

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
**Західноукраїнський національний університет**  
**Соціально-гуманітарний факультет**  
**Кафедра психології та соціальної роботи**

**ЛОБОДІНА (МИХАЙЛОВСЬКА) Ірина Миколаївна**

**Особливості становлення психологічної готовності студентів з інвалідністю до самостійної освітньої діяльності / Peculiarities of students with disabilities psychological readiness formation for independent educational activity**

спеціальність: 053 – Психологія  
освітньо-професійна програма – Психологія  
Кваліфікаційна робота

Виконала студентка групи ПСзм-21  
І.М. Лободіна (Михайловська)

---

Науковий керівник:  
к.філол.н., доцент  
О.В. Васильків

---

Кваліфікаційну роботу  
допущено до захисту:

«\_\_» \_\_\_\_\_ 20\_\_р.

Завідувач кафедри  
\_\_\_\_\_ А.В. Фурман

**ТЕРНОПІЛЬ-2020**

## АНОТАЦІЯ

**Лободіна І.М. Особливості становлення психологічної готовності студентів з інвалідністю до самостійної освітньої діяльності. Рукопис.**

Дослідження на здобуття освітнього ступеня «магістр» за спеціальністю 053 – Психологія, освітньо-професійна (наукова) програма – Психологія. Західноукраїнський національний університет, Тернопіль, 2020.

У роботі здійснене теоретичне обґрунтування та емпіричне вивчення логічної структури психодидактичних умов та особливостей становлення психологічної готовності студентів з обмеженими фізичними можливостями до самостійної освітньої діяльності. Зокрема, практично досліджено особливості покомпонентного становлення психологічної готовності вказаної категорії студентів до навчання у ЗВО, а також сформульовано практико зорієнтовані рекомендації викладачам і студентам із інвалідністю щодо оптимізації формування та саморозвитку психологічної готовності до освітньої праці.

## ANNOTATION

**Lobodina I.M. Peculiarities of students with disabilities psychological readiness formation for independent educational activity. Manuscript.**

Research for the degree of master's degree in specialty 053 – Psychology, educational and professional (scientific) program – Psychology. West Ukrainian National University, Ternopil, 2020.

The theoretical substantiation and empirical study of the logical structure of psychodidactic conditions and peculiarities of psychological readiness of students with disabilities for independent educational activity are made in the work. In particular, the peculiarities of the component formation of the psychological readiness of the specified category of students to study at university have been practically investigated, as well as practically oriented recommendations for teachers and students with disabilities on optimization of the formation and self-development of psychological readiness for educational work.

## ЗМІСТ

ВСТУП .....	3
<b>РОЗДІЛ 1</b>	
<b>ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ПРОБЛЕМНОГО ПОЛЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ З ІНВАЛІДНІСТЮ ДО НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ .....</b>	<b>7</b>
1.1. Стан дослідженості проблеми психологічної готовності .....	7
1.2. Психодидактичні умови та особливості організації самостійної освітньої діяльності студентів з інвалідністю .....	14
Висновки до розділу 1 .....	19
<b>РОЗДІЛ 2</b>	
<b>ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПОКОМПОНЕНТНОГО СТАНОВЛЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ З ІНВАЛІДНІСТЮ ДО САМОСТІЙНОЇ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ .....</b>	<b>21</b>
2.1. Логічна структура психологічної готовності студента з особливими потребами до освітньої діяльності .....	21
2.2. Порівняльна характеристика мотиваційної готовності до самостійної освітньої діяльності студентів з інвалідністю і здорових студентів .....	27
Висновки до розділу 2 .....	32
<b>РОЗДІЛ 3</b>	
<b>ПРАКТИКО ЗОРІЄНТОВАНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ОПТИМІЗАЦІЇ ФОРМУВАННЯ І САМОРОЗВИТКУ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ З ІНВАЛІДНІСТЮ ДО САМОСТІЙНОЇ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ .....</b>	<b>34</b>
3.1. Рекомендації з формування психологічної готовності студентів із фізичними вадами до самостійного навчання .....	34
3.2. Рекомендації щодо формування готовності студентів з інвалідністю до самостійної освітньої діяльності .....	41
3.3. Зміст та особливості мотиваційної готовності до самостійної освітньої діяльності студентів з інвалідністю .....	44
3.4. Зміст та особливості когнітивної, операційно-діяльнісної та емоційно-вольової готовності студентів з обмеженими можливостями до самостійної освітньої діяльності .....	49
Висновки до розділу 3 .....	54
ВИСНОВКИ .....	56
СПИСОК ЛІТЕРАТУРНИХ ДЖЕРЕЛ .....	61

## ВСТУП

**Актуальність теми дослідження.** За даними ООН сьогодні у світі налічується близько 650 мільйонів людей з інвалідністю, що становить приблизно десятину населення планети (в Україні це 6%). На жаль, щорічно кількість таких осіб в нашій країні збільшується, причому майже 80% з них – це молодь студентського та працездатного віку. Дана обставина в поєднанні із суспільними демографічними труднощами (високий рівень смертності і низький рівень народжуваності) призводить до зростання соціально-економічного навантаження на працездатне населення. Тому вкрай актуальним є підвищення освітнього потенціалу молоді з інвалідністю задля їхньої подальшої трудової зайнятості. Скажімо, навчання у ЗВО – це не тільки можливість для студента з обмеженими можливостями отримати якісну професійну освіту, а й продуктивне спілкування із однолітками, збагачення свого психосоціального і комунікативного досвіду.

Водночас є підстави констатувати явну суперечливу ситуацію. З одного боку, у вітчизняній практиці застосовується досить велика кількість заходів, які спрямовані на сприяння адаптації молоді з інвалідністю як до інституту освіти загалом, так і до умов життєдіяльності ЗВО. Мовиться про заходи щодо професійної орієнтації та реабілітації, надання пільг під час вступу до університетів окремим категоріям інвалідів, виплату соціальних стипендій студентам з фізичними аномаліями. З іншого боку, показники числа студентів з обмеженими можливостями в нашій країні, які навчаються у ЗВО, значно відхиляються у менший бік від показників європейських держав. Водночас більшість ЗВО України підтримує ідею навчання студентів з інвалідністю, створюючи для цього відносно сприятливі умови. Однак вони не враховують всіх потреб студентів, які мають інвалідність, а проведені заходи з адаптації

даної групи до умов ЗВО часто не мають комплексного і системного характеру, характеризуються фрагментарністю і формальністю.

Ускладнює описану ситуацію й те, що у молоді з інвалідністю наявні низька самооцінка, відсутні стимули до самореалізації у життєдіяльності, часто пасивна життєва позиція. Це зумовлено, з одного боку, особливими потребами і залежністю даної категорії осіб від мікросередовища (родичів, друзів), а з іншого - ставленням до людей з інвалідністю як до окремішньої частини суспільства, що відрізняється за статусними характеристиками в негативну сторону, а також проявами соціальної ізоляції та стигматизації. Отож бо існує реальна суперечність між особливими потребами студентів з інвалідністю в створенні оптимальних умов навчання і відсутністю реальної наявності цих умов в ЗВО. Причому психологічна пристосованість таких осіб тяжіє до ситуаційної та особистісної дезадаптованості.

Усі зазначені вище обставини демонструють необхідність пошуку нових напрямків, що сприяють ефективній психологічній адаптації студентів з інвалідністю до умов життєдіяльності ЗВО на основі аналізу наявного досвіду, що й спричинило актуальність цього дослідження.

**Стан дослідженості тематики.** Нині наявні численні роботи, які присвячені питанням освіти осіб з обмеженими можливостями здоров'я, які розглядаються в сучасній науці в декількох основних напрямках. Перший напрямок відноситься до питань навчання дітей і молоді з інвалідністю, аналізу історичного досвіду трансформації інституту спеціальної освіти (Л.І. Аксьонова, Н.В. Борисова, М.Г. Буйняк, Г.В. Жигунова, Д.В. Зайцев, Е.В. Кулагіна, Н.Н. Малофеев, Ю.Т. Матасов, В.С. Шилов, Е.Е. Чеканова та ін.). До другого напрямку слушно віднести роботи, в яких висвітлюються проблеми підготовки осіб із обмеженими можливостями здоров'я у ЗВО. Особливу популярність в даній сфері отримали дослідження Е.В. Белозьорової, Д.В. Зайцева, Г.Г. Карпової, Е.К. Наберушкіної, П.В. Романова, А.А. Чернецької, Е.Р. Ярської-Смирнової. Окремі аспекти вищої освіти осіб з інвалідністю висвітлювалися також Е.Н. Абуталіповою, Л.В. Баумгартен,

В.І. Зінов'євою, В.З. Кантор, С.С. Лебедевою та ін. До третього напрямку є підстави віднести роботи авторів, які висвітлюють питання дистанційної освіти осіб з інвалідністю у закладах вищої освіти (І.В. Мартумова, О.В. Захряпін, М.П. Карпенко та ін.). Аналітичний огляд джерел дозволяє висновувати про те, що при всьому різноманітті досліджень, що наявні в науковій літературі (див. [1-74]), спостерігається аналітична неопрацьованість важливих проблем, що виникають в процесі психологічної адаптації та позитивного налаштування студентів з обмеженими можливостями здоров'я до умов освітньої діяльності у ЗВО.

**Мета дослідження:** теоретичне обґрунтування та емпіричне вивчення логічної структури психодидактичних умов та особливостей становлення психологічної готовності студентів з обмеженими фізичними можливостями до самостійної освітньої діяльності.

**Завдання наукового пошуку:** а) теоретично висвітлити проблемне поле психологічної готовності студентів з інвалідністю до навчання у ЗВО; б) здійснити емпіричне дослідження особливостей покомпонентного становлення психологічної готовності вказаної категорії студентів до самостійної освітньої діяльності; в) сформулювати практико зорієнтовані рекомендації науково-педагогічним працівникам і самим студентам щодо оптимізації формування та саморозвитку їхньої психологічної готовності до самостійної освітньої праці.

**Об'єктом вивчення** є студенти з інвалідністю, котрі здійснюють освітню діяльність у просторі сучасного ЗВО.

**Предмет дослідження** становить покомпонентна логічна структура психологічної готовності студентів з інвалідністю до самостійної освітньої діяльності.

**Методи дослідження:** *теоретичні* – аналіз, синтез, узагальнення та інтерпретація даних, моделювання, метод порівняння, історіографічний метод; *емпіричні* – спостереження, анкетування, опитування, персоніфіковане

психологічне експериментування, контент-аналіз, методи математико-статистичної обробки.

**Наукова новизна дослідження** полягає в тому, що сформульовані авторські положення і висновки щодо закономірностей та особливостей перебігу адаптаційних процесів у студентів з інвалідністю у часопросторі ЗВО і відносно коректності та дієвості психологічної допомоги цієї категорії студентів. Проведене дослідження створює передумови для подальшої наукової розробки шляхів позитивного психосоціального розвитку студента із обмеженими можливостями.

**Практичне значення отриманих результатів** полягає в тому, що запропоновано рекомендації щодо оптимізації даного процесу, які можуть бути використані як у системній роботі ЗВО, так і в діяльності громадських організацій, що обстоюють інтереси даної соціальної групи. В дослідженні запропонований алгоритм діяльності психолога із студентами з інвалідністю в університеті, а також обґрунтовано напрямки оптимізації адаптаційних процесів на основі системи принципів роботи з даною категорією осіб (принцип доступності, безперервності «розчинення», психологічної та фізичної комфортності, розвитку самоадаптованості, конкурентоспроможності тощо).

**Структура дослідження.** Магістерська робота складається із вступу, трьох розділів, висновків, списку використаної літератури. Загальний обсяг дослідження – 67 сторінок, основний текст викладено на 58 сторінках. За результатами дослідження опубліковано двоє тез.

## РОЗДІЛ 1

### ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ПРОБЛЕМНОГО ПОЛЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ З ІНВАЛІДНІСТЮ ДО НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

#### 1.1. Стан дослідженості проблеми психологічної готовності

Проаналізувавши визначення поняття «готовність» у психологічних словниках, ми також виявили певні відмінності у його тлумаченні. Готовність – активно-дійовий стан особистості, установка на певну поведінку, мобілізованість сил на виконання завдання; для готовності до дій потрібні знання, уміння, навички, наполегливість і рішучість здійснити ці дії. Готовність до певного виду діяльності передбачає певні мотиви і здібності. Психологічними передумовами виникнення готовності до виконання конкретної діяльності є її розуміння, усвідомлення відповідальності, бажання досягти успіху, визначення послідовності дій і способів роботи. Утруднюють відчуття готовності пасивне відношення до завдання, безтурботність, байдужість, відсутність плану дій і наміру максимально використати свій досвід. Недостатність готовності призводить до неадекватних реакцій, помилок, невідповідності функціонування психічних процесів тим вимогам, що ставляться ситуацією [17, с. 33].

Готовність – стан особистості, який дозволяє їй успішно увійти в професійне середовище та швидко розвиватися в професійному відношенні. [18]. Готовність – сформованість певних психологічних властивостей, без яких є неможливим успішне оволодіння діяльністю [18]. Готовність – це сукупність чинників, які характеризують різні рівні і сторони готовності; в залежності від умов діяльності домінуючою може бути та чи інша сторона готовності [18, с. 34].



Аналіз змісту поняття «готовність» у словниках засвідчив, що переважно усі укладачі розуміють її як готовність до певної дії, при цьому спільним для усіх тлумачень є акцент на наявності прагнення суб'єкта діяльності здійснити її найкращим чином. В той же час, у визначенні передумов готовності спостерігаються деякі відмінності.

Грунтовний аналіз наукової психологічної літератури також засвідчив різноманітність підходів вчених до визначення поняття «психологічна готовність», що пояснюється складністю та багатоаспектністю цього явища. Вивчення літературних джерел дає підстави виокремити два основні підходи до розуміння сутності поняття «психологічна готовність» – функціональний та особистісний (див. [7-64]).

З точки зору функціонального підходу, представниками якого є О. Асмолов, Я. Коломенський, Є. Кузьміна, М. Левітов, В. Моляко, Л. Нерсесян, К. Платонов, А. Пуні, С. Равікович, Д. Узнадзе, В. Ядов та інші [45; 49; 60; 61; 64; 74], психологічна готовність визначається як певний психічний стан, що є умовою високих результатів виконання того чи іншого виду діяльності, тобто розуміється як прояв готовності до діяльності в конкретній ситуації. Зокрема, А. Пуні визначає психологічну готовність як психічний стан, який характеризуються такими ознаками як оптимальне збудження, висока сталість нервових процесів, прагнення до досягнення мети, упевненість у своїх силах, саморегуляція та самооцінка. Вчений вважає, що сутність психологічної готовності полягає у здатності суб'єкта приймати оптимальні рішення у конкретній ситуації у відповідності з наявними мотивами і завданнями; у психологічному поєднанні діяльності і стану; у можливості контролю над ситуацією і регуляції результатів кожної дії, яка здійснюється цілеспрямовано [15]. М. Левітов розуміє психологічну готовність до діяльності як тимчасову готовність та працездатність. Ф. Генон характеризує психологічну готовність як зміни в психіці людини, що відбуваються у зв'язку з особливостями діяльності та є необхідними для пристосування до неї [25, с. 67]. В. Моляко, Л. Нерсесян визначають психологічну готовність як певне

функціонування та психічний стан, що забезпечує швидкість трудової діяльності. Учений розглядає готовність до праці як складне особистісне утворення, своєрідну систему, що включає багато компонентів, які, у своїй сукупності, дозволяють людині успішно виконувати роботу. Вчений наголошує на необхідності розглядати психологічну готовність у трьох основних формах прояву – у ситуативній, у більш чи менш стійкому стані та як стабільну характеристику у широкому діапазоні ситуацій [17, с. 62].

