

Ю.М. ШВАЛЬ
Л.В. ТИЩЕНКО

**Майбутнє і сьогодення студентів з обмеженими
функціональними можливостями: психологічні аспекти**

Монографія

Київ - 2015

Рекомендовано до друку:

Вченою радою факультету психології Київського Національного Університету імені Тараса Шевченка

Вченою радою Маріупольського державного університету

Автори:

Швалб Ю.М. – доктор психологічних наук, професор

Тищенко Л.В. – кандидат психологічних наук, доцент

Рецензенти:

Чепелєва Н.В. – дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор

Смульсон М.Л. – член-кореспондент НАПН України, доктор психологічних наук, професор

Коваленко А.Б. – доктор психологічних наук, професор

Монографію присвячено визначенню психологічних засад усвідомлення майбутнього особистістю. Розглянуто соціокультурні та психологічні аспекти інвалідності, проаналізовано аспекти соціальної інтеграції людей з обмеженими функціональними можливостями, наведено результати теоретико-експериментального дослідження життєвих перспектив студентів з обмеженими функціональними можливостями. В роботі представлені проект психологічного супроводу студентів з обмеженими функціональними можливостями у ВНЗ, структурно-функціональна модель, програма та інструментарій психологічної роботи із студентами даної категорії.

Книга адресована психологам, соціальним працівникам, співробітникам соціально-психологічних служб ВНЗ та іншим фахівцям, які на практиці вирішують питання психологічного супроводу та підтримки молоді з обмеженими функціональними можливостями.

© Швалб Ю.М., 2015

© Тищенко Л.В., 2015

© Видавництво «Основа», 2015

Обкладинка:

Куш В. «Спуск к Средиземноморью»

ЗМІСТ

ВСТУП	5
ЧАСТИНА I. Теоретико-експериментальне дослідження життєвих перспектив студентів з обмеженими функціональними можливостями	
РОЗДІЛ 1. Особистість як здійснення майбутнього	8
1.1. Психологічні засади усвідомлення майбутнього.....	8
1.2. Життєвий шлях особистості.....	29
1.3. Життєва перспектива як уявлення майбутнього.....	35
1.4. Життєві стратегії особистості.....	43
1.5. Теоретична модель і гіпотеза дослідження.....	50
РОЗДІЛ 2. Інвалідність як чинник життєдіяльності особистості	57
2.1. Інвалідність як соціокультурна проблема.....	57
2.2. Інвалідність як проблема тілесності індивіда.....	66
2.3. Інвалідність як психологічна проблема.....	74
РОЗДІЛ 3. Особливості життєвих перспектив студентів з обмеженими функціональними можливостями	83
3.1. Самовизначення у життєвій перспективі як проблема юнацького віку.....	83
3.2. Уявлення про життєві перспективі студентів з обмеженими функціональними можливостями.....	89
3.3. Особливості рефлексії особистого тілесного потенціалу молодими людьми з обмеженими функціональними можливостями.....	97
РОЗДІЛ 4. Соціальна інтеграція молоді з обмеженими функціональними можливостями	108
4.1. Освіта як чинник подолання обмежень.....	108
4.2. Особливості освітньої і навчальної мотивації студентів з обмеженими функціональними можливостями.....	123
4.3. Особливості учбової діяльності та комунікації студентів з обмеженими функціональними можливостями.....	137

4.4. Учбово-професійна діяльність як чинник життєвих перспектив студентів з ОФМ.....	147
--	-----

ЧАСТИНА II. Психологічна допомога студентам з обмеженими функціональними можливостями у ВНЗ

РОЗДІЛ 5. Проект психологічного супроводу студентів з обмеженими функціональними можливостями у ВНЗ.....	158
---	------------

5.1. Структурно-функціональна модель психологічної роботи.....	158
--	-----

5.2. Напрямки та засоби психологічної роботи.....	161
---	-----

РОЗДІЛ 6. Програми та інструментарій психологічної роботи із студентами з обмеженими функціональними можливостями у ВНЗ.....	165
---	------------

6.1. Психологічна корекція ставлення до себе та формування позитивних уявлень про життєві перспективи.....	165
--	-----

6.2. Психологічна підтримка студентів з обмеженими функціональними можливостями в навчальній та комунікативній діяльності.....	180
--	-----

ВИСНОВКИ.....	196
----------------------	------------

ДОДАТКИ.....	198
---------------------	------------

ВСТУП

Образ бажаного та усвідомленого майбутнього виступає складним психічним утворенням, що детермінує процес побудови особистістю власних життєвих перспектив, розгортання життєвого шляху та обумовлює формування цілісного уявлення щодо себе та часу свого життя, затвердження індивідуальних життєвих цінностей, вироблення і утвердження власної життєвої позиції та поглядів на життя. Побудова життєвої перспективи та стратегії життєдіяльності набуває особливого значення у специфічній ситуації – ситуації обмеженості функціональних можливостей людини.

Як показує практика, вступ до вищого навчального закладу і навчання в ньому є значною подією на життєвому шляху молодій людині з обмеженими функціональними можливостями, але це не стає вирішенням його особистісних проблем, пов'язаних із побудовою образу власного майбутнього, професійним становленням та екзистенціальним самовизначенням. Тому вивчення психологічних аспектів майбутнього та сьогодення студентів з обмеженими функціональними можливостями виступає однією з актуальних проблем сучасної психологічної науки і психолого-педагогічної практики.

Більш того, сучасні світові тенденції гуманізації суспільних відносин обумовлюють трансформацію ставлення до проблеми обмеженості функціональних можливостей людини та виникнення науково-прикладного інтересу щодо процесів соціально-психологічної інтеграції представників даної категорії.

Отже, визначенню можливостей інклюзивних форм освіти для повноцінного особистісного розвитку молодих людей з обмеженими функціональними можливостями та позитивного планування ними власного майбутнього і присвячено нашу науково-дослідну роботу «Майбутнє і сьогодення студентів з обмеженими функціональними можливостями: психологічні аспекти».

Представлена монографія є результатом наукових досліджень авторів, проведених в ряді вищих навчальних закладів України.

В першій частині роботи визначено психологічні засади усвідомлення майбутнього особистістю, розглянуто соціокультурні та психологічні аспекти інвалідності, проаналізовано аспекти соціальної інтеграції людей з обмеженими функціональними можливостями, наведено результати теоретико-експериментального дослідження життєвих перспектив студентів з обмеженими функціональними можливостями.

Другу частину монографії присвячено аналізу особливостей психологічної допомоги студентам з обмеженими функціональними можливостями у ВНЗ. Наведено проект психологічного супроводу студентів з обмеженими функціональними можливостями у ВНЗ та представлено структурно-функціональну модель психологічної роботи із студентами даної категорії. Особливої уваги ми приділили опису програм та інструментарію психологічної роботи із студентами з обмеженими функціональними можливостями у ВНЗ.

Експериментальне вивчення проблеми показало, що усвідомлення студентами-інвалідами власних життєвих перспектив (їх структура, узгодженість по елементам і у часовому вимірі, ступінь поєднання професійних перспектив із загальножиттєвими) безпосередньо залежать від особливостей їх ставлення до наявного обмеження функціональних можливостей та якості усвідомлення власної тілесності.

Спираючись на ствердження про те, що вищий навчальний заклад у відношенні до категорії студентів з обмеженими функціональними можливостями має сприяти формуванню в них адекватних уявлень щодо власних можливостей, створювати умови для пошуку шляхів максимальної їх реалізації, сприяти розвитку психологічних ресурсів та здібностей як основи формування смисложиттєвих орієнтацій, професійної самоідентифікації та успішній соціальній інтеграції, нами показано, що таке сприяння не відбувається автоматично, а потребує цілеспрямованої соціально-психологічної роботи.

Розроблена та представлена нами модель психологічної роботи зі студентами з обмеженими функціональними можливостями орієнтована на вирішення саме цих завдань та містить в собі три основні напрямки: психологічна допомога студентам з

обмеженими функціональними можливостями, психологічний супровід та підтримка представників цієї категорії, а також інформаційно-методична робота з соціальним оточенням.

Представлені в монографії матеріали адресовані широкому колу психологів, соціальних працівників, співробітників соціально-психологічних служб ВНЗ та спрямовані на вдосконалення роботи з психологічного супроводу та підтримки молоді з обмеженими функціональними можливостями.

ЧАСТИНА I. Теоретико-експериментальне дослідження життєвих перспектив студентів з обмеженими функціональними можливостями

РОЗДІЛ 1. Особистість як здійснення майбутнього

1.1. Психологічні засади усвідомлення майбутнього

Представленість майбутнього у свідомості (ширше – у психіці) індивіда завжди була для психології одним з найцікавіших предметів дослідження. У європейській традиції першим цю проблему поставив ще Аристотель, стверджуючи наявність у людини особливого типу детермінації – цільової детермінації, яка й описувалася їм як детермінація майбутнім. Спектр досліджень у цьому напрямку просто колосальний¹: від досліджень нейрофізіологічних механізмів випереджального відображення до екзотичних досліджень парапсихологічних феноменів передбачення й пророкування майбутнього.

Такий стійкий інтерес до проблеми визначається тим, що вона містить усередині себе очевидний парадокс: свідомість (психіка) може відображувати те, чого ще немає. Основне питання, на наш погляд, полягає в тому, як ми розуміємо саме майбутнє. Класична наука в традиційному фізикалістському підході інтерпретує поняття майбутнього як фрагменту часової осі, на якій фіксується факт того, що сьогодення стає минулим і в цей момент настає майбутнє, або як фрагмент єдиного просторово-часового континууму, де минуле, сьогодення й майбутнє співіснують як реальний, актуальний і потенційний стани матерії.

Однак у психологічному плані така відповідь навряд чи є задовільною. Психологічний парадокс майбутнього полягає у тому, що свідомість не тільки відображує те, чого ще немає, але й породжує те, чого немає й те, чого взагалі може не бути. Тому психологічна проблематика майбутнього тільки побічно пов'язана з рухом фізичного часу й вже точно не зводиться до нього. У даній роботі ми не будемо

¹ Навіть проведення звичайного аналітичного огляду літератури за цією тематикою становить складне дослідницьке завдання, яке треба вирішувати окремо.

розглядати питання, пов'язані із психічним відбиттям часу, а сконцентруємо нашу увагу на аналізі тих психологічних процесів, які забезпечують породження майбутнього свідомістю.

Відповідно до розроблюваної нами концепції, свідомість виникає й здійснюється як функція життя, що забезпечує диференційованість життєдіяльності. Очевидно, можна припустити, що базове, первинне диференціювання повинно лежати в площині розрізнення самих продуктів психічної діяльності на ті, які відображають деяку предметну реальність і ті, які виражають внутрішню активність самих психічних структур. У багатьох психологічних дослідженнях однозначно доведено, що на рівні первинних сенсорних процесів така диференціровка не відбувається. Тому прийнято вважати, що у тих видів живих істот, у яких сенсорна чутливість є єдиною формою психічного свідомість відсутня. Але вже на рівні розвинутих перцептивних функцій можна казати про виникнення форм мислення і свідомості. Цей же самий факт неодноразово зафіксовано і при дослідженнях ранніх етапів онтогенезу психіки людини.

Здатність психіки породжувати образи, які за змістом не співпадають з відображенням реальності і необхідність їх розрізнення породжує ту внутрішню напругу, яка і є станом свідомості.

Свідомість є інстанцією, що відображує світ і, одночасно, що породжує світ. Відбиття й породження є двома основними функціями свідомості, або відносинами, що зв'язують свідомість людини й світ.

Свідомість є певна цілісність, але не як «порожній» простір, який по мірі життя людини заповнюється ідеями, знаннями, уявленнями, образами, переживаннями та ін. Свідомість є внутрішньо диференційована, структурно й композиційно оформлена цілісність іманентних процесів. Кожний процес свідомості повинен бути продуктивним, причому, ця продуктивність повинна бути безпосередньо відкритою самій свідомості. Процесний характер організованості свідомості визначає її іманентну інтенційність.

Структурні елементи повинні бути такими, щоб вони могли утворювати різні композиційні організованості, а самі композиційні організованості повинні мати можливість потенційно нескінченної зміни як в сторону ускладнення змісту свідомості, так і його спрощення.

Цілісність свідомості, зв'язність її внутрішніх процесів і змістів забезпечується певним внутрішнім механізмом, який гіпотетично можна визначити як «переживання існування». Зазначені структурно-функціональні характеристики свідомості представлені на рис. 1.1.

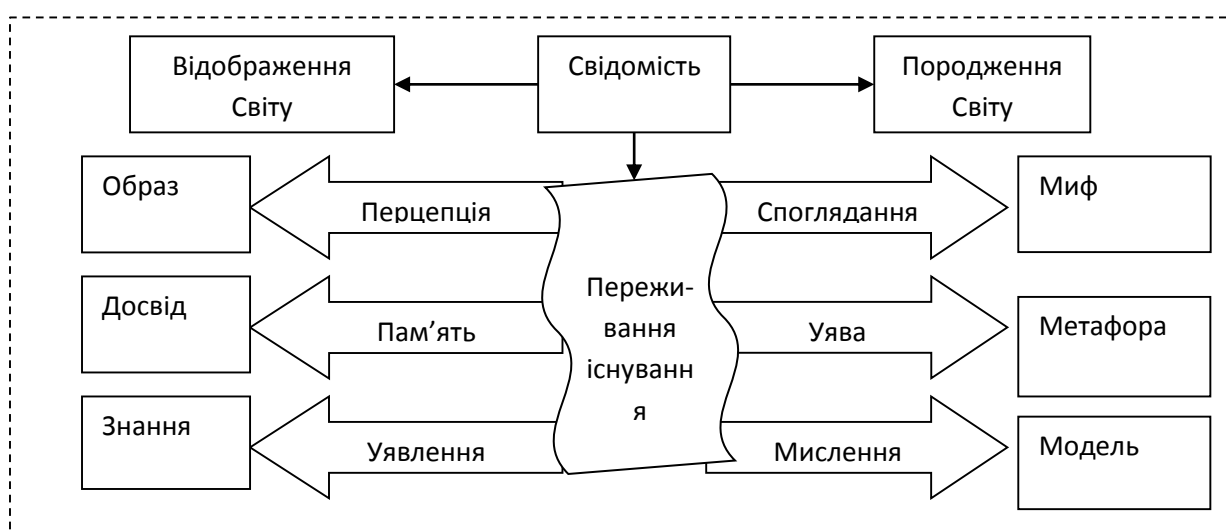


Рис. 1.1. Функціонально-процесуальна модель свідомості

Ми вважаємо, що майбутнє представлене у свідомості індивіда через усі базові процеси, але форма презентованості й особливості його функціонування суттєво різні. Розглянемо послідовно форми презентованості майбутнього в кожному базовому процесі.

У **перцепції** презентованість майбутнього добре досліджена й описана як нейрофізіологічний механізм і психічний феномен випереджального відображення й антиципації [60]. На психологічному рівні й на рівні свідомості цей феномен представлений у вигляді **переживання стану готовності**. Саму готовність так само можна розглядати як багаторівневий утвір, але в цьому випадку, очевидно, слід

говорити про психофізіологічну готовність індивіда реагувати на ті чинники і подразники, які ще не виявилися, але можуть і мають з'явитися у середовищі.

У процесах **пам'яті** зазвичай обговорюється проблема збереження минулого і його актуалізації в сьогоденні, не зачіпаючи проблеми майбутнього. Однак, уже в роботах П.І.Зінченка по мимовільному запам'ятовуванню[23] було показано задачну природу даного процесу, тобто його залежність від змісту мети дії як форми представленості майбутнього у свідомості індивіда. Найбільш яскраво проблема майбутнього в процесах пам'яті розкрита в роботах Г.К.Середа й О.М.Лактіонова [56, 34]. Г.К.Середа використовує метафору темпорального вузла для пояснення механізмів запам'ятовування, де «вузол» розглядається як зупинка й фіксація безперервного (і в цьому сенсі нерозрізненого) потоку подій і змін, а «вхід» і «вихід» умовної лінії вузла – відповідно як минуле й майбутнє. У цій концепції майбутнє представлене в пам'яті як **незавершена дія**, яка, відповідно до закону Б.В.Зейгарник, вимагає завершення. У свідомості індивіда майбутнє так і фіксується через цільову настанову, яка буде реалізована в невизначеному майбутньому. Якщо майбутнє конкретизується за часом, то пам'ять здійснюється як мнемічне завдання, що організує просторово-часові умови дії («Завтра треба зробити...», «Післязавтра треба не забути...» тощо). Якщо майбутнє залишається невизначеним, то пам'ять виступає як механізм устанавлення інтенційності життєдіяльності в цілому («Пам'ять про тебе я буду зберігати вічно», «Це я коли-небудь тобі пригадаю», «Я ніколи не забуду» тощо).

Уявлення зазвичай обговорюється в психології як набір деяких змістів свідомості, тобто як уявлення про щось. Ми ж розглядаємо уявлення як один з базових інтелектуальних процесів, який поряд з мисленням дозволяє індивідові виходити за рамки перцептивно-мнемічного поля й діяти, орієнтуючись на знаково-символічні конструкти свідомості. Із цього погляду уявлення є процесом індивідуальної інтерпретації реальності, результатом якої є створення простору суб'єктивної дійсності. Основним психологічним інструментом такої інтерпретації є система суб'єктивних семантик. Суб'єктивні семантики є предметом численних психологічних досліджень [15], тому тут немає необхідності зупинятися на їхній характеристиці

більш докладно. Укажемо тільки, що вони породжують особливий тип знань, який суттєво відрізняється від наукових тим, що в них реальні ознаки й властивості предметів «склеєні» з безпосередніми емоційно-почуттєвими переживаннями індивіда, нереклексивно пов'язаними із цією предметністю². Нереклексивність означає, що в нашій інтерпретації ми приписуємо предмету властивості і якості, які реально є проявом нашої суб'єктивності, але при цьому сприймаються нами як властивості і якості самого предмета. Приписавши предмету ту або іншу властивість чи якість, ми починаємо очікувати від предмета прояву саме цієї властивості чи якості.

