педагогічної професії : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Г. К. Радчук. – К., 1992. –175 с.

168. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие / Райгородский Д.Я. – Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2002. – 672 с.

169. Ранний детский аутизм / Под ред. Т. А. Власовой, В. В. Лебединського, К. С. Лебединской. – М.: Прасвициния, 1981. – 45-67 с.

170. Рождественська М. В., Конопляста С. Ю. Ранній дитячий аутизм: Навч. посіб. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2004. – 69 с.

171. Роджерс К. Емпатія / К. Родерс // Психологія емоцій: тексти / под ред.: В. К. Вилюнаса, Ю. Б. Гиппенрейтер. – М., 1984. – 288 с.

172. Сайко Х. Я. Психологічні особливості корекційних педагогів, які працюють з аутичними дітьми / Х.Я. Сайко // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка. - К.: ДП: «Інформаційно-аналітичне агенство», 2012. - Том. X. - Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія. - Вип. 23. - С. 579-586.

173. Сайко Х. Я. Особливості емоційного інтелекту корекційних педагогів / Х. Я. Сайко // Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка Національної АПН України / За ред. С. Д. Максименка. Т. XIV, част. 6 - К., 2012. - С. 398-405.

174. Сайко Х. Я. Професіограма корекційного педагога / Х. Я. Сайко // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка. - К.: Видавництво «Фенікс», 2013 - Т. XII. Психологія творчості - Випуск 16. - С. 427 - 434.

175. Сайко Х. Я. Психологічні особливості педагогів з різним рівнем ставлення до залучення аутичних дітей в загальноосвітні школи / Х. Я. Сайко // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова: зб. наук. пр. / за ред. В. М. Синьова. - К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. - Вип. 23. - Сер. № 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. - С. 395- 398.

176. Сайко Х. Я. Психологічні особливості та компетентність фахівців, які працюють з аутичними особами / Х. Я. Сайко // Науковий часопис НТТУ ім. М. П. Драгоманова: зб. наук. пр. / за ред. В. М.

Синьова. - К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. - Вип. 22. - Сер. № 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. - С. 411-414.

177. Сайко Х. Я. Суб'єктно-особистісна готовність корекційного педагога до виховання дітей із аутизмом / Х. Я. Сайко // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова: зб. наук. пр. / за ред. В. М. Синьова. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2016. – Вип. 32. – Сер. № 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – С. 274 – 280.

178. Сайко Х.Я., Шульженко О.Є. Особливості формування професійної компетентності педагогів в умовах включення дітей з аутизмом до загальноосвітнього простору / О.С. Шульженко, Х. Я. Сайко // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова: зб. наук. пр. / за ред. В. М. Синьова. - К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2013. - Вип. 24. - Сер. № 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. - С. 367-372.

179. Синьова Є.П. Модернізація фахової підготовки тифлопедагогів України / Збірних наукових праць: Матеріали Міжнародного науково-практичного семінару з проблем сліпо глухоти (17 березня 2006 р., м. Київ) – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2006. – Випуск 5. С. 35 – 44.

180. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: підручник: у 2-х ч. / Синьов В. М. – К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2007. – Ч. I. Загальні основи корекційної психопедагогіки (олігофренопедагогіки). – 238 с.

181. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: підручник: у 2-х ч. / Синьов В. М. – К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – Ч. 2. Навчання і виховання дітей. – 224 с

182. Синьов В.М. Особистісно орієнтована освіта майбутніх фахівців у

галузях суб'єкт-суб'єктної діяльності /Психолого-педагогічні проблеми дефектології та пенітенціарії// К.: «МП Леся», 2010. – С. – 778.

183. Скрипник Т. Дитина з синдромом раннього дитячого аутизму в школі / Т. Скрипник // Дефектологія. – 2008. – № 2. – С. 62.

184. Сластенин В. А. Педагогика – инновационная деятельность / В. А. Сластенин. – М. : ИЧП Изд-во “Магистр”, 1997. – 224 с.

185. Слободчиков В.И. Теория и диагностика развития в контексте психологической антропологии / В.И. Слободчиков // Психология обучения. – 2014. – №1. – С. 4-34.