Ситуативна форма прояву психологічної готовності – це внутрішня налаштованість на певну поведінку та діяльність у конкретній ситуації, яка характеризується мобілізацією внутрішніх потенціалів та активними свідомими діями. Психологічна готовність до діяльності як стабільна характеристика – це стійка система професійно важливих якостей особистості (професійна спрямованість, організованість, уважність, самоволодіння тощо), її досвід, знання, навички, вміння, необхідні для успішної діяльності в багатьох ситуаціях. Вчений зауважує, що усі форми прояву психологічної готовності є взаємопов'язаними: кожна з них зумовлює ефективне виконання діяльності, що передбачає виконання як головних завдань кожної професії, так і окремих робочих моментів. К. Платонов розглядає психологічну готовність до праці як суб'єктивний стан особистості, який відображає її підготовленість до діяльності. Вчений пропонує таке визначення: «готовність – суб'єктивний стан особистості, яка вважає себе здатною і підготовленою до виконання певної професійної діяльності і яка прагне її виконувати» [17].

Слід зауважити, що у науковій психологічній літературі поняття «готовність» та «підготовленість» досить часто вживаються як синоніми, проте, ми поділяємо думку А. Петровського та А. Маркової, які розрізняють ці два поняття: готовність, на їхню думку, виступає як характеристика мотиваційної сфери, а підготовленість – як характеристика професіоналізму [64].

Вагоме місце у дослідженні явища психологічної готовності людини до діяльності належить теорії психологічної установки Д. Узнадзе. Вчений тлумачить психологічну готовність як установку, що функціонує на загальному

фоні активності людини та визначає її поведінку у конкретній ситуації. Дослідник наголошує, що поведінка людини виникає виключно на ґрунті потреби, тобто являє собою «продукт потреби». Звідси і впливає визначення поняття: установка – це специфічний стан суб'єкта, в якому заздалегідь визначений загальний характер його поведінки та його відповідність об'єктивним обставинам.

Для виникнення установки визначальними є об'єктивні (зовнішні умови) та суб'єктивні (потреби) чинники, які тісно взаємопов'язані між собою і посилюють вплив один одного. За теорією Д. Узнадзе установка діє не тільки як причина поведінки, а й подібно до мети: в установці заздалегідь закладено те, що станеться в майбутньому. Виходячи з цього, вчений пояснює загальний механізм роботи психіки: спочатку виникає установка як налаштування суб'єкта, виражена в готовності його психофізичних функцій до виконання певної активності, після чого, на її основі, реалізується конкретна поведінка [26].

О. Асмолов, вивчаючи проблему готовності до діяльності, також наголошував на вагомому значенні внутрішньої установки в структурі діяльності суб'єкта, головною функцією якої, на його думку, є те, що вона визначає стійкий, послідовний та цілеспрямований характер діяльності [41]. М. Левітов, розглядаючи готовність до праці, вказував на наявність у людини особливого психічного стану, який називав тимчасовим, передстартовим станом. Вчений виділяв три види передстартового стану готовності до праці:

звичайний (або нейтральний) стан проявляється перед роботою, до якої людина звикла і яка не передбачає особливих вимог до неї;

стан підвищеної готовності спостерігається у ситуаціях, коли людина відчуває ентузіазм та зацікавленість новим видом діяльності. До основних причин підвищеної готовності до праці М. Левітов відносив особливе стимулювання праці, її новизну та творчий характер, добре самопочуття людини та наявність особливих попередніх обставин, які передували діяльності (наприклад, тривала відсутність на роботі);

стан зниженої готовності, який проявляється у випадку переважання негативних емоцій та психічних станів (відсутність зацікавленості у роботі, астеничність емоцій, страх, нерішучість, невпевненість у собі) перед початком трудової діяльності [16; 17].

Розглядаючи поняття готовності до праці на функціональному рівні та пояснюючи її сутність як тимчасовий, передстартовий психічний стан, М. Левітов зміст готовності вбачає в орієнтуванні людини у професії та створенні психічної готовності до неї, тобто тут простежується зв'язок з особистісним підходом до пояснення готовності як психологічної категорії. У структурі готовності до праці М. Левітов виділяє такі компоненти: мотиваційний (наявність мотивів та установок), орієнтаційний (знання та уявлення про особливості, умови та вимоги діяльності), операційний (володіння способами та засобами, знаннями, навичками, вміннями, необхідними для здійснення діяльності), вольовий (самоконтроль, самообілізація, вміння керувати своїми діями, станами) та оціночний (самооцінка своєї підготовленості та відповідності отриманих результатів професійної діяльності із запланованими) [16].

У розкритті сутності поняття «психологічна готовність» важливим є внесок М. Дяченко та Л. Кандибович, які вперше ввели це поняття у науковий обіг та узагальнили наукові напрацювання у дослідженні означеної проблеми. Вони розглядали психологічну готовність крізь призму готовності людини до праці та визначили її як «спрямованість» особи, установку на певну дію. Готовність, на думку авторів, це «налаштування можливостей особистості для успішної дії у теперішній момент», «внутрішнє налаштування особи на певну поведінку у процесі виконанні навчальних і трудових завдань, установка на активні дії» [34, с. 27].

Відповідно до змісту та завдань трудової діяльності, науковці поділяють готовність на короткотривалу (ситуативну), що визначається психічними станами людини у конкретній ситуації, і відносно сталу, яка детермінується вже сформованими, стабільними властивостями особистості. Довготривалу

готовність вчені називають передумовою успішної діяльності, що включає такі елементи: позитивне ставлення до діяльності (професії); адекватні вимогам діяльності риси характеру, темперамент, емоції, мотивацію; професійно важливі особливості сприймання, уваги, емоційних та вольових процесів; знання, уміння і навички, необхідні для успішного здійснення діяльності [33, с. 34]. Ці погляди поділяє Л. Савенкова, яка також зазначає, що довготривала (стала) готовність є необхідною умовою для виникнення ситуативної готовності [67, с.116]. У підходах М. Дяченко, Л. Кандибович, Л. Савенкової спостерігається зближення функціонального та особистісного підходів, адже вони наголошують, що ефективність діяльності людини залежить не лише від її стану та налаштування на працю, а й наявності та сформованості особистісних якостей, необхідних для виконання цієї діяльності [33; 67].

Розглядаючи готовність до праці як складне психологічне утворення, М. Дяченко і Л. Кандибович виділяють такі її компоненти [33]:

- мотиваційний – передбачає наявність професійних установок, інтересів, прагнення виконувати свою роботу. Основою мотиваційного компоненту є професійна спрямованість особистості, в якій відображається позитивне ставлення до професії, наявність професійних інтересів, бажання самовдосконалення тощо;

- орієнтаційний, основою якого є ціннісні орієнтації особистості, професійні ідеали, погляди, принципи, переконання та готовність діяти відповідно до них.

- до пізнавально-операційного компоненту психологічної готовності відноситься професійна спрямованість уваги, уявлень, сприймання, пам'ять, мислення, здібності, знання, дії, операції і заходи, необхідні для успішного здійснення професійної діяльності. Цілеспрямоване формування професійної уваги, пам'яті, уявлення є важливим фактором підвищення психологічної готовності. Серед якостей пізнавально-операційного компонента готовності чільне місце посідає професійне мислення, яке виявляється в умінні виявляти та

розпізнавати ситуації, явища, факти, моделювати їх і спрогнозувати можливі наслідки;

– емоційно-вольовий – характеризує особистісні якості, почуття, вольові процеси, що забезпечують успішний перебіг і результативність діяльності [33, с. 56-64].

Особистісний підхід до розуміння поняття «психологічна готовність» відображає, на відміну від функціонального, не стан людини під час виконання діяльності, а кінцевий результат її підготовки до неї. У межах особистісного підходу психологічна готовність розглядається як стійкий набір індивідуально-особистісних якостей особистості, необхідних для ефективного здійснення професійної діяльності. Особистісний підхід передбачає підготовку індивіда до певного виду діяльності. Відповідно до нього психологічна готовність є стійким, складним ієрархічним особистісним утворенням. Готовність до того чи іншого виду діяльності являє собою цілеспрямоване вираження особистості, що охоплює її переконання, погляди, мотиви, почуття, вольові та інтелектуальні якості, знання, навички, вміння та установки. В. Крутецький готовність до діяльності розглядає як сукупність властивостей особистості, що включають також і здібності, потрібні для виконання певної діяльності. С. Рубінштейн указує на залежність психологічної готовності до діяльності від зовнішніх (обставини) умов та внутрішніх (особистісні якості, установки) чинників. А оскільки вплив зовнішніх факторів завжди здійснюється через внутрішні, особистісні умови, то готовність людини до дії є усвідомлення нею своїх потреб, для задоволення яких необхідно активізувати особисті психічні і фізіологічні потреби (див. [65, с. 621-630]).

## **1.2. Психодидактичні умови та особливості організації самостійної освітньої діяльності студентів з інвалідністю**

Щоб адаптувати студента з особливими потребами до простору ЗВО і виробити в нього стійку готовність до навчання і майбутньої професійної праці, потрібно знати її засадничі ознаки та характеристики цієї готовності розуміти принципи їхньої психогенези. Тим більше, що людська феноменологія, яка виходить за межі норми, є достатньо складним утворенням, а тому вимагає більшої уваги й рефлексивного осмислення. Для роботи зі студентами із фізичними вадами важливо враховувати особливості їхньої особистості як надскладної психосоціальної системи. Особистість – системотвірне онтогенетичне утворення з погляду структури і водночас найзмістовніше утворення з позиції функціонування. Скажімо, О.Ф. Лазурський, О.Ф. Лосєв, О.М. Леонтьєв та інші говорили про особистість як про складносистемну та надчуттєву внутрішню структуру, зазначаючи при цьому, що носієм її є тілесний, чуттєвий індивід з притаманними йому вродженими задатками і набутими властивостями-здібностями. Все це - тільки передумови формування людини як особистості, що не вказує на її всезагальну сутність. Вочевидь найважливіше призначення особистості полягає у такій свідомій саморегуляції соціальної поведінки людини стосовно інших навколишніх, що уможлиблює її відповідальні вчинки.

Народження, становлення, соціалізація та окультурення людини в соціумі проходять в різних умовах, індивідуально. До того ж завжди наявні більшою чи меншою мірою небезпечні ситуації, що негативно впливають на становлення окремої особистості. Об'єктивна оцінка динаміки суспільного розвитку вказує на те, що іноді цілі групи дітей і молоді є жертвами несприятливих умов соціалізації чи некомпетентного виховання. Існують об'єктивні і суб'єктивні чинники, що впливають на становлення людини як суб'єкта життєдіяльності. Ці чинники також діють на постання особистості. Об'єктивні чинники пов'язані із

несприятливими умовами життя і соціалізації і привласнюватися юнню як належне, хоча й суспільно неприйнятне. Скажімо, це суворі та нестійкі кліматичні умови, що можуть мати негативний і навіть фатальний вплив на фізичний розвиток, здоров'я та психіку юнаків і дівчат. Є дані про наявність гепатогенних зон, коли в окремих груп людей розвиваються специфічні захворювання, що негативно позначаються на психіці та призводять до депресивних і ще тяжчих психічних станів. Як відомо, негативно на фізичний розвиток, здоров'я та психіку особи впливають несприятливі умови проживання в тій чи іншій місцевості, що може бути пов'язано з високим рівнем радіації, високим рівнем шуму, загазованістю, поганим станом питної води та ін. [5]. Звичайно загальні психосоціальні характеристики студента з інвалідністю впливають на його окремі параметри, а також, зокрема, на характеристики готовності до фахової діяльності.

М.І. Дьяченко та Л.О. Кандибович аргументовано доводять, що плинну структуру самого стану психологічної готовності до освітньої і подальшої трудової діяльності становлять такі взаємопов'язані складники [33]:

юна особа усвідомлює свої інтереси та потреби, суспільні чи колективні вимоги, зважаючи на нужденність інших людей;

вона чітко рефлексує цілі і завдання, вирішення яких спричинить задоволення потреб і досягнення мети професійного зростання;

особа об'єктивно оцінює умови, в яких відбуватимуться вчинкові дії, збагачуватиметься досвід за умов виконання низки психологічних і суто професійних вимог;

свідоме осягнення змісту майбутньої фахової діяльності і найбільш імовірних способів розв'язання професійних проблемних ситуацій;

самопрогнозування особою своїх інтелектуальних, емоційних, креативних і вольових процесів, саморефлексія співвідношення своїх можливостей, рівня домагань і потреби досягнення конкретного результату;



самоактуалізація психодуховних сил відповідно до обставин і посадових обов'язків, самонавіювання і самореалізація в досягненні стратегічних життєвих цілей.

У будь-якому разі особа завжди націлена на конкретну поведінку, спрямовану на виконання діяльності та її результати – досягнення мети. Вона готує матеріал та засоби для здійснення потрібної діяльності, або й створює умови для її ефективного зреалізування, водночас утілює в життя підготовчі акції, які поповнюють нестачу знань чи досвіду, виконує справи або тести, створює проекти чи сценарії розгортання подій. Із початком реальних учинкових дій фахівець-початківець уважно стежить за зміною обставин, оцінює адекватність своїх зусиль-діянь, модель яких він спроектував заздалегідь, прагне не оминати найкращих умов і засобів, що зумовлять досягнення цілей, свідомо скеровує себе [3, с. 31-32]. Отож зростаюча генеза професіоналізму неможлива без формування своєрідного внутрішнього фундаменту особистості – її згармонізовану структуру психологічної готовності до подальшої професійної діяльності після навчання у ЗВО. Тут головним є такі параметри цієї готовності:

а) потребо-мотиваційний – позитивне і зацікавлене ставлення до професії, стійкість поглядів, намірів і переконань стосовно своєї майбутньої професійної діяльності;

б) ціннісно-орієнтаційний – знання і компетентності про особливості та умови професійного повсякдення, вимоги професії до особистості і фахового вчинення;

в) діяльно-операційний – володіння способами, засобами та вміннями професійної праці, значущими знаннями, нормами, цінностями, компетенціями;

г) регуляційно-вольовий – самоконтроль, самокерування власними професійними діями;

д) оцінково-рефлексивний – самооцінка якості своєї професійної підготовки, повнота виконання вимог фахової праці;

е) мобілізаційно-ресурсний – зосередження власних психодуховних сил, прогнозування труднощів, що можуть виникнути на шляху професійної кар'єри.

