

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Західноукраїнський національний університет
Навчально-науковий інститут новітніх освітніх технологій
Кафедра психології та соціальної роботи

СКАЛА Євгенія Григорівна

Психолого-акмеологічні особливості професійно-особистісного розвитку студентів з аудіальними обмеженнями/ Psychological and acmeological features of professional and personal development of students with auditory limitations

спеціальність: 053 - Психологія
освітньо-професійна програма - Психологія

Кваліфікаційна робота

Виконала студентка групи
ПСзм-21
Є. Г. Скала (Кулинич)

Науковий керівник:
к.пс.н., доцент, М. А. Мудрак

Кваліфікаційну роботу
допущено до захисту:

" ____ " _____ 20__ р.

Завідувач кафедри
_____ **А. Н. Гіряк**

ТЕРНОПІЛЬ - 2023

Зміст

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНО-ОСОБИСТОГО РОЗВИТКУ СТУДЕНТІВ З АУДІАЛЬНИМИ ОБМЕЖЕННЯМИ У КОНТЕКСТІ ПСИХОЛОГО-АКМЕОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ

1.1. Теоретичний огляд досліджень особливостей професійно-особистісного розвитку осіб з аудіальними обмеженнями у вітчизняній та зарубіжній психології.

1.2. Психологічні особливості осіб з аудіальними обмеженнями.

1.3. Теоретичні підходи до феномену компенсації у психолого-акмеологічній науці.

Висновок до розділу 1.

РОЗДІЛ II. МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГО-АКМЕОЛОГІЧНОГО ОБГРУНТУВАННЯ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ З АУДІАЛЬНИМИ ОБМЕЖЕННЯМИ У ЗВО

2.1. Психолого-акмеологічні особливості навчання студентів з аудіальними обмеженнями у ЗВО.

2.2. Методологічне обґрунтування постановки проблеми дослідження.

Висновок до розділу 2.

РОЗДІЛ 3. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГО-АКМЕОЛОГІЧНИХ КОМПОНЕНТІВ ПРОФЕСІЙНО-ОСОБИСТОГО РОЗВИТКУ СТУДЕНТІВ З АУДІАЛЬНИМИ ОБМЕЖЕННЯМИ

3.1. Організація, етапи та методи дослідження.

3.2. Структурна організація психолого-акмеологічних компонентів особистості студентів з аудіальними обмеженнями на індивідуально-діяльному рівні.

3.3. Дослідження психолого-акмеологічних особливостей особистості слабчущих студентів на індивідуально-діяльному рівні.

3.4. Вивчення психолого-акмеологічних особливостей студентів з аудіальними обмеженнями на основі аналізу продуктивності навчально-професійної діяльності.

3.5. Обґрунтування та розробка програми актуалізації професійно-особистісного розвитку студентів з аудіальними обмеженнями та її ефективність.

Висновок до розділу 3.

Висновок

Список використаних літературних джерел

Вступ

Актуальність теми дослідження. Сучасний стан української економіки та необхідність повоєнної відбудови нашої країни змушує зосередитися на питанні підготовки висококваліфікованих фахівців різних сфер та напрямків. Особливо нині актуальними є професії, пов'язані із розробкою та обслуговуванням галузей, де вкрай необхідне впровадження інноваційних технологій. Адже від того, наскільки вони здатні до самостійної творчої діяльності, до постановки та вирішення професійних завдань, залежить ефективність роботи багатьох інших галузей, що забезпечують життєдіяльність сучасного суспільства. Відтак, це визначає високі вимоги до якості професійної підготовки фахівців у ЗВО, у тому числі й тих, де навчаються студенти з обмеженими можливостями здоров'я (зокрема особи з аудіальними обмеженнями).

Багаточисельні дослідження, проведені у цій сфері, свідчать про те, що професійне навчання та подальше працевлаштування осіб з ОМЗ (обмеженими можливостями здоров'я) не лише доцільним, а й економічно ефективним. Такий підхід одночасно знімає декілька проблем - людина з інвалідністю стає повноправним членом суспільства, здатна забезпечити себе та свою сім'ю, виховати дітей, з іншого – суспільство отримує висококласного фахівця, який приносить суспільну користь та сприяє його розвитку.

З одного боку, конкурентоспроможність більшості фахівців з порушеннями слуху, що мають вищу освіту, значно нижча, ніж у їхніх колег з тих, хто чує. Внаслідок цього при працевлаштуванні вони стикаються з великими труднощами. З іншого – система професійної освіти далеко не завжди відповідає потребам таких людей, а відтак нині потрібно зосередитися на організації належних психолого-педагогічних умов, які б уможлилювали здобуття ними вищої освіти.

Орієнтація професійної освіти на людей з обмеженими можливостями пов'язана з активізацією компенсаторних можливостей їхньої психіки, розвитком якостей що характеризують суб'єкта діяльності. Активний

особистісно-професійний розвиток фахівця здійснюється в рамках професійної діяльності та розглядається як поступальний рух вгору, спрямований на досягнення чергових вершин (акме) та на реалізацію психологічних ресурсів людини.

Відтак, в контексті психолого-акмеологічного знання необхідно звернути особливу увагу на проблеми професійного розвитку студентів з аудіальними обмеженнями (обмеження у сприйнятті та переробці інформації, одержаної через слуховий канал), що дасть змогу підвищити ефективність навчально-професійної діяльності (НПД) та існуючих освітніх програм.

Пошук шляхів вирішення зазначених протиріч, актуальність проблеми дослідження, її практична значимість та недостатня теоретична розробленість зумовили вибір теми дослідження: «Психолого-акмеологічні особливості професійно-особистісного розвитку студентів з аудіальними обмеженнями».

Мета дослідження: дослідити специфіку професійно-особистісного розвитку психолого-акмеологічних компонентів структури особистості студентів ЗВО з аудіальними обмеженнями.

Об'єкт дослідження: психолого-акмеологічний процес професійної підготовки студентів із аудіальними обмеженнями.

Предмет дослідження: психолого-акмеологічні особливості професійно-особистісного розвитку студентів ЗВО з аудіальними обмеженнями.

Відповідно до мети, об'єкта та предмета дослідження визначено його основні завдання:

1. Здійснити теоретичний аналіз вітчизняних та зарубіжних робіт з проблеми професійно-особистісного розвитку студентів з аудіальними обмеженнями.

2. Проаналізувати існуючі концептуальні психолого-акмеологічні моделі особистості студента ЗВО, який має аудіальні обмеження.

3. Виявити та вивчити психолого-акмеологічні особливості, що актуалізують професійно-особистісний розвиток студентів ЗВО з порушеннями слуху на індивідуально-діяльнісному та особистісному рівнях аналізу навчально-професійної діяльності.

4. Апробувати науково обґрунтовану програму актуалізації професійно-

особистісного розвитку студентів з аудіальними обмеженнями.

Для проведення дослідження використовувалися такі **методи**: теоретичний аналіз наукової літератури щодо проблеми дослідження; емпіричні методи: спостереження, у тому числі включене, експертне оцінювання, біографічний метод (робота з особовими справами або особливими картками студентів), анкетування, аналіз продуктів навчальної діяльності (залікових та екзаменаційних відомостей), тестування.

До складу психодіагностичного комплексу, створеного для вивчення особистості студентів зі слуховими обмеженнями на особистісному рівні, увійшли такі методики: багатофакторний опитувальник Р. Кеттелла 16PF; опитувальник рівня суб'єктивного контролю (РСК) Дж. Роттера (з метою вивчення особистісних якостей); мотиваційно-самооцінковий опитувальник (МСО); методика вивчення спрямованості особистості; опитувальник термінальних цінностей (з метою вивчення спрямованості особистості та самооцінки); методика дослідження самовідносини; тест структури інтелекту Р. Амтхауера; тест діагностики соціального інтелекту Дж. Гілфорда та М. Саллівена; опитувальник формально-динамічних властивостей індивідуальності.

Емпірична основа дослідження. Дослідження проходило на базі Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна» (м. Тернопіль). Вибірку склали студенти 2-го та 3-го курсів, які навчаються за спеціальністю «Графічний дизайн». Загальна кількість учасників – 20 осіб, з яких 10 слабчуючі (експериментальна група), 10 студенти з нормальним слухом (контрольна група). Навчання студентів з обмеженими можливостями здоров'я відбувається у спеціально організованих групах окремо від тих, хто чує.

Теоретична значущість дослідження. Отримані у ході теоретичного та емпіричного дослідження дані дають можливість поповнити базу сурдопсихології (розділу спеціальної психології) знаннями про особливості психічного розвитку осіб з порушеннями слуху на етапі студентства, особливості їхнього професійного розвитку в навчально-академічний період. Також отримана інформація значно розширює уявлення про компенсаторні

можливості студентів з аудіальними обмеженнями, які безпосередньо забезпечують їм успішність у різних сферах життєдіяльності. Представлена з урахуванням теорії системно-структурного аналізу дефекту інтегративна психолого-акмеологічна модель особистості студента з аудіальними обмеженнями розглядається як комплекс взаємопов'язаних компонентів, що розкриває механізми дії компенсаторних засобів на індивідуально-діяльнісному та особистісному рівнях аналізу навчально-професійної діяльності. Результати дослідження збагачують психолого-педагогічну науку сучасними знаннями щодо можливостей підвищення продуктивності навчально-професійної діяльності студентів з аудіальними обмеженнями.

Практична значущість дослідження полягає в тому, що його основні отримані у роботі дані та висновки можуть бути зrealізовані у системі професійної освіти осіб з аудіальними обмеженнями. Застосована програма актуалізації виділених у процесі дослідження психолого-акмеологічних особливостей студентів з аудіальними обмеженнями надає можливість значно підвищити продуктивність їхньої навчально-професійної діяльності і, як наслідок, їх конкурентоспроможність на ринку праці.

Результати дослідження рекомендовані психологам та викладачам для проведення діагностичної, консультативної та корекційної роботи в рамках навчання у ЗВО слабчуючих студентів; у системі підвищення кваліфікації та перепідготовки кадрів, для розробки програм спецкурсів.

Обсяг та структура кваліфікаційного дослідження: Робота складається із вступу, трьох розділів, висновків до них, загальних висновків, списку використаних літературних джерел, який нараховує 67 найменувань, 24 з яких – іноземними мовами. Робота ілюстрована 1 малюнком.

РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНО-ОСОБИСТОГО РОЗВИТКУ СТУДЕНТІВ З АУДІАЛЬНИМИ ОБМЕЖЕННЯМИ У КОНТЕКСТІ ПСИХОЛОГО-АКМЕОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ

1.1. Теоретичний огляд досліджень особливостей професійно-особистісного розвитку осіб з аудіальними обмеженнями у вітчизняній та зарубіжній психології

Питання професійно-особистісного розвитку та самореалізації студентської молоді є сферою досліджень у вітчизняній та зарубіжній психології. На даний момент накопичено певний теоретичний і практичний матеріал про цей аспект розвитку людини [1; 2; 10; 17; 46; 52 та ін.]. Проте зазначимо, що проблемам професійно-особистісного розвитку осіб з аудіальними обмеженнями приділялося мало уваги.

Професійно-особистісний розвиток виступає як один з етапів життєвого шляху особистості, а сфера професійної діяльності є важливою складовою системи її відносин із суспільством, які створюють основу для розвитку. У психологічній науці можна виділити низку аспектів вивчення професійної діяльності: проблему професійного самовизначення, питання навчання та становлення професіонала з виділенням окремих етапів та криз, стратегії професійного розвитку, способи професіоналізації тощо [2; 10; 17; 30; 33 та ін].

У вітчизняній психології професійне становлення особистості вивчається з різних позицій: як процес особистісного розвитку, як спроба виявлення проблем та наслідків професійного становлення, з позиції виділення стадій та факторів процесу професійного становлення, як процес професійного розвитку. Відтак, усі дослідження, що проводяться у вітчизняній психології з проблеми професійно-особистісного розвитку, можна віднести до двох підходів: 1) з погляду кар'єрного просування; 2) професіоналізації особистості [17; 29; 41 та ін.].

Професійно-особистісний розвиток в аспекті професіоналізації вивчається переважно в психології праці. Аналіз робіт вітчизняних психологів, присвячених питанням професійного становлення, показує, що

професійно-особистісний розвиток розглядається як безперервний системний процес, що піддається впливу зовнішніх і внутрішніх факторів і реалізується за участю різних психологічних механізмів, які забезпечують розвиток особистості та є провідною формою прояву її діяльній активності різних етапах життєвого шляху [41]. Зокрема к внутрішні детермінанти, що визначають успішність професійно-особистісного розвитку, нашими співвітчизниками виділялися: інтегральні характеристики професійного розвитку особистості, умови професійного розвитку, особистісні детермінанти, механізми професійного розвитку, рушійні сили професійного розвитку особистості [33].

У психології шлях професійного розвитку людини позначати терміном «професіоналізація». Професіоналізація особистості – це складний психологічний феномен, що включає такі складові: 1) вибір професії з урахуванням інтересів, схильностей, здібностей і можливостей особистості; 2) освоєння норм та правил професії; 3) формування професіоналізму та усвідомлення особистістю себе як професіонала; 4) розширення професійного досвіду та розвиток особистості засобами професії [29].

На думку Кокун О.М., професіоналізація особистості є однією з форм процесу соціалізації і, отже, особистісний простір значно ширший за професійний і може на нього істотно впливати [17, с. 34].

Вітчизняні дослідники звертають увагу на професійно-важливі та професійно-значущі якості, що впливають на ефективність діяльності. Автори акцентують увагу на різних аспектах даних понять: «індивідуальні властивості суб'єкта діяльності, необхідні та достатні для її реалізації на нормативно заданому рівні, а також значуще і позитивно корелюючі хоча б з одним (або декількома) її результативними параметрами – продуктивністю, якістю та надійністю» [17]; «індивідуальні якості суб'єкта діяльності, що впливають на ефективність діяльності та успішність її освоєння» [32]; «сукупність необхідних та достатніх індивідуально-особистісних особливостей людини, що визначає ефективну реалізацію трудових функцій» [2]; «система психофізіологічних функцій та психологічних властивостей людини, що забезпечують йому високу працездатність, прискорену професійну адаптацію

до умов діяльності, що змінюються, і успішність її здійснення» [10].

В даний час є тенденція до трактування даних якостей як набагато складніших системних утворень, ніж окремі підструктури.

У зарубіжній психології на проблеми професійно-особистісного розвитку звертали увагу багато вчених. Яскравий представник гуманістичної психології Абрахам Маслоу визначає процес особистісного (і зокрема професійного) зростання як процес самоактуалізації особистості (досягнення вершини «піраміди потреб») [52].

Американський психолог Дональд Сьюпер виділив низку послідовних етапів професійного шляху особистості:

- 1) зростання (кристалізація);
- 2) пошук (специфікація);
- 3) зміцнення (реалізація);
- 4) навчання професійної майстерності;
- 5) зміна місця роботи;
- 6) стабілізація;
- 7) професійне зростання за обраною спеціальністю;
- 8) спад (консолідація) [36].

Кожен із виділених етапів має власну мету та змістовні характеристики. Подальші дослідження підтвердили, що на кожному з етапів професійного становлення особистості доводиться стикатися не лише з новою ситуацією навчання та новими вимогами, а й змінюватися самій – змінювати свої установки, способи поведінки та риси характеру. Це сприяє появі нових, відповідних обраної професійної діяльності, стимулює виникнення в людини нових видів професійної діяльності та нових форм професійного спілкування [там само].

Д. Сьюпер, характеризуючи професійне зростання особистості, пов'язував його з формуванням «Я-концепції», що втілюється в серії кар'єрних рішень - вибір професії або типу кар'єри (звичайна, стабільна, нестабільна, з множинними пробами). На його думку, професійна зрілість проявляється у наявності зацікавленості у виборі професії; у прагненні отримувати нову інформацію та спланувати бажане місце роботи; використання всіх можливих ресурсів; у стійкості професійних переваг протягом досить тривалого часу в

одній певній професійній галузі; відповідно до переваг і здібностей, інтересів та активності суб'єкта; у ступеня особистісної зрілості, що виявляється в незалежності при виборі професії та просуванні професійним шляхом, реалізмі займаних професійних позицій та відповідності професійних цінностей інтересам особистості [36].

Отже, розроблений у вітчизняній та зарубіжній психології підхід особистісно-ситуаційної взаємодії становить основу вивчення психолого-акмеологічних факторів професійно-особистісного розвитку.

Дослідження показали, що ситуації, що виникають у професійній діяльності, відіграють важливу роль у визначенні життєвого шляху особистості. У рамках психологічної теорії ситуації акцентується увага на необхідності дослідження та пояснення трьох реалій: психологічних особливостей природних життєвих ситуацій у взаємозв'язку ситуативних та особистісних факторів; суб'єктивної інтерпретації ситуацій, їх когнітивно-емоційної представленості у свідомості людини; стратегій поведінки та інших форм активності у тих певних ситуацій. Залучення у професійну діяльність свідчить про успішність розвитку особистості.

У зв'язку з орієнтацією вищої освіти в розвитку особистості постає питання створення необхідних умов розкриття індивідуальності студента, його якостей як суб'єкта соціальної та професійної активності. Для цього послідовники акмеологічної школи розробили та успішно застосовують психолого-акмеологічний підхід, що передбачає цілісність та інтеграцію в рамках єдиної системи дослідницьких, діяльнісних та розвиваючих моделей, алгоритмів та технологій, реалізацію цілісного розвитку людини як індивіда, особистості, суб'єкта діяльності та індивідуальності [25].

Предметом акмеології на даному етапі її розвитку є закономірності, процеси, психологічні та акмеологічні механізми, умови та фактори, що сприяють удосконаленню особистості як суб'єкта діяльності. Основний критерій акмеології – оптимальність. Поєднання особистісних властивостей може вважатися оптимальним, якщо воно сприяє ефективності діяльності, досягненню найвищого рівня розвитку та веде до максимальної самоорганізації особистості (задоволеності) [41]. Предмет акмеології має різні рівні конкретності та відповідно різні сфери дослідження. У вузчому

розумінні її предметом є пошук закономірностей саморозвитку та самовдосконалення зрілої особистості, самореалізації у різних сферах, самоосвіти, самокорекції та самоорганізації [25]. Акмеологія створює та впроваджує стратегії, тактики та техніки, які допомагають людям об'єктивувати свій індивідний, особистісний та суб'єктно-діяльнісний потенціал. "Необхідність оптимізації" визначає інтегральний характер акмеологічної науки, що вийшла за рамки психології шляхом "запозичення" результатів досліджень, отриманих в інших галузях знання [25, с. 15]. Кокун О.М як предмет психології виділяє «вдосконалення особистості в житті, діяльності (професії, спілкуванні), що призводить до максимальної реалізації особистості та оптимального способу здійснення-стратегічності життя, високого професіоналізму, компетентного здійснення діяльності як суб'єкта» [17, с. 40].

Важливим аспектом акмеології є виявлення факторів, що сприяють чи перешкоджають розвитку суб'єкта життєдіяльності. При цьому системоутворюючим фактором розвитку стає сама особистість, а механізмом її розвитку – саморегуляція та самоорганізація [4, с. 96]. Зовнішні чинники Гладкова В.М. назвала акмеологічними умовами, оскільки вони мають об'єктивний характер стосовно суб'єкта життєдіяльності. До останніх, що мають набагато більше значення в «передстартовий період професіоналізму», належать задатки, загальні та спеціальні здібності суб'єкта діяльності, умови його сімейного та шкільного виховання, можливість здобуття освіти, доступ до культурних та матеріальних цінностей тощо [4, с. 97]. Авторка визначає умови як значні обставини, яких залежить досягнення високого рівня професіоналізму у діяльності. З цього приводу Єрко А.І., Тимошук А.В. відзначають, що на різних етапах розвитку особистості акмеологічні умови та фактори мають різну значимість і як провідне акмеологічне умови виділяють потребу суспільства у висококласних фахівцях [10, с. 64]. Крім того, як акмеологічні умови дослідниками виділялися: можливість здійснення особистісно-професійного розвитку та саморозвитку, індивідуальна самоосвіта під впливом акмеологічного, розвиваючого середовища, психологічна готовність до діяльності, особливості організаційної культури особистості, прагнення до особистісно-професійного зростання, моральна

вихованість особистості.

Важливими акмеологічними умовами професійно-особистісного розвитку студентів з аудіальними обмеженнями є: можливість здобуття вищої освіти та подальшого працевлаштування за фахом, організація доступного освітнього середовища, достатній рівень розвитку здібностей та професійно-важливих якостей тощо.

З погляду Кузьминої Н.В., психолого-акмеологічні фактори виступають як об'єктивні причини, що обумовлюють саморух індивідуальності до вершин професіоналізму, і можуть бути віднесені до однієї з трьох груп: об'єктивні, задані ззовні та пов'язані із системою професійної діяльності та послідовністю дій, спрямованих на досягнення необхідного результату; суб'єктивні, пов'язані з індивідуальними детермінантами професійної діяльності (спрямованість, мотиви, інтереси та ін.); об'єктивно-суб'єктивні, що залежать від організації професійного середовища, професіоналізму керівників та ін [25, с. 15].

За ступенем узагальненості психолого-акмеологічні чинники поділяються на:

- загальні, необхідні для досягнення професіоналізму у всіх видах діяльності (високий рівень мотивації, потреба в досягненнях, прагнення до самореалізації, рівні професійного сприйняття та мислення, престиж професійної майстерності та ін.);
- особливі, що сприяють досягненню високих результатів у конкретних видах професійної діяльності (професійно-важливі якості);
- поодинокі, що відображають індивідуальні прояви у діяльності та професійному розвитку.

На думку В.О. Огнев'юк, показником продуктивності діяльності є вироблення акмеологічних інваріантів професіоналізму - основних властивостей, якостей та умінь професіонала (іноді виступаючих як необхідні умови професійної діяльності), які забезпечують високу ефективність та стабільність діяльності незалежно від її змісту та специфіки. Акмеологічні інваріанти професіоналізму також можуть бути загальними, не пов'язаними зі специфікою діяльності та характерними для всіх професіоналів (високий рівень саморегуляції, висока креативність, розвинена мотивація досягнень та

ін.), та специфічними, що відображають зміст та вимоги конкретної діяльності (для інженерів, наприклад, такий) інваріантом є винахідливість, розвинені просторові та аналітичні здібності та ін) [41, с. 72]. Для студентів зі слуховими обмеженнями такими інваріантами будуть компенсаторні якості. Їх виявлення – важливе завдання психолого-акмеологічного аналізу. Акмеологічні інваріанти дають можливість людині високому творчому рівні здійснювати професійну діяльність.

В.О. Огнев'юк, який розробив теоретичні основи фундаментальної акмеології, було запроваджено такі поняття: рівень діяльності, вершини діяльності, фактори продуктивності діяльності, професіоналізм. Професіоналізм є сукупність стійких властивостей особистості, діяльності та індивідуальності фахівця, які відповідають вимогам професії. Автор говорить про необхідність «озброювати» студентів професійних навчальних закладів теорією саморуху до вершин професіоналізму. Як чинники такого саморуху виступають:

- образ продуктивної творчої діяльності;
- розуміння та пошук шляхів досягнення;
- пошук власних шляхів досягнення вершин професіоналізму.

Таким чином, студент, як активний суб'єкт навчально-професійної діяльності, повинен прагнути оволодіння знаннями, вміннями та навичками на рівні, що дозволяє йому самому здійснювати подальший продуктивний саморозвиток [90, с. 62 – 66]. У акмеологічних дослідженнях Н.В. Кузьміною описані способи навчання студентів самоосвіти, самоорганізації, самоконтролю та самовиховання з метою підвищення продуктивності діяльності. Той, хто навчається за допомогою акме-технологій з об'єкта впливу, перетворюється на суб'єкта власного розвитку [25, с. 16].

Проблеми розвитку психолого-акмеологічних якостей студентів та професіоналізму викладачів ЗВО розглядалися у роботах як вітчизняних так і зарубіжних авторів [2; 10; 17; 30; 33; 54; 61 та ін].

Проаналізувавши відомі концепції розвитку особистості у професійній діяльності Лябик С. І. зробила висновок про те, що рівень професіоналізму особистості, пов'язаний з її здатністю до прийняття нових форм, засобів,

методів, професійних знань. При цьому важлива роль відводиться аутопсихологічним здібностям – схильністю особистості до перетворювальної діяльності в самій собі: самосвідомості, самопізнання та саморегулювання.

К цьому контексті Кокун О.М. пропонує ідею про енергетичну основу когнітивної дії (самрозвиток через самопізнання) [17, С. 12]. При цьому аутопсихологічні здібності беруть участь у процесах енергоінформаційного перетворення: прийом (інтеріоризація), переробка (рефлексія) та переклад (інтраадаптація) актуалізованої інформації про потенційні можливості суб'єкта на свідомий рівень. Аутопсихологічні здібності взаємодіють зі структурними блоками: енергетичним; нейрофізіологічним (функціональним); особистісним; соціально-психологічним; професійним.

