

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Національний університет «Запорізька політехніка»

Факультет соціальних наук
(повне найменування факультету)

Психологія
(повне найменування кафедри)

Пояснювальна записка

до дипломного проекту (роботи)

магістр
(ступінь вищої освіти)

на тему Соціально-психологічні особливості професійної підготовки майбутнього психолога в сфері надання реабілітаційних послуг
(назва теми)

Виконав(ла): студент(ка) 2 курсу,
групи СН-113м

Спеціальності 053 Психологія
(код і найменування спеціальності)

Освітня програма (спеціалізація)
Психологія

КРУТІЛЬОВ А.В.
(ПРИЗВИЩЕ та ініціали)

Керівник КОВАЛЬ В.О.
(ПРИЗВИЩЕ та ініціали)

Рецензент КОВАЛЬ В.В.
(ПРИЗВИЩЕ та ініціали)

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Національний університет «Запорізька політехніка»
(повне найменування закладу вищої освіти)

Факультет соціальних наук
Кафедра «Психологія»
Ступінь вищої освіти магістр
Спеціальність 053 Психологія
(код і найменування)
Освітня програма (спеціалізація) Психологія
(назва освітньої програми (спеціалізації))

ЗАТВЕРДЖУЮ

Завідувач кафедри _____

« 29 » серпня 2024 року

З А В Д А Н Н Я

НА ДИПЛОМНИЙ ПРОЄКТ (РОБОТУ) СТУДЕНТА(КИ)

КРУТІЛЬОВУ Анатолію Володимировичу

(ПРІЗВИЩЕ, ім'я, по батькові)

1. Тема проєкту (роботи) Соціально-психологічні особливості професійної підготовки майбутнього психолога в сфері надання реабілітаційних послуг.

керівник проєкту (роботи) кандидат педагогічних наук, доцент КОВАЛЬ Владислав Олександрович

(науковий ступінь, вчене звання, ПРІЗВИЩЕ, ім'я, по батькові)

затверджені наказом закладу вищої освіти від «02» вересня 2024 року № 358

2. Строк подання студентом проєкту (роботи) 11 грудня 2024 року

3. Вихідні дані до проєкту (роботи) 86 с., 86 дж., 10 рис., 4 табл.

4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, які потрібно розробити) було реалізовано ряд завдань: здійснено теоретико-психологічний аналіз питань професійної підготовки майбутнього психолога для роботи в сфері реабілітаційних послуг; підбрано діагностичні інструменти для вивчення рольової організації особистості майбутнього психолога в сфері реабілітаційних послуг; проведено експериментальне дослідження рольової організації особистості майбутнього психолога в цій сфері; розроблена програма розвитку професійних характеристик майбутнього психолога в сфері реабілітаційних послуг і оцінити її ефективність.

5. Перелік графічного матеріалу (з точним зазначенням обов'язкових креслень) Рис. 2.1. Рівні прояву емпатії та вміння управляти емоціями за тестом «Оцінка рівня емпатії» В. В. Бойко; Рис. 2.2. Результати дослідження рівня розвитку комунікативних здібностей за методикою «Професійна мотивація» В. Е. Мільмана; Рис. 2.3. Результати діагностики рефлексивності за методикою «Ролі у команді» (тест Белбіна); Рис. 2.4. Результати діагностики компонентів рольової організації особистості психолога за методикою діагностики стресостійкості та соціальної адаптації Холмса і Рея; Рис. 2.5. Схема кореляційних взаємозв'язків між роллютерапевта та особистісними характеристиками; Рис. 2.6. Схема кореляційних взаємозв'язків між роллюдіагноста та особистісними характеристиками; Рис. 2.7.

Схема кореляційних взаємозв'язків між роллюотренера та особистісними характеристиками; Рис. 2.8. Схема кореляційних взаємозв'язків між роллюучителя та особистісними характеристиками; Рис. 2.9. Схема кореляційних взаємозв'язків між роллюконсультанта та особистісними характеристиками; Рис. 2.10. Схема кореляційних зв'язків між показниками рольових позицій та особистісними характеристиками; Табл. 3.1. Тематичний план занять; Табл. 3.2. Результати повторної діагностики за методикою «Тест емоційного інтелекту» Холла; Табл. 3.3. Результати повторної діагностики за методикою КОС-2 Б. Федоришина; Табл. 3.4. Результати повторної діагностики за методикою діагностики рефлексивності А. Карпова.

6. Консультанти розділів проєкту (роботи)

Розділ	ПРИЗВИЩЕ, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		завдання видав	приймав виконане завдання
1	КОВАЛЬ В.О., в.о.зав.кафедри	23.09.2024	06.10.2024
2	КОВАЛЬ В.О., в.о.зав.кафедри	07.10.2024	20.10.2024
3	КОВАЛЬ В.О., в.о.зав.кафедри	21.10.2024	27.10.2024
Нормок-ь	КОВАЛЬ В.О., в.о.зав.кафедри	02.12.2024	04.12.2024

7. Дата видачі завдання «29» серпня 2024 року.

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів дипломного проєкту (роботи)	Строк виконання етапів проєкту (роботи)	Примітка
1	Узгодження теми та затвердження завдання на дипломний проєкт(роботу)	29.08.2024	
2	Збір матеріалу та вивчення літературних джерел на дипломний проєкт (роботу)	30.08.2024	
3	Затвердження теми	02.09.2024	
4	Складання змісту	20.09.2024	
5	Виконання першого розділу	23.09.2024	
6	Виконання другого розділу	07.10.2024	
7	Виконання третього розділу	21.10.2024	
8	Формування висновків	28.10.2024	
9	Перевірка роботи керівником	01.11.2024	
10	Оформлення дипломного проєкту(роботи)	04.11.2024	
11	Нормоконтроль та перевірка на запозичення	08.11.2024	
12	Попередній захист дипломного проєкту(роботи)	11.12.2024	
13	Подання роботи на кафедру	11.12.2024	
14	Одержання відгуку та рецензії	13.12.2024	
15	Захист дипломної роботи	23.01.2025	

Студент(ка) _____ Анатолій КРУТІЛЬОВ
(підпис) (Ім'я ПРИЗВИЩЕ)

Керівник проєкту (роботи) _____ Владислав КОВАЛЬ
(підпис) (Ім'я ПРИЗВИЩЕ)

РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота магістра: 86 с., 4 табл., 10 рис., 86 дж.

Об'єкт дослідження: професійна підготовка особистості майбутнього психолога в сфері надання реабілітаційних послуг.

Предмет дослідження: психологічні особливості рольової організації особистості майбутнього психолога в сфері надання реабілітаційних послуг.

Мета роботи: теоретико-методологічне дослідження психологічних особливостей професійної підготовки майбутнього психолога в сфері надання реабілітаційних послуг.

Методи дослідження. Вирішення поставлених завдань здійснювались за допомогою використання теоретичних та емпіричних методів: теоретичні: аналіз психолого-педагогічної та спеціальної літератури, який надав можливість з'ясувати вивчення теоретичних засад і підходів щодо визначення рольової сутності особистості майбутнього психолога в сфері надання реабілітаційних послуг та особливостей взаємозв'язку рольової організації із особистісними характеристиками; емпіричні: тестування (Тест «Оцінка рівня емпатії» В. В. Бойко; методика «Професійна мотивація» В. Е. Мільмана; методика «Ролі у команді» (тест Белбіна); методика діагностики стресостійкості та соціальної адаптації Холмса і Рея); статистичні: коефіцієнт кореляції Пірсона, не параметричний Т- критерій Вілсона.

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ, ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА, МАЙБУТНІЙ ПСИХОЛОГ, РЕАБІЛІТАЦІЙНІ ПОСЛУГИ.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	6
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ПСИХОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ОСОБИСТОСТІ ПСИХОЛОГА В СФЕРІ НАДАННЯ РЕАБІЛІТАЦІЙНИХ ПОСЛУГ	11
1.1. Зміст та структура особистості у сучасних вітчизняних та зарубіжних психологічних теоріях	11
1.2. Психологічні особливості особистості та діяльності майбутнього психолога в сфері надання реабілітаційних послуг.....	27
РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА В СФЕРІ НАДАННЯ РЕАБІЛІТАЦІЙНИХ ПОСЛУГ	40
2.1. Організація та хід дослідження.....	40
2.2. Аналіз результатів експериментального дослідження	47
РОЗДІЛ 3. ПРОГРАМА РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНИХ ХАРАКТЕРИСТИК ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА В СФЕРІ НАДАННЯ.....	58
РЕАБІЛІТАЦІЙНИХ ПОСЛУГ	58
3.1. Загальні положення розвивальної програми	58
3.2. Результати впровадження та перевірка ефективності розвивальної програми.....	71
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	78

ВСТУП

Актуальність цього дослідження обумовлена сучасними соціально-економічними й політичними умовами, змінами в українській системі освіти, зростаючими вимогами до фахівців та потребами ринку праці. Ці фактори спонукають до переосмислення цілей і завдань вищої професійної освіти загалом та підготовки психологів для роботи в сфері реабілітаційних послуг зокрема.

Розвиток освітньої системи вимагає визначення методологічних основ підготовки спеціалістів у галузі психології, які безпосередньо забезпечують ефективне функціонування сучасного освітнього середовища. Водночас практика показує, що готовність психолого-педагогічних працівників до роботи в освітніх закладах залишається недостатньою. Однією з основних причин цього є відсутність системного підходу до підготовки психолого-педагогічних кадрів у вищих навчальних закладах для роботи в реабілітаційній сфері.

Підготовка та перепідготовка психолого-педагогічних працівників для роботи в умовах інклюзивного середовища є важливою через такі фактори: швидке впровадження інклюзивного навчання в останні роки; недостатня обізнаність фахівців щодо методологічних аспектів спеціальної освіти, а також технологічних та методичних засобів для реалізації інклюзивного підходу; акцент на академічній складовій у процесі формування практичних компетентностей студентів, необхідних для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі; недостатнє усвідомлення викладачами важливості, специфіки та сутності роботи психолого-педагогічних кадрів у сфері освіти.

Теоретичні положення професійної підготовки майбутнього психолога у закладах вищої освіти відображено у працях О. Бондаренка, Ж. Вірної, Л. Долинської, М. Євтуха, Л. Карамушки, С. Максименка, В. Панка, Н. Пов'якель, Н. Пророк, Є. Пряжнікової, В. Синьова, Н. Чепелевої, Т. Яценко та ін.

Особливості професійної підготовки майбутніх психологів для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти, а також

окремі теоретичні та практичні аспекти цього питання розглянуті в наукових роботах вітчизняних і зарубіжних дослідників, зокрема В. Гладуш, О. Глоба, Т. Дегтяренко, І. Демченко, Дж. Деппелер, Р. Джордж, В. Засенко, Т. Зубарєва, Н. Енестейшен, С. Кірк, Дж. Кларк, А. Колупаєва, С. Ліллі, С. Литовченко, Т. Лорман, Дж. Лупарт, О. Мартинчук, Л. Прядко, Л. Савчук, Т. Сак, О. Таранченко, І. Татьянчикова, О. Федоренко, Д. Харві, Д. Чемберс та інших. Аналіз науково-педагогічних джерел свідчить про наявність різних підходів до підготовки та підвищення кваліфікації спеціалістів у сфері психології для роботи з дітьми з особливими потребами в інклюзивному середовищі. Ці підходи базуються на визнанні різноманітності учнівського колективу та необхідності задовольняти різні освітні потреби дітей.

Соціально-психологічні питання професійної підготовки фахівців є особливо актуальними для нашої країни, адже сучасний спеціаліст повинен не лише бути високопрофесійним, але й володіти мотивацією та компетентністю. У зв'язку зі зростанням складності професійної діяльності та важливістю її результатів, зокрема для фахівців, чия діяльність пов'язана з людьми, першочергового значення набуває вивчення характеристик особистості та її структури.

У нашому дослідженні професійна компетентність майбутнього психолога є ключовим фактором, який впливає на якість виконання його професійних, психологічних та соціальних функцій. Позиція особистості (психолога в сфері реабілітаційних послуг) як суб'єкта суспільної поведінки й різноманітної соціальної (психологічної) діяльності представляє собою складну систему відносин, установок, цілей та цінностей психолога. Це різноманіття психологічних особливостей і індивідуальних характеристик реалізується в певному наборі суспільних функцій, які формують репертуар соціальних ролей, що визначають поведінкові моделі фахівця в конкретних соціальних ситуаціях.

Кожна роль розглядається лише як аспект загальної поведінки. При засвоєнні особистістю роль стає невід'ємною частиною її структури (змістовних характеристик). У випадку нашого дослідження це стає частиною рольової організації особистості майбутнього психолога.

Сучасна психологічна наука досліджує рольовий підхід до особистісних проблем у роботах Г. Андрєєвої, Н. Богомолової, П. Горностая, І. Кона, В. Максимова, З. Мірошник, Б. Хомуленка та інших. Однак варто підкреслити, що багато аспектів цієї теми, зокрема дослідження рольових профілів, соціально-психологічних та професійних ролей, а також рольових позицій особистості, досі недостатньо розкриті у наукових працях.

Незважаючи на значну кількість робіт у спеціальній психології, які присвячені окремим аспектам професійної підготовки психологів у сфері реабілітаційних послуг, питання формування професійних характеристик, визначення ключових функцій і ролей, які майбутній психолог виконує під час своєї професійної діяльності, залишається недостатньо дослідженим і суперечливим. Це підкреслює потребу в системному аналізі та розробці поетапного підходу до формування цієї системи підготовки.

Актуальність проблеми та її недостатнє теоретичне й експериментальне опрацювання стали підставою для вибору теми нашого наукового дослідження «Соціально-психологічні особливості професійної підготовки майбутнього психолога у сфері реабілітаційних послуг».

Мета дослідження: теоретичний та методологічний аналіз психологічних особливостей професійної підготовки майбутнього психолога у сфері надання реабілітаційних послуг.

Об'єкт дослідження: професійна підготовка особистості майбутнього психолога для роботи у сфері реабілітаційних послуг.

Предмет дослідження: психологічні особливості рольової організації особистості майбутнього психолога у сфері надання реабілітаційних послуг.

Згідно з метою дослідження, були визначені такі завдання:

1. Провести теоретико-психологічний аналіз питань професійної підготовки майбутнього психолога для роботи в сфері реабілітаційних послуг.
2. Підібрати діагностичні інструменти для вивчення рольової організації особистості майбутнього психолога в сфері реабілітаційних послуг.
3. Провести експериментальне дослідження рольової організації

особистості майбутнього психолога в цій сфері.

4. Розробити програму розвитку професійних характеристик майбутнього психолога в сфері реабілітаційних послуг і оцінити її ефективність.

Методи дослідження. Для забезпечення достовірності висновків і виконання поставлених завдань використовували комплекс взаємопов'язаних методів: теоретичних і емпіричних. Серед теоретичних методів: аналіз психолого-педагогічної та спеціальної літератури, що дозволив визначити рольові особливості особистості майбутнього психолога в сфері реабілітаційних послуг і зв'язок між рольовою структурою та особистісними характеристиками. Емпіричні методи включали: тестування (тест «Оцінка рівня емпатії» В. В. Бойко, методика «Професійна мотивація» В. Е. Мільмана; методика «Ролі у команді» (тест Белбіна); методика діагностики стресостійкості та соціальної адаптації Холмса і Рея. Для обробки даних застосовували статистичні методи: коефіцієнт кореляції Пірсона та непараметричний Т-критерій Вілсона.

Теоретико-методологічну основу нашого дослідження складають: філософські принципи гуманізації освіти (В. Андрущенко, С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Кремень та ін.); методичні підходи до пошуку шляхів і засобів ефективного професійного становлення майбутніх спеціалістів у закладах вищої освіти (І. Булах, В. Засенко, В. Лозова, С. Конопляста, О. Мамічева, С. Миронова, Н. Пахомова, В. Синьов, С. Федоренко, Л. Фомічова, А. Шевцов, М. Шеремет та ін.); визначення цілей, змісту й технологій професійної підготовки майбутніх фахівців (В. Василенко, М. Корець, В. Кузь, Л. Сущенко та ін.); ідеї про важливість роботи спеціального психолога у сфері корекції розвитку й соціалізації осіб з психофізичними порушеннями (Ю. Бистрова, О. Проскурняк, К. Островська, О. Романенко, Л. Руденко, Т. Сак, В. Синьов, Є. Синьова, В. Тарасун, Л. Фомічова, О. Хохліна, А. Шевцов, М. Шеремет, Д. Шульженко).

Практична значущість результатів дослідження полягає у розробці та експериментальній перевірці програми розвитку професійних характеристик, які є частиною рольової організації особистості майбутнього психолога в сфері реабілітаційних послуг. Запропонований методичний комплекс дає можливість

проводити психологічну діагностику показників рольової організації та професійних характеристик психолога, необхідних для якісного виконання професійних обов'язків. Матеріали дослідження можуть застосовуватися у процесі професійної підготовки майбутніх психологів на різних етапах здобуття фахових навичок.

Експериментальна база дослідження. Дослідницька робота проводилася протягом 2023–2024 навчального року на базі НУ «Запорізька політехніка». У дослідженні брали участь магістранти спеціальності 053 «Психологія», загальна кількість яких склала 25 осіб. Дані збиралися за допомогою особистих опитувань та онлайн-анкетування.

Структура роботи: кваліфікаційна робота включає вступ, три розділи, висновки та список використаних джерел. У роботі представлено 10 рисунків і 4 таблиці. Загальний обсяг роботи – 86 сторінок.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ПСИХОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ОСОБИСТОСТІ ПСИХОЛОГА В СФЕРІ НАДАННЯ РЕАБІЛІТАЦІЙНИХ ПОСЛУГ

1.1. Зміст та структура особистості у сучасних вітчизняних та зарубіжних психологічних теоріях

В українській психології традиційно розглядають та вивчають особистість у рамках культурного та історичного контексту [6]. Основні національні психологічні школи особистості представлені концепціями таких дослідників, як Б. Ананьєв, Л. Божович, Л. Виготський, О. Ковальов, Г. Костюк, О. Леонтьєв, В. Мерлін, В. М'ясищев, К. Платонов, С. Рубінштейн та інші [5].

Ключовим напрямком розвитку психології особистості є реалізація структурного підходу, запропонованого Б. Ананьєвим, який розглядає особистість як цілісну систему з численними взаємопов'язаними характеристиками. У цьому підході інтегруються біологічні та соціальні аспекти, представлені такими макро-характеристиками, як індивід, особистість, суб'єкт діяльності та індивідуальність. Кожна людина, проживаючи свій унікальний життєвий шлях, формує нові якості на основі своїх індивідуальних структур і перебуває у процесі постійної соціалізації. Дослідник виділяє компоненти особистості, такі як темперамент, здібності, задатки, мотивацію поведінки, ціннісні орієнтації, а також структуру і динаміку відносин [9].

На думку автора, унікальність і цілісність особистості визначають її особливу структуру. Дослідження особистості починається з визначення її статусу, на основі якого формуються системи суспільних функцій — ролей, а також цілей і ціннісних орієнтацій людини [9].

Т. Дуткевич розглядав особистість як взаємозв'язок між внутрішніми

умовами та зовнішніми життєвими обставинами. Він вважав, що особистість має складну, багаторівневу структуру, і всі психічні процеси залежать від неї [19]. Дуткевич виділяє такі компоненти особистості:

- спрямованість, яка виражається у потребах, інтересах, переконаннях, світогляді та домінуючих мотивах поведінки і діяльності;
- знання, уміння, навички, які набуваються в процесі життя та пізнавальної діяльності;
- індивідуально-типологічні особливості, що проявляються у темпераменті, характері та здібностях.