Окреслений набір параметрів психологічної готовності студента до навчальної і трудової діяльності є оптимальним, являючи собою цілісну структуру реальних компонентів вказаної готовності до майбутньої праці за фахом молодого професіонала. Додамо, що у психології є загальновизнаним такий факт: психічні стани характеризують психічну діяльність людини загалом і на певний період часу, себто ситуативно. Поза психічних процесів немає і не може бути жодних психічних станів, котрі є похідними, вторинними і тісно пов'язані з індивідуальними особливостями особистості. Звідси випливає, що готовність до освітньої діяльності студентів з інвалідністю має свої специфічні ознаки і характеристики. Першопричиною цих специфічних процесно-динамічних рис-характеристик є психологічні особливості студента з обмеженими можливостями у повсякденному житті і під час освітньої діяльності як етапу його професійної підготовки у ЗВО.

Психологічна готовність – це вирішальна умова швидкої адаптації до умов праці і подальшого вдосконалення кваліфікації майбутнього спеціаліста. За своєю суттю готовність – це поєднання стійких і ситуативних установок на активні та цілеспрямовані дії (під час навчання і з початком роботи після закінчення ЗВО). Вирішальною мірою стан психічної готовності зумовлений стійкими психологічними особливостями, що притаманні конкретній людині. На стан психологічної готовності мають вплив і ті конкретні умови, в яких проходить така діяльність. Слід зауважити, що до числа тих внутрішніх і зовнішніх умов, що зумовлюють психологічну готовність, разом зі складністю завдань діяльності та їх новизною, прикладом оточуючих, особливостями стимулювання дій і результатів, слід віднести і самооцінку особистої підготовленості, попередній нервово-психічний стан і стан фізичного та психічного здоров'я. З огляду на це, можна говорити про те, що процесуально-

динамічні характеристики психологічної готовності студентів з інвалідністю до професійної діяльності матимуть свої певні ознаки та відмінності.

Готовність як психологічний стан особистості студента – це його внутрішній настрій на певну поведінку при виконанні навчальних і трудових завдань, установка на активну та доцільну дію (під час навчання та початку роботи після ЗВО). Інтегральним показником сформованості психічної готовності студентів-випускників є успішний процес адаптації в умовах сучасного виробництва, у досягненні її продуктивності та результативності, що вказує на компетентне опанування ними операційною, моральною, психічною, організаторською складниками обраної професії. Б.Г. Ананьєв свого часу визначав формування готовності до діяльності як складний самостійний діалектичний процес, обов'язковими складовими якого є трудове навчання і участь юні у посильній суспільно-корисній праці. Більше того, становлення загальної працездатності особи відбувається задовго до початку професійної діяльності, й отже утвердження готовності до трудової діяльності через удосконалення системи виховання та освіти треба розпочати у більш ранньому віці. Інакше кажучи, загальна працездатність є підсумком формування готовності до праці, трудової мотивації і сумлінності [5].

Отже, очевидно, що стан психологічної готовності до освітньої діяльності студентів з інвалідністю має складну динамічну структуру. Водночас до системотвірного набору компонентів-параметрів уходять інтелектуальні, емоційні, мотиваційні та вольові креативні та психоресурсні складники їхньої психіки, що співвідносяться із зовнішніми умовами і професійними завданнями. Окрім того, висновуємо, що сформована готовність до освітньої і подальшої професійної діяльності особистості характеризує студента з особливими потребами як такого, котрий:

має внутрішню мотивацію і розвинені здібності відносно своєї професійної діяльності;

добре обізнаний і враховує у повсякденні специфіку обраної професії;

має фундаментальні знання зі своєї професії та вміє їх застосувати на практиці;

здатний успішно взаємодіяти в колективі і працювати в команді;

спроможний за потреби мобілізувати свої фізичні і моральні сили та ресурси;

володіє позитивним світоглядом щодо своєї майбутньої професії;

здатний критично оцінити власні професійні знання та вміння, норми, компетентності;

володіє саморегуляцією своєї професійної діяльності і вчинками.

## **Висновки до розділу 1**

Отже, аналіз поняття «психологічна готовність» засвідчив відсутність єдиного підходу до його тлумачення. Відмінність у поглядах вчених на сутність цього складного психологічного явища пояснюється розбіжністю розуміння його механізмів, проте усі науковці погоджуються з тим, що саме психологічна готовність до діяльності є передумовою її успішного здійснення. У нашому дослідженні ми будемо дотримуватися особистісного підходу до розуміння сутності категорії «психологічна готовність», згідно з яким вона є завершеним результатом підготовки індивіда до того чи іншого виду діяльності і передбачає наявність у студента з інвалідністю особистісних характеристик, необхідних для ефективної реалізації завдань у процесі навчання в університеті.

Навчання у ЗВО стає новою провідною діяльністю, що змінює зі своїм приходом людину, її узвичаєний спосіб життя та принципи мислення. Успішність у цій діяльності стає ключем до успішності в повсякденному житті та самореалізації. Психологічна готовність студента з інвалідністю, як вирішальна ланка до його швидкої адаптації, має звертати пильну увагу викладачів, педагогів, управлінців та батьків. Проблема трудової самореалізації вказаної категорії юнацтва має бути в полі зору її родини і суспільства в

цілому. Вони разом з науково-педагогічним персоналом повинні підтримувати вміння взаємодіяти в колективі, здатність мобілізуватися та сформулювати прагнення до самовдосконалення та розвитку під час підготовки у ЗВО. Таку особу буде набагато легше навчити професійних дій і компетенцій на тлі стійкого позитивного ставлення до майбутньої професії.

## РОЗДІЛ 2

### ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПОКОМПОНЕНТНОГО СТАНОВЛЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ З ІНВАЛІДНІСТЮ ДО САМОСТІЙНОЇ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

#### **2.1. Логічна структура психологічної готовності студента з особливими потребами до освітньої діяльності**

За даними ВОЗ, лише 20% народжених дітей умовно вважаються здоровими, інші – або страждають дефектами психофізичного розвитку, або займають стан між здоров'ям і хворобою [61]. Тривалий час основним інститутом виховання дітей з психофізичними вадами були спеціальні школи, зорієнтовані на їх певний недолік. Однією із нових форм навчання дітей з особливими потребами є визнана у багатьох країнах світу інклюзивна освіта, яка забезпечує право такої особи навчатися в освітньому закладі із наданням їй усіх необхідних для цього умов. Введення інклюзивного виховання і навчання передбачає подолання низки стереотипів та нагальність розробки специфічних механізмів її впровадження. Спільне навчання «особливих» та «звичайних» дітей неможливо без толерантного ставлення до особливостей іншої людини, без природного прийняття її, без психологічної готовності до створення з нею дружніх, партнерських відносин.

Як відомо, діти і підлітки, формуючи своє ставлення до інших людей і до світу взагалі, орієнтуються насамперед на позицію, яку демонструють дорослі. За нашими спостереженнями, на даний момент емоційний відгук вітчизняних психологів і педагогів має широкий діапазон: від скепсису стосовно самої ідеї освіти людей з інвалідністю до відвертого жаху від однієї думки про навантаження, яке ляже на їхні плечі. Елементарна інформаційна необізнаність, недостатнє володіння психологічними та освітніми технологіями і навичками

психокорекційної діяльності, емоційне неприйняття осіб з різними типами вад та ментальна неготовність включати таких нащадків у звичну освітню активність є основними аргументами позиції окремих педагогів. Таке проблемне ставлення супроводжується здебільшого персональним співчуттям до хворих дітей та їх батьків, але справа до їхньої професійної готовності не доходить. Тому мовиться про низький формат професійної компетентності фахівців первинного етапу підготовки системи освіти до реалізації інклюзивного процесу, так і самих фігурантів дослідження.

Окремо зауважимо, що у разі насильницького «впровадження зверху» інклюзивної освіти неминучі негативні наслідки: через неготовність освітніх закладів виникне небезпека імітації «інклюзії», вона ризикує перетворитися в популярну тенденцію без глибоких якісних змін освітнього процесу, тобто у фікцію. Це багато в чому дискредитує саму благородну ідею освіти студентів з інвалідністю. Тут вкрай важливі моніторингові розвідки задля адекватної оцінки психологічних параметрів процесу уреальнення інклюзії як у закладах вищої освіти, так і в суспільному просторі загалом. Це дозволить отримати інформацію для подальшої роботи, зокрема для розробки змісту програм для майбутніх педагогів і психологів, програм підвищення кваліфікації викладачів, для методичного забезпечення процесу освіти осіб із фізичними аномаліями, а також їх психологічної підтримки упродовж навчання в академії чи університеті.

Про що свідчить наявний досвід запровадження інклюзивної освіти в Україні. В одному з районів міста Дніпра була здійснена спроба аналізу готовності педагогів до реалізації інклюзивного підходу в освітній діяльності школярів і студентів. Дослідження було проведено методом анкетного опитування 429 педагогів загальноосвітніх шкіл та університетів [3, с. 33–50]. Названа готовність освітян розглядалась через два основні показники – професійну готовність та психологічну готовність.

Встановлено, що до складових професійної готовності українські освітяни відносять:

- інформаційна обізнаність про інклюзію як психосоціальне явище;
- володіння адекватними (для інклюзії) освітніми технологіями;
- знання загальної психології і корекційної психопедагогіки;
- знання і розуміння індивідуальних відмінностей дітей, підлітків, юнаків і дівчат;
- застосування індивідуального підходу до кожного вихованця у процесі навчання;
- діагностика і корекція індивідуальних особливостей осіб з вадами розвитку. До складових психологічної готовності належать такі:
  - особистісне прийняття осіб з різними типами порушень у розвитку;
  - залучення осіб з вадами в освітню діяльність на заняттях;
  - задоволеність наставників власною педагогічною роботою.

Отже, отримані результати наведеного дослідження ілюстративно підтверджують шерех окреслених проблем. І хоча справді інформаційна обізнаність педагога щодо основних положень інклюзивної освіти є основою для його професійної позиції, все ж цього явно недостатньо. Дані показують, що на сьогодні тільки кожен четвертий освітянин знайомий із принципами, змістом, формами і методами інклюзивної освіти. 74 % респондентів або взагалі не знайомі, або мають поверхові уявлення. Тому педагогічна спільнота потребує просвіти принципів інклюзії в освіті, демонстрації успішного досвіду інклюзивної педагогічної практики, що дасть змогу підготувати кожного освітянина до фахового сприйняття нових реалій у роботі з винятковою юнню. Основні побоювання вчителів і викладачів пов'язані з розумінням власного дефіциту знань у сфері корекційної психології та з некомпетентністю у виборі форм і методів роботи зі школярами і студентами з різними вадами розвитку. Лєвова частина опитаних поверхово знайомі з основами корекційної психології та спеціальної психології, проте в межах «куцого» навчального плану [57, с. 19] та ще й суто теоретично, без сформованого компетентнісного підґрунтя.

Освітняни університетів не проходять психолого-педагогічну практику з даної навчальної дисципліни, рідко стикаються безпосередньо з молодими



людьми з вадами розвитку у своїй роботі. Наявний дефіцит знань з корекційної психології у випускників ЗВО унеможливує їхнє ефективне входження в освітянську професію. Так, 51% викладачів не готові застосовувати психокорекційні техніки у своїй повсякденній практиці, з них 38% потребують додаткового навчання. Інакше кажучи, підвищення кваліфікації у сфері психокорекційних методів навчання здатне помітно змінити настановлення освітян до інклюзивного повсякдення вищої освіти.

І тут цікавими є дані щодо психологічної готовності освітян моделювати лекцію чи практичне заняття і використовувати індивідуальний підхід у навчанні: 64% наставників застосовують у своїх буднях варіативні форми освітнього процесу – діалог, диспут, ігрове моделювання, мінігрупову роботу, дослідницькі візії, однак при цьому 86% з них відповіли, що вважають за краще, коли питання виникають у студентів після викладу навчального матеріалу. На запитання «Ви використовуєте готові варіанти завдань або складаєте самостійно?» 62% викладачів відповіли, що відбирають завдання самостійно. Інше питання: важливо, щоб ці завдання конструювалися не тільки з урахуванням вимог освітньої програми, але і на основі диференційованого підходу, тобто з урахуванням індивідуальних особливостей кожного студента. На питання «На що Ви орієнтуєтеся під час відбору завдань» 64% зазначили, що засадничим критерієм варіативності для них є рівень складності і проблемності завдання.

Одним з головних критеріїв, що визначає ефективність освітньої діяльності, є особистісне прийняття «особливої» молоді людини. Аналіз показав, що в усіх академічних групах переважає середній рівень такого персоніфікованого прийняття (51%). Водночас існує тенденція до зміщення у бік більшого особистого прийняття осіб з м'язе-руховими дефектами, і в бік низького – осіб з інтелектуальними вадами. Зауважимо, що молоді люди з цими дефектами і вадами найчастіше зустрічаються в школах і ЗВО, тоді як особи з вадами слуху і зору здебільшого потрапляють до спеціалізованих корекційних освітніх закладів.

Психологічна готовність осіб із особливостями розвитку до освітнього процесу на етапі входження в університетське життя є різною. Виявилось, що 5–10 % педагогів були ознайомлені із труднощами навчання таких осіб та доступними формами взаємодії з ними у межах навчальної програми ЗВО, одиниці брали участь у спеціальних семінарах і проходили курси підвищення кваліфікації. А це означає, що в них дієвих психолого-педагогічних знань обмаль. Та й особистісне прийняття більш високе, ніж їхня готовність задіювати «виняткову» молоду особу в освітній процес (18–23 %). Отож, в освітан наявна педагогічна стереотипність, усвідомлення власних фахових труднощів, потреби в самоосвіті та обміну досвідом.

Зарубіжні дослідники говорять про «досвід трансформації», що нині переживається освітянами у ЗВО. Цей процес є природним наслідком освоєння нових професійних навичок, пов'язаний зі зміною своїх установок щодо студентів, які відрізняються від своїх однолітків [51, с. 20]. За нашим переконанням, негативне ставлення до студентів з інвалідністю зміниться, коли викладач отримає свій власний позитивний досвід – побачить перші успіхи в освоєнні таким студентом матеріалу в ЗВО, прийняття його довікляям однокурсників, щире вдячність батьків.

Викладачам, які вже мають досвіду роботи на принципах інклюзивної освіти, сьогодні пропонуються такі способи задіяння особливої особи в навчальний процес:

- приймати студентів з інвалідністю «як будь-яких інших студентів»;
- долучати їх до тих самих форм активності, хоча ставити інші завдання;
- задіювати у групові форми роботи та групове вирішення завдань;
- використовувати активні та інтерактивні форми освітньої роботи.