"Акмеологічність" аутопсихологічних здібностей Пожарський С.Д. бачить у технологічності, тобто у можливості їх перетворення на «мову конкретних властивостей, станів, якостей, умінь, здібностей, дій, що у своє чергу забезпечує просування у розвитку» [6, с. 750].

Н.В. Кузьміна запровадила поняття «аутопсихологічна компетентність» як систему знань, умінь, навичок, які забезпечують суб'єкту високий рівень професійної самосвідомості, уміння керувати своїми психічними станами. Нею виділено аутопсихологічні критерії зрілості професійної особистості, до яких належать:

- світоглядні установки (система цінностей, сенсожиттєві орієнтації та ін);
- особистісні якості (адекватна самооцінка, високий рівень самоприйняття та самоповаги, виражена мотивація досягнень та ін.);
- соціально-психологічні якості (комунікативна та соціально-перцептивна компетентність, соціальний інтелект ін.) [25, с. 17].

Грунтовний аналіз літературних джерел свідчить про те, що у вітчизняній сурдопсихології лише невелика частина досліджень проведена на дорослій вибірці, в основному вони присвячені питанням професійної орієнтації та трудового навчання осіб з обмеженнями слуху. Наша ж робота спрямована на вивчення психолого-акмеологічних компонентів у структурі особистості студента ЗВО, що має аудіальні обмеження та забезпечують його цілісний

розвиток як індивіда, особистості, суб'єкта діяльності та індивідуальності.

1.2. Психологічні особливості осіб з аудіальними обмеженнями

Особи з порушеннями слуху є об'єктом вивчення багатьох наук. У медицині переважно розглядаються причини виникнення порушень слуху та способи їх лікування. Сурдопедагогіка (розділ дефектології) вивчає питання виховання, освіти, навчання та адаптації людей з порушеннями слуху (А. Рау, G. Hausman, A. Rhoms та ін). У рамках сурдопсихології (розділу спеціальної психології) вивчається психічний розвиток глухих та слабочуючих, можливості його корекції в умовах навчання та виховання.

Дослідження, що проводилися у вітчизняній сурдопсихології у 20-ті роки під керівництвом Л.С. Виготського визначили подальший вектор розвитку цієї науки. Він довів, що психічний розвиток дітей з порушеннями слуху підпорядковується тим же закономірностям, які спостерігаються у розвитку дітей, які нормально чують, проте має свої специфічні особливості. Аналіз цих особливостей проводиться через уявлення про структуру дефекту. Первинний дефект (порушення слуху) веде до відхилень другого та третього порядку. Дослідження Л.С. Виготського спровокували проведення цілого ряду експериментально-психологічних досліджень із вивчення компенсаторних можливостей дітей із порушеннями слуху [34].

В першу чергу вплив дефіциту слуху відчуває пізнавальна сфера, чим і пояснюється акцент на її вивченні у глухих і слабочуючих протягом ХХ століття (Т.Г. Богданова, Г.Л. Виготська, M. Vernon, W. Frohn, K. Meadow, P. Oleron та ін). З 50-х років ХХ століття до сфери інтересів сурдопсихології увійшли питання спрямованості особистості глухих і слабочуючих; розвитку емоційної сфери, самосвідомості, самооцінки та рівня домагань, міжособистісних відносин та міжособистісного пізнання тощо.

Специфічні особливості людей з порушеним слухом можна поділити на дві групи:

1) природні – об'єктивні особливості, безпосередньо зумовлені аудіальними обмеженнями;

2) соціальні - особливості, набуті у процесі соціалізації особистості і які накладаються об'єктивні природні обмеження.

Порушення слуху є поліетиологічним захворюванням, причини якого дуже різноманітні. У медицині їх поділяють на придбані та спадкові. Набуті форми слухових порушень у свою чергу поділяються на ендогенні (перинатальні) та екзогенні. В обох випадках істотну роль відіграють такі фактори: інфекційні та соматичні захворювання матері під час вагітності та вживання різних препаратів (наприклад, деяких антибіотиків), алкоголь, куріння, погана екологічна обстановка, асфіксія, родові травми, негативний резус-фактор матері, наявність психотравмуючих ситуацій, вплив шкідливих шумів, гемолітичні захворювання новонароджених та ін.

У Великій Британії, за даними V. Hitchings and M.R. Haggart, обстеження слухового сприйняття в усіх дітей починається з 8-місячного віку. Частота вроджених дефектів слуху сягає у країні 1 - 2 %.

На ступінь порушення слуху безпосередньо впливають етіологічні чинники (причини та умови хвороби), час втрати слуху (до або після періоду оволодіння мовою), соціально-педагогічні умови та інші прояви патології.

Велике значення для організації навчання та виховання осіб з обмеженнями слуху має їх правильна диференціація.

У нашій країні найбільшою популярністю користується медична класифікація Л.В. Неймана, за якою сприйняття мови стає неможливим, якщо порушення слуху фіксується в діапазоні частот, що належать до розмовної мови (від 500 до 3500 Гц) [30]. При втраті слуху понад 80 дБ настає глухота, при частковому порушенні, або приглухуватості, спостерігається втрата від 15 до 70 - 80 дБ. Приглухуватість – стійке зниження слуху, при якому сприйняття мови стає можливим тільки при збільшенні гучності голосу, становищі в безпосередній близькості від вуха хворого і використанні спеціальних звукопідсилювальних пристроїв. Залежно від величини втрати слуху відповідно до даної класифікації розрізняють три ступені приглухуватості: перший (ступінь втрати слуху не вище 50 дБ), другий (ступінь втрати слуху знаходиться в діапазоні від 50 до 70 дБ), третій (ступінь втрати слуху вище 70 - 80 дБ). Особи, що мають порушення слухової функції, залежно від ступеня її безпеки можуть бути зараховані до однієї з чотирьох груп (від 125 до 2000 Гц;

від 125 до 1000 Гц; від 125 до 500 Гц; від 125 до 250 Гц) [30].

Положення теорії компенсації психічних функцій Л.С. Виготського лежить в основі психолого-педагогічної класифікації Р.М. Боскіс (учениці Л.С. Виготського), спрямованої на обґрунтування підходів до навчання дітей з обмеженнями слуху. Авторка запропонувала низку критеріїв (ступінь порушення слуху, час виникнення дефекту та рівень розвитку мови), відповідно до яких були виділені такі групи:

1) глухі (глухонімі, ранооглохлі) - особи зі стійкими двосторонніми порушеннями слуху вродженого чи набутого (у ранньому дитинстві) характеру, які не володіють без спеціального навчання мовою;

2) слабчующие (глухі) - особи з частковою слуховою недостатністю, здатні залежно від ступеня безпеки слуху самотійно опанувати мовою (проте їх мова має ряд недоліків, що підлягають корекції в процесі навчання);

3) пізно оглухлі («глухі, що зберегли мова») - особи, які втратили слух вже після формування мови і мають різний рівень її безпеки, що мають навички словесного спілкування і можливість відображення дійсності за допомогою словесних узагальнень [34, с. 34].

З метою діагностики ступеня порушення слуху використовують апаратні та неапаратні методи. До апаратних методів відноситься аудіометрія (тональна, порогова, мовна), до неапаратних – перевірка слуху фахівцем за допомогою мови.

Особи зі слуховою недостатністю поділяються на дві групи:

- з ураженням звукосприймаючої (рецепторної) частини слухового аналізатора;

- з ураженням звукопровідної частини слухового аналізатора.

Дані статистики свідчать про те, що кількість пацієнтів з ураженням звукосприймаючого апарату слухової сенсорної системи становить у середньому 80 % від загальної кількості людей, які страждають на порушення слуху. У цьому випадку ставляться такі діагнози: нейросенсорна приглухуватість, неврит слухових нервів, глухота [30].

Нерідко втрата слуху супроводжується іншими функціональними чи органічними порушеннями. Так, за результатами дослідження фахівців, майже

у 70% дітей з такими вадами діагностують мінімальні мозкові дисфункції (ММД) та супутні порушення – неврози, логоневрози, порушення сну, тиреотоксикози, логофобію (нав'язливий страх мови та вимови слів), логофобічний мутизм обумовлене страхом мови і що виявляється у психотравмуючих ситуаціях) [30]. Також можуть фіксуватися запаморочення і біль голови, шум у вухах, депресія, а особливо складних випадках – дереалізація і деперсоналізація (частіше в пубертатному періоді) та інших.

Усі лікувально-реабілітаційні заходи можна поділити на хірургічні та консервативні. До других належать: сурдопедагогічні заняття, слухопротезування, медикаментозна терапія, голкорексфлексотерапія та ін.

Слухопротезування при правильному підборі сурдотехнічних засобів (слухових апаратів) значно покращує сприйняття звуків. У разі, якщо слуховий апарат підібраний неправильно і його параметри не відповідають рівню залишкового слуху, молоді люди відчувають при його носінні психологічний дискомфорт, що виражається у двох формах:

1) у явищі психологічного дискомфорту як внутрішнього переживання (хворі відчувають роздратування, відчуття залежності від протезу та, незважаючи на явні труднощі у спілкуванні, відмовляються його носити);

2) у явищі психологічного дискомфорту під час перебування у суспільстві людей, особливо незнайомих (зазнають сором від зайвої цікавості оточуючих).

Ще однією вагомою перешкодою на шляху активної соціалізації таких людей і їх долучення до соціуму як повноправних учасників є той факт, що у суспільстві склався негативний стереотип стосовно глухих людей, який необхідно усунути. «Особи зі слуховою патологією вразливі та чутливі, їхній внутрішній світ складається з дуже складних поєднань сприйняття та відчуття, емоцій та конфліктів, психологічних переживань та травм. І чекають вони від фахівців не співчуття чи простої цікавості, а конкретної допомоги. Тільки медико-соціальна реабілітація у поєднанні з увагою, терпінням, ввічливістю може стати тим чинником, який дозволить людям із дефектами слуху відчути себе потрібними суспільству» [31, с. 75].

З погляду Колупасової А. А. основу формування аномальної особистості

лежать самі психологічні закономірності (механізми), які характерні й при нормальному психічному розвитку. Адже спотворення у розвитку особистості виникають під впливом патологічного процесу, що створює особливі умови функціонування психологічних механізмів, відмінних від нормального розвитку. Отже, сама собою хвороба перестає бути безпосередньою причиною порушень. Дані особливості лише змінюють перебіг психічних процесів, а точніше, відіграють роль особливих умов, у яких протікає процес становлення аномальної особистості [18].

В останні десятиліття вітчизняні та зарубіжні педагоги та психологи приділяють пильну увагу питанням становлення особистості дітей, які мають обмежені можливості здоров'я (ОМЗ). Зокрема, американський психолог Клох Alan B. описав деякі особливості особистості дітей з ОМЗ: підвищену агресивність, відчуженість від оточуючих, проблеми у встановленні контактів із близькими та утрудненість соціальних контактів [49].

Засенко В. В., Таранченко О. М. виділяють в дітей із патологією слуховий функції такі специфічні особливості поведінки:

- порушену мову;
- відсутність реакцію звернення до них оточуючих;
- велику посидючість порівняно з їхніми ровесниками, які мають нормальний слух;
- відгородженість від оточуючих та відсутність бажання бути залученими до розмови;
- синдром «хибна посмішка», що супроводжується кивками голови (спроба вдатися, що почули мову промовця і згодні з ним);
- носіння довгого волосся з метою маскуванню слухового апарату;
- спроби взяти він ініціативу у розмові, гучний, переконаний голос (з метою виключення уточнюючих питань), пильна увага до губ говорить;
- замкнутість і нетовариські, прагнення до усамітнення (особливо у підлітковому віці);
- запальність, дратівливість, прояви агресії аж до відмови спілкуватися з оточуючими;
- значні труднощі у оволодінні гуманітарними предметами. Перевага надається праці, фізкультурі та образотворчому мистецтву, а також технічним

дисциплінам (фізики, математики, інформатики, креслення), що надалі значною мірою визначає професійний вибір школярів на користь здобуття технічної освіти [12].

Разом з тим, автор зауважує, що правильно організовані та своєчасно розпочаті реабілітаційні заходи сприяють стабілізації психічного стану дітей з порушеним слухом, які за деякими показниками навіть перевершують своїх нормально чують однолітків, вони більш працьовиті та посидючі.

Специфічні закономірності психічного розвитку глухих і слабочуючих, насамперед, позначаються на становленні пізнавальних процесів. Цим пояснюється первісний інтерес психологів до вивчення пізнавальної сфери цієї категорії дітей та дорослих. Дослідження пам'яті в дітей із порушеннями слуху показали, що зазвичай легко запам'ятовують слова конкретного змісту і відчують труднощі при засвоєнні абстрактних понять. За якістю ненавмисного запам'ятовування, що здійснюється на основі зорового сприйняття, діти з порушеним слухом нічим не поступаються своїм одноліткам, що нормально чують. У той же час у представників цієї категорії страждає навмисне запам'ятовування, що потребує складних форм розумового аналізу та високого розвитку мови [12].

Починаючи з кінця ХХ століття, особлива увага вітчизняних психологів прикута до вивчення особистості глухих і слабочуючих. Часткова ізоляція осіб з порушеннями слухової функції від людей, що їх оточують, створює ряд труднощів у засвоєнні соціального досвіду: неможливість сприйняття виразної сторони мовлення, недостатня усвідомленість власних та чужих емоційних станів, проблеми з формуванням емпатії та спрощеність міжособистісних відносин. У той самий час здатність до оволодіння різними видами діяльності, підвищену увагу до виразній стороні емоцій, активне використання міміки і жестів у процесі спілкування надають компенсуючий впливом геть емоційний розвиток глухих.

Порушення процесу спілкування ускладнює формування самосвідомості та інших утворень особистості. Вивченням даного питання цікавилось багато науковців. Так, дослідження Зязюн І. А. показали, що у процесі розвитку самосвідомості і самооцінки глухі і діти, що чують, проходять одні й ті ж

стадії, але перехід від однієї стадії до іншої відбувається із затримкою в два - три роки [15].

На думку американських психологів, формування самооцінки в осіб з порушенням слуху залежить від низки чинників: часу та ступеня порушення, характеру стосунків у сім'ї, рівня інтелектуального розвитку та типу навчального закладу, який відвідує дитина. «Я-концепція» глухих і слабочуючих відрізняється перебільшеними уявленнями про свої можливості та оцінку їх іншими людьми. Причому глухі діти глухих батьків характеризуються більш адекватною і стійкою самооцінкою, ніж глухі діти батьків, щочують батьків, а найбільші проблеми в розвитку самооцінки спостерігаються у глухих дітей, які навчаються в спеціалізованих школах-інтернатах [56]. Так, Pendergrass R.A., виявив залежність особливостей особистості глухих від рівня розвитку у них вербальної мови. За особистісним проявам глухі з високим рівнем розвитку вербальної мови практично не відрізняються від тих, щочують; глухі із середнім рівнем розвитку мовлення мають психологічні особливості різного ступеня вираженості, зумовлені труднощами у спілкуванні; у глухих із низьким рівнем розвитку мови формується виражений комплекс неповноцінності, ригідність та інші негативні прояви [58].

Постійне зростання кількості дітей з аудіальними обмеженнями є стимулом для організації наступних заходів:

- ранньої діагностики аномалій розвитку дітей;
- надання своєчасної кваліфікованої медичної, психологічної та педагогічної допомоги;
- сприяння у процесах соціальної адаптації.

Під керівництвом знаменитого педагога Е.І. Леонгарда з 1966 року здійснюється реалізація програми «Реабілітація глухих і слабочуючих дітей та їх інтеграція в суспільство тих, хто чує», що спирається на основні засади гуманістичного підходу до проблеми навчання та виховання дітей з порушеннями слуху. «Погляд на глухих і слабочуючих як на психічно нормальних дітей з фізичними обмеженнями призводить до соціальної реабілітації та інтеграції таких дітей у суспільство тих, хто чує» [56, с. 130]. Послідовники Е.І. Леонгард та її педагогічної школи – вивчають реальні

можливості відновлення мови та спілкування дітей із соціально-неадекватним слухом, а також можливості їх навчання у середовищі тих, хто чує.

Накопичений у психолого-педагогічній науці практичний досвід роботи з дітьми з ОМЗ показав, що у дитини з дефектом слуху, яка виховується в умовах масових дитячих закладів, виникають і активно розвиваються компенсаторні здібності до спілкування з іншими. З цього приводу Федоренко О. відзначає безмежні компенсаторні можливості людського мозку. У спеціальній літературі описано достатню кількість різних випадків, що підтверджують наявність таких можливостей [40].

Так, Creamer D.G. встановив, що для глухих дітей їхнє спільне навчання зі слухачами має ряд переваг. По-перше, вони мають можливість забезпечити свій індивідуальний розвиток; по-друге, мають постійний зв'язок із чуючими, а по-третє, отримують можливість регулярно відвідувати спільні заняття. Його дослідження виявили, що «з-поміж дітей, які навчаються в спецінтернатах, 40 - 50% цілком могли б навчатися в масових школах» [43] за умови зацікавленості у цьому педагогічних колективів.

Прийнято виділяти сім рівнів оволодіння вміннями та навичками дітьми, що слабо чуять, в умовах загальноосвітньої школи:

1) наслідувальний (у учнів з 3 - 4-м ступенями приглухуватості на початковому етапі навчання); 2) наслідувально-репродуктивний (у учнів з 2 - 3-го ступенями приглухуватості на початковому етапі навчання); репродуктивно-творчий (у дітей, які мають 2 - 3 ступеня приглухуватості протягом усього періоду навчання); 4) творчо-репродуктивно-наслідувальний (у учнів з 3-м ступенем приглухуватості протягом періоду навчання); 5) творчо-репродуктивний (1 - 2-го ступеня приглухуватості); 6) творчий (в учнів з 1 - 3-го ступенями та в дітей віком, мають велику втрату слуху, але спеціально які розвивають творчі здібності); 7) творчо-наслідувальний (ідентичний творчому рівню, але зустрічається у тотально глухих дітей).

При цьому зазначається: «Якщо своєчасно вжити різних реабілітаційних заходів і з дитиною адекватними методами, можна досягти успіху навіть у самих, здавалося б, безнадійних випадках...» [31].

Як свідчать спостереження, особи з ОМЗ не завжди прагнуть

інтегруватися у суспільство чуючих. Страх бути незрозумілими і неприйнятими сторонніми людьми, що чують, викликає у певної частини інвалідів бажання спілкуватися лише з собі подібними, з тими, у кого спостерігаються схожі проблеми і хто може тебе зрозуміти. Однак, у досить великої кількості людей зі слуховими аномаліями формуються чітка установка на співпрацю зі слухачами, прагнення бути частиною їхнього світу.

У своїй книзі «Повноцінне життя інваліда», адресованій особам з ОМЗ, Мілісент Айшервуд пише: «Інвалідам слід пам'ятати те, що проблеми є не тільки у них, не забувати про різноманітність людських зв'язків: давайте і беріть, вигравайте та програвайте, йдіть на компроміс і не бійтеся їх» [57]. Однак досвід показує, що спільне навчання зі здоровими юнаками та дівчатами, нерідко призводить молодих людей з порушеннями слуху до великих розчарувань.

Таким чином, навчання у вузі звичайного типу дає шанс глухим і слабким студентам пристосуватися до життя в середовищі тих, хто чує, придбати широкі соціальні контакти і мати можливість активної участі в громадському житті. Досвід, отриманий у стінах вузу, дозволяє людям з аудіальними обмеженнями позбавитися стану психологічної напруженості та дискомфорту, зайняти гідне місце у професійній спільноті.

1.3. Теоретичні підходи до феномену компенсації у психолого-акмеологічній науці

Вивчаючи в рамках психологічних досліджень різні способи пристосування людини до умов навколишнього середовища, що постійно змінюються, вчені часто зверталися до феномену компенсації (у перекладі з лат. Compensation – врівноважування) і його проявам на різних рівнях організації живих систем. Залежно від цього, як розуміється механізм спрямованості суб'єкта на мету, змінюються і змістовні характеристики цього явища.

Компенсація в психології розглядається в руслі двох підходів, що відрізняються за методологічними підставами – мотиваційного та

функціонального.

Представники мотиваційного (психоаналітичного) спрямування – З. Фройд, А. Фройд, А. Адлер, До. Юнг та інші, під компенсацією розуміють заміну одного об'єкта чи способу задоволення потреб іншим залежно з його доступності. На їхню думку, остання є механізмом психічного захисту особистості, форма несвідомої психічної активності, що дозволяє зняти напругу, полегшити конфлікт та забезпечити захист від негативних зовнішніх та внутрішньопсихічних факторів.

У рамках індивідуальної психології Альфреда Адлера компенсація постає як головний чинник формування характеру та вироблення життєвого стилю особистості. Під життєвим стилем А. Адлер розумів певну модель "життєвої поведінки" [64]. Явище компенсації розглядається як подолання відчуття своєї малоцінності (аж до неповноцінності), переживання соціальної чи психологічної неспроможності у певній життєвій сфері, що загострюється за наявності фізичного чи сенсорного дефекту. Це відчуття має позитивні сторони: є джерелом сили, створює мотивацію до розвитку в дефектній сфері, стає стимулом компенсації і навіть надкомпенсації. Людина, прагнучи подолати почуття малоцінності (неповноцінності), актуалізує свої творчі ресурси.

Механізми компенсації приводять у дію конфлікт, що виникає у дитини в ранньому віці, між природженим почуттям спільності і почуттям неповноцінності. Стиль життя визначає досвід людини пов'язані з почуттям спільності. Розвиток цього почуття обумовлено тісним контактом із близькими людьми, і насамперед із матір'ю. Від рівня розвитку почуття приналежності залежить система уявлень людини про себе та про світ. А. Адлером були виділені такі види компенсації порушення: повна та неповна компенсація, уявна компенсація та надкомпенсація.

При нерозвиненому почутті приналежності:

- неповна компенсація сприяє виникненню комплексу неповноцінності у дитини, змінює її життєвий стиль, викликає тривожність та невпевненість у своїх силах, призводячи до формування невротичних комплексів;
- уявна компенсація, або відхід у хворобу, виникає за неможливості

подолати свої дефекти (фізичні, сенсорні); веде до негативної ситуації, коли людина намагається отримати вигоду зі свого становища і викликати себе співчуття, маніпулюючи оточуючими; викликає зупинку особистісного зростання;

- надкомпенсація - це ситуація, коли прагнення самовдосконалення трансформується в невротичний комплекс влади.

При розвиненому почутті приналежності:

- неповна компенсація - ситуація, коли діти з фізичними чи сенсорними вадами, які мають можливості повної компенсації, шукають можливість компенсуватися з допомогою інших людей, переважно з допомогою однолітків, не відчуючи себе відгородженими від них;

- надкомпенсація спостерігається, коли людина з розвиненим почуттям спільності своє прагнення переваги намагається звернути на користь людям; використовує свої слабкості, перетворюючи їх на сильні сторони особистості.

Надкомпенсація і уявна компенсація є два крайні варіанти результату цього процесу, між якими розташовуються всі можливі ступеня компенсації [64, с. 213].

Будучи прихильником ідей психоаналізу, А. Адлер на початковому етапі своєї творчої діяльності сформулював поняття компенсації як форми маскулінного протесту проти фемінної слабкості, що виявляється у владних та агресивних мотивах поведінки. Згодом їм було запроваджено категорію «соціальний інтерес», суть якої полягає у допомозі суспільству у досягненні досконалості. Адлер розглядав соціальний інтерес як «... справжню та неминучу компенсацію всіх природних слабкостей людських індивідів» [64, с. 215].

Л.С. Виготський високо оцінив важливість теорії компенсації А. Адлера. На його думку, автором було виведено психологічний закон перетворення органічної неповноцінності на прагнення компенсації та надкомпенсації через суб'єктивне почуття малоцінності. Відчуття малоцінності відбиває оцінку своєї соціальної позиції. Проте Л.С. Виготський критикував його за ідею про спонтанність виникнення прагнення надкомпенсації. На його думку, цінність ідеї надкомпенсації у тому, що вона «оцінює позитивно не страждання саме

собою, яке подолання; не смиренність перед дефектом, а бунт проти нього; не слабкість саме собою, а ув'язнені у ній імпульси та джерела сили» [34, с. 42]. Отже, Л.С. Виготський позитивно оцінив саме зусилля, створені задля подолання дефекту.