Таким чином, через процеси уявлення у свідомості складається особливий психологічний конструкт, який визначається як **очікування**. Іншими словами, очікування є специфічною формою виявлення майбутнього у свідомості через наші уявлення. В психології досить добре описано механізми дії очікувань і їх функції в організації життєдіяльності індивіда (зокрема, як механізм «самоздійснюваних пророкувань»). Говорячи метафорично, очікування вимагають підтвердження, а якщо вони не підтверджуються, то ми відчуваємо розчарування, навіть якщо реальність виявляється краще наших очікувань. Почуття розчарування пов'язане з тим, що непідтвержене очікування ставить під сумнів правомірність наших уявлень, що проблематизує не тільки знання, але й нас самих, а в силу нереклексивності уявлень ми не можемо конструктивно розв'язати виникле особистісне завдання на проблематизацію.

Споглядання – забутий і несправедливо «викинутий» предмет психологічного дослідження. Власно кажучи, навіть в «розуміючій» або «споглядальній» психології [39] саме споглядання виступає тільки як пояснювальний принцип, але не як предмет конкретно-наукових досліджень. Протягом більш ніж ста років в «науковій», тобто позитивістській та раціоналістично орієнтованій психології місця для споглядання не було. І тільки в останні роки в трансперсональній психології споглядання було виокремлено як метод, не редукуємий до емпіризму або логіцизму [41]. Аналогічні уявлення з'явилися й у вітчизняній психології [73]. Не вдаючись у детальний аналіз

²Б.Спіноза в своїй теорії мислення такі уявлення визначав як «поняття першого роду».

причин, укажемо, що цей інтерес пов'язаний, у першу чергу, з розробкою проблеми «життя» як такого, причому не стільки в екзистенційному, скільки у феноменологічному плані.

Так, Х. Ортега-і-Гассет, аналізуючи поняття «наше життя», виокремлює в ньому два органи або утворення — це *vita contemplativa* і *vita activa* [49], — споглядання й дія. Досить суттєво, що, спираючись на це розрізнення, автор затверджує, що «наука зводиться до символів» [там же, с. 21], які знаходяться спогляданням і існують у спогляданні. Він стверджує, що «про дію можна говорити лише в тій мірі, у якій вона спрямовується попереднім спогляданням, і, навпаки, самозаглиблення — це лише задум майбутньої дії» [50].

Для того, щоб виступити в ролі підстави діяльності, споглядання повинне виконувати якусь специфічну функцію в житті особистості. Причому з методологічної точки зору очевидно, що ця функція повинна виходити за рамки самої діяльності. Х. Ортега-і-Гассет пише, що споглядання — це занурення людини в самого себе й виникнення, відкриття *самоті*, яке стає єдиною підставою для наступного, власно людського відношення до предметного світу. «Вертаючись до зовнішнього світу, він далекий від того, щоб втратити самого себе; навпроти, він несе своє «Я» у далекий світ, владно й енергійно нав'язує його речам — словом, робить так, що конфронтуючий йому світ помалу уподібнюється йому самому» [50].

Таким чином, споглядання — це те, що дозволяє людині відкрити свою власну самотність і потім перенести її на зовнішній світ, одушевивши тим самим цей світ речей, що перебувають у ньому. Предметний світ, тим самим, набуває особистісного сенсу та натхненності. Надзвичайно важливо те, що цей особистісний зміст світу (і окремих речей) не заперечує й не відкидає їх «об'єктивні» властивості — він фіксує й передає характер зацікавленості людини в цьому світі й спосіб його приналежності людині. Одухотворений світ (і окремі речі) здобуває власне особистісні риси й у цій якості стає символом³.

³Ще раз підкреслимо відмінність метафори й символу: метафора фіксує якусь зв'язність різних предметів (В.В. Налімов /78/ приводить саме коротке визначення метафори ... *as if but not ...*), тоді як символ — якусь «особистісну» сутність самого предмету. Приведемо один приклад: вода як кристаль — безумовна метафора; жива вода (мертва вода) — безумовний символ. Очевидно, що розкриття змісту символу можливо тільки через його розгорання як міфу. Але навіть в окремо взятому символі чітко прослідковується феномен «зацікавленості» людини. Сама вода в цьому символі представлена як невід'ємна, але, що має власну сутність частина життя людини. Якщо метафора — це нерозрізнена розділеність, де немає критеріїв подібності-відмінності, але розділення втримується *a priori*, то символ — це невіддільна різниця, де предмет відмінний від інших *a priori*, але невіддільний від життя особистості.

Тут ми можемо також звернутися до теорії міфу О.Ф.Лосєва. Для нього основу символу й міфу становить саме споглядання. Тому те, що представлено О.Ф.Лосєвим як сутнісна характеристика самого міфу, може бути проінтерпретоване як опис функцій та особливостей споглядання як психологічної здатності, що породжує міф.

Розглядаючи співвідношення міфології й релігії, О.Ф.Лосєв пише: «Незаперечна подібність міфології й релігії полягає в тому, що *обидві ці сфери суть сфери буття особистісного...* Релігія й міфологія — обидві живуть *самоствердженням особистості...* у релігії ми знаходимо... *якесь принципове самоствердження, самоствердження себе у своїй останній основі, у своїх споконвічних буттєвих коріннях*» [41, с. 96]. Міф же не є щось субстанційне й абсолютне. «Міф є не субстанційне, але *енергійне* самоствердження особистості. Це... — твердження в її *виявительних і виразних* функціях. Це — образ, картина, змістове явище особистості...» [там же, с. 99]. Продовжуючи цю лінію аналізу, А.Ф.Лосєв виокремлює особливий тип доцільності: це *міфічна*, або *особистісна* доцільність, для якої метою є *абсолютне самоствердження* [там же, с. 177].

Отже, тільки в спогляданні людина відкриває свою самоть, яку несе в зовнішній світ, владно й енергійно нав'язує її зовнішньому світу (Х. Ортега-і-Гассет), енергійно виявляє й виражає себе саму як абсолютне самоствердження (О.Ф.Лосєв), одухотворяючи світ своїми задумами (Х.Ортега-І-Гассет), творячи світ і його історію символами й міфами (О.Ф.Лосєв).

Споглядання, таким чином, безумовно, є породжувальною продуктивною здатністю свідомості. Однак, тут необхідно зупинитися на ще одному важливому моменті. Для того, щоб здійснити цей акт самовираження й одухотворення світу, необхідно, щоб людина з самого початку визнавала за світом (і окремими речами) *потенційну здатність бути й бути особистістю*. Це означає, що людина повинна визнавати не тільки за собою можливість привнесення, накладення змісту у світ, але й за світом (і окремими речами) можливість сутнісно впливати на життя самої особистості. Отже, споглядання здійснюється як взаємовизначення: особистість самовизначає й затверджує себе стосовно світу; особистість осягає й ухваляє невід'ємну силу одухотвореного світу.

Суттєво, що в самоспостереженні й у філософській рефлексії розкривається, в основному, друга частина описаного відношення. Пізнавальна функція споглядання була в центрі уваги багатьох філософів і достатньо добре описана [54]. Зупинимось тільки на деяких положеннях, що характеризують споглядання як психологічний процес. По-перше, вводиться поняття «інтелектуальне споглядання» як процес, який з'єднує почуттєвий і розумоосязний світи, творить свій об'єкт і здатний осягати дії духу [24].

По-друге, розводяться споглядання й мислення як різні форми пізнання [75,76]. І.Кант затверджує, що «яким би чином і за допомогою яких би засобів не ставилося пізнання до предметів, у всякому разі, *споглядання* є саме той спосіб, яким пізнання безпосередньо ставиться до них і до якого як до засобу прагне всяке мислення» [23, с. 127]. І.А.Ільїн вказує, що «споглядання передає себе предмету, віддається йому, перебуває в ньому. Воно заглиблюється в нього настільки, що предмет стає для нього як свій; більш того, воно забуває про себе й втрачає себе в цьому «несвідомому» вдумуванні, вмислюванні в сутність поняття. Душа повинна як би затамувати подих і надати предмету панувати в собі, управляти собою, рухати себе по його власних внутрішніх законах, аж ніяк не втручаючись, не вносячи нічого довільного від себе й не порушуючи самостійність предмета» [34, с. 43], (цит. по: [54]).

Цю позицію підтримує й розбудовує фахівець із теорії свідомості В.В.Налімов. Розробляючи багаторівневу модель свідомості, де споглядання є однією з базових складових, утворює «підвали свідомості», він пише: «Споглядання знову стає єдиною й, більше того, базовою складовою мислення» [40, с. 147]. Для В.В.Налімова споглядання стає необхідним компонентом людської здатності збагнення Таємниці Світобудови: «У слова *Таємниця* багато синонімів. Один з них — Бог, інший — Істина, третій — Споглядання, далі — Уява... і, нарешті, Спонтанність. Тільки через уяву, що відкривається в спогляданні, відбувається зіткнення з таємницею» [40, с. 253].

Особливого значення для розуміння специфіки споглядання набуває концепція О.Ф.Лосєва, розвинена їм у зв'язку з розрізненням Ейдоса й Логоса [49]. «Ейдос бачиться думкою, осягається розумом, споглядається інтелектуально; Логос — не

бачиться думкою, але покладається нею, не осягається розумом, але сам є щупальцями, якими розум пробігає по предмету; не споглядається інтелектуально, а є лише завдання, заданість, метод, закон, чиста можливість інтелектуального споглядання» [50, с. 101]. Саме споглядання утримує цілісність ейдосу як живої та саморозвиненої єдності. На цьому ми можемо зупинити аналіз наявних підходів і поглядів на природу й функції споглядання й спробувати зрозуміти, як майбутнє представлене свідомості через споглядання. Оскільки споглядання відкриває в об'єктах не предметні характеристики, а їх «ідею», то розрізнення в об'єкті «тіла» і «ідеї тіла» робить його символом, наділеним власним змістом, одухотвореним та маючим потенційну можливість власного життя. Споглядаючи «ідею тіла» за змістом не збігається ні з утилітарно-практичним «призначенням» предмета, ні з його розумовою схемою, утворюючи у свідомості особливу символіко-міфологічну сферу. В цьому відношенні «майбутнє» може ставати предметом споглядання так само як і будь-який інший об'єкт. Майбутнє для споглядання лежить не на часовій осі – це не те, що «відбудеться колись», а те, що «відбувається реально-зараз», тому воно може «відкриватися» індивідові й «осягатися» їм. Майбутнє відкривається індивіду як очевидна та ясна «картина», як **провидіння** того що відбудеться, тому що воно вже зараз існує у своїй предметно нерозгорнутій формі «ідеї» майбутнього. Історично такі форми провидіння зустрічаються досить часто. Більше того, існували цілі культури й епохи, де ця форма представленості майбутнього була невід'ємною частиною соціального життя суспільства, але із ствердженням науковості всі форми провидіння (пророкування, передбачення та ін.) увійшли у сферу повсякденного життя у вигляді примітивних гадань, астрології, хіромантії, черевомовлень та ін., які, проте, користуються великою популярністю в масовій свідомості. **Уява** зазвичай розглядається як проблема свободи й творчості в житті особистості. Саме в уяві як інтимно-психологічному процесі сплітаються воедино воля й інтереси особистості, емоційна напруженість та породжуючий потенціал свідомості. Сьогодні можна визнати, що уява є тим процесом, який дозволяє особистості вийти за рамки наявних ситуацій та зовнішньої детермінованості. Тому перше питання, яке виникає в цьому контексті: чи є уява

відбиттям? Позитивна відповідь дається у феноменологічному плані, коли в будь-якому образі уяви, навіть найфантастичнішому, перебувають елементи, що відповідають деякій реальності. Відповідність елементів образів уяви реальності визначається за ознакою можливості їх ідентифікації з перцептивними елементами досвіду. Спираючись на цей факт як на очевидність, обговорюється тільки ступінь близькості-відірваності образу від цієї самої реальності. Але наявність реалістичних елементів в образі ще не доводить і не означає його відображуваності. У тому ж феноменологічному плані виявляються, принаймні, ще два факти, які зазвичай ігноруються дослідниками.

По-перше, наші уявлення щодо реальності (у сприйнятті, спогадах та ін.) завжди *однозначні*, тобто в нашій свідомості є тільки одна «картинка» деякої конкретної ситуації або предмета реальності. Ще раз підкреслимо, що тут мова йде саме про «картинні», образні компоненти свідомості й не обговорюється питання про множинність розумових реконструкцій або інтерпретацій. На противагу цьому образи уяви завжди *множинні*, тобто в нашій свідомості співіснує одночасно (в одному хронотопі) безліч «картинок» уяви, що виникають за якимось одним приводом. Причому суттєво те, що кількість цих «картинок» принципово нічим не обмежена, крім сили індивідуальних здатностей. Той предмет (ситуація), із приводу якого виникають образи уяви, виступає як факт свідомості й завжди однозначно співвіднесений з реальністю, являється її чітко ідентифікуємим фрагментом. Але він виступає тільки приводом для виникнення образів уяви й крапкою їх «стяжки» у свідомості. Це означає, що конкретна реальність значуща для функціонування уяви, але не задає змісту образів-картинок.

По-друге, на феноменологічному рівні легко фіксується суб'єктивна незліянність та відокремленість в індивідуальній свідомості феноменів відбиття реальності й образів уяви. Добре відомі й описані в дитячій психології й психопатології випадки їх накладення та суб'єктивної нерозрізненості (наприклад, феномен «невидимих друзів») надзвичайно важливі й цікаві, але вони вимагають спеціального розгляду. Отже, на феноменологічному рівні аналізу ми можемо у

загальному полі свідомості виділити умовно дві площини: площина відбиття реальності й площина картин уяви, які не збігаються, але перетинаються на певному предметному матеріалі.

Який же зміст картин уяви та в чому їх відмінність від образів реальності? Відомо, що в кожному акті сприйняття (або спогаду) навколишній світ наданий нам у своїй миттєвій предметності, тобто кожен елемент у своєму наявному стані наданий на теперішній момент часу та не має безпосереднього розгорнення ані в минуле, ані в майбутнє. У реальному відбитті світ представлений людині як детермінований минулим і закономірно змінний, а тому прогнозований. Але в цьому ж онтологічному плані зміст уяви суттєво інший. Уява спирається на відображувану одномоментну реальність тільки як на привід для розгортання своїх власних картин – реальність є всього-на-всього вихідний матеріал, до того ж – явно не самодостатній. У цьому полягає одна з істотних відмінностей уяви від діяльнісних процесів. В уяві реальні властивості матеріалу виступають як незначущі, тому що сам матеріал може наділятися будь-якими властивостями.

Очевидно, найбільш близькою аналогією цієї властивості матеріалу образів уяви є відомі пластилінові анімаційні фільми й деякі програми комп'ютерної графіки. Вони демонструють справжню пластичність матеріалу, що забезпечує нескінченну плинність форми.

Іншими словами, тут матеріал трансформується⁴. Таким чином, якщо в площині «відбиття» у свідомості фіксуються наявні та іманентно-імовірнісні стани предмету, то в площині уяви предмет представлений у фіксуємих, але необмежених можливих станах (див. рис. 1. 2).

Ця схема дозволяє зафіксувати ще одну дуже важливу особливість образів уяви — вони відкривають сферу «можливого» для всіх форм часового відбиття реальності. Це можливе минуле, можливе сьогодні й можливе майбутнє. Іншими словами, саме в площині уяви виникає потенція множинності можливостей, не реалізованих у

⁴ В психології добре описані основні психологічні способи таких трансформацій, тому ми не станемо на них зупинятися. Нам важливо підкреслити, що вони підпорядковуються іншій логіці, ніж логіка дій. Але до цього питання ми ще повернемося. Кожна трансформація відкриває сферу можливого, хоча й не обов'язково реалістичного буття предмету.

реальності, а суб'єкт, відповідно, стає здатним вийти за рамки детермінізму та передзаданості.

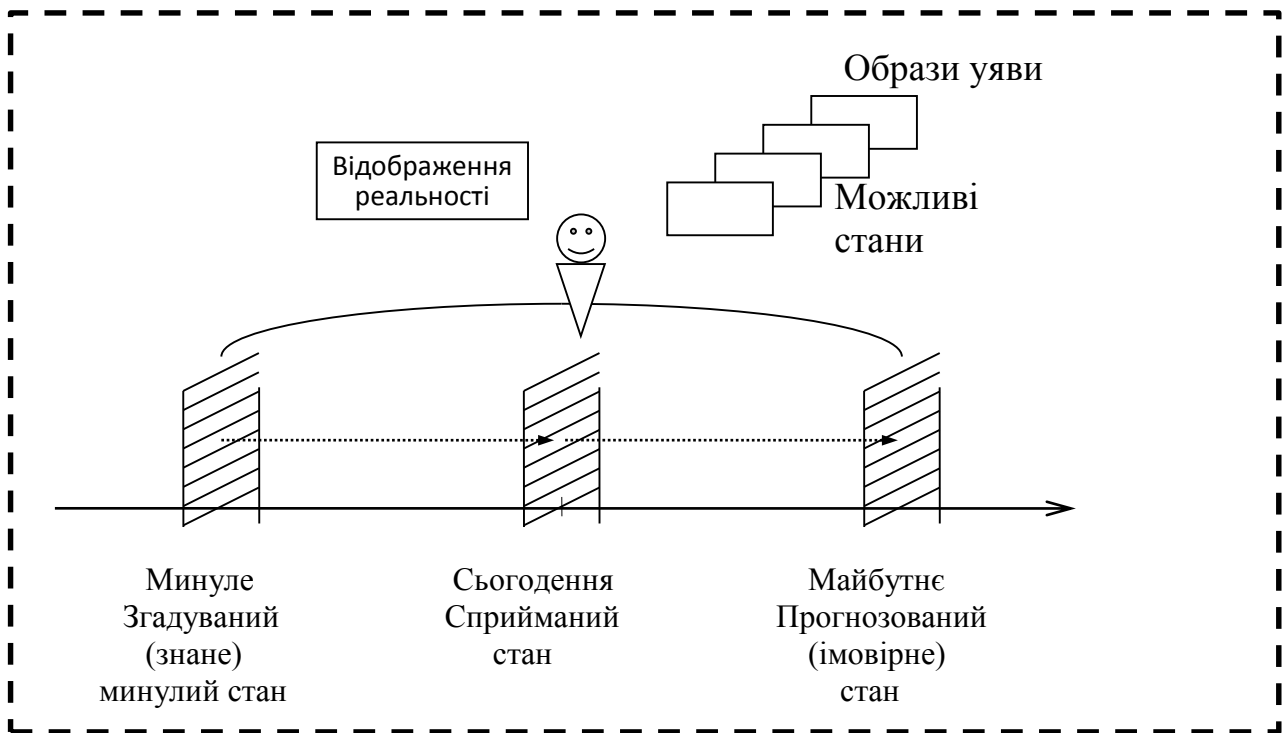


Рис. 1.2. *Схема образів уяви*

Сила уяви, і особливо сила творчої уяви, саме й полягає не стільки в спонтанних і несподіваних трансформаціях окремих елементів, скільки в здатності побудувати таку «картинку», яка володіла б внутрішньою реалістичністю та правдоподібністю при самих фантастичних елементах⁵. Власне, така «картинка» являється в повному розумінні слова Твором і подальша проблема полягає тільки в пошуку засобів «опредмечування», тобто в знаходженні культурних засобів її оформлення у матеріалі та трансляції. Але ця проблема, так само як і проблема буття Твору, лежить далеко за межами теми даного дослідження.