Отже, задіяння студента з особливостями розвитку до навчального колективу вимагає від викладача компетентного володіння спеціальними педагогічними та психологічними техніками і методами, здатності індивідуалізувати освітній процес, адаптацію освітнього змісту до

можливостей, проектування індивідуальних траєкторій розвитку кожного виняткового студента, застосування прийомів підтримки та співпраці з однокурсниками, задіяння батьків і рідних студента до процесу навчання. Інакше кажучи мовиться про запит на високу професійну компетентність і навіть майстерність – психолого-педагогічну гнучкість, здатність розпізнавати особистісний потенціал і створювати умови для його реалізації.

Все вищезазначене вказує на потребу підготовки фахівців психосоціального супроводу осіб з інвалідністю, призначення яких полягає як у забезпеченні якості такого процесу, так і в запобіганні професійного вигорання викладача-педагога. Тут дієвим методом профілактики є широко розповсюджені за кордоном практики так званих балінтовських груп, аналіз яких виходить за межі предмета цього дослідження. Водночас зауважимо, що подібна практика дозволяє оперативно локалізувати професійний стрес шляхом обговорення у корпоративній групі нагальних труднощів, взаємної психоемоційної підтримки колег та відшукання за підтримки психологів і менеджерів оптимальних шляхів здолання певної психосоціальної або ділової (комунікативної) проблеми. Очевидно, що налагодження системи психолого-педагогічного супроводу зазначеної категорії учасників освітнього процесу ліквідує, на жаль, типову ситуацію, коли викладачі і студенти з інвалідністю існують самі собою, мов два соціальних світи. Останні потребують постійної методичної та психологічної підтримки, зважаючи на інформаційне, емоційне та розумове навантаження у просторі сучасного ЗВО.

Таким чином, основні професійні труднощі щодо психологічної готовності особи з інвалідністю до навчання у ЗВО пов'язані з неготовністю професорсько-викладацького складу до змін, сегментами якої є складнощі особистісного прийняття, дефіцит фахових знань стосовно специфіки осіб із психофізичними вадами та способів їх навчання. Такий стан справ у середній і вищій школі вимагає аналізу успішних зарубіжних практик, пошуку ефективних освітніх технологій з урахуванням ментального національного контексту, розробки змістовних освітніх програм підвищення кваліфікації

освітян та наявності якісного психологічного супроводу і підтримки всіх учасників організованого навчання студентів з інвалідністю у ЗВО.

## **2.2. Порівняльна характеристика мотиваційної готовності до самостійної освітньої діяльності студентів з інвалідністю і здорових студентів**

Проблеми, що виникають в процесі мотивації до професійного навчання студентів з обмеженими можливостями в плані здоров'я, можна умовно розподілити на дві групи: в першу увійдуть ті, що пов'язані з утриманням і ефективністю освітньої діяльності студента з обмеженими можливостями, в другу – труднощі, що пов'язані з особистісними особливостями студента, що першочергово відбиваються на результатах його навчання. Саме ці два проблемні аспекти становлять психолого-педагогічної специфіку професійної освіти студентів з обмеженими можливостями та роботи з ними науково-педагогічних ЗВО.

В особистісному аспекті проблематики мотивації до навчання студентів з обмеженими можливостями виділяють такі характеристики їх особистості, як:

труднощі у встановленні контакту міжособистісного спілкування з однокурсниками, викладачами, ознаки пасивної і нерідко езопової позиції;

низький рівень самостійності;

незрілість сенсово-мотиваційної сфери;

велика залежність від близьких;

завищене значення зовнішніх показників загальної успішності на шкоду якості орієнтування в освоюваній професійній сфері.

Перераховані характеристики, по-перше, знижують якість і ефективність освітньої діяльності студента з обмеженими можливостями, не дозволяють йому повною мірою включитися в предметний простір професійної діяльності; по-друге, ускладнюють входження такої молодої людини в студентський

колектив, блокують встановлення повноцінних професійних і міжособистісних стосунків. У комплексі ці умови утворюють некомфортну в психологічному плані ситуацію професійного та особистісного розвитку студента з інвалідністю негативно, що позначається на успішності його навчання і фізичному стані.

У ТНЕУ здійснюється організація освітнього процесу на принципах повної інтеграції студентів з інвалідністю з метою здобуття вищої освіти відповідно до фаху та до державних освітніх стандартів нарівні з усіма студентами.

Для виявлення специфіки, труднощів і бар'єрів професійного навчання студентів з обмеженими можливостями нами проведено анкетування і інтерв'ювання викладачів і таких студентів з вадами здоров'я, інтегрованих в середовище спілкування зі здоровими студентами. Анкетне опитування працівників ТНЕУ проведено з метою вивчення поінформованості викладачів і співробітників про типологічні особливості студентів з інвалідністю, про особливості їх навчання, а також виявлення загальних проблем, що існують в усіх учасників освітнього процесу при взаємодії із цією категорією студентів.

На момент дослідження (2020 р.) в університеті навчається 74 студенти з обмеженими можливостями здоров'я, 81,4% з інвалідністю, 18,6% з обмеженими можливостями здоров'я, із загального числа вказаних студентів – 34,3% – інваліди з дитинства.

Анкетне опитування дозволило нам виявити проблемне поле, пов'язане з навчанням студентів з інвалідністю. У анкетному опитуванні взяли участь 42 викладачі та 74 студенти з обмеженими можливостями. В ході дослідження ми проаналізували ставлення викладачів до того, що студенти, які мають інвалідність, здобувають освіту в ТНЕУ. Встановлено, що позитивно ставляться до таких студентів 95% опитаних; ставляться байдуже – 4%; сприймають як належне – 1%. Отож переважна більшість викладачів позитивно ставляться до навчання осіб з інвалідністю у ЗВО, що вочевидь сприяє успішній адаптації цієї категорії студентів в університетському осередді.

Вивчення інформованості викладачів про наявність у їх групах студентів з обмеженими можливостями показало, що 85% респондентів знають, що в їх навчальних групах навчаються інваліди; немає таких студентів у 9%; «не знаю» – дали відповідь 6% опитаних. Ці дані свідчать про достатню поінформованість викладачів про наявність студентів з інвалідністю в академічних групах. Одночасно психологічні 39% опитаних відзначили, що їм необхідна додаткова інформація про особливості студентів, які зумовлені інвалідністю; 50% зауважили, що немає такої необхідності; 11% – не змогли відповісти.

Становлять інтерес і дані про те, з яких джерел викладачі отримують інформацію про студентів з обмеженими можливостями. Джерелом інформації про наявність студентів з інвалідністю в академічних групах є наступні: особисті спостереження – 69% респондентів; інформують самі студенти з інвалідними рисами – 9%; працівники деканату – 39%; інше – 47%. Як показує досвід роботи, самі студенти з обмеженими можливостями здоров'я вкрай рідко говорять викладачам про наявність інвалідності, що не завжди сприятливим чином позначається на процесі їх навчання. Цей висновок підтверджують і дані анкетного опитування: лише 9% студентів з інвалідністю повідомляють викладачеві про наявність інвалідності та обумовлюють особливості освоєння змісту тієї чи іншої навчальної дисципліни. Значна частина опитаних зазначає, що інформацію про наявність в академічній групі студентів з інвалідністю вони отримують за допомогою особистих спостережень – 69% респондентів. Ми вважаємо, що можливість припущення наявності інвалідності за допомогою особистих спостережень справедлива тільки стосовно студентів з важким порушенням зору та опорно-рухового апарату. В інших випадках необхідно документальне підтвердження наявності інвалідності.

Позитивне ставлення до студентів з обмеженими можливостями здоров'я сприяє позитивній соціалізації їх у середовищі ЗВО. Відповіді на питання: «Яке ставлення викликають студенти-інваліди?» розподілилися наступним чином: співчуття, жалість – 15%, позитивне ставлення, повагу – 45%, відношення як до всіх студентів – 29%, не визначилися – 11%. У зв'язку з тим, що 65%

респондентів відзначили, що в процесі роботи виникають труднощі різного характеру, ми проаналізували і систематизували їх.

Серед основних труднощів викладачі виділяють такі: низька загальноосвітня база студентів з інвалідністю, завищена оцінка своїх можливостей, результатів і якості роботи, часті скарги на труднощі, вимога поблажливості до інвалідності й очікування допомоги, високий рівень інфантилізму, образливість таких студентів при встановленні контакту, прагнення звинувачувати інших у своїх нещастях. Таким чином основну масу труднощів, які виникають в процесі навчання студентів з обмеженими можливостями здоров'я, викладачі пов'язують з психологічними особливостями студентів.

На думку респондентів: стан здоров'я студентів з інвалідністю відбивається на їх освітньої діяльності – 85%; однак якість останньої не залежить від стану їхнього фізичного здоров'я – 12%; «не знаю» – 3%. Викладачі відзначають, що значна частина труднощів у навчальній праці пов'язана з причиною порушення здоров'я і тяжкістю захворювання. Особливо це стосується студентів з порушенням зору, опорно-рухового апарату, серйозними соматичними захворюваннями. Стан здоров'я студентів з інвалідністю позначається на освітній діяльності в плані психологічних проблем, можливості запису лекцій, виконання письмових робіт і складнощів у самостійному освоєнні додаткової інформації з дисципліни. Деякі викладачі відзначають й іншу сторону цього процесу, а саме – неправильно організована освітня діяльність може негативно відбитися на стані здоров'я студента з обмеженими можливостями. Так, 92% респондентів вказують на необхідність створення спеціальних умов для здобуття вищої професійної освіти студентами з обмеженими можливостями здоров'я відповідно до індивідуальних потреб і можливостями; 5% респондентів не змогли відповісти на дане питання; 3% респондентів не вважають за потрібне створення подібних умов.

Серед спеціальних обставин виділяємо такі умови, що пов'язані з матеріально-технічним забезпеченням освітнього процесу:

спеціальна література для незрячих і слабозорих студентів, технічні засоби навчання індивідуального та колективного користування, методичні матеріали на електронних носіях;

умови, пов'язані з організацією психолого-педагогічного супроводу студентів з інвалідністю:

індивідуальні заняття з викладачем, консультування з питань навчання, психологічна підтримка, варіювання форм і прийомів роботи, створення спеціальних груп студентів з інвалідністю на потоці з урахуванням провідного порушення.

Нами встановлено, що 72% викладачів університету відзначають, що при проведенні занять враховують психологічні особливості студентів з інвалідністю. Водночас опитування студентів з обмеженими можливостями показало, що 49% з них вважають, що всі викладачі враховують їх особливості, 40% – деякі викладачі, в той же час 11% підкреслили, що їхні особливості і потреби не враховуються. Виявлено, що викладачі в своїй діяльності використовують різні форми роботи. Так, 34% надають конспект лекцій в електронному чи роздрукованому вигляді; 32% використовують наочний матеріал; 30% враховують темп конспектування; 29% проводять додаткові консультації; 26% дають більше часу на підготовку до відповіді; 24% використовують альтернативні форми контролю та оцінювання знань; 14% дають можливість вибору форми відповіді на практичних заняттях, заліках, іспитах.

Таким чином, специфіка роботи з мотиваційної готовності студентів з обмеженими можливостями здоров'я в умовах установи вищої професійної освіти не передбачає використання викладачами в психологічному плані будь-яких спеціальних способів і форм роботи з цією категорією студентів. Йдеться про грамотний, професійний, різнобічний психолого-педагогічний супровід студента з обмеженими можливостями здоров'я, який спрямований на розгортання його орієнтування у змісті нової – освітньої – діяльності.



## Висновки до розділу 2

Процес психологічної готовності студентів з обмеженими можливостями здоров'я до умов ЗВО пропонується розчленувати на три основних компоненти – просторовий, освітній та соціально-психологічний. Незважаючи на взаємозв'язок виділених компонентів, останній уявляється найбільш значущим, оскільки на основі соціального сприйняття осіб з інвалідністю формуються заходи щодо адаптаційної діяльності даної категорії в системі університету. У структурі сучасного суспільства через його різноманіття знаходять поширення елементи протилежних моделей інвалідності, сформованих в різні історичні періоди, але на соціально-політичному рівні допускається панування єдиної парадигми. До числа основних чинників-стресорів в процесі адаптації студентів з інвалідністю до умов ЗВО відносяться бар'єри середовища – низький ступінь доступності простору і організації середовища життєдіяльності, а також соціальні бар'єри, котрі зумовлені відмінністю способу життя осіб з інвалідністю та їхніх однолітків. Незважаючи на те, що процес психологічної адаптації студентів із вадами здоров'я до умов ЗВО супроводжується низкою особливостей, дана категорія воліє спільного навчання з однолітками без інвалідності. З іншого боку, студенти, яким не властива інвалідність, схильні до підтримки сегрегованого середовища навчання. Це підтверджується результатами проведеного нами у 2020 році анкетування в ТНЕУ: більшість підтримує ідею створення особливих освітніх умов для осіб з інвалідністю зі скороченням навчального навантаження (60%); організацію сегрегованого інфраструктури з безбар'єрним докільям (62%).

Засоби масової інформації можуть бути одним із суб'єктів, які формують позитивний соціальний портрет осіб з інвалідністю, орієнтуючи дану категорію на здобуття вищої освіти, якщо характер опублікованої інформації буде більш системним і цілеспрямованим. На рівні закладів вищої освіти потрібно створення бази даних, що враховують потреби студентів з обмеженими

можливостями здоров'я. Через те, що частина молоді з інвалідністю, яка має латентні обмеження життєдіяльності, схильна до приховування свого статусу, варто здійснювати дану роботу на індивідуальних засадах й у такий спосіб забезпечити її анонімність. У зв'язку з цим в структурах університетів рекомендується введення посади фахівця-психолога в якості незалежного консультанта із психотерапевтичними навичками.

**РОЗДІЛ 3**  
**ПРАКТИКО ЗОРІЄНТОВАНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ**  
**ЩОДО ОПТИМІЗАЦІЇ ФОРМУВАННЯ І САМОРОЗВИТКУ**  
**ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ З ІНВАЛІДНІСТЮ**  
**ДО САМОСТІЙНОЇ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

**3.1. Рекомендації з формування психологічної готовності студентів із фізичними вадами до самостійного навчання**

За останні десятиліття проблемне поле інвалідності зумовило розвиток наукових шкіл, що детермінують розвиток вищої освіти для даної категорії громадян України. Умовами успішного навчання студентів з інвалідністю нині є:

забезпечення їх всебічної психолого-педагогічної підтримки, заснованої на принципах толерантності і співпраці;

комплексне вивчення особливостей, потреб, а також індивідуальних життєвих проблем;

зміна кадрової політики університету, спрямованої на посилення професійної підготовки і перепідготовки викладачів, доцентів і професорів.

Університет спрямовує зусилля на забезпечення методичного супроводу діяльності із створення освітнього простору для молодих людей, які мають інвалідність, бере участь в організації курсів підвищення кваліфікації слухачів з числа викладачів ЗВО.