У концепції Карла Юнга компенсація ототожнюється з саморегуляцією психічного апарату та проявляється у взаємному врівноваженні свідомих та несвідомих функцій. У нормальному стані компенсація, впливаючи на свідому діяльність, регулює її несвідомо. При неврозі несвідоме контрастує зі свідомістю та процес компенсації порушується. Отже, компенсація у концепції До. Юнга сприймається як із способів взаємодії між двома системами особистості, у якому недорозвинення однієї функції заповнюється розвитком іншої [64, с.192].

Більшість дослідників, які працюють у руслі мотиваційного підходу, наприклад Ганна Фройд, розглядають компенсацію як із механізмів психічного захисту, здатних забезпечити охорону психіки від негативних внутріпсихических і зовнішніх впливів; як особливий вид несвідомої психічної активності, що дозволяє зняти напругу та значно полегшити конфлікт [64, с. 200].

У рамках соціально-психологічного спрямування, що виділився всередині мотиваційного підходу, феномен компенсації розглядається у концепції Wood D.J. З погляду теорії фундаментальної орієнтації міжособистісних відносин існують три базові міжособистісні потреби - включеність, розташування та контроль. Для раціонального функціонування групи її лідер має контролювати задоволення цих потреб. Функції лідера поширюються три основні сфери взаємодії групи – зовнішню сферу, міжособистісні потреби і внутрішньогрупову область, вільну від конфліктів. До обов'язків лідера входять підтримка рівноваги між цими сферами та компенсація недостатніх можливостей самої групи із задоволення потреб («компліментарна» функція лідера) [67, с. 162].

Погляд на сутність компенсації у руслі мотиваційного підходу уражає клінічних психологів і психотерапевтів. Компенсація розглядається ними як «відновлення порушеної рівноваги психологічних та психофізіологічних

процесів шляхом формування найчастіше протилежно спрямованих реакцій чи імпульсів» [63, с. 45]. Феномен соціально-психологічної компенсації усередині цього підходу сприймається як функція лідера групи, здатного відшкодувати недостатні можливості групи із задоволенням основних її потреб.

Потреба конструктивної діяльності як джерело психічної активності є основою функціонального підходу, розроблюваного переважно вітчизняними психологами. З іншого боку, сюди можна зарахувати дослідження компенсації, які у психології у межах поведінкового напрямку, наприклад, підхід Б. Скінера (1955).

Прибічники функціонального підходу підкреслюють значення процесуальних моментів детермінації поведінки. Усередині цього підходу виділяють ситуаційний напрямок, де компенсація сприймається як функціональний стан (компенсація у вузькому значенні), і операційний напрямок, що досліджує феномен компенсації психічних функцій у діяльності (компенсація у сенсі).

У рамках ситуаційного спрямування компенсація вивчається з погляду зміни динаміки працездатності людини у процесі професійної діяльності. У цьому випадку компенсація виступає як один з етапів зміни функціонального стану людини. Існують періоди повної компенсації - в даному випадку ознаки стомлення, що розвивається, повністю відшкодовуються волею зусиллям і періоди нестійкої компенсації – втома досягає такої сили, що його не можуть компенсувати навіть серйозні волеві зусилля і тоді підтримувати оптимальну продуктивність праці не представляється можливим. Таким чином, прихильниками ситуаційного спрямування компенсація розглядається як результат свідомих зусиль людини щодо підтримки оптимальної ефективності праці. Механізми такого роду компенсації вивчені недостатньо [62, с. 218].

Представники операційного спрямування вивчають компенсацію психічних функцій з позицій відшкодування недорозвинених чи порушених функцій шляхом використання збережених чи перебудови частково порушених функцій [46, с. 145].

Першим вітчизняним психологом, який звернувся до проблеми

компенсації у межах цього підходу, був Л.С. Виготський. Зокрема, у його роботі «Дефект і компенсація» було зазначено, що «компенсація як загальний біологічний принцип заміщення слабких чи відсутніх функцій організму іншими, спорідненими чи близькими функціями; підвищений розвиток функцій, що усуває той чи інший недолік, властива всім біологічним системам та відіграє важливу роль у пристосуванні до вимог зовнішнього середовища. Компенсований організм є вже новою якістю, що значно відрізняється від простої суми включених у процес компенсації функцій» [34, с. 52]. Отже, Л.С. Виготський обґрунтував розуміння компенсації через взаємодію соціального та біологічного факторів, що надалі дозволило організувати ефективно навчання та виховання дітей з аномаліями психічного розвитку (у тому числі і з порушеннями слуху).

Теоретично компенсації психічних функцій Л.С. Виготським виділено низку положень.

1. Включення дітей із порушеннями психічного розвитку на соціально значиму діяльність, створення активних форм дитячого досвіду. При цьому порушення процесу нормального функціонування будь-якого органу чуття призводить до того, що інші органи починають виконувати раніше не характерні для них функції. Для глухої людини компенсаторну роль відіграє зір. Таким чином, сенс роботи з глухими і слабочуючими дітьми не у розвитку вони збережених аналізаторів, а залученні в активну, соціально значиму діяльність.

2. Введено поняття про структуру дефекту та системний характер порушень, що є ключовим при організації умов, що сприяють успішній компенсації. Педагогічні впливи повинні бути спрямовані на подолання та попередження вторинних дефектів. У нашому випадку первинним дефектом є обмеження слуху, яке створює складності для оволодіння мовою (вторинне відхилення) і відповідно відставання у розвитку всіх пізнавальних процесів (відхилення третього порядку), порушуючи при цьому нормальний розвиток особистості (відхилення четвертого порядку).

3. Положення про взаємозв'язок спеціального та соціального виховання. Навчання дітей з порушеннями слуху мовлення є не лише питанням методики

формування її артикуляції, а й одним із центральних питань сурдопедагогіки. Навіть незначні порушення слуху перешкоджають встановленню соціальних зв'язків.

4. Положення про включення людей з порушеннями розвитку в активну трудову діяльність, що забезпечує можливість формування вищих форм співробітництва та створює умови для повноцінної інтеграції у суспільство.

5) Положення у тому, що «сама собою сліпота, глухота тощо приватні дефекти ще роблять їх носія дефективним». Глуха людина, що активно використовує у спілкуванні усне мовлення, що бере участь у суспільному житті, не відчуває своєї неповноцінності і не дає приводу засумніватися в цьому іншим [34, с. 82].

Дослідження проблем компенсації психічних функцій було продовжено на роботах інших авторів [30, с. 22].

За підсумками положень теорії компенсації психічних функцій було запропоновано такі параметри, що визначають тип дизонтогенезу, відповідно до яких психічний розвиток осіб з порушенням слуху відноситься до дефіцитарного типу:

1. Функціональна локалізація порушення, що визначає його вид, загальний дефект, що стосується порушення регуляторних систем, або приватний дефект, пов'язаний з недостатністю окремих функцій. Дефіцит слуху як приватне порушення компенсується безпекою регуляторних систем чи інших приватних систем за умови адекватного навчання та виховання.

2. Час поразки - впливає характер порушення психічного розвитку. Чим раніше відбулася поразка, тим вища ймовірність недорозвинення психічних функцій. У процесі психічного розвитку кожна психічна функція має свій сензитивний період, у якого відбувається найбільш інтенсивне її розвиток. Крім того, в даний період вона відрізняється найбільшою чутливістю та вразливістю до зовнішніх впливів. Нестійкість психічних функцій може призвести або до явищ регресу - повернення більш ранній віковій рівень, або явищ розпаду (грубій дезорганізації). Тож у разі порушення у розвитку насамперед постраждають ті психічні функції, які у період перебувають у

сензитивному періоді, і навіть ті, які безпосередньо пов'язані з ушкодженою. У той самий час інші функції будуть щодо збереженими. Так, у дітей з порушенням слуху не страждають зорове сприйняття та вібраційна чутливість, частково страждають дотик та рухові функції.

3. Взаємини між первинними та вторинними дефектами. Порушення слуху, будучи первинним дефектом, веде до недорозвинення мови - психічної функції, що найбільш тісно пов'язана зі слухом, а також знижує темп розвитку інших функцій, опосередковано пов'язаних із постраждалою.

4. Порушення міжфункціональних взаємодій. У психічному розвитку дитини виділяється кілька типів взаємодій психічних функцій: тимчасова незалежність функцій, ієрархічні та асоціативні зв'язки. Для ранніх етапів онтогенезу характерна відносна тимчасова незалежність функцій. Наприклад, у нормі у дітей до дворічного віку спостерігається відносна незалежність розвитку мови та мислення. А у ранооглохлих дітей цього віку така незалежність зберігається набагато довше. На основі асоціативних зв'язків чуттєві враження різних модальностей поєднуються за принципом просторово-часової близькості. Ієрархічні взаємодії характеризуються високою стійкістю та пластичністю, що дозволяє за необхідності здійснити компенсаторну перебудову психічної функції [92].

Перебудова міжфункціональних взаємодій у процесі психічного розвитку відбувається у певній послідовності, кожна з психічних функцій має свій цикл розвитку з чергуванням періодів прискореного та уповільненого формування. У людей зі слуховими обмеженнями спостерігаються порушення міжфункціональних взаємодій, у психічному розвитку виникають диспропорції, наприклад, між розвитком наочно-образного та словесно-логічного мислення, формуванням усного та писемного мовлення [46].

Також деякі автори [8; 11; 13 та ін.] однакову продуктивність діяльності осіб з різними типологічними особливостями пов'язують із виробленням індивідуального стилю діяльності (ІСД), тобто недостатньо виражені здібності та якості особистості компенсуються певними способами діяльності. Ними ж запроваджено поняття компенсаторних відносин між властивостями темпераменту, що призводять до компенсації одних можливостей іншими. ВС

Мерлін поділяє механізми компенсації на дві категорії:

- «первинні» (успадковані) – між проявами темпераменту та властивостей нервової системи;

- «вторинні» (придбані) – відбивають саморегуляцію поведінки людини шляхом формування індивідуального стилю діяльності.

Поняття "індивідуальний стиль діяльності", що розглядається Lang H.G. у структурі здібностей, не зводиться до переліку окремих властивостей - це доцільна система взаємопов'язаних дій, за допомогою якої досягається результат. Автор виділяє компенсаторну функцію як одну з головних ознак індивідуального стилю діяльності. Вона проявляється:

- у подоланні труднощів у спілкуванні;
- підвищення продуктивності діяльності [50].

Відносно однакові досягнення в діяльності у різних людей за рахунок виробленого індивідуального стилю можливі, по-перше, за інших рівних умов (наприклад, при рівності здібностей) або в тому випадку, якщо нормативні вимоги до людини не вимагають від неї максимального прояву можливостей. В іншому випадку ІСД тільки стимулює прояв наявних у людини здібностей, але не може компенсувати відсутні. Максимальна реалізація готівкових здібностей допомагає людині підвищити продуктивність її діяльності, проте вона не гарантує досягнення рівного з іншими результату при здійсненні однієї й тієї ж діяльності. На даний момент накопичено великий фактичний матеріал, що свідчить про те, що люди з різними здібностями та психофізіологічними особливостями мають різний рівень продуктивної діяльності. Отже, у виконанні діяльності у екстремальних умовах стає актуальною проблема професійного добору. У зв'язку з цим цілком виправданим є представлений розподіл професійної придатності на абсолютну та відносну [37].

Таланчук П. М. виділяє соціальний та психофізіологічний (діяльнісний) аспекти обговорення питання компенсації. У першому випадку особи з різними типологічними особливостями можуть досягти успіху в різних видах діяльності. Автор вважає, що немає хороших або поганих типологічних особливостей, оскільки кожна з них може мати і позитивні, і негативні прояви

в залежності від ситуації, відповідно, кожна людина може бути здатна до одного виду діяльності і зовсім не здатна до іншого. Справедливість цієї погляду неодноразово підтверджувалася [37]. Він стверджував, що люди, які мають різні типологічні особливості, здатні домагатися однаково високих соціальних досягнень - ставати знаменитими артистами, видатними вченими, видатними спортсменами, фрезерувальниками високого класу. Даний вид компенсації дозволяє судити про те, що нездатних людей не буває, кожна людина здатна по-своєму і по-різному. У цьому випадку ми стикаємося з такою формою компенсації одних здібностей іншими, яка визначатиме досягнення успіху різними людьми у різних видах діяльності. Існує й інша форма компенсації, яка визначає однакові досягнення різних людей в тому самому виді діяльності. Це питання у руслі психологічного аспекту проблеми компенсації.

У психофізіологічному аспекті йдеться про те, що особи з різними властивостями, здібностями та особистісними якостями можуть бути однаково ефективні в тому самому виді діяльності. Тут недолік розвитку деяких здібностей компенсується:

- 1) знаннями і вміннями, що набувають;
- 2) формуванням ІСД;
- 3) ортогональними здібностями (не пов'язаними з компенсованими здібностями);
- 4) іншими яскраво вираженими здібностями, що перебувають із недостатньо вираженими у компенсаторних відносинах.

Таланчук П. М. поділяє поняття «компенсація» та «компенсаторні відносини». З погляду дослідника, компенсаторні відносини між компонентами здібностей та якостей особистості можуть мати місце лише в тому випадку, якщо збігаються дві умови: 1) якщо обидва компоненти однаково обумовлюють прояв здатності або якості; 2) якщо обидва ці компоненти пов'язані з одним і тим самим фактором, що надає протилежний вплив на ці компоненти. У цьому випадку компенсація полягає в тому, що однакового результату в роботі різні люди можуть досягти за рахунок переваги в одному компоненті: програючи в одному компоненті, вони виграють в іншому [37].

Розрізняють психофізіологічний та психологічний рівні компенсаторних відносин. На першому рівні знаходяться властивості функціональних механізмів динамічної функціональної системи та гомеостазу. У тому випадку, якщо втрачено будь-яку функцію і порушено функціональний баланс, можна говорити про перетворення компенсаторних відносин на компенсацію. Отже, за недостатності компенсаторних можливостей одного рівня підключаються можливості іншого рівня, де іншим чином забезпечується компенсація. При цьому окремі ПВЯ не компенсують один одного, а взаємодіють між собою. Результатом такої взаємодії є створення індивідуально-своєрідної системи діяльності [186].

Литовченко С.В. розглядав компенсацію з одного боку як відшкодування фізичних недоліків особистісними властивостями (соціальний аспект), а з іншого боку, як заміна слабо розвинених властивостей особистості іншими (компенсаторними), що забезпечують ефективність діяльності (психофізіологічний аспект) [27].

Автор у своєму визначенні вперше вказав на можливість компенсації недоліків фактично не пов'язаними один з одним властивостями, що свідчить про існування у кожної особи певного набору компенсаторних механізмів, що дозволяють людині досягти успіху залежно від зовнішніх та внутрішніх умов. Ним були описані складні форми компенсаторних надздібностей, характерних для людей з важкими фізичними вадами та каліцтвами (глухота, сліпота, відсутність кінцівок), що, безперечно, дозволяє їм ефективно функціонувати та займатися соціально значущою діяльністю. Цей аспект належить до сфери соціальної компенсації.

З погляду теорії функціональних систем компенсація розуміється як механізм відшкодування недостатніх чи порушених функцій, що забезпечується залученням нових функціональних структур. Як психофізіологічний механізм такого відшкодування розглядається залучення нових функціональних структур. У цьому сенсі виділяють два механізми: внутрішньосистемний та міжсистемний [12]. Внутрішньосистемна компенсація здійснюється за рахунок залучення збережених нервових елементів постраждалих структур. Для осіб з порушеннями слуху – це

розвиток залишкового слухового сприйняття. Міжсистемна компенсація здійснюється шляхом перебудови функціональних систем та включення в роботу нервових елементів з інших структур шляхом виконання ними невластивих функцій. В осіб із вродженою глухотою компенсація порушених функцій слухового аналізатора здійснюється за рахунок розвитку зорового сприйняття, кінестетичної та тактильно-вібраційної чутливості. Слід зазначити, що при порушеннях слуху спостерігаються обидва типи компенсації [30, с. 22].

Дегтяренко Т. М. описав три шляхи процесу компенсації:

- заміщення однієї функції іншими або своєрідна "стимуляція" психологічних функцій (наприклад, розвиток "видатної" пам'яті за рахунок мислення, уяви та процесу комбінування);

- розвиток слабо вираженої функції може здійснюватися з допомогою залучення міжфункціональних зв'язків;

- можливі обхідні шляхи розвитку, тобто виникнення новоутворень [8, с. 231].

Акмеологічна наука вивчає проблеми прогресивного розвитку зрілої особистості, закономірності, феномени та механізми розвитку людини при досягненні нею високого рівня у професійній діяльності. Найбільш близьке до акмеології поняття професійної компенсації, запроваджене В.О. Огнев'юк як форми професійного пристосування, спрямованої на відшкодування недостатньої відповідності суб'єкта праці його професійної діяльності за рахунок використання наявних професійно-важливих якостей та властивостей [41].

Вивчаючи індивідуально-психологічні особливості компенсації особистістю професійної неспішності залежно від локалізації компенсаторних факторів стосовно суб'єкта, автор виділив два варіанти компенсації:1

- 1) інтрапсихічна - внутрішньосистемна компенсація, здійснювана з допомогою внутрішніх ресурсів суб'єкта: а) на загальножиттєвому рівні; б) на рівні особистого досвіду; в) на рівні індивідуального стилю діяльності; г) за рахунок незв'язаних один з одним здібностей;

2) алопсихічна - зовнішня компенсація, що проявляється в тому випадку, якщо компенсуючий фактор або фактори розташовуються внесуб'єкта, а компенсація здійснюється за рахунок використання ресурсооточуючих людей або можливостей взаємодії з ними.

Є кілька способів реалізації цього виду компенсації:

а) рахунок взаємодаткових зв'язків - спосіб компенсації, у якому рольові партнери взаємно використовують окремі переваги один одного. Виділяються два варіанти:

- слідування ролі - спосіб компенсації, поширений у малій групі з точним розподілом ролей. Такий спосіб зустрічається у ситуації певної «психологічної ніші», коли компенсаторний зв'язок можливий з будь-яким членом групи - носієм ролі;

- симбіотичні зв'язки - такий спосіб компенсації, при якому суб'єкт заповнює власні професійні недоліки, встановлюючи тісніші зв'язки лише з одним конкретним членом групи або, у крайньому випадку, з обмеженою кількістю людей. Представники таких «симбіотичних» груп, зазвичай, прагнуть підтримувати цей спосіб взаємозв'язку;

б) з допомогою односторонніх доповнюючих зв'язків - такий спосіб компенсації, у якому відбувається формування особистісно-професійних зв'язків із рольовим партнером усередині малої групи. При цьому один з рольових партнерів долає власні професійні недоліки, використовуючи окремі переваги іншого партнера [41].

Переважає більшість дослідників відповідно до присутності в організмі людини як компенсованих, так і некомпенсованих (професійно-деструктивних) властивостей та якостей. Встановлено, що прояви компенсації, що розглядаються на психологічному рівні, мають певні обмеження, що визначаються внутрішніми ресурсами людини. За недостатньої ефективності компенсації на актуальному рівні підключаються компенсаторні механізми вищого рівня ієрархії. Отже, у разі обмежених можливостей компенсації на індивідуально-психологічному рівні запускаються механізми соціально-психологічної компенсації.

Вперше термін "соціально-психологічна компенсація" зустрічається у роботі О.М. Таранченко який говорить про компенсацію як спосіб мінімізації негативного впливу монотонії на ефективність професійної діяльності. Сенса соціально-психологічної компенсації полягає в організації діяльності групи таким чином, щоб зміна навколишнього оточення та особливості взаємодії між членами групи компенсували монотонію. На думку дослідника, у ролі провідного чинника, що має визначальний характер і діє протягом компенсаторного процесу, виступає рівень розвитку групи [31].

У нашій роботі індивідуально-своєрідна система навчально-професійної діяльності, яка обумовлює професійну компенсацію як форму професійного пристосування, буде утворена взаємодією індивідуально-діяльних та особистісних компонентів. Розгляд форм професійного пристосування студентів з аудіальними обмеженнями на індивідуально-діяльнісному та особистісному рівнях аналізу навчально-професійної діяльності, а також у їхній єдності відобразатиме специфіку їхнього професійно-особового розвитку.

Висновок до розділу 1.

1. Важлива складова розвитку людини – професійна самореалізація в результаті якої вона досягає власної вершини та реалізує свій внутрішній потенціал.

2. У зв'язку з орієнтацією вищої освіти в розвитку особистості постає питання створення необхідних умов розкриття індивідуальності студента, його якостей як суб'єкта соціальної та професійної активності. З таким завданням найкраще може впоратися т. з. психолого-акмеологічний підхід, що передбачає цілісність та інтеграцію в рамках єдиної системи дослідницьких, діяльнісних та розвиваючих моделей, алгоритмів та технологій, реалізацію цілісного розвитку людини як індивіда, особистості, суб'єкта діяльності та індивідуальності.

3. Створення належних психолого-педагогічних умов у ЗВО, які б максимально сприяли особистісному та професійному розвитку студента –

непроста задача зважаючи на умови, які постійно змінюються та вимоги, що висуваються роботодавцями. А коли мовиться про здобувачів освіти з обмеженими можливостями, то вона перетворюється на надскладне завдання, яке передбачає одночасне вирішення цілої низки проблем: можливість здобуття вищої освіти та подальшого працевлаштування за фахом, організація доступного освітнього середовища, достатній рівень розвитку здібностей та професійно-важливих якостей тощо.

4. Хоча у нашій країні кількість людей з обмеженими можливостями з кожним роком збільшується, проблема доступності та якості освітніх послуг для них залишається недостатньо вивченою та розробленою. Зокрема це стосується студентів з аудіальними обмеженнями, навчання яких вимагає застосування спеціального обладнання, спеціальних форм та методів навчання. При цьому вони ще й мають пройти непростий шлях адаптації та соціалізації в студентському колективі, який може стати своєрідним ресурсним джерелом їх особистісного та професійного розвитку.

РОЗДІЛ II. МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГО-АКМЕОЛОГІЧНОГО ОБГРУНТУВАННЯ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ З АУДІАЛЬНИМИ ОБМЕЖЕННЯМИ У ЗВО

2.1. Психолого-акмеологічні особливості навчання студентів з аудіальними обмеженнями у технічному ЗВО.

Складні вимоги до фахівця на сучасному ринку праці поширюються, в тому числі, і на людей з обмеженими можливостями.

До цих вимог входять:

- високий базовий рівень професійної підготовки та поглиблені спеціалізовані знання;
- теоретичні уявлення у поєднанні з навичками та досвідом практичної діяльності;
- дисциплінованість, старанність у поєднанні з ініціативністю, відповідальністю та готовністю йти на ризик;
- вміння працювати у колективі та виражені лідерські якості [8].

Крім того, сучасний випускник ЗВО, окрім спеціальних компетентностей має володіти знаннями з економіки та юриспруденції, іноземною мовою, навичками науково-дослідної, вміння приймати нестандартні рішення та вирішувати нестандартні завдання.

Перелічені вимоги передбачають розвиток у студентів окрім професійного спрямування ще й достатнього рівня психолого-акмеологічних якостей, які пов'язані з наявністю особливих компетенцій, що дадуть змогу їм бути конкурентоспроможними в реальному професійному просторі. Наявність установки на процес постійного саморозвитку та самоосвіти студента з обмеженням слуху зумовлює якісні зміни його пізнавальних можливостей [9].

Дотепер питання, пов'язані з навчанням студентів зі слуховими обмеженнями у середніх спеціальних та вищих навчальних закладах, були предметом переважно спеціальних сурдопедагогічних досліджень.

Соціологічні дослідження Засенко В. В. показують, що близько 75% глухих і слабочуючих розглядають навчання у ЗВО звичайного типу як єдину можливість у нинішній ситуації, що склалася на ринку праці, отримати цікаву і добре оплачувану роботу [12]. Наявний досвід навчання таких людей у вищих

та середніх навчальних закладах свідчить про те, що вони можуть отримати хорошу професійну підготовку.

На думку Л.С. Виготського, трудова діяльність відкриває великі перспективи у розвиток індивідуальних особливостей глухих і слабочуючих, їх інтересів, нахилів і здібностей. Вчений підкреслював, що «трудове виховання є найкращий шлях у життя; воно є запорукою активної участі в житті з перших років; воно тому забезпечує для глухої дитини все, що з цим пов'язане, - спілкування, мова, свідомість» [34, с. 112]. Відтак, на завершальному етапі підготовки глухих і слабочуючих до трудової діяльності необхідно розвивати активність, самостійність, цілеспрямованість, творчі здібності та інші якості.