С. Кузікова наголошує, що особистість формується завдяки суспільним відносинам, в які людина вступає через свою діяльність. Вона зазначає, що вивчення особистості має базуватися на категорії діяльності, адже «діяльність є основною одиницею психологічного аналізу особистості, а не окремі дії чи операції, які лише описують діяльність, але не особистість» [27]. Розвиток особистості, за Кузіковою, є процесом взаємодії багатьох діяльностей, які вибудовуються в ієрархію. Ця ієрархія діяльностей психологічно представлена мотивами: мотивами-стимулами, які спонукають і мають емоційний характер без смислової функції, та мотивами-цілями, що надають діяльності особистісного сенсу. Центральним елементом структури особистості є мотиваційна сфера, яка базується на ієрархії мотивів. Таким чином, Кузікова виділяє три основні параметри особистості: 1) широта зв'язків людини зі світом (через різні види діяльності); 2) ступінь ієрархічної впорядкованості цих зв'язків, сформованих у смислотворчі мотиви (мотиви-цілі); 3) загальна структура цих зв'язків або мотивів-цілей [27].

Виходячи з концепцій провідної діяльності та соціальної ситуації розвитку, запропонованих Л. Виготським, Н. Ліфарєва показала, що в процесі взаємодії діяльності та міжособистісного спілкування на різних етапах життя дитини формується певний світогляд, який називають внутрішньою позицією. Ця внутрішня позиція є ключовою характеристикою особистості та основою її розвитку, вираженою через основні мотиви діяльності [31].

У своїх працях З. Мірошник описує особистість як «інтегроване утворення психічних процесів, станів і психологічних характеристик» [41].

Психічні процеси є основою психічного життя людини. Вони формують психічні стани, які визначають функціональний рівень психічної діяльності. Психічні властивості виникають на основі психічних процесів, що відбуваються на фоні певних психічних станів. Ці властивості характеризують стабільний і відносно незмінний рівень активності, притаманний конкретному індивіду [57]. Водночас, цей рівень активності визначає соціальну цінність особистості і формує внутрішні суб'єктивні умови її розвитку. У процесі розвитку психічні властивості взаємопов'язані і формують складні структури. Дослідник виділяє такі компоненти, як темперамент (система природних властивостей), спрямованість (система потреб, інтересів та ідеалів), здібності (інтелектуальні, вольові та емоційні властивості) та характер (система відносин і поведінки). О. Сотяренко зазначає, що цей поділ є умовним, оскільки одні й ті самі компоненти можуть входити до різних підструктур. Пізніше вчений визначає послідовність компонентів особистісної структури: першим є спрямованість, другим – здібності, третім – характер, четвертим – система управління, позначена поняттям «Я», а п'ятим – психічні процеси [69]. На думку автора теорії, саме синтез цих п'яти компонентів складає основу особистості. Незалежність, свідомість і зрілість особистості забезпечуються цим синтезом.

Яскравим прикладом реалізації структурного підходу у вивченні особистості є концепція Т. Яценка. Автор стверджує, що «особистість – це конкретна людина як суб'єкт перетворення світу на основі її пізнання, переживання та ставлення до нього» [86]. Вчений переконаний, що особистість властива кожній дорослій людині, і її основною рисою є свідомість, оскільки «людина може стати особистістю лише вступаючи у стосунки з іншими людьми, тому об'єктивні соціальні відносини, що відображаються у її свідомості, є ключовими для формування особистості» [85].

У своїх дослідженнях О. Хохліна розглядає особистість як динамічну систему, тобто таку, що розвивається в часі, змінюючи склад елементів і зв'язки

між ними, при цьому зберігаючи свою функцію. Автор виділяє «чотири підструктури особистості, використовуючи такі критерії для їх виокремлення» [76]:

- «взаємозв'язок біологічного і соціального, вродженого і набутого, процесуального та змістовного»;
- «внутрішня близькість рис особистості в кожній підструктурі»;
- «кожна підструктура має свій специфічний інструмент формування (виховання, навчання, тренування, вправи)»;
- «об'єктивно існуюча ієрархічна залежність підструктур»;
- «історичні критерії, які сприяють сутнісному розумінню особистості: особистість як сукупність психічних властивостей, особистість як досвід людини, біологізація та соціологізація особистості» [76].

Застосування цих критеріїв для аналізу особистості дозволило автору виділити чотири підструктури. Друга підструктура, що стосується досвіду, відображає, згідно з автором, знання, навички, вміння та звички, які здобуваються через навчання, проте під впливом біологічних і навіть генетично обумовлених властивостей особистості. Саме через цю підструктуру досвіду об'єктивується особистість у її індивідуальному розвитку, фокусуючи увагу на певному сегменті історичного досвіду людства.

Третя підструктура особистості представлена індивідуальними особливостями психічних процесів або функцій, таких як пам'ять, емоції, відчуття, мислення, сприймання, почуття та воля. Процес формування та розвитку цих індивідуальних особливостей відбувається шляхом вправ.

Четверта підструктура є суттєвою біологічною складовою, що об'єднує властивості темпераменту, статеві та вікові особливості.

Усі відомі властивості (риси) особистості можуть бути згруповані за цими чотирма підструктурами, використовуючи різні ознаки в типі структури. Ця мета-структура постійно змінюється протягом життя кожної конкретної особистості, концептуалізуючи психологічні характеристики особистості в поєднанні з її соціальними ролями.

Згідно з концепцією Г. Костюка, «індивід стає суспільною істотою,

особистістю в міру розвитку свідомості та самосвідомості, що формується як система психічних властивостей, які визначають його поведінку і дозволяють брати участь у суспільному житті, створюючи суспільно необхідні матеріальні та духовні цінності» [68]. При цьому «об'єктивна соціальна сутність завжди реалізується суб'єктивними психічними засобами» [68]. Біологічні аспекти, за Г. Костюком, «визначають загальні природні можливості індивіда стати особистістю, які можуть бути реалізовані лише в соціальних умовах життя» [68].

На думку автора, найбільш продуктивним є підхід до проблеми структури особистості, що базується на аналізі її діяльності. «Зв'язок особистості з діяльністю підкреслює те, що, незважаючи на різноманітність, якості особистості мають схожі структурні компоненти – знання, мотиви та способи дій. Водночас ці якості формуються по-різному, залежно від психологічного складу або структури діяльності» [68].

Згідно з Г. Костюком, особистість включає такі підструктури [68]: а) підсистема спрямованості, що визначає відношення до світу; б) характер, як індивідуальна специфіка психічного складу; в) підсистема освіченості (набуті знання); г) свідомість і самосвідомість; д) розумові якості; е) динамічні аспекти поведінки (темперамент).

Таким чином, структура особистості, за О. Демчуком, є єдністю різних взаємопов'язаних психічних процесів і властивостей, які утворюють динамічну і стійку систему, здатну функціонувати незалежно від зовнішніх впливів та сприяти власному розвитку [14].

Цікава думка С. Максименко, яка вважає, що особистість є "новою соціокультурною формою існування психіки людини як біологічної істоти, що представляє цілісність, здатну до саморозвитку, самовизначення, свідомої предметної діяльності, поведінки та саморегуляції, і має унікальний внутрішній світ" [32]. Це підкреслює особистісну природу людської психіки, яка має специфічні прояви. По-перше, це виражається у здатності до рефлексії, тобто можливості усвідомлювати своє існування та відображати оточення. По-друге, особистісність психіки ускладнює структуру окремих психічних процесів, оскільки

не можна їх розглядати ізольовано; вони відображають цілісність особистості, враховуючи всі її закономірності та якості.

Автор стверджує, що структура особистості складається з восьми змістовних одиниць (граней). Ці одиниці відрізняються не лише за наповненням, а й за загальною тематикою — існують п'ять підструктур та три динамічні загальні якості. Це вказує на активну гетерогенність структури особистості. До структурних компонентів автор відносить: біопсихічну складову; індивідуальні особливості психічних процесів; досвід; спрямованість; здібності. Динамічні якості охоплюють всю особистість, включаючи внутрішній світ, психічні стани та характер [32].

За словами В. Москаленко, людина стає особистістю лише тоді, коли «вона, взаємодіючи зі соціальними групами, стає частиною потоку діяльності і через цю систему засвоює екстеріоризовані у людському світі "значення"» [43]. Іншими словами, у навколишньому світі людини існує особливий соціальний вимір, створений сумарною діяльністю людства, який можна назвати полем значень. Це поле значень окрема особа виявляє як щось, що існує незалежно від неї — те, що вона сприймає і засвоює. Організуючи свою діяльність відповідно до цього поля значень, люди безперервно підтверджують реальність його існування.

І. Дружиніна, досліджуючи прояви особистості у спільній діяльності, виділяє два підходи до її структури. Інтерпсихологічний підхід зосереджується на розгляді особистості через призму «ролі для групи», тобто визначенні особливостей рольових відносин особистості в колективі. «Роль для групи» охоплює ідеали, цінності та схеми спілкування, які керують особистістю в її взаємодії з іншими. Інтрапсихологічний підхід, навпаки, вивчає особистість через «роль для себе», тобто акцентує на особистісно-змістовних відносинах. «Роль для себе» представлена мотивами, які визначають сенс дій особистості. Автор також наголошує, що рольові прояви та якості особистості виявляються у феномені «об'єктного» міжособистісного сприйняття». «Під цим сприйняттям розуміється спосіб, яким особистість сприймає вчинки інших людей через призму системи значень, прийнятих у даній культурі, що виявляється у вигляді еталонів і стереотипів» [17-18].

Серед сучасних досліджень рольової організації особистості цікаві думки українського психолога М. Барчій. Він вважає, що ключовим у рольовій теорії особистості є поняття локус рольового конфлікту, яке визначає основну стратегію поведінки особистості в умовах рольового розвитку [3]. Барчій також зосередив увагу на рольових характеристиках особистості, зокрема, на терміні «рольова компетентність», який він визначає як здатність особистості вирішувати життєві проблеми, пов'язані з рольовою поведінкою та виконанням життєвих ролей. Ця професійність включає вміння оперативного управління своїми психологічними ролями, бути активним учасником у цих ролях, а також інтегрувати рольову поведінку у власну життєдіяльність і творчість, що сприяє гармонійній самореалізації. Рольову професійність слід розглядати не лише як функціональну надбудову над особистістю, а як інтегральну характеристику самої особистості [3].

До структури рольової компетентності автор відносить:

- рольову варіативність, що виявляється в різноманітті ролей, які виконує особистість;
- рольову гнучкість, яка полягає у здатності легко переходити з однієї ролі в іншу, не затримуючись на окремих ролях, що свідчить про можливість адаптації до нових соціальних умов;
- рольову глибину, що відображає розвиток внутрішньої структури ролей і показує, наскільки роль інтегрована у життя людини;
- рольову рефлексію, тобто здатність усвідомлювати і приймати ролі інших, протилежною рисою є егоцентризм у ролі.

Важливим аспектом рольової поведінки особистості, за І. Малишевською, є рольове переживання — емоційний стан, що є суттєвим компонентом рольової Я-концепції особистості, оскільки відображає емоційно-ціннісне ставлення до себе як суб'єкта ролі. Потреба в рольовому переживанні розглядається як бажання отримати новий емоційний досвід, що виникає під час виконання ролей (не лише реальних, а й уявних або моделюючих, таких як театральні чи психодраматичні). Рольове переживання може в одних випадках підвищувати духовну насолоду, а в інших — виконувати очищувальну функцію, подібну до катарсису. Таким чином,

рольове переживання є ефективним засобом формування особистості [33-37].

Таким чином, у вітчизняній психології існує кілька підходів до вивчення особистості та її структури, проте всі вони об'єднані темою діалектичної єдності взаємопов'язаних психічних процесів і властивостей, а також значенням діяльності у формуванні особистості. Найбільш повно рольова організація особистості була описана в роботах Б. Ананьєва, О. Асмолова та О. Леонтьєва [42].

Питання самовизначення особистості, пошуку свого місця у світі, визначення власної рольової позиції та осмислення значення життя сприяють формуванню соціально-філософського підходу до аналізу феноменів особистості та її соціальних ролей.

Науковий аналіз основних теорій особистості дозволяє стверджувати, що ключовою характеристикою будь-якої з таких теорій є її структурний аспект.

Аналіз і практичне вивчення структури особистості почалося в 60-х роках минулого століття. Проте вже на початку розвитку наукової психології було виявлено, що особистість є не лише множинністю, але й структурою, яка підпорядковується загальним законам і формується під впливом певних факторів [45].

У зарубіжній психології одними з найвідоміших теорій є теорії, що заслуговують на увагу.

Психоаналітична теорія З. Фрейда, в рамках психодинамічного підходу, розглядає визначення особистості та її структуру. Згідно з Фрейдом, психічне життя особистості є полем безперервної боротьби між свідомими та несвідомими силами, розумом і інстинктами. Фрейд стверджував, що свідоме, підсвідоме і несвідоме є основними складовими психіки, і в них містяться ключові структури особистості [47].

I компонент — «Ід» або «Воно» — є основою психічного життя особистості та найдавнішою його частиною. Він включає вроджені біологічні інстинкти (сексуальні та агресивні), які прагнуть задоволення та впливають на діяльність людини.

II компонент — «Его» або «Я» — це свідомо і раціональна частина психіки,

яка діє відповідно до принципу реальності. Вона формує механізми адаптації до умов зовнішнього світу та визначає, як особистість усвідомлює себе й свою поведінку.

III компонент — «Супер-Его» або «Над-Я» — відповідає за моральні стандарти та виконує роль совісті, критика, вершителя правосуддя й цензора. [47].

Аналітична психологія К. Юнга є прикладом оновлення психодинамічної теорії, яка продовжує структурний підхід до вивчення особистості. Як і З. Фрейд, Юнг виділяє свідому та несвідому сфери в структурі людської особистості (душі). Свідомою сферою, на його думку, охоплює усвідомлені думки, почуття, спогади та відчуття, які формують основу самосвідомості і дозволяють людині сприймати себе як цілісну і стабільну особистість.

У несвідомій сфері особистості Юнг розрізняє два компоненти: особисте несвідоме та колективне несвідоме. Індивідуальне несвідоме є поверхневим шаром, що складається з емоційних комплексів — «скупчень емоційно насичених думок, почуттів і спогадів, що виникають у людини з її особистого досвіду» [51]. Такі комплекси часто формуються через механізм витіснення, коли психотравмуюча інформація забувається.

Колективне несвідоме, згідно з Юнгом, є більш глибоким рівнем несвідомої сфери особистості, яке не ґрунтується на особистому досвіді і не здобувається протягом життя, а є вродженим [64]. Це несвідоме закладене генетично в кожній людині і залежить виключно від спадковості [64]. Вміст колективного несвідомого представлений архетипами — образами пам'яті людства, які визначають схильність людини до певних реакцій в різних ситуаціях. Архетипи «активуються» в тих випадках, коли або ще не існує свідомих понять, або їх застосування стає неможливим через внутрішні або зовнішні причини [71]. Коли особистість стикається з ситуацією, що відповідає архетипу, він активується, спонукаючи до дій, які перевершують свідомість і волю людини.

К. Юнг дійшов висновку про існування архетипів, аналізуючи численні схожості образів, які часто зустрічалися в описах фантазій, снів, марень і нав'язливих ідей його пацієнтів, а також в міфах і казках різних культур. Він

вважав, що ці подібності обумовлені спільною природою: «знижена активність свідомості та відсутність концентрації уваги відображають примітивний стан свідомості, в якому, ймовірно, формувалися міфи. Тому ми вважаємо дуже імовірним, що міфологічні архетипи виникли подібно до сучасних проявів архетипових структур у людей» [78].

Юнг припускає, що колективне несвідоме може містити безліч архетипів, але особливо важливими в його теорії є архетипи персони, тіні, аніми, анімуса та самості [78].

Персона — це архетип, який представляє соціальну роль людини, що відповідає вимогам суспільства. Вона, або, як ще називав К. Юнг, маска, проявляється в стосунках з іншими людьми та відповідно до їхніх соціальних очікувань. Архетип тіні уособлює подавлену темну, агресивну та тваринну сторону особистості. Тінь охоплює наші соціально неприйнятні сексуальні та агресивні імпульси, а також морально недозволені думки і бажання. Проте Юнг також вбачав у тіні позитивні якості, зокрема основа життєвої енергії, спонтанності і творчості.

Архетипи аніми і анімуса відображають вроджену андрогенну природу людей. Аніма є внутрішнім образом жінки в чоловікові, його неусвідомленою жіночою частиною, тоді як анімус — це внутрішній образ чоловіка, що існує в жінці, її несвідомий чоловічий аспект. Самість, у свою чергу, є центром особистості, навколо якого організуються і взаємодіють всі інші елементи. Згідно з припущеннями Юнга, людина відчуває цілісність, єдність і гармонію лише тоді, коли відбувається інтеграція всіх аспектів її душі. Таким чином, розвиток самості в уявленнях вченого є найважливішою метою людського існування [73].

А. Адлер мав свій погляд на природу особистості, відрізняючись від своїх попередників, і відкидав ідею про розподіл особистості на інстанції. Він вважав, що структура особистості є єдиною та розвивається під впливом прагнення людини до переваги над іншими. У своїх працях вчений запропонував термін «стиль життя», стверджуючи, що кожна людина формує свій унікальний стиль. Адлер виділив чотири типи установок, які супроводжують стиль життя [79]. Перші три з них — це контроль, здобуття та ухилення, які характеризуються низьким рівнем

соціального інтересу, але різним ступенем активності. Четвертий тип, соціально корисний, відзначається високим соціальним інтересом і активністю [79]. Таким чином, ці установки можна розглядати як ролі особистості, а саме: «керівника», «користувача», «втікача» та «корисного».

Е. Фромм вважав, що структуру особистості формують «основні орієнтації характеру», які виникають у конкретному суспільстві в процесі задоволення основних екзистенціальних потреб людини. Він виділив п'ять соціальних типів характеру, які відображають взаємозв'язок між екзистенційними потребами та соціальним середовищем, у якому перебувають люди. Фромм розділив ці типи на два основних класи: непродуктивні (нездорові) та продуктивні (здорові). Непродуктивні типи включають рецептивний, експлуативний, накопичувальний і ринковий. Продуктивний тип є взірцем ідеального психічного здоров'я з точки зору Фромма. Він також підкреслював, що жоден з цих типів характеру не існує в чистому вигляді, оскільки непродуктивні та продуктивні якості комбінуються у різних людей в різних пропорціях [81].

К. Хорні, описуючи особистість і її потреби, виділила три основні орієнтації людини, які відображають різні способи оптимізації міжособистісних стосунків для досягнення максимального комфорту і безпеки в навколишньому середовищі. На основі цих орієнтацій було сформовано три типи невротичної особистості. Перша орієнтація, спрямована на людей, представлена поступливим типом особистості, яка намагається досягти безпеки та уникнути почуття самотності, безпорадності і непотрібності. Друга, орієнтація проти людей, відповідає ворожому типу, для якого характерні домінування, агресія та експлуатація. Третя орієнтація, яка йде від людей, є захисною установкою, що передбачає бажання до самотності, незалежності і самодостатності, що притаманне обособленому типу особистості. К. Хорні зазначає, що всі ці стратегії використовуються і здоровими людьми, які гнучко адаптують їх залежно від обставин [76].

При аналізі різних теоретичних підходів було виявлено, що одним з найбільш поширених прикладів структурних концепцій є концепція рис особистості. Рису визначається як стабільна якість або схильність особи поводити себе певним чином

у конкретних ситуаціях.

Вчені Г. Айзенк, Г. Олпорт і Р. Кетелл вважали, що риси особистості становлять основу її структури. За словами Кетелла, риси є гіпотетичними конструкціями, які визначають сталість поведінки людини в часі та за різних обставин. Він виділив 16 основних рис, які формують структуру особистості. Ієрархічна модель особистості Айзенка включає типи, риси, звичні реакції та специфічні реакції. На відміну від Кетелла, Айзенк виділяє лише два основні типи: інтроверсія — екстраверсія та стабільність — нейротизм [45; 65].

Г. Олпорт, представник диспозиційного підходу в дослідженні особистості, підкреслював цілісність, неподільність і унікальність структури особистості. Він запропонував термін «пропріум», що позначає те, що визнається людиною як своє власне і є відмінною рисою її внутрішнього світу [10].