186. Словарь практического психолога / С. Ю. Головин. – Минск: Харвест, 1998. – 588 с.

187. Сошинский С. А. Зажечь свечу. История аутичного ребенка. – М.: РОО «Образование и здоровье», 2006. – 146 с.

188. Субботин С. В. Устойчивость к психическому стрессу как характеристика метаиндивидуальности учителя. Автореферат... канд. психол. наук. – Пермь, - 1992. 28с.

189. Ставицька С. О. Самооцінка реалізації життєвих цілей особистості у процесі розвитку самосвідомості / С. О. Ставицька // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія №2. Психологічні науки: Зб. наукових праць. К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. - № 37 (61). – 356 с. – С. 14-20.

190. Степанський В.І. Роль суб'єктивних критеріїв успішності результатів у регуляції діяльності // Питання психології. - 1984. - № 3. - С. 118-122.

191. Стишонок И. В. Тренинг уверенности в себе : развитие и

реализация новых возможностей / И. В. Стишенок. – СПб. : Речь, 2006. – 240 с.

192.Тарасун В., Хворова Г. Концепція розвитку, навчання і соціалізації дітей з аутизмом. Навчальний посібник для вищих навчальних закладів / За наук. ред. В. Тарасун – К.: 2004. – 103 с.

193.Технології психічної інтеграції дітей з аутизмом: у 2–х т. / за ред. В. Бондаря, В. Засенка, В. Тарасун.– Т. І: Формування передумов навчально-пізнавальної діяльності у дітей з аутизмом. – К.: [б. в.], 2006. – 273 с.

194.Технології психічної інтеграції дітей з аутизмом: у 2–х т. / за ред. В. Бондаря, В. Засенка, В. Тарасун – Т. 2: напрями психотерапевтичного впливу на особистісний розвиток дітей з аутизмом. . – К.: [б. в.], 2006. – 249 с.

195. Тимошенко О. А. Формування суб'єктної орієнтованості особистості майбутнього практичного психолога: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня кандидата психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / О. А. Тимошенко. – К., 2010. – 21 с.

196. Узнадзе Д. М. Психологические исследования / Д. М. Узнадзе. - М.: Наука, 1966 - 460с.

197. Ульяніч І. В. Рефлексивна компетентність у педагогічній діяльності / І. В. Ульяніч // Практична психологія та соціальна робота. – № 2. – 2009. – С. 49-50.

198. Усанова О. Н. Специальная психология. Система психологического изучения аномальных детей / О. Н. Усанова— М., 1990. — 201 с.

199.Федорович Л. О. Проблеми і перспективи підготовки фахівців дошкільної корекційної освіти [Електронний ресурс] /Л. О. Федорович//

Наукові публікації. – 2005. – № 2. – Режим доступу: http://www.bdpu.org/scientific_published/2005/pedagogics_2_2005/24. – Назва з екрана.

200.Филипчук В. С. Спілкування як соціально-педагогічна взаємодія / Филипчук В. С. Чернівці: Рута, 2001. – 96 с

201.Фомічова Л. І. Проблеми психології вищої школи / Л. І. Фомічова // Психологія та педагогіка: спеціальні: у 2–х кн.: зб. наук. пр. / за ред. Л. І. Фомічова. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2003. – Кн. 1. – С. 51–55.

202.Хаустов А. В. Исследование коммуникативных навыков у детей с синдромом раннего детского аутизма / А. В. Хаустов // Дефектология. – 2004. – №4. – С.69-74.

188.Хаустов А. В. Основные направления, принципы и условия эффективного формирования коммуникативных навыков у детей с аутизмом / А. В. Хаустов // Аутизм и нарушение развития. – 2005, – №4. – С. 16

203.Хворова Г.М. Комплексна психолого-педагогічна технологія корекції розвитку активності дитини з аутизмом: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / Г. М. Хворова . Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова.– К., 2010. –22 с.

204.Ховкинс П., Шохет Р. Супервизия. Индивидуальный, групповой и организационный подходы. СПб.: Речь, 2002. – 352 с.