Ще раз підкреслимо, що образи можливих станів безпосередньо не пов'язані із природно-стихійною, законосообразною зміною стану предмету в реальності, утворюючи ортогональну площину у відношенні до останнього. Тому саме «можливе» існує у межах: «реально можливе — нереально можливе» (або в парадоксальних термінах: від «можливо можливого» до «неможливо можливого»), не втрачаючи при

⁵ На цю особливість вказує, наприклад, Дж.Толкієн, аналізуючи чарівні казки та «фантазі» /110/.

цьому своєї якісної визначеності. У свідомості ці полюси представлені як два чітко розрізнені продукти уяви: полюс «неможливо можливого» займають **фантазії**, а полюс «можливо можливого» займають **мрії**.

Їхнє розрізнення надзвичайно важливе. Фантазія «працює» з будь-яким предметним матеріалом за принципом метаморфоз та трансформацій, тобто, як ми вже казали, предмет може наділятися будь-якими властивостями, які стають змістовними центрами фантазійних конструктів. Суттєво, що фантазії можуть охоплювати не тільки зовнішню предметність, але й самого індивіда, шляхом перетворення самого себе у будь-яку предметність. Це означає, що індивід у фантазіях «проживає» ті свої властивості та якості, які не виявилися (або не можуть виявитися) у реальних умовах. Фантазія, таким чином, стає найважливішим психологічним інструментом становлення «Я-Образу» особистості. Крім того, необхідно відзначити, що фантазії лежать в основі виникнення та розвитку **ігрового простору** в житті людини й через цей простір – основою будь-якої творчості. Продуктивна творча уява – це і є фантазійна уява.

Мрія, на відміну від фантазії, «працює» не з предметностями, а із образом життя особистості у прямому сенсі цього слова. Мрія створює максимально бажаний образ майбутнього життя, де особистість представлена не в окремих властивостях і якостях, а як реальна цілісність у певній життєвій ситуації.

У мрії особистість проживає своє майбутнє життя, причому, прив'язка до часової осі виявляється, в загальні-то, випадковою та не істотною. Істотним є те, що мрія «прив'язує» індивіда до його власних, найбільш значущих цінностей – цінності «переводяться» у картинки життєвих ситуацій, опредмечуються в бажаних майбутніх життєвих обставинах. Цінності щастя, любові, дружби, радості та інші⁶ знаходять для особистості буттєву реальність в образах мрії, створюючи усвідомлення сьогоденного існування особистості своїм майбутнім. Тому ми можемо

⁶Так само як іненависті, страху, помсти та ін.

стверджувати, що мрії являються найближчою психологічною підставою становлення «Я-концепції» особистості.

Уява «байдужа» до реального «минулого-теперішнього-майбутнього», створюючи у відношенні до будь-якого фрагменту множинність паралельних можливих, але не реалізованих форм. Образ уяви — це абсолютна можливість, що не залежить від ступеня реалізованості або реалістичності. Для людини «можливе» — це завжди потенція, потенція існування в сьогоденні (минулому) того, що не відбулося (або просто не могло бути сприйнято), потенція реального існування в майбутньому. «Бажане можливе» несе в собі прообраз майбутнього, того майбутнього, яке для особистості набуває статусу належного, на відміну від того майбутнього, яке складається природно-стихійним шляхом та має статус «неминучого». Очевидно, «бажане можливе» само по собі настати взагалі не може і його не можна «досягти», тому що в природно-стихійному бутті його просто не існує ні в минулому, ні в майбутньому. Але зате його можна зробити, побудувати, а якщо говорити точніше — то реалізувати. Таким чином, «бажане можливе» виступає як підстава й першопричина нашого активно-штучного відношення до миру та життя. З цієї точки зору «картинка», що виникла в уяві, є не що інше, ніж проект реальності. Причому такий проект, який іманентно з'єднує в собі предметно-образну та емоційно-бажану складові.

Уява і є тією психологічною інстанцією, яка створює початково «склеєний» образ — образ-бажання — до й незалежно від цілепокладання або будь-якого акту конкретної діяльності. «Картинка», продукована уявою, сама являється первинним підґрунтям цілепокладання, його серцевиною, при цьому не співпадаючою з метою як такою. З цієї точки зору цілепокладання виступає як процес переводу образу із вторинної реальності уяви в первинну реальність діяльності. Уява — це створення мрії, а цілепокладання — це її «заземлення» у діяльність. Образ уяви, виникаючи із приводу якоїсь конкретної реальності, матеріалізується в створенні нової реальності. Але такий «перехід» відбувається не автоматично, і далеко не кожна мрія перетворюється на життєву ціль. Це дуже складний психологічний процес, де опосередковуючою ланкою виступає особистісний **намір** щось зробити для реалізації

власної мрії, який поєднує мрію з **бажанням** та **волею** як психоемоційним станом особистісної готовності до самоздійснення. Раніше ми вже говорили, що «картинка» уяви, сповнена внутрішньою силою й вірогідністю, сама собою є твором. Тепер хотілося б уточнити цю тезу: «картинка», образ уяви є тільки прообраз, пра-Твір. Залежно від засобів оформлення «картинка» реалізується або у Витвір мистецтва, або в саме життя людини, яке стає Твором.

Факт приналежності **мислення** до базових компонентів свідомості ні в кого не викликає сумнівів. Більш того, добре відомі філософські й логіко-психологічні спроби ототожнення мислення й свідомості [8]. При цьому мислення, на відміну від інших процесів, має *«строгі правила утворення й перетворення одиниць вираження й закони... усе те, що Аристотель називав словом «логос» — усі власне логічні правила утворення й перетворення знакових форм міркувань, усі математичні оперативні системи, усі формальні й формалізовані фрагменти наукових теорій, усі науково-предметні «закони» і «закономірності», усі схеми ідеальних об'єктів, що детермінують процес Мислення, усі онтологічні схеми й картини, усі категорії, алгоритми та інші форми операціоналізації процесів Мислення»* [47, с. 289]. Розгортаючи це положення, Г.П.Щедровицький вказує, що мислення формалізується, об'єктивується, відривається від рефлексії комунікативних ситуацій та миследій і *«стає особливою розумовою діяльністю по розгортанню чистих форм Мислення, свого роду виробництвом знаково-знаньових форм, змістовних, але таких, що не мають змістовного зв'язку із ситуаціями Мисле-Комунікації та практичної миследії»* [77, с. 291].

Відокремлення мислення, звичайно ж, відбувається в результаті розриву рефлексивних зв'язків, однак можливість відокремлення воно містить у самому собі. Якщо ми приймаємо положення, що мислення оперує зі знаковими заступниками (репрезентантами) реальних об'єктів, то ми повинні враховувати наступне:

1) побудована модель об'єкта для самого мислення надалі може виступати об'єктом, стосовно якого може будуватися нова знакова система і так далі фактично без обмежень (межу саме й установлює рефлексія);

2) з приводу одного об'єкта може бути побудовано декілька різних знанневих систем, які з'являються тепер мисленню як «копулятивний» об'єкт, що піддається наступному моделюванню, схематизації та ін.;

3) побудова схеми або моделі будь-якого рівня та складності в мисленні здійснюється за певними правилами, тобто операційно, що повинно бути зафіксовано в особливих схемах і моделях, в особливому типі знань, із приводу якого можливо те ж саме «сходження», як і за пунктами 1 і 2. Таким чином, створювана в мисленні дійсність є внутрішньо неоднорідною.

Скоріше необхідно говорити про різні дійсності, що різняться як за типами знань (знанневих форм), так і за ступенем абстрагування від реальності. Фактично тут ми безпосередньо маємо справу з породжувальною **конструктивною** здатністю мислення, оскільки отримувані схеми та моделі не являються прямим відображенням наявних об'єктів або форм мислєдїї.

Для мислення, в силу того, що воно відірване від безпосередніх емоцій і мотивів, усі схеми однакові й рівнозначні, якщо, звичайно, витримують логічний аналіз та критику.

В.М.Розин із цього приводу пише: *«Одиниця мислення представляє собою принципово двоякий утвір (і частково так і усвідомлюється): з одного боку, це діяльність індивіда (міркування, доказ, безпосередньо розумова діяльність), з іншого боку — проживання й переживання предметних подій. Особливість цих подій — їх ідеальний характер (ідеальні об'єкти, дійсність, що представлена в істинних знаннях та ін.). У методологічному дискурсі події, що проживаються думкою, трактуються як задані за допомогою категорій і понять, тобто в одному відношенні — це інтелектуальні побудови (конструкції), а в іншому — схеми опису та уявлення щодо світу.*

В мисленні індивід, з одного боку, діє, долає опір матеріалу, вибирає, проходить шлях, з іншого боку — розстається з одними подіями, проживши їх, і попадає в інші. *Процес мислення являє собою реалізацію особистості, обумовлену психологічними програмами, ментальними планами, комунікацією, зразками й нормами правильної*

думки, що протікає у формі діяльності, а також проживання та переживання предметних подій» [16, с. 127].

Таким чином, у людській практиці виникає принципова можливість штучно-технічної побудови нових об'єктів і форм мислєдїї, що відповідають заздалегідь сконструйованій розумовій схемі або моделі.

Схеми мислення можуть виступати в якості підстав цілепокладання й самі собою, поза зв'язком з іншими процесами свідомості. Це пов'язано із вже згаданою нами особливою побудовою самих схем і моделей. Мислення завжди інструментальне та операціональне, тобто здійснюється у певних логічних і знакових засобах. Тому кожна логічна операція і її продукт у вигляді знакової системи співвідносяться як засіб-результат, а взяті окремо оперативні системи та знаннєві схеми всередині себе співвідносяться як загальне-частне або, точніше, як кінцева-проміжна цілі. Таким чином, стосовно будь-якої розумової схеми ми можемо виділити: а) її призначення або, що те ж саме, цільовий контекст; б) елементи знакової системи, що відбивають властивості об'єкта та дозволяють тим самим ставитися до них як до предметних засобів; в) способи оперування зі знаковими формами властивостей об'єкта, що розкриває логіку мислєдїї.

Тому будь-яка модель містить, окрім знаннєвих компонентів, інтенційний або цільовий компонент. Моделі «навмисно створюються як репрезентаційні артефакти, і як такі служать у всіх своїх формах тими засобами, за допомогою яких людська свідомість може охопити свої власні утвори» [11, с. 15]. Тому М.Вартофський правомірно стверджує: «Модель — це не тільки відбиття або копія деякого стану справ, але й передбачувана форма діяльності, репрезентація майбутньої практики та засвоєних форм діяльності» [там же, с. 11]. «Модель одночасно *враховує* мету й *гарантує* її реалізацію» [там же, с. 127].

Існування мислення та породжуваних ним схем і моделей в логіці «призначення» дозволяє суб'єкту психологічно зняти проблему мотивації: оскільки зрозуміло «для чого», то ставити запитання «чому» і «навіщо» вже немає необхідності. Таким чином, чисте мислення виступає як підстава особливої форми цілепокладання — вирішення

завдань. Завдання і є та форма цілепокладання, де факт можливості послідовних перетворень, що приводять до певного результату, являється самодостатнім. Ціль у формі завдання задає суб'єктові критерії, що дозволяють оцінити продукт діяльності як її кінцевий результат. Тому, чим більше ціль операційно насичена, чим тісніше вона пов'язана із засобами, тим більше вона конкретна й дійова. Завдання виникає в логіці: реальні засоби — ідеальні засоби — засоби визначення мети; діяльність із вирішення завдання розгортається в логіці: ціль — ідеальні засоби — реальні засоби — результат.

Таким чином, майбутнє в мисленні представлене свідомості індивіда в трьох основних формах.

По-перше, **майбутнє як ідеалізований об'єкт чистого мислення**. Мислення створює абстрактну (чисту) модель майбутнього, безвідносно до його змістовного наповнення. Такі моделі входять у набір нормативних культурних підстав розуміння й організації життя й життєдіяльності соціуму в цілому. Не зупиняючись детально на аналізі цих моделей, укажемо тільки на деякі з них. Так, в культурно-історичному плані однією з перших була модель нескінченно відтворюваного циклу життя, де майбутнє завжди являється точним відтворенням⁷ відповідного минулого. В іудаїзмі була створена концепція Початку часу (життя) у вигляді фіксованої точки Створення Світу та кінцевої точки існування цього світу за фактом очікуваного Пришестя та Кінця Світу. У християнстві була розроблена концепція двох часових потоків, де земне життя являє собою кінцевий процес, а життя «під знаком Бога» (користуючись висловом Б.Спінози) є процесом нескінченним. Різні діалектичні вчення вводять категорію майбутнього через категорію розвитку, де зберігається ідея циклічності, але затверджується факт якісних змін майбутнього в порівнянні з минулим⁸. Класична фізика елімінувала майбутнє з життєвого контексту й представила його як фрагмент нескінченної часової осі, а посткласична фізика – як імовірнісний стан простору. Цей перелік можна було б продовжувати, але для нас важливо те, що в цих моделях **майбутнє завжди представлене як проблематизація реальності або дійсності**

⁷На рівні буденної свідомості це знайшло своє відображення у відомих афоризмах, типу «ніщо не нове під місяцем», «все нове – добре забуте старе» або платонівська концепція мислення як спогадів та ін.

⁸Відома метафора «спіралі розвитку» доситьточно відображує сутність цих вчень.

існування. Прийняття свідомістю однієї з моделей (або їх деякої суміші, що характерно для буденної свідомості) дає нам відповіді на два кардинальні питання: «Чи є в нас (у мене) майбутнє?» і «Чи є майбутнє без нас (без мене)?», – які є підставою організації життя в цілому.

По-друге, **майбутнє як породжувана мисленням нова предметність.** Саме в мисленні розкривається наша здатність вигадували, винаходити та конструювати нові предметності, які стають засобами й умовами нових діяльностей. Г.В.Ф.Гегель стверджує, що вся хитрість людського розуму полягає у здатності створювати та використовувати засоби.

Через конструктивну здатність мислення ми створюємо власний **предметно оформлений простір майбутнього.** Важливо відзначити, що під час конструювання нових способів діяльності або технологій ми саму діяльність беремо як особливого роду предметність, як процесуальну предметність.

По-третє, **майбутнє як вирішення завдання й досягнення мети.** В мисленні вирішення завдання оформлюється як **програма** пошуку рішення (відповіді на ті ускладнення у досягненні необхідного результату, які детерміновані наявними умовами та обставинами дії).

Програма відображає розуміння індивідом ситуації дії та задає схему організації майбутніх дій, що по суті, і перетворює індивіда в суб'єкта діяльності. На відміну від вирішення завдань, процес реалізації (досягнення) мети є початково суб'єктним, оскільки завдання (задачі) можуть ставити перед індивідом ззовні у вигляді певної вимоги на отримання результату, а ціль завжди суб'єктивна, завжди «моя»⁹. Процес досягнення мети регулюється особливим інтелектуальним конструктом, який фіксується у свідомості у вигляді **плану** майбутніх дій з урахуванням наявних умов і обставин дії. Серед об'єктивних умов характеристики простору і часу займають одне з центральних місць і, тому, **план являється особливою формою «прив'язки» майбутнього до об'єктивної осі часу,** роблячи майбутній час змістовно, діяльно та

⁹В психологічних дослідженнях Ю.І.Машбіца, В.В.Репкіна, В.Т.Дорохіної та наших власних достатньо широко описані процеси та механізми трансформації ззовні заданого завдання і цільову дію суб'єкту, тому тут немає необхідності зупинятися на цьому питанні докладніше.

подієво насиченим. Таким чином, мислення дає: Ідею майбутнього; Програму організації майбутнього; План змістовного наповнення майбутнього подіями і фактами життя. Підводячи загальний підсумок проведеного теоретичного дослідження, ми можемо звести основні результати в коротку табличну форму (див. табл.1.1).

Таблиця 1.1.

Форми представленості майбутнього в свідомості

Процес	Форма представленості	Переживання
Сприйняття	Антиципація	Готовність
Пам'ять	Мнемічна задача	Незавершеність дії
Уявлення	Очікування	Життєва перспектива
Споглядання	Провидіння	Відкрита реальність
Уява	Мрія	Проект життєвої мети
Мислення	Ідеалізований об'єкт	Проблематизація реальності

Ми прагнули показати, що майбутнє представлено у всіх психічних функціях свідомості як її невід'ємна змістовна складова, а функціональне місце цього майбутнього у системі організації життєдіяльності є суттєво різною. Якщо певним чином узагальнити сказане, то майбутнє представлено у нашій свідомості у трьох провідних формах.

По-перше, майбутнє як закономірне розгортання і наслідок минулого, що робить його і, відповідно, нашу життєдіяльність детермінованими минулим – обставинами життя, логікою подій і наслідками вчинків.

По-друге, майбутнє як наперед задана реальність, яка настає незалежно від наших дій чи прагнень, що робить наше життя приреченим і призначеним Долею чи Богом: наше майбутнє (і життя в цілому) – це те, що нам «випало», «дісталось».

По-третє, майбутнє як потенційно вільний простір здійснення наших власних мрій, бажань чи ідей, як те що утворюється нашою власною активністю та волею.

Принциповим є те, що ці світоглядні позиції не можна оцінювати як «гарні» чи «погані», бо кожна з них може забезпечувати стійкий розвиток особистості, соціальну

успішність і осмисленість буття індивіда. Як правило, такі світоглядні моделі складаються і функціонують у індивідуальній свідомості як неререфлексивні і погано артикульовані настанови, що задають загальну інтенцію діяльності, стратегію вирішення проблем і стиль життя. Саме тут ми стикаємось з одним із базових парадоксів буденної свідомості: якщо на рівні культури ці настанови формулюються як відокремлені і принципово різні моделі світобудови, то на рівні буденної свідомості вони співіснують, змішуються, стають майже нерозрізненними і в кожному моменті життя одна з них може ставати провідною у системі регуляції життєдіяльності особистості.