Основною метою і завданнями викладачів у роботі зі студентами із особливими потребами є зміцнення позитивного і ціннісного ставлення освітян і фізично здорових студентів до проблеми інвалідності та спільний пошук відповіді на питання «Із чого складається інклюзивна практика у ЗВО, які ризики і, головне, які ресурси є в реалізації інклюзії?». Важливим тут постає

завдання формування особистісної та професійної готовності до роботи з такими студентами в університеті.

Поняття «інклюзивна освіта», «освіта студентів із особливими потребами» як важливий компонент сучасної освітньої парадигми усіх ЗВО України має власні філософські засади, історію, свою місію і цінності. Єдине понятійне розуміння є системотвірним компонентом організації освітнього процесу в закладі. Аналізуючи зміст будь-якого поняття виділяють його значення в широкому і вузькому розумінні. Категорії «людина», «культура», «освіта» - це і філософські універсалиї, і наукові концепти-матриці, що позначають визнання цінності кожної людини. У вузькому значенні освіта – це практика спільного навчання й окультурення людини як осереддя її соціалізації.

Учені виділили певні суперечності в прочитанні ключових понять в сфері інвалідності: інтеграція та інклюзія, які найчастіше використовуються синонімічно. У практиці загальноосвітніх шкіл і ЗВО освітяни свої інтеграційні програми розглядають як інклюзивні, в той час деякі навчальні заклади, працюючи інклюзивно, визначають свою роботу як інтеграцію. Вивчення історичних передумов у розвитку інклюзії необхідне для об'єктивного осмислення змін в освіті та позначення ризиків і суперечностей у перспективі. Варто познайомитися із досвідом Австралії, Німеччини, Італії, Канади, де практика реалізації інклюзії має значні досягнення. Важливо проаналізувати те, з чого і як складається інклюзивна практика, який базис має бути на нижчих освітніх щаблях, щоб зрозуміти, за яким принципом створювати і впроваджувати інклюзивну освіту у ЗВО.

Орієнтація зарубіжної інклюзивної практики на поступовий еволюційний процес включення інклюзії в систему вищої освіти спричинила появу кількох освітніх моделей, які можна назвати перехідними, проміжними, наприклад, досвід Німеччини чи Данії. Датські викладачі, дослідники, виявляючи інтерес до організації інклюзії, шукають ефективні форми задіяння студентів з різними можливостями. Саме так позначаються особливості осіб з інвалідністю. І це смислове перенесення з проблеми на можливості є ключовим в роботі зі

студентами, котрим властива інвалідність. Зарубіжні колеги, підкреслюючи природну природу такої роботи (просто людині з інвалідністю в інклюзивному просторі зручно і комфортно), стверджують, що якщо такі студенти навчаються відокремлено від своїх однолітків – це не інклюзія; тимчасове перебування на соціокультурних заходах – це зовсім не те, за що себе видає псевдоінклюзія. Навіть якщо студент з інвалідністю вчиться спільно з усіма, але за іншою, особливою програмою – це не інклюзія, а пристосування освітньої моделі до його, що теж важливо.

Відзначимо, що позитивний досвід задіяння осіб з інвалідністю в освітній процес ЗВО й успішне їх навчання, скажімо, в Австралії, базується на добре відомому проблемному методі навчання. Концептуальні положення Л. Виготського, С. Рубінштейна, О. Матюшкіна, А. Фурмана [23; 65] широко застосовуються у вітчизняній психології, тому є, на думку австралійських учених, одними з обов'язкових при навчанні студентів з особливими потребами. Важливо виділити основоположний принцип проблемного навчання: фокусування на його можливості навчатися самому, шукаючи і відкриваючи, як основна умова оптимізації психологічної готовності до самостійної освітньої діяльності.

Труднощі в організації освіти осіб з інвалідністю полягають у фаховій неготовності вітчизняних освітян із цією категорією студентів. На сьогоднішній день ними усвідомлюється гостра нестача знань та досвіду взаємодії з особами, які мають функціональні порушення і, особливо, з тими, хто має множинні порушення розвитку. Крім цього, спостерігається значне напруження психологічного характеру. Йдеться про емоційну складову процесу спілкування. Ступінь емоційного прийняття того, хто навчається з інвалідністю досить низька. Наприклад, за нашим дослідженням, понад 52% викладачів відчують виражені емоційні труднощі, які свідчать про неприйняття і відкидання у студентів з ДЦП і 35% опитаних відчують подібні порушення в спілкуванні з погано чуючими студентами. Окреслені психолого-педагогічні труднощі дозволяють звернути особливу увагу на вивчення психологічних

особливостей осіб з даною нозологією та виявлення психодидактичних технік роботи з ними у вищій школі.

Інклюзія в освіті в наші дні розглядається як магістральна лінія розвитку вітчизняної освіти, що відрізняється динамічністю, варіативністю рішень. Процес становлення інклюзивної практики тільки виграє від грамотного поєднання багатого досвіду спеціальної освітології з інноваційними моделями загальної психології і педагогіки. Хоча елементи роз'єднання і конфлікту цих двох освітніх систем, й відповідно психологічних практик, помітні і сьогодні. Другий чинник, що забезпечує реалізацію інклюзивної освіти, полягає в усталеному думці про те, що ані відмовитися, ані пережити, сидячи збоку, важкий період становлення інклюзивної практики нереально. Це – живий природний процес гуманізації української освіти, в який вкладено стільки зусиль, що його не можна зупинити.

Сучасний період вимагає гнучкого підходу до реалізації освіти студентів з особливими потребами. Тому можливі різні варіанти задіяння студента з інвалідністю в освітній процес ЗВО. До прикладу, варіант, де студент з інвалідністю навчається за індивідуальним навчальним планом, дистанційно. Інший спосіб організації навчання – використання індивідуального освітнього маршруту. Зараз прийнято використовувати термін «освітня траєкторія». Хоча під цим розтиражованим поняттям часто мається на увазі деяка незавершеність і відсутність цілеспрямованості. Студент, який має інвалідність, навчається разом з однолітками, але в зручному для нього темпі і відповідно до своїх можливостей. Він навчається за загальним навчальним планом, однак не завжди може йти «строєм», то відстаючи, то випереджаючи однокурсників. Етично утрудненим для викладача тут є процес оцінювання результатів навчання такого студента.

Важливою обставиною сьогодення є організація роботи ЗВО з потенційними студентами, які мають інвалідність. У зв'язку з тим, що, з одного боку, збільшується кількість людей з інвалідністю, а з іншого – інтенсивно розвивається інклюзивна освіта, ЗВО прийматимуть все більше студентів з

різними патологіями, що актуалізує проблему проведення профорієнтаційної роботи з даною категорією абітурієнтів. Професійна орієнтація абітурієнтів з інвалідністю повинна сприяти їх усвідомленого й адекватному професійному самовизначенню. Професійній орієнтації таких студентів треба надати особливих акцентів, що пов'язані з необхідністю діагностування особливостей здоров'я і психіки вказаних осіб, характеру їхньої дезадаптації, здійснення заходів щодо їх реабілітації та компенсації за такими напрямками, як професійне просвітництво, попередня професійна діагностика, професійна консультація, визначення професійної придатності, соціально-трудова адаптація.

Поступ вищої освіти у XXI столітті вимагає впровадження інноваційних методів та технологій в професійне навчання з урахуванням специфічних потреб людей з інвалідністю: розробки профорієнтаційних додаткових освітніх програм, проведення профорієнтаційного тестування, днів відкритих дверей, консультування абітурієнтів та їх батьків з питань прийому та навчання, надання рекламно-інформаційних матеріалів, організації профорієнтаційних майстерень. Така робота буде ефективною при дотриманні наступних умов організації і реалізації профорієнтаційної роботи: розробці і реалізації спеціальних освітньо-реабілітаційних програм для абітурієнтів з інвалідністю, підборі однієї чи декількох освітніх доступних програм, створення спеціальних умов при проведенні вступних випробувань, наявності архітектурної доступності будівлі освітньої організації (пандуси, ліфти, спецобладнання тощо), організації і проведенні виїзних днів профорієнтації, багатоваріантності стратегічного планування професійної перспективи, командного стилю роботи науково-педагогічних працівників, варіативності в процесі профорієнтаційної роботи форм і методів взаємодії.

У зміст профорієнтаційної роботи можуть бути задіяні рефлексивне опитування, інформаційно-довідкова консультація, спецкурси за вибором профілю навчання, тренінгові заняття, психотехнічні ігри та вправи, аналіз газет й Інтернет-сайтів, професійні проби і стажування для старшокласників у

стінах ЗВО. Часто застосовуються такі методи залучення абітурієнтів з інвалідністю, як проект «Студент на один день», цикли інтерактивних профорієнтаційних мінілекцій та тематичних екскурсій, використання варіативних методик роботи з мережею соціальних контактів абітурієнта, роботу із укладання договорів з профільними школами-інтернатами, інформування та залучення до співпраці їхніх батьків. Тому викладачі університетів у цій установі проводиться профорієнтаційна робота не тільки з дітьми, але і з батьками або законними представниками неповнолітніх: батьківські збори, індивідуальні та групові консультації, виїзні семінари для батьків, лекції, тренінги. Здійснюється й інформаційно-психологічний супровід профорієнтаційної роботи. На сайті ЗВО, зокрема й ТНЕУ, є спеціальний розділ (сторінка), що відображає наявність умов для навчання осіб з інвалідністю та з обмеженими можливостями здоров'я. Випускається відповідна друкована продукція (буклети, рекламні проспекти). Організовано електронні навчальні курси та дистанційні освітні технології. Водночас очевидно, що присутність студентів з інвалідністю вимагає введення в штат ЗВО посад практичного психолога, фахівця з соціальної роботи, спеціаліста з реабілітації інвалідів.

Навчання у ЗВО для сучасної молодшої людини з особливими потребами – один з найважливіших періодів її життєдіяльності, особистісного зростання та становлення як фахівця із вищою освітою. Пошук шляхів успішної адаптації до змінених соціальних умов та нової діяльності є нагальною проблемою для кожного, хто переступив поріг університету. Особливу вагомість адаптаційні процеси набувають за умов зміни простору життєдіяльності, щонайперше на початкових етапах навчання у ЗВО. Вони вимагають від молодшої особи з винятковими потребами активації механізмів адаптації і часто призводять до стану психологічного перенапруження, тобто дистресу. Так, доведено, що формування нового стереотипу поведінки упродовж першого року навчання призводить до дезадаптаційного синдрому в 35-40% першокурсників.

Тому узагальнено сформулюємо принципи й похідні практичні рекомендації для успішної адаптації і навчання студентів з інвалідністю:



1. Не порушувати норм та правил поведінки.
2. Брати активну участь у заходах, які проводяться.
3. Виконувати рекомендації викладачів щодо навчання.
4. Співпрацювати з групою та завжди підтримувати один одного.
5. Регулярно відвідувати заняття.
6. Стримувати негативні емоції.
7. Бути впевненим у собі і своїх діях.
8. Проявляти активність і жити життям рідного університету.
9. Не відмовляти у допомозі тим, хто цього потребує.
10. Бути цілеспрямованим, ставити перед собою чітку мету та досягати її.
11. Концентрувати свою увагу на навчанні.
12. Співпрацювати з викладачами та студентами.
13. Самовдосконалювати свої знання.
14. Вирішувати всі проблеми із куратором.
15. Не боятись пробувати щось нове для себе.
16. Поважати думку оточуючих.
17. Відповідати на парах.
18. Намагатись досягти нових та корисних знань.
19. Радіти кожному дню, проведеному у лоні ЗВО, адже цей період – неповторний.

Рекомендації студентів з інвалідністю щодо власного особистісного зростання:

1. Прийміть тверде рішення стати висококваліфікованим фахівцем.
2. Складіть список справ, завдань і самовдосконалення (повинні бути короткими і конкретними) та розмістіть їх у порядку важливості.
3. Коректуйте цей список важливих справ і завдань.
4. Виконуйте завдання різноманітними способами.
5. Коли є вільний час – працюйте над якоюсь важливою справою.
6. Дотримуйтеся порядку виконання завдань за ступенем терміновості, але встановлюйте свої терміни, більш жорсткі, працюйте на випередження.

7. Постійно закріплюйте пройдений матеріал.
8. Тримайте темп – працюйте ефективно.
9. Робіть записи лекцій, конспекти як важливе джерело інформації, і все це осмислювати, записувати свої думки.
10. Підкреслюйте важливі думки, порівнюйте з іншими, доповнюйте, виправляйте свої записи; працюйте регулярно.

### **3.2. Рекомендації щодо формування готовності студентів з інвалідністю до самостійної освітньої діяльності**

Після вступу студента з особливими потребами до ЗВО необхідна реалізація його організаційного психолого-педагогічного супроводу. Зокрема, треба щонайперше вирішити такі завдання:

- провести адаптацію навчальних програм та методів навчання;
- впровадити сучасні корекційні та реабілітаційні технології;
- здійснювати методичну підтримку викладачів;
- постачати викладачів і студентів адаптованими навчальними матеріалами та посібниками.

Психологічний супровід передбачає:

- розробку індивідуальних програм психологічного супроводу;
- участь у професійному доборі та професійному доборі;
- психологічну діагностику;
- психологічну допомогу (психотерапія, психокорекція, консультації, тренінги в груповій та індивідуальній формі);
- психологічну допомогу викладацькому складу та сім'ї.

Соціальне супроводі охоплює:

- координацію і контроль роботи всіх супроводжуваних служб;
- розробку індивідуальних програм соціального супроводу;
- участь у професійному доборі та зарахування;

проведення соціальної діагностики та реєстрація абітурієнтів та комплектування груп;

здійснення соціального патронажу;

виявлення групи ризику з психосоціальної точки зору, проведення заходів щодо соціальної реабілітації;

здійснення посередницької функції між студентами та ЗВО, установами державної служби реабілітації;

консультування з питань соціального захисту, пільг і гарантій, сприяння реалізації їх прав;

навчання соціально-побутовим і комунікативним навичкам;

долучення інвалідів до культурно-масової і спортивно-оздоровчої роботи;

сприяння працевлаштуванню випускників;

моніторинг працевлаштування та професійної діяльності випускників, виявлення проблем і негараздів у професійній реабілітації.

Технічний супровід даної категорії студентів забезпечує:

освітній процес допоміжними технічними засобами навчання;

архітектурна доступність навчальних та дослідницьких приміщень;

пристосування навчальних і робочих місць в університеті;

спеціальне обладнання рекреаційного та житлового середовища, включаючи консультування з даного питання.

У сучасній вищій освіті актуальні такі заходи, як підвищення гнучкості, доступності, створення реальної варіативності в освітніх системах, більш повне урахування індивідуальних запитів і особистих можливостей студентів. Індивідуальна освітня траєкторія передбачає наявність індивідуального освітнього маршруту (змістовний компонент), а також розроблений спосіб його реалізації (технології організації освітнього процесу), обов'язкову наявність індивідуальної освітньої програми, врахування викладачем індивідуально-психологічних особливостей кожного студента-наступника.