205.Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М. А. Холодная – М.: Изд-во Барс. – 1997. – 235 с.

206.Хоружа Л. Л. Деонтологічні основи педагогічної професії / Л. Л. Хоружа // Роль педагогічної етики у професійній підготовці сучасного вчителя: Матеріали Всеукраїнської науково-методичної конференції / Редкол.: В. О. Огнев'юк, Л. Л. Хоружа та ін. – К.: КМПУ ім. Б.Д.Грінченка, 2008. – С. 16-18.

- 207.Хохліна О.П. Психолого-педагогічне забезпечення соціалізації дитини з порушеннями психофізичного розвитку у спеціальному освітньому закладі: теоретичний аспект проблеми / Хохліна О.П. // Вісник Луганського нац. унту ім.Т.Г.Шевченка. Педагогічні науки. – Луганськ, 2011. - №23(234).
- 208.Хуторской А. В. Практикум по современной дидактике и методикам обучения / А. В. Хуторской . – СПб.: Питер, 2004. – 360 с.
- 209.Чепелева Н.В. Понимание - Интерпретация - Диалог // « Arsvetus - Ars nova» : М.М. Бахтін. - К.: Гнозис, 1997. - 216 с.
- 210.Чепелева Н. В. Формування професійної культури майбутніх практичних психологів / Н. В. Чепелева // Методи підготовки фахівців до професійного спілкування. – Черкаси, 1997. – Кн. 1. – С. 34–42.
- 211.Чиркина Е.А. Диагностика, описание и опыт исследования субъект-субъектного взаимодействия в системах «преподаватель-студент», «преподаватель-студенты». / Е.А.Чиркина, С.Л.Копотев. // Вектор науки ТГУ. – 2012. - №2(9). – С. 318-321.
- 212.Чуприков А.П. Розлади спектра аутизму: медична та психолого-педагогічна допомога/ А.П. Чуприков, Г.М. Хворова // - Львів: Мс, 2012. – 184 с.
- 213.Цибуляк Н.Ю. Психолого-педагогічні умови розвитку спостережливості у майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у процесі професійної підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Ю.В. Романова. – К., 2014. –21 с.
- 214.Чикер В. А. Психологическая диагностика организации и персонала / В. А. Чикер. – СПб.: Речь, 2004. — 176 с.
- 215.Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В. Д. Шадриков. – М.: Наука, 1982. – 185 с.

- 216.Шапар В. Б. Психологічний тлумачний словник / В. Б. Шапар – Х.: Прапор, 2004. – 640 с.
- 217.Шевцов А. Г. Освітні основи реабілітології: [монографія] / А. Г. Шевцов.; М-во освіти і науки України; – К.: МП Леся, 2009. – 484 с.
- 218.Шевченко Н. Ф. Підготовка практичних психологів: особистісні та професійні якості фахівців / Шевченко Н. Ф., Самойлова А. Г. // Психологія : зб. наук. пр. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2002. – Вип. 17. – С. 262–267.
- 219.Шеремет М.К. Основні тенденції модернізації підготовки корекційних педагогів в умовах реформування освітньої галузі /М.К. Шеремет// науково-методичний журнал «Логопедія» №1 2011. С.3-5.
- 220.Шимоліна О. Г. Психолого-педагогічний супровід учня з особливими потребами. Використання інклюзивної освіти [Електронний ресурс] / О. Г Шимоліна. – Режим доступу: http://revolutson.alibest.ru./pedagogics/00285404_0.htm. – Назва з екрану.
- 221.Шипицына Л. М. Необучаемый ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта / Л. М. Шипицына. — 2-е изд., перераб. и доп. — СПб.: Речь, 2005. — 477 с.
- 222.Шоплер Э. Поддержка детей с аутистическими нарушениями от 0 до 6 лет : сб. упражнений для специалистов и родителей / Шоплер Э., Маргарет Л., Ватерс Л. – Минск : Медисонт, 2009 – 200 с.
- 223.Шрамм Р. Детский аутизм и АВА : АВА (Applied Behavior Analysis) : терапия, основанная на методах прикладного анализа поведения / Роберт Шрамм ; пер. С англ. З. Измайловой – Камар ; науч. Ред. С. Анисимова. – Екатеринбург : Рама Паблишинг, 2013. – 208 с.
- 224.Шульженко Д. І. Підготовка вчителів загальноосвітніх закладів до конструювання роботи з аутичними дітьми / Д. І. Шульженко // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у