Пропріум задає життю людини напрямок, будучи позитивною, творчою і розвитковою властивістю людської природи. Вчений виділяє сім аспектів, які характеризують розвиток пропріума або усвідомлення себе. Протягом перших трьох років життя у дитини виявляються три основні аспекти: тілесне відчуття себе, відчуття безперервної самототожності та самоповага або гордість. У віці від чотирьох до шести років з'являються ще два аспекти: самопротяжність і образ себе. Між шістьма і дванадцятьма роками у дитини розвивається самоусвідомлення, яке дозволяє їй вирішувати проблеми за допомогою раціонального мислення. У підлітковому віці виникають наміри, довгострокові плани та віддалені цілі, які вважаються особистими прагненнями. Ці сім аспектів формують пропріум [65].

В. Рибалка, розглядаючи риси особистості як найваліднішу одиницю аналізу індивідуальності, розділяє їх на загальні (які притаманні всім людям і використовуються для порівняння) та індивідуальні (які не можна порівнювати з іншими). Автор пропонує виділяти три типи диспозицій (рис особистості) [58]:

- кардинальні диспозиції, які мають домінуючий вплив на особистість і практично визначають її поведінку. Прикладами можуть слугувати харизматичні постаті, такі як Скрудж, Дон Жуан або Макіавеллі.
- центральні диспозиції – це основні якості, які є будівельними блоками

індивідуальності. Їхня кількість невелика; Г. Уеллс вважав, що їх всього дві: прагнення до порядку і до протилежної статі.

– вторинні диспозиції – це менш помітні, менш узагальнені та менш стійкі риси. До них відносяться, наприклад, вподобання в їжі чи одязі.

Проблемою особистості та її структури займалися також представники гуманістичної психології. В. Сидоренко зазначає, що в концепції К. Роджерса теорія особистості є теорією процесу особистісного розвитку. Роджерс виділяє три основні компоненти в людині: організм із його базовими процесами, феноменологічне поле (всі переживання людини) та самість або «Я», що розуміється як «організований, узгоджений концептуальний гештальт, що складається з перцепцій характеристик «я» або «мене», а також сприйняття взаємозв'язку «я» з іншими людьми та різними аспектами життя, включно з цінностями, пов'язаними з цими перцепціями» [59]. Окрім звичайного «Я» існує також «ідеальне Я» - те, ким людина прагне бути. Автор зауважує, що між цими конструкціями може виникати конгруентність або не конгруентність (відповідність чи невідповідність), що впливає на адаптацію, зрілість та загальне функціонування особи.

У теорії особистісних конструктів Дж. Келлі, яка належить до когнітивного напрямку в психології особистості, акцентується увага на психологічних процесах, які дозволяють людям організовувати та осмислювати події, що відбуваються в їхньому житті, інтерпретувати й передбачати свій досвід для ефективної взаємодії з ним. Конструктом вважається особливий спосіб сприйняття світу — це ідея або думка, яка використовується людиною для усвідомлення, розуміння або прогнозування свого досвіду [52]. Основними характеристиками конструктів є біполярність і дихотомічність. Це означає, що суть мислення людини полягає у сприйнятті життєвого досвіду в категоріях чорного або білого, подібності та відмінності. Конструктивна система постійно змінюється під впливом досвіду, тому ми і можемо назвати таку систему – динамічною. Таким чином особистість формується і розвивається протягом життя. Дж. Келлі розглядає «особистість як унікальну, організовану, пірамідоподібну структуру особистісних конструктів,

інтерпретація яких дозволяє зрозуміти природу іншої людини» [67].

У соціально-психологічних теоріях особистість має дуалістичну природу, в якій поєднуються біологічне і соціальне, вроджене та набуто, індивідуальне та групове. Як зазначає В. Панок, розвиток людини (онтогенез) визначається біологічною спадковістю, тоді як розвиток особистості зумовлений соціальною спадковістю. Ці дві детермінанти тісно переплітаються в процесі розвитку: набуті якості формуються на основі біологічних чинників, а спадково зумовлені задатки постійно змінюються в процесі засвоєння соціально-історичного досвіду і практики. Однією з категорій, що відображає цю дуалістичність, є роль [48].

Аналіз наукових досліджень показує, що термін «роль» використовується в соціальному, соціально-психологічному та особистісному контекстах. Він втілює психологічні аспекти та форми поведінки, які залежать від соціального становища особи в суспільстві чи групі. Тут проявляються індивідуальні особливості, взаємодія зовнішніх і внутрішніх факторів, а також кореляція ролей, які є основними компонентами рольової організації [44].

Особистісні аспекти ролей розглядаються в різних теоріях, зокрема в теорії символічного інтеракціонізму, психодрамі, транскатному аналізі та інших. Теорія символічного інтеракціонізму, іноді названа «теорією ролей» (представлена такими вченими, як Г. Блумер, Е. Гоффман, М. Кун, Дж. Мід), підкреслює рольову природу особистості як основний механізм та структуру. Послідовники цієї теорії стверджують, що особистість складається з набору конкретних соціальних ролей. Дж. Мід зазначав, що особистість формується в процесі міжособистісних взаємодій, які повторюються протягом життя. Через комунікацію з різними людьми особа виконує різні ролі, внаслідок чого її особистість є своєрідним поєднанням численних ролей, які вона постійно відіграє [1].

За словами М. Куна, індивід формує свою стратегію поведінки у зв'язку з ролями та статусами в групах, з якими він себе ідентифікує. Згідно з основними принципами теорії ролей, людина не розглядається як «абстрактна особистість», а як носій певних норм, прав і обов'язків [4].

Отже, основна ідея теорії ролей полягає в тому, що особа діє певним чином,

оскільки є членом конкретної соціальної групи. Вважається, що розвиток особистості відбувається лише в процесі виконання різних ролей.

У психодраматичній концепції особистість визначається динамічно за чотири параметрами [25]:

1. Діапазон ролей, які вона виконує в своєму житті. Кожна людина сприймає, мислить і діє в контексті численних фізіологічних, психологічних, професійних та соціальних ролей, які складають її сутність.
2. Мережа взаємодій з усіма людьми, з якими вона пов'язана, а також динаміка групи, до якої належить.
3. Соціальний атом (особистий емоційний досвід).
4. Соціометричний статус. Характеризує її «популярність» у кожній групі, до якої вона входить.

Я. Морено, засновник психодрами, вважає спонтанність найглибшим філогенетичним чинником особистості, що визначає людську поведінку, і що в разі її зникнення особистість перестає існувати.

Згідно з Я. Морено, структура особистості складається з набору ролей. Найбільше значення мають такі «первинні рольові категорії: соматичні ролі, що визначаються фізіологічними потребами та емоціями; психічні ролі, що виникають у соціальній матриці і розширюють сфери переживань дитини; соціальні ролі, зумовлені структурою соціальних зв'язків особи; трансцендентні (інтегративні) ролі, в яких людина здійснює іманентну трансценденцію і формує загальний погляд на світ» [25].

У соціальних ролях чітко виявляються фази підйому, кульмінації, спаду та згасання. Їх критичні моменти, як і у соматичних ролях, часто пов'язані з кризами, які можуть призвести до психічних розладів. «Порушення рольового розвитку можуть проявлятися у трьох основних формах: а) стрибок на інші рольові рівні, минаючи проміжні; б) застій розвитку; в) регресія, що полягає у частковому або повному поверненні з досягнутого рівня ролі. З цієї точки зору, здоров'я людини визначається цілеспрямованим, послідовним розвитком ролей у напрямку майбутнього (прогресія), тоді як хвороба характеризується застійом або регресією

на певному рольовому рівні» [26].

Ще одна структурна теорія, що заслуговує на увагу, належить засновнику трансактного аналізу Еріку Берну. Він спостерігав за спонтанною соціальною діяльністю людей і виявив, що певний набір схем поведінки відповідає певному стану свідомості, в той час як інший набір може бути пов'язаний з різними фізичними проявами і часто не збігається з першим. «Ці спостереження привели до висновку про існування різних станів «Я». Теоретично стан «Я» можна описати феноменологічно як пов'язану систему почуттів, а операційно – як поведінкові паттерни. Це означає, що певна система почуттів асоціюється з певними моделями поведінки. Кожна особистість має обмежений набір таких его-станів, які не є ролями, а психологічною реальністю» [28].

Згідно з концепцією Берна, особистість складається з трьох окремих функціональних структур, відомих як его-стани. «За допомогою структурного аналізу автор виділяє три основні его-стани: 1) “Батько” – стан, що відтворює поведінку справжніх батьків або інших авторитетних осіб з дитинства, відображаючи традиції, цінності, норми та правила; 2) “Дорослий” – елемент особистості, що обробляє інформацію та здійснює ймовірнісну оцінку для ефективної взаємодії з навколишнім світом, проявляючи розсудливість, незалежність і професійність; 3) “Дитина” – стан, що зберігся з раннього дитинства і містить афективні комплекси, пов'язані з перших враженнями та переживаннями» [28].

У концепції Берна особистість, спілкуючись з іншими людьми та взаємодіючи в конкретних соціальних ситуаціях, постійно перебуває в одному з трьох его-станів, яке активоване в даний момент. Також можливі комбінації або «зараження» одного стану іншим. «Цей механізм зараження Берн використовує для пояснення різних особистісних патологій і відхилень, аж до психічних захворювань. Виходячи з механізмів функціонування его-станів, можна аналізувати процеси міжособистісної взаємодії та більш складні форми поведінки, такі як «ігри» чи «серії прихованих додаткових транзакцій з чітко визначеним і передбачуваним кінцем», а також сценарії, що лежать в їх основі» [17].

Як видно, в цих теоріях ролі відіграють важливу роль у структурі життєвого світу та в процесах функціонування особистості, які становлять не просто набір елементів, а цілісну систему. При цьому особа виявляється не лише носієм окремої ролі, але й потенційним носієм багатьох різноманітних ролей, оскільки вона інтегрована в різні системи відносин.

1.2. Психологічні особливості особистості та діяльності майбутнього психолога в сфері надання реабілітаційних послуг

Професія психолога належить до так званої «соціономічної» групи професій, що зосереджена на вирішенні суспільних та особистісних питань, і вимагає спілкування та взаємодії з різними людьми. Це означає, що психолог має розвивати вміння «розуміти» інших, орієнтуватися в різних життєвих ситуаціях та надавати допомогу й підтримку для повноцінної особистісної самореалізації.

Темі професіоналізації та психологічним аспектам професійної діяльності присвячено безліч досліджень (Ю. Бекетова, Т. Гавлітіна, З. Ленів, О. Михайленко, В. Сорочинська та інші). Аналіз цих робіт вказує на неоднозначність уявлень щодо змісту професійних характеристик та суперечливі вимоги, що виникають в умовах сучасної практики психолога. Ці питання детально розглядаються в працях І. Дружиніна, С. Сисоєва, Д. Супрун, А. Шапошнікова, Н. Шевченка та інших.

Дослідження зазначених авторів підкреслюють, що професіоналізація майбутніх психологів має відбуватися в новій особистісно-орієнтованій парадигмі. Ця парадигма передбачає акцент на важливих особистісних якостях, формуванні професійної компетентності психолога, а також створенні системи професійних умінь і навичок, що сприяють досягненню професійного успіху, самореалізації та розвитку професійної культури спілкування, рефлексії та інтуїції.

Як вказувала Ю. Мельник, до поняття «компетентність» належать «знання, навички, досвід, теоретична та практична готовність до використання знань. Компетентність може розглядатися як етап зрілості, що відображає готовність діяти самостійно та відповідально, а також успішно. Ця стадія підготовки повинна

бути метою всього навчального процесу у вищому навчальному закладі» [38].

Слід звернути увагу на думку Н. Шевченко, яка підкреслює, що «найважливішою ознакою компетентності є активний характер узагальнених умінь у поєднанні з предметними знаннями та навичками в конкретних сферах. При цьому професійність проявляється в умінні робити вибір на основі адекватної самооцінки в конкретній ситуації» [81].

Відповідно до трактування українських вчених, професійність сприймається як шлях до розв'язання життєвих проблем і прийняття рішень у різних сферах діяльності людини, загальна здатність, що базується на знаннях, досвіді та цінностях, здобутих через навчання, виховання, а також інтеграцію в соціокультурний простір, міжособистісну взаємодію та спілкування. При цьому розвиток професійних компетентностей практичного психолога залежить від особистісних характеристик майбутнього спеціаліста [81]. О. Шинкаренко зазначає, що «життєвий шлях особистості є безперервним процесом вирішення різних завдань, які виникають перед нею. Ефективність розв'язання цих життєвих задач залежить від рольової компетентності особистості, що є складовою частиною життєвої компетентності (Т. Титаренко) – уміння виходити за межі власного егоцентризму, віра в адаптивні можливості людини та здатність розумно діяти поза межами норм, запобігаючи мінливості й відносності світу» [83].

На думку вченого Б. Хомуленка, «особистісний розвиток психолога має суттєвий вплив на його професійну майстерність. Зв'язуючою ланкою між особистістю та діяльністю виступає професійна свідомість і самосвідомість, які допомагають досягати оптимальних результатів у процесі формування як в особистісному, так і в професійному плані» [75].

Н. Шевченко розглядає «професійну свідомість як психічну структуру, що інтегрує певні елементи програм професійної діяльності, включаючи професійні знання та навички, а також усвідомлення особистістю своєї ролі у відповідній професії. Вона наголошує, що професійна свідомість є ключовою категорією, яка відображає суть професійного становлення та розвитку фахівця» [80].

Особливе місце в системі життєвих відносин майбутнього психолога займає

ставлення до себе. Уявлення індивіда про себе, свої цінності та сутність значною мірою впливають на його сприйняття світу в цілому. Сукупність усіх уявлень про себе формує Я-концепцію (У. Джемс, Ч. Кулі, Дж. Мід, К. Роджерс та ін.). Д. Супрун, аналізуючи роботи ряду вітчизняних дослідників (В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелєва), зазначає, що специфіка професії психолога, орієнтованої на надання психологічної допомоги іншим, передбачає, що основним інструментом його роботи, поряд із тестами та спеціальними психологічними методиками, є його власна особистість: самооцінка, цінності, образ себе та оточення тощо. Якість і успішність професійної діяльності психолога, насамперед, залежать від того, чи зможе студент-психолог, перебуваючи в освітньому середовищі, вибудувати власну модель професійної діяльності, яка включатиме не лише впевнений рівень володіння технологією професійної роботи, але й ціннісно-рольове бачення майбутньої професії та своєї ролі в ній. Особливості професійної діяльності психолога передбачають поєднання та тісний взаємозв'язок професійних і особистісних характеристик фахівця, які визначають його спрямованість, ідеали, переконання, ціннісні орієнтації, мотиваційні тенденції та сенси, а також інтерпретацію власних етичних переконань [70].

Схожі ідеї висловлювала В. Сидоренко, яка вважає, що «психолог є суб'єктом «допомагаючої діяльності» і здійснює підтримку завдяки своїй особистості. Його психологічні характеристики, такі як емпатія, безумовне прийняття інших, гнучкість у міжособистісних стосунках, наполегливість та готовність до саморозкриття, суттєво впливають на характер відносин з клієнтом і визначають успіх роботи загалом» [59].

Існує багато досліджень, які піднімають питання необхідних особистісних рис практичного психолога (І. Малишевська [33-36], З. Мірошник [41-42], К. Потопа [52]). У працях цих учених висловлюється думка, що модель особистості психолога-практика повинна відображати комплекс його професійно-психологічних завдань, зокрема:

— «вектор взаємодії суб'єкта з навколишнім середовищем (психосоматичне здоров'я, суб'єкт діяльності, особистісні риси, соціальна

поведінка, значення)»;

- «вектор структурної організації суб'єкта (когнітивні, мотиваційні та операційні компоненти структури суб'єкта)»;
- «вектор часу, що дозволяє відслідковувати динаміку системи та прогнозувати її подальший розвиток» [65].

До структурних компонентів індивідуальності практикуючого психолога І. Солійчук відносить мотиваційно-цільову, когнітивну, операційно-технологічну, регулятивну та комунікативно-рольову складові [65]. Автор також зазначає, що ефективність роботи психолога залежить від складної системи його спеціальних здібностей.

Спираючись на теорії В. Мерліна і К. Гуревича, які визначають успішність діяльності за трьома факторами: природними задатками і здібностями, професійною мотивацією, а також рівнем знань, навичок і вмінь, С. Сисоєва розглядає особистість професіонала як «складну систему, що має кілька ієрархічних рівнів. До них належать індивідуально-типові особливості (формально-динамічні та якісні характеристики особистості), професійно важливі якості, а також професійна компетентність, що включає знання, навички, уміння, їх якість і рівень» [62].

Психолог С. Коробко в структурі особистості професіонала виділяє такі інтегральні характеристики [26]:

- «професійну самосвідомість спеціаліста, яка відображає його уявлення про себе»;
- «індивідуальний стиль діяльності і спілкування, а також гармонійне поєднання завдань, засобів і способів професійної діяльності та комунікації»;
- «творчий потенціал, який представляє собою комплекс унікальних здібностей особистості, зокрема креативних, що допомагають розв'язувати професійні завдання в нестандартних ситуаціях».

З. Ленів вважає, що до «особистості педагога-психолога можуть висуватися вимоги, такі як імідж психолога, професійно значущі якості, принципи діяльності та статус стосовно дітей і дорослих» [29].

Обговорюючи професійно важливі якості практичного психолога, доцільно враховувати успішність його діяльності. Саме ці якості формують цілі, зміст, тривалість та форми його професійної підготовки.

Успішність діяльності практичного психолога залежить від складної системи його спеціальних здібностей, особливо від уміння спілкуватися з клієнтом, що є ключовою спеціальною здатністю. Основою діяльності практикуючого психолога є спілкування, яке проявляється через комунікацію, інтеракцію та перцепцію.

Ефективність психологічного консультування, психотерапії та психокорекції в значній мірі залежить від уміння спілкуватися з клієнтом. Це передбачає ширий інтерес до людей, їхнього способу життя, емоцій та думок, а також вміння підбирати правильні слова та інтонацію для встановлення необхідного контакту. Важливими є також вміння слухати та терпіння.

3. Мірошник розробила досить влучну структуру комплексу психологічних здібностей, яку вона назвала «талантом спілкування» [42]. Це своєрідний «ескіз» комунікативних рис особистості практикуючого психолога. Якості особистості згруповані в такі блоки: 1) здатність до повного та адекватного сприйняття об'єкта; 2) здатність до розуміння внутрішніх властивостей і особливостей об'єкта; 3) здатність до співпереживання, емпатії, доброти та поваги до людини; 4) здатність до самоаналізу та рефлексії; 5) уміння керувати собою та процесом спілкування, бути уважним і вміти слухати [42].

Таким чином, перший комплекс професійно важливих рис особистості охоплює спрямованість та мотиви професійної діяльності. Це, в першу чергу, гуманістична спрямованість особистості, специфічна професійна спрямованість і гнучка «Я-концепція». Другий комплекс складають вимоги до соціально-сприйнятливих характеристик людини, які визначають здатність адекватно відображати соціальні об'єкти, зокрема психологічну спостережливість. Третій комплекс характеристик включає вимоги до особистісних характеристик, пов'язаних з процесом обробки та осмислення соціальної інформації, зокрема вимоги до соціального мислення, його критичності та професійної рефлексії. Четвертий комплекс охоплює вимоги до характеристик, пов'язаних із передачею

інформації, впливом на інших людей і спілкуванням [75, с. 156].

Як зазначив Г. Панок, під час спілкування з клієнтом практичному психологу важливо проявляти такі якості, як емпатія, співчуття, співпереживання, відкритість і щирість, доброзичливість, позитивне емоційне ставлення до клієнта, особиста зацікавленість у вирішенні його проблем, довіра до клієнта, віра в його можливості та здатності самостійно справлятися з труднощами, а також вміння дотримуватися оптимальної психологічної дистанції під час взаємодії з клієнтом [47].

У наукових дослідженнях С. Максименка та В. Москаленко підкреслюється значення таких професійно важливих характеристик психолога, як здатність до встановлення контактів, раціональність у взаємодії з іншими, самокритичність, інтелектуальний рівень, розвиток емоційно-вольової сфери, комунікабельність, наявність психолого-педагогічного такту та сформованість морально-регулятивних аспектів поведінки [32; 43].