Проте, якщо за якихось причин індивід потрапляє у такі життєві обставини, які він не в змозі прийняти й зрозуміти, які він вважає нестерпними і несправедливими, тобто, коли жодна з моделей не дає індивіду відчуття примирення з певною подією та відновлення гармонії існування у світі, то його ставлення до минулого і майбутнього стає реальною психологічною проблемою існування.

Однією з таких причин є інвалідність особи, яка призводить не тільки до обмеження функціональних можливостей і виникнення особливих потреб, але й завжди означає чітку і жорстку межу між минулим і майбутнім, між загальним, таким «як у всіх», і особливим, таким «як тільки у мене». Вирішення особистістю цієї проблеми значною мірою залежить від того який зміст і сенс з'являються у баченні власного майбутнього і в який спосіб таке бачення виникає. Ми вважаємо, що сучасна психологічна практика і соціальна робота з інвалідами мають бути спрямованими на допомогу саме у вирішенні проблеми майбутнього існування і життєдіяльності цієї категорії людей.

Усе сказане не означає, що ми, хоча б якимось чином, принижуюмо значення минулого і набутого в житті людини. Ми прагнули показати, що минуле, майбутнє і наявне будуються і функціонують у нашій свідомості на різних підставах і за різними механізмами. На нашу думку минуле детермінує становлення і розгортання такої психологічної інстанції буття людини, як її індивідність та індивідуальність. Бути індивідом, ставати індивідуальністю, тобто проходити по життю свій шлях

індивідуації – це складний і, навіть, драматичний процес. Але ще раз підкреслимо – індивідне в особі детерміновано його минулим.

Процес становлення і здійснення особистості є прямо протилежним – він детермінований психологічним майбутнім. Але, коли ми тут говоримо про детермінацію, то це її особливий тип: детермінованість відсутністю детермінант, тобто детермінованість свободою. Людина стає особистістю тільки тоді, коли її життя стає формою і засобом реалізації її власних уявлень про щасливе майбутнє – її інтересів, фантазій, мрій, проектів, життєвих смислів і цілей. Особистість здійснюється від власного майбутнього у власне сьогодні, яке тільки потім стає його власним минулим.

В кожній людині її минуле і майбутнє, її індивідуальне і особистісне знаходяться у постійному протиріччі, що й визначає її сьогодні. Сьогодні як конкретна ситуація життєдіяльності детерміноване зіткненням бажаного майбутнього і вимушеного (тобто сталого, такого, з чим вже не можна нічого зробити) минулого. Здійснення вибору між минулим і майбутнім – це функція суб'єкта діяльності. Людина як суб'єкт життєдіяльності постійно вирішує задачу на встановлення пріоритету між власними потребами і інтересами, між зовнішньою заданістю і прагненням свободи. Такий вибір завжди є проблемою, для вирішення якої не існує правил, методик чи технологій – він здійснюється як міра суб'єктності особи. Сукупність таких виборів і рішень утворюють життєвий шлях особистості, особливості цільових конструктів, зафіксованих у актах вибору утворюють життєву перспективу, а переважні способи прийняття рішень – життєві стратегії особистості.

1.2. Життєвий шлях особистості

Категорія «життєвий шлях» прийшла в психологію з екзистенціалізму і за останні 25-30 років міцно закріпилася в ній – обросла теоріями [5], методичним

інструментарієм [2,6], тренінговими практиками, консультативними і терапевтичними моделями та ін.¹⁰

Базові концепції життєвого шляху розглядають: прояви самоздійснення особистості (Ш.Бюлер), кризові стани (Р.Ассаджиолі), побудову стратегії особистого життя (К.О.Абульханова-Славська), вияви творчих стартів, піків, кульмінацій (В.О.Моляко, В.А.Роменець, Т.М.Титаренко), поворотних пунктів та вузлових точок (Н.Перна, С.Л.Рубінштейн).

В зарубіжній психологічній науці при розв'язанні проблеми життєвих перспектив акцентується увага на етапах онтогенетичного розвитку людини як об'єктивних закономірностях її життєвого шляху. Життєвий шлях розуміється як: послідовність життєвих подій, зміна переживань та цінностей (Ш.Бюлер); розгортання життєвого сценарію (Е.Берн); історія індивідуалізації та самоусвідомлення, сповнена внутрішніх конфліктів (Е.Еріксон) та інші.

З точки зору суб'єктного підходу життєвий шлях розглядається через його об'єктивацію в результатах життєдіяльності особистості, її здатності організувати власний розвиток та керувати ним. Зокрема, це концепції: культурно-історичного розвитку особистості як суб'єкта життя (С.Л.Рубінштейн); життєвої стратегії (К.О.Абульханова-Славська); реалізації вчинкового принципу (В.А.Роменець); еволюції та інволюції суб'єктних механізмів психічної активності (В.О.Татенко); зростання суб'єктності шляхом послідовних модифікацій ставлення до себе та до інших людей (Т.М.Титаренко). В межах суб'єктного підходу також висвітлюються ідеї життєтворчості як особливої форми творчого самовизначення та самоздійснення (В.М.Доній, І.О.Мартишок, О.Г.Злобіна, Л.В.Сохань, Г.М.Несен, В.І.Шинкарук).

Незважаючи на багатоаспектність та варіативність розуміння поняття життєвого шляху особистості, найбільш перспективним є структурно-динамічний підхід. За ним, життєвий шлях представлений динамічною характеристикою в концепціях: життєвого світу (Т.М.Титаренко, Ф.Є.Василюк); суб'єктивної картини життєвого шляху

¹⁰Окрім того, поняття життєвого шляху тісно пов'язана не з героїчним жанром в художній літературі, епосі та міфології, що робить його надзвичайно привабливим.

(Б.Г.Ананьєв, О.О.Кронік); імпліцитної картини світу як системи особистісних конструктів (Дж.Келлі).

Окремими складовими життєвого шляху виступають: психологічний час особистості (А.Бергсон, І.С.Кон, О.О.Кронік), життєві ситуації та події (М.Й.Боришевський, Є.І.Головаха, М.Р.Гінзбург, О.О.Кронік, Л.В.Сохань), вчинки (С.Л.Рубінштейн, В.А.Роменець), критичні ситуації (Ф.Ю.Василюк, Т.М.Титаренко, В.Франкл), проектування перспектив та цілепокладання (К.А.Абульханова-Славська, Є.І.Головаха, І.С.Кон, О.О.Кронік, Л.В.Сохань, Т.М.Титаренко, Ю.М.Швалб, В.Штерн), методи та технології організації життєдіяльності (В.О.Моляко, В.А.Роменець).

Структурним виміром життєвого шляху є часова перспектива, вона визначає спрямованість життя людини та наділяє ознаками тривалості життєву перспективу. Початкове уявлення щодо часової перспективи як суб'єктивного образу майбутнього закладене К.Левінім. З його точки зору, життєва перспектива виступає своєрідною самопроекцією людини у майбутнє та відображує всю систему її мотивів і водночас, ніби виходить за межі мотиваційної ієрархії. Ж.Нюттен розглядає часову перспективу як «ієрархію цілей особистості» [46]. На його думку, сутність часової перспективи у сприйнятті в деякий конкретний момент тих подій, які об'єктивно представлені як послідовність з певними інтервалами між ними. При цьому часова перспектива, у відмінності від просторової, не існує в просторі сприйняття, а може бути репрезентована лише «ментально», в свідомості людини. «Віртуальна» присутність у внутрішньому плані різновіддалених у часі об'єктів-цілей (або «мотиваційних об'єктів») створює часову перспективу. Часова перспектива, у розумінні Ж.Нюттена, виступає як функція мотиваційних об'єктів, які, складаючи її, визначають глибину, структуру, ступінь реальності, змістовні характеристики та інше. Згідно Т.Коттле, часова перспектива це здатність особистості діяти у теперішньому, в світі передбачення порівняно віддалених майбутніх подій.

З методологічної точки зору, в першу чергу треба вказати на подвійний гносеологічний статус категорії життєвого шляху: з одного боку, як здійсненому факту

життя людини їй приписується онтологічний статус, що зближує її з біографією (див. рис. 1.3).

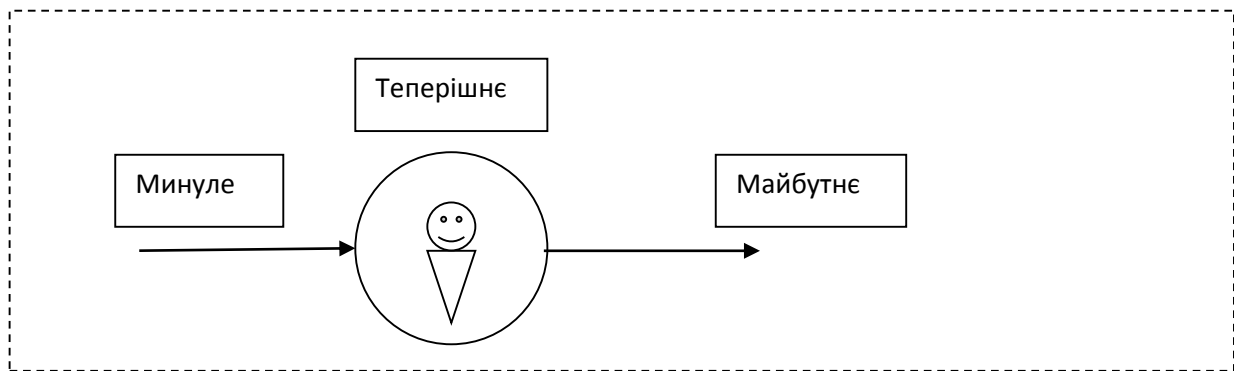


Рис. 1.3. Онтологічне представлення життєвого шляху

З іншого боку затверджується, що життєвий шлях представлений тільки в свідомості індивіда (що і відрізняє його від біографії), що визначає її феноменологічний статус (див. рис 1.4).

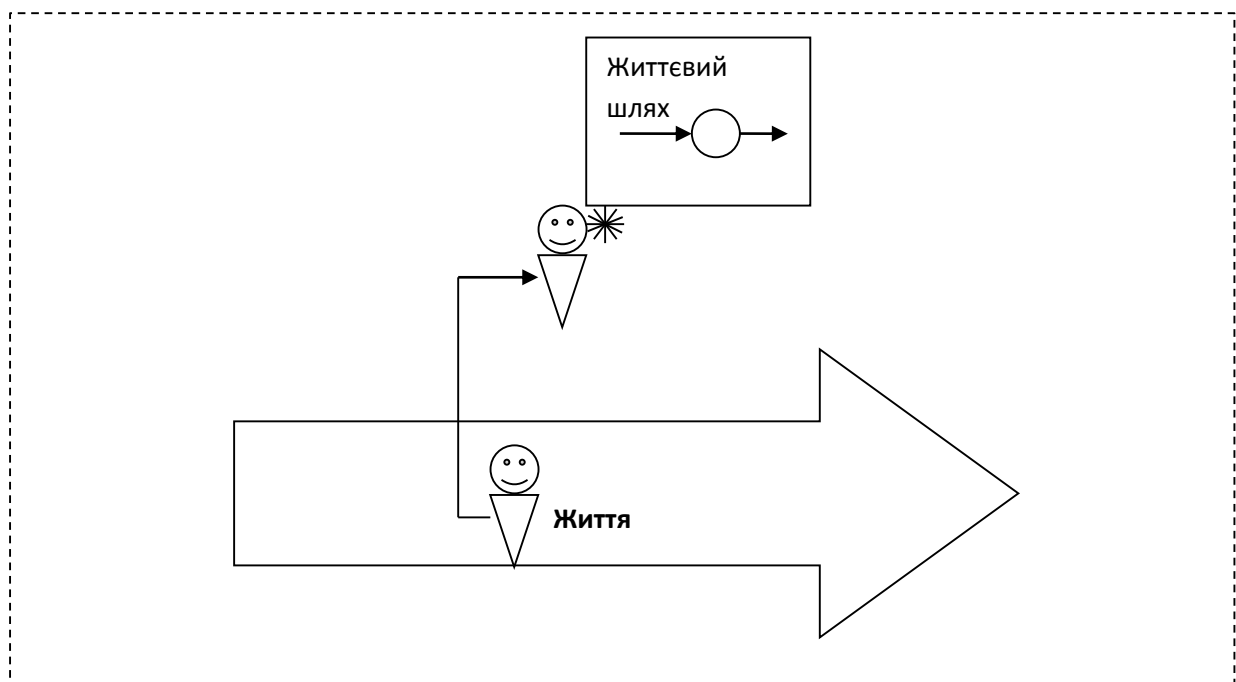


Рис. 1.4. Феноменологічне представлення життєвого шляху

Таким чином, категорія життєвого шляху дозволяє представити людину в системі безперервної часової розгортки від минулого до майбутнього, де сьогодні є тільки точкою фіксації минулого, що відбулося, і наступаючого майбутнього. Відмінності, зафіксовані в схемах, визначають тільки особливості конкретної

понятійної розгортки і термінологічного опису загального розуміння місця індивіда в життєвому процесі.

Для всіх теорій життєвого шляху ключовим постає поняття «події», як точки, що змінює траєкторію руху індивіда життєвим шляхом, незалежно від того, застосовується воно до минулого чи до майбутнього. Поняття події дозволяє переводити безперервний і тому невиразний процес у послідовність дискретних точок, що підлягають усвідомленню й опису. При описі минулого провідними психологічними поняттями стають поняття сенсу і цінності (значущості) події по відношенню до індивіда і його життя. При описі майбутнього – поняття ціннісних орієнтацій і цілей (включаючи сюди різні форми їх представленості в свідомості – власне цілі, плани, програми, проекти тощо), які фіксують мотиваційну і змістовну сторону подієвих очікувань. Такого роду описовий текст, представлений у вигляді наратива, на думку герменевтично-орієнтованих психологів, і є формою презентованості особистості [6, 7]. Більш того, затверджується, що розгорнений наратив включає в себе всі структурні компоненти і функції справжнього міфу, тобто є дійсним особистісним міфом.

Проте, суто описових характеристик життєвого шляху виявляється недостатньо і виникає необхідність в їх доповненні пояснювальними схемами і моделями, тобто виникає необхідність відповідати на питання: «Чому ці події відбулися або відбудуться?». Як правило, відповідь шукається або в силі обставин, або в силі самого індивіда і тут вводиться друга базова категорія – категорія суб'єкта (або суб'єктності) [5]. Індивід тепер розглядається як суб'єкт, який не тільки усвідомлює і артикулює життєві події, але і несе відповідальність за їх виникнення і наслідки. Вищим рівнем суб'єктності визнається особовий вчинок [3], який не тільки змінює життєвий шлях індивіда, але й впливає на життєві шляхи інших людей.

Поняттєва розгортка і відповідні психологічні теорії добре відомі (у вітчизняній психології навіть затвердився особливий напрям – «вчинкова психологія») і на них можна зараз не зупинятися, але нам важливо підкреслити, що всі психологічні теорії, що описують і пояснюють людину як процес проживання життя, будуються на

перетині категорій існування (екзистенції) і суб'єкта. Особистість в цьому підході розглядається як індивід, здатний на вчинок і який презентує себе в особливому тексті (нарративі), що має всі ознаки розгорненого міфу.

В той же час, ми вважаємо, що є два теоретико-методологічні моменти, які істотно обмежують можливості цього підходу. По-перше, в концепції життєвого шляху час представлений як розгорнене минуле і майбутнє, а сьогодення представлене тільки як постійно «вислизаюча» точка, яку неможливо ні зупинити, ні зафіксувати. Людина виявляється принципово «не вкоріненою» в сьогодення і в цьому сенсі ми можемо говорити про те, що «людина жила», що «людина житиме», але не можемо сказати: «людина живе». Іншими словами, орієнтація психології на фізичну модель часу призвела до виникнення нерозв'язного парадоксу – на життєвому шляху особи зникло сьогодення, зникло життя. Цей парадокс дуже добре виявляється в тих психологічних практиках, які орієнтовані на екзистенціалізм і теорії життєвого шляху, – в них постійним рефреном звучить заклик до клієнта жити «тут і зараз». Але цей заклик залишається не почутим, оскільки в самій моделі немає місця для сьогодення, немає цього «тут» і немає цього «зараз». Тому вся психологічна техніка, використовувана в тренінгах, консультуванні або терапії, що закликає до життя «тут і зараз», виглядає скоріше як шаманське камлання, а не як технологія психологічної роботи з клієнтом. Хоча треба відзначити, що шаманські камлання іноді виявляються надзвичайно ефектними, але сутності справи це не змінює.

По-друге, життєвий шлях завжди є не просто індивідуальним, він належить даному конкретному індивідові і розкривається тільки йому ж самому в його власній свідомості. У кожної людини свій власний життєвий шлях і в ньому немає місця іншим людям. Тому тут, на психологічному рівні, ми неминуче повертаємося до центральної проблеми всієї екзистенціальної філософії – неминучості і невідворотності людської самоти. Тому психологія життєвого шляху (і особистість в цьому підході) виключно монологічні, як і сам нарратив. Діалог виявляється не тільки неможливим, але і непотрібним – «Я» виявляється самодостатнім, але і самоізолюваним індивідом.

Проте, не дивлячись на вказані обмеження, концепція життєвого шляху особистості виявилася дуже ефективним засобом психологічного дослідження особистості, який дозволяє за чітко визначеними параметрами структурувати як минуле, так і майбутнє індивіда. Найбільш продуктивним є застосування психологічних технологій визначення життєвого шляху при вирішенні завдань розвитку особистості, який відбувається за рахунок усвідомлення і рефлексивного осмислення індивідом власного життя.

1.3. Життєва перспектива як уявлення майбутнього

Проблема життєвої перспективи виступає предметом уваги сучасної психологічної науки у зв'язку з теоретичною та практичною розробкою проблематики усвідомлення майбутнього та життєвого шляху особистості. Дослідження психологічних механізмів феномену життєвої перспективи включає в себе вивчення особливостей сприйняття та уявлень окремого індивіда щодо власного майбутнього, системи взаємозв'язків майбутнього із минулим та теперішнім, визначення місця майбутнього у суб'єктивній картині життєвого шляху особистості та його впливу на формування поведінкових патернів. Дійсно, в певний час свого життя кожен замислюється над тим, що є життя, в чому полягає його сенс. Тому розвиток смисложиттєвих орієнтацій виступає однією з найбільш фундаментальних проблем людського існування, яка органічно пов'язана з проблемою долі людини – благополуччям та ефективністю її життя та діяльності, моральним та емоційним задоволенням власним життям.