Проблеми трудового та професійного навчання глухих і слабочуючих учнів розглядаються у працях Таланчук П. М., який запропонував найбільш оптимальний перелік професій, доступних для оволодіння такими молодими людьми [37]. До цього переліку увійшли професії, пов'язані з електротехнікою та радіотехнікою, будівництвом, металообробною, деревообробною, текстильною та поліграфічною промисловістю, сферою обслуговування, сільським господарством та багатьма іншими галузями. У той же час особам з порушеннями слуху категорично протипоказані всі вибухові, висотні, підземні та підводні роботи, робота на транспорті та лісозаготівлях у ряді цехів. Останнім часом спостерігається тенденція до розширення профілів трудової підготовки глухих і слабочуючих. Це пов'язано як з освоєнням професій, які раніше вважалися недоступними для осіб з порушеннями слуху так і з появою нових професій, наприклад, в сфері ІТ-технологій.

Практика показує, що більшість осіб зі слуховими обмеженнями прагнуть працювати не на навчально-виробничих підприємствах (УПП) при Товаристві глухих, а спільно з тими, хто чує у звичайних державних і комерційних структурах. Федоренко О. пояснює цю ситуацію низкою чинників. По-перше, бажанням інтегруватися в суспільство тих, хто чує, що забезпечує великий приплив інформації та дає можливість удосконалювати власну словесну мову. Доведено, що у випускників спеціальних шкіл, які добре володіють мовою в момент закінчення навчання, без активної практики ця здатність практично

повністю втрачається через один-два роки. По-друге, на УПП Товариства глухих пропонується недостатньо широкий вибір спеціальностей. По-третє, небажання працювати на визначених підприємствах пояснюється незадовільними умовами праці та низькою заробітною платою на багатьох із них. Основними мотивами глухих та слабочуючих старшокласників після закінчення спеціальної школи продовжити навчання є бажання не лише опанувати обраною спеціальністю, а також бажання стати грамотною та вивокорозвинутою особистістю [40].

Більшість дослідників пропонує для вирішення проблеми соціальної адаптації студентів та їх інтеграції в освітній простір ЗВО використовувати засоби зовнішньої підтримки, а не активізувати внутрішні потенційні ресурси самих студентів. З цією позицією нині не погоджується ціла низка авторів, які пропонують задіяти саме останні для досягнення оптимального результату (Ghickering fhd Associates). Так, наприклад, Щербакова Д.К. вважає, що формування компетентності в міжособистісних відносинах, здатність керувати емоціями та розвиток відчуття самостійності необхідні для нормального розвитку самоідентифікації студентів з порушеним слухом, що є однією з умов становлення у них цільової орієнтації, виділення значущої мети та особистісної цілісності цієї категорії молодих людей [42].

Отже, система професійного навчання має бути влаштована таким чином, щоб за час навчання у ЗВО студенти з аудіальними обмеженнями не просто опанували професією і стали затребувані на ринку праці в умовах жорсткої конкуренції, а й могли продуктивно працювати серед тих, хто чує, виконувати покладені на них обов'язки без поправок на обмежені можливості здоров'я.

При цьому постає питання про створення у ЗВО умов для розвитку психолого-акмеологічних особливостей студентів з порушеним слухом, спрямованих на актуалізацію їхніх внутрішніх ресурсів та компенсаторних можливостей, що запускають механізми самоактуалізації та здатності до критичного сприйняття та логічного мислення.

Таку сапробу зробила у своїх роботах Кульбіда С. В. [24], яка розробила та апробувала соціально-психологічні прийоми створення належних соціально-психологічних умов адаптації студентів з порушеннями слуху в

технічному ЗВО звичайного типу, що включають: психологічну установку на успішність соціальної адаптації, метод зміни шаблонів мислення та неадекватних установок, елементи зовнішньої підтримки та методів включеного навчання. Використання даних прийомів призводить до зростання об'єктивних показників (успішності, активності, рівня комунікації) та психологічних параметрів (підвищується особистісний статус, рівень захищеності, нормалізується самооцінка та ставлення до оточуючих), знижується кількість студентів, відрахованих зі ЗВО через академічну неуспішність. Також Кульбіда С. В. виявила загальні психологічні особливості студентів аудіальними обмеженнями в умовах технічного ЗВО.

Низка авторів наголошує, що порушення слуху негативно позначається на розвитку пізнавальної діяльності в цілому і суттєво ускладнює формування мови та словесного мислення. Але разом з тим Колупаєва А. А. зазначає, що люди з вадами слуху «не зорієнтовані на спеціальне коло спілкування» [20, с. 3]. Автор у своїх дослідженнях також доводить, що можливості навчання юнаків та дівчат із порушеннями слуху не мають меж.

Однак у роботах, безпосередньо присвячених проблемам навчання глухих і слабочуючих підлітків і дорослих, основний наголос робиться на трудове навчання і виховання, а не на дослідження або розвиток комунікативної, пізнавальної та інтелектуальної сфер, що якраз має допомогти людині, яка слабо чує, адаптуватися до середовища, зайняти своє місце в суспільстві і бути конкурентоспроможним на сьогоdnішньому ринку праці .

Е.І. Леонгард підкреслює, що «у нашому середовищі зовсім не розроблена система здобуття глухими/слабочущими юнаками та дівчатами середньоспеціальної та вищої освіти в умовах повної інтеграції. Стихійно вирішується і проблема їхнього працевлаштування: багатьом випускникам технікумів і ЗВО відмовляють у прийомі на роботу працювати виключно через діагноз, який їм було поставлено ще дитинстві. При цьому у багатьох розвинених країнах така дискримінація трапляється вкрай рідко [63, с. 31 – 32].

Автор наголошує на невідповідності сучасної системи професійної освіти потребам більшості людей з обмеженими можливостями, які бажають стати

повноправними членами соціуму. Незважаючи на те, що порядок прийому громадян до державних освітніх установ середньої та вищої професійної освіти передбачає особливі умови проведення вступних випробувань для громадян з обмеженими можливостями здоров'я (ОМЗ), як і раніше, залишаються невирішеними багато проблем доступності професійної освіти для осіб з порушеннями слуху [31].

Вітчизняними та зарубіжними дослідниками виявлено основні причини, що викликають освітні, трудові та побутові обмеження життєдіяльності глухих і слабочуючих: утруднення при сприйнятті та передачі інформації, у встановленні причинно-наслідкових зв'язків, в управлінні своєю поведінкою, зниження швидкості засвоєння одержуваної інформації тощо. Наведені вище причини визначають особливі вимоги до професійних освітніх закладів: проведення реабілітаційних заходів, що дають змогу вирішити проблеми спілкування з чуучими, подолання труднощів, що виникають під час освоєння основних освітніх програм, додаткова підготовка до трудової діяльності [21, с. 27].

Безперечним є той факт, що для повноцінної інтеграції в середовище чуучих, людина з обмеженням слуху повинна бути адаптованою до таких умов. Насамперед, ефективність соціальної включеності залежить від її вміння самостійно та творчо мислити, вміння правильно оцінювати себе та оточуючих, будувати стосунки у студентській групі. У процесі соціальної адаптації глухих і слабочуючих студентів здійснюється їх соціалізація як процес розвитку саморегуляції та становлення самосвідомості, формування суб'єктної позиції, набуття соціального досвіду, що призводить до значного розширення сфери спілкування та суспільно значущої діяльності.

Важливу роль у процесі соціалізації індивіда відводиться розширенню його контактів з іншими людьми в умовах суспільно значущої спільної діяльності. Через ці контакти в індивіда починає формуватися адекватна оцінка інших та себе. У процесі долучення до освітнього процесу індивід набуває суспільного досвіду і, індивідуалізуючись, стає особистістю, отримує можливість стати суб'єктом соціальних впливів, здійснюючи у суспільно значущій спільній діяльності глибокі перетворення мотиваційної сфери

(причому як своєї, а й оточуючих людей). У цьому контексті О. М. Таранченко зазначає, що включення людини з обмеженими можливостями у продуктивну діяльність стає джерелом її цілеспрямованої активності, змінює її самооцінку, ставлення до себе та інших [21]. Однак спочатку необхідно виявити потенційні можливості студентів зі слуховими обмеженнями, щоб організувати навчальний процес відповідно до їхніх актуальних потреб, не змінюючи при цьому загальних освітніх стандартів.

Розглянемо особливості організації вищої професійної освіти осіб з обмеженими можливостями у нашій країні. Важливо наголосити, що останніми роками було здійснено багато важливих кроків у цьому напрямку: змінено вимоги до прийому осіб з ОМЗ до навчальних закладів; прийнято низку законів, що ратифікують право отримання освіти, але при цьому, на жаль, не до кінця відпрацьовано механізм реалізації цього права на місцях. Недостатньо продумано питання щодо порядку фінансування такого роду освітніх послуг, тривалості термінів, відведених на освоєння освітніх програм, з урахуванням психофізіологічних особливостей осіб з аудіальними обмеженнями [21].

Окремо слід наголосити на можливості технічного забезпечення освітнього процесу. У навчальних аудиторіях навчальних закладів, де навчаються такі студенти, мають бути встановлені спеціальні звукопідсилювальні пристрої, інтерактивне обладнання, активні дошки SmartBoard, цифрові відеокамери, відеопроєктори, аудіо- та відеосупровід; комп'ютерні класи. Однак є низка проблем. У віддалених населених пунктах нерозвинена мережа Інтернет блокує можливості використання мережевих технологій для реалізації дистанційних форм освіти, ускладнює доступ до інформаційних ресурсів, студенти мають проблеми, пов'язані з доступом до баз електронних бібліотек [27]. Особливо дане питання загострилося на територіях де ведуться активні бойові дії чи там, де є ситуативні проблеми зі зв'язком.

До методики організації навчання студентів з аудіальними обмеженнями та особистості викладача пред'являється низка вимог. Зокрема щодо іспитів переглянуті норми часу [7], а на заняттях обов'язково має бути присутнім

сурдоперекладач. Щоденне керівництво навчально-виховною роботою в студентській групі здійснюється куратором, який призначається з числа викладачів, методистів, сурдоперекладачів чи соціальних працівників. Тьютори призначаються з-поміж найбільш продуктивних студентів.

У зв'язку із виникненням нових можливостей нині розроблено методику моніторингу освітніх потреб студентів з обмеженими можливостями у галузі багаторівневої очної, очно-заочної та дистанційної професійної освіти; ведеться робота зі створення єдиного інформаційного простору на основі видання сучасних освітніх ресурсів, розвитку електронних освітніх мереж, проведення семінарів та конференцій з питань професійної реабілітації та адаптації такої молоді у суспільство [там само].

Враховуючи потреби та можливості студентів з порушеннями слуху, до навчального плану пропонується включити низку специфічних дисциплін, що дають можливість адаптуватися до навчального процесу та включитися в інтегроване середовище навчання, оволодіти сучасними засобами комунікації, основами психологічних знань [212].

Разом з тим в Україні досі не до кінця вирішено питання нормування термінів навчання осіб із порушеннями слуху. Незважаючи на те, що необхідність збільшувати терміни навчання таких студентів не викликає сумніву, на законодавчому рівні такі норми досі відсутні. Інша проблема – це недостатня інформатизація осіб, які живуть у віддалених районах та навчаються дистанційно. З іншого боку, важливою проблемою професійної підготовки фахівців з аудіальними обмеженнями є недостатнє фінансування таких освітніх послуг.

Зарубіжний досвід показує важливість вирівнювання стандартів кожного освітнього рівня. На думку Дегтяренко Т. М., загальною проблемою професійної освіти осіб з аудіальними обмеженнями як в нашій країні так і за кордоном є погана взаємодія цих рівнів. На даний момент активізацією таких взаємодій займаються лише ті установи, які виявляють ініціативу самостійно, проте існує необхідність у збільшенні регулярності таких відносин з метою глобалізації зусиль різних освітніх установ [8].

В Україні політика професійної освіти осіб з ОВЗ досі зорієнтована на

осіб з аудіальними обмеженнями як на соціальну меншість. Більшість існуючих освітніх програм спеціалізовані відповідно до діагнозу та локалізовані, відповідно самі абітурієнти не мають права вибору ні освітньої програми, ні місця навчання. Це право, як і раніше, закріплено за державою та навчальними закладами.

Звернімо увагу на те, як розглядаються питання організації навчання та соціальної адаптації осіб з аудіальними обмеженнями у закордонних дослідженнях.

Історія створення навчальних закладів для глухих починається з 15 квітня 1864 року, коли президент США Абрахам Лінкольн підписав указ про створення Колумбійського інституту для глухих, перейменованого пізніше в Gallaudet College (що став Gallaudet University в 1986) [43]. Сьогодні Gallaudet залишається, як і раніше, єдиним ліберальним університетом мистецтва, де навчаються лише глухі студенти. У 1965 році було засновано Національний технічний інститут для глухих студентів, який згодом став частиною Рочестерського (Rochester) технологічного інституту. Нині цей інститут щорічно випускає до 1100 глухих спеціалістів. Такі зарубіжні спеціалізовані навчальні заклади, як Central Piedmont Community College, Chattanooga State Technical College, DeKalb Community College, Technical Vocational Institute, University of Tennessee, здійснюють професійну підготовку фахівців лише з числа глухих студентів, що слабочують.

Актуальним питанням навчання студентів з порушеннями слуху на постсередньому рівні присвячено низку робіт: так, деякі дослідники (R.A. Pendergrass and M. Hodges, D.J. Wood, D.G. Creamer) пропонують для навчання глухих і слабочуючих студентів, крім традиційних методів, використовувати проблемні та розвиваючі методики, що, з погляду цих дослідників, допоможе їм зрозуміти матеріал, що вивчається, і сприятиме більш якісному його засвоєнню [45; 50; 56 та ін.].

У роботі "Deaf students in postsecondary education" S.B. Foster та G.G. Walter спробували описати загальну картину організації післяшкільної освіти для людей зі слуховими обмеженнями. У роботі наводяться дані статистики, що стосуються проблем післяшкільного навчання в США глухих і слабочуючих, зроблено спроби проаналізувати програми навчання для осіб з

патологією слуху, виявити ресурси у навчанні цих студентів та вивчити питання взаємовідносин між глухими та слухачами [45].

Деякі дослідники відзначають, як важливо підтримати у глухих допитливість і готовність вчитися, здатність зробити складний вибір, від якого залежить майбутнє, навчити, як вчитися (E. Hooffman, A. Knox, C. Rogers) [49; 60-61]. Можна сказати, що до питань освіти, навчання та соціальної адаптації студентів з аудіальними обмеженнями на заході здійснюється комплексний підхід.

Крім стимулювання усвідомлення неминучості навчання через життєву ситуацію, що склалася (за зовнішніми мотивами), велике значення набуває прагнення людини до використання та ініціювання вродженої і природної для неї потреби активного руху до розкриття своїх можливостей, до самовдосконалення, самоактуалізації та прояву цілісності свого існування. Отже, створення умов для усвідомлення та стимулювання властивих людині вищих потреб у саморозвитку та самоактуалізації - одне з першорядних завдань інноваційної освіти (Knowless Malcolm S.).

На думку різних експертів, одне з основних завдань коледжів та університетів для людей з обмеженнями слуху полягає у їх можливості сприяти та безпосередньо здійснювати навмисний розвиток протягом усього часу перебування цих студентів у стінах ЗВО (Chickering, Miller та Jones, Winston, Bonney, Miller, Dagley). Вирішенню цього завдання сприятиме цілеспрямована робота з молодими людьми, пов'язана з відвідуванням спеціальних підтримуючих програм.

Більша частина цих послуг спрямована на зовнішнє полегшення існування людини з патологією слуху у світі тих, хто чує, на організацію середовища під потреби таких студентів, а не на корекцію їхньої внутрішньої позиції по відношенню до оточуючого світу. Для цього існує спеціальний термін – «послуги підтримки», його використання призводить до того, що студентів з порушеннями слуху починають розглядати як пасивних та інфантильних індивідів, які готові лише споживати, використовуючи профілактичні джерела підтримки. Однак ніхто не заперечує, що таким людям завжди будуть потрібні додаткові ресурси для того, щоб конкурувати з тими, хто чує, і відповідати вимогам світу, що чує. Для цього вони мають набути

відповідних знань та оволодіти вміннями щодо використання цих ресурсів, що допоможе їм пізнати себе і, отже, стати незалежними від конкретних «послуг підтримки» [63].

Низка авторів стверджує, що в більшості випадків послуг сурдоперекладача буде цілком достатньо для встановлення рівності між глухими і слабочуючими студентами та їхніми однолітками. Досвід показав, що це твердження справедливе далеко не завжди. Проте роль сурдоперекладача не можна недооцінювати. Так, зокрема, такий фахівець допомагає забезпечити розуміння матеріалу в процесі формального читання лекції в аудиторії, проте це «не працює» у тому випадку, коли відбувається обговорення чи дискусія, потребує висловлювань всієї групи, чи ситуації мозкового штурму, вимагає швидкої роботи всього колективу.

Інша модель студентського розвитку була впроваджена 1970 року в США. У Галаудетському університеті та Рочестерському технічному інституті почали використовувати теоретичні перспективи студентського розвитку у своїй адміністративній структурі та програмних розробках для глухих та слабочуючих студентів. Завдяки цьому напрямку частина таких здобувачів освіти була проведена через інтенсивний тренінг для того, щоб вони могли працювати як професіонали в університетському середовищі (постійними внутрішніми консультантами, тьюторами, помічниками всередині спільноти студентів з порушеним слухом). Багато хто з цих студентів зробили це метою своєї професійної кар'єри і сьогодні займають керівні позиції.

Важливо відзначити, що не жорсткий контроль людської поведінки забезпечує суспільний прогрес, а сприяння розкриттю та реалізації людських бажань та можливостей [62]. Таким чином, на даний момент розвиток особистості студента в системі освіти є одним із центральних процесів у вищій школі. Головне у вдосконаленні освіти студентів з аудіальними обмеженнями - це створення умов, що спонукають їх самоініціативне, творче та особистісно пережите вчення досить високого рівня, що сприятиме цілісному розвитку особистості.

2.2. Методологічне обґрунтування постановки проблеми дослідження.

Проведений у першому та другому розділах аналіз наукової та науково-практичної літератури на тему дослідження дав змогу виявити наявність численних проблем, що супроводжують процес навчання у ЗВО студентів, які мають аудіальні обмеження. Однією з головних у переліку залишається пошук оптимальних шляхів компенсації дефекту, що створить умови для нормальної навчально-професійної діяльності таких осіб. Компенсаторні можливості глухих та слабочуючих студентів ЗВО є тими психолого-акмеологічними компонентами у структурі їх особистісних якостей, які дають змогу даній категорії студентів не просто здобути вищу освіту, а й стати фахівцями у вибраній професійній діяльності.

На думку, акмеологічний суб'єктний принцип пов'язаний з наявністю протиріч, вирішуючи які особистість досягає якості суб'єкта [1]. Основна суперечність у процесі навчання студентів з порушеннями слуху – це суперечність між їх обмеженими здібностями, обмеженими можливостями здоров'я та ресурсів з одного боку та потребами, домаганнями та зусиллями, які докладає особистість, а також вимогами, які пред'являє сучасне суспільство до професіонала, – з іншого. Гармонізація всіх цих протиріч призводить до включення до процесу професійного становлення компенсаторних механізмів. На нашу думку, найбільш ефективним різновидом останнього є саморегуляція. Людина, що має обмежені можливості здоров'я, виробляє індивідуальний спосіб організації своєї діяльності, який відповідає її особистісним якостям, її відношенню до діяльності та її вимог.

Звичайно, у процесі навчання у ЗВО студенти із порушеннями слуху проходять шлях професійного становлення фахівця, більшість професійних якостей якого належить до категорії незамінних, але є й такі (вербальні здібності, комунікативні здібності та ін.), які легко можуть бути компенсовані іншими якостями без особливої шкоди для діяльності. Планомірне формування та розвиток таких професійних якостей у осіб з обмеженими можливостями здоров'я дозволить їм не просто включитися у діяльність, а й, виробивши свій індивідуальний стиль, стати інженером – професіоналом високого рівня.

Психолого-акмеологічні особливості студентів представляють комплекс специфічних якостей індивіда як особистості та суб'єкта діяльності, що закономірно виявляються у навчально-професійній діяльності, що піддаються зміні та дають змогу людині досягати рівня акме [4, с. 97]. У своєму дослідженні ми розглядаємо «акме» у вузькому значенні (як «мікроакме») як певні вершини, або оптимуми, розвитку особистості на етапі студентства, як досягнення людини в її навчально-професійній діяльності, які є необхідними ступенями на шляху до її «макроакме» як вершини майбутньої професійної діяльності. Для кожного студента з аудіальними обмеженнями його особистим рівнем «акме» є досягнення оптимального рівня продуктивності навчально-професійної діяльності.

На нашу думку, характеристика психолого-акмеологічних особливостей студентів з аудіальними обмеженнями має бути заснована на виявленні психолого-акмеологічного змісту структурних компонентів їхньої особистості у зв'язку з можливостями їх розвитку у процесі освоєння навчально-професійної діяльності. Актуалізація цих компонентів сприятиме успішності навчально-професійної діяльності.

Таким чином, психолого-акмеологічними особливостями студентів з аудіальними обмеженнями є їх компенсаторні можливості, як збережені біологічні та психологічні функції. Основними компенсаторами виступають різнорівневі особистісні особливості (мотиви та цінності, збережені інтелектуальні функції та вольові ресурси особистості), що безпосередньо забезпечують продуктивність навчально-професійної діяльності в деприваційних умовах життєдіяльності.

Дефект слуху є перешкодою для досягнення високого ступеня професіоналізму, що перебудовує структуру здібностей особистості. Неможливість розвитку одних здібностей, необхідність успішності обраної діяльності, компенсується надлишковим розвитком інших, зрозуміло, за наявності оптимального рівня мотивації до даної діяльності. У процесі навчальної та навчально-професійної діяльності студент з аудіальними обмеженнями, який здобуває технічну освіту, повинен розвинути у себе професійні здібності та особистісні якості, сформувати необхідні знання,

вміння та навички та, головне, навчитися творчо їх використовувати. Для того щоб виявити психолого-акмеологічні характеристики особистості з аудіальними обмеженнями, необхідно виявити зв'язок цих психічних утворень з усіма блоками властивостей, що входять до структури його особистості (з індивідуально-типологічними властивостями, спрямованістю особистості, самосвідомістю, інтелектом, особистісними якостями).

На думку Бондаренко З. П., професіоналізм людини визначається не лише яскравим розвитком здібностей, а й глибокими та широкими знаннями у відповідній галузі діяльності, нестандартним володінням вміннями, необхідними для успішного виконання цієї діяльності. Найважливішим фактором для розвитку професіоналізму людини є мотиваційний компонент, або мотиваційно-емоційна «зарядженість» на здійснення саме даної діяльності, і на досягнення в ній високих результатів, але тільки в тому випадку, якщо вона матиме необхідний для її професійної праці стан здоров'я [2].

Маючи теорію системно-структурного аналізу дефекту Л.С. Виготського, нами розглянуто концептуальну інтегративну психолого-акмеологічну модель особистості студента з аудіальними обмеженнями, що включає взаємозв'язок компонентів індивідуально-діяльнісного та особистісного рівнів аналізу навчально-професійної діяльності (рис. 1).

Мал. 1. Інтегративна психолого-акмеологічна модель особистості студентів з аудіальними обмеженнями

З цього приводу Л.С. Виготський зазначає, що «З одного боку, дефект є недоліком і діє безпосередньо як такий, створюючи вади, перешкоди, складнощі у пристосуванні дитини. З іншого боку, саме через те, що дефект створює перешкоди і утруднення в розвитку і порушує нормальну рівновагу, він служить стимулом до розвитку окружних шляхів пристосування, обхідних, заміщуючих або надбудовних функцій, які прагнуть компенсувати недолік і привести всю систему порушення рівноваги порядок. Культурний розвиток є головною сферою, де можлива компенсація недостатності. Де неможливий подальший органічний розвиток, там безмежно відкритий шлях

культурного розвитку» [34, с. 32].

Порушення слуху, як первинний дефект, запускає ланцюгову реакцію, що призводить до глобальних змін у сфері особистості. Дефект слуху викликає вторинні відхилення – недорозвинення вищих психічних функцій (порушення у розвитку мовлення чи відставання у ньому). Мовні порушення провокують відхилення третього порядку – своєрідний розвиток пізнавальної сфери (порушення у розвитку всіх пізнавальних процесів – сприйняття, мислення, уяви, уваги та пам'яті), що своєю чергою накладає відбиток на розвиток особистості загалом (дефекти четвертого порядку). Встановлено, що для успішного навчання у ЗВО необхідний досить високий рівень загального інтелектуального розвитку, зокрема сприйняття, уявлень, пам'яті, мислення, уваги, ерудованості, широти пізнавальних інтересів, рівня володіння певним колом логічних операцій тощо. [37, с. 81]. На нашу думку, за деякого зниження цього рівня спеціальним чином організоване освітнє середовище ЗВО, засоби акмеологічної підтримки, механізми саморегуляції актуалізують певні компенсаторні засоби, що сприяють розвитку психолого-акмеологічних якостей особистості. Дані засоби, підлаштовуючись до окремого дефекту, створюють умови для оптимального використання ресурсів особистісного розвитку з обмеженими можливостями здоров'я та сприяють його професійному росту.