Соціальний інтелект є важливим психологічним утворенням, що забезпечує успішність професійної діяльності психолога. Дослідження І. Малишевської вказує на те, що структуру соціального інтелекту психолога формують три складові: «когнітивна, емоційна та комунікативно-організаційна» [37]. На думку вченої, «домінування когнітивного компонента сприяє високій якості психодіагностики, емоційного – наданню психологічної допомоги в міжособистісних взаємодіях, а комунікативно-організаційного – проведенню психологічного супроводу клієнта. Автор у своїх наукових працях доводить, що гармонійне поєднання всіх трьох компонентів соціального інтелекту забезпечує успішність у всіх аспектах професійної діяльності психолога» [37].

3. Мірошник у своїх працях висловлює думку, що образ практичного психолога часто надто спрощений і зводиться до опису його особистісних і професійних характеристик. Проте такий підхід не враховує всі особливості підготовки фахівця-психолога. Оскільки формування та розвиток особистості професіонала відбувається в межах певної професійної групи, яка характеризується ієрархією статусів і набором ролей, доцільно вважати, що саме в рамках рольового підходу можна вирішити проблеми формування особистості практичного

психолога та його професійної компетентності. Дослідниця вважає, що рольовий підхід дозволяє розглядати особистість у цілому, враховуючи різноманітність зв'язків з навколишнім світом [41].

Виходячи з вищевказаного, доречно визначити роль психолога в сучасній освіті як рольового функціонера [39], дії якого відповідають змісту його професійної діяльності. Реалізація цієї функції в професіях типу «людина-людина» здійснюється через виконання певних професійних ролей, таких як «психотерапевт», «діагност», «тренер» тощо. Іноді роль стає інструментом впливу фахівця на іншу особистість. У працях Д. Супрун [71], І. Хозраткулова [74], С. Шандрук [78], Т. Яценка [86] та інших зазначається, що в процесі практичної психосоціальної роботи працівникам часто доводиться виконувати різні ролі для досягнення психотерапевтичного ефекту. У процесі психоконсультування або групової роботи психолог змінює свою роль в залежності від поставлених завдань та умов, що виникають під час роботи. Це вимагає від спеціаліста глибокого психологічного розуміння: життєвої ситуації клієнта та його індивідуальності (унікальності); актуальної ситуації психоконсультування або психокорекційної роботи (групова динаміка); механізмів міжособистісної взаємодії та обґрунтованого вибору конкретної поведінки (ролі); особливостей сприйняття клієнтом власного образу та розвинутої особистісної рефлексії.

Отже, психолог має бути дистанційованим від власних професійних ролей і вміти свідомо ними керувати. Відсутність здібності переносити риси непрофесійних ролей на професійні є надзвичайно важливою у здійсненні професійної діяльності психолога. В іншому випадку відбувається перенесення особистісних проблем практичного психолога на клієнта, що є неприпустимим.

Охарактеризовуючи сучасного психолога-професіонала з точки зору рольового підходу, важливо звернути увагу на змістовні аспекти особистості спеціаліста, зокрема його рольову структуру.

У дослідженнях З. Мірошник зазначається, що «рольова організація особистості практичного психолога є системою, яка об'єднує соціальні та професійні ролі в певному порядку, що формується в рольовий комплекс і

спрямований на досягнення психолого-педагогічних цілей шляхом вирішення різних психологічних і педагогічних завдань» [42]. «Це психологічно-особистісне новоутворення, яке є надбанням спеціаліста, в якому професійні ролі інтегровані у конструктивні моделі поведінки, що забезпечують успішну діяльність, визначену високим рівнем психологічної культури, самодостатності та готовності до динамічного адаптування і зміни можливих позицій та намірів під час взаємодії всіх учасників освітньо-педагогічного процесу, що постійно змінюється» [42].

Таким чином, можна зробити висновок, що робота практичного психолога належить до видів діяльності, де професійні та особистісні аспекти («Я-функціональне» і «Я-екзистенційне») тісно переплітаються, а професійне зростання неможливе без особистісного. Всі ці фактори впливають на формування моделей поведінки (ролей) особистості практичного психолога, які реалізуються в його рольовій структурі. Науковці підкреслюють, що чим більший досвід і кваліфікація фахівця, тим ширший його рольовий репертуар. Це дає змогу людині гнучко реагувати в нестандартних ситуаціях, творчо вирішувати проблеми, уникати рольового перевантаження та конструктивно долати стресові обставини. Цілісне сприйняття спеціалістом рольової реальності своєї професії сприяє свідомому плануванню свого особистісного і професійного зростання з урахуванням статусних і рольових аспектів.

Розглянемо соціально-психологічні аспекти діяльності психолога в інклюзивному освітньому середовищі.

У загальному сенсі, середовище визначається як оточення, яке складається з природних, матеріальних і соціальних чинників, що прямо або опосередковано впливають на особу [20].

Таке розуміння терміна «середовище» підтверджується й у словникових виданнях: воно охоплює соціально-побутові умови, обстановку, а також сукупність людей, які пов'язані цими умовами [24]; «сукупність природних умов, у яких відбувається життєдіяльність певного організму» [50]; «група людей, об'єднаних спільними життєвими умовами, заняттями, інтересами тощо» [53].

У нашому дослідженні особливу увагу варто приділити думкам О. Пасічник

[49] та В. Синьова [61], які вважають особистість активним учасником соціального середовища та описують його як багатогранну структуру, що наповнює навколишнє середовище і актуалізується через поведінку особи. На думку вчених, термін «середовище» охоплює безпосереднє оточення особистості, різноманітні умови її життєдіяльності, міжособистісні стосунки та взаємодії з іншими людьми, а також реальне середовище, в якому відбувається розвиток особи.

Такий підхід до визначення середовища як соціальної категорії підтверджує його роль у сприянні особистісному розвитку дитини, забезпечуючи цілеспрямоване навчання та виховання. Це положення є ключовим і для проектування інклюзивного освітнього середовища.

У спеціальній педагогіці термін «освітнє середовище» означає сукупність умов, що впливають на формування та функціонування особистості в суспільстві, включаючи її предметно-просторове оточення, здібності, потреби, інтереси та свідомість [55; 60].

У рамках нашого дослідження заслуговують на увагу ідеї В. Стасенка щодо змісту освітнього середовища. Він визначає його як систему освітніх умов, необхідних для практичної реалізації конкретних освітніх технологій і місії певного навчального закладу. Це включає просторово-предметні умови, систему міжособистісних (соціально-психологічних) взаємовідносин учасників освітнього процесу, а також простір для різноманітних видів діяльності, які сприяють соціалізації учнів відповідно до їх вікових особливостей та індивідуальних інтересів [67].

В. Кобильченко та С. Яковлева, розглядаючи «освітнє середовище» як середовище соціокультурних інститутів, зазначають, що воно здатне забезпечити широкий спектр можливостей для саморозвитку всіх учасників освітнього процесу [23; 85]. О. Безпалько розглядає освітнє середовище як впорядковану цілісність, що складається з компонентів, взаємодія та інтеграція яких створюють умови і можливості для цілеспрямованого та ефективного використання педагогічного потенціалу середовища в інтересах розвитку особистості [1].

Усе вищезазначене підкреслює, що освітнє середовище є інтегративним і

поліструктурним поняттям.

Отже, інклюзивне освітнє середовище має базуватися на загальних принципах інклюзії, враховувати об'єктивні й суб'єктивні чинники, які впливають на ефективний розвиток у межах відкритої соціально-педагогічної системи, дотримуватися поставлених цілей, які реалізуються через зміст інклюзивного навчання, та впроваджувати інноваційні методики і засоби для організації освітнього процесу в умовах інклюзії.

Функціонування інклюзивного освітнього середовища повинно ґрунтуватися як на загальних дидактичних принципах навчання, так і на принципах інклюзивної освіти, зокрема:

- Кожна дитина має цінність, незалежно від своїх здібностей і досягнень.
- Кожна дитина здатна відчувати та мислити.
- У кожної дитини є право на освіту та вибір форми навчання.
- Індивідуальні особливості кожної дитини є не перешкодами, а стимулом до навчання та каталізатором її всебічного розвитку.
- Освітній простір повинен бути єдиним, що базується на інтеграції підходів та технологій спеціальної і загальної освіти, а також індивідуалізованих і диференційованих методів.
- Необхідна наступність та комплексність у забезпеченні матеріальними, навчально-методичними, кадровими та іншими ресурсами, які забезпечать ефективне функціонування інклюзивного освітнього середовища.
- Використання командного підходу, що передбачає спільну роботу державних і громадських організацій, а також кваліфікованих медичних і психолого-педагогічних фахівців на основі взаємодопомоги і взаєморозуміння, що забезпечує системність і цілісність середовища.
- Важлива варіативність навчально-розвиткового середовища.
- Освітній процес має бути динамічним завдяки модульній організації навчальних програм і курсів.
- Взаємодія всіх учасників освітнього процесу повинна відбуватися на добровільній основі.

– Усі учасники інклюзивного освітнього процесу повинні бути активними.

Структура інклюзивного освітнього середовища має бути доступною, гуманною і ефективною, гнучкою та взаємозамінною, заохочуючи до навчання і стимулюючи до саморозвитку [56].

Отже, основою формування інклюзивного освітнього середовища є загальний принцип, що виключає будь-яку дискримінацію, забезпечує доступність освіти та її адаптацію до різних потреб усіх дітей. Крім того, необхідно створити особливі умови для повноцінного навчання та доступу до освіти для дітей з особливими освітніми потребами. Суть інклюзивного підходу до створення освітнього середовища полягає не в протиставленні масової та спеціальної освітніх систем, а в їх об'єднанні, стиранні межі між ними, використанні ефективних методик кожної та збагаченні загальної педагогіки досягненнями спеціальної освіти і навпаки.

Для формування інклюзивного освітнього середовища кожен навчальний заклад повинен реалізовувати визначені цілі та втілювати загальновизнані ідеї. Аналіз науково-педагогічної літератури виокремлює основні аспекти, зокрема: усі діти з особливими освітніми потребами мають право на місце в навчальному закладі; діти відвідують навчальний заклад за місцем проживання; навчання має виключати будь-яку дискримінацію щодо дітей з особливими потребами; для всіх дітей повинні бути створені належні умови для навчання; всі діти беруть участь у позашкільних, виховних та інших заходах у рамках інклюзивного середовища; індивідуальне навчання в колективі підтримується спільною роботою медичного персоналу, психолого-педагогічних кадрів і батьків.

Таким чином, навчання в інклюзивному освітньому середовищі є сучасною технологією, альтернативною класно-урочній системі, яка використовує педагогіку взаємин замість вимог. Основними пріоритетами є: соціальна адаптація дитини на кожному етапі розвитку; природовідповідність освітніх завдань, методів і методик можливостям дитини та загальній логіці її розвитку; розвиток інформаційної культури, комунікативних компетенцій та умінь взаємодії з іншими людьми; створення безбар'єрного освітнього середовища не лише в фізичному, але й у

психологічному сенсі. Все це дозволяє виділити три складові інклюзивного освітнього середовища: безбар'єрне фізичне і психологічне середовище, а також спеціальні умови навчання.

Для ефективного функціонування інклюзивної освіти важливою є тісна співпраця професіоналів, які повинні працювати в єдиній команді з кожною дитиною. Основною проблемою в цьому є об'єднання різних професійних знань. Інтеграція спеціалістів передбачає продуктивну спільну діяльність, що не є простою сумою окремих впливів, а представляє собою єдиний системний підхід, що формується завдяки зусиллям фахівців різних напрямків у галузі психології та педагогіки.

Аналізуючи феномен особистості та його суть у психології, можна дійти висновку, що всі дослідження розкривають один і той же цілісний процес, проте з різних позицій, в залежності від повноти, змісту та рівня опису цієї категорії. Ядро цього цілісного поняття становить структура особистості, в якій узагальнені основні якості, компетенції та властивості індивіда, а також його ставлення до навколишнього світу, суспільного оточення та інших людей.

Теоретичний аналіз як зарубіжних, так і вітчизняних психологічних теорій особистості показав, що рольова організація особистості зазвичай вивчається в соціально-психологічних контекстах. Ці дослідження дають змогу розглядати природу особистості в її двоїстому прояві. Концепція «ролі» відображає «особливості індивіда, взаємодію внутрішніх і зовнішніх чинників її розвитку, а також взаємозв'язок ролей, які складають основні компоненти цієї структури. Вона відображає психологічні аспекти та форми поведінки людини в залежності від її соціального статусу та позиції в суспільстві або групі» [42].

Особливо важливими стають індивідуальні особливості, коли вони впливають на якість та успішність професійної діяльності. Це має особливе значення для практичних психологів, які належать до «соціономічної» групи професій, що фокусуються на суспільних питаннях та соціалізації особистості, та передбачає взаємодію з різними людьми. Як зазначає А. Шапошнікова, формування професійних компетенцій практичного психолога залежить від

особистісних рис фахівця. Подібні думки висловлювали й інші автори (В. Панок, Н. Пов'якель, Л. Уманець, Н. Чепелева, Т. Яценко та інші), які погоджуються, що психолог виступає як суб'єкт «допомагаючої діяльності», здійснюючи допомогу, спираючись на власні психологічні особливості та особистісні якості. Важливими з цих характеристик є емпатія, безумовне прийняття, вміння вести діалог, гнучкість у спілкуванні, наполегливість, здатність до самоаналізу та саморозкриття, які впливають на характер стосунків з клієнтом і визначають загальний успіх роботи.

В процесі аналізу науково-методичної та історико-філософської літератури було визначено суть терміна «інклюзивне освітнє середовище». Зокрема, інклюзивне середовище є таким, що керується принципами інклюзії, здатним до синергії, самовдосконалення і надання якісної психолого-педагогічної підтримки для задоволення індивідуальних освітніх потреб кожної дитини з особливими освітніми потребами, ґрунтуючись на принципах відкритості та професійної співпраці.

Діяльність фахівця, зокрема психолога, полягає в реалізації низки професійних завдань і соціальних функцій, які є соціальними ролями особистості майбутнього фахівця з практичної психології. В цьому контексті рольова організація особистості стає важливою характеристикою спеціаліста. Такий підхід дозволяє розглядати рольову структуру особистості практичного психолога як систему, що об'єднує взаємодію та послідовність виконання соціальних і професійних ролей. Ці ролі утворюють єдиний комплекс, спрямований на досягнення психолого-педагогічних цілей через вирішення завдань у психологічній та педагогічній діяльності. Це є новим психологічно-особистісним утворенням, яке виникає у фахівця, коли професійні ролі інтегруються в ефективні моделі поведінки. Вони забезпечують успішну діяльність, що характеризується високим рівнем психологічної культури, самостійністю та здатністю свідомо адаптуватися до змін у позиціях і цілях під час взаємодії всіх учасників освітнього процесу.

РОЗДІЛ 2.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА В СФЕРІ НАДАННЯ РЕАБІЛІТАЦІЙНИХ ПОСЛУГ

2.1. Організація та хід дослідження

У процесі організації дослідження ми виходили з того, що професійна діяльність психолога орієнтована на соціальні проблеми та соціалізацію особистості. Вона вимагає вміння спілкуватися, легко вступати в контакт з людьми, проявляти відкритість, емпатію, витримку, контролювати свої емоції, а також готовності «розуміти» інших та орієнтуватися у різних способах їх життєдіяльності.

Оскільки формування та розвиток особистості професіонала відбувається в межах певної професійної групи, яка характеризується ієрархією статусів та набором ролей, доцільно врахувати, що саме в контексті рольового підходу можна вирішувати питання формування особистісних і професійних характеристик практичного психолога та його професійної (рольової) компетентності.

Ми вважаємо, що рольова організація особистості студента-психолога виявляється у різноманітті професійних ролей, які він виконує, їх взаємодії та зв'язку з його особистісними характеристиками і специфікою професійної діяльності. Це, в свою чергу, дозволяє впливати на формування окремих моделей поведінки (ролей) практичного психолога та на рольову структуру особистості в цілому. Для дослідження рольової організації особистості майбутнього психолога-практика в контексті особистісних характеристик ми використали такі методи:

1. Методики для дослідження особистісних характеристик.

- 16-факторний особистісний опитувальник Кеттела (16PF). Вивчає такі риси особистості, як емоційна стабільність, домінантність, сміливість, самоконтроль, що важливо для професійної діяльності психолога.

- Тест «Автопортрет» Л. Н. Собчик. Досліджує самооцінку особистості, її внутрішні конфлікти та особистісні ресурси.

- Тест «Оцінка рівня емпатії». В. В. Бойко. Дає змогу визначити здатність до співпереживання та розуміння емоційних станів інших.

- Методика діагностики стресостійкості та соціальної адаптації Холмса і Рея. Визначає рівень стресостійкості та адаптивних здібностей, що є ключовими для професійної діяльності психолога.

2. Методики для дослідження професійних характеристик.

- Оцінка професійної спрямованості (тест Дж. Голланда). Досліджує відповідність особистісних рис вибору професії.

- Методика «Професійна мотивація» В. Е. Мільмана. Аналізує мотиваційні установки у професійній діяльності.

- Тест «Рівень професійної готовності» Л. А. Кандибович. Дає змогу оцінити ступінь сформованості професійної готовності до психологічної діяльності.

3. Методики для оцінки рольової компетентності.

- Методика діагностики професійної ідентичності А. А. Азбелєва та А. Г. Грецькіної. Визначає рівень професійної самоідентифікації, а також зв'язок між особистими та професійними цінностями.

- Методика «Психологічний профіль професії» Є. А. Клімов. Спрямована на аналіз відповідності особистісних рис і професійних вимог.

- Методика «Ролі у команді» (тест Белбіна). Виявляє, як психолог проявляє себе у командній роботі, яка роль йому найбільше підходить.

4. Комбіновані підходи.

- Методика «Діагностика професійної самореалізації» Н. Ф. Рейкіної. Оцінює здатність до професійного розвитку, самореалізації у вибраній сфері.

- Шкала професійного вигорання (MBI – Maslach Burnout Inventory). Дозволяє дослідити рівень професійного вигорання, що впливає на компетентність.

- 1) Тест «Оцінка рівня емпатії». В. В. Бойко [21]. Тест В. В. Бойко спрямований на визначення рівня емпатійності – здатності особистості розуміти та співпереживати емоційним станам інших людей. Ця якість є важливою складовою

формування особистісних та професійних характеристик практичного психолога, оскільки без емпатії неможливо ефективно виконувати професійні (рольові) функції у сфері психологічної допомоги.

Тест складається з 36 тверджень, на які респондент відповідає «так» або «ні». Твердження згруповані за кількома компонентами емпатії.

1. Раціональний компонент – здатність логічно зрозуміти емоційні стани інших.

2. Емоційний компонент – здатність емоційно відгукуватися на переживання інших людей.

3. Поведенковий компонент – схильність до співчутливих і допоміжних дій у відповідь на емоційні стани оточуючих.

Етапи проведення тесту.

1. Підготовка. Респондент отримує текст тесту із 36 твердженнями та інструкцію. Інструкція пояснює, що необхідно швидко й інтуїтивно відповідати «так» або «ні», не замислюючись над кожним твердженням тривалий час.

2. Виконання. Респондент відповідає на твердження, наприклад:

- «Мені легко уявити, що відчуває інша людина»".

- «Я часто залишаюся байдужим до чужого горя».

Усі відповіді записуються в бланк.

3. Обробка результатів. Відповіді оцінюються відповідно до ключа. Твердження розподіляються за трьома компонентами емпатії. Кількість позитивних відповідей у кожному компоненті підсумовується.

4. Інтерпретація:

- високий рівень емпатії. Респондент проявляє чутливість до емоцій інших людей, схильний до співпереживання, що свідчить про високий рівень особистісної та професійної компетентності.

- середній рівень емпатії. Емпатійність є, але може залежати від ситуації або контексту.

- Низький рівень емпатії. Вказує на потребу в розвитку цієї якості, що може бути важливим для успішної професійної діяльності психолога.