Індивідуальний освітній маршрут – це специфічний метод індивідуального навчання, що допомагає зліквідувати прогалини в знаннях,

уміннях, навичках і компетентностях у студентів з обмеженими можливостями й водночас оволодіти ключовими освітніми технологіями, здійснити психолого-педагогічну підтримку і таким чином підвищити рівень їхньої навчальної мотивації. Індивідуальний освітній маршрут визначається освітніми потребами, індивідуальними здібностями і можливостями студента (головно рівнем готовності до освоєння програми), а також існуючими державними стандартами змісту освіти.

Місце проходження практик для особливих студентів обирається з урахуванням їх доступності для даних студентів і рекомендацій медико-соціальної експертизи, відповідно до індивідуальної програми реабілітації кожної особи щодо рекомендованих умов та видів праці.

Центральною ланкою тут є рефлексивна робота викладачів, спрямована на пошук ресурсної бази в реалізації освіти студентів з особливими потребами. Навчання має класичний проблемний характер, в результаті чого викладачі, висуваючи різні гіпотези, здійснюють пошук психолого-педагогічних і соціальних ресурсів в організації освітньої діяльності осіб з інвалідністю. Дана особливість у змісті дисциплін має під собою наступну логіку: пошук ефективних стратегій реалізації інклюзивної практики спрямований на створення різнобічно гуманістичного довкілля, благодатних умов міжособистісних стосунків.

Пропозиції та рекомендації з організації більш ефективної роботи зі студентами, котрим притаманна інвалідність, доречно систематизувати таким чином:

робота з учнями спеціальних (корекційних) загальноосвітніх установ з метою проведення профорієнтаційної роботи;

безпосередня робота зі студентами з обмеженими можливостями здоров'я:

організація волонтерської допомоги студентам з інвалідністю;

надання названим студентам інформації про їхні права та пільги;

проведення щомісячних зборів за участю фахівців різних професій, котрі мають інвалідність;

проведення періодичних опитувань студентів з обмеженими можливостями здоров'я для збору інформації про їхні потреби в організації спеціальних умов навчання;

надання психологічної підтримки студентам з інвалідністю;

робота з викладачами кафедр: інформування про наявність студентів з інвалідністю в академічних групах, про особливості і труднощі навчання таких студентів, організація консультативно-методичної роботи з викладачами;

вдосконалення методичного та матеріально-технічного забезпечення процесу навчання студентів з інвалідністю: створення спеціалізованих джерел інформації, надання їм спеціальних засобів навчання;

робота з батьками таких студентів: консультування батьків з питань отримання вищої професійної освіти, розвитку в цих молодих людей комунікативних здібностей і навичок самостійності;

організація роботи із створення інформаційного поля про діяльність спеціальних установ з проблем інвалідності, а також презентація досвіду роботи.

### **3.3. Зміст та особливості мотиваційної готовності до самостійної освітньої діяльності студентів з інвалідністю**

Сучасне українське суспільство вступило в соціальний процес, що спрямований на забезпечення відкритого науково-освітнього простору європейського типу для дітей і молоді з особливими потребами. Дані зміни торкнулися організації всіх рівнів підготовки, в тому числі і вищої освіти. Відкритість освітнього докiлля в університетах ставить перед їх колективом особливі завдання, основною з яких є мотивація студентів до освітньої діяльності.

Позитивний настрій до навчання, прагнення досягти в житті значних висот, стати фахівцем в обраній сфері – це мотиви, які повинні прагнути сформувати викладачі у студента з інвалідністю під час навчання у ЗВО. Першорядним в осмисленні питання мотивації є визначення змісту даного поняття. З філософської точки зору, спостерігається подвійність підходів до даного поняттєвого визначення – ірраціоналістичного і раціоналістичного. З позиції першого, мотивація є щось несвідоме, те, чим людина не може керувати. Інший підхід, навпаки, виділяє за мотиваційне джерело виключно свідомість, розум і волю людини. В даний час всі наявні визначення мотивації можна віднести до одного з двох напрямків. О. Леонт'єв розумів мотив як предмет задоволення потреби, тобто вважав, що мотив даний людині готовим. Його не треба формувати, а треба просто актуалізувати, викликати в свідомості людини його образ.

Учені розглядають мотивацію і мотив як взаємозалежні, взаємозумовлені психічні категорії, які описують взаємозалежне їх формування на базі певної мотивації, де мотиви відіграють вторинну роль. І в той же час стверджується, що через вироблення окремих мотивів ми можемо впливати на мотивацію в цілому (тобто вже мотивація залежить від мотивів, які стають первинними). На наш погляд, мотивація до самостійної освітньої діяльності – це чинник, який зумовлює прояв освітньої активності у студента із особливими потребами. Вивчення особливостей розвитку мотивації освітньої діяльності студентів з інвалідністю нам видається актуальним як для більш глибокого розуміння психології осіб цієї категорії, так і для удосконалення методів діагностики, навчання і виховання цих студентів і здійснення повноцінної психокорекційної роботи.

Університети нині ведуть активну підготовку до забезпечення можливості навчання даної категорії студентів і переймають досвід навчально-методичного забезпечення процесу підготовки студентів з обмеженими можливостями здоров'я в інших та один від одного. Час ставить перед колективом ЗВО нові завдання, які орієнтовані на вимоги суспільства, котре

потребує освічених, цілеспрямованих, підприємливих фахівців, які можуть приймати самостійні рішення в ситуації вибору, які здатні до співпраці, вирізняються мобільністю, конструктивністю, володіють розвиненим почуттям відповідальності.

Значних змін зазнає рівень вимог, які пред'являють до випускника не тільки освітні організації, але і роботодавець. На перший план виступають такі характеристики, як успішність, конкурентоспроможність, професійна компетентність. З цією метою важлива організація процесу підготовки фахівця середньої ланки з орієнтацією на дуальне навчання. Але формування цих якостей часто ускладнюється відсутністю навчальної мотивації у студентів, зокрема у студентів з особливими потребами. Часто це пов'язане із особливостями сімейного виховання (за типами гіперопіки або гіпоопіки, які тривалий час перебувають на домашньому або індивідуальному навчанні) і обмеженими можливостями здоров'я. Однак не завжди ці причини виходять на передній план.

У будь-якому разі серйозну проблему становить несформована навчальна мотивація студентів з інвалідністю. Саме тому викладачі часто задаються питанням про проблему формування такої мотивації, способи і прийоми її підвищення. Сформувати освітню мотивацію – головна мета науково-педагогічного колективу ЗВО, справа суспільної важливості. Мотивація студентів з інвалідністю являє собою внутрішнє «проблемне поле», яке генерує активність особистості, актуалізує дії, спрямовані на інтеграцію зусиль, що мають поліфункціональну природу і забезпечують саморозвиток за допомогою здійснення низки функцій: по-перше, функції оновлення та розвитку, формування імовірнісних моделей дій з освоєння знань, умінь, навичок, компетенцій; по-друге, урізноманітнення освітнього процесу, його рівноваги шляхом посилення і активізації протилежних імпульсів; по-третє, створення умов, що сприяють самоствердженню осіб з особливими потребами в освітній організації.

Роль мотивації в успішному навчанні особливих студентів важко переоцінити. Проведені нами емпіричні дослідження виявили цікаві закономірності. З'ясувалося, що значення мотивації для успішного навчання є вищим, ніж значення інтелекту цих студентів. Висока позитивна мотивація може відігравати роль компенсуючого чинника в разі недостатньо високих здібностей, проте в зворотному напрямку цей принцип не працює: ніякі здібності не можуть компенсувати відсутність освітнього мотиву або низьку його вираженість і забезпечити значні успіхи в навчанні. Відомо, що особи з інвалідністю, багато з яких отримали домашнє або індивідуальне навчання, відрізняються слабкою життєвою активністю, схильні до протестів і пасивної життєвої позиції. Через пасивний спосіб життя, обмежене коло спілкування, виховання за типом гіперопіки або гіпоопіки, вони втрачають віру в свої сили, применшують свої можливості і не вірять у майбутнє. У більшості таких студентів відзначається недостатній рівень пізнавальної пошукової активності, незрілість мотивації до освітньої діяльності, знижений рівень працездатності і самостійності. Тому пошук і використання активних форм, методів і прийомів навчання є одним з необхідних засобів підвищення ефективності колекційного психорозвивального процесу в роботі викладача ЗВО з такими студентами. Живить і підтримує внутрішню мотивацію відчутний, реальний, етапний і кінцевий успіх. Якщо успіху немає, то особистісна мотивація згасає, і це негативно позначається на всій навчальній праці таких студентів.

Для визначення проблеми методів стимулювання і мотивації до самостійної освітньої діяльності виділимо дві основні групи мотивів навчання і розділимо мотиви на дві великі категорії:

1) методи формування пізнавальних інтересів у студентів, які пов'язані з утриманням самої освітньої діяльності і процесом її виконання (саме вони задовольняють потребу студентів в інтелектуальній активності і в оволодінні новими вміннями, навичками і знаннями);

2) методи, які переважно спрямовані на формування почуття обов'язку і відповідальності в навчанні (які пов'язані з потребами студента в спілкуванні з



людьми, в їх оцінці і схваленні, з бажаннями студента зайняти певне місце в системі доступних йому суспільних відносин).

Визнаючи провідну роль мотивації в освоєнні професійних компетенцій у ЗВО, викладачі практикують способи і прийоми її формування в умовах вищого освітнього закладу, розробивши документацію з дисциплін та модулів. Часто у структуру програми підготовки фахівців впроваджена корекційна частина, яка знаходить своє відображення в робочих програмах і навчально-методичному забезпеченні. Корекційна частина охоплює опис матеріально-технічного, навчально-методичного та кадрового супроводу процесу підготовки юного фахівця з інвалідністю. Методичні рекомендації щодо організації самостійної роботи студента з особливими потребами містять потижневий план освоєння тієї чи іншої дисципліни, що сприяє позитивній оцінці ним своїх власних можливостей, підвищує впевненість у власних силах, навіть тоді, коли доводиться перервати процес навчання за станом здоров'я. Для автоматизації даного процесу здебільшого розробляють автоматизований модуль управління навчальними курсами, який у віддаленому доступі дозволить отримувати навчальну інформацію в дозованої формі та відповідно до навчального плану. Крім цього, є можливість організації індивідуальних консультацій з викладачем у зручний час, для чого необхідно записатися в графіку отримання таких консультацій.

Для формування мотивів освітньої діяльності викладачі використовують весь арсенал методів її організації та здійснення – словесні, наочні і прикладні методи, репродуктивні і пошукові методи, дослідницькі і практико зорієнтовані, індуктивні і дедуктивні методи самостійної навчальної роботи або роботи під керівництвом викладача. Розповідь, лекція, бесіда дозволяють роз'яснювати студентам з інвалідністю значимість навчання як у громадському, так і в особистісному плані – для отримання бажаної професії, для активного загальнодержавного і культурного життя в суспільстві.

Самостійність і активність, пошукова діяльність на навчальному занятті і вдома, вирішення проблемної ситуації, різноманітність форм і методів

навчання, переломлення через новизну матеріалу, емоційне забарвлення навчального заняття, – усі ці освітні стимули перетворюються в позитивні мотиви, що забезпечують бажання і активність осіб із особливими потребами в оволодінні новим освітнім змістом. У цьому сенсі слушно говорити про мотиваційні функції будь-якого методу чи способу навчання. Функція стимулювання в цьому разі виходить на перший план, сприяючи здійсненню освітньої функції всіх інших методів і засобів навчання. Насамкінець наведемо цитату з висловлюванням Матері Терези: «Ми не можемо робити великі справи. Ми можемо робити тільки маленькі справи, але з великою Любов'ю». Саме ця думка повинна стати дороговказом у вирішенні питань мотивації студентів з обмеженими можливостями здоров'я до самостійної освітньої діяльності, виховання в них інтересу і любові до отримання знань.

#### **3.4. Зміст та особливості когнітивної, операційно-діяльній та емоційно-вольової готовності студентів з обмеженими можливостями до самостійної освітньої діяльності**

Вибір молодію особою з обмеженими можливостями після закінчення середньої школи ЗВО, вступ та успішне навчання в ньому вимагають від неї чітко вираженої суб'єктної позиції, зайняти і зреалізувати яку можна тільки будучи до цього всебічно підготовленою, володіючи певними особистісними рисами-якостями, досвідом і навичками, компетенціями і цінностями. Важливим тут є виявлення емоційних особливостей і властивостей особистості, а також пізнавальних здібностей, що впливають на психологічну готовність особи до взаємодії з освітнім докільям університету у випускників шкіл і студентів перших курсів. До складу емоційного компонента психологічної готовності входять такі елементи: рівень тривожності, нервово-психічна стійкість, впевненість у собі і своїх силах, емоційна стійкість. До складу

когнітивного компоненту готовності входять наступні знання: матеріалу і змісту навчальних дисциплін (академічна успішність), інтелектуальна активність.

У нашому емпіричному дослідженні (див. розділ 2) для аналізу компонентів емоційної і когнітивної готовності були використані такі психодіагностичні методики:

- 1) методика діагностики самооцінки тривожності Спілбергера і Ханіна (оцінка ситуативної та особистісної тривожності);
- 2) методика експрес-діагностики неврозів Хека і Гесса;
- 3) аналіз академічної успішності студентів з особливими потребами;
- 4) культурно незалежний тест інтелекту Кеттелла.

При обробці отриманих даних використовувалися такі статистичні методи, як t-критерій Ст'юдента, коефіцієнт кореляції Пірсона.

Аналіз середньогрупових значень за всіма досліджуваними характеристиками дозволив установити наступне. Середні значення результатів, отриманих за допомогою методики діагностики самооцінки тривожності Спілбергера-Ханіна, дозволяють встановити, що у більшості першокурсників з інвалідністю середній рівень тривожності із тенденцією до високого. Показники особистісної тривожності (пір. знач. = 41,8) і ситуативною тривожності (пір. знач. = 40,6) дещо вищі порівняно зі студентами, які не належать до категорії з інвалідністю. Аналізуючи отримані дані, є підстави стверджувати, що рівень тривожності студентів із фізичними вадами здоров'я підвищується при переході з освітнього доквілля школи до освітнього простору ЗВО. Студенти-інваліди більшою мірою відчувають негативний емоційний стан при відвідуванні ЗВО, аніж їхні ровесники-старшокласники при відвідуванні ЗОШ. В цілому більшість студентів-першокурсників виявляють внутрішню напруженість, внутрішньоособистісний конфлікт. Порівняльний аналіз t-критерію Ст'юдента дозволив виявити достовірні відмінності за параметрами самооцінки рівня тривожності. Встановлено, що у першокурсників з

інвалідністю вищий рівень ситуативної та особистісної тривожності порівняно з тими, у кого відсутня інвалідність.