спеціальній школі: наук.-метод. зб. / за ред. В. І. Бондаря, В. В. Засенка. – К.: Наук. світ, 2005. – Вип. 6. – С. 228–231.

225. Шульженко Д. І. Аутизм – не вирок. / Д. І. Шульженко – Львів: Кальварія, 2010. – 224 с.

226. Шульженко Д. І. Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей: Монографія / Д. І. Шульженко. – К.: Д. М. Кейдун, 2009. – 385 с.

227. Шульженко Д. І. Робота гувернера-психопедагога з корекції інтелектуальних та аутистичних порушень у дітей. Електронний навчально-методичний посібник для студентів Інституту корекційної педагогіки та психології НПУ імені М. П. Драгоманова / Шульженко Д. І., Ліснічук О. В. — 2005. — 250 с.

228. Шульженко Д. І. Формування готовності дітей з аутистичним спектром порушень до навчання у школі. Корекційна педагогіка. / Д. І. Шульженко // Вісник української асоціації корекційних педагогів. — 2008. — №1. С. 9-15.

229. Юхансон И. Особое детство / Ирис Юхансон; пер. со швед. О. Б. Рожанской. – М.: Центр лечебной педагогики, 2001. – 168 с.

Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – М. : Б-ка журн. «Директор школы», 1996. – 96 с.

230. Ярмаченко М.Д. Комплексний підхід до виховання. — К.: Знання, 1986. — 16с.

231. Яценко Т. С. Теоретичні основи психологічної практики / Т. С. Яценко // Проблеми вищої школи. – К. : Вища школа, 1994. – С. 58–64.

232. Bauman S., Margaret L., Thomas L. Kemper B. The Neurobiology of Autism / S. Bauman, L. Margaret, L. Thomas Kemper B. – Baltimore, Md.: Johns Hopkins University Press, 2005.

233. Baron-Cohen S. Mindblindness: An Essay on Autism and Theory of Mind / S. Baron-Cohen– Cambridge, Mass. – MIT Press, 1995. – 45-67 c.
234. Bolton P. & M. Rutter Genetic influences in autism. / P. Bolton, M. Rutter International Review of Psychiatry, 1990. – 67-80 c.
235. Dawson G. “The role of abnormal hemispheric specialization in autism” / G. Dawson, E. Schopler, G. Mesibov // Neurobiological issues in autism Plenum Press. – 1987. – № 12 – 399 c.
236. Effective practices for children with autism: Educational and Behavior Support Interventions / That Work Edited by James K. Luiselli, Dennis C. Russo, Walter P. Christian, Susan M. Wilczynski // Published by Oxford University Press, Ins 1989. – 109-206 c.
237. Frith U. Autism: Explaining the Enigma / Frith U. – Oxford : Basil Blackwell, 2003. – P. 23–50.
238. Kanner L. Autistic disturbances of affective contact / Kanner L. // Nervous Child. – 1943. – N 2. – P. 217–250.
239. Ostrovska K. O. Peculiarities of social competence in children with different autistic levels / K. O. Ostrovska // Journal of Education, Culture and Society. – Wroclaw, 2013. – №1. – P.133 – 147.
240. Rokeach M. The Nature of Human Values / Milton Rokeach. – New York: Free Press, 1973. – 244p.
241. Sayko Khristina Psychological characteristics of emotional intelligence of teachers working with children with developmental disorders / K. Sayko // The Journal of Education Culture and Society / the international scientific journal by Aleksander Kobylarek. - No. 2. - Wroclaw, 2013. - S. 29-35
242. Welch M. Holding-Time. – New York (NY): Saimon and Shuster, 1988. – 254p.