Тест є ефективним інструментом у професійному доборі психологів, розвитку їхніх професійних характеристик, а також у навчанні студентів, які опановують психологічну професію.

2) Методика «Професійна мотивація» В. Е. Мільмана [16]. Ця методика спрямована на виявлення комунікативних та організаторських здібностей людини. Вона допомагає оцінити, наскільки особа здатна встановлювати та підтримувати ділові й особисті стосунки, розширювати їх, впливати на інших та проявляти ініціативу. Результати оцінюються шляхом розрахунку коефіцієнта комунікативних навичок і співвідношення його з заданою шкалою оцінок від 1 до 5, що відповідає рівню розвитку комунікативних здібностей від низького до високого.

Методика В. Е. Мільмана розроблена для вивчення мотиваційної складової професійної діяльності, яка є важливим аспектом формування особистісних і професійних характеристик практичного психолога. Вона дозволяє визначити, які мотиви є провідними у виборі професії, як вони впливають на професійну (рольову) компетентність і успішність виконання професійних обов'язків.

Методика складається з 25 тверджень, які відображають різні аспекти професійної мотивації. До тесту включено кілька ключових мотиваційних блоків:

1. Соціальна мотивація – бажання допомагати іншим людям, покращувати їхній стан і вирішувати їхні проблеми.

2. Пізнавальна мотивація – інтерес до професії, прагнення до саморозвитку та професійного вдосконалення.

3. Матеріальна мотивація – орієнтація на фінансові аспекти професійної діяльності.

4. Престижна мотивація – прагнення до визнання та поваги з боку оточення через виконання професійної ролі.

Етапи проведення методики.

1. Підготовка. Учасник отримує інструкцію та бланк із твердженнями. Інструкція пояснює, що кожне твердження слід оцінити за шкалою від 1 до 5, де:

- 1 – «зовсім не важливо»;

- 5 – «дуже важливо».

2. Виконання. Учасник оцінює кожне твердження відповідно до своїх професійних цінностей і мотивів. Приклади тверджень:

- «Моя професія дозволяє мені самореалізуватися».
- «Я обрав цю професію через можливість отримувати гідний заробіток».
- «Мені важливо бути визнаним професіоналом у своїй галузі».

3. Обробка результатів. Точки за кожне твердження підсумовуються у відповідних блоках (соціальна, пізнавальна, матеріальна, престижна мотивація). На основі отриманих сум балів визначається, які мотиви є домінуючими у професійній діяльності респондента.

4. Інтерпретація.

- Переважання соціальної мотивації. Вказує на високу орієнтацію на допомогу людям, що важливо для ефективної роботи практичного психолога.
- Переважання пізнавальної мотивації. Свідчить про інтерес до постійного розвитку, що є основою професійного зростання.
- Переважання матеріальної мотивації. Указує на значущість матеріальної винагороди, але потребує оцінки балансу з іншими мотивами.
- Переважання престижної мотивації. Може вказувати на прагнення до соціального статусу, що важливо для формування професійної ідентичності.

Методика допомагає визначити мотиваційні чинники, які впливають на професійну діяльність психолога, і може використовуватись для професійного добору, оцінювання студентів, планування кар'єрного розвитку та саморозвитку.

3) Методика «Ролі у команді» (тест Белбіна) [75]. Ця методика використовувалася для збору інформації щодо значущості кожної ролі та її місця в рольовій структурі практичного психолога. Методика Мередіта Белбіна дозволяє визначити природні ролі, які людина найефективніше виконує у командній роботі. Для практичного психолога це дослідження є важливим, оскільки розуміння своєї ролі у команді допомагає ефективно співпрацювати з колегами, клієнтами та іншими професіоналами, що впливає на формування професійної (рольової) компетентності.

Методика дає змогу:

- визначити, як психолог взаємодіє з іншими членами команди.
 - виявити сильні сторони особистості та рольові поведінкові патерни (наприклад, ініціатор, організатор, координатор).
 - збалансувати професійні навички для підвищення ефективності в команді.
- Тест Белбіна включає 7 рольових типів, які людина може виконувати у команді.

1. Реалізатор – відповідальний, організований, доводить справи до кінця.
2. Координатор – гарний лідер, мотивує та організовує інших.
3. Інноватор – генератор ідей, шукає нестандартні рішення.
4. Аналітик – критично мислить, аналізує рішення команди.
5. Командний гравець – підтримує гармонію, допомагає вирішувати конфлікти.
6. Дослідник ресурсів – встановлює зовнішні зв'язки, шукає нові можливості.
7. Фінішер – уважний до деталей, завершує проєкти.

Етапи проведення методики

1. Підготовка. Учаснику надають анкету з описом різних ситуацій у командній роботі. Завдання — оцінити, як він поводить себе у кожній з цих ситуацій.
2. Виконання. Респондент заповнює анкету, обираючи ті твердження, які найточніше описують його поведінку. Наприклад:
 - «Я зазвичай генерую ідеї для вирішення проблем».
 - «Я мотивую команду працювати ефективно».
3. Обробка результатів. Результати підсумовуються, і за кожною з семи ролей обчислюється кількість балів. Найвищі бали визначають домінуючу роль, а також другорядні ролі, які респондент може виконувати.
4. Інтерпретація.
 - Домінуюча роль. Вказує на те, які сильні сторони людина найчастіше реалізує в команді.
 - Баланс ролей. Аналізуються прогалини чи переважання окремих ролей, що може впливати на командну взаємодію.

- Рекомендації. Якщо певна роль відсутня, це може вказувати на зони розвитку, необхідні для підвищення ефективності.

Методика допомагає практичному психологу усвідомити свої ролі в особливості в команді, підвищити свою ефективність у професійному середовищі та краще інтегруватися у командну роботу. Вона також корисна для командного навчання або супервізії у професійній діяльності.

4) Методика діагностики стресостійкості та соціальної адаптації Холмса і Рея. Методика Холмса і Рея спрямована на визначення рівня стресу, який може впливати на здоров'я та ефективність професійної діяльності. Для практичного психолога, чия робота пов'язана зі значними емоційними та інтелектуальними навантаженнями, дослідження стресостійкості є важливим аспектом формування особистісних і професійних характеристик, а також професійної (рольової) компетентності.

Методика базується на шкалі соціальних пристосувальних змін, що включає 43 життєві події, які оцінюються за ступенем стресового впливу. Кожній події присвоєно певну кількість балів (Life Change Units, LCU), що відображає її потенційний стресовий вплив.

Наприклад:

- Смерть близького родича – 100 балів.
- Розлучення – 73 бали.
- Зміна роботи – 36 балів.
- Переїзд – 20 балів.

Етапи проведення методики.

1. Підготовка. Респондент отримує перелік із 43 подій, які могли трапитися з ним протягом останнього року. Інструкція пояснює, що необхідно відзначити ті події, які дійсно відбулися, та підрахувати їх загальний бал.

2. Виконання. Учасник переглядає список і ставить позначки навпроти подій, які відбулися за останні 12 місяців. Потім підсумовує бали за всіма відзначеними подіями.

3. Обробка результатів. Підсумковий бал дозволяє визначити рівень стресу:

- До 150 балів. Низький рівень стресу. Вірогідність негативного впливу на здоров'я – мінімальна.

- 150–300 балів. Середній рівень стресу. Є ймовірність розвитку стресових розладів.

- Понад 300 балів. Високий рівень стресу. Значний ризик виникнення проблем із фізичним або психологічним здоров'ям.

4. Інтерпретація.

- Аналізується, як рівень стресу може впливати на професійні якості, зокрема стресостійкість, здатність до емоційної саморегуляції та адаптацію до змін.

- Визначаються зони ризику, які потребують розвитку або корекції.

Методика є ефективним інструментом для діагностики стресостійкості практичного психолога, оцінки його здатності адаптуватися до професійних викликів і визначення ризиків емоційного вигорання. Результати можуть використовуватися для розробки програм професійного розвитку та психопрофілактичних заходів.

Отже, цінність методик для дослідження формування особистісних і професійних характеристик практичного психолога та його професійної (рольової) компетентності полягає в їх здатності комплексно оцінювати ключові аспекти професійної діяльності, що забезпечують ефективність роботи психолога.

Усі перелічені методики є взаємодоповнюваними й дозволяють:

- Дослідити емоційний, мотиваційний, рольовий та адаптивний аспекти професійної діяльності.

- Отримати повну картину професійних і особистісних характеристик практичного психолога.

- Сформулювати рекомендації для вдосконалення професійної компетентності, зокрема в аспектах саморозвитку, управління стресом і командної роботи.

Результати використання цих методик можуть стати основою для розробки програм професійного розвитку, профілактики емоційного вигорання, оптимізації роботи психолога в команді та підвищення якості психологічної допомоги клієнтам.

2.2. Аналіз результатів експериментального дослідження

Дослідження було проведене серед магістрантів НУ «Запорізька політехніка», в ньому взяли участь 25 осіб.

Процес дослідження включав кілька етапів:

- організаційний етап: вибір діагностичних методик і формування групи учасників;
- дослідницький етап: емпіричне вивчення рольової організації особистості майбутніх психологів та їх особистісних характеристик;
- аналітичний етап: кореляційний аналіз і порівняння отриманих результатів.

Для оцінки емоційного інтелекту використовували тест «Оцінка рівня емпатії» В. В. Бойко. Результати діагностики подані в таблиці (Додаток Б). Аналіз охопив дві основні шкали: «управління емоціями» та «емпатія».

1. Шкала «Управління емоціями». Цей показник відображає здатність контролювати власні емоційні стани, що є критично важливим для професійної діяльності психолога.

- 20 % психологів із найвищими результатами демонструють відмінну емоційну саморегуляцію, що дозволяє ефективно працювати з клієнтами навіть у стресових ситуаціях. Такі спеціалісти здатні нейтралізувати негативні емоції, зберігати професійний спокій і забезпечувати психологічний комфорт у взаємодії.

- 28 % учасників із високими показниками показують здатність керувати емоціями в більшості ситуацій, хоча іноді можуть відчувати труднощі при роботі в умовах сильного стресу.

- 36 % із середнім рівнем емоційної саморегуляції можуть успішно контролювати свої емоції в типових ситуаціях, але відчують складнощі у випадках високого емоційного напруження. Це вказує на необхідність додаткового розвитку цієї компетенції.

- 16 % із низьким рівнем управління емоціями мають труднощі у контролі емоційних станів, що може заважати ефективній взаємодії з клієнтами та збільшувати ризик професійного вигорання.

2. Шкала «Емпатія». Цей показник оцінює здатність розуміти емоційні стани інших людей, що є базовим компонентом успішної діяльності психолога.

- 28 % із найвищим рівнем емпатії мають добре розвинену здатність до співпереживання. Вони можуть глибоко розуміти емоційний стан клієнта, створювати довірливі стосунки та надавати якісну допомогу.

- 32 % із високими результатами демонструють значну здатність до емпатії, хоча іноді можуть стикатися з труднощами у складних або нестандартних ситуаціях.

- 28 % із середнім рівнем емпатії можуть ефективно взаємодіяти з клієнтами, але їм складніше зрозуміти більш тонкі емоційні стани чи нетипову поведінку. Це свідчить про необхідність вдосконалення цього аспекту.

- 12 % із низьким рівнем емпатії мають труднощі в ідентифікації та розумінні емоцій клієнтів, що може впливати на якість роботи психолога.

Результати тесту свідчать про необхідність роботи над розвитком як емоційної саморегуляції, так і емпатії, особливо для учасників із середніми та низькими показниками. Це сприятиме підвищенню їхньої професійної ефективності, а також здатності адаптуватися до складних умов роботи. Для кращого розуміння отримані результати можна подати у вигляді діаграми (рис. 2.1).

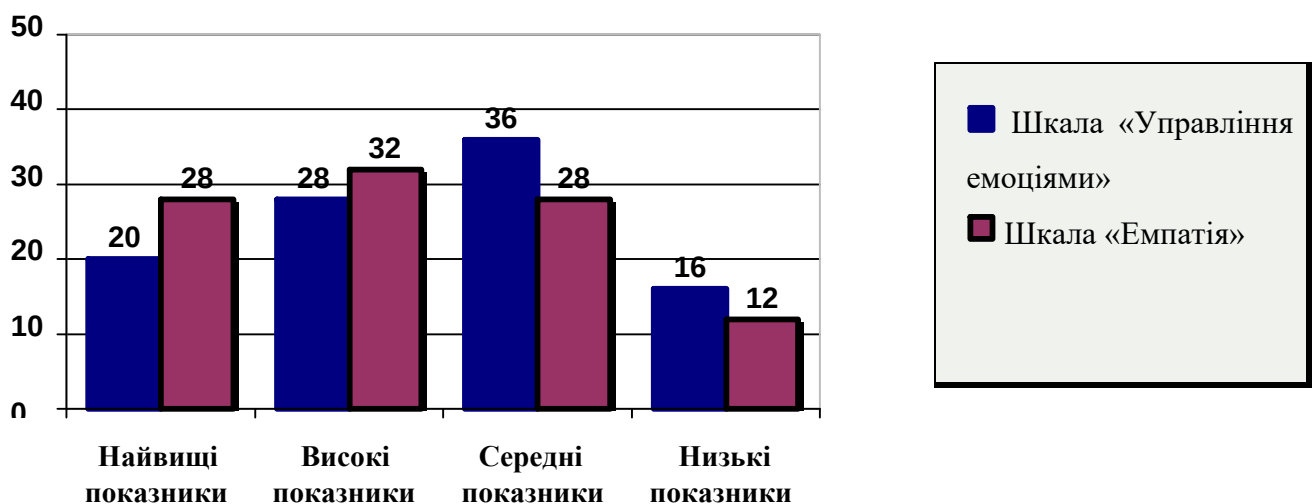


Рис. 2.1. Рівні прояву емпатії та вміння управляти емоціями за методикою «Оцінка рівня емпатії» В. В. Бойко

Під час дослідження професійної мотивації за методикою В. Е. Мільмана

були отримані результати, які подано у таблиці (Додаток В).

Аналіз проводився з урахуванням шкали «орієнтація на комунікацію», яка є важливим компонентом професійної мотивації. Результати свідчать, що:

- 16 % учасників мають дуже високий рівень розвитку комунікативних навичок. Це люди з домінуючою мотивацією на соціальну взаємодію, які вирізняються активністю, відкритістю, здатністю до швидкої адаптації та ефективної взаємодії в нових умовах.

- 32 % респондентів демонструють високий рівень комунікативних здібностей. У них переважає мотивація до соціального впливу, що проявляється в ініціативності, активній життєвій позиції та прагненні встановлювати нові контакти.

- 28 % здобувачів освіти мають середній рівень орієнтації на комунікацію. Вони зазвичай підтримують контакти, проте їхня комунікація менш стабільна й залежить від зовнішніх умов.

- 16 % учасників продемонстрували рівень комунікативних здібностей нижчий за середній. Це свідчить про низьку мотивацію до взаємодії, труднощі у налагодженні контактів та обмежене коло соціальних зв'язків.

- 8 % учасників мають низький рівень орієнтації на комунікацію. Вони схильні до соціальної ізоляції, характеризуються замкнутістю, небажанням спілкуватися та відчуженістю в колективі.

Отримані дані відображають різні рівні професійної мотивації у сфері комунікації, що доцільно представити у вигляді діаграми (рис. 2.2).

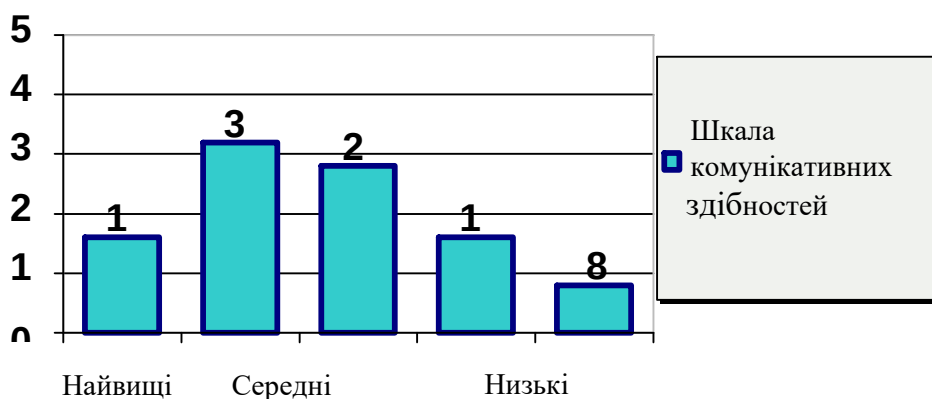


Рис. 2.2. Результати дослідження рівня розвитку комунікативних здібностей за

методикою «Професійна мотивація» В. Е. Мільмана

Отримані результати за методикою «Ролі у команді» (тест Белбіна) наведені в таблиці (Додаток Д). Аналіз даних, отриманих за методикою «Ролі у команді» (тест Белбіна), показав розподіл респондентів за рівнями виконання командних ролей, що відображає їх внесок у командну взаємодію та професійну діяльність.

- 28 % психологів проявили себе як ефективні «Аналітики» або «Контролери». Ці ролі передбачають високий рівень рефлексивності, що виражається у здатності до глибокого аналізу власних дій та дій інших. Такі фахівці ретельно планують свою роботу, прогнозують наслідки, розуміють емоції та мотиви оточуючих, що дозволяє їм гармонійно інтегруватися в команду та ефективно впливати на її результати.

- 48 % опитаних демонструють середній рівень розвитку командних ролей, таких як «Реалізатор» або «Спостерігач». Ці ролі характеризуються вмінням адаптуватися до змінних умов і адекватно реагувати на ситуацію. Проте їх рефлексивні здібності проявляються менш стабільно, що може обмежувати їхню ефективність у складних чи нестандартних ситуаціях.

- 24 % респондентів мають низький рівень розвитку командних ролей, таких як «Ініціатор» або «Творець». Вони менш схильні до аналізу власних дій і дій інших, що може ускладнювати їхню інтеграцію в команду. Їм важко прогнозувати поведінку колег, а також розуміти й враховувати емоційні та соціальні аспекти роботи.

- Високий рівень (28 %) вказує на наявність ключових характеристик, необхідних для стратегічного планування та аналітичної діяльності в команді.

- Середній рівень (48 %) свідчить про здатність адаптуватися до командної динаміки, але вказує на потребу у розвитку стійкості рефлексивних процесів.

- Низький рівень (24 %) вимагає додаткової уваги до розвитку навичок аналізу та прогнозування, що важливо для ефективної командної роботи.

Отримані дані зручно представити у вигляді діаграми (рис. 2.3).

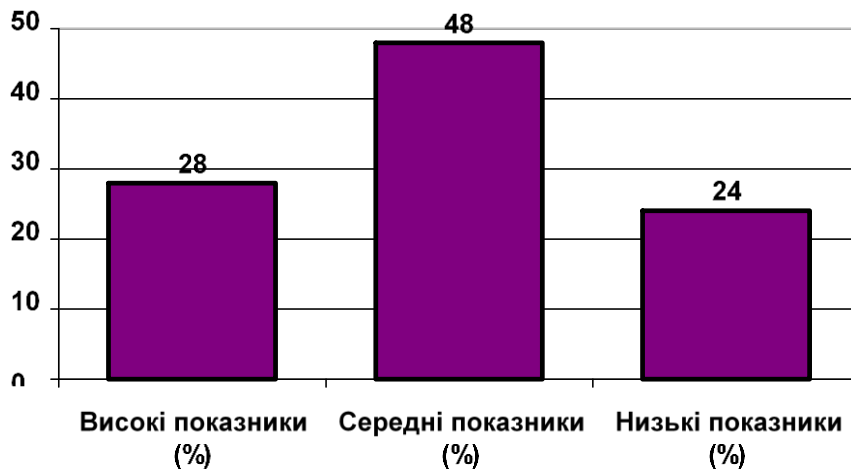


Рис. 2.3. Результати діагностики рефлексивності за методикою «Ролі у команді» (тест Белбіна)

У ході дослідження, яке було спрямоване на вивчення складових рольової організації особистості психолога за методикою діагностики стресостійкості та соціальної адаптації Холмса і Рея, Застосування методики діагностики стресостійкості та соціальної адаптації Холмса і Рея дозволило отримати емпіричні дані, що зручно подані у таблиці (Додаток Д). Аналіз результатів виявив середні значення, які характеризують рівень адаптаційних можливостей респондентів та їх стійкість до стресу, важливі для виконання професійних функцій практичного психолога.