Аналіз параметрів за шкалою невротизації показав, що у більшості студентів середні показники рівня невротизації – 16,0 балів, тоді як у студентів з інвалідністю – 19,8 балів. Порівняльний аналіз за t-критерієм Ст'юдента дозволив виявити достовірні відмінності в рівні невротизації досліджуваних груп = 1,97. Тому висновуємо, що в ситуації вступу та навчання у ЗВО зміни в емоційній сфері першокурсників з інвалідністю мають дещо негативний характер, адже і справді в них погіршується самопочуття, знижується активність, підвищується тривожність, емоційне збудження, з'являється депресивність і невротизація. За результатами діагностики емоційного компоненту їхньої психологічної готовності до освітньої діяльності узагальнюємо таке: в них має місце недостатній рівень його сформованості, що ускладнює перебіг їх особистісної адаптованості.

Аналізуючи показники середніх значень, можна стверджувати, що спостерігаються значні відмінності в рівні академічної успішності студентів з інвалідністю і фізично здорових студентів –  $t = 1,96$ .

Окремо відзначимо, що специфіка процесу адаптації у ЗВО визначається відмінністю в методах навчання і в організації освітньої діяльності в середній та вищій школах. Це породжує своєрідний негативний ефект – певний психодидактичний бар'єр. Дослідження показує, що багатьом першокурсникам бракує таких навичок і вмінь, які необхідні у ЗВО для успішного оволодіння програмою. Причому мовиться не тільки про недостатність знань, обізнаності та предметних умінь, а й про невміння студентами-першокурсниками обробляти отриману інформацію, виділяти суть, конспектувати, створювати схеми, осмислювати складні філософські та наукові тексти. Нові форми і методи навчання у ЗВО не повно відповідають функціональним можливостям першокурсників з інвалідністю, призводять до зниження мотивації, негативного ставлення до процесу навчання, що, безсумнівно, негативно відбивається на

ефективності освітнього процесу, академічної успішності цих студентів, на розвиток їх розумових здібностей загалом.

Для визначення взаємозв'язку змінних, які є значущими для даного дослідження, був використаний коефіцієнт кореляції Пірсона. В результаті кореляційного аналізу встановлено, що перераховані вище компоненти емоційної і когнітивної готовності до навчання у ЗВО взаємодоповнюють і спричинюють взаємний вплив один на одного. Кореляційний аналіз, проведений усередині вибірки, дозволив виділити наступні статистично значущі взаємозв'язки. Негативний кореляційний зв'язок спостерігається і між рівнем тривожності та академічною успішністю:  $r = -0,24$ ,  $p < 0,05$ . В студентів з інвалідністю з високою тривожністю за основними дисциплінами достовірно нижчі оцінки, а з низькою тривожністю спостерігається тенденція до підвищення. Кореляційний аналіз дав змогу встановити негативний зв'язок між рівнем невротизації і емоційної комфортністю:  $r = -0,55$ ,  $p < 0,05$ . Студенти з інвалідністю, у яких спостерігаються результати, які свідчать про низьку ймовірність неврозу, виявляються більш впевненими в собі, менш напруженими в тих чи інших життєвих ситуаціях. Їм не властиві конфліктність, категоричність, суперечливість, боязкість, залежність, конформність (сугестивність під впливом роздумів оточуючих), невдоволення навколишніми. Внаслідок виникнення останніх симптомів спостерігається позитивний кореляційний зв'язок між рівнем невротизації і рівнем тривожності:  $r = 0,47$ ,  $p < 0,05$ . Студенти з інвалідністю, у яких спостерігаються результати, що вказують на високу ймовірність неврозу, частіше відчувають підвищену дратівливість, стомлюваність, загостреність емоційних реакцій. Негативний кореляційний зв'язок спостерігається між рівнем невротизації та академічною успішністю:  $r = -0,36$ ,  $p < 0,05$ . Студенти з інвалідністю з високим рівнем навчальної успішності володіють такими яскраво вираженими характеристиками, як емоційна стійкість, позитивний фон переживань (спокій, оптимізм), стриманість, вміння контролювати власні емоції.

Психологічні проблеми, а також емоційні (афективні) розлади і порушення поведінки досить часто зустрічаються в студентів ЗВО, особливо на етапі адаптації до підвищених порівняно зі школою навчальних навантажень. Кореляційний аналіз, проведений усередині вибірки студентів з інвалідністю, дозволив виділити такі статистично значущі взаємозв'язки. Встановлено негативний кореляційний зв'язок між рівнем тривожності і коефіцієнтом інтелекту:  $r = -0,27$ ,  $p < 0,05$ . Низький рівень емоційної готовності, тобто висока тривожність, впливає на інтелектуальний розвиток, а це означає, що не розвиваються творчі здібності, оригінальність мислення, допитливість. Високий рівень особистісної та ситуативної тривожності знижує активність інтелектуальної діяльності. У даних обстежуваних навчальний матеріал погано утримується в пам'яті, нерідкі її провали при найменшому хвилюванні, вони відчують труднощі з висловленням своїх думок, захистом своєї точки зору, невпевнені в своїх знаннях.

Кореляційний аналіз дав змогу виявити негативний зв'язок між рівнем тривожності та академічною успішністю студентів з інвалідністю:  $r = -0,45$ ,  $p < 0,05$ . Характеризуючи свою освітню діяльність, такі студенти часто використовують висловлювання на кшталт: «коли я приходжу до університету, завжди через щось переживаю», «відчуваю себе нездатним», «все, що роблю, завжди виходить погано». Висока тривожність особливих студентів сприяє зниженню інтересу до процесу навчання. Тривожність першокурсників з інвалідністю часто призводить до дезорганізації освітньої діяльності, до зниження працездатності, продуктивності навчальної праці, до труднощів у спілкуванні з одногрупниками і викладачами. Названі студенти намагаються ухилитися від навчання, переживають, щоб їх не викликали відповідати й у такий спосіб прагнуть уникнути невдач.

Спостерігається негативний кореляційний зв'язок між рівнем невротизації і емоційною комфортністю цих студентів:  $r = -0,20$ ,  $p < 0,05$ . Важливим компонентом емоційної сфери недавніх абітурієнтів під час вступу до ЗВО є рівень напруженості. Чим краще самопочуття, тим вища навчальна

активність, краще настрої і нижче тривожність. Рівень тривожності сприяє підвищенню напруженості, а вона пов'язана з рівнем невротизації. Так само, встановлено позитивний кореляційний зв'язок між рівнем невротизації і рівнем тривожності студентів з інвалідністю:  $r = 0,78$ ,  $p < 0,05$ .

Нами також виявлено негативний кореляційний зв'язок між рівнем невротизації і рівнем інтелекту:  $r = -0,25$ ,  $p < 0,05$ . Такі чинники, як зниження настроїв і активності, млявість, безвілля є чинниками, що перешкоджають успішній освітній діяльності студентів з особливими потребами. У таких випадках увага пасивна, особа не здатна зосереджуватися, спостерігається погане запам'ятовування навчального матеріалу, можливі втрати думки. Виходячи з отриманих даних, є не менш значущим негативний кореляційний зв'язок між рівнем невротизації і академічною успішністю цієї категорії студентів:  $r = -0,41$ ,  $p < 0,05$ . Чим вище порушення в емоційній сфері, тим нижча стійкість уваги, запам'ятовування, спостерігається зниження працездатності у студентів з особливими потребами.

### **Висновки до розділу 3**

На основі проведеного аналізу виявлено, що досліджувані групи студентів з особливими потребами і фізично здорових студентів дуже неоднорідні. В ході дослідження було виділено три групи, різних за рівнем емоційної і когнітивної готовності до взаємодії з освітнім простором сучасного ЗВО: а) з низьким, б) середнім і в) високим рівнем емоційної і когнітивної готовності.

Студентів з низьким рівнем емоційної і когнітивної готовності відрізняє замкнутість і мала товарицькість. Підвищена тривожність, що пов'язана з невизначеною оцінкою перспектив, призводить до зниження загального фону, ускладнюючи успішність адаптації до нових соціальних умов. У таких студентів відсутня потреба в самостійному здобутті знань, самостійність у

вирішенні поставлених проблем і завдань, критичність розмірковувань, оригінальність мислення (прояв інтелектуальної ініціативи, вміння знаходити нестандартні способи вирішення проблем і завдань), спостерігається низький рівень розвитку мовлення.

Особи з інвалідністю, які мають середній рівень емоційної і когнітивної готовності до освітньої діяльності, відрізняються від інших однокурсників меншою стресостійкістю, незалежністю в рішеннях і вчинках, самоконтролем. У даних студентів спостерігається прояв умінь і навичок розумових операцій в межах елементарних суджень, певний досвід доказів і спростувань. Іноді переважає механічний спосіб запам'ятовування навчального матеріалу. Бувають моменти, коли ці студенти відчують труднощі виконання будь-якого завдання, буває, що вони не можуть змусити собі взятися за освітню роботу.

Молоді люди, які мають високий рівень зазначеної емоційної і когнітивної готовності, товариські та ініціативні. Вони відрізняються високою потребою в спілкуванні з однокурсниками, легкістю адаптації в соціальному довіллі мають хороше самовладання, упевнені в собі, емоційно стійкі. Такі студенти вирізняються наявністю того рівня знань, яких достатньо для вирішення лише найбільш простих навчальних завдань, що часто вважають цілком достатнім досягненням.



## ВИСНОВКИ

1. Близько однієї десятої всього населення планети становлять люди з обмеженими можливостями. В Україні цей показник становить близько 6% від всього населення. Більш того, щорічно кількість людей з обмеженими здібностями в нашій країні збільшується. І велика частина з них (приблизно 80%) – це молоді люди студентського та працездатного віку. Серед найпоширеніших причин інвалідності виділяють вроджені недуги і аномалії, хвороби системи кровообігу, хвороби центральної нервової системи, новоутворення, розлади психіки, хвороби кістково-м'язової системи, порушення обміну речовин, хвороби очей і слухових нервів. Насправді, список всіляких травм і хвороб, що призводять до обмеження можливостей людини є таким великим, що просто неможливо охопити його повністю, як і неможливо повністю від нього захиститися.

2. Протягом всієї людської історії в кожному суспільстві і в кожній державі існували інклюзивні прошарки населення. Однак реальне здійснення заходів щодо інтеграції інвалідів у повноцінне суспільне повсякдення люди почали лише з 50-х років минулого століття. Щонайперше почали розроблятися і зреалізовуватися концепції, за якими такі особи могли влитися в освітнє середовище і нарівні з усіма здобувати вищу освіту. Однак, з огляду на всі труднощі, з якими їм доводиться стикатися щодня, провідні держави світу вирішили забезпечити особливі умови у вигляді програм і різних пільг для людей з інвалідністю. Так, для отримання середньої шкільної освіти були створені спеціальні школи, оснащені особливим обладнанням, медикаментами та кваліфікованими фахівцями. Деяко гірша ситуація у системі вищої освіти для осіб з інвалідністю в Україні, що пов'язано здебільшого з непристосованістю до них самого оточення. У більшості ЗВО донедавна не було необхідного обладнання та задовільної адаптації до фізичних потреб такої молоді. Мовиться про спеціалізовані інтернати, де приймають осіб з різними обмеженнями (зір,

слух, ДЦП та ін.) і надають безкоштовне проживання та харчування. При цьому для осіб із фізичними чи психофізіологічними вадами, котрі вступають у ЗВО, діє система пілг, яка певною мірою полегшує їхнє навчання.

3. Предметний аналіз наукової літератури засвідчив різноманітність підходів науковців до визначення змісту та обсягу поняття «психологічна готовність», що пояснюється складністю та багатоаспектністю цього суб'єктивного явища. Загалом доречно виокремити два основні підходи до розуміння сутності феномену «психологічна готовність» – функціональний та особистісний. Із позицій функціонального підходу психологічна готовність – це такий психічний стан, що є умовою високих результатів виконання того чи іншого виду діяльності, тобто розуміється як прояв готовності суб'єкта життєактивності до діяльності в конкретній ситуації. Тоді основний зміст психологічної готовності полягає у здатності агента діяння приймати оптимальні рішення у конкретних обставинах повсякдення та відповідно до наявних мотивів і завдань, відтак у психологічному поєднанні діяльності і стану свідомості та в можливості контролювати життєві ситуації і регулювати результати кожної дії, яка здійснюється цілеспрямовано. Звідси готовність до праці – це складне особистісне утворення, своєрідна система, що включає багато компонентів, які сукупно дозволяють людині успішно виконувати роботу. Науковці наголошують на важливості розгляду психологічної готовності студентів з особливими потребами у трьох основних формах прояву: у ситуативному, у більш чи менш стійкому психодуховному стані та як стабільну характеристику у широкому діапазоні квітальних ситуацій.

4. Ситуативна форма прояву психологічної готовності – це внутрішня налаштованість на певну поведінку та діяльність у конкретній ситуації, яка характеризується мобілізацією внутрішніх потенціалів та активними свідомими діями. Психологічна готовність до діяльності як стабільна характеристика – це стійка система професійно важливих якостей особистості (професійна спрямованість, організованість, уважність, самоволодіння тощо), її досвід, знання, навички, вміння, необхідні для успішної діяльності в багатьох

ситуаціях. Усі форми прояву психологічної готовності є взаємопов'язаними: кожна з них зумовлює ефективне виконання діяльності, що передбачає виконання як головних завдань кожної професії, так і окремих робочих моментів. Особистісний підхід до розуміння поняття «психологічна готовність» відображає, на відміну від функціонального, не стан людини під час виконання діяльності, а кінцевий результат її підготовки до неї. У межах особистісного підходу психологічна готовність розглядається як стійкий набір індивідуально-особистісних якостей особистості, необхідних для ефективного здійснення професійної діяльності. Особистісний підхід передбачає підготовку індивіда до певного виду діяльності. Відповідно до нього психологічна готовність студентів-інвалідів до навчання є стійким, складним ієрархічним особистісним утворенням. Готовність до того чи іншого виду діяльності являє собою цілеспрямоване вираження особистості, що включає її переконання, погляди, мотиви, почуття, вольові та інтелектуальні якості, знання, навички, вміння та установки. Науковці указують на залежність психологічної готовності до діяльності від зовнішніх (обставини) та внутрішніх (особистісні якості, установки) чинників. А оскільки вплив зовнішніх чинників завжди здійснюється через внутрішні, особистісні умови, то готовність людини до дії є усвідомлення нею своїх потреб, для задоволення яких необхідно активізувати особисті психічні і фізіологічні потреби. Відмінність у поглядах вчених на сутність цього складного психологічного явища пояснюється розбіжністю розуміння його механізмів, проте усі науковці погоджуються з тим, що саме психологічна готовність до навчання є передумовою її успішного здійснення. У нашому дослідженні ми дотримувалися особистісного підходу до розуміння сутності категорії «психологічна готовність», згідно з яким вона є завершеним результатом підготовки індивіда до того чи іншого виду діяльності і передбачає наявність у студента-інваліда особистісних характеристик, необхідних для ефективного реалізації завдань в процесі навчання в університеті.