На сучасному етапі розвитку психологічної науки склалася певна наукова парадигма щодо розуміння життєвої перспективи та життєвої орієнтації особистості, яка розглядає їх як суб'єктивний образ майбутнього людини.

Вагомий внесок у дослідження проблематики життєвих перспектив внесли як зарубіжні (А.Адлер, Е.Берн, Ш.Бюлер, Ж.Піаже, Е.Еріксон, К.Юнг), так і вітчизняні фахівці (К.О.Абульханова-Славська, Б.Г.Ананьєв, Є.І.Головаха, В.А.Роменець,

О.О.Кронік, С.Л.Рубінштейн, Л.В.Сохань, Т.М.Титаренко та інші). Теоретико-методологічний аналіз їх здобутків надає можливість виокремити два основних підходи щодо розгляду життєвих перспектив особистості: часового та структурно-смыслового. Життєва перспектива *у часовому вимірі*, тобто бачення особистістю власного майбутнього у часі, його планування як визначення послідовності досягнення певних життєвих цілей є більш дослідженою (К.Левін, В.І.Ковальов, Ж.Нюттен, Н.М.Толстих, Л.Франкл та інші). Під часовою перспективою, на думку Т.Коттле [70], слід розуміти здатність особистості діяти у теперішньому часі, в світі передбачення віддалених подій майбутнього.

Критерії оцінювання часового виміру життєвої перспективи – оптимістичність, диференційованість, довготривалість, реалістичність та узгодженість – визначені та обґрунтовані Є.І. Головахою. Він визначає часову перспективу як «цілісну картину майбутнього в складному та суперечному взаємозв'язку подій, що програмуються та очікуються, з якими індивіда пов'язує соціальна цінність та індивідуальний зміст власного життя» [7, 8]. Тому складовими життєвої перспективи виступають психологічне минуле, теперішнє та майбутнє – їх органічна єдність і становить часову цілісність.

Окрім часового виміру спрямованість у майбутнє має *смысловий вимір*. Він, як система особистісних смислів, детермінований рівнем сформованості смыслових утворень (Є.З.Басіна, О.Г.Асмолов, Б.В.Зейгарник, Д.О.Леонт'єв) та визначає спрямованість життєвої перспективи особистості. Більш глобально смысловий вимір обумовлений пошуком смислу життя, становленням життєвої позиції та дотриманням життєвої лінії. В останні роки опубліковано цілий ряд робіт, які присвячені визначенню психологічних аспектів проблеми життєвих перспектив та смислу життя. За визначенням О.М.Леонт'єва «проблема смислу – це останнє аналітичне поняття, що вінчає загальне учіння про психіку, так само як поняття особистості вінчає всю систему психології». Однак, слід визначити, що недостатньо розробленими є питання щодо смислу життя як феномену, який має свої особливості виникнення та етапи розвитку, вікові та особистісні аспекти. Зокрема, недостатньо вивченою є проблема

становлення смисложиттєвих орієнтацій людей з обмеженими функціональними можливостями, що й обумовлює спрямованість нашого дослідження.

Проблема смислу життя має цілий ряд аспектів: філософський, етичний, соціологічний, релігійний, соціально-психологічний. Пошук смислу та цілей життя має в своїй основі ствердження щодо цінності життя людини, причому цінності не тільки для самої людини, але й для інших, а також для суспільства в цілому. Людина сама визначає власне призначення та смисл власного життя і це призначення є нічим іншим, на думку Л.Фейєрбаха, ніж те, що людина сама обрала для себе, виходячи із власної природи, власних здібностей та власних намагань. Дійсне розуміння смислу власного життя є результатом високого розвитку та зрілості самосвідомості особистості, що передбачає здатність до прогнозування подій життя, самостійного визначення смисложиттєвих орієнтацій, а також усвідомлений вплив на весь хід життя.

Соціологічний аспект смислу життя розкриває залежність його від суспільних відносин, до яких залучений соціальний об'єкт, та показує, що саме суспільні відносини надають простору, або, навпроти, гальмують здійснення життєвих цілей.

За визначенням Д.О.Леонтьєва, життя будь-якої людини, оскільки вона до чого-небудь спрямована, об'єктивно має сенс, який, однак, може бути так і не усвідомленим людиною до самої смерті. Те, що надає життю сенсу, може знаходитися у майбутньому (цілі), у теперішньому (почуття повноти життя), та в минулому (задоволеність результатами прожитого життя) [35-37].

Сенс життя як психологічна складова, на думку О.В.Дашкевича, виступає провідним фактором становлення ідентичної особистості. В психологічних дослідженнях зазвичай сенс життя характеризують як найбільш значущу для людини ціль, найголовнішу ідею, яка суттєво обумовлює її життєдіяльність та поведінку – особливо у складних ситуаціях, на «переламних» ланках її життєвого шляху.

Особистісні смисли впливають на організацію життєвого шляху людини та утворюють динамічну смислову систему: особистісні цінності, смислові конструкти та смислові диспозиції (локус контролю). Ціннісно-смислова система виконує функції

регуляції і контролю життєтворчості особистості та має також просторово-часовий вимір свого розгортання. Система особистісних цінностей є засобом диференціації предметів та явищ довкілля за значущістю, крім того, вона визначає стійке ставлення суб'єкту до оточуючого світу, що формується в процесі свідомого вибору життєво важливих для нього об'єктів. Сформованість ієрархічної системи особистісних цінностей забезпечує гармонійну цілісність, моральну усталеність особистості, її здатність до самовизначення в майбутньому.

Поряд з цими підходами, існує певна кількість досліджень, в яких образ бажаного майбутнього розглядається під кутом зору *єдності часового та смислового вимірів* (Дж.Келлі, Т.М.Титаренко, О.О.Кронік). Органічна взаємопов'язаність часового та смислового вимірів образу майбутнього є складовою уявлення особистості щодо світу та власного місця в ньому і виступає необхідною передумовою становлення узгодженої життєвої перспективи. В свою чергу, узгоджена життєва перспектива, як складне утворення, визначається усталеністю уявлень щодо майбутнього, засвідчує здатність особистості до ефективної самореалізації власного Я, її готовність до прийняття рішень та самостійних дій у нових, незвичайних умовах. Передумови реалізації життєвої перспективи пов'язані зі здатністю особистості до самоврядування: висунення цілей, уявлення щодо шляхів та засобів їх досягнення, готовність до виконання програми дій та реалізації власних планів, а також наявність системи суб'єктивних критеріїв, за якими відбувається контроль та оцінка результатів.

Життєва перспектива є образом бажаного, усвідомлюваного як можливого майбутнього, життя за умов досягнення певних цілей. Структурними компонентами, які забезпечують реалізацію життєвої перспективи, є життєві цілі, плани та програми, а також набутий особистістю життєвий досвід. Т.С.Шляхтін розглядає особистісну перспективу як одну з суттєвих складових організації діяльності людини у часі, як складне системне утворення, яке має наступні характеристики: ієрархічність, що включає в себе інтегральні життєві цілі особистості, проміжні цілі-засоби як вузлові моменти у плануванні особистістю власної діяльності, цілі-задачі як компонент програм реалізації конкретних дій; багатомірність – наявність в цілях емоційних,

когнітивних, регулятивних та інших компонентів. Становлення життєвої перспективи характеризується емоційно забарвленим ставленням особистості до свого майбутнього. Цей процес тісно пов'язаний з рівнем розвитку когнітивних здібностей індивіду.

Основними мотиваційними орієнтирами життєвого шляху особистості щодо власного майбутнього виступають *життєві цілі*. Вони виконують функцію мисленнєвого передбачення результатів діяльності. Крім того, життєві цілі виступають в якості предметної та хронологічної віхи актуального майбутнього. Здатність особистості відділяти мрію від реальності, фантазію від дійсності, а також здатність зосереджувати власні зусилля на реальних цілях є визначальним чинником становлення реалістичної перспективи.

Засобом здійснення життєвих цілей, конкретизації їх в хронологічному та змістовному аспектах виступають *життєві плани*. Життєві плани та життєві стратегії визначають порядок дій, які необхідні для реалізації життєвих цілей. Умовою реалізації життєвої цілі є її предметна визначеність та узгодженість з терміном виконання життєвого плану. Розширеним варіантом життєвого плану є життєва програма особистості, яка охоплює не тільки близькі цілі, а й спрямована на планування всього життя людини. Побудова життєвих планів та програм спирається на життєвий досвід особистості та коректується ним.

Багато хто з дослідників розглядає життєву перспективу з позиції планування майбутнього. Так, В.К.Вілюнас відмічає, що «...діяльність людини з планування свого життя можна зобразити як розглядання час від часу різних, більш, чи менш віддалених, зон життєвої перспективи та багатократне вирішення в різних масштабах одного і того ж завдання – яким чином при мінімальних зусиллях максимально просунутися у задоволенні своїх потреб» [13].

Життєвий план являється відображенням минулого, теперішнього та майбутнього у життєдіяльності особистості, в їх діалектичній єдності та наслідуванні (С.Л.Рубінштейн) [55]. Життєвий план людини – це явище одночасно соціального та етичного порядку, тобто, ким бути (як професійне самовизначення) та яким бути (як

моральне самовизначення). З позиції І.С.Кона, «життєвий план виникає, з одного боку, в результаті узагальнення цілей, які ставить перед собою особистість, як слідство будування «піраміди» її мотивів, становлення стійкого ядра ціннісних орієнтацій. З іншого, коли предметом роздумів стає не тільки кінцевий результат, але й способи його досягнення, шлях, яким людина збирається йти, а також ті об'єктивні та суб'єктивні ресурси, які їй для цього знадобляться. На відміну від мрії, яка може бути як активною, так і спостережливою, життєвий план – це план діяльності» [27-30].

На думку Л.В.Сохань та П.Кирилової, життєвий план – це система рішень та психологічних установок особистості, яка відображує її потреби, рівень духовного розвитку і моральної зрілості. Вона спрямована на змінення самого суб'єкту, на змінення і збереження його матеріального та суспільного положення при наявних або передбачуваних обставинах [58]. В.Ф.Серенкова розглядає планування як структурування майбутнього та встановлення його цільового, смислового та часового зв'язку з теперішнім. Вона підкреслює, що життєвий план являється безперервним процесом цілепокладання, висунення нових етапних цілей та засобів їх реалізації. План зазвичай представлений у свідомості як програма дій на майбутнє, але часто він пов'язаний зі змінами у теперішньому. Людина дивиться на себе після вирішення певних задач, уявляючи себе зі змінами у майбутньому, тому життєві плани іноді містять в собі момент невизначеності, долю фантазії та мрії [57].

Теоретичний погляд на життєвий план як систему цілей, до яких особистість спрямовується у власній діяльності, а також загальні способи їх реалізації відстоює П.Герстман. Він виокремлює дві різні категорії цілей: ідеальні життєві цілі (цінності) та конкретні цілі. П.Герстманом визначені чотири типи формулювання життєвих планів: з використанням виключно ідеальних життєвих цілей, виключно конкретних, а також с перевагою тих або інших. З точки зору О.Г.Шмельова, життєве планування передбачає висунення цілей, розробку можливих шляхів їх досягнення та усвідомлення мотивів з реалізації встановлених цілей [74].

В цілому, в психологічній науці життєві перспективи особистості характеризуються трьома основними параметрами: очікувана тривалість життя,

оптимістичність та реалістичність життєвого замислу. При цьому, оптимістичність характеризується співвідношенням очікуваних у майбутньому «позитивних» та «негативних» подій (Є.І.Головаха), а реалістичність – тим, наскільки поміркованою є «логіка» життя, тобто взаємозв'язок між поступками, які необхідно здійснити для реалізації життєвих планів. Про змістовні особливості життєвого шляху можна судити за тими подіями, якими наповнено уявлення людини щодо власного минулого, нинішнього та майбутнього (О.О.Кронік) [33].

Визначаючи способи самореалізації людини у різних сферах життєдіяльності, К.О.Абульханова-Славська розглядає психологічні, особистісні та життєві перспективи. Психологічні перспективи полягають у здатності особистості передбачати своє «Я» у майбутньому, прогнозувати власне майбутнє, а також уявляти себе в ньому. Особистісні перспективи – це здатність людини відповідати на виклики життя, готовність до самореалізації в умовах невизначеності. Життєві перспективи, за визначенням автора, це об'єктивні умови та життєві обставини, необхідні для оптимальної реалізації процесу життєвого самовизначення: «...найважливішою умовою успішної самореалізації людини у майбутньому виступає узгоджена система ціннісних орієнтацій, яка виступає основою формування змістовно та хронологічно узгоджених життєвих цілей та планів» [1-4]. На думку автора, особистість можна вважати зрілою, якщо вона здатна встановлювати свій «порог» задоволення матеріальними потребами та починає розглядати їх як одну з умов життя, при цьому спрямовує свої життєві сили на інші цілі.

Гармонійна структура смисложиттєвих орієнтацій обумовлює високу успішність у різних галузях діяльності, сприяє максимальному розкриттю індивідуальності людини, переживанню комфорту, повноти життя та задоволеності ним. На думку В.Е.Чудновського, «...«побудова» оптимального сенсу життя повинна засновуватися на фундаменті загальнолюдської моралі, а не «часткової» – групової, класової, національної – моралі окремих релігійних конфесій» [70-72].

Уявлення щодо майбутнього виступають невід'ємною частиною життєвого шляху людини, оскільки вони складають суб'єктивний образ її розвитку.

К.Обуховський (1981) називає майбутнє дійсністю що формується [48]. Особистість повинна безперервно розвиватися та змінюватися таким чином, щоб її властивості та можливості були якомога краще «пристосовані» до нових, більш складних задач. В уявленнях індивіду щодо власного майбутнього можна побачити «потенціал особистості», крім того, на основі вивчення життєвих планів молоді можливе прогнозування розвитку суспільства (К.О.Абульханова-Славська). З іншого боку, сформоване уявлення щодо майбутнього може виступати в якості критерію особистісної та соціальної зрілості.

На сучасному етапі розвитку психологічної науки існує декілька підходів щодо вивчення образу майбутнього, які, в свою чергу, можна поєднати в окремі напрямки.

В рамках теоретико-методологічного напрямку основну увагу приділяється розробці понять, категорій, концепцій образу майбутнього в контексті більш широкої картини всього життєвого шляху особистості, вивченню змісту та просторово-часових характеристик уявлення щодо майбутнього (С.Л.Рубінштейн, К.О.Абульханова-Славська, Л.І.Анциферова, М.Р.Гінзбург, А.Пулккінен, Є.І.Головаха, О.О.Кронік, І.А.Дьоміна).

Роботи, що здійснюються в рамках експериментально-практичного напрямку, присвячені вивченню часової перспективи та плануванню життя особистості, виявленню вікової специфіки, дослідженню сприйняття свого майбутнього та відокремлення, на основі цього, типології особистості (Л.І.Божович, В.І.Ковальов, Л.Ю.Кубліцкіне, П.Синісало, А.О.Реан, Л.В.Сохань, М.В.Кирилова, І.В.Дубровіна, Ж.Нюттен, Т.Коттле).

Також активно розвивається напрямок, який пов'язаний з використанням досвіду науково-теоретичного дослідження образу майбутнього в контексті суб'єктивної картини життєвого шляху особистості в психокорекційній та психотерапевтичній практиці (М.С.Пряжников, І.В.Дубровіна, Є.І.Головаха, О.О.Кронік, Н.М.Толстих, Н.Долгополов).

Таким чином, суб'єктивний конструкт «життєві перспективи» частково є включеним до конструкту «життєвий шлях», але має свої виразні відмінності. Їх

близькість виявляється у тому, що в основі лежать одні й ті самі психологічні механізми опредмечування бажань і очікувань, але у механізмах побудови життєвих перспектив переважає механізм проспективної оцінки. На відміну від ретроспективної оцінки, яка виявляє ставлення до здійсненого, до того що вже відбулось, проспективна оцінка виявляє ставлення до того, що ще не відбулось, що тільки потенційно може відбутися. Тому вона завжди імовірнісна і здійснюється як співставлення бажаного і можливого, де суб'єктивним критерієм можливого виступає набутий життєвий досвід особистості. Якщо життєвий досвід за якістю провідних переживань є негативним, а за змістом сповненим невдалими діями та важкими обставинами, то такий досвід може виступати як значне особистісне обмеження при побудові життєвих перспектив. Можна припустити, що обмеження функціональних можливостей при інвалідності стає визначальним фактором обмеження суб'єктивної картини життєвих перспектив.

1.4. Життєві стратегії особистості

Одним з ключових понять концепції особистості як суб'єкта життєвого шляху виступає поняття життєвої стратегії як способу організації життя особистості, індивідуалізація якого виявляється за критеріями суб'єктності, активності, відповідальності, цілепокладання, здатності до життєтворчості та вирішення життєвих протиріч.

Стратегія життя представляє собою принципову здатність особистості до поєднання власної індивідуальності з умовами життя, до її відтворення та розвитку, яка реалізується у різноманітних життєвих обставинах. Тобто, стратегія життя виступає своєрідним універсальним законом, способом існування людини у різноманітних сферах її життя.

З точки зору психологічної науки стратегія життя представлена способом буття, системою цінностей та цілей, реалізація яких робить життя людини ефективним та усвідомленим. Рівень відповідальності, ступінь усвідомленості життя, система цінностей та відносин людини виступають найбільш важливими характеристиками її

життєвої стратегії. Показниками ж ефективності стратегії життя людини виступають її задоволеність життям та психічне здоров'я. Вивчення психологічною наукою особливостей та характеристик життєвої стратегії індивіду дозволяє найбільш ефективно розв'язувати проблему його внутрішньо особистісних конфліктів, пов'язаних з незадоволеністю життям.

Існуючі соціально-психологічні підходи щодо вивчення життєвих стратегій та перспектив відображають потребу людини організувати власне життя таким чином, щоб воно було найбільш ефективним з точки зору індивідуальної уяви людини щодо ефективності життя.