Найвищі середні показники спостерігалися у таких ключових аспектах, як:

- Стресостійкість ($\bar{x} = 9,97$). Цей показник свідчить про здатність респондентів витримувати значні навантаження, зберігати емоційну стабільність та ефективність у складних умовах.

- Соціальна адаптація ($\bar{x} = 9,78$). Результати вказують на вміння респондентів легко інтегруватися у нові соціальні ситуації, встановлювати контакти та підтримувати продуктивні стосунки.

- Рівень стресу ($\bar{x} = 9,57$), який визначає, наскільки учасники здатні знижувати негативний вплив стресу та зберігати психологічну рівновагу.

Професійна діяльність психолога передбачає виконання різноманітних функцій, зокрема:

1. Психодіагностична функція. Респонденти з високими показниками стресостійкості краще здійснюють психологічне тестування, обираючи валідні методи та аналізуючи отримані дані.

2. Консультативна функція. Висока соціальна адаптація сприяє створенню довірчого контакту з клієнтами та забезпечує ефективне вирішення їхніх проблем.

3. Психотерапевтична функція. Низький рівень стресу дозволяє психологу зосереджуватися на формулюванні терапевтичних завдань і використанні відповідних інструментів для допомоги клієнту.

Найнижчі середні показники отримали ролі, пов'язані із педагогічною та науковою діяльністю:

- Навчальна діяльність ($\bar{x} = 8,5$). Це свідчить про те, що респонденти приділяють менше уваги навчанню та передачі знань, що, ймовірно, зумовлено фокусом на практичних аспектах професії.

- Дослідницька діяльність ($\bar{x} = 8,11$). Менша залученість у дослідницькі проекти може бути пов'язана із специфікою роботи та акцентом на наданні безпосередньої психологічної допомоги.

- Високі значення ($\bar{x} \geq 9$) характеризують оптимальну адаптацію до професійного середовища та успішне виконання базових функцій.

- Середні значення ($8 \leq \bar{x} < 9$) вказують на необхідність подальшого розвитку професійних навичок.

- Низькі значення ($\bar{x} < 8$) демонструють слабкі місця, які потребують корекції чи додаткового навчання.

Проаналізовані дані зручно представити у вигляді діаграми (рис. 2.4), що дає змогу візуалізувати рівень стресостійкості та соціальної адаптації.

Наступним етапом дослідження було вивчення взаємозв'язку між ролями, які виконує психолог, та його особистісними характеристиками. Для цього застосовувався коефіцієнт кореляції Пірсона (r -Пірсона). У результаті емпіричного дослідження були виявлені статистично значущі зв'язки між ролями психологів і їх особистісними характеристиками. Розглянемо кожну роль відповідно до методики Белбіна.

Було з'ясовано, що існують значущі кореляції між роллю Терапевта та такими особистісними рисами, як комунікативність (0,42, $p < 0,02$), здатність управляти емоціями (0,34, $p < 0,05$), емпатія (0,33, $p < 0,05$) та рефлексивність (0,39, $p < 0,01$). Терапевт виконує роль Реаліста або Завершувача, займаючись психологічним консультуванням та корекцією. Його завдання полягають у встановленні й підтримці «терапевтичного» контакту, прийнятті клієнта таким, яким він є, а також ефективному використанні вербальних і невербальних методів для досягнення психологічних цілей і конструктивного ведення діалогу. Для цього терапевт має бути схильним до Рефлексії, аналізуючи і прогножуючи хід корекційної роботи, що є ключовим для успішного досягнення терапевтичних результатів.

Дослідник також повинен бути емоційно гнучким і мати здатність управляти своїми емоціями, виконуючи роль Монітора-Оцінювача для ідентифікації емоційних станів клієнта. Важливо, що Дослідник виявляє здатність одночасно виконувати роль Контролера, плануючи, оцінюючи та реалізуючи професійну діяльність, що безпосередньо впливає на психологічне благополуччя клієнта.

Було виявлено зв'язок між роллю Діагноста та комунікативними навичками (0,31, $p < 0,05$). Виконуючи роль Реаліста або Завершувача, психолог, виконуючи психологічну діагностику, має взаємодіяти з різними людьми. Для цього важливо вміти організувати дослідження, чітко подавати інструкції до методик, відповідати на запитання учасників і знаходити індивідуальний підхід до кожного. Діагност використовує методи, що вимагають високих комунікативних навичок, такі як інтерв'ю, бесіди та робота з проєктивними техніками, що передбачають активну взаємодію та обговорення. Роль Дослідника в цьому контексті допомагає організувати чітку структуру взаємодії для досягнення точних результатів.

Згідно з результатами дослідження, виявлено позитивні зв'язки між роллю Тренера та такими особистісними характеристиками, як рефлексивність (0,48, $p < 0,01$), управління емоціями (0,45, $p < 0,01$), емпатія (0,42, $p < 0,02$) та комунікативні здібності (0,29, $p < 0,06$). Це свідчить про те, що роль тренера в основному пов'язана з вмінням контролювати свої емоції, виконувати роль Дослідника, аналізувати і планувати свою діяльність. Управління емоціями та емпатія допомагають тренеру

створювати гнучкі та конструктивні стосунки в групі, виконуючи роль Реаліста та сприяючи розвитку комунікативних навичок учасників, а також надаючи психологічну підтримку в подоланні стереотипів і формуванні позитивного ставлення до себе та інших.

Зв'язок між роллю тренера і комунікативними вміннями має нижчий рівень статистичної значущості, що може свідчити про те, що для цієї ролі важливіші не стільки безпосередні комунікаційні навички, скільки здатність організувати та створити умови для всебічного розвитку учасників під час тренінгу, підтримувати ефективну діяльність як окремих учасників, так і групи в цілому, а також управляти динамікою групи, виконуючи роль Організатора.

Було виявлено позитивні зв'язки між роллю Вчителя та такими психологічними характеристиками, як комунікативні навички (0,45, $p < 0,01$), рефлексивність (0,40, $p < 0,01$) та емпатія (0,32, $p < 0,05$). Психолог, виконуючи роль Вчителя, займається навчанням, передачею знань та популяризацією новітніх ідей. Це вимагає вміння підбирати теми, які відповідають інтересам учнів, доступно та наочно пояснювати психологічні концепції та демонструвати їхнє практичне застосування, виконуючи роль Реаліста.

Оскільки навчальний процес вимагає особистісної взаємодії, емпатія вчителя є важливою рисою, що сприяє розумінню емоційних станів, почуттів і переживань учнів. Це допомагає створювати атмосферу емоційної та особистісної відкритості, а також формувати психологічний клімат, що забезпечує довіру між учнями та вчителем. Також важливим аспектом є роль Організатора, оскільки вчитель повинен вміти створювати умови для ефективного навчання та забезпечувати гармонію в групі.

Було виявлено зв'язки між роллю Консультанта та такими особистісними характеристиками, як комунікативні здібності (0,54, $p < 0,01$), рефлексивність (0,42, $p < 0,01$), емпатія (0,39, $p < 0,02$) та управління емоціями (0,36, $p < 0,01$). Це свідчить про те, що роль Консультанта тісно пов'язана з вмінням точно сприймати інформацію, правильно оцінювати емоційний стан клієнта, організовувати діалог і ефективно застосовувати як вербальні, так і невербальні засоби комунікації. У

цьому контексті Консультант виступає як Реаліст, який має бути здатним застосовувати свої комунікативні здібності для побудови ефективного та підтримувального діалогу.

Консультант також має виконувати роль Дослідника, оскільки важливо мати здатність до рефлексії – об'єктивного оцінювання власної діяльності і емоційного стану клієнта. Вміння співпереживати та надавати емоційну підтримку є ключовими для створення емоційного «терапевтичного контакту», що допомагає в процесі консультативної роботи. Зокрема, це підкреслює важливість емпатії*, яка дозволяє бути готовим прийняти клієнта таким, яким він є.

Результати дослідження не показали статистично значущих взаємозв'язків між роллю Дослідника та виявленими особистісними характеристиками. Це може свідчити, що для виконання цієї ролі ці якості не є визначальними, і їх наявність чи відсутність не має значного впливу на ефективність виконання цієї функції.

1. Формування професійно важливих характеристик, зокрема емпатії, рефлексивності, комунікативних навичок та складових емоційного інтелекту.

2. Покращення рольової організації особистості психолога через глибше розуміння його рольової поведінки, функцій та моделей дій, а також удосконалення ключових рольових позицій: Терапевт, Діагност, Дослідник, Тренер, Вчитель, Консультант, що сприяють успішному виконанню професійних обов'язків.

Таким чином, успішність професійної діяльності психолога залежить не тільки від його професійної та психологічної компетентності, а й від значення особистісних аспектів, зокрема рольової організації. Рольова організація є важливою інтегративною якістю, яка поєднує моделі поведінки, що відповідають вимогам професійної діяльності.

Наше дослідження було зосереджене на вивченні рольової організації особистості майбутнього психолога в контексті особистісних характеристик, які допомагають ефективно виконувати професійні обов'язки.

Аналізуючи отримані результати про взаємозв'язок компонентів рольової організації психолога з його особистісними характеристиками, ми виявили статистично значущі зв'язки між ролями Консультанта, Терапевта та Вчителя і

комунікативними здібностями (0,54, $p<0,01$; 0,37, $p<0,01$; 0,49, $p<0,01$). Також були виявлені значущі зв'язки між ролями Терапевта, Тренера, Вчителя та Консультанта і рефлексивністю (0,36, $p<0,01$; 0,49, $p<0,01$; 0,43, $p<0,01$; 0,42, $p<0,02$). Додатково були зафіксовані значущі зв'язки між ролями Тренера та Консультанта і такою особистісною якістю, як емпатія (0,42, $p<0,02$; 0,42, $p<0,01$). Також виявлено статистично значущі зв'язки між ролями Тренера та Консультанта і здатністю до управління власними емоціями (0,49, $p<0,01$; 0,39, $p<0,01$). Результати дослідження не показали статистично значущих взаємозв'язків між роллю дослідника та визначеними особистісними характеристиками. Це можна пояснити тим, що для виконання цієї ролі вказані особистісні якості не є критично важливими, і їх наявність чи відсутність не суттєво впливає на ефективність виконання цієї функції.

РОЗДІЛ 3.

ПРОГРАМА РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНИХ ХАРАКТЕРИСТИК ОСОБИСТОТІ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА В СФЕРІ НАДАННЯ РЕАБІЛІТАЦІЙНИХ ПОСЛУГ

3.1. Загальні положення розвивальної програми

Соціальна реальність вимагає від психолога, який працює в сфері реабілітаційних послуг, формування ключових професійних характеристик, що забезпечують ефективне виконання його функцій та рольових обов'язків.

У процесі підготовки фахівців у вищих навчальних закладах слід враховувати як особистісні, так і професійні аспекти діяльності майбутнього практичного психолога. Важливо, щоб він усвідомлював всі соціальні функції та професійні ролі, адекватне виконання яких дозволить об'єднати їх у єдину рольову структуру особистості. Психолог має розвиватися як активний учасник професійної діяльності, формуватися як зріла особистість з розвиненими особистісними та професійними характеристиками, що сприятиме формуванню його рольової компетентності, як здатності до виконання професійних завдань.

Зміст професійної діяльності психолога доцільно розглядати через призму виконання ним різних професійних ролей, які формують рольову структуру його особистості. Це об'єднання ролей є інтегративною характеристикою його індивідуальності та важливою складовою його професійної діяльності. Як зазначає О. Сергєєнкова, «передумови формування професійних ролей у майбутніх спеціалістів» є важливими. Авторка підкреслює, що «сучасні студенти здатні самостійно координувати взаємодію особистісних та професійно необхідних характеристик, апробуючи професійно-функціональні ролі». Це відбувається «на етапі завершення навчання у вищому навчальному закладі та під час адаптації випускників до професійного середовища, що передбачено в рамках магістерської практики». Сергєєнкова наголошує на необхідності підготовки молодих людей до

процесу формування професійно-функціональних ролей та їхнього саморозвитку, створюючи умови для оволодіння самопізнанням, розвитку відповідних особистісних характеристик і професійної ідентичності. Майбутній фахівець має усвідомлювати зміст кожної ролі, яку він виконуватиме у професійній діяльності, і розуміти їхній вплив на роботу практичного психолога.

Метою програми є розвиток професійних характеристик, що є частиною рольової організації майбутнього психолога в контексті надання реабілітаційних послуг.

Завдання програми:

1. Формування та вдосконалення професійно значущих характеристик, таких як емпатія, рефлексивність, комунікативні навички та елементи емоційного інтелекту.

2. Розвиток рольової організації особистості психолога через глибше розуміння різних аспектів рольової поведінки, функцій та моделей діяльності практичного психолога. Робота над основними рольовими позиціями, такими як «Лікар», «Діагност», «Вчений», «Тренер», «Учитель», «Консультант», а також формування відповідних психологічних характеристик для успішного виконання цих ролей.

Методи та форми роботи: активізація групової діяльності, ігрові методи, групові дискусії, виконання спеціальних вправ для відпрацювання навичок, обговорення в групі, методи самовираження.

Окрім розвитку зазначених характеристик та компонентів рольової організації, важливою складовою підготовки майбутнього практичного психолога, за словами Т. Яценко, є «особистісна психокорекція». Як зазначала Д. Супрун, «професія психолога вимагає визначеної особистісної роботи: відпрацювання власних емоційних і змістових проблем, оволодіння культурою самоаналізу та особистісної рефлексії, а також усвідомлення власних цінностей, моральних, культурних та когнітивних аспектів, без чого практика психологічної допомоги не може бути професійною».

Важливо підкреслити, що міжособистісна взаємодія є основним чинником у формуванні рольової організації особистості, оскільки сприйняття людиною соціальної структури, статусів і ролей формується через взаємодію з іншими. В ході комунікації люди отримують інформацію про соціальні очікування та про те, наскільки їхні поведінкові моделі відповідають тим ролям і статусам, які вони виконують. Тому програма розвитку професійних характеристик, яка є частиною рольової організації майбутнього практичного психолога, повинна бути організована у вигляді тренінгу, що передбачає використання активних групових методів та специфічних форм подачі завдань. Така програма повинна бути орієнтована на розвиток навичок і вмінь, які допомагають формувати рольову структуру особистості психолога, професійну емпатію, емоційний інтелект, рефлексію та загальну рольову компетентність, що дозволяє ефективно виконувати професійні обов'язки.

Підсумовуючи викладене, можна визначити зміст і завдання програми розвитку професійних характеристик (як складової рольової організації) майбутнього практичного психолога через наступні етапи:

1. ****Мотиваційний етап****. Цей етап спрямований на формування позитивної мотивації до участі в програмі через ознайомлення учасників з її метою, структурою та змістом. Необхідність цього етапу підтверджується результатами емпіричного дослідження, проведеного під час пілотного тестування, яке виявило перелік ролей студентів-психологів за методикою В. Семиченка, що відповідають їхній професійній діяльності. Згідно з дослідженням, більшість учасників визначають себе через особистісні ролі, такі як донька/син, друг тощо, а не через професійні ролі. Лише 40% респондентів вказали на важливість ролей майбутнього психолога для їхньої професійної діяльності. Тому створення позитивної мотивації для участі в програмі є важливим етапом у розвитку професійної ідентичності майбутнього практичного психолога.

Метою мотиваційного етапу є дослідження основних мотивів учасників програми, серед яких: прагнення до особистісного розвитку, вдосконалення

професійних навичок, бажання краще розуміти клієнта, оволодіння практичними навичками, прагнення стати успішним тренером, консультантом або психотерапевтом, бажання глибше зануритись у суть професії психолога, здобуття впевненості у своїх силах як фахівця, а також бажання стати компетентним і конкурентоспроможним спеціалістом.

Для досягнення мотиваційних цілей програми необхідно вирішити такі завдання: визначити початкові очікування учасників від програми, актуалізувати їхні індивідуальні потреби та мотиви, зосередитися на мотивах, пов'язаних із розвитком професійних характеристик як частини рольової організації майбутнього психолога, а також забезпечити ефективну взаємодію та комунікацію серед учасників програми.

Емоційно-рефлексивний етап програми був орієнтований на вдосконалення аспектів афективної сфери рольової організації особистості психолога. Цей процес включав три основні компоненти. Перший компонент полягав у розвитку елементів емоційного інтелекту у студентів-психологів. Другий компонент був спрямований на формування рефлексивності як ключової якості професіонала в психології. Третій компонент фокусувався на розвитку емпатії у майбутніх психологів у контексті реабілітаційних послуг.

Комунікативно-рольовий етап програми зосереджувався на розвитку компонентів конативної сфери рольової організації особистості психолога. На цьому етапі відбувався розвиток психологічних характеристик і навичок, необхідних для виконання професійних ролей психолога — консультанта, тренера, психотерапевта, науковця та вчителя.

Програма тривала 8 тижнів, з двома академічними годинами на тиждень, що в сумі становило 16 годин. Участь у програмі брали студенти першого курсу психолого-педагогічного факультету. Кожне заняття програми включало вступну, основну та заключну частини. Заняття проводилися відповідно до розробленого плану, який описаний в таблиці 3.1.

Таблиця 3.1.

Тематичний план занять

№	Цілі/зміст заняття	Вправи і методики	Кількість годин
Емоційно-рефлексивний етап			
1	Знайомлення з учасниками, ознайомлення з програмою тренінгу та погодження групових правил, формування дружньої атмосфери серед учасників, активізація уявлення про власне «Я».	«Привітання» «Дерево правил» «Пошук спільного» Дискусія «Які якості або особливості поведінки допомагають жити в мінливому світі?» Гра «Я-образ» (М. Спаркс) Вправа «Позитивність» Вправа «Одне слово для вираження відчуттів»	2
2	Створення сприятливих умов для розвитку емоційного інтелекту; здобуття навичок розпізнавання власних і чужих емоцій; визначення ефективних стратегій самотивації; формування та підтримання позитивної взаємодії з іншими; набуття вмінь управляти собою, своїми емоційними станами, почуттями та внутрішнім діалогом.	«Привітання» Впр. «Назвіть емоцію» Впр. «Психологічна скульптура» Дискусія «Я і мої емоції» Впр. «Передай емоцію» Впр. «Емоційний стан» Впр. «Одне слово для вираження відчуттів»	2
3	Зміцнення довіри та єдності між учасниками групи, формування позитивного та підтримуючого середовища, розвиток здібностей до самоаналізу та сприйняття інших.	Впр. «Знаєш, я...» Впр. «Жив собі чоловік» Вправа «Заморожені» Впр. «Розкажи мені про...» Впр. «Зіпсований телевізор» Впр.а «Внутрішній діалог» Впр. «Одне слово для вираження відчуттів»	2
4	Розвиток уміння розпізнавати міміку та рухи тіла. Покращення навичок самоаналізу та співпереживання. Усвідомлене описування ознак емоційних проявів. Вираження емоцій за допомогою невербальних засобів.	Впр. «Привітання» Впр. «Зеркало» Впр. «Передача відчуття» Впр. «Невербальне вираження емоцій і «читання» за невербальними ознаками» Впр. «Встановлення та підтримання контакту»	2

Нижче наведені приклади п'яти занять із переліком ключових вправ, що допомагали досягнути мети кожного заняття.

Заняття 1.

Мета: Ознайомлення з групою, вступ до тренінгу, узгодження групових правил, створення доброзичливої атмосфери, актуалізація образу «Я».

Вправа «Пошук єдності» (10 хв.)

Мета: Ознайомлення учасників, увага до інших та самосвідомість.