Відповідно до концепції відносин всі психічні явища можуть бути зафіксовані на двох рівнях аналізу діяльності: індивідуально-діяльнісному і особистісному.

Перший розглядає взаємозв'язок особистісних якостей, які проявляються у поведінці людини і можуть бути зафіксовані за допомогою спостереження. На даному рівні аналізу навчально-професійної діяльності особистість студента з аудіальними обмеженнями розглядається в єдності наступних компонентів: компонент морально-духовних якостей особистості (дисциплінованість, організованість, гуманність, чесність, працьовитість), вольових якостей (впевненість, наполегливість, цілеспрямованість), інтелектуально-вольових (самостійність, пізнавальна активність, винахідливість, творчий підхід до справи та ін.), комунікативних (уміння

спільно працювати, товарицькість, лідерство та ін.) та компонента специфічної професійної діяльності, що розкриває окремі особливості професії «інженер» (знання, вміння та навички з спеціальних дисциплін, здібності, необхідні для оволодіння професією «інженер», професійно-важливі якості та ін.).

Усі ці показники Бондаренко З. П. поділяє на дві групи: загальнодіяльні, тобто ті, які необхідні для якісного оволодіння та здійснення будь-якої діяльності, у тому числі навчальної (самостійність, дисциплінованість, відповідальність, виконавчість та ін.), і специфічно-діяльні, необхідні для оволодіння саме даним видом діяльності (у нашому випадку це винахідливість, гнучкість мислення, технічні та математичні здібності, просторове мислення, володіння інформаційними технологіями та ін.).

На особистісному рівні приділяється увага внутрішнім регуляторам поведінки: потребам, мотивам, цінностям, особливостям самосвідомості, механізмам міжособистісного сприйняття тощо, компонент індивідуально-типологічних якостей особистості.

Відповідно до вищесказаного в нашій роботі психолого-акмеологічні особливості особистості студентів з аудіальними обмеженнями будуть розглянуті на двох рівнях: індивідуально-діяльнісному (описаному вище) та особистісному. Психолого-акмеологічні компоненти обох рівнів утворюють психолого-акмеологічний компенсаторний комплекс, від цілісності якого та змістовних характеристик його компонентів залежатиме продуктивність навчально-професійної діяльності (НПД) глухих та слабочуючих студентів, які навчаються в університеті. Психолого-акмеологічний компенсаторний комплекс є стрижневим утворенням, що визначає продуктивність НПД студентів з аудіальними обмеженнями.

Висновок до розділу 2.

1. Грунтований аналіз літературних джерел присвячених дослідженню проблематики навчання у ЗВО студентів, які мають аудіальні обмеження засвідчив наявність численних проблем, що супроводжують цей процес. У центрі уваги питання знаходження оптимальних шляхів компенсації дефекту, що створить умови для нормальної навчально-професійної діяльності таких осіб. Відтак саме компенсаторні можливості глухих та слабочуючих

студентів ЗВО є тими психолого-акмеологічними компонентами у структурі їх особистісних якостей, які дають змогу даній категорії студентів не просто здобути вищу освіту, а й стати фахівцями у вибраній професійній діяльності.

2. Пошук таких компенсаторних механізмів вимагає розв'язання цілої низки протиріч, головне з яких полягає у вирішенні своєрідної дилеми – між обмеженими можливостями здоров'я та ресурсів студентів з порушеннями слуху з одного боку, та потребами, домаганнями та зусиллями, які вони докладають для досягнення результату – з іншого. Відповідь на це складне питання, на нашу думку, може міститися у процесі, який має назву саморегуляція – людина, що має обмежені можливості здоров'я, виробляє індивідуальний спосіб організації своєї діяльності, який відповідає її особистісним якостям, її відношенню до діяльності та її вимог.

3. Психолого-акмеологічні особливості студентів представляють комплекс специфічних якостей індивіда як особистості та суб'єкта діяльності, що закономірно виявляються у навчально-професійній діяльності, що піддаються зміні та дають змогу людині досягати рівня акме. У випадку, коли мовиться про здобувачів освіти з аудіальними обмеженнями, ними можуть виступати різнорівневі особистісні особливості (мотиви та цінності, збережені інтелектуальні функції та вольові ресурси особистості), що безпосередньо забезпечують продуктивність навчально-професійної діяльності в деприваційних умовах життєдіяльності.

4. В пошуках оптимальних умов, які б допомогли молодій людині не лише відшукати ці компенсаторні механізми, а й використати їх повною мірою під час навчання у ЗВО, науковці пропонують різні підходи та моделі: використання засобів зовнішньої підтримки – «послуги підтримки» (допомога сурдоперекладачів, помічників тощо) використання яких частіше всього призводить до того, що студентів з порушеннями слуху починають розглядати як пасивних та інфантильних індивідів, які готові лише споживати, використовуючи профілактичні джерела підтримки. Нами ж обстоюється інший підхід, засаднича ідея якого полягає в активізації внутрішніх потенційних ресурсів самих студентів, що запускають механізми самоактуалізації та здатності до критичного сприйняття та логічного мислення.

5. Зважаючи на це, нами було розглянуто концептуальну інтегративну психолого-акмеологічну модель особистості студента з аудіальними обмеженнями, що включає взаємозв'язок компонентів індивідуально-діяльнісного та особистісного рівнів аналізу навчально-професійної діяльності. Перший передбачає активізацію морально-духовних (дисциплінованість, організованість, гуманність, чесність, працьовитість), вольових (впевненість, наполегливість, цілеспрямованість), інтелектуально-вольових (самостійність, пізнавальна активність, винахідливість, творчий підхід до справи та ін.), комунікативних (уміння спільно працювати, товарицькість, лідерство та ін.) якостей особистості та компонента специфічної професійної діяльності, що розкриває окремі особливості професії (знання, вміння та навички з спеціальних дисциплін, здібності, професійно-важливі якості та ін.). На другому особлива увага приділяється внутрішнім регуляторам поведінки: потребам, мотивам, цінностям, особливостям самосвідомості, механізмам міжособистісного сприйняття тощо, компонент індивідуально-типологічних якостей особистості.

РОЗДІЛ 3. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГО-АКМЕОЛОГІЧНИХ КОМПОНЕНТІВ ПРОФЕСІЙНО-ОСОБИСТОГО РОЗВИТКУ СТУДЕНТІВ З АУДІАЛЬНИМИ ОБМЕЖЕННЯМИ

3.1. Організація, етапи та методи дослідження.

Дослідження проходило на базі Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна» (м. Тернопіль). Вибірку склали студенти 2-го та 3-го курсів, які навчаються за спеціальністю «Графічний дизайн». Загальна кількість учасників – 20 осіб, з яких 10 слабочуючі (експериментальна група), 10 студенти з нормальним слухом (контрольна група). Навчання студентів з обмеженими можливостями здоров'я відбувається у спеціально організованих групах окремо від тих, хто чує. Дослідження відбувалося поетапно.

На першому етапі здійснювався теоретичний аналіз проблеми, було сформовано концептуальний апарат дослідження, зроблено підбір та апробацію психодіагностичного інструментарію.

На другому етапі – сплановано та проведено за допомогою адаптованих психодіагностичних методів та методик емпіричне дослідження.

На третьому етапі було зреалізовано формуючий експеримент з подальшою повторною діагностикою з метою визначення змін, що відбулися.

На четвертому – дані, отримані в ході емпіричного дослідження та формуючого експерименту, були піддані якісному та кількісному аналізу, а також інтерпретації. На основі узагальнення результатів було сформульовано висновки.

Охарактеризуємо вибірку докладніше. Юнаки та дівчата з порушеним слухом, які брали участь у дослідженні, належали до категорії слабочуючих можуть чути усне мовлення за допомогою звукопідсилюючих пристроїв, поряд з калькулюючою жестовою мовою і дактилем, як у процесі повсякденного спілкування, так і на заняттях), тобто порушення слуху були або спадковими, або вродженими, або набутими в ранньому дитинстві до моменту оволодіння мовою (як правило, внаслідок ускладнень після перенесених інфекційних захворювань). Вони вступили до університету після закінчення або спеціальних (корекційних) освітніх закладів I чи II типу, або загальноосвітніх шкіл різних областей України.

При доборі вибірки ми вважали за необхідне залучити до дослідження лише студентів 2-го та 3-го курсів, що зумовлено низкою причин. З одного боку, до другого курсу закінчується процес адаптації до навчання в ЗВО, основна маса неуспішних студентів, які не пройшли процес адаптації, відраховується після першої та другої сесій. Крім цього, на даному етапі формуються нові форми навчальної діяльності, що відповідають вимогам вищої школи. Дослідники даної проблематики вважають, що саме на другому курсі структура інтелекту, і навіть структура пізнавальних здібностей загалом набуває ту форму, що найбільшою мірою відповідає академічним вимогам ЗВО, що пов'язується із подоланням т.з. «шкільної ідентичності» [123]. З другого боку – на 2 курсі активно формуються психолого-акмеологічні детермінанти саморегуляції суб'єкта навчальної діяльності [6]. Окрім того, в цей час основна увага приділяється вивченню спеціальних предметів, починають вивчатися професійні дисципліни, відбувається становлення навчально-академічної діяльності. З іншого боку, пізніше, на четвертому курсі у навчально-професійній діяльності відбувається деякий перелом, змінюються уявлення себе як майбутнього фахівця, що пов'язано з виходом на виробничу практику, що супроводжується перебудовою структури інтелекту, коли навчально-академічна діяльність перетворюється на навчально-професійну, яка є складнішим та глибшим утворенням [123].

Вибір методів обумовлений особливостями предмета та об'єкта дослідження. У роботі ми використовували такі методи: теоретичний аналіз літератури, спостереження, у тому числі включене, експертне оцінювання, біографічний метод (робота з особистими справами та особистими картками студентів), анкетування (викладачів, методистів та студентів), аналіз продуктів навчальної діяльності (залікових та екзаменаційних відомостей), тестування, метод формуючого експерименту. До складу психодіагностичного комплексу, створеного для вивчення особистості студентів з аудіальними обмеженнями на особистісному рівні, увійшли такі методики: багатофакторний особистісний опитувальник Р. Кеттелла 16PF; опитувальник рівня суб'єктивного контролю (УСК) Дж. Роттера; мотиваційно-самооціночний опитувальник (МСО); методика вивчення спрямованості

особистості; опитувальник термінальних цінностей; методика дослідження самовідносини; тест структури інтелекту Р. Амтхауера; тест діагностики соціального інтелекту Дж. Гілфорда та М. Саллівена; опитувальник формально-динамічних властивостей індивідуальності. Всі дослідження проводилися за підтримки адміністрації закладу та безпосередньої допомоги фахівців психологічної служби.

Коротко опишемо методи та методики дослідження.

Метод спостереження, поряд з експериментом, відноситься до групи основних психологічних методів і широко використовується в психологічних дослідженнях для збору емпіричних даних. В нашому випадку як предмет спостереження виступали об'єктивно-психологічні прояви відносини студентів з аудіальними обмеженнями до навчально-професійної діяльності, що характеризують індивідуально-діяльнісний рівень її аналізу. Фіксація індивідуально-діяльних показників велася на всіх етапах дослідження. Спостереження проводилося в процесі навчальної та позанавчальної діяльності у якості спостерігача.

Метод експертних оцінок - метод психодіагностики, що спирається на думку експертів-компетентних осіб, які добре знають учасників та досліджуване явище і спроможні дати їм достовірну оцінку. Експерти фіксують виразність конкретних елементів поведінки.

У нашому дослідженні в якості експертів було залучено 5 осіб: 3 викладачі, які мають великий досвід роботи у ЗВО, у тому числі з глухими та слабочутними студентами та 2 викладачі, які за сумісництвом займають посади методистів.

Мета експертного методу у нашому дослідженні – підвищення об'єктивності оцінювання психологічно значимих якостей студентів, що характеризують їхнє ставлення до навчально-професійної діяльності.

В інструкції до опитування експертам пропонувалося за десятибальною шкалою оцінити у кожного випробуваного ступінь виразності об'єктивно-психологічних індивідуально-діяльних проявів, виділених на підставі аналізу літератури з проблеми дослідження та збору даних. Далі за кожним об'єктивним показником розраховувалися середні арифметичні значення.

Розрахунок показника "успішність" описаний нижче. Отримані дані узагальнювалися безпосередньо дослідником.

Перерахуємо виділені об'єктивні індивідуально-діяльні показники ставлення студентів до навчально-професійної діяльності.

Загальнодіяльні показники (навчально-важливі якості): дисциплінованість, організованість, працьовитість і посидючість, акуратність, старанність, відповідальність, скрупульозність у роботі, свідомість, чесність, гуманність, успішність, пізнавальна активність, самостійність, ініціативність, методичність творчий підхід до справи, схильність до наукової роботи, наполегливість, впевненість, цілеспрямованість, лідерство, уміння спільно працювати, товариськість, чуйність, емпатія.

Специфічно-діяльні показники (професійно-важливі якості): технічні здібності, математичні здібності, здатність сприймати велику кількість інформації, гнучкість мислення, аналітичні здібності, високий рівень концентрації, розподілу та стійкості уваги, хороша пам'ять, просторове мислення, здатність застосовувати та впроваджувати нове на практиці, уміння працювати з нормативною документацією та довідковою літературою, знання технічної іноземної мови, володіння інформаційними технологіями.

Анкетування – допоміжний метод збирання емпіричних даних за допомогою спеціально оформленого списку питань. У дослідженні ми використали анкету для виділення компенсаторних якостей особистості студентів зі слуховими обмеженнями, які згідно з гіпотезою нашого дослідження є їх психолого-акмеологічними особливостями.

Аналіз продуктів навчальної діяльності студентів полягав у аналізі їхньої академічної успішності за середнім балом оцінок екзаменаційних відомостей за останні дві сесії. Академічна успішність, поряд з оцінками експертів, об'єктивно характеризує навчально-професійну діяльність студентів, доповнює список індивідуально-діяльних компонентів ставлення студентів до цієї діяльності та може бути віднесена до компоненту моральних якостей особистості.

Для *методу тестування* ми використали низку стандартизованих особистісних опитувальників [35].

Багатофакторний особистісний опитувальник Р. Кеттелла 16PF загальновідома методика, призначена для виміру 16 особистісних якостей, виділених Р. Кеттелл за допомогою факторного аналізу. Опитувальник дозволяє докладно описати структуру особистості, розкрити взаємозв'язку її характеристик, виявити особистісні проблеми, знайти компенсаторні механізми підтримки психічного здоров'я та інших.

Опитувальник містить 187 питань, що стосуються різних сторін життєдіяльності. Кожному випробуваному лунали опитувальні листи та тестові зошити з питаннями. Перед початком опитування досліджувані отримували інструкцію до тесту, в якій пропонувалося вибрати один з трьох можливих варіантів відповідей.

Бали за кожним із 16 факторів підраховувалися за допомогою стандартного ключа. За таблицями стандартизації, які враховують вік і статеву приналежність досліджуваних, сирі бали перетворювалися на стіни. Залежно від отриманих результатів здійснювалася смислова інтерпретація факторів, отримані бали співвідносилися між собою та зв'язувалися з іншими даними.

У нашому дослідженні було використано як групова, і індивідуальна форма опитування з огляду на особливості обстежуваної нами вибірки.

Опитувальник рівня суб'єктивного контролю (РСК) Дж. Роттера широко застосовується в психології і заснований на двох положеннях:

1. Люди різняться між собою у тому, де вони локалізують контроль над значущими собі подіями. Можливі два полярні типи такої локалізації, або локус контролю: екстернальний та інтернальний. Екстернали вважають, що події, що відбуваються з ними, є результатом дії зовнішніх сил. Інтернали вважають, що це значні події є результатом своєї активності. Будь-яка людина має певну позицію в континуумі, що тягнеться від екстернального до інтернального локусу контролю.

2. Локус контролю, характерний для індивіда, універсальний по відношенню до будь-яких типів подій та ситуацій, з якими йому доводиться стикатися. Один і той же тип контролю характеризує поведінку цієї особи і у разі невдач, і у сфері досягнень, а також у різних галузях соціального життя. Інтернали та екстернали розрізняються за способами інтерпретації соціальних

ситуацій, отримання інформації та механізмів їх пояснення. Опитувальник РСК включає такі шкали:

1. Шкала загальної інтернальності (Іо) - показує рівень суб'єктивного контролю за будь-якими значущими ситуаціями.

2. Шкала інтернальності в галузі досягнень (Ід) – показує рівень суб'єктивного контролю над емоційно-позитивними подіями та ситуаціями.

3. Шкала інтернальності в галузі невдач (Ін) - показує рівень суб'єктивного контролю стосовно негативних подій та ситуацій.

4. Шкала інтернальності у сімейних відносинах (Іс) – показує готовність людини брати відповідальність за події її сімейного життя.

5. Шкала інтернальності в галузі виробничих відносин (Іп) - показує, наскільки важливими людина вважає свої дії в організації власної виробничої діяльності, у відносинах, що складаються в колективі, у своєму просуванні і т. д.

6. Шкала інтернальності у сфері міжособистісних відносин (Ім) -показує те, наскільки людина може контролювати свої неформальні відносини коїться з іншими людьми, викликати себе повагу і симпатію.

7. Шкала інтернальності щодо здоров'я та хвороби (Із) -показує відповідальність людини за своє здоров'я.

Опитувальник складається з 44 тверджень, кожне з яких потрібно співвіднести з рейтинговою шестибальною шкалою (від -3 до +3). Підсумовуючи відповіді на пункти опитувальника з урахуванням знака за кожною шкалою, підраховуються сирі бали, які за таблицями стандартизації переводять у шкалу стін. Високі показники досліджуваного відповідають високому рівню інтернальності, а низькі-екстернальному локус контролю. Переважним є інтернальний локус контролю.

Мотиваційно-самооцінний опитувальник використовувався для виявлення провідних компонентів особистості учня, що у психічної регуляції діяльності та поведінки, домінуючої мотивації і самооцінки.

До опитувальника включено 49 тверджень щодо мотивації та самооцінки учнів. За трибальною шкалою піддослідні оцінювали ступінь виразності індивідуальних характеристик особистості, і навіть форм поведінки,

відповідних цим характеристикам. При цьому виділяється два типи мотивації: ділову колективістську та особисто-престижну, які співвідносяться з різними варіантами самооцінки. Підрахунок балів відповідно до ключа вівся за трьома розділами методики:

1. Рівень розвитку ділових колективістських аспектів особистості.
2. Рівень розвитку особисто-престижної мотивації з орієнтацією на уникнення неуспіху у діяльності.
3. Рівень розвитку особисто-престижної мотивації з орієнтацією отримання високих соціальних оцінок.
4. Інтерпретація результатів дослідження проводиться у співвідношенні показників всіх трьох розділів. Додатково методика виявляє ступінь виразності семи показників: ставлення до справи, до колективу, до себе, прагнення уникнути оцінки, невпевненості в поведінці, прагнення до лідерства, самовпевненості.

Методика вивчення спрямованості особистості дає змогу діагностувати ставлення учня до навчальної діяльності. Відповідно до конструкту тесту навчальна мотивація як властивість особистості представляє систему цілей і потреб, що спонукають учнів до активного поповнення своїх знань, оволодіння вміннями, свідомого ставлення до професійної діяльності. Усвідомленість мотивації розглядається як прагнення учня розвинути в собі більш досконалі спонукання до вчення, як визнання цінності знань для особистості та суспільства, як усвідомлення необхідності знань для професійного вдосконалення. Мотивація характеризується найважливішими ознаками: спрямованістю на суспільні відносини, на зміст навчання, на способи та прийоми навчання, на пізнавальну та професійну діяльність, на взаємини людей та на оцінку самого себе; стійкістю, інтенсивністю, переключення, ступенем гальмування особистістю негативних спонукань. У кожної особи ці компоненти виражаються по-різному. Відтак виділяється чотири рівні розвитку мотивації.

Опитувальник включає 44 пункти, сформованих у чотири блоки. Цінність методики у тому, що легко адаптується, враховуючи специфіку конкретної спеціальності чи напрями навчання. Провідний рівень мотивації визначається

за найбільшою кількістю набраних балів.

Опитувальник термінальних цінностей. Діагностичним конструктом опитувальника виступає значимість для індивіда тієї чи іншої життєвої сфери як джерела реалізації тієї чи іншої термінальної цінності як переконання індивіда у перевагах будь-яких цілей, певного сенсу існування порівняно з іншими цілями.

Опитувальник складається з 80 тверджень, що оцінюються за п'ятибальною шкалою, та діагностує такі термінальні цінності: Власний престиж, тобто завоювання свого визнання в суспільстві шляхом дотримання певних соціальних вимог (СП).

1. Високе матеріальне становище, т. е. звернення до чинників матеріального добробуту як головного сенсу існування (ВМП).

2. Креативність, т. е. реалізація своїх творчих можливостей, прагнення змінювати навколишню реальність (К).

3. Активні соціальні контакти, тобто встановлення сприятливих взаємин у різних сферах соціальної взаємодії, розширення своїх міжособистісних зв'язків, реалізація своєї соціальної ролі (АСК).

4. Розвиток себе, тобто пізнання своїх індивідуальних особливостей, постійний розвиток своїх здібностей та інших особистісних характеристик (РС).

5. Досягнення, тобто постановка і вирішення певних життєвих завдань як основних життєвих чинників (Д).

6. Духовне задоволення, як керівництво моральними принципами, переважання духовних потреб над матеріальними (ДУ).

7. Збереження власної індивідуальності, тобто переважання власних думок, поглядів, переконань над загальноприйнятими, захист своєї неповторності та незалежності (ССІ).

У опитувальнику представлені такі сфери: професійного життя (СПЗ), навчання та освіти (СОІО), сімейного життя (ССЖ), суспільного життя (СОЖ), захоплень (СУ).

Сирі бали за кожною цінністю та сферою за допомогою нормативних таблиць переводилися в стіни.

Методика дослідження самовідносини СР складається з 110 пунктів і спрямована на вивчення емоційно-оцінної підсистеми самосвідомості. У структурі самовідносини виділено дев'ять показників:

1. Закритість-відкритість – критичність, глибоке усвідомлення себе, внутрішня чесність і відкритість, з одного боку, і виражена мотивація соціального схвалення, конформність – з іншого.

2. Самовпевненість - ставлення до себе як до впевненої, самостійної, вольової та надійної людини.

3. Самокерівництво - переживання власного «Я» як внутрішнього стрижня, що інтегрує та організує особистість, здатність до саморегуляції.

4. Відбите самовідносини - уявлення суб'єкта у тому, що його особистість, характер і діяльність здатні викликати в інших повагу, симпатію, схвалення, розуміння тощо.

5. Самоцінність - відчуття цінності власної особистості та передбачувана цінність свого «Я» для інших, оцінка себе за внутрішніми критеріями духовності та багатства внутрішнього світу.

6. Самоприйняття - почуття симпатії до себе, злагоди зі своїми внутрішніми спонуканнями, схвалення своїх планів і бажань, прийняття себе таким, яким є.

7. Самоприв'язаність – консервативна самодостатність, ригідність Я-концепції, заперечення можливості та бажаності розвитку власного «Я».

8. Внутрішня конфліктність - тенденція до надмірного самокопання та рефлексії на загальному негативному емоційному тлі ставлення до себе.

9. Самозвинувачення – самозвинувачення, негативні емоції на адресу свого «Я», інтрапунітивність.

Отримані сирі бали з допомогою нормативної таблиці перетворювалися на стени.

Тест діагностики структури інтелекту. Інтелект розглядається як підструктура в цілісній структурі особистості і представляє впорядковану цілісність розумових здібностей, що формуються і виявляються в діяльності. Р. Амтхауер виділив чотири провідні фактори інтелекту: вербальний, рахунково-арифметичний, просторовий та мнемічний, на діагностику яких

направлено 9 субтестів методики:

1. Поінформованість (ОС) - за результатами виконання цього субтесту можна судити про запас щодо простих відомостей та знань у випробуваного.

2. Виняток зайвого (ІЛ) – призначений для дослідження аналітико-синтетичної діяльності піддослідних.

3. Пошук аналогій (ПА) – діагностує здатність до узагальнення, дає інформацію про потенційні можливості випробуваного.

4. Визначення загального (00) - визначає здатність до абстракції, за результатами цього субтесту можна дійти невтішного висновку про рівень сформованості у випробуваного системи наукових понять загалом.