Різноманітні типології життєвих стратегій розроблені в соціально-психологічних теоріях, що виявляють різноманітні способи життєздійснення на підставі суспільного життя особистості. Так, Е.Фромм стверджує, що конкурентні відносини у суспільстві несприятливо впливають на психічне здоров'я та розвиток особистості: людина стоїть перед вибором – «мати» чи «бути», тобто або якомога більше мати, або розвивати у собі всі закладені природою здібності та сили, «бути багатом». Нажаль, часто під впливом суспільної думки та прийнятих норм людина вважає за краще «мати» в збиток перспективи особистісного розвитку [66-67]. Особисті інтереси та здібності при цьому ігноруються, що призводить людину до неправильного життєвого вибору.

К. Хорні відмічає, що для задоволення намагань, які іноді нав'язані шаблонами суспільства, зростаюча людина вже з дитинства виробляє три провідні стратегії, або особистісні орієнтації у відношенні до інших людей: рух до людей – єдиною ціллю людини з подібною орієнтацією є любов, і всі інші цілі є підлеглими бажанню заслужити цю любов; рух проти людей – система цінностей людини з такою орієнтацією побудована на філософії «джунглів»: життя це боротьба за існування; рух від людей – потреба у незалежності та недоторканості відвертає таку людину від будь якого прояву боротьби. Однак частіше це виражається у відсутності способу пристосування до сучасних умов життя [50].

За визначенням А.Адлера [5, 67] формування життєвих цілей та перспектив

починається у дитинстві як компенсація почуття неповноцінності, невпевненості та безпорадності у світі дорослих. Життєва ціль та перспектива формується у ранньому дитинстві під впливом особистого досвіду, цінностей, особливостей самої особистості. Саме в дитинстві, на його думку, і формується життєвий стиль – інтегрований стиль пристосування до життя та взаємодії з ним. Любов, дружбу та роботу А.Адлер називає основними життєвими завданнями, з якими стикається людина – вони визначені умовами її існування і дозволяють підтримувати та розвивати життя у тому середовищі, в якому людина знаходиться. В еволюційному процесі постійного пристосування до оточуючого міститься природжене намагання до переваги або вдосконалення, тобто спонукання покращувати себе, розвивати свої здібності. Однак ціль переваги над іншими може бути як позитивною, так і негативною. Якщо це намагання включає суспільні клопотання та зацікавленість у благополуччі інших, то воно буде розвиватися у конструктивному та здоровому напрямку.

Значний внесок у розробку теорії життєвих стратегій вніс Ф.Хоппе, який довів, що стратегія діяльності залежить не від зміст вирішуваних завдань, а від притаманного індивіду способу цілеутворення. У відомих експериментальних дослідженнях він показав, що при необхідності досягнення певного результату люди використовують дві крайні стратегії за способом постановки конкретних цілей. В одному варіанті люди прагнуть отримати одразу максимальний результат, незважаючи на можливі ризики – стратегія досягнення успіху. В другому варіанті люди першочергово зважають на можливі ризики і йдуть до такого ж необхідного результату через максимально спрощені і гарантовані дії – стратегія уникнення невдач. Всі інші поведінкові стратегії є, за Ф.Хоппе, лише комбінаторикою цих двох провідних.

На наш погляд принциповим у цій концепції є положення, що кожна стратегія, якщо вона взагалі не суперечить умовам і завданню діяльності, призводить до бажаного результату. Таким чином, Ф.Хоппе трактує стратегію як спосіб визначення «шляху» до отримання результату, а цілеутворення як визначення конкретного «маршруту» на цьому шляху. Нажаль, після виходу у світ відомої оглядово-аналітичної роботи Х.Хекхаузена «Мотивація и діяльність», де дослідження Ф.Хоппе

були проінтерпретовані як мотиваційні, експериментальне вивчення стратегій у цьому напрямку фактично припинилось. Проте, слід все ж таки відмітити одне принципове обмеження самої експериментальної моделі, застосованої Ф.Хоппе. Річ у тому, що він брав експериментальні ситуації, де отримання певного результату було детерміновано із зовні, у вигляді вимоги експериментатора. Це означає, що досліджувані фактично були позбавлені можливості самостійно визначати значущі цілі власної діяльності, тобто в експериментальній моделі досліджувані не виступали у позиції суб'єкта діяльності. Таким чином, дослідження Ф.Хоппе довели наявність певних стратегій при вирішенні завдань, але вони ще нічого не показують на рівні цілісної діяльності чи життєдіяльності особистості.

Вітчизняна психологія розглядає проблему життєвих стратегій особистості з точки зору розвитку її як суб'єкту життєдіяльності (К.О.Абульханова-Славська, О.О.Бодальов, С.Л.Рубінштейн). Активність індивіда та реалізація ним творчого потенціалу є провідними чинниками організації та перетворення власного життя, а наявність та розвиненість життєвої стратегії виступає важливішим показником наявності позиції суб'єктності щодо власного життя. В роботі «Стратегія життя» К.О.Абульханова-Славська розглядає стратегію життя: у широкому розумінні, як здатність особистості до поєднання власної індивідуальності з умовами життя, до її відтворення та розвитку; в узькому розумінні – як розробку певних життєвих рішень для подолання життєвих протиріч. Автор виокремлює наступні базові ознаки життєвої стратегії: вибір способу життя, вирішення протиріччя «хочу-маю», а також створення умов для самореалізації та творчий пошук. Отже, в ході життя особистість виступає суб'єктом спілкування, суб'єктом діяльності та, в решті решт, суб'єктом власного життя. Суб'єктна позиція надає можливості індивіду співвідносити власні можливості із встановленими цілями та інтегрувати їх у різних сферах життя.

Прагнення до розробки життєвих стратегій, випробовування різних способів досягнення цілей, за визначенням К.О.Абульханової-Славської, О.С.Васильєвої, О.О.Демченко співвідноситься із рівнем відповідальності та активності особистості: «...важливішими характеристиками життєвих стратегій виступають рівень

відповідальності, ступінь усвідомленості життя, система цінностей та відносин людини». Основними показниками ефективності стратегії життя особистості виступають задоволення життям та психічне здоров'я [1, 12].

Життєва стратегія як цілеспрямована організація людиною власного життя, що включає в себе відношення до власних можливостей та ресурсів, їх актуалізацію та реалізацію, розглядається Є.П.Варламовою та С.Ю.Степановим. За їх визначенням, рефлексивна психологія виокремлює дві протилежні життєві стратегії: життєвичерпання та життєпородження. Стратегія життєвичерпання характеризується споживанням зовнішніх ресурсів і можливостей та відсутністю внутрішніх джерел розвитку і нових можливостей. Дана стратегія, спрямована на задоволення біологічних та соціальних потреб індивіда, виснажує життєві ресурси, не має потенціалу породження та розвитку, мінімізує усвідомленість життя. Стратегія життєпородження (життєтворчість) – це стратегія життєвого самовизначення особистості, здатної до культивування в собі ресурсів та можливостей, необхідних для творчого буття, реалізації планів та творіння. Життєтворчість як стратегія реалізується у різних формах, в залежності від сфери її прояву: саморозвиток та культивування власної неповторності шляхом розширення власних можливостей; співтворчість та взаємодія з іншими як умова взаємного розвитку унікальності; творче творіння матеріальних та духовних цінностей людиною як суб'єктом культури [52].

Проте, запропонований підхід, не дивлячись на його безумовну гуманістичну спрямованість, нам здається не дуже обґрунтованим. Важко припустити, що люди будують стратегію власного життя таким чином, щоб вона виснажувала власні ресурси та не мала потенціалу розвитку. Тут скоріше йдеться не про усвідомлювані життєві стратегії, а про неусвідомлювані життєві установки.

Більш обґрунтованим ми вважаємо виокремлення тих типів стратегій, які засновані на більших уявленнях про те, чого, як правило, прагнуть у житті люди (О.С.Васильєва, Ю.М.Резник, Л.С.Самсоненко, Є.А.Смирнов та інші). В цьому підході відокремлюється три основні типи стратегії життя: **стратегія благополуччя, стратегія життєвого успіху та стратегія самореалізації** [12, 52]. Зміст цих стратегій

визначається характером соціальної активності особистості. Так, рецептивна («споживацька») активність виступає основою стратегії життєвого благополуччя. Умовою стратегії життєвого успіху є мотиваційна («активність досягнення») активність, яка розрахована на суспільне визнання. Для стратегії самореалізації притаманна творча активність. Частіш за все, в житті існують змішані типи, тобто кожна людина певною мірою прагне благополуччя, успіху та самореалізації і масштаб реалізації цих стратегій у кожного свій.

Дуже цікавою є робота Ю.О.Бохонкової, яка розглядає стратегії як засіб випереджального відображення в умовах життєвих змін [10]. У цьому дослідженні обґрунтовується теза, що побудова стратегії необхідна людині тільки в умовах таких змін, які значною мірою впливають на її життєдіяльність. Відповідного до того, як індивід будує прогностичну модель змін авторка виокремлює три типи стратегій: адаптивний, межовий та кризовий. Але ми вважаємо, що найбільш продуктивним є введення Ю.Бохонковою двох інших типів стратегій – реактивної і проактивної. Перша з них будується на намаганні особистості прогнозувати зміни у ситуації, формувати у власній свідомості готовність діяти у нових умовах і якомога точніше реагувати на реальні зміни. Друга відображує стратегію досягнення життєво значущих цілей, незалежно від дії зовнішніх чинників, які мають сприйматися тільки як тимчасові умови, що більшою чи меншою мірою сприяють чи перешкоджають досягненню мети, тобто впливають тільки на операційний склад діяльності.

В закордонній психології відокремлюються дві групи життєвих стратегій, що засновані на домінуванні внутрішніх чи зовнішніх домагань. Оцінка зовнішніх домагань людини залежить від її оточення: матеріальне благополуччя, соціальне визнання та фізична привабливість. Внутрішні намагання засновані на цінностях особистісного росту, здоров'я, любові, прив'язаності, служіння суспільству. На думку фахівців, вибір стратегії залежить від ролі батьків у вихованні дитини: батьківська підтримка автономності, емоційне залучення та структурованість вимог до дитини призводять до переваги в нього внутрішніх намагань і, як правило, до психічного здоров'я.

Роль феномену життєвої стратегії у специфічній ситуації – ситуації обмеженості функціональних можливостей людини розглядає В.Е.Чудновський. Він стверджує, що «...проблема стратегії життя – це не тільки проблема величини масштабу вчинків та здійснень. Вона включає також питання усвідомлення кожною людиною своїх можливостей, пов'язаних з реальними досягненнями, а не «позахмарними» цілями. Тут «малий сенс за своєю якістю та вагою може перевищувати життєвий сенс великого масштабу» [70].

В критичних життєвих ситуаціях, за визначенням О.В.Суворова, виникає необхідність переосмислення змісту життєвих стратегій, перегляду ієрархії життєвих сенсів [59]. В ситуації повної або часткової паралізації психологічного механізму сенсу життя набуває значення суб'єктивне його сприйняття (у відмінності від об'єктивного розуміння сенсу життя). В такі моменти формується нова категорія – «воля до життя» як усвідомлена реалізація того чи іншого сенсу життя, яка неминуче призводить до створення власного образу стратегії життя. Воля до життя виступає психологічним механізмом виживання в складній життєвій ситуації, коли образ життя доводиться відстоювати усупереч тиску несприятливих обставин (інвалідність як обмеженість функціональних можливостей). «Я завжди самовизначався як особистість усупереч своєму «ворогу» – сліпоглухоті, стверджує О.В.Суворов, і якщо, будь в якій мірі, мені вдалося досягти духовної та душевної нормальності – залишаючись, зрозуміло, фізично сліпоглухим, – то це є результатом саме врахування сліпоглухоти, ворожо-пильного постійного її дослідження, аж ніяк не ігнорування, а ні спроби «забути» про неї». В цих роздумах виразно виступає проблема співвідношення двох феноменів – дефекту та особистості, співвідношення складного та нерівнозначного.

З категорією «воля до життя» тісно пов'язана проблема свідомого саморозвитку особистості як самообілізація конкретної особи. Самообілізація, на думку О.В.Суворова, може бути тільки вистражданою і, тому, тільки свідомою, «що надзвичайно важливо в екстремальній ситуації будь якої інвалідності».

1.5. Теоретична модель і гіпотеза дослідження

Під час аналізу будь-якої реальної діяльності ми виходимо з того положення, що вона завжди є тільки фрагментом загальної життєдіяльності особистості. Це означає, що вона певним чином «вписана» в загальний життєвий контекст, без урахування якого неможливо визначити сенс, спрямованість і структурне місце даної діяльності. Таке «вписування» діяльності в життєвий контекст передбачає врахування принаймні трьох аспектів аналізу.

З однієї сторони, будь-яка діяльність представляє собою певну розгортку життєвого шляху особистості, детермінована його минулим і відповідає тим потребам, які склалися протягом онтогенезу. На індивідуально психологічному рівні така «біографічна» детермінованість дає особистості усвідомлення причин розгортання і здійснення даної діяльності і відповідь на рефлексивне запитання: «Чому я це роблю?».

З другої сторони, будь-яка діяльність (на відміну від того, що прийнято називати «завершеною дією» чи «цілісним актом діяльності») не завершується отриманням визначеного результату, а завжди є значущим функціональним фрагментом віддалених чи більш широких життєвих цілей. Це означає, що досягнення однієї цілі завжди постає як засіб досягнення інших цілей, тобто будь-яка діяльність є засобом реалізації особистістю певного бачення власних життєвих перспектив, власного майбутнього. На індивідуально психологічному рівні така «перспективна» («прожектна») детермінованість дає особистості усвідомлення сенсу розгортання і здійснення даної діяльності, її життєвої інтенційності і цінності. Таке вписування у майбутнє дає особистості відповідь на рефлексивне запитання: «Навіщо я це роблю?».

З третьої сторони, будь-яка діяльність є фрагментом наявної і актуальної для людини соціальної ситуації життєдіяльності, яка детермінується певним тиском і очікуваннями з боку соціального оточення і бажанням бути успішним і соціально прийнятним з боку самого індивіда. На індивідуально психологічному рівні така «соціальна» детермінованість дає особистості усвідомлення соціальної значущості

розгортання і здійснення даної діяльності і відповідь на рефлексивне запитання: «Чого я це роблю?».

Вказані три аспекти, на нашу думку, утворюють цілісний простір здійснення діяльності індивідом як суб'єктом життєвих відносин (див. рис. 1.5.).

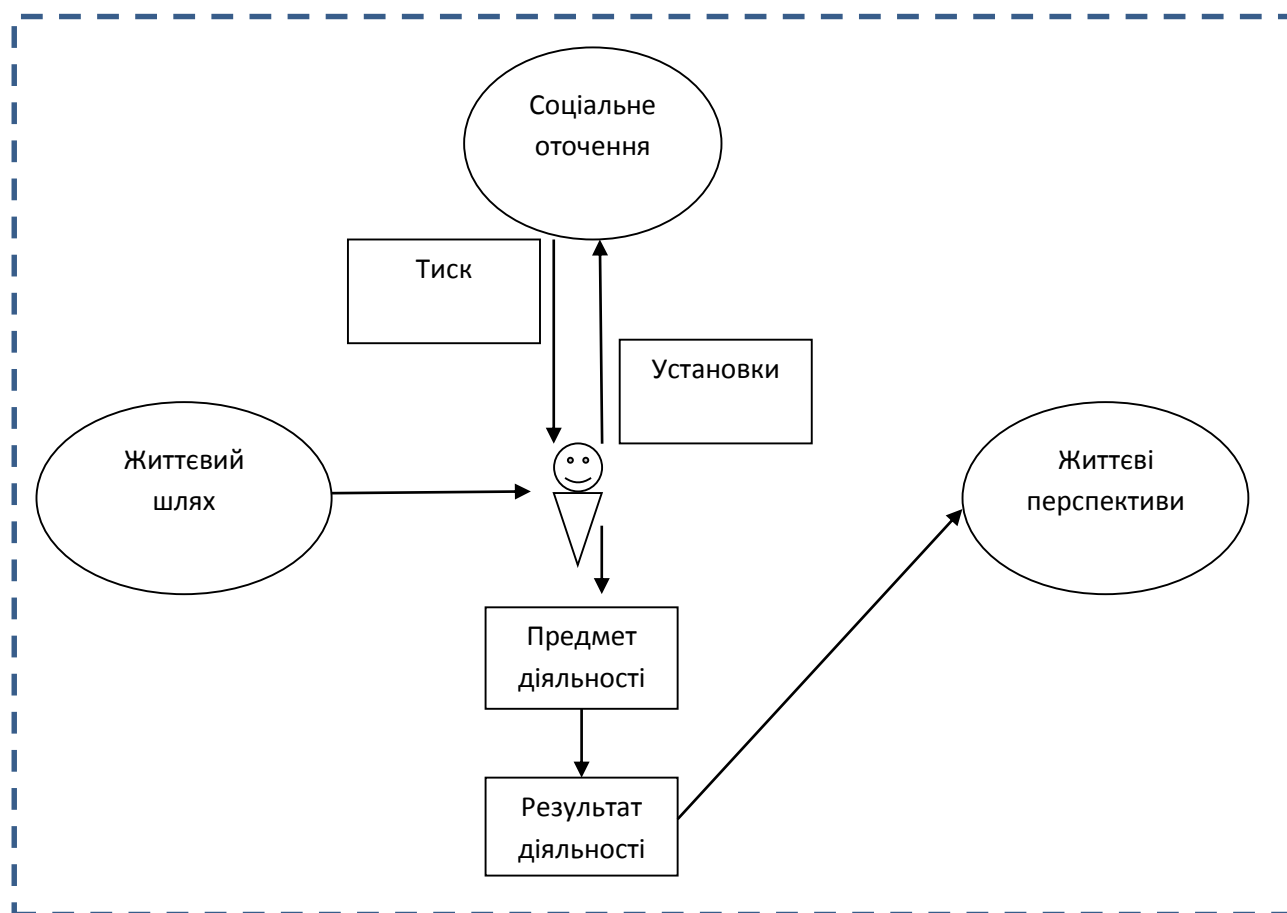


Рис. 1.5. *Схема життєвого простору діяльності особистості*

Проте, у психологічному плані до цієї моделі слід додати ще один дуже важливий аспект аналізу детермінації діяльності. У психології давно затвердилось положення, що будь-яка детермінація діяльності чи поведінки у суб'єктивному вимірі може сприйматися і як зовнішній чинник, і як внутрішній. Це положення знайшло відображення у відомих теоріях зовнішньої і внутрішньої мотивації, інтернальності/екстернальності особистості, атрибуції відповідальності, локусу контролю і так далі.