Зміст: Учасники діляться на пари та шукають спільні риси. Потім пари об'єднуються в четвірки, щоб продовжити пошук схожостей, і так далі. Ведучий може зупинити процес на рівні четвірок або вісімок.

Міні-дискусія «Які якості чи особливості поведінки допомагають адаптуватися до світу змін?» (20 хв.)

Перший етап: «Складіть особистий список характеристик, які, на вашу думку, допомагають жити у світі змін. На це дається 5 хвилин».

Другий етап: «В обговоренні в групі погодьте спільне рішення на це питання. Ваша загальна відповідь повинна містити 11 характеристик, розставлених за важливістю».

Матеріали: експертний список з 11 характеристик, що сприяють успішному життю в умовах змін:

- Любов до людей, оптимістичне ставлення до світу;
- Прийняття себе і світу в різних аспектах;
- Здатність дивитися на проблему з іншого боку;
- Почуття гумору;
- Усвідомлення власної незавершеності;
- Товариськість;
- Емпатія та чутливість;
- Бажання допомогти іншим;
- Працьовитість;
- Мрійливість і здатність до фантазування;
- Рішучість, наполегливість і цілеспрямованість.

Обговорення: порівняння з експертним списком.

Вправа «Я-Образ» (М. Спаркс) (25 хв.). Учасники розподіляються на пари, де одна особа виступає в ролі «Слухаючого», а інша — «Оповідача». «Оповідач» ділиться з партнером своїм бажаним образом, тобто тим, до чого він прагне, і зазначає дві якості, які, на його думку, допоможуть у досягненні мети. Після цього

«Оповідач» обирає одну з цих характеристик як більш важливу. Потім «Слухаючий» допомагає аналізувати вибрану якість за наступним планом:

«Слухаючий» пропонує «Оповідачеві» розслабитися і згадати ситуацію, коли ця якість проявлялася найяскравіше.

«Слухаючий» пропонує «Оповідачеві» уявити три ситуації, в яких, маючи цю якість, він міг би побачити себе в різних відображеннях (дзеркало, вітрина, вода, велике вікно). Завдання «Оповідача» — запам'ятати фізіологічні ознаки та відчуття, які він переживає в ці моменти.

«Слухаючий» просить «Оповідача» уявити ситуацію, де він взаємодіє з людиною, яка позитивно налаштована до нього. Після цих трьох етапів учасники змінюються ролями.

Обговорення:

Які емоції ви відчували під час виконання вправи?

Як ви оцінюєте успішність виконання кожного етапу?

Які нові відкриття ви зробили для себе?

Вправа «Позитивність» — Створюємо два кола: внутрішнє та зовнішнє. Учасники внутрішнього кола залишаються на місцях, а учасники зовнішнього кола рухаються по колу за годинниковою стрілкою. Протягом 1 хвилини вони повинні говорити про позитивні риси свого сусіда. Потім учасники міняються місцями.

Обговорення:

Наскільки було легко говорити про позитивні риси інших людей?

Були моменти, коли ви не могли згадати позитивні риси? Що, на вашу думку, могло цьому завадити?

Заняття 2. Мета: Створити умови для розвитку емоційного інтелекту, навчити розпізнавати власні та чужі емоції, виділяти успішні стратегії самотивації, встановлювати та підтримувати позитивні міжособистісні взаємодії, а також набути навичок контролю емоційних станів, почуттів і внутрішнього діалогу.

Заняття «Назви емоцію» (10 хв.) Учасникам пропонують картинки з різними виразами облич, які відображають різні емоції. Завдання полягає в тому, щоб розпізнати та назвати ці емоції.

Заняття «Психологічна скульптура» (10-15 хв.) Учасники повинні в статичній та динамічній формах зобразити різні емоції, такі як радість, страх, сум, захоплення тощо. Після виконання вправи учасники діляться своїми враженнями.

Дискусія «Я і мої емоції» (20 хв.) Учасникам надається час для самостійного обговорення наступних питань:

Які емоції я відчуваю найчастіше?

Чи розумію я, що викликає ці емоції?

Чи контролюю я емоції, що вважаються негативними в нашому суспільстві (наприклад, гнів, заздрість, розчарування)? І якщо так, то чому?

Чи знаю я, як конструктивно висловлювати свої емоції? Як саме це роблю? Після цього учасники обмінюються думками та обговорюють свої відповіді в групі.

Заняття «Передай емоцію» (20 хв.) Учасники сідають в коло на стільцях і закривають очі. Завдання полягає в тому, щоб передати певну емоцію по колу без слів, використовуючи лише дотик до сусіднього учасника, відповідно до того, які відчуття виникають. Тренер вибирає першого учасника для передачі емоції. Після цього учасник відкриває очі, а той, хто отримав емоцію, передає її наступному учаснику. Немає необхідності точно повторювати рухи попереднього учасника — головне передати ту ж саму емоцію, можна використовувати інші способи передачі через дотики чи рухи. Після того, як емоція проходить через усіх учасників і повертається до початкового, кожного учасника запитують, яке почуття він отримав і яке передав. Це дозволяє визначити, через кого емоція зазнала змін.

Заняття «Емоційний стан» (20 хв.)

Учасники по черзі передають різні емоційні стани (наприклад, гнів, радість, образу, очікування) за допомогою:

Міміки

Жестів

Обговорення:

Чи виникали труднощі під час виконання вправи?

Які емоції ви відчули під час виконання вправи?

Заняття 3.

Ціль: Посилити внутрішньогрупову довіру та згуртованість, створити доброзичливу атмосферу, розвинути навички рефлексії та соціальної перцепції.

Заняття «Жив собі чоловік...» (20 хв.)

Учасникам читають історію:

«Був чоловік, у якого була дружина і четверо дітей. Він обожнював подорожі і часто брав дітей з собою. Під час цих подорожей він почувався, як дитина, забуваючи про все навколо. Вони подорожували на старому автомобілі або пішки, і хоча іноді на шляху виникали труднощі, а їжі не вистачало, для дітей ці подорожі були незабутніми і сповненими пригод. Дружина залишалася вдома, оскільки не любила подорожувати і мала важливу роботу в банку, яка забезпечувала сім'ю. Чоловік був художником, але заробляв мало, оскільки не завжди мав можливість завершити свої картини. Його роботи не були особливо оригінальними, але їх іноді купували. Він часто позичав гроші, але не завжди вчасно повертав борги. Він був добрим і чуйним, але іноді забував про свої обіцянки».

Учасники діляться на пари і мають сформулювати свою думку про цього чоловіка з точки зору:

- Його дружини
- Його дітей
- Людини, якій він не повернув борг
- Людини, якій він допоміг у важкий момент
- Любителя живопису
- Людини, якій він обіцяв щось, але не виконав

Представники кожної пари озвучують свої думки, після чого всі точки зору обговорюються і порівнюються.

Заняття «Заморожені» (15 хв.)

Учасникам пропонують утворити пари, розподіливши ролі між собою: одна людина стає «замороженим», а інша — «рятівником». Коли звучить сигнал, «заморожений» залишається абсолютно нерухомим, з безвиразним обличчям і порожнім поглядом. Завдання «рятівника» — протягом хвилини «оживити» партнера без фізичних дотиків і слів, використовуючи лише міміку, жести, погляд

і позу. Вважається, що завдання виконано успішно, якщо «заморожений» проявить будь-яку емоцію, таку як сміх чи посмішка. Критерії «оживлення» визначають самі учасники, що можуть варіюватися від порушення нерухомості до невеликих змін у виразі обличчя.

Заняття «Зіпсований телевізор» (15 хв.)

Початок заняття передбачає короткий вступ про рефлексію як процес самопізнання своїх дій, емоцій, станів та особистісних характеристик. Учасники сідають у коло. Один доброволець робить незвичний вираз обличчя та показує його тільки своєму найближчому сусіду, ховаючись від інших учасників. Сусід повторює цей вираз і передає його далі по колу, поки він не досягне останнього учасника. Останній показує вираз усім, після чого початковий учасник демонструє свій оригінальний вираз. У наступних раундах можна передавати вирази в протилежному напрямку. Для приховування виразу можна використати таблицю або великий аркуш паперу.

Обговорення:

1. Яку інформацію містили передані вирази обличчя?
2. Чому, на вашу думку, інформація могла суттєво змінитися в процесі передачі?

Вправа «Розкажи мені про...» (20 хв.)

Початкове пояснення про перцепцію: це процес сприйняття навколишнього світу через органи чуття. Соціальна перцепція є складним процесом, що включає спостереження за зовнішніми ознаками людини, їх зв'язок з її особистісними рисами, інтерпретацію та передбачення її подальших дій. Це важливий компонент професійних навичок психолога, оскільки допомагає будувати ефективні взаємини з людьми.

Учасники формують пари. Один з них ділиться історією з власного життя, не пояснюючи, як ситуація була вирішена. Завдання партнера — на основі знань про оповідача спробувати передбачити, як ця ситуація могла бути розв'язана. Потім оповідач надає зворотний зв'язок. Після цього учасники міняються ролями: один стає оповідачем, а інший — «прогнозистом».

Рефлексія:

Наскільки складною була ця вправа?

Що виявилось важчим: розповідати історію і давати зворотний зв'язок чи слухати і намагатися передбачити розвиток подій?

Як ви почувалися, коли вам вдалося правильно передбачити, що буде далі?

Як ви реагували, коли ваш прогноз не збігався з реальним розвитком подій?

Заняття 4.

Мета: розвиток навичок розпізнавання міміки та мови тіла, покращення вмінь рефлексії, емпатії та вербалізації ознак емоційної експресії. Навчання невербального вираження емоцій.

Вправа «Дзеркало» (20 хв.)

Учасники утворюють пари та стають один проти одного. Один з учасників починає виконувати повільні рухи руками, а інший має точно повторити ці рухи, як його «дзеркальне відображення». Кожна пара сама визначає темп і складність рухів.

Під час вправи учасники, виконуючи роль «дзеркала», швидко розвивають здатність відчувати рухи партнера та розуміти їх логіку. З часом вони починають не лише слідувати, а й передбачати рухи партнера. Після того як учасники освоюють основи наслідування, вони можуть переходити до складнішого варіанту гри, де ролі «оригіналу» та «дзеркала» можуть змінюватися. Партнери намагаються синхронізувати свої рухи.

Вправа «Невербальне вираження емоцій та їх розпізнавання» (20 хв.)

Учасники діляться на пари та формують коло. За командою тренера всі повинні відтворити певний емоційний стан або почуття. Тренер може зупинити гру в будь-який момент, і учасники мають зафіксувати свої пози. Одна пара може бути виділена для спостереження за іншими. Періодично пари змінюються, щоб кожен учасник міг спробувати виражати різні емоції.

Вправа «Встановлення та підтримка контакту» (20 хв.)

Тренер пропонує учасникам зобразити невербальну реакцію на наступні ситуації та емоційні стани:

- Друг не прийшов на день народження і не зателефонував;
- Раптовий сюрприз або подарунок;
- Гордість за себе;
- Зарозумілість;
- Підозра;
- Ворожість;
- Гнів;
- Любов;
- Радість;
- Образ.

Після виконання вправи проводиться обговорення, де учасники підсумовують, якими невербальними засобами можна передавати різні почуття.

Заняття 5.

Мета: Створення умов для розвитку та формування ключових особистісних характеристик психолога, зокрема в контексті таких ролей, як «консультант», «психотерапевт» і «діагност».

Міні-дискусія «Моє сприйняття психології» (Л. Шнейдер)

Учасники вибирають одну з ролей і висловлюють своє ставлення до психології через призму цієї ролі:

- Священнослужитель
- Лікар / медик
- Фізик / натураліст
- Журналіст
- Вчитель
- Екстрасенс / провидець
- Академічний психолог
- Філософ / мислитель

Обговорення: Проводиться загальна дискусія, в ході якої аналізуються ролі та оцінюється ставлення до психології з точки зору кожної з них.

Вправа-тренажер «Запити клієнтів» (Г. Абрамова)

Матеріали: 16 прикладів запитів від клієнтів.

- «Мені потрібно, щоб ви перевірили мою дружину — дайте тести»
- «Я переживаю, що моя дитина може мати аутизм»
- «Поясніть, будь ласка, моєму партнеру його помилки в вихованні»
- «Я не відчуваю, що чогось досягаю, почуваю себе іншою людиною»
- «Не знаю, чи зможете допомогти, але ви — моя остання спроба»
- «Мені здається, ви мене не розумієте»
- «Все життя прагнула більшого, а тепер не знаю, що робити»
- «Я зробила все для них, я хотіла тільки добра»
- «Я була б щаслива, якби ви підтвердили, що все роблю правильно»
- «Чи існує справжнє щастя? Я в нього не вірю»
- «Не кажіть, що я була у вас. Мені соромно, що я не можу впоратися з дитиною»
- «Вплиніть на нього, він поводить себе просто нестерпно»
- «Він/вона — зла людина. Ви самі це побачите»
- «Я хочу зрозуміти свої почуття і розібратися в собі»
- «Я не хотіла приходити, але змушена, чула багато поганого...»
- «Все думаю про нього/неї і забуваю про себе. Душа болить».

Вправа «Визначення запиту клієнта»

Прослухавши запит клієнта, спробуйте зрозуміти, яке завдання він ставить перед собою у співпраці з психологом.

Вправа «Я тебе розумію» (10 хв.)

Кожен учасник вибирає партнера і протягом 2-3 хвилин описує його поточний емоційний стан, настрій, почуття та бажання. Той, кого описують, має підтвердити або спростувати правильність висунутих припущень. Обидва учасники можуть обговорювати сказане.

Вправа «Чути та розуміти»

Мета: Розвиток навичок активного слухання та розуміння почутого.

Учасникам дається можливість дізнатися, як вони сприймаються іншими. Один учасник стає в центрі кола, а всі інші одночасно вимовляють одне слово, яке, на

їхню думку, найкраще характеризує цього учасника. Гра триває до того моменту, поки кожен не побуває в центрі.

Обговорення: Як часто ми чуємо саме те, що нам насправді говорять, а не те, що ми хочемо почути? Чи відрізняється сприйняття від наших очікувань?

Учасники створюють «заповіді психолога», використовуючи народні прислів'я та афоризми. Кожен записує одне-два прислів'я і передає їх ведучому, який додає заготовлені заздалегідь вислови. Наприклад, «сім разів відміряй — один раз відріж», «не сотвори собі кумира», «тихо їдеш — далі будеш». Один учасник виходить із кімнати, а решта вибирає одне прислів'я, наприклад, «терпіння і труд усе перемелють».

Гравці стають у коло і отримують завдання: за сигналом кожен промовляє одне слово з обраного прислів'я. Наприклад, перший — «терпіння», другий — «і», третій — «труд», і так далі. Всі одночасно вимовляють свої слова. Коли учасник повертається, він стає в центр кола, а решта знову промовляють свої слова по черзі. Завдання того, хто в центрі, — здогадатися, яке прислів'я загадала група. Якщо з першого разу це не вдається, група повторює фразу. Гра триває, поки всі учасники не побувають у ролі ведучого.

3.2. Результати впровадження та перевірка ефективності розвивальної програми

Впровадження програми розвитку за визначеними напрямками мало на меті створення умов для вдосконалення професійних характеристик, які є важливою частиною рольової організації майбутнього психолога в сфері реабілітаційних послуг. Участь у програмі взяли 8 студентів-магістрів спеціальності 016 «Спеціальна освіта» факультету реабілітаційної педагогіки та соціальної роботи. На етапі контрольного вимірювання, що передбачало виявлення достовірних змін у рівні професійних характеристик до і після програми, були використані такі методики: тест «Оцінка рівня емпатії» В. В. Бойко; методика «Професійна мотивація» В. Е. Мільмана; методика «Ролі у команді» (тест Белбіна); методика

діагностики стресостійкості та соціальної адаптації Холмса і Рея, зазначені в таблиці 3.2.

Таблиця 3.2.

Результати повторної діагностики за методикою Тест «Оцінка рівня емпатії» В. В. Бойко

№	До		Після	
	Шкала «Керування емоціями»	Шкала «Емпатія»	Шкала «Керування емоціями»	Шкала «Емпатія»
1	10	11	10	13
2	12	12	11	13
3	6	10	9	9
4	10	11	11	10
5	4	7	5	8
6	9	12	10	11
$\bar{x}$	9	9,8	9,3	10,7

Порівняльний аналіз результатів тестувань був здійснений за допомогою математичних методів обробки статистичних даних, зокрема, з використанням непараметричного t-критерію Вілсона.

За шкалою «Управління емоціями» (Методика діагностики стресостійкості та соціальної адаптації Холмса і Рея) емпіричне значення (Темп. = 7) знаходиться в межах зони незначимості, оскільки Темп. > Ткр. (0,05). Це свідчить, що зміни в даному аспекті не досягли статистичної значущості.

На шкалі «Емпатія» (Тест «Оцінка рівня емпатії» В. В. Бойко) емпіричне значення (Темп. = 0) досягло статистично значущого рівня ($p < 0,01$). Це дозволяє стверджувати про позитивні зміни у розвитку емпатії у студентів-магістрів.

Також, за результатами повторної діагностики комунікативних та організаторських здібностей (Методика «Професійна мотивація» В. Е. Мільмана), спостерігаються певні зміни, що можуть свідчити про покращення цих професійних характеристик у досліджуваних., були отримані дані, які зручно представити у вигляді таблиці 3.3.

Таблиця 3.3.

**Методика діагностики стресостійкості та соціальної адаптації
Холмса і Рея**

№	До	Після
	Шкала комунікативних здібностей	
1	3	4
2	4	5
3	3	4
4	2	3
5	3	5
6	4	5
$\bar{x}$	3,4	4,3

Після перевірки статистично значущих відмінностей у рівні прояву комунікативних здібностей за допомогою t-критерію Вілсона були отримані такі результати: емпіричне значення ($T_{emp.} = 0$) знаходиться в межах зони значимості ($p < 0,01$). Це свідчить про позитивну динаміку в розвитку комунікативних здібностей серед студентів-магістрів.

Результати контрольного етапу після проведення повторного дослідження за методикою «Ролі у команді» (тест Белбіна) також показали позитивні зміни в рольовій організації особистості студентів, що свідчить про удосконалення їх професійних характеристик., зазначені в таблиці 3.4.

Таблиця 3.4.

Результати повторної діагностики за методикою «Ролі у команді» (тест Белбіна)

№	До	Після
	Показник рефлексивності	
1	5	7
2	7	8
3	5	7
4	5	7
5	4	6
6	7	8
$\bar{x}$	5,3	7,1

Після перевірки статистично значущих відмінностей у рівні рефлексивності за допомогою t-критерію Вілсона були отримані наступні результати: емпіричне значення (Темп. = 0) потрапило в зону статистичної значущості ($p < 0,01$). Це свідчить про те, що рівень рефлексивності після реалізації програми розвитку став вищим, ніж на початковому етапі.

Отримані дані підтверджують, що впровадження програми сприяло підвищенню рівня комунікативних здібностей, емпатії та рефлексивності, що є важливими аспектами рольової організації особистості майбутнього психолога. Це забезпечує ефективне виконання професійних обов'язків, що підтверджується результатами застосування тесту «Оцінка рівня емпатії» В. В. Бойко, методики «Професійна мотивація» В. Е. Мільмана, тесту «Ролі у команді» (Белбін) та методики діагностики стресостійкості та соціальної адаптації Холмса і Рея.

Таким чином, отримані результати дають підстави для висновку, що реалізація програми розвитку професійних характеристик, які є важливою складовою рольової організації особистості майбутнього психолога в сфері реабілітаційних послуг, є успішною. Узагальнені результати емпіричного дослідження підтверджують необхідність створення розвивальної програми, основною метою якої є вдосконалення таких професійно важливих характеристик, як емпатія, рефлексивність, комунікативні навички та компоненти емоційного інтелекту. Ці якості становлять основу рольової організації особистості майбутнього психолога в сфері реабілітаційних послуг.