5. Арифметичний (АР) – включає арифметичні завдання. Результати субтесту АР свідчать про розвиток таких розумових операцій, як математичний аналіз, синтез, абстракція, узагальнення, а також здатність до встановлення логічних висновків.

6. Визначення закономірностей (03) – діагностує аналітико-синтетичні математичні здібності.

7. Геометричне додавання (ГС) - діагностує окремі здатності у структурі просторового мислення.

8. Просторова уява (ПВ) - як і попередній субтест діагностує здатність людини оперувати просторовими уявленнями, проте висуває вищі вимоги до розвитку просторового мислення випробуваного, опосередковано визначає рівень розвитку наочно-дієвого мислення.

9. Запам'ятовування (3) – діагностує рівень розвитку вербальної короткочасної пам'яті.

За кожним субтестом бали сумувалися і за допомогою таблиць переводилися в нормовані бали за шкалою IQ. Сума балів усіх субтестів становить показник підсумкового бала, який з допомогою нормативних таблиць також перетворювався на показник загального рівня інтелекту.

Тест має обмеження за часом виконання.

Тест соціального інтелекту Дж. Гілфорда та М. Саллієсна призначений для вимірювання соціального інтелекту як інтегральної інтелектуальної здатності, що визначає успішність спілкування та соціальної адаптації. Він

об'єднує та регулює пізнавальні процеси, пов'язані з відображенням соціальних об'єктів (людини як партнера зі спілкування, групи людей). До процесів, що його утворюють, належать: соціальна сензитивність, соціальна перцепція, соціальна пам'ять та соціальне мислення. Відповідно до концепції Дж. Гілфорда, соціальний інтелект представляє систему інтелектуальних здібностей, незалежно від чинників загального інтелекту.

Ця методика включає чотири субтести:

1. «Історії із завершенням» - вимірює фактор пізнання результатів поведінки, тобто здатність передбачати наслідки поведінки персонажів у певній ситуації.

2. «Групи експресії» - вимірює чинник пізнання класів поведінки, саме, здатність до логічного узагальнення, виділення загальних істотних ознак у різних невербальних реакціях людини.

3. «Вербальна експресія» - вимірює фактор пізнання перетворень поведінки, а саме здатність розуміти зміну значення подібних вербальних реакцій людини в залежності від контексту ситуації, що їх викликала.

4. "Історії з доповненням" - вимірює фактор пізнання систем поведінки, тобто здатність розуміти логіку розвитку ситуації взаємодії, значення поведінки людей у цих ситуаціях.

Композитна оцінка - обчислюється як сума балів з усіх чотирьох субтестів. Усі субтести мають приблизно рівну вагу в загальній оцінці соціального інтелекту.

Цей тест діагностує переважно когнітивний компонент комунікативних здібностей.

Опитувальник формально-динамічних властивостей індивідуальності діагностує динамічні властивості нервової системи людини: ергічність, пластичність, швидкість протікання нервових процесів, емоційність, що проявляються у психомоторній, інтелектуальній та комунікативній сферах. Виходячи із змісту кореляційних та факторних зв'язків між шкалами виділяється шість найважливіших індексів формально-динамічних властивостей людини: індекси психомоторної, інтелектуальної та комунікативної активності, індекс загальної активності, індекс загальної емоційності та індекс загальної адаптивності, за співвідношенням яких можна

визначити тип темпераменту людини. Серед формальних психологічних характеристик темперамент має найбільшу біологічну заданість і через це стійкість, відповідно, виховні та інші впливи повинні до них пристосовуватися.

3.2. Структурна організація психолого-акмеологічних компонентів особистості студентів з аудіальними обмеженнями на індивідуально-діяльному рівні.

Проведений у першому розділі аналіз літератури показав, що досі маловивченою залишається проблема професійно-особистісного розвитку студентів з аудіальними обмеженнями на противагу численним дослідженням дошкільнят і школярів з порушеннями слуху. Наявні дослідження відносяться головним чином до галузі сурдопедагогіки та присвячені питанням становлення, розвитку та організації системи професійної освіти осіб з вадами слухової функції. У літературних джерелах знаходимо лише поодинокі психологічні дослідження присвячені проблемі соціально-психологічної адаптації даної категорії студентів у ЗВО [8; 11; 20; 26-28 та ін.]. Це зумовлено низкою причин. По-перше, цілеспрямовано студентів з аудіальними обмеженнями навчають лише у декількох ЗВО країни. По-друге, навчальні групи студентів зі слуховими обмеженнями, як правило, нечисленні та неоднорідні, що створює проблеми із формуванням адекватної вибірки. По-третє, виникають численні труднощі на етапі збирання емпіричних даних, що об'єктивно впливають із труднощів спілкування та комунікації зі слухачами.

Усталена система навчання дітей і виховання глухих і слабочуючих дітей у спеціальних установах формує психологію утриманства і споживацтва, яка нині є малодієвою, адже апріорі робить з людини соціального інваліда, який неспроможний самостійно організувати своє життя. Сьогодні більшість молоді розуміє, що саме від їхнього рівня освіченості і вольових зусиль залежить їх психологічне і матеріальне благополуччя. Насамперед, саме ця категорія юнаків та дівчат вступає до вищих навчальних закладів. Відчуття свого дефекту викликає в них почуття «малоцінності» (у рамках

індивідуальної психології Адлера), яке стимулює розвиток компенсаторних якостей особистості, що дає змогу досягти висот професіоналізму в обхід цього дефекту.

У контексті акмеології вивчають умови та фактори руху людини до вершин професіоналізму. Наявність дієвої психолого-акмеологічної моделі особистості студентів з аудіальними обмеженнями з урахуванням їх компенсаторних можливостей створить умови для їхнього професійно-особистісного розвитку. Проте аналіз літератури та досвід практичної роботи показали, що модель навчання та виховання студентів-інвалідів зі слуху у ЗВО найчастіше дублює модель навчання звичайних студентів.

Студенти з аудіальними обмеженнями мають певні індивідуально-психологічні властивості. Одні з них позитивно впливають на успішність оволодіння обраною професійною діяльністю, інші, навпаки, перешкоджають цьому або є індиферентними. З іншого боку, професія висуває певні вимоги. Дефект слуху є безперечною перешкодою для оволодіння фахом, значно обмежуючи коло здібностей людини. Неможливість розвитку одних здібностей та професійно-важливих якостей може бути компенсовано розвитком інших. Під впливом мотивації, системи цінностей та зовнішніх впливів актуалізується розвиток психолого-акмеологічних особливостей студентів з обмеженими можливостями здоров'я.

Психолого-акмеологічні особливості студентів з аудіальними обмеженнями виявляються в навчально-професійній діяльності (НПД) і можуть бути зафіксовані у вигляді об'єктивно-психологічних показників, що характеризують індивідуально-діяльнісний рівень аналізу навчально-професійної діяльності, до яких слід віднести наступні: дисциплінованість, дисциплінованість акуратність, старанність, відповідальність, скрупульозність у роботі, свідомість, чесність, гуманність, успішність, пізнавальна активність, самостійність, ініціативність, методичність і раціональність, рішучість і оперативність, творчий підхід до справи, схильність до наукової роботи, наполегливість, впевненість, цілеспрямованість, лідерство, вміння спільно працювати, товариськість, чуйність, емпатію, технічні здібності, математичні здібності, аналітичні здібності, високий рівень концентрації, розподілу та

стійкості уваги, гарна пам'ять, просторове мислення, здатність застосовувати та впроваджувати нове на практиці, вміння працювати з нормативною документацією та довідковою літературою, знання технічної іноземної мови, володіння інформаційними технологіями.

З метою якіснішого аналізу виділені об'єктивні індивідуально-діяльнісні показники були розбиті нами на такі компоненти: морально-духовний, інтелектуально-вольовий, емоційно-вольовий, комунікативний і компонент специфічно-діяльнісних якостей. Думка експертів, а також аналіз індивідуально-діяльнісних показників дасть змогу виділити серед них компоненти, що виконують компенсаторну функцію, а отже є психолого-акмеологічними.

З метою виділення об'єктивних проявів психолого-акмеологічних особливостей студентів з обмеженими можливостями здоров'я п'ятьом експертам з пред'явленого переліку індивідуально-діяльних показників, що складається з 38 позицій, необхідно було вибрати 10, які, на їхню думку, компенсують цим студентам брак слуху та сприяють успішності навчально-професійної діяльності, та занести їх до протоколу. У результаті до розряду психолого-акмеологічних було віднесено 21 об'єктивний показник. Згідно з вибором експертів, домінуючі позиції в переліку займають показники морального компонента (на 6 якостей припадає 14 виборів) та компонента професійно-важливих якостей (12 виборів на 5 якостей). Одностайно до категорії психолого-акмеологічних експерти віднесли два показники: працьовитість та посидючість, а також просторове мислення (по 5 виборів). По 4 вибори довелося на три показники: самостійність, цілеспрямованість та лідерство, що стоять на чолі трьох інших компонентів. Об'єктивний показник «організованість» із блоку моральних якостей було виділено трьома експертами. По два вибори отримали такі якості, як відповідальність, акуратність (морально-моральний компонент), атенційні та аналітичні здібності, гнучкість мислення (компонент специфічно-діяльнісних якостей), пізнавальна активність, ініціативність (інтелектуально-вольовий компонент), наполегливість, впевненість (емоційно-вольовий компонент), вміння спільно

працювати (комунікативний компонент). У своєму дослідженні ми, насамперед, орієнтуватимемося на ці об'єктивні показники. До розряду психолого-акмеологічних увійшли всі якості емоційно-вольового компонента. Найменшу кількість виборів отримали такі якості: дисциплінованість, старанність (морально-духовні), володіння інформаційними технологіями (специфічно-діяльні), творчий підхід до справи (інтелектуально-вольові), чуйність (комунікативні). Серед усіх індивідуально-діяльних показників найбільші середньогрупові значення в більшості випадків мають ті, які ми віднесли до розряду психолого-акмеологічних.

3.3. Дослідження психолого-акмеологічних особливостей особистості слабочуючих студентів на індивідуально-діяльнісному рівні.

Як було зазначено раніше, нашу вибірку склали слабчующі студенти, більшість з яких володіє мовою, хоча вона і має низку недоліків. Звукопідсилювальні пристрої значно полегшують цей процес. Отож, володіння усною мовою, достатній рівень комунікативних навичок, необхідних для незалежного життя у сучасному суспільстві, наближають слабчующих студентів до характеристик осіб з нормальним слухом.

Переважає більшість студентів з обмеженими можливостями слуху, які навчаються в університеті – іногородні та проживають у гуртожитку. Перебуваючи в ситуації ослабленого контролю та опіки з боку батьків, ці студенти схильні до безлічі спокус, уникнути яких, мабуть, дозволить лише високий рівень розвитку моральних та вольових якостей особистості. Підтвердженням нашого припущення є домінуюче становище в структурній організації особистості студентів, що слабо чують, компонента морально-моральних якостей і пов'язаного з ним емоційно-вольового компонента. Підлегле ж становище займають інтелектуально-вольовий, комунікативний та професійний компоненти.

Системоутворюючу функцію серед елементів морально-духовного компонента виконує організованість – загальнопрофесійна риса, що відображає формально-динамічний аспект діяльності та визначає її успішність. Нагадаємо, що в процесі спостереження фіксувалися такі прояви організованості: вміння планувати свою діяльність і діяти згідно з планом, вміння правильно

розподілити час, готовність до занять (наявність всього необхідного на момент початку заняття), дотримання порядку на робочому місці, внесення наукової організації праці у повсякденний побут, вимогливе ставлення себе, зосередженість під час занять, чітке виконання інструкції викладача, обов'язковість, ведення здорового життя. Для слабчующих студентів найбільш важливими є ті прояви організованості, які пов'язані з раціональним плануванням діяльності і розподілом часу, здатністю виділити серед справ головні і другорядні, а менш важливими - прояви, пов'язані з підтриманням порядку на робочому місці. Доказом є лідируюча позиція в блоці інтелектуально-вольових якостей елемента «методичність і раціональність», а також розташування показника «акуратність» у нижній частині структури морального компонента. Спостереження та аналіз продуктів навчальної діяльності свідчать про високий ступінь розвитку у таких студентів моральних якостей у порівнянні з показниками інших компонентів. Все вищезначене дпе можливість даній категорії здобувачів освіти добиватися успіху в навчально-професійній діяльності і успішно справлятися з труднощами.

На розвиток і прояв морально-моральних якостей найбільше впливають показники емоційно-вольового компонента, зокрема «цілеспрямованість». Сполучну роль між моральними та інтелектуально-вольовими якостями виконує комунікативний компонент, організуючу роль у якому відіграє «лідерство», яке тісно пов'язане з інтелектуально-вольовими якостями: методичністю та раціональністю, пізнавальною активністю та морально-духовними якостями: відповідальністю, свідомістю, працьовитістю та посидючістю

Лідируючі позиції слабчующих студентів у навчальній групі здебільшого визначаються не їх слухомовними можливостями, а ступенем відповідальності за інших членів групи, яку вони готові на себе взяти. Ті з них, які мають лідерські якості, координують діяльність групи, взаємодіють з викладачами, виконують відповідальні доручення, у разі відсутності сурдоперекладача на практичному занятті беруть на себе його функції, надають допомогу у спілкуванні з викладачами менш активним студентам. Старости груп вибираються з-поміж них. Але, головне, ці студенти мають високорозвинені моральні якості і добре навчаються, про що свідчать

результати спостереження.

Характерною особливістю структурної організації особистості слабчучючих є низьке розташування компонента професійно-важливих якостей. Імовірною причиною цього, з одного боку, є наявність у них залишкового слуху і відповідно більш високого порівняно з глухими рівня мовленнєвого розвитку, що формує у слабких інших шляхи компенсації дефекту і не вимагає від них такого високого рівня розвитку просторового мислення та уваги. З іншого боку, на підлегле становище професійно-важливих якостей впливає недостатній розвиток самостійності та ініціативності. Привертає увагу і дещо інша структура показників даного компонента. Домінуюче становище у ньому займає винахідливість. З нею пов'язаний розвиток аналітичних здібностей, що лежать в основі логічного мислення, які беруть на себе основне акмеологічне навантаження даного компонента. Очевидно, високе становище даного показника у структурі професійно-важливого блоку якостей пояснюється залежністю рівня аналітичних здібностей від рівня мовного розвитку. До основних проявів аналітичних здібностей належить вміння відокремлювати суттєві ознаки предметів та явищ від несуттєвих та встановлювати між ними логічні відносини.

Обробка об'єктивних індивідуально-діяльнісних показників слабчучючих студентів з метою виявлення усередненого рангового місця показала, що найбільший внесок у їх прояв вносять емоційно-вольові акмеологічні якості: цілеспрямованість, наполегливість і впевненість, що займають 5-е. На 3-му та 4-му місці розташовуються елементи інтелектуально-вольового блоку: методичність та раціональність, пізнавальна активність. Отримані дані також свідчать про деяку дисгармонійність показників морально-духовного компонента. У верхній її частині розташовуються якості, пов'язані з ставленням до навчальної діяльності: працьовитість і посидючість (6-е місце), скрупульозність у роботі (7-е місце), свідомість (9-е місце), організованість (10-е місце), виконавчість (11 місце). Нижні рангові місця в таблиці займають моральні якості, що визначають ставлення до предметів (акуратність – 29 місце) та до інших людей: гуманність (31 місце) і чесність (32 місце). Слабкий внесок у розвиток особистості слабчучючих студентів 2-го та 3-го курсів

вносять професійно-важливі якості, які безпосередньо пов'язані із здійсненням майбутньої професійної діяльності: здатність застосовувати та впроваджувати нове на практиці, технічні здібності, знання технічної іноземної мови, володіння інформаційними технологіями. Очевидно, мінімальна кількість у навчальному плані 2 – 3 курсів предметів професійного циклу не сприяє формуванню цих умінь у студентів.

Отже, на підставі результатів дослідження можна стверджувати, що успішне здійснення слабочуючими студентами навчально-професійної діяльності більшою мірою залежить від їхнього вміння спланувати та організувати цю діяльність, раціонально розподілити час та кошти, від наявності чітко сформульованої мети діяльності та прагнення до її досягнення, від бажання та готовності вчитися, долаючи труднощі, від зацікавленості у процесі навчання та від прояви активності у пізнанні нового, від дотримання правил і норм навчально-трудової дисципліни. У разі недотримання вищеперелічених умов провадження діяльності перебування слабочуючих студентів у вузі стає безглуздим.

До мети нашого дослідження не входило вивчення психолого-акмеологічних особливостей здорових студентів. Однак виявити компенсаторні особливості та їх роль у професійному розвитку особистості слабочуючих студентів можна лише порівнявши їх зі студентами без аудіальних обмежень, які навчаються за тими ж спеціальностями та програмами. Студенти, що чувають, склали контрольну групу нашого дослідження.

У структурній організації об'єктивно-психологічних показників особистості слухачів є ціла низка особливостей. По-перше, головну роль у ній грає інтелектуально-вольовий компонент, з яким міцні взаємозв'язки утворюють моральні показники. По-друге, підлеглі позиції займає блок специфічно-діяльнісних якостей. По-третє, відзначаються відмінні від студентів з аудіальними обмеженнями структурні взаємозв'язки всередині

цього блоку. По-четверте, привертає увагу роз'єднаність показників комунікативного компонента.

Отримані дані засвідчили, що системоутворюючим показником у домінуючому моральному компоненті є схильність до наукової роботи. Дана якість передбачає наявність у свого володаря наукового складу мислення, сформованого понятійного апарату, здатності до узагальнення та структурування матеріалу, що можливе лише за високого рівня мовного розвитку та дуже складно для студентів з дефіцитарним типом розвитку.

Схильність до наукової роботи утворює найбільш тісні зв'язки з моральними якостями: працьовитістю та посидючістю, скрупульозністю в роботі, організованістю та лідерством. Очевидно, схильність до наукової роботи є основним психолого-акмеологічним показником у структурі особистості студентів з нормальним слухом, при цьому у тих, хто слабо чує, вона займає нижні підлеглі позиції. Вищезгадана роз'єднаність об'єктивних показників комунікативного компонента виявляється у тому, що найтісніші зв'язки спостерігаються з іншими блоками якостей та утворюють «лідерство», завдяки чому даний компонент займає одну з верхніх позицій у структурі особистості. Інші елементи комунікативного блоку знаходяться в нижній частині. При цьому показник «лідерство» не утворює значущих зв'язків із товариськістю, а зв'язок із показниками «вміння спільно працювати» та «емпатія» дуже слабкий, на відміну слабчуючих студентів. За даними спостереження та аналізу отриманих даних основними критеріями для вибору лідера у звичайних студентських групах є відмінна успішність та навички саморегуляції, що лежать в основі ділових моральних якостей: організованості, старанності, скрупульозності в роботі та працьовитості), при цьому рівень розвитку комунікативних якостей практично не відіграє ролі. У групі слабчуючих студентів, навпаки, акцент зміщений у бік рівня сформованості комунікативних навичок, а також моральних якостей, що

визначають ставлення до інших людей: гуманності та чесності.

Що ж до структурних особливостей компонента специфічно-діяльнісних якостей студентів із нормальним слухом, всі вони, передусім, визначаються високим, проти слабчущих, рівнем розвитку мови і пов'язані з ним складними формами логічного мислення. Організуючу функцію в цьому компоненті виконує пам'ять, пов'язана з нею здатність до сприйняття великої кількості інформації, а також математичні здібності. Математичні здібності визначають успішність студентів у вивченні технічних дисциплін та пов'язані із здійсненням аналітико-синтетичної діяльності.

Проведене дослідження структурної організації особистості студентів з аудіальними обмеженнями на індивідуально-діяльнісному рівні дозволило виявити у них домінуючі психолого-акмеологічні особливості, основу яких лежать компенсаторні якості особистості.

Таким чином, на індивідуально-діяльнісному рівні аналізу НПД студентів з аудіальними обмеженнями домінуючими психолого-акмеологічними компонентами є: у слабчущих студентів - компонент моральних якостей. Отож, позитивні зміни в цих компонентах вплинуть на інші структурні компоненти особистості студентів з аудіальними обмеженнями.

3.4. Вивчення психолого-акмеологічних особливостей студентів з аудіальними обмеженнями на основі аналізу продуктивності навчально-професійної діяльності.

У даному параграфі дослідження акмеолого-компенсаторні особливості слабчущих студентів проаналізовано на індивідуально-діяльнісному та особистісному рівнях з погляду продуктивності їхньої навчально-професійної діяльності, яка є провідною на даному етапі розвитку. Саме в ній розвиваються психічні процеси та властивості студентів, вона інтенсивно впливає на отримання ними професійно-важливих знань, навичок та умінь. Психологічна структура навчально-професійної діяльності студентів ЗВО представляє цілісну єдність діялісно-важливих якостей (навчально-важливих та професійно-важливих), що утворюють стійкі взаємозв'язки, засноване на функціональних блоках, зміст яких визначається специфікою діяльності. У

психолого-педагогічній літературі для аналізу навчальної діяльності використовують кілька понять: «продуктивність», «ефективність», «успішність», «успішність». Продуктивність діяльності – це якість, темп роботи, її обсяг в одиницю часу, відсутність напруги та втоми протягом тривалого періоду, задоволеність результатом діяльності [22]. Основним показником якості навчально-академічної діяльності, характерної для студентів 2-го та 3-го курсів, є академічна успішність (АУ). Значні позитивні зв'язки академічної успішності з рівнем розвитку загальнодіяльнісних та специфічно-діяльнісних якостей дають змогу розглядати її як результативний показник продуктивності навчально-професійної діяльності. Надалі, як показує досвід, багато студентів з високим рівнем академічної успішності успішно навчаються у магістратурі та аспірантурі, займають призові місця на міжнародних конференціях та конкурсах студентських проектів тощо.

Для виділення психолого-акмеологічних характеристик студентів-інвалідів зі слуху необхідно виявити те загальне, що характеризує тих, хто досяг високих результатів у навчально-професійній діяльності, порівнявши з протилежною категорією малопродуктивних. З цією метою всередині кожної вибірки ми розподілили студентів на три групи: студенти з відмінною АУ (3 осіб), хорошою АУ (10 осіб) та задовільною АУ (7 осіб). Відтак, студенти з відмінною успішністю утворюють групу продуктивних, з гарною – середньопродуктивних, а з задовільною – малопродуктивних. Виділені відмінності допоможуть виявити сильні сторони у структурі особистості студентів із високою продуктивністю НПД, які виконують психолого-акмеологічну функцію. Логіка дослідження підказує, що до психолого-акмеологічних будуть ставитися ті позитивні поведінкові та особистісні показники, які достовірно вищі у групах продуктивних слабчуючих студентів у порівнянні з малопродуктивними, і якими вони або не відрізняються від тієї ж категорії студентів, що чують, або навіть перевершують їх за даними показниками. Студенти з відмінною успішністю, які мають обмежені слухові можливості, прагнуть таким чином використовувати свої здібності, мотивацію, працездатність, психічні та енергетичні ресурси, щоб оптимізувати свої відносини з соціумом, якнайбільше відповідати йому,

зайняти в ньому гідне місце.

Так, у групах слабочуючих студентів відмінності між студентами з відмінною і задовільною успішністю виявлені за всіма індивідуально-діяльними показниками, що доводить цілісність професійно-особистісного розвитку студента з аудіальними обмеженнями, які розглядається на індивідуально-діяльнісному рівні аналізу, а відтак є підтвердженням правильності вибору академічної успішності як критерій продуктивності НПД.

Мотиваційно-ціннісна спрямованість є найважливішим компонентом структури особистості, що визначає продуктивність НПД студентів, і є основою розвитку загальнодіяльнісних (у тому числі навчально-важливих) та професійно-важливих якостей. Для її вивчення використовувалися мотиваційно-самооцінний опитувальник (МСО), опитувальник термінальних цінностей та опитувальник спрямованості особистості. Отримані результати доповнювалися даними включеного спостереження.

При дослідженні термінальних цінностей у групі слабочуючих між продуктивними та малопродуктивними студентами відмінності виявлені в наступних показниках: креативність, досягнення; сфера захоплень, сфера навчання та освіти. За ступенем виразності цих показників глухі студенти-відмінники не поступаються тим, хто чує. Відповідно перераховані вище цінності, що реалізуються в навчальній і позанавчальній діяльності, цілком можуть розглядатися нами як акмеологічні.

Мотивація глухих студентів, що належать до категорії продуктивних, характеризується колективістською спрямованістю – переживанням спільності зі своєю групою, що підтверджується даними включеного спостереження. У групі переважає доброзичлива дружня атмосфера, часті прояви взаємодопомоги та взаємовиручки. Однак у цьому студенти-відмінники відчувають, перш за все, свою заслугу (серед ділових мотивів переважає мотив ставлення до себе), позиціонують себе як самокритичних, самостійних, ініціативних та цілеспрямованих, але нерідко переоцінюють свої можливості.