Якщо у запропоновану нами модель ввести чинник зовнішньої/внутрішньої атрибуції, то ми отримаємо типологічну матрицю видів детермінації діяльності, яку можна зафіксувати у табличній формі (див. табл. 1.2).

Таблиця 1.2.

Види психологічних детермінант діяльності

Детермінанти	Біографічна	Соціальна	Прожектна
Зовнішня	Життєві обставини	Очікування, тиск	Завдання, план діяльності
Внутрішня	Потреби, необхідність	Установки	Інтереси, життєвий проект

Теоретично можна припустити, що в кожній життєво значущій ситуації одночасно діють всі вказані детермінанти, але якась одна з них «переважає», стає домінантною і у цій якості постає для суб'єкта як смислоутворювальний мотив діяльності, а всі інші стають додатковими мотивами-стимулами. Такі мотиваційні конструкти можуть закріплюватися і ставати мотиваційними структурами особистості, що забезпечує певну відтворюваність і повторюваність моделей поведінки і діяльності.

Можна також припустити, що в ситуації інвалідності, коли утворюються несприятливі обставини життєдіяльності, виникають фізичні обмеження і особливі потреби, мотиваційна структура «спотворюється» і зміщається в бік переважання зовнішніх біографічних і соціальних детермінант. Такий зсув призводить до втрати провідного значення прожектних детермінант і формування непродуктивних життєвих стратегій. Це припущення стало провідною гіпотезою всього нашого емпіричного дослідження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К.А. Диалектика человеческой жизни / К.А.Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1977. – 223 с.

2. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности / К.А.Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1980. – 334 с.
3. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 297 с.
4. Абульханова-Славская К.А. Проблемы исследования индивидуального сознания / К.А.Абульханова-Славская, М.И. Воловикова, В.А. Елисеев // Психологический журнал. – 1991. – №4. – С. 27–40.
5. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии / А. Адлер.–М.: Фонд «За экономическую грамотность», 1995. – с. 372.
6. Акатов Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья / Л.И. Акатов. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2004. – С. 74–89.
7. Акинщикова Г.И. Соматическая и психофизиологическая организация человека / Г.И.Акинщикова. – Л.: ЛГУ, 1969. – 160 с.
8. Алексеев Н.Г. Заметки к соотношению мыследеятельности и сознания / Н.Г. Алексеев //Вопросы методологии, 1991. – № 1. — С. 3-8.
9. Арестова О.Н. Операциональные аспекты временной перспективы личности / О.Н.Арестова // Вопросы психологии. – 2000. – №4. – С.61–73.
10. Бохонкова Ю.О. Психологічні основи випереджальної стратегії поведінки особистості/ Ю.О. Бохонкова. – Луканськ: Вид-во «Ноулідж», 2012. – 405 с.
11. Вартофский М. Модели. Репрезентация и научное понимание/ М.Вартофский. — М.: Прогресс, 1988. — 507 с.
12. Васильева О.С. Изучение основных характеристик жизненной стратегии человека / О.С. Васильева, Е.А. Демченко // Вопросы психологии. – 2001. – №2. – С. 74–85.
13. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека / В.К.Вилюнас. – М.: Прогресс, 1990. – 160 с.
14. Возняк В., Лимонченко В. Мышление и воображение / В.Возняк, В.Лимонченко // Философская и социологическая мысль, 1995, № 11-12. — С. 170-210.
15. Гегель Г.В.Ф. Эстетика: В 4-х т. / Г.В.Ф. Гегель– М., 1968. – Т. 1. – 305 с.
16. Гегель Г.В.Ф. Наука логики: В 3-х т. / Г.В.Ф. Гегель – М., 1972. – Т. 3. – 337 с.
17. Головаха Е.И. Психологическое время личности / Е.И. Головаха, А.А.Кроник. – М.: Прогресс, 1984. – 202 с.
18. Головаха Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи / Е.И. Головаха. – К.: Изд-во АН УССР, 1991. – 142 с.
19. Готшаускас А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности / А. Готшаускас, А.А. Семенов, В.А. Ядов. –Л.: Наука, 1979. – 197 с.
20. Дильтей В. Понимающая психология / В. Дильтей. – М., 1924. – 130 с.
21. Жизнь как творчество: [отв. ред. Л.В. Сохань]. – К.: Наукова думка, 1985. – 302с.
22. Жизненный путь личности (вопросы теории и методологии социально-психологического исследования). – Киев: Наукова думка, 1987. –279 с.
23. Зинченко П.И. Непроизвольное запоминание / П.И.Зинченко. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. –562 с.
24. Ильин И.А. Философия Гегеля как учение о конкретности Бога и человека. — М., 1918. — Т. 1. – 420 с.
25. Кант И. Критика чистого разума/ И. Кант //Соч.: В 6-ти т. — М.: Мысль, 1964. — Т.3.—799 с.
26. Комлев А.А. Жизненный выбор человека: виды и факторы влияния в аспекте возможностей /

- А.А. Комлев // Мир психологии. – 2004. – №4. – С.41–51.
27. Кон И.С. Психология юношеского возраста / И.С. Кон. – М.: Политиздат, 1979. – 166с.
 28. Кон И.С. Категория «Я» в психологии / И.С. Кон. // Психол. Журнал. – 1981. – Т.2. – №3. – С. 25–38.
 29. Кон И.С. Открытие «Я» / И.С. Кон. – М.: Политиздат, 1978. – 367 с.
 30. Кон И.С. В поисках себя. Личность и ее самопознание / И.С. Кон. – М.: Политиздат, 1984. – 335 с.
 31. Коржова В.Ю. Психологическое познание судьбы человека / В.Ю.Коржова. – СПб.: Из-во РГПУ Союз, 2002. – 154 с.
 32. Костюк Г.С. Проблема личности в философском и психологическом аспектах / Г.С.Костюк: Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1988. – С. 76–85.
 33. Кроник А.А. Субъективная картина жизненного пути как предмет психологического исследования, диагностики и коррекции / А.А.Кроник. – М.: Прогресс, 1994. – 238 с.
 34. Лактионов А.Н. Координаты индивидуального опыта/ А.Н. Лактионов. – 2-е изд. – Х.: ХНУ имени В.Н.Каразина, 2010. –366с.
 35. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев.– М.: Смысл, 1999. – 487 с.
 36. Леонтьев Д.А. Жизнетворчество как практика расширения мира/ Д.А.Леонтьев // I Всероссийская научно-практическая конференция по экзистенциальной психологии (материалы сообщений). – М.: Смысл, 2001. – С. 100–109.
 37. Леонтьев Д.А. Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего / Д.А. Леонтьев, Е.В.Шелобанова // Вопросы психологии.– 2001.– №1. –С.57–66.
 38. Логинова Н.А. Жизненный путь человека как проблема психологии / Н.А.Логинова // Вопросы психологии. – 1985. – №1. – С.103-109.
 39. Ломов Б.Ф., Сурков Е.Н. Антиципация в структуре деятельности/Б.Ф.Ломов, Е.Н.Сурков. — М.: Наука, 1980. — 280 с.
 40. Лосев А.Ф. Диалектика мифа /А.Ф. Лосев //Миф. Число. Сущность. — М.: Мысль, 1994. — С. 6-216.
 41. Лосев А.Ф. Философия имени / А.Ф. Лосев. — М., 1990. — 253 с.
 42. Максименко С.Д. Основи генетичної психології: Навч. посібник / С.Д.Максименко. – К.: НПЦ Перспектива, 1998. – 220 с.
 43. Максименко С.Д. Розвиток психіки в онтогенезі / С.Д.Максименко: [у 2 т.]. – К.: Форум, 2002. – Т.1. – 319 с. – Т.2. – 335 с.
 44. Максименко С.Д. Генезис существования личности / С.Д.Максименко. – К.: Изд-во ООО «КММ», 2006. – 240 с.
 45. Максимова Т.В. Смысл жизни и индивидуальный стиль педагогической деятельности / Т.В. Максимова // Мир психологии. – 2001. – №2. – С.114-118.
 46. Меерович Р.И. Расстройства «схемы тела» при психических заболеваниях / Р.И.Меерович. – Л., 1948. – 308 с.
 47. Налимов В.В. Спонтанность сознания: Вероятностная теория смыслов и смысловая архитектура личности/ В.В. Налимов. — М.: Прометей, 1989. — 287 с.
 48. Обуховский К. Психология влечений человека / К. Обуховский.–М.: Прогресс, 1972.– 297 с.
 49. Ортега-и-Гассет. Почему мы вновь пришли к философии /Ортега-и-Гассет // Дегуманизация искусства. — М.: Радуга, 1991. — С. 9-39.
 50. Ортега-и-Гассет. Человек и люди /Ортега-и-Гассет //Дегуманизация искусства. — М.: Радуга,

1991. — С. 229-476.
51. Пальм Г.А. Потребность в поиске смысла жизни: функциональный аспект (в чем смысл поиска смысла?) / Г.А. Пальм // Вісник Харк. Ун-ту. – 2002. – № 550. – ч.1. – Серія Психологія. – С.184–186.
 52. Психология творческой уникальности человека: Рефлексив.-гуманист. подход / Варламова Е., Степанов С.– Рос.акад.наук, Инс-т психологии РАН 1998. – 203 с.
 53. Резник Т.Е. Жизненные стратегии личности: поиск альтернатив. Вып. 2. / Т.Е.Резник, Ю.М. Резник. – М.: Наука, 1995. – 283 с.
 54. Розин В.М. Мышление как свойство и процесс в определении человека /В.М. Розин //Мир психологии. – 2001, № 1. – с. 121-128.
 55. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2004. – 713 с.
 56. Серета Г.К. Избранные психологические труды/ Г.К. Серета. – Сб. – Х.: ХНУ имени В.Н.Каразина, 2010. – 352 с.
 57. Серенкова В.Ф. Личностная организация времени как средство реализации жизненных планов / В.Ф. Серенкова //Применение концепции С.Л. Рубинштейна в разработке вопросов общей психологии: Сб. науч. тр. – М.: Наука, 1989. – С. 121–130.
 58. Сохань Л.В. Жизненное проектирование: концепция и психологический механизм / Л.В. Сохань // Психологія – школі: зб. матеріалів Другого Міжрегіонального науково-практичного семінару (Рівне, 16-18 січня 1997 р.) – К.: Наукова думка, 1997.– С. 82–91.
 59. Суворов А.В. Совместная педагогика / А.В. Суворов. – М.: Смысл, 2001.– 298 с.
 60. Татенко В.А. Психология в субъектном измерении / В.А. Татенко. — К.: Просвіта, 1996. — 404 с.
 61. Титаренко Т.М. Про здатність особистості до життєвого вибору / Спадкоємність та інновації в українській психологічній науці. Ч. II. / [за ред. М.Й. Боришевського]. – К.: Міленіум, 2002. – С.16–24.
 62. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності / Т.М.Титаренко. –К.: Либідь, 2003. – 376 с.
 63. Тищенко С.П. Сміслові утворення в системі «Я» як предмет психологічного дослідження / С.П. Тищенко // Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. праць Інституту психології ім.Г.С.Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка. – К.: Гнозис, 2002. – Т.4. – Ч.5. – С. 247–252.
 64. Толстых Н.Н. Жизненные планы подростков и юношей / Н.Н.Толстых // Вопросы психологии. – 1984. – №3. – С.79–86.
 65. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
 66. Фромм Э. Иметь или быть / Э. Фромм. – М.: Прогресс, 1986. – 238с.
 67. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности / Э. Фромм. – М.: Республика, 1994. – 447 с.
 68. Холл С. Теории личности / С. Холл, Г. Линдсей. – М.: КСП+, 1997. – 720с.
 69. Хорни К. Невроз и развитие личности / К. Хорни. – М.: Прогресс, 1996. –286 с.
 70. Чудновский В.Э. О некоторых прикладных аспектах проблемы смысла жизни / В.Э.Чудновский // Мир психологии. – 2001. – №2. – С.82– 89.
 71. Чудновский В.Э. Смысл жизни: проблема относительной эмансипированности от «внешнего» и «внутреннего» / В.Э.Чудновский // Психологический журнал. – 1995. – №2. –С.15– 29.

72. Чудновский В. Психологические составляющие оптимального смысла жизни / В.Чудновский // Вопросы психологии. – 2003. – № 3. – С.3–7.
73. Шеллинг Ф.В.Й. Сочинения в двух томах/Ф.В.Й.Шеллинг. – Т. 1. – М.: Мысль, 1987. – 639с.
74. Шмелев А.Г. Персоплан – психотехнический инструмент жизненного выбора / А.Г.Шмелев // Life line и другие новые методы психологии жизненного пути. – М.: Наука, 1993. – С. 82-90.
75. Щедровицкий Г.П. Схема мыследеятельности — системно-структурное строение, смысл и содержание / Г.П. Щедровицкий // Избр. труды. — М., 1995. — С. 281-298.
76. Щедровицкий Г.П., Якобсон С.Г. Заметки к определению понятий «мышление» и «понимание» / Г.П. Щедровицкий // Избр. труды. — М., 1995. — С. 481-484.
77. Wilber K. Psychologia Perennis: The spectrum on Consciousness, 74-86 //Beyond Ego. Transpersonal Dimensions in Psychology /Ed. by R.N.Walsh and F.Vaughan. — Los Angeles: Tancher, 1973. — 272 p.

РОЗДІЛ 2. Інвалідність як чинник життєдіяльності особистості

2.1. Інвалідність як соціокультурна проблема

Традиційна державна політика щодо інвалідів, орієнтована на їх медичне обслуговування та задоволення матеріальних і побутових потреб, в сучасному світі втрачає свою актуальність та ефективність. Все більшого розповсюдження набуває підхід, у відповідності з яким суспільство та самі інваліди створюють умови для повноцінного життя, соціальної інтеграції, задоволення соціально-психологічних потреб особистості та досягнення нею максимально можливого рівня самоактуалізації та розвитку.

Інвалідність як соціальний феномен кожної держави потребує планування та розробки заходів щодо реабілітації осіб з обмеженими можливостями, а також міжнародної координації. Політика держав, що входять до складу ООН, у відношенні соціального захисту інвалідів орієнтована на загальноприйняті принципи та норми міжнародного права. Особливе місце серед них займають: «Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів», прийняті Генеральною Асамблеєю Організації Об'єднаних Націй 20 грудня 1993 року (Резолюція № 48/96), основу яких складає досвід, набутий в ході проведення ООН Інтернаціональної Декади Інвалідів (протягом 1983-1992 років); Пекінська декларація прав інвалідів у новому тисячоріччі, прийнята 12 березня 2000 року; Конвенція ООН щодо прав інвалідів, прийнята 13 грудня 2006 року та підписана 120 країнами світу, в тому числі, і нашою державою (вересень 2008 року); перший «Всесвітній доклад щодо інвалідності», представлений Всесвітньою організацією охорони здоров'я та Всесвітнім банком 09 липня 2011 року в Нью-Йорку США, в якому зібрані сучасні наукові данні щодо інвалідності та надані рекомендації для здійснення Конвенції ООН щодо прав інвалідів; Саламанкська декларація щодо принципів, політики та практичної діяльності в сфері освіти осіб з особливими потребами, прийнята в рамках Всесвітньої конференції з даної проблематики (Саламанка, Іспанія, 7-10 червня 1994 р.), згідно якої, можливість

отримувати освіту є складовою процесу соціальної інтеграції людей з обмеженими функціональними можливостями.

Дані міжнародні законодавчі акти фіксують базові принципи рівноправного та незалежного життя інвалідів у суспільстві. В них містяться конкретні рекомендації державам щодо повної інтеграції осіб з інвалідністю у життя суспільства, усунення перешкод, що ускладнюють участь інвалідів у суспільному житті, та забезпечення адекватного відношення суспільства до проблем інвалідів, їх прав, потреб та можливостей самореалізації.

Існуюча в Україні нормативно-законодавча база щодо категорії осіб з особливими потребами, складається з наступних документів: Закон України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» (№ 2905-III від 20.12.2001, редакція № 410-VII від 04.07.2013), який визначає основи соціальної захищеності інвалідів в Україні та гарантує їм рівні, поряд з іншими громадянами, можливості для участі в економічній, політичній та соціальній сферах життя суспільства, створення необхідних умов для повноцінного життя відповідно до індивідуальних здібностей та інтересів; Постанова Кабінету Міністрів України «Про стан державної молодіжної політики» (№1059-99-п від 1999 р.), Концепція спеціальної освіти осіб з фізичними вадами в Україні на найближчі роки та перспективу (1996 р.) [29]. Закон України «Про реабілітацію інвалідів», прийнятий у 2005 році (№ 2961-IV від 06.10.05, редакція № 5462-VI від 16.10.2012), став базовим законом, в якому зазначена мета державної політики у відношенні до інвалідів та визначені основні заходи із створення різноманітних умов усунення або компенсації обмежень життєдіяльності інвалідів.

Кількість інвалідів в Україні впродовж останніх 5 років зросла на 5,5% і на початок 2013 року становить 2,8 млн. осіб, або 6,1% від загальної кількості населення (за даними прес-служби Рахункової палати). Тенденції росту кількості інвалідів в країні становлять 200-220 тисяч осіб на рік. Майже 80% інвалідів в Україні – це люди працездатного віку.

Серед молоді працездатного віку інвалідність зростає внаслідок захворювань системи кровообігу (24,4%), новоутворень (20%), кістково-м'язової системи (11,1%),

захворювань очей (3,7%), ендокринних захворювань, розладів харчування та порушень обміну речовин (4,2%), а також в наслідок виробничих та дорожньо-транспортних травм та ушкоджень.

Дитяча інвалідність, навіть на фоні тенденції зниження показника народжуваності, має стійку тенденцію до зростання. Так, за даними 2013 року загальна дитяча інвалідність в Україні становить 167 тис. дітей віком до 18 років (2% від дитячого населення), а кількість інвалідів з дитинства – близько 300 тис. осіб. Головними причинами в структурі інвалідності дітей виступають: вроджені аномалії, деформації та хромосомні порушення – 30%; органічні ураження центральної нервової системи – 17,9%; розлади психіки та поведінки – 13,9%. У віковій структурі дітей-інвалідів основну групу складають діти шкільного віку від 7 до 14 років (більш ніж 49%), діти віком від 15 до 17 років (понад 23,7%), діти від 3 до 6 років (20%).