5. Навчання в університеті стає новою провідною – освітньою – діяльністю, що змінює зі своїм приходом людину, її звичасний спосіб життя та

принципи мислення. Успішність у цій діяльності стає ключем до компетентності в повсякденному житті та самореалізації. Психологічна готовність студента з інвалідністю як вирішальна ланка до його швидкої адаптації має привертати пильну увагу викладачів, психологів, батьків. Проблема трудової самореалізації такої молоді має бути в полі зору державних і суспільних інституцій. Вони покликані виховувати в неї вміння взаємодіяти в колективі, здатність мобілізуватися, сформулювати прагнення до самовдосконалення та розвитку під час навчання у ЗВО. Таку особу набагато легше навчити професійних умінь і компетенцій.

6. Серед суб'єктивних блокувальників психологічної готовності студентів з інвалідністю до навчання у ЗВО головною видається їхня неготовність до змін, складовими якої є проблема емоційного прийняття, дефіцит знань щодо специфіки таких осіб та методів їх навчання. Тут доречно проаналізувати досвід успішних зарубіжних практик стосовно запровадження ефективних технологій з урахуванням національного контексту, розробки програм підвищення кваліфікації викладачів та наявності якісної психологічної підтримки всіх учасників освітнього процесу.

7. Процес психологічної готовності студентів з обмеженими можливостями здоров'я до умов ЗВО варто розчленувати на три основних адаптаційних сегменти – просторовий, освітній та соціально-психологічний. Незважаючи на взаємозв'язок виділених сегментів, останній є найбільш значущим, оскільки на засадах соціального сприймання осіб з інвалідністю формуються заходи щодо адаптаційної діяльності даної категорії студентства у просторі сучасного університету. До того ж треба враховувати проблемний стан українського суспільства з його орієнтацією на поширення елементів протилежних моделей інвалідності, сформованих у різні історичні періоди.

8. Таким чином, до основних психологічних чинників-стресорів у процесі адаптації-готовності студентів з інвалідністю до умов ЗВО відносяться довкільні бар'єри: низький ступінь доступності простору і його неадекватна організація для життєдіяльності, а також суто соціальні бар'єри, котрі

зумовлені відмінністю способу життя фізично аномальних осіб та їхніх фізично здорових однолітків. Незважаючи на те, що процес психологічної адаптації студентів з інвалідністю до умов ЗВО супроводжується низкою особливостей, дана категорія бажає спільного навчання з усіма студентами. З іншого боку, студенти, яким не притаманна інвалідність, схильні до підтримки стосунків із тими їхніми колегами по навчанню, котрі мають фізичні вади і/або проблеми зі здоров'ям, водночас розуміючи, що це підвищує стресогенність освітнього довкілля.

## СПИСОК ЛІТЕРАТУРНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Акатов Л. И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед. Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. 368 с.
2. Алексеева Е. Е. Психологический тренинг профилактики эмоционального выгорания и профессиональной дезадаптации педагогов. *Дошкольная педагогика*. 2010. № 7. С. 52–57.
3. Алёхина С. В. Готовность педагогов как фактор успешности процесса образования. *Психологическая наука и образование*. – 2017. № 2. С. 42–45.
4. Алехина С. В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании. *Психологическая наука и образование*. 2011. № 1. С. 83–91.
5. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Ленинград : Лениниздат, 1969. 437 с.
6. Анастаси А., Урбина С. Психологическое тестирование. Санкт-Петербург : ПИТЕР, 2017. 688 с.
7. Балл Г. О. Сучасний гуманізм і освіта: соціально-філософський та психолого-педагогічні аспекти. Рівне : Ліста-М, 2003. 128 с.
8. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. Москва : Прогресс, 1986. 420 с.
9. Бех І.Д. Психологічний аналіз довільної поведінки особистості. *Психологія*. Київ : Освіта, 1993. Вип. 41. С. 3-10.
10. Бистрова Ю.О., Коваленко В.Є. Тренінг як засіб підвищення професійної компетентності педагогів у сфері інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*: зб. наук. праць / за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова. Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2018. Вип. 11. С. 15-22.
11. Битянова Н. Р. Система развивающей работы школьного психолога :

курс лекцій. Лекція сьдьяма: Психологический тренинг как форма развивающей работы. *Школьный психолог*, 2004. № 46. URL : <http://psy.1sep.ru/article.php?ID=200404605>.

12. Бородій Д. І. Психологічні основи підготовки вчителів до організації спільно-розподіленої учбової діяльності : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ, 1998. 18 с.

13. Бочелюк В. Й. Психологічні засади готовності учасників освітньої діяльності до управління інноваційними процесами в школі : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.05. Київ, 2004. 36 с.

14. Бочелюк В. Й., Турубарова А. В. Психологія людини з обмеженими можливостями : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2011. 264 с.

15. Буйняк М. Г., Миронова С.П., Плохотнюк Н.С. Професійна компетентність керівника як умова створення інклюзивного простору закладу. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*: зб. наук. праць. Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2018. Вип. 11. С. 233-241.

16. Буйняк М.Г. Вплив мотиваційних чинників на формування інклюзивної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти. *Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі* : матеріали IV міжнар. наук.-практ. конф. (м. Суми, 9 жовт. 2018 р.) Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2018. С. 425-428.

17. Буйняк М.Г. Методи роботи практичного психолога з формування психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання. *Інклюзивна освіта: проблеми та перспективи (практика, дослідження, методологія)* : матеріали методологічного web-семінару (м. Біла Церква, 25–28 листопада 2014 р.). Біла Церква : ІПО ІПП ДВНЗ «УМО», 2014. С. 62-64.

18. Буйняк М.Г., Миронова С.П. Погляди педагогів спеціальних закладів на проблеми інклюзивної освіти. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: соціально-педагогічна*. Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2013. Вип. 23 в 3-х ч. Ч 2. С. 16-23.

19. Василюшина Т. В. Емпатія як фактор ефективності педагогічного спілкування : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2000. 20 с.
20. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники : учеб. пособ. 2-е изд., перераб. и доп. Москва : Изд-во «Ось-89», 2000. 224 с.
21. Вдовенко В. В. Математичні методи у психології : навч.-метод. посіб. Кропивницький : Центр оперативної поліграфії, 2017. 112 с.
22. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
23. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. Москва : Педагогика. 1983. Т. 5: Основы дефектологии. 368 с.
24. Гаврилов О. В. Процес інтеграції: наявні проблеми і перешкоди щодо його впровадження. *Наук. часопис НПУ імені М. П. Драгоманова* : зб. наук. пр. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. № 15. С. 53–56.
25. Генев Ф. Психология управления: основные проблемы / пер. с болг. Москва : Прогресс, 1982. 422 с.
26. Гладуш В. А., Баранець Я. Ю. До питання формування професійної компетентності педагога інклюзивного закладу. *Вісн. Дніпропетр. ун-ту ім. Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія*. Дніпропетровськ, 2015. № 1(9). С. 73–80.
27. Деркач А. А. Орбан Л. Э. Акмеологические основы становления психологической и профессиональной зрелости личности. Москва : РАУ, 1999. 208 с.
28. Дзюбко Л. В., Гриценко Л. Діагностика навчальної мотивації : зб. методик. Київ : Шк. світ, 2011. 128 с. (С.74-76).
29. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2004. 352 с.
30. Дмитерко-Карабин Х. М. Мотиваційна готовність до професійної діяльності як психологічна проблема. *Зб. наук. пр.: філософія, соціологія, психологія*. Івано-Франківськ : Вид-во «Плай» Прикарпат. ун-ту, 2004. Вип. 9, ч. 2. С. 23–32.



31. Долинська Л. В., Максимчук Н. П. Психологія ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя : навч. посіб. для студ. ВНЗ. Кам'янець-Подільський : Сисин О. В., 2018. 124 с.
32. Долинська Л. В., Ніколаєнко О. С. Комунікативна саморегуляція майбутнього вчителя : навч.-метод. посіб. Київ : НПУ, 2017. 88 с.
33. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск : Изд-во БГУ, 1976. 174 с.
34. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психология высшей школы : учеб. пособ. Минск : Университетское, 1993. 368 с.
35. Ефимова О. В. Мотивационная готовность студентов колледжа к профессиональной деятельности. *Вестн. Псков. гос. ун-та. Серия: Социально-гуманитарные и психолого-педагогические науки*. Москва, 2009. С. 166–167.
36. Жванія Т. В. Готовність до професійної діяльності у психології: теоретичний аналіз. *Вісн. Харків. нац. пед. ун-ту ім. Г. С. Сковороди. Психологія*. Харків : Вид-во ХНПУ, 2015. Вип. 50. С. 69–79.
37. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед. Ростов-на-Дону : Феникс, 1997. 480 с.
38. Ильин Е. П. Психология для педагогов. Санкт-Петербург: Питер. 2012. 640 с.
39. Карамушка Л. М. Психологія управління закладами середньої освіти : монографія. Київ : Ніка-Центр, 2000. 332 с. С.94.
40. Карамушка Л. М., Толков О. С. Формування психологічної готовності персоналу вищої школи до діяльності в умовах соціально-психологічних змін : монографія. Київ ; Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2013. 254 с.
41. Карелин А. Большая энциклопедия психологических тестов. Москва : Эксмо, 2007. 416 с. (С.
42. Касицына Н. В. Четыре тактики педагогики поддержки. Эффективные способы взаимодействия учителя и ученика / Н. В. Касицына. – СПб. : АОС, 2010. – 158 с. [Образовательные проекты].

43. Климчук В. О. Тренінг внутрішньої мотивації: результати апробації та структури. *Практична психологія та соціальна робота*. 2006. № 10. С. 52-59.
44. Коваленко В. Є. Підготовка майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка: педагогічні науки*. 2018. Вип. 8. Ч. II. С. 47-55.
45. Коломенский Я. Л. Актуальные проблемы формирования у будущих учителей психологической готовности к педагогической деятельности. *Психология : респ. науч. сб.* Минск, 1990. Вып. 2. С. 3–7.
46. Корольова К. Психологічний тренінг як засіб особистісного зростання. *Соціальна психологія*. 2008. № 3. С. 76–83.
47. Крутецкий В. А. Основы педагогической психологии. Москва : Просвещение, 1972. 255 с. С. 238-240.
48. Кузава І. Б. Інклюзивна освіта дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку: теорія і практика : монографія. Луцьк : Іванюк В. П., 2013. 292 с.
49. Кузьмина Н. В., Кухарев Н. В. Психологическая структура деятельности учителя : (тексты лекций) / Гомельский гос. ун-т, Кафедра педагогики и психологии. Гомель : ГГУ, 1976. 57 с.
50. Кучерук О. Інклюзивна компетентність майбутнього вчителя основ здоров'я як результат його підготовки до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання. *Наук. записки Кіровоград. держ. пед. ун-ту ім. Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки*. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2013. Вип. 121 (1). С. 109–112.
51. Лошакова И. И. Интеграция в условиях дифференциации: проблемы инклюзивного обучения детей-инвалидов. *Социально-психологические проблемы образования нетипичных детей*. Саратов : Изд-во ПСГУ. 2010. № 4. – С. 4–24.
52. Максимюк С. П. Педагогіка : навч. посіб. Київ : Кондор, 2015. 667 с.
53. Макшанов С. И. Психология тренинга. Санкт-Петербург, 1997. 214 с.

54. Мерзлякова О. Л., Євдокимова Г. Методики професійного самовизначення. Київ : Шкільний світ, 2011. 120 с.
55. Мясищев В. Н. Психология отношений. Москва : Ин-т практической психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1995. 356 с.
56. Назарова Н. Интегрированное (инклюзивное) образование : генезис и проблемы внедрения. URL: <http://www.mgpi.ru>.
57. Назарова Н. Ю. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения / Н. Ю. Назарова // Социальная педагогика. – 2010. – № 1. – С. 18–26.
58. Образовательная интеграция и социальная адаптация лиц с ограниченными возможностями : пособ. для учителей, психологов и родителей детей с ограниченными возможностями / А. Н. Коноплева и др. Минск : НИО, 2005. 260 с.
59. Олешкевич В. И. Интегрированное обучение как педагогическая проблема. *Научно-методическое и кадровое обеспечение развития инклюзивного образования* / А. В. Воронов и др. URL: [http://inclusion.kz/sites/default/files/1/resource\\_materials\\_on\\_ie\\_and\\_esd.pdf](http://inclusion.kz/sites/default/files/1/resource_materials_on_ie_and_esd.pdf).
60. Онуфрієва Л. А. Формування психологічної готовності випускників педагогічних спеціальностей ВНЗ до професійної діяльності. *Проблеми сучасної психології* : зб. наук. пр. К-ПНУ ім. Івана Огієнка, Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. Кам'янець-Подільський, 2011. Вип. 13. С. 185-192.
61. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2005. 448 с.
62. Панок В. Г. Інклюзивна освіта та завдання діяльності психологічної служби. *Мультидисциплінарний підхід як методологічна основа інклюзивного навчання*. Донецьк : Свідлер А. Л., 2012. С. 14–23.
63. Пашков А. Г., Гонеев А. Д. Педагогические основы социальной реабилитации детей с ограниченными возможностями. Курск : Изд/во КГМУ, 1999. 224 с.
64. Петровский А. В., Ярошевский М. Г. Основы теоретической

психології. Москва, 1998. 528 с.

65. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург: ПИТЕР, 2002. 720 с.

66. Руденко Л.М. Формування системи медичних знань у процесі підготовки педагога-дефектолога до корекційної роботи в закладах спеціальної освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Київ. 2005. 20 с.

67. Савенкова Л. О. Професійне спілкування майбутніх викладачів як об'єкт психолого-педагогічного управління / Київ. нац. економ. ун-т ім. Вадима Гетьмана. Київ : КНЕУ, 2005. 209 с.

68. Шандрук С. К. Роль готовності до професійної діяльності у розвитку творчих здібностей майбутніх практичних психологів. *Вісн. Харків. нац. пед. ун-ту ім. Г. С. Сковороди. Психологія*. Харків : Вид-во ХНПУ, 2015. Вип. 51. С. 276–284.

69. Шевцов А. Г. Методичні основи організації соціальної реабілітації дітей з вадами здоров'я : монографія. Київ : НТІ «Інститут соціальної політики», 2004. 240 с.

70. Шевцов А. Методологія соціального реабілітування осіб з обмеженнями життєдіяльності. *Завуч*. 2009. № 19. С. 3–17.

71. Щербакова А. М. Дискуссионные вопросы развития личности ребенка с интеллектуальной недостаточностью. *Психологическая наука и образование*. 2010. № 2. С. 63–86.

72. Юрченко В. М. Психічні стани людини: системний опис : монографія. Рівне, 2016. 574 с.

73. Яценко Т. С. Активна соціально-психологічна підготовка вчителя до спілкування з учнями. Київ : Освіта, 1993. 208 с.

74. Яценко Т. С. Психологічні основи групової психокорекції : навч. посіб. Київ : Либідь, 1996. 264 с.