Важливою відмінністю студентів з аудіальними обмеженнями порівняно з чуочими є несформованість самооцінки (її володарями є 75% глухих

студентів з відмінною успішністю і 100% - із задовільною), яка переважно має ситуативний характер і характеризується недостатньою критичністю. Очевидно, цьому сприяє щадне відношення з боку викладачів, ситуація заохочення навіть незначних успіхів.

У процесі вивчення ставлення слабчуючих студентів до НПД було встановлено, що продуктивні та малопродуктивні студенти відрізняються ступенем розвитку навчальної мотивації: слабчуючих студенти-відмінники в чомусь перевершують продуктивних чуючих студентів. У продуктивних групах слабчуючих і тих, хто чує, переважає третій рівень навчальної мотивації. Студенти розуміють необхідність оволодіння навчальними вміннями, усвідомлюють своє місце у колективі, орієнтовані поєднувати власні дії коїться з іншими, співвідносити особисті інтереси з громадськими, починають систематично вивчати окремі предмети.

Таким чином, як психолого-акмеологічні показники мотиваційної сфери НПД ми розглядаємо ділову колективістську мотивацію, мотив ставлення до себе як до цінного члена колективу та високий рівень розвитку навчальної мотивації.

Недорозвинення мовної функції, відносна ізольованість студентів-інвалідів зі слуху від суспільства обмежують можливості міжособистісного пізнання, розуміння та прогнозування поведінки іншої людини, ускладнюють процес соціальної адаптації та успішної інтеграції у суспільство тих, хто чує. Все перераховане вище визначило вибір наступних методик для вивчення інтелектуальної сфери: тест структури інтелекту Р. Амтхауера, тест діагностики соціального інтелекту Дж. Гілфорда і М. Саллівена.

Результати дослідження свідчать про значущість інтелектуальних здібностей для здійснення продуктивної НПД студентами з аудіальними обмеженнями. Отримані результати вказують на високий рівень розвитку наочно-образного мислення, що базується на оперуванні просторовими образами та відносинами, що зумовлює технічну спрямованість інтелекту глухих студентів із превалюванням конкретного мислення над теоретичним.

Соціальний інтелект, будучи когнітивною складовою комунікативних здібностей, визначає адекватність розуміння вчинків та дій інших людей,

уміння прогнозувати їхню поведінку за певних обставин, «читати» їх невербальні реакції. Слабочуючі студенти з відмінною та задовільною успішністю мають середньослабкий рівень розвитку соціального інтелекту (композитна оцінка за тестом Дж. Гілфорда), проте між ними відзначаються відмінності за цим показником. Більшою мірою ці відмінності обумовлені поганою здатністю останніх передбачати наслідки поведінки інших людей та відповідно вибудувати стратегію власної поведінки, розуміти почуття, думки та наміри учасників комунікативного процесу. Проте в умінні правильно оцінювати невербальні реакції (субтест «групи експресії», середньовибіркова норма) та аналізувати ситуації взаємодії людей, розуміти логіку їх розвитку слабочуючі студенти не поступаються тим, хто чує. Студенти, які не володіють усною мовою, відчувають труднощі у розпізнанні відтінків смислів, що передаються вербальними повідомленнями в контексті певних ситуацій спілкування.

В результаті дослідження інтелектуальної сфери в якості психолого-акмеологічних ми виділили два показники: високий рівень розвитку наочно-образного та просторового мислення та здатність передбачати наслідки поведінки.

Аналіз структурної організації концептуальної інтегративної психолого-акмеологічної моделі особистості слабчущого студента виявив домінуюче положення психолого-акмеологічного компенсаторного комплексу, в якому провідні позиції займають об'єктивні специфічно-діяльні акме-показники: просторовемислення, атенційні здібності, гнучкість мислення. Дані специфічно-діяльні якості визначають рівень розвитку інших особистісних компонентів: самовідносини, спрямованості особистості та самооцінки, інтелектуального компонента та компонента особистісних якостей.

Результати дослідження показали, що професійні здібності слабчущих студентів тісно взаємопов'язані з розвитком наочно-образного мислення та здатністю оперувати просторовими символами, розвитком аналітико-синтетичних процесів, що становлять основу логічного та абстрактного мислення, математичними здібностями та ін, а також із загальним рівнем

інтелекту та рівнем соціального інтелекту. Доведено, що успішно навчатися у ЗВО та показувати високі результати у навчально-професійній діяльності можуть лише ті слабчущі студенти, які мають достатній рівень розвитку вищеписаних інтелектуальних здібностей, дефіцит яких не зможуть компенсувати жодні інші здібності, особисті якості або способи діяльності (так звана порогова модель інтелекту). Інакше може йтися про абсолютну професійну непридатність. Водночас залученість до навчально-професійної діяльності стимулює розвиток усієї пізнавальної сфери та актуалізує необхідні компенсаторні якості.

Найбільша кількість зв'язків відзначається у індивідуально-діяльнісних акме-показників з усіма складовими компонента самовідносини і серед них найбільш значущі показники – самоприйняття, самокерівництво та самовпевненість, які були виділені нами на основі порівняльного аналізу особистісних показників студентів з високою та низькою продуктивністю діяльності як психолого-акмеологічні. Самовідношення як емоційно-сміслова оцінка студентом своїх суб'єктивних можливостей є важливим компонентом професійно-особистісного розвитку та проявляється як усвідомлене ставлення людини до своїх здібностей, потреб, мотивів, думок та переживань.

З усіма специфічно-діяльними акме-показниками пов'язані мотиви вчення та самоосвіти, колективістська мотивація та ставлення до себе як до цінного члену колективу, сприяючи більш сприятливому варіанту професійно-особистісного розвитку спрямованості навчально-професійної діяльності та адекватного оцінювання власних якостей особистості. Значні зв'язки специфічно-діяльнісних акме-показників з самовпевненістю в поведінці свідчать про те, що слабчущі студенти з досить високим рівнем розвитку професійно-важливих якостей нерідко переоцінюють свої можливості, нетерпимі до критиці на свою адресу, схильні до демонстративності у поведінці та мають негативну тенденцію до формування особисто-престижної мотивації та завищеної самооцінки. Для запобігання цього процесу необхідно робити певні дії щодо цілеспрямованого формування та розвитку ділової колективістської спрямованості та адекватної самооцінки, що буде передумовою успішної адаптації у вузівському середовищі.

Специфічно-діяльні якості також тісно пов'язані зі сферою захоплень та цінністю досягнень, що виконують психолого-акмеологічну функцію. Цінність досягнень у глухих студентів, що виражається у прагненні отримувати хороші оцінки, поєднується з мотивацією досягнення успіху та розвитком саморегуляції, супроводжується позитивними емоціями. Продуктивні в НПД студенти орієнтуються, перш за все, на якість діяльності, прагнуть її поетапного планування шляхом постановки та досягнення конкретних цілей. Значимість сфери захоплень для глухих студентів пов'язана з розвитком у них компенсаторних мотивів, які не належать до навчально-професійної діяльності і дозволяють самостверджуватись в інших областях. Подібним чином багато слабчучих студентів у певному сенсі компенсують ймовірні невдачі в навчально-професійній діяльності.

Специфічно-діяльні акме-показники визначають розвиток акме-особистісних якостей: інтелектуальних - вільнодумство, поінформованість, лібералізм, готовність до змін, загальні розумові здібності; комунікативних – відповідальність, обов'язковість, розвинене почуття обов'язку, відкритість, теплосердечність, добродушність, готовність до співпраці, інтернальність у сфері сімейних відносин, інтернальність у сфері міжособистісних відносин; емоційних – вміння керувати своїми емоціями та настроєм, впевненість у своїх силах, інтернальність у сфері досягнень.

Друге за значимістю місце у компенсаторному комплексі та в цілому в інтегративній моделі особистості слабчучого студента займає компонент самовідносини. Ставлення себе одна із найважливіших детермінант саморозвитку людини. Воно визначає оцінку глухою людиною навколишньої дійсності, бере участь у формуванні уявлень про себе та світ, регулює міжособистісні відносини, забезпечує прогнозування своєї соціальної ефективності, постановку та досягнення цілей, вирішення кризових ситуацій, впливає на процеси самореалізації, самоактуалізації та самовдосконалення. Тісні взаємозв'язки фактора самовідносини зі специфічними акме-показниками свідчать про те, що їх недостатній розвиток надаватиме на нього та інші стрижневі особистісні освіти негативний вплив, що призводить до

переживання людиною своєї малоцінності та труднощів у самореалізації.

Відповідно до принципу смислової інтеграції компоненти самовідносини організовані динамічну ієрархічну систему. Найвище місце у цій ієрархії займає самокерівництво – акмеологічний показник, визначальний ступінь усвідомлення людиною ролі своєї активності в результативності діяльності, що належить до емоційно-регуляторному компоненту самовідносини і як основний мотив саморегуляції життєдіяльності.

Самокерівництво як компонент, що інтегрує особистість, діяльність та спілкування глухого студента, взаємопов'язане з більшістю індивідуально-діяльних проявів. Найбільш тісно це особистісне утворення пов'язане із моральними акме-показниками: старанністю, працьовитістю та посидючістю, організованістю, відповідальністю та емоційно-вольовими: впевненістю, цілеспрямованістю. З гарною саморегуляцією слабчучого студента безпосередньо пов'язаний високий рівень володіння професійними вміннями та навичками, зокрема знання технічної іноземної мови, уміння працювати з нормативною документацією та довідковою літературою та ін.

Самокерівництво та інші компоненти у структурі самовідносини визначають розвиток ділової мотивації, стимулюють рефлексію особистісних якостей та їх адекватне оцінювання. На вершині ієрархії мотивів у глухих студентів з розвинутою саморегуляцією стоять цінність здобуття освіти та професії, глибоке усвідомлення необхідності та потреби знань, як за загальноосвітніми, так і за спеціальними та професійно-технічними дисциплінами. Під впливом механізмів саморегуляції формуються цінності власного престижу, креативності, досягнень, реалізовані переважно у сфері освіти та дозвілля.

Індивідуально-типологічні властивості на чолі із загальною інтелектуальною активністю утворюють слабкіші кореляційні зв'язки з елементами психолого-акмеологічного компенсаторного комплексу.

3.5. Обґрунтування та розробка програми актуалізації професійно-особистісного розвитку студентів з аудіальними обмеженнями та її

ефективність.

Дослідження психолого-акмеологічних особливостей професійно-особистісного розвитку студентів ЗВО з аудіальними обмеженнями, аналіз психолого-акмеологічної та педагогічної літератури, а також накопичений досвід роботи з даною категорією здобувачів освіти дали змогу обґрунтувати комплексну програму актуалізації професійно-особистісного розвитку слабочучих студентів.

Під актуалізацією в філософському сенсі розуміється перехід буття зі стану можливого в стан дійсного, тобто того, що на даний момент відноситься до категорії «бажаного» і вимагає втілення в життя. У вузькому значенні актуалізація – це «дія, спрямоване на пристосування чогось до умов цієї ситуації» [22, с.106]. У психології під актуалізацією розуміється «процес і результат довільних (навмисних) або мимовільних (ненавмисних) психічних дій, які полягають у вилученні з пам'яті засвоєної інформації або досвіду та підготовці їх до негайного використання» [там само, с. 98]. Актуалізація психолого-акмеологічних компонентів структури особистості неможлива без дотримання цілої низки умов. Зовнішні умови пов'язані з організацією освітнього простору вишу, застосуванням сучасних акме-технологій. Внутрішні умови визначаються самоактуалізацією студентів з аудіальними обмеженнями, ухваленням власної відповідальності за процес професійно-особистісного розвитку.

В основу програми, що формує, були покладені такі теоретичні підходи:

1. Системний підхід, що полягає в обов'язковій актуалізації всіх компонентів структури професійно-особистісного розвитку студентів з аудіальними обмеженнями. Порухнення функціонування будь-якого компонента компенсується посиленням розвитком інших, що з першим у тісному взаємозв'язку.

2. Екзистенційний підхід, який стверджує наявність у кожної людини певного особистісного потенціалу, що актуалізується в ході розвитку, який визнає право кожної людини на свободу вибору та авторство власного життя.

3. Особистісно зорієнтований підхід, що висуває вимоги диференціації та індивідуалізації роботи з глухими та слабочуючими студентами, що вимагає

врахування рівня актуального розвитку їх особистості, конкретних досягнень у спілкуванні та діяльності, потенційних можливостей для їх професійно-особистісного розвитку.

4. Фасилітаційний підхід, що передбачає створення таких психолого-акмеологічних умов, у яких студенти з ОВЗ можуть почуватися захищеними, зберігати своє психічне здоров'я та всі можливості самореалізації.

Метою формуючого експерименту було створення психолого-акмеологічних умов, які б сприяли професійно-особистісному розвитку студентів технічних спеціальностей вузу з аудіальними обмеженнями.

Досягнення мети здійснювалося шляхом реалізації наступних завдань формуючого експерименту:

1. Формування контрольної та експериментальної груп студентів за результатами констатуючого експерименту.

2. Впровадження програми актуалізації психолого-акмеологічних компонентів структури професійно-особистісного розвитку студентів з аудіальними обмеженнями, вибір засобів розвитку.

У формувальному експерименті взяли участь малопродуктивні в навчально-професійній діяльності слабчущі студенти ($n = 10$). Контрольну групу склали студенти з нормальним слухом, які навчаються за тією ж спеціальністю.

Робота з актуалізації психолого-акмеологічних особливостей студентів з обмеженнями слуху включала такі напрямки:

1. Включення в модель навчання активних форм і методів, при яких діяльність глухих і слабчущих учнів носить продуктивний і творчий характер: проблемних лекцій, практичних занять, семінарів, соціально-психологічних та акмеологічних тренінгів; збільшення самостійної роботи студентів, розвиток їхньої пізнавальної активності, ініціативності, самостійності та креативності.

2. Психологічний моніторинг та корекція розвитку психолого-акмеологічних якостей особистості студентів з аудіальними обмеженнями у процесі навчання у ЗВО:

- морально-духовних та професійно-важливих якостей;

- інтелектуально-вольових та емоційно-вольових якостей, навичок саморегуляції;
- адекватної самооцінки, критичності, впевненості у собі, інтернальності та інших;
- навчальної мотивації та ділової колективістської спрямованості особистості;
- лідерства, комунікативних якостей особистості та ефективних навичок міжособистісного пізнання;
- креативності, творчих здібностей, гнучкості мислення;
- просторового та наочно-образного мислення.

3. Формування активної життєвої позиції, готовності студентів з аудіальними обмеженнями до здійснення професійної діяльності, прагнення до самореалізації, самоактуалізації та самовдосконалення.

Формуючий експеримент відповідно до виділених напрямів роботи та організації освітнього процесу проводився протягом чотирьох місяців (одного семестру). Щомісяця в експериментальній групі проводилось у середньому 9 аудиторних занять. Тривалість заняття становила від двох до чотирьох годин. У процесі формуючого експерименту було проведено 36 занять. Загальна тривалість програми становила 72 години. Дана програма реалізовувалася за підтримки викладачів ЗВО.

Відповідно до виділених напрямків реалізації розвиваючої програми було сформульовано її мету: розвиток психолого-акмеологічних особливостей професійно-особистісного розвитку студентів із аудіальними обмеженнями.

Мета програми конкретизувалася через постановку наступних завдань:

1. Формування професійної спрямованості. Виявлення загальнодіяльних та специфічно-діяльних професійно-важливих якостей студентів технічних спеціальностей, необхідних для здійснення продуктивної навчально-професійної діяльності.

2. Формування навичок самоорганізованості.

3. Збільшення активності, самостійності та ініціативності у навчально-професійній діяльності.

4. Самоаналіз особистісного потенціалу та лідерських умінь,

розширення уявлень про значимість лідерських якостей та їх розвиток, підвищення впевненості у собі, формування навичок міжособистісного пізнання.

5. Розвиток комунікативних навичок.

6. Розвиток емоційно-вольового компонента особистості студента з аудіальними обмеженнями, навчання прийомів емоційно-вольової саморегуляції.

7. Формування уявлення про творчість і саморозвиток як рушійні сили самовдосконалення. активізація творчого потенціалу особистості; розвиток креативності та гнучкості мислення.

8. Формування прагнення до саморозвитку та самовдосконалення.

9. Розвиток просторового та наочно-образного мислення.

Як інструменти для розвитку психолого-акмеологічних особливостей професійно-особистісного розвитку студентів саудіальними обмеженнями були використані різні акмеологічні технології, спрямовані на активізацію особистісного потенціалу, підвищення адаптаційних можливостей та рівня професіоналізму: технології розвиваючого та особистісно зорієнтованого навчання з використанням активних методів навчання (проблемних лекцій, проблемно-активних лабораторно-практичних занять), соціально-психологічного та акмеологічного тренінгу, методу створення проектів. Основним завданням акме-технологій є формування у самосвідомості людини потреби у самореалізації та самовдосконаленні, що дозволяє за допомогою спеціальних прийомів актуалізувати професійно-особистісне «Я» людини.

Для створення сприятливого образу майбутньої професії було проведено тренінг професійної спрямованості та лекція на тему «Професія "Графічний дизайнер"» із запрошенням випускників університету, які реалізували себе у професійній діяльності. У ході тренінгового заняття студенти, з одного боку, виявляли свої інтереси, схильності та здібності, а з іншого - виділяли та обговорювали якості, які, на їхній погляд, повинен мати фахівець, аналізувалося відповідність власних якостей професіограмі. Студенти представляли свої професійні плани, визначали шляхи їх реалізації та наявність необхідних умов та ресурсів. Протягом усього тренінгу слабчуючі

студенти виступали активними його учасниками. Складність оволодіння абстрактними поняттями обумовлює розмиті уявлення учнів з аудіальними обмеженнями про обрану професію та особистісні якості, необхідні здійснення професійної діяльності.

Навички організованості формувалися та закріплювалися у процесі лабораторно-практичних занять. Студенти опановували способи та прийоми організації навчальної та позанавчальної діяльності, навчалися складати та коригувати свої плани на тиждень, семестр, навчальний рік, весь період навчання у вузі.

Завдання розвитку інтелектуально-вольових та емоційно-вольових компонентів вирішувалися в ході тренінгу впевненості в собі – це розвиток самоприйняття, корекція ірраціональних форм поведінки, аналіз ставлення до своїх успіхів та невдач та підвищення рівня інтернальності.

У процесі тренінгу впевненості у міжособистісних відносинах формується позитивний настрій контакт із оточуючими, аналізуються причини невпевненого поведінки у міжособистісних відносинах. Студенти з аудіальними обмеженнями навчаються навичкам вираження своїх почуттів, саморозуміння та розуміння партнера в контексті ситуації взаємодії, відпрацьовують поведінку у складних та нестандартних ситуаціях, навчаються відстоювати свою точку зору.

Тренінг сенситивності спрямовано розвиток психологічної спостережливості як можливості фіксації і запам'ятовування сигналів, які від оточуючих; подолання інтерпретаційних обмежень, що накладаються стереотипами свідомості; розвиток здатності до прогнозування поведінки іншого, передбачення наслідків власних впливів [23].

Метою тренінгу лідерських якостей є розширення уявлень про лідерство. Студентам було надано можливість усвідомити свій лідерський потенціал, визначити переваги та недоліки лідерства, виявити власні сильні та слабкі сторони. У ході тренінгу глухі та слабчочуючі учні розвивали лідерські вміння, відпрацьовували техніки лідерського впливу та опановували навички згуртування групи.

На лекції «Значення спілкування в житті людини» студенти розширили знання про функції, засоби, види та рівні спілкування, комунікативну,

перцептивну та інтерактивну сторони спілкування, основні бар'єри спілкування, конфлікти та шляхи їх вирішення.

У ході тренінгу партнерського спілкування відбувалося освоєння ефективних комунікативних прийомів та методів. Реалізація принципів партнерського спілкування веде до створення у групі атмосфери довіри, безпеки та відкритості.

На лабораторно-практичному занятті, присвяченому емоційній саморегуляції, проводилося навчання студентів продуктивним способам вирішення конфліктів, аналізувалися деструктивні емоції та почуття, що супроводжували проблемні ситуації, відпрацьовувалися навички самоконтролю емоційних станів.

Основним змістом тренінгу управління стресом було навчання технікам релаксації та методам аутогенного тренування: зняття психічних та м'язових затискачів, зняття енергетичних блокувань, удосконалення дихання, концентрація уваги на певному об'єкті діяльності, використання прийомів візуалізації, робота з почуттями, що ускладнюють сприйняття.

Креативність є сильним чинником розвитку, визначальним готовність особистості змінити і відмовитися від стереотипів [23]. Вправи, представлені у тренінгу креативності, орієнтовані на активізацію творчого потенціалу студентів з аудіальними обмеженнями, розвиток творчого мислення. У ході тренінгового заняття студенти отримують можливість усвідомити креативність та її прояви, а також основні бар'єри, які перешкоджають актуалізації творчих ресурсів особистості.

Професійно-особистісний розвиток неможливий без усвідомлення необхідності цього розвитку як процесу самореалізації та самоактуалізації. Тренінг особистісного саморозвитку спрямовано на створення потреби у розвитку шляхом самопізнання, самоконтролю та саморегуляції. Студентів-інвалідів знайомлять зі способами саморозвитку: концентрацією, релаксацією, самонавіюванням та візуалізацією. Протягом усього заняття активно використовуються рефлексія та зворотний зв'язок.

Для створення потреби у саморозвитку та самоактуалізації проводилася проблемна лекція на тему «Наша слабкість стане нашою силою», у ході якої студенти знайомилися з творчістю видатних вчених, які мали порушення слуху, отримали інформацію про компенсаторні можливості власної психіки

та компенсаторні механізми. Слабочуючі студенти отримали завдання оформити презентації про знаменитих глухих і слабочуючих вчених, громадських діячів, письменників, художників, танцюристів. Подання презентацій та їх обговорення відбувалося на практичному занятті. У результаті виявлено сильні якості особистості людей з обмеженнями слуху, актуалізація яких запускає компенсаторні механізми.

Розвиток просторового мислення студентів-інвалідів відбувався на факультативних лабораторно-практичних заняттях з накреслювальної геометрії з використанням комплексу математичних вправ, а також спеціальних прийомів, якими користуються викладачі художньо-графічних училищ.

Результатом реалізації програми, що розвиває, стали достовірні зміни виділених на індивідуально-діяльнісному та особистісному рівнях аналізу діяльності психолого-акмеологічних показників, що надали позитивний вплив на продуктивність навчально-професійної діяльності студентів зі слуховими обмеженнями.

У ході повторно проведеного опитування експертів було встановлено, що у малопродуктивних у навчально-професійній слабочуючих студентів, які склали експериментальну групу, до моменту закінчення експерименту, що формує, відбулися зміни в позитивну сторону в рівні розвитку індивідуально-діяльнісних компонентів професійно-особистісного розвитку. Зміни фіксувалися лише виділених психолого-акмеологічних показників.

Зміни у бік збільшення значень спостерігалися у розвитку більшості психолого-акмеологічних показників і насамперед тих, що займають верхні позиції в індивідуально-діяльнісних компонентах. Для слабочуючих студентів це стосується домінуючих характеристик специфічно-діялісного блоку якостей: просторового мислення, атенційних здібностей, гнучкості мислення; інтелектуально-вольового компонента: пізнавальної активності, самостійності, ініціативності; комунікативного компонента: вміння спільно працювати; морально-морального компонента: працьовитості та посидючості та ін. акуратності (морально-моральний компонент).

Отже, в результаті реалізації програми, позитивні зміни відбулися і щодо особистісних показників. Так, більшість слабочуючих студентів експериментальної групи стали більш впевненими, усвідомили, що їх

подальший професійно-особистісний розвиток знаходиться в їхніх руках, особливо це проявляється в області досягнень та міжособистісних відносин.

Запропонована розвиваюча програма вплинула й на мотиваційно-ціннісну спрямованість особистості. Посилюється ділова колективістська мотивація за рахунок усвідомлення своєї цінності в студентській групі, зростає значимість сфери освіти, цінності креативності, цінності здобуття освіти, починає з'являтися усвідомлення необхідності та потреби знань. Студенти стають більш емоційно зрілими, відповідальними, відчувають у собі сили справлятися з труднощами у навчальній діяльності, стають відкритими та доброзичливими, сумлінними та проникливими. Тренінги сенситивності та впевненості у міжособистісних відносинах сприяли формуванню навичок аналізу наслідків своєї поведінки. Інтенсивні факультативні лабораторно-практичні заняття дозволили значно підвищити рівень розвитку просторового мислення.