Оскільки проблема інвалідності не лише соціальна та медична, а переважно соціокультурна проблема, то при її розгляді необхідно враховувати той факт, що умовою гармонійного розвитку особистості є забезпечення процесу ефективної соціалізації, в ході якої визначається загальна спрямованість індивіда, його життєва позиція, уявлення щодо цілей свого існування, а також шляхів їх досягнення. У тому випадку, коли особистість належить до категорії осіб з обмеженими функціональними можливостями, доцільно розглядати поняття «соціальна реабілітація» та «соціальна інтеграція».

Соціальна реабілітація (від пізньолат. *rehabilitatio* – відновлення, від *re...* – префікс, що означає поновлення або повторення, і *habilitare* – робити спроможним) – це система заходів, спрямованих на створення і забезпечення умов для повернення особи до активної участі у житті, відновлення її соціального статусу та здатності до самостійної суспільної і родинно-побутової діяльності шляхом соціально-середовищної орієнтації та соціально-побутової адаптації, соціального обслуговування задоволення потреби у забезпеченні технічними та іншими засобами реабілітації.

Соціальна реабілітація виступає засобом інтеграції осіб з обмеженими

можливостями в соціумі. Крім того, вона є механізмом створення рівних можливостей для представників цієї категорії.

В розробці теорії соціальної реабілітації найбільш важливішими є підходи, запропоновані Н.В.Васильєвою [13], яка розглядає шість соціологічних концепцій інвалідизації:

1. Структурно-функціональний підхід розглядає проблеми інвалідності як специфічного соціального стану індивіда, його соціальної реабілітації, соціальної інтеграції, соціальної політики держави у відношенні до інвалідів, яка конкретизується в діяльності соціальних служб підтримки сімей, що мають дітей-інвалідів. В рамках цієї концепції запропоновані поняття «люди з обмеженими можливостями», «інваліди».
2. В межах соціально-антропологічного підходу розглядаються стандартизовані інституціональні форми соціальних відносин, соціальні інститути, механізми соціального контролю. Термінологія складається з понять «нетипові особи», «люди з обмеженими можливостями».
3. Соціально-екологічна теорія характеризується макросоціологічним підходом щодо вивчення проблем інвалідності, в рамках якого розглядаються поняття «макросистема», «екзосистема», «мезосистема», «мікросистема».
4. В теоріях символічного інтеракціонізму інвалідність описується з залученням системи символів, які характеризують особливості цієї соціальної групи осіб з обмеженими можливостями. В них розглядаються проблеми становлення соціального Я індивіду, аналізується специфіка соціальної ролі, стійкі стереотипи поведінки інвалідів, а також відношення до них соціального оточення.
5. В рамках теорії наклеювання ярликів або теорії соціальної реакції для визначення осіб з обмеженими можливостями використовується поняття «девіанти». Представниками цієї теорії інвалідність розглядається як відхилення від соціальної норми. На носіїв цієї девіації наклеюється ярлик – «інвалід».
6. Феноменологічний підхід характеризується всім багаттям історично

сформованого етноконфесійного, соціокультурного макро- та мікросоціуму, в якому нетипова людина проходить процес соціалізації.

Традиційно соціальна реабілітація та інтеграція розглядається як саморозвиток особистості в процесі її взаємодії з різноманітними соціальними групами, інститутами, організаціями, в результаті якої формується активна життєва позиція особистості. Наскільки б успішно не склалися умови для соціальної реабілітації та інтеграції, її результати, перш за все, залежать від активності самої особистості.

Соціальна реабілітація та інтеграція індивіда з обмеженими функціональними можливостями здійснюється під впливом багатьох умов, як соціально контрольованих та організованих, так і стихійних. Необхідною умовою успішної реабілітації є культурна та суспільна самоактуалізація людини з обмеженими функціональними можливостями, а також її активна робота, спрямована на соціальне вдосконалення.

Особливо важливим у розумінні сутності процесу соціальної реабілітації є сприйняття її не як впливу, а як взаємодії на засадах партнерства, реалізації особистісно-орієнтованого підходу, комплексності та системності зусиль. При цьому, на думку А.Й.Капської, основою взаємодії повинна стати саме соціокультурна реабілітація як елемент цілої системи соціальної реабілітації, метою якої є особистісний розвиток індивіда, підвищення рівня його самореалізації [33].

Соціокультурна реабілітація є важливим елементом реабілітаційної діяльності, що задовольняє блоковану потребу в інформації, в отриманні соціально-культурних послуг, у самореалізації в доступних видах творчості. Крім того, соціокультурна діяльність виступає важливим соціалізуючим фактором, що залучає індивіда з обмеженими функціональними можливостями до спілкування та узгодження спільних дій. В рамках соціальної реабілітації існує спеціальний напрям – так звана «соціокомунікативна реабілітація», що дозволяє відновлювати безпосередню соціальну взаємодію людей цієї категорії, укріплювати їхні соціальні мережі.

Таким чином, ефективна соціальна реабілітація та інтеграція індивіда з обмеженими функціональними можливостями надає йому можливості функціонувати в якості активного суб'єкту суспільних відносин. Крім того, соціальна реабілітація

інвалідів здійснюється в процесі тісної взаємодії з іншими людьми, що само по собі багатократно посилює ефект їх інтеграції в соціумі.

З проблемою соціальної інтеграції тісно пов'язаний такий психологічний феномен як адаптивність особистості. За визначенням О.П.Саннікової, на змістовно-особистісному рівні адаптивність індивіда виявляється у характеристиках, що пов'язані із спрямованістю особистості, її потребнісно-мотиваційною сферою та цінностями [77], а саме: здатність до усвідомленої регуляції адаптивних процесів, вольова регуляція поведінки та діяльності, вибірковість у виборі середи, в якій адаптується особистість. Крім того, зазначає автор, саме на цьому рівні можна виокремити стійкі переваги особистості у використанні певних форм адаптаційної поведінки, а також поведінкових стратегій у типових соціальних ситуаціях.

На рівні індивідуального досвіду адаптивність представлена [7,32, 42,73] досвідом адаптивної поведінки індивіда. В якості компонентів адаптивності, на думку О.П.Саннікової, виступають самооцінка особистістю власної адаптивності, її знання про власні адаптаційні можливості, відношення до себе як до суб'єкту що адаптується. Саме це, на наш погляд, виступає зоною проблематизації в ситуації обмеженості функціональних можливостей індивіда.

Як видно, проблема людей з обмеженими функціональними можливостями не обмежується медичними та суто соціальними аспектами, більшою мірою вона належить до соціально-психологічної проблеми нерівноцінних можливостей: порушення зв'язків з навколишнім світом, недоступність ряду культурних цінностей, обмеженість комунікативних контактів. Разом з тим, така людина має право на задоволення різноманітних соціальних потреб в пізнанні, спілкуванні та творчості.

Результатом успішного соціального пристосовування можна вважати отримання можливості вести повноцінний образ життя, знаходження власного місця в суспільстві, реалізація власних здібностей у повній мірі. Людина з обмеженими функціональними можливостями має право на залучення до всіх аспектів життя, право на незалежне життя, на самовизначення, на свободу вибору.

Важливим аспектом успішної соціалізації осіб з обмеженими функціональними

можливостями є специфіка сприйняття та ступінь толерантності оточуючих у відношенні до них. Соціальна оцінка інвалідності як обмеженої можливості людини, як аномалії та неспроможності робить маргінальним характер соціального життя людини. Психосоціальні аспекти розвитку та становлення молодих людей з порушеннями в розвитку необхідно розглядати в контексті культурних значень, що приписуються стану інвалідності всією екологічною системою соціального оточення.

Історично зіткнення з людиною, яка відзначена яким-небудь каліцтвом, пов'язано із страхом, який, на думку М.Мід [54], викликаний знанням, про те, що «всі форми культурної поведінки можуть бути загублені, що їх придбання дорого коштувало людству і так само дорого коштує їх збереження». Подібний страх можна пояснити прагненням людини до самозбереження через підтримку зразків культури: манери одягатися, виглядати та взаємодіяти з оточуючими. Зразки культур завжди знаходяться в межах норм, які прийняті в будь-якій групі.

Відношення до людей з нетиповою зовнішністю, поведінкою, способом життя та світоглядом приймає різні форми разом із розвитком соціуму. Побоювання втратити цілісність родової людської сутності є універсальною межею культури. Захисний механізм спрацьовує при формуванні автономних культур та субкультур з їх закритістю, кастовістю. Нетолерантність, замкненість та нерозуміння можуть бути присутні і у відносинах між типовими та нетиповими людьми. Люди є типовими з погляду відповідності їх зовнішнього вигляду, поведінки, стану здоров'я, системи норм, які прийняті в даній культурі. Всі охоронні та захисні знахідки людської історії виступають в якості моделей для регулювання більш широких аспектів соціальної поведінки. Всякого разу страхи людей знаходять свій вияв в будь-яких соціальних формах, табу та стереотипах.

Культурна варіативність уявлень щодо сутності та призначення нетипових людей є високою як в традиційному, так і в сучасному типах суспільства: соціальні атитюди щодо нетипового вигляду та дивної поведінки людей можна проранжувати за шкалою від нетерпимості, яка призводить до ігнорування або ізоляції, до наділення статусом святості. За В.С.Соловйовим, «етичний початок у формі справедливості

вимагає рівноправності всіх суб'єктів в значенні кожного як самоцілі» [81]. Вищі принципи милосердя та толерантності співзвучні з принципами пошани людської гідності незалежно від стану фізичного та психічного здоров'я.

В англійській мові сьогодні слово «invalid» вийшло з вживання (його можна зустріти лише при оцінці якості дослідницьких методик та процедур, тобто валідний/невалідний) і вважається дискримінуючим права людей з нетиповим зовнішнім виглядом та потребами [78, 79]. Навіть термін «handicap», який буквально означає щось подібне до дефекту, перешкоди та передає значення «інвалідність», практично перестав згадуватися у зв'язку з особливостями розвитку і станом здоров'я людини. Акцент ставиться не на властивостях, а на самоцінності людини: стараннями громадських рухів, асоціацій, що виступають в підтримку прав інвалідів замість «handicapped bag» (дефектна дитина) в Швеції стало прийнято говорити «barnet med handicap» (дитина з порушенням).

В англійській мові зміни більш помітні: той же принцип children with disabilities (діти з нездібностями) вживається замість колишнього disabled children (нездібні діти) плюс сам термін disability (нездатність) все більш витісняється словом impairment (ослаблена). Відповідно, люди уникають вживати такі стигматизуючі найменування, як глухий, сліпий, заїка, перетворюючи їх на знайомі і нам поєднання «послаблений слух», «послаблений зір», «послаблений мовний розвиток» (hearing-, visual-, speech-, language impairment).

Обмеження функціональних можливостей індивіду виникає у зв'язку з порушенням структурно-функціональних систем організму на фізіологічному та психофізіологічному рівнях.

На медичному рівні значні відхилення фіксуються як ступінь інвалідності з відповідним встановленням працездатності індивіду. На соціальному рівні обмеження функціональних можливостей виявляється у зниженні здатності до виконання людиною тих чи інших видів діяльності, а також у виникненні так званих особливих потреб [9, 15, 24, 46].

У відповідності з цим, в сучасному суспільстві існує дві моделі інвалідності:

медична та соціальна [87]. З точки зору медичної моделі інвалідність розглядається як захворювання, недуг, патологія. Така система відносин мимовільно послаблює соціальну позицію індивіда з обмеженими функціональними можливостями, спростовує його соціальну значущість, відгороджує від нормального здорового оточення, акцентує нерівний статус. Все це призводить до визнання людиною своєї неконкурентоспроможності та неповноцінності у порівнянні з іншими людьми.

Соціальна модель засновується на розумінні інвалідності як процесу обмеження можливостей, при якому порушення тілесного складу, функцій організму або умов оточуючого середовища знижують активність людини та ускладнюють його соціальну діяльність. Причиною обмежених можливостей може стати недостатній рівень або недосконалість освітніх програм, медичних чи соціальних послуг, що необхідні конкретній дитині, підлітку, дорослій людині. Такий підхід лежить в основі сучасної професійної соціальної роботи з інвалідами.

Зміст сучасних вітчизняних законодавчих актів щодо турботи, допомоги й супроводу людей з обмеженими можливостями наближається до загальноприйнятих в світі принципів вшанування людської гідності. В західних країнах ці принципи виявляються у створенні системи координації послуг на основі екологічного та системного підходів. Це дозволяє вмістити проблему людини з обмеженими можливостями в контекст оточення та тих послуг, які має в своєму розпорядженні суспільство. На жаль, люди з обмеженими функціональними можливостями нерідко стикаються з непорозумінням та нетолерантністю оточення, які байдужі до їх індивідуальних особливостей та потреб. Але, не зважаючи на те, що люди з обмеженими можливостями натикаються на бар'єри у взаєморозумінні і спілкуванні з іншими людьми, багато що свідчить про те, що в цілому соціальні атитюди до інвалідів поступово еволюціонують, пройшовши шлях від неухвалення і відхилення до ухвалення і визнання їх прав, гідності і користі суспільству.

Як бачимо, порушення розвитку, будь-то фізичного або психічного, як і будь-які функціональні зміни організму, старіння, або хвороба, не є тільки медико-психологічним явищем. Його дія на людину з обмеженими можливостями та її

оточення значною мірою визначається тим змістом, яким її наділяє соціокультурний фон. Не зважаючи на тенденції сучасного соціального розвитку до рівності прав і можливостей, вшанування людської гідності, соціально-психологічне сприйняття нетипового стану, порушень розвитку виражається поліфонічним феноменом, за яким – культурна, соціальна та психологічна диференціація, сила традицій, тип соціальної політики, концепції та позиція засобів масової інформації. Проте, людина з обмеженими функціональними можливостями має право на поліпшення якості життя, на розширення сфер реалізації психічної і фізичної активності, у тому числі на реалізацію свого права на навчання.

2.2. Інвалідність як проблема тілесності індивіда

Проблема взаємозв'язку соматичного та психічного компонентів, співвідношення між системами тілесної організації та психічними утвореннями виступає однією з провідних проблем в психології тілесності. Розуміння тіла як основи Я, ціннісне ставлення індивіда до власної тілесної організації, специфіка суб'єктивного відображення тілесності у переживаннях та судженнях, причини та наслідки соматизації – все це виступає предметом вивчення на сучасному етапі розвитку психологічної науки [2-3].

Категорія «тіла», «тілесності» розглядається у філософському, культурологічному, етнографічному, антропологічному, онтологічному та психологічному аспектах. Оскільки все, з чим має справу людина, у тому числі і власне тіло, представлене в культурно перетвореній формі, ідея «культурного» тіла та його символічної природи стає предметом розгляду філософської антропології (Е.Кассіер, А. Білий, А. Гелен, К. Лоренц), мистецтво- та мовознавства (М.Бахтін, І.М.Биховська, В.Богуславський, М.Волошин, М.Коул, С.Скрибнер), етнографії та історії (В.Ключевський, К.Леві-Строс, Ю.Матюхіна, С.Соловйов, Д.Фрезер, Т.Щепанська), онтології (Л.В.Жаров, В.Л.Круткін). Однак, лише культурно-історична концепція Л.С.Виготського в повній мірі розкриває психологічний зміст культурних феноменів

тілесності.

Передумови розвитку науково-психологічного визначення сутності феномену тілесного закладені у філософських концепціях (Ф.Бекон, А.Бергсон, Г.Гегель, А.Гелен, Т.Гоббс, Р.Декарт, І.Кант, Ж.Ламетрі, О.Ф.Лосєв, К.Маркс, Х.Ортега-І-Гассет, П.Прудон, Х.Плеснер, Ж.-П.Сартр, П.О.Флоренський, Ф.Шеллінг, М.Шелер, М.Епштейн), згідно з якими, тілесність – це матеріальна основа свідомості та самосвідомості, вона «усвідомлюється самою людиною передусім як первинна цінність, що складає основу Я. Формування суб'єктно-об'єктних відносин починається з усвідомлення єдності Я і тіла та стану «мого» тіла в ряді інших. Таким чином, пізнання та оцінка світу включає в себе як вихідні моменти пізнання і оцінку тілесних феноменів, так і їх проєкцію на предметний світ» [15]. За визначенням Л.В.Жарова, філософія «...займається вивченням способу включення тілесного буття у світ людини, в його культуру, суспільні відносини, діяльність та існуючі протиріччя» [28].

З точки зору психологічної науки, поняття тілесності представляє собою інтегральну сукупність властивостей та якостей особистості, яка визначає індивідуально притаманний їй спосіб розгортання тілесного потенціалу в конкретних умовах життєдіяльності. На думку І.С.Кона, перша функція тіла – бути «фізичною оболонкою свідомості та самосвідомості», служити для «позначення меж Я – меж самосвідомості». Вперше ж в психології виокремлення «тілесного Я» в структурі психічного з'являється в роботах У.Джемса, який розрізняє в структурі особистості дві складові: усвідомлююче Я (І) – чисте Его та емпіричне Я (Ме) – пізнаване. В пізнавану складову особистості («Мое») включено все те, що індивід може назвати належним собі: власне тіло, психічні властивості, здобутки (матеріальні, творчі, соціальні). У відповідності з цим У.Джемс виокремлює три елементи особистості: «фізичне Я», «соціальне Я», «духовне Я».

За визначенням Р.Шонца саме власне тіло виступає для дитини відправною точкою в освоєнні оточуючого: завдяки тілесним відчуттям вона вчиться розрізняти «всередині – ззовні», «тут – там». Отже, надбання дитиною тілесного досвіду надає їй можливість виокремлення себе із загальної картини оточуючого світу як самостійного

та активного суб'єкту. Це означає, що «тілесне» («фізичне Я») виступає етапом розвитку самосвідомості дитини – становлення тілесної самоідентичності.

Тілесне Я виступає предметом вивчення: тілесно-чуттєвого напрямку, в якому Я розглядається як вираз тілесного Я (З.Фрейд, Д.Мур, Л.Бернард); структурно-тілесного напрямку, в якому розрізняються поняття «тілесний досвід», «сприйняття тіла», «концепція тіла», «тілесне Я» (Г.Е. Рупчев, О.Т.Соколова); тілесно-раціонального напрямку, в якому проблема тілесності виступає як проблема організації свідомості (І.В.Журавльов, Д.