У програмі брали участь 8 студентів-магістрів спеціальності 016 «Спеціальна освіта» факультету реабілітаційної педагогіки та соціальної роботи. Заняття проводились протягом двох місяців, по два години на тиждень. Протягом навчання використовувались різні методи та форми роботи, зокрема активізація групової діяльності, ігровий підхід, групові дискусії, вправи для розвитку навичок, колективні обговорення та методи самовираження.

Для оцінки результативності розвивальних заходів була проведена повторна діагностика за допомогою таких методик, як тест «Оцінка рівня емпатії» В. В. Бойко, методика «Професійна мотивація» В. Е. Мільмана, методика «Ролі у

команді» (тест Белбіна) та методика діагностики стресостійкості та соціальної адаптації Холмса і Рея.

Аналіз результатів повторної діагностики показав позитивну динаміку в розвитку таких професійних характеристик, як емпатія, рефлексивність, комунікативні здібності та стресостійкість у студентів-психологів. Це свідчить про ефективність реалізації програми розвитку професійних характеристик, що є частиною рольової організації особистості майбутнього фахівця з практичної психології.

.

ВИСНОВКИ

Аналізуючи феномен особистості та її природу в психології, можна зробити висновок, що більшість теорій розглядають основи одного цілісного явища, проте кожна з них робить це з різних наукових перспектив. Вони різняться за обсягом, змістом та рівнями опису цієї категорії. Основою цієї цілісності є структура особистості, яка включає важливі якості, компетенції та характеристики індивіда, а також його ставлення до навколишнього середовища, суспільства та інших людей.

Теоретичний аналіз як закордонних, так і вітчизняних психологічних теорій особистості показав, що рольова організація особистості здебільшого розглядалася в контексті соціально-психологічних досліджень. Такий аналіз дає можливість досліджувати природу особистості через її подвійність. Саме через категорію «роль» відображаються індивідуальні риси особистості, взаємодія зовнішніх і внутрішніх факторів її розвитку, а також взаємозв'язок між ролями, які є основними складовими рольової організації. У цьому контексті проявляються психологічні аспекти та форми поведінки, що залежать від соціального статусу людини в суспільстві або соціальній групі.

У нашому дослідженні ми висловили припущення, що рольова організація особистості психолога має бути розглянута в контексті різноманітних професійних ролей, які він виконує, а також їх взаємозв'язку з особистісними характеристиками та специфікою професійної діяльності. Це впливає не лише на розвиток окремих моделей поведінки (ролей) психолога, а й на загальну рольову структуру його особистості, що можна оцінити через методики, такі як тест «Оцінка рівня емпатії» В. В. Бойко, методика «Професійна мотивація» В. Е. Мільмана, методика «Ролі у команді» (тест Белбіна) та методика діагностики стресостійкості та соціальної адаптації Холмса і Рея.

У процесі емпіричного дослідження, спрямованого на аналіз рольової організації особистості майбутнього психолога в контексті надання

реабілітаційних послуг і розвитку особистісних характеристик, що сприяють ефективному виконанню професійних обов'язків, за допомогою методик тест «Оцінка рівня емпатії» В. В. Бойко, методика «Професійна мотивація» В. Е. Мільмана, методика «Ролі у команді» (тест Белбіна) та методика діагностики стресостійкості та соціальної адаптації Холмса і Рея були отримані наступні результати:

Встановлено статистично значущі кореляції між ролями терапевта, вчителя та консультанта і комунікативними здібностями (0,55, $p < 0,01$; 0,36, $p < 0,01$; 0,47, $p < 0,01$). Також визначено важливі зв'язки між ролями тренера, консультанта, вчителя і терапевта та рівнем рефлексивності (0,37, $p < 0,01$; 0,52, $p < 0,01$; 0,43, $p < 0,01$; 0,42, $p < 0,01$). Крім того, встановлені значущі взаємозв'язки між ролями тренера і консультанта та рівнем емпатії (0,44, $p < 0,01$; 0,41, $p < 0,01$), а також між цими ролями і здатністю до управління емоційними станами (0,48, $p < 0,01$; 0,39, $p < 0,01$).

Результати дослідження не виявили статистично значущих взаємозв'язків між роллюдослідника та певними особистісними характеристиками. Це можна пояснити тим, що для успішного виконання цієї ролі зазначені якості не є критичними, і їх наявність чи відсутність не має значного впливу на реалізацію цієї функції. Узагальнені результати емпіричного дослідження вказують на потребу створення програми розвитку, орієнтованої на вдосконалення основних професійних характеристик, таких як емпатія, рефлексивність, комунікативні здібності та елементи емоційного інтелекту. Ці якості є важливими складовими рольової організації особистості майбутнього фахівця з практичної психології.

Після завершення циклу занять у рамках програми була проведена повторна діагностика для оцінки ефективності реалізованих заходів. Аналіз результатів показав позитивні зміни в рівні розвитку зазначених професійних характеристик у студентів-психологів. Це дозволяє зробити висновок, що впровадження програми розвитку професійних характеристик як складової рольової організації особистості майбутнього психолога в контексті реабілітаційних послуг є досить ефективним.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Безпалько О. В. Спеціальна психологія : схеми, таблиці, коментарі : навч. посіб. для ВНЗ. К. : Центр учб. літ., 2018. 328 с.
2. Бекетова Ю. В. Питання професійного забезпечення в умовах інклюзивного навчання. *Освіта і доля нації. Перспективи та орієнтири розвитку українського суспільства : матеріали XI Міжнар. наук.-практ. конф., м. Харків, 21–22 трав. 2010 р. / ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, Ін-т вищої освіти АПН України.* Харків : ХНПУ, 2019. С. 135–136.
3. Барчій М. С. До проблеми професійного становлення майбутніх психологів. *Вісник Національного університету оборони України*, 2018. Вип. 3 (46). С. 14–19.
4. Власенко О. С. Сучасні парадигми дослідження рольової організації особистості майбутнього психолога. *Актуальні проблеми психології в закладах освіти: збірник наукових праць. Вип. 8.* Київ : ТОВ НВП «Інтерсервіс», 2018. С. 95–99.
5. Власова О. І. Методика викладання психології : підручник. Київ : Геопринт, 2012. 369 с.
6. Выготский Л. С. Психология развития человека. Москва : Эксмо, 2016. 135 с.
7. Гавлітіна Т. М., Чухрай Л. В. Підготовка вчителя до роботи в умовах інклюзії: дослідно-експериментальний аспект. *Формування готовності педагогічних працівників до роботи з дітьми з особливими потребами в умовах інклюзивного навчання : тематичний збірник праць / за заг. ред. А. О. Лавренчука.* Рівне : РОППО, 2018. С. 37–44.
8. Гладченко І. В., Супрун М. О., Висоцька А. В. Соціалізація дитини з обмеженими розумовими можливостями в сучасному освітньому вимірі : навчально-методичний посібник. Київ. Інститут спеціальної педагогіки, 2017. 214 с.

9. Гладуш В. Педагогіка вищої школи: навчальний посібник. Дніпропетровськ : б.в., 2017. 416 с.
10. Глоба О. П. Про національну систему надання корекційно-реабілітаційних послуг в Україні. Інклюзивна освіта: досвід і перспективи : монографія. Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2019. С. 76–88.
11. Данілавичюте Е. А. Закономірності виникнення, сутність та місце інклюзії у єдиній системі освіти в Україні. *Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання*. 2019. № 1. С. 2–8.
12. Данілавичюте Е. А., Литовченко С. В. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі : навчально-методичний посібник. Київ : Видавнича група «А.С.К.», 2018. 360 с.
13. Дегтяренко Т. М. Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегія управління : монографія. Суми : Університетська книга, 2017. 403 с.
14. Демчук О. А Психологічна практика : збірник матеріалів : навчально-методичний посібник. Умань : Видавничо-поліграфічний центр «Візаві». 2019. 252 с.
15. Дефектологічний словник : навчальний посібник / за ред. В. І. Бондаря, В. М. Синьова. Київ : МП Леся, 2018. 528 с.
16. Диагностика коммуникативных и организаторских склонностей (КОС-2) / Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М. : Изд-во Института Психотерапии, 2019. 490 с.
17. Дружиніна І. А. Дослідження динаміки розвитку структурних компонентів професійної ідентичності майбутніх практичних психологів. *Актуальні проблеми психології: зб. наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України* Київ : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2018. Т. 10, Вип. 9. С. 116–126.
18. Дружиніна І. Професійне становлення майбутніх психологів: теоретико-методологічний аналіз проблеми. *Освіта регіону*. 2018. № 2. С. 425–428.

19. Дуткевич Т. В. Практична психологія: вступ до спеціальності : навч. Посібник. Київ : Центр учбової літератури, 2019. 254 с.
20. Засенко В. В., Колупаєва А. А. Діти з особливими потребами: пріоритетні напрями державної політики України в галузі освіти, соціального захисту й охорони здоров'я. *Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання*. 2023. № 3. С. 20–29.
21. Ильин Е. П. Эмоции и чувства. СПб.: Питер, 2021. 752 с.
22. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики. *Психологический журнал*, 2023. Т. 24. № 5. С. 45–57.
23. Кобильченко В. Проблема супроводу в науковій та методичній психологопедагогічній літературі. *Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання*. 2024. № 2. С. 31–36.
24. Колупаєва А. А., Данілавічюте Е. А., Литовченко С. В. Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі : навчально-методичний посібник. Київ : Видавнича група «А.С.К.», 2022. 192 с.
25. Концептуальні засади і методика глибинної психокорекції: підготовка психолога-практика / Т. С. Яценко та ін. К.: Вища школа, 2024. 342 с.
26. Коробко С. Л., Коробко О. І. Робота психолога з молодшими школярами : методичний посібник. Київ : Літера ЛТД, 2023. 416 с.
27. Кузікова С. Б. Основи психокорекції: навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2022. 320 с.
28. Кузікова С. Б. Підготовка студентів-психологів до психокорекційної діяльності : навчальний посібник. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2021. 145 с.
29. Ленів З. Підготовка висококваліфікованих кадрів для забезпечення якісної освіти дітям з порушеннями психофізичного розвитку: інклюзивний аспект. *Рідна школа*. 2024. № 7. С. 16–18.
30. Ленів З. Підготовка кадрів для створення оптимальних умов дітям з порушеннями психофізичного розвитку в інклюзивному середовищі. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2024. № 3. С. 13–19.

31. Ліфарєва Н. В. Психологія особистості: Навчальний посібник. Київ: Центр навчальної літератури, 2023. 240 с.
32. Максименко С. Д. Психологія особистості: змістовні ознаки. *Наука і освіта*. 2024. № 5. С. 45–52.
33. Малишевська І. А. Використання інноваційних педагогічних технологій в умовах інклюзивної освіти. *Теоретико-методологічні засади розвитку спеціальної та інклюзивної освіти : монографія* / І. І. Демченко, В. А. Білан, І. А. Малишевська [та ін.]. Умань : «ВІЗАВІ», 2022, Т. 1. С. 114–137.
34. Малишевська І. А. Організація командної професійної діяльності психолого-педагогічних фахівців в умовах інклюзивного освітнього середовища : Навч.-метод. посібник. Умань : «ВПЦ» Візаві, 2023. 130 с.
35. Малишевська І. А. Підготовка психолого-педагогічних фахівців до роботи в умовах освітньої інклюзії. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2024. С. 160–164.
36. Малишевська І. А. Стан підготовки психолого-педагогічних кадрів до роботи в умовах освітньої інклюзії. *Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки*. 2024. Випуск 10. С. 83–87.
37. Малишевська І. А. Теоретико-методичні основи підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища : монографія. Умань : Видавець «Сочінський М. М.», 2023. 386 с.
38. Мельник Ю. В. Особливості психологічного супроводу в умовах інклюзивного навчання. *Формування готовності педагогічних працівників до роботи з дітьми з особливими потребами в умовах інклюзивного навчання : тематичний збірник праць* / за заг. ред А. О. Лавренчука. Рівне : РОІППО, 2014. С. 297–302.
39. Миронова С. П., Гаврилов О. В., Матвєєва М. П. Основи корекційної педагогіки : навч.-метод. посіб. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський нац. ун-т імені І. Огієнка, 2010. 264 с.

40. Михайленко О. Ю. Особливості компетентнісного підходу до підготовки практичних психологів. *Проблеми сучасної психології*. 2015. Вип. 30. С. 398–406.
41. Мірошник З. М. Рольова організація особистоті – складова компетентності майбутнього практичного психолога. *Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Психологія*. № 52. Х. : ХНПУ, 2016. С. 87–95.
42. Мірошник З. М. Рольова організація особистоті практичного психолога в контексті сучасних психологічних теорій особистоті. *Вісник Одеського національного університету ім. І. І. Мечникова. Том 18. Випуск 4(30). Психологія*. 2013. С. 209–213.
43. Москаленко В. В. Соціальна психологія : підручник. К. : Центр учбової літератури, 2008. 688 с.
44. Огороднійчук З. В. Психологічна характеристика особистісних характеристик майбутнього спеціального психолога. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія: зб. наук. праць*. К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. №13. С. 205–208.
45. Основи інклюзивної освіти : навчально-методичний посібник / за заг. ред. А. А. Колупаєвої. Київ : А. С. К., 2012. 308 с.
46. Основи корекційної педагогіки : навчальна програма для спец. вищих закладів освіти / укл. В. М. Синьов. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2006. 16 с.
47. Панок В. Г. Основи практичної психології : підручник К. : Либідь, 2023. 536 с.
48. Панок В. Г. Практична психологія. Теоретико-методологічні засади розвитку: монографія. Чернівці: Технодрук, 2022. 486 с.
49. Пасічник О. Соціалізація дитини з особливими освітніми потребами. Психологічний супровід. К. : «Шкільний світ», 2023. 144 с.
50. Пахомава Н. Г., Пахомова В. А. Інтегративна підготовка фахівця до роботи в умовах інклюзії. *Науковий часопис. Корекційна педагогіка*. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2024. С. 36–41.

51. Пахомова Н. Г., Кононова М. М. Спеціальна психологія : навчальний посібник для студентів спеціальності 6.010105 «Корекційна освіта». Полтава : ТОВ «АСМІ», 2022. 357 с.

52. Потопа К. Л. Психолого-педагогічна технологія розвитку ціннісно-рольового компонента в структурі професійного становлення особистості майбутнього психолога: монографія. Запоріжжя, 2022. 280 с.

53. Про визначення завдань працівників психологічної служби системи освіти в умовах інклюзивного навчання : лист МОН, молоді та спорту України від 02.01.2024 р. № 1/9-1. URL : http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/33692/ (дата звернення: 25.10.2024).

54. Про затвердження Примірного положення про команду психологопедагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти : Наказ МОНУ від 8.06.2024 р. № 609. 445 URL : <http://surl.li/bjsall> (дата звернення: 25.10.2024).

55. Про організацію психологічного і соціального супроводу в умовах інклюзивного навчання : лист МОН, молоді та спорту України від 26.07.2024 р. № 1/9-529. URL : http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/30376/ (дата звернення: 25.10.2024).

56. Психологічна служба : підруч. Київ : Ніка-Центр, 2022. 362 с.

57. Радул В. В. Соціальна зрілість особистості : монографія Харків : Мачулін, 2023. 441 с.

58. Рибалка В. В. Психологічна культура особистості у професійній підготовці та діяльності практичного психолога. *Проблеми підготовки і підвищення кваліфікації практичних психологів у вищих навчальних закладах*. К. : Ніка-Центр, 2022. С. 29–32.

59. Сидоренко В. Сутнісні характеристики професійної компетентності. *Трудова підготовка в закладах освіти*. 2020. № 5. С. 3–7.

60. Синьов В. М. Освітня інтеграція учнів з інтелектуальними порушеннями: навчально-методичний посібник. К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2022. 398 с.

61. Синьов В., Шевцов А. Нова стратегія розвитку корекційної педагогіки в Україні. *Дефектологія*. 2024. №2. С.6–10.
62. Сисоєва С.О. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті : монографія. К. : ВІПОЛ, 2021. 502 с
63. Сисоєва С. О., Поясок Т. Б. Психологія та педагогіка : підручник для студентів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю традиційної та дистанційної форм навчання. Кременчук : ПП Щербатих О. В., 2022. 532 с.
64. Слєпкань З.І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі: Навчальний посібник. К.: Вища школа, 2023. 239 с.
65. Солійчук І. І. Теоретико-методологічний аналіз проблеми готовності практичного психолога до професійної діяльності. *Проблеми сучасної психології. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. І. Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України*. Випуск 19. Кам'янець-Подільський: «Аксіома», 2023. С. 657–667.
66. Сорочинська В. Є. Організація роботи практичного психолога: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів К. : Кондор, 2022. 208 с.
67. Стасенко В. Г. Інноваційні терапевтичні технології роботи з особливими дітьми. *Дитина з особливими потребами*. 2021. № 5 (41). С. 4–12.
68. Степанов О. М. Психологічна енциклопедія. К. : Академвидав, 2024. 426 с.
69. Столяренко О. Б. Психологія особистості. К. : Центр учбової літератури, 2022. 280 с.
70. Супрун Д. М. Діагностика сформованості компонентів професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти (Комплекс діагностичних методик): методичний посібник для студентів, слухачів магістратури та практикуючих психологів. Запоріжжя : Вид-во КВНЗ «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія», 2023. 86 с.
71. Супрун Д.М. Професійна підготовка психологів в галузі спеціальної освіти: монографія. К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2023. 392 с.

72. Супрун Д.М. Трансформація професійної підготовки спеціальних психологів в контексті інтернаціоналізації вищої освіти. *Логопедія: наук.- метод. журнал*. К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2024. № 10. С. 61–67.
73. Татенко В. О. Сучасна психологія: теоретико-методологічні проблеми : навч. посіб. Київ, 2022. 288 с.
74. Хозраткулова І. А. Проблеми впровадження інклюзивного та інтегрованого навчання у загальноосвітніх навчальних закладах. *Науковий вісник Миколаївського державного університету ім. В.О. Сухомлинського. Сер. : «Психологічні науки»: зб. наук. праць*. Миколаїв: МДУ ім. В. О. Сухомлинського, 2020. Вип. 5. Т. 2. С. 279–284.
75. Хомуленко Б. В. Рольова організація особистості психолога. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Сер. : Психологічні науки*. 2023. Т. 2., Вип. 11. С. 307–311.
76. Хохліна О. П. Методологічні й теоретичні основи психології : Навчальний посібник. К. : НАВС, 2024. 232 с.
77. Шандрук С. К. Специфіка підготовки практичних психологів до професійної діяльності. *Проблеми підготовки і підвищення кваліфікації практичних психологів у вищих навчальних закладах*. К. : НікаЦентр, 2022. С. 32–34.
78. Шапошнікова А. Формування професійної компетентності майбутнього практичного психолога: обґрунтування психолого-педагогічних умов. *Рідна школа*. 2023. № 11. С. 73–76.
79. Шевців З. М. Основи інклюзивної педагогіки : підручник. К. : «Центр учбової літератури», 2023. 384 с.
80. Шевченко Н. Ф. Професійна свідомість практичного психолога: структура та специфіка функціонування. *Психологія і суспільство*. 2000. № 4. С. 167–180.
81. Шевченко Н. Ф. Становлення професійної свідомості практичних психологів у процесі фахової підготовки : монографія. К. : Міленіум, 2005. 298 с.

82. Шевченко Н. Ф. Чинники формування професійної свідомості студентів–психологів. *Вісник Харківського університету. Серія Психологія*. 2019. № 17. С. 212–216.

83. Шинкаренко О. Про деякі мотиви вибору професії практичного психолога. *Проблеми підготовки і підвищення кваліфікації практичних психологів у вищих навчальних закладах*. К. : Ніка-Центр, 2022. С. 54–56.

84. Яковлева С. До питання психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в умовах інклюзії. *Вища школа*. 2021. № 5. С. 85–94.

85. Яценко Т. С. Метод активного соціально-психологічного навчання: індуктивно-дедактивне обґрунтування. *Психологія і суспільство*. Тернопіль, 2021. № 1. С. 167–173.

86. Яценко Т.С. Концептуальні засади і методика глибинної психокорекції: підготовка психолог-практика : навч. посіб. Київ, 2000. 342 с.