Стосовно слабких студентів програма актуалізації професійно-особистісного розвитку вплинула на зміну ставлення до власної особистості: підвищення впевненості, формування до себе почуття симпатії, усвідомлення своєї цінності для оточуючих. Малопродуктивні слабчущі студенти, які взяли участь у реалізації розвиваючої програми, готові підвищити ступінь відповідальності за власні невдачі в діяльності, більш незалежні та самостійні. У мотиваційній сфері у слабчущих студентів експериментальної групи відбулося посилення навчальних мотивів та мотивів самоосвіти, підвищився інтерес до вивчення спеціальних, професійно-технічних та загальноосвітніх предметів.

Висновок до розділу 3.

1. У структурі особистості слабчущих студентів домінують показники психолого-акмеологічного компенсаторного комплексу, системоутворюючу функцію в якому виконують морально-духовні індивідуально-діяльні прояви організованості, дисциплінованості, працьовитості та посидючості, які, з погляду експертів, дозволяють цій категорії студентів добиватися високих результатів у навчально-професійній діяльності, і, отже, належать до розряду психолого-акмеологічних.

2. З моральними об'єктивними проявами активно взаємодіють показники емоційно-вольового компонента: цілеспрямованість, наполегливість та впевненість.

З організованістю та іншими моральними акме-показниками пов'язані такі суб'єктивні регулятори діяльності, як самовідношення, система особистісних якостей та мотиваційно-ціннісна спрямованість.

Навчальна мотивація майже половини слабчующих студентів представляє доволі нестійку систему мотивів, хоча вони вже розуміють необхідність вивчення загальноосвітніх предметів.

У той самий час на термінальні цінності особистості студентів, що слабо чують, морально-духовні об'єктивні прояви надають лише опосередкований вплив через компоненти самовідносини, особистісних якостей, а також через домінуючу мотивацію.

3. У сфері особистісних якостей з організованістю безпосередньо пов'язана самозадоволеність. Розвиток незалежності та самостійності дає змогу виявитися необхідним у навчально-професійній діяльності емоційно-вольовим якостям: наполегливості, впевненості, цілеспрямованості. Також спостерігається зв'язок моральних якостей із загальним рівнем загального та соціального інтелекту, що свідчить про їх вплив на розвиток здібностей. Слід зазначити той факт, що перспектива використання слабким усним мовленням зумовлює розвиток вербальних здібностей: до абстрагування, узагальнення та встановлення логічних закономірностей, здатності розуміти зміна значення вербальних реакцій людини в контексті певних ситуацій.

Відзначається вплив рівня розвитку морально-моральних якостей студента, що слабо чує, на продуктивність його навчально-професійної діяльності.

4. Другим за значущістю компонентом, який актуалізує професійно-особистісний розвиток студентів, що слабчующих є самоствавлення. Проте системоутворюючу роль цьому фактору грає емоційно-оцінний компонент, елементом якого у психолого-акмеологічному компенсаторному комплексі є показник самовпевненості. Таким чином, позитивне ставлення до себе у слабчующих студентів більшою мірою визначається ставленням з боку

оточуючих: батьків, однокурсників, викладачів, методистів та ін. Ставлення до себе як до самостійного, впевненого, вольової та надійної людини залежить від рівня розвитку компенсаторних проявів специфічно-діяльнісного компонента: просторового мислення, гнучкості мислення, аналітичних здібностей; рівня розвитку технічних та математичних здібностей.

Впевненість у собі та своїх можливостях визначає розвиток позитивних комунікативних та емоційно-вольових особистісних якостей: дружелюбності та комунікабельності, самоорганізованості, обов'язковості та відповідальності перед колективом, готовності до співробітництва та активності у встановленні контактів, емоційної зрілості.

Впевненість у здатності викликати повагу у оточуючих тісно пов'язана з усвідомленням своєї цінності в колективі, що важливо для формування ділової колективістської спрямованості та адекватної самооцінки. Усвідомлюють себе соціально цінними членами колективу ті слабчуючі студенти, які добре володіють усною мовою та мовою жестів і можуть, з одного боку, без сторонньої допомоги спілкуватися з викладачами та іншими студентами вузу, а з іншого - зі своїми нечуючими товаришами.

Всі елементи в структурі самовідноставлення слабчуючих студентів утворюють тісні зв'язки з індивідуально-типологічними якостями, найбільш значущі з яких припадають на показники загальної та інтелектуальної активності, інтелектуальної швидкості та показник загальної адаптивності. У той самий час спостерігаються слабкі кореляційні зв'язки самовпевненості з інтелектуальною сферою.

5. Емоційно-ціннісні психолого-акмеологічні показники – самоприйняття та самоцінність, займають підлеглі позиції у структурі самовідносини. Так, зафіксовано наявність зв'язків самоприйняття з тривожністю, ранимістю, незадоволеністю і дратівливістю, свідчать про наявність у структурі особистості у студентів, що слабо чують протиріччя між почуттям симпатії до себе, згодою зі своїми внутрішніми спонуканнями, з одного боку, та надмірною рефлексією, схильністю до самокопання – з іншого. Подолання цієї суперечності сприяє успішній самореалізації суб'єктів самовідносини. Цілком імовірно, що високий рівень самоприйняття, що

декларується, є психологічною захисною реакцією слабчуючих студентів у відповідь на складності адаптації в середовищі ЗВО.

6. Рівень самоприйняття визначає ступінь інтернальності слабчуючих у сфері міжособистісних відносин досягнень, виробничих відносин і невдач як ступінь, самостійності, незалежності та активності людини у досягненні своїх цілей, розвитку почуття особистої відповідальності за те, що відбувається в його житті.

Самоприйняття пов'язане з індивідуально-типологічними особливостями емоційності у психомоторній, інтелектуальній та комунікативній сферах, що відображають емоційні переживання людини з приводу розбіжності між очікуваними та фактичними результатами діяльності.

Рівень прийняття свого «Я» як умова самореалізації надає вагомий вплив на показники інтелектуальної сфери, що належать до математичних та вербальних здібностей, здібностей до соціальної адаптації.

Самоцінність, будучи психолого-акмеологічним показником для слабчуючих, займає третю позицію в компоненті самовідносини і відображає переживання цінності власної особистості та визнання її цінності для оточуючих за внутрішніми критеріями духовності. Відчуття самоцінності з боку об'єктивно-діяльних проявів значною мірою формується творчим ставленням до справи, ініціативністю, гнучкістю мислення, просторовими та атенційними здібностями. Зв'язок самоцінності з творчими проявами особистості підтверджується кореляцією з оригінальністю та схильністю до фантазування.

7. Третє місце у структурі особистості займає блок особистісних якостей. Факторний аналіз показав домінуюче положення в ньому емоційної стабільності (С) - базового особистісного показника, що сприяє розвитку комунікативних якостей слабчуючих студентів: товарицькість, експресивності та оптимістичності, відкритості, готовності до співробітництва та встановлення контактів.

8. Компонент індивідуально-типологічних особливостей не входить до структури компенсаторного комплексу, проте його складові взаємопов'язані з іншими компонентами у структурі професійно-

особистісного розвитку студентів, що слабо чують. Властивості нервової системи, що зумовлюють інтелектуальні здібності, утворюють позитивні зв'язки з самовпевненістю, комунікативними особистісними якостями, увагою та специфічно-діяльними вміннями та навичками, показники психомоторної сфери – з комунікативними особистісними якостями, показники комун .

9. Компонент мотиваційно-ціннісної спрямованості особистості при використанні факторного аналізу займає підлеглі позиції, що пояснюється недостатньою сформованістю ціннісної сфери та світогляду в цілому, а також малою усвідомленістю мотивів навчальної діяльності у ЗВО, коливаннями самооцінки внаслідок входження до нової соціальної ситуації. Однак велика кількість кореляційних зв'язків з іншими компонентами вказує на включеність даного блоку у професійне становлення студента, що слабо чує.

Мотивація слабчучих студентів, характеризується колективістською спрямованістю – вони добре ставляться до знаходження в навчальній групі. Просоціальна спрямованість на справу позитивно впливає на прояв у навчальній діяльності моральних, комунікативних та специфічно-діяльних якостей. Робота у групі розвиває організованість, відповідальність, товариськість, що у свою чергу полегшує вивчення спеціальних дисциплін та освоєння професійних умінь та навичок, стимулює пізнавальну активність.

10. Програма актуалізації професійно-особистісного розвитку студентів з аудіальними обмеженнями, основу якої склали акме-технології, стимулювала в учасників розвиток навичок соціальної перцепції, аналіз ситуацій міжособистісної взаємодії, здатність прогнозувати наслідки своєї поведінки. Все це позитивно вплинуло на більшість компонентів індивідуально-діяльного та особистісного рівнів аналізу їх навчально-професійної діяльності та довело ефективність застосованих програмних заходів.

ВИСНОВОК

Сучасний ринок праці пред'являє до працівника значні вимоги, серед яких - високий базовий рівень професійної підготовки, поглиблені спеціалізовані знання, теоретичні уявлення у поєднанні з навичками практичної діяльності, дисциплінованість, старанність та одночасно - ініціативність, готовність приймати відповідальні рішення та йти на ризик. З одного боку, конкурентоспроможність більшості фахівців з порушеннями слуху, що мають вищу освіту, значно поступається їх колегам з тих, хто чує. Внаслідок цього при працевлаштуванні вони стикаються з великими труднощами. З іншого боку, система професійної освіти далеко не завжди відповідає потребам інвалідів зі слуху, які за допомогою його здобуття прагнуть стати повноправними членами соціуму.

Професійна діяльність передбачає активний процес професійного становлення, що включає формування професійної спрямованості, професійної компетентності, професійно-важливих якостей, прагнення постійного професійного зростання, оптимізацію діяльності шляхом вироблення прийомів творчого та якісного її виконання відповідно до індивідуально-психологічних особливостей людини.

У професійному становленні осіб із аудіальними обмеженнями виділяються специфічні індивідуально-психологічні особливості, зумовлені структурою дефекту слуху, закономірностями розвитку пізнавальних процесів та особистісних новоутворень. У студентів з аудіальними обмеженнями вищі форми компенсації створюють необхідні умови для повноцінного розвитку особистості та оволодіння професією.

У вітчизняній психології наголошується на необхідності вивчення професійного становлення в контексті особистісного розвитку. Представники акмеологічного спрямування розглядають професійно-особистісний розвиток як процес самоактуалізації, саморозвитку, самовиховання та самокорекції. В процесі професійно-особистісного розвитку насамперед формуються такі особисті якості, як організованість, цілеспрямованість, самостійність, відповідальність, наполегливість, креативність тощо, які у свою чергу забезпечать розвиток професійно важливих якостей суб'єкта діяльності.

Аналіз теоретичних та практичних досліджень показав, що проблема професійно-особистісного розвитку студентів з аудіальними обмеженнями маловивчена, особливо її психолого-акмеологічний аспект.

Знання закономірностей та особливостей розвитку психолого-акмеологічних професійно-особистісних особливостей студентів з аудіальними обмеженнями дозволить підвищити ефективність освітніх програм та технологій. На цій основі можливий вибір ефективних шляхів компенсації дефекту під час здійснення навчального процесу.

За результатами кваліфікаційного дослідження сформульовано такі **ВИСНОВКИ:**

1. проаналізована та емпірично підтверджена концептуальна психолого-акмеологічна модель особистості студента ЗВО, що має аудіальні обмеження, являє собою систему взаємопов'язаних індивідуально-діяльнісних та особистісних компонентів: морально-духовного, емоційно-вольового, інтелектуально-вольового якостей особистості, компонента спрямованості особистості та самооцінки, самовідносини, особистісних якостей, інтелектуального компонента та компонента індивідуально-типологічних якостей особистості.

2. Структуру особистості студентів з аудіальними обмеженнями становлять різнорівневі домінуючі психолого-акмеологічні компоненти.

На індивідуально-діяльному рівні аналізу навчально-професійної діяльності у групі слабчущих студентів домінує компонент морально-духовних якостей.

На особистісному рівні аналізу навчально-професійної діяльності у групі слабчущих студентів домінують емоційно-оцінкові особливості компонента самовідносини.

Названі компоненти утворюють інтегративний психолого-акмеологічний компенсаторний комплекс.

3. Встановлено, що психолого-акмеологічними особливостями студентів з аудіальними обмеженнями є їх компенсаторні можливості, як збережені біологічні та психологічні функції. Основними компенсаторами виступають різнорівневі особистісні особливості (мотиви та цінності, збережені інтелектуальні функції та вольові ресурси особистості), що безпосередньо забезпечують продуктивність навчально-професійної діяльності в деприваційних умовах життєдіяльності.

4. Виділені порівняльні критерії навчально-діяльної продуктивності в групах студентів з різним ступенем аудіальних обмежень підтверджені та обґрунтовані в ході емпіричної перевірки за критеріями валідності,

репрезентативності та статистичної значущості.

5. Апробована програма актуалізації професійно-особистісного розвитку студентів з аудіальними обмеженнями засобами психолого-акмеологічних технологій (соціально-психологічного та психолого-акмеологічного тренінгу, проблемних лекцій, лабораторно-практичних занять) одержала підтвердження у збільшені наступних показників: цілеспрямованості, наполегливості, рівнях розвитку просторових і атенційних здібностей та ін.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ЛІТЕРАТУРНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Белей М.Д. Проблеми формування професійних смислів у сучасного студентства. Науковий вісник Львівського юридичного інституту. Серія: Психологічна. Львів, 2005. № 2. С. 16 – 28.
2. Бондаренко З. П. Деякі аспекти професійної підготовки студентів в умовах ВНЗ: URL: http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp7/konf3/Bondarenko.pdf
3. Вікова та педагогічна психологія: навч. посіб. / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук [та ін.] К.: Просвіта, 2001. 416 с.
4. Гладкова В.М. Акмеологічні технології особистісного та професійного розвитку суб'єкта професійної діяльності. Акмеологія – наука XXI століття: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. Київ: КМПУ, 2005. С. 96-98.
5. Гладкова В.М., Пожарський С.Д. Основи акмеології: Підручник. Львів: Новий Світ-2000, 2015. 320 с.
6. Гладкова В.М., Пожарський С.Д. Акмесинергетичні засади до вивчення та проектування особистісно-професійного розвитку людини. Сучасні акмеологічні дослідження: теоретико-методологічні та прикладні аспекти: моногр. / редкол.: В.О. Огнев'юк, С.О. Сисоєва, Я.С. Фруктова. К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2016. С. 749-771.
7. Дегтяренко Т. М. Стратегія розвитку спеціальної освіти: полемічні міркування. Дефектологія. 2010. № 3. С. 40–45.
8. Дегтяренко Т. М. Теоретико-методологічні засади управління системою корекційно-реабілітаційної допомоги особам з психофізичними

порушеннями) : дис...д-ра пед. наук: 13.00.03 / Тетяна Миколаївна Дегтяренко
Інститут спеціальної педагогіки НАПН України. К., 2012. 435 с.

9. Державний стандарт спеціальної освіти дітей з особливими потребами / Інститут дефектології АПН України, НВП "ВАБОС". Київ, 2003. 150 с.

10. Єрко А.І., Тимошук А.В. Особистісно-професійне становлення фахівців в умовах вищого навчального закладу. Молодий вчений. № 12.1 (52.1) 2017.с. 64 – 67

11. Засенко В. В. Спеціальна освіта: від рівних прав до рівних можливостей / Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні (Друге видання) / за заг. ред. В.Г. Кременя. К.: Пед. думка, 2011. С. 52-60.

12. Засенко В. В. Сучасна система освіти осіб з вадами слуху: стан, проблеми, перспективи. Збірник матеріалів I Всеукраїнської конференції з історії навчання глухих в Україні. К. : Українське товариство глухих, 2001. 228 с. С. 43–50.

13. Засенко В. В., Таранченко О. М. Розвиток сурдопедагогічної теорії і практики в Україні. Вісник Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка. 2005. №13 (93). С. 67–72.

14. Збірник урядових нормативних актів України. К. : Україна, 2004. №29. 533 с.

15. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: наук.-метод. посіб. / І. А. Зязюн. К.: МАУП, 2000. 306 с.

16. Кабінет Міністрів України. Розпорядження "Про затвердження плану заходів щодо запровадження інклюзивного та інтегрованого навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на період до 2012 року" № 1482-р від 3 грудня 2009 р. URL:: zakon.rada.gov.ua/laws/show/1482-2009-p.

17. Кокун О.М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця: Монографія. К.: ДП "Інформ.-аналіт. агенство", 2012. 200 с.

18. Колупаєва А. А. Інтеграція: за і проти. Діти з особливими потребами: поради батькам. К., 2004. С. 209. 214.

19. Компетентнісний підхід у сучасній освіті / під заг. ред. О. В. Овчарук. К.: К.І.С., 2004. 112 с.

20. Концепція білінгвального навчання осіб з порушеннями слуху / [за ред. С. Кульбіді, І. Чепчиної, Н. Адамюк та ін.]. Київ: СПКТБ УТОГ, 2011. 53 с.

21. Концепція розвитку системи освіти осіб з порушеннями слуху в Україні (Проект) / 227, О.Ф. Федоренко. Особлива дитина: навчання і виховання. № 1. 2015.

С. 26-33.

22. Кремень В. Г. Енциклопедія освіти. Акад. пед. наук України. К.: Юрінком Інтер. 2018. 464 с.
23. Крилова О. А. Тренінговий підхід у формуванні професійного становлення майбутнього фахівця. [Електронний ресурс]. Режим доступу <http://www.google.com.ua/url>
24. Кульбіда С. В. Науково-методичні засади використання жестової мови у навчанні нечуючих. К. : Поліпром, 2010. 503 с.
25. Кузьмина Н.В. Фундаментальная акмеология как важнейший ресурс процесса повышения продуктивности образования. Проблемы освіти: збірник наукових праць. Житомир-Київ. 2015. Вип. 84. С. 14-19.
26. Литовченко С.В. Особливості групового навчання осіб з порушеннями слуху у вищих навчальних закладах України. Науковий часопис нац. пед. інституту імені М.П. Драгоманова, серія 19, Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2005. Випуск 4. С.158-162.
27. Литовченко С.В. Особливості навчання осіб з порушеннями слуху у вищих навчальних закладах. Рукопис. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.03 – корекційна педагогіка. Інститут спеціальної педагогіки АПН України, Київ, 2006.
28. Литовченко С.В. Подолання стартових відмінностей між чуючими студентами та студентами з вадами слуху під час навчання у вузі. Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: Наук.-метод. зб.: Вип. 2 / За ред. В.І.Бондаря, В.В.Засенка. К.: Наук. світ, 2001. 247 с. С. 144 – 146.
29. Лябик С. І. Проблеми підготовки спеціалістів. Професійне становлення особистості. Хмельницький національний університет. URL: <http://www.rusnauka.com>
30. Міжнародна класифікація функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я (переклад затверджено розпорядженням Кабміну від 28 грудня 2017 року № 1008).
31. Освіта дітей з порушеннями слуху: сучасні тенденції та технології : навч.-метод. посіб. / О.М. Таранченко, С.В. Литовченко, О.Ф. Федоренко, В.В. Жук, В.В.

- Литвинова, В.М. Шевченко. К. : Вид ФОП Симоненко О.І., 2018. 250 с.
32. Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи. К.: ТОВ Філ-студія, 2006. 320 с.
33. Психологічна енциклопедія / автор-упорядник О. М. Степанов. Київ: Академвидав, 2006. 424 с.
34. Психологія людини: Л. С. Виготський та сучасна наука: зб. ст. / за ред. М. В. Папучі. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2018. Вип. 1. 127 с.
35. Ісаєвич С.І. Психодіагностика. Навчально-методичний комплекс. Ужгород, 2017. 55 с.
36. Суховерхова О. Проектна діяльність у контексті концепції розвитку кар'єри Дональда Супера. Адаптивне управління: теорія і практика. Серія Педагогіка, 2021. 11(21). [https://doi.org/10.33296/2707-0255-11\(21\)-13](https://doi.org/10.33296/2707-0255-11(21)-13).
37. Таланчук П. М. Супровід навчання студентів з особливими потребами в інтегрованому освітньому середовищі: навч.-метод. посіб./ П. М. Таланчук, К. О. Кольченко, Г. Ф. Нікуліна. К. : Соцінформ, 2004. 128 с.
38. Таранченко О. Концепція розвитку системи освіти осіб з порушеннями слуху в Україні (проект). Особлива дитина: навчання і виховання. № 1(73). 2015. С. 26 – 33.
39. Татенко В.О. Суб'єктно-вчинкова парадигма в сучасній психології. Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії / За заг.ред. В.О.Татенка. К.: Либідь, 2006. 360 с.
40. Федоренко О. Особливості впровадження технологій спільного викладання в процес навчання учнів з порушенням слуху в різних типах освітніх закладів. Особлива дитина: навчання та виховання. № 4 (71). 2014. С. 75-81.
41. Фундаментальна акмеологія – наука XXI століття: монографія/редкол. В.О. Огнев'юк, В.М. Гладкова, Я.С. Фруктова. К.: Інтерсервіс, 2019. 206 с.
42. Щербакова Д.К. Розвиток професійної спрямованості студентів вищих навчальних закладів. URL: http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp11/1/Sherbakova.pdf
43. Creamer D.G. Student development in higher education II American College Personnel Association., 1980.
44. Deppeler, J., Harvey, D. & Loreman, T. Inclusive Education A practical guide to supporting diversity in the classroom. New York: RoutledgeFalmer. 2005. 234 p.

45. Foster S. B., Walter G. *Helping adult learn*. London and New York, 1992. 234 p.
46. Goldstein K. and Scheerer M. Abstract and concrete behavior: an experimental study with special tests. *Psychological Monograph*, 1941. 53(2). 145 – 156.
47. Holland J. A theory of vocational choice. *Journal of Counseling Psychology*. 1959. Vol. 6(1). pp. 35–45.
48. Knowless Malcolm S. and ass. *Andragogy adult learning*. - San Francisco, London, 1985.
49. Knox Alan B. *A guide to planning. Implementing and conducting programs*. - San Francisco, London, 1987.
50. Lang H.G., De Caro attitudes toward deafness: процедура другої convocaції з мистецтва і майна II Rochester, Нью-Йорк: Technical Institute for Deaf, 1991.
51. Loreman, T. Seven pillars of support for inclusive education: Moving from "Why?" to "How?" *International Journal of Whole Schooling*, 2007. №3(2), 22–38 p.
52. Maslow A. *Motivation and Personalit*. 2nd ed. New York: Harper & Row, 1970. 369 p.
53. Meadow K. The deaf subculture I *Hearing and speech action*, July-August., 1975. 123 p.
54. Meath-Lang B., Caccamise F., Albertiny J. *Helping adult learn. Interpersonal communication and deaf people*. Washington, DC: Gallaudet College, 1982. 346 p.
55. Moores D.E. *Education of deaf*, (2nd end). Boston, MA: Houghton - Mifflin Co., 1982. 453 p.
56. Myklebyst H.R. *The psychology of deafness* (2nd end) New York: Grune & Stratton, 1960. 213p.
57. O'sullivan M. Professional lives of Irish physical education teachers: stories of resilience, respect and resignation. *Physical education and sport pedagogy*. 2006. Vol. 11. № 3. P. 265 – 284.
58. Pendergrass R.A., Hodges M. Deaf students in group problem solving situations: Study of interactive process I *American annals of the deaf*, 1976. 234 p.
59. Peyton J.K. *Students and teachers writing together*. Alexandria V.A: TESOL Publications, 1990. 123 p.
60. Rogers Carl. *What it means to become a person*. Eb. Abe Arkoff. - Boston, Sydney,

Toronto, 1978. 123 p.

61. Rogers K. Books Psychotherapy and Personality Change University of Chicago Press, 1969. 447 p.
62. Slider N., Noell G., Williams K. Providing practising teachers classroom management professional development in a brief self-study format. Journal of Behavioral Education. 2006. Vol. 15. № 4. P. 215 – 228.
63. Specialized Support and Disability Services: University Student Services: Student Handbook with PSLD Supplement. Edmonton: University of Alberta (Canada), 2005. 84 p.
64. Theoretical psychology: classic readings. Henderikus J. Stam (ed.). Los Angeles: SAGE. 2012. 368 c.
65. Tobin, R. & McInnes, A. Accommodating differences: Variations in differentiated literacy instruction in grade 2/3 classrooms. Literacy, 2008. № 42(1), 3–9 p.
66. Towards a human science: The relevance of E. Fromm for today. Ed. R. Funk, N. McLaughlin. Gießen, 2015. 167 p.
67. Wood D.J. Condition and leaning II Plenary session presentation at 17th International congress of education of deaf, Rochester, NY, 1990. 342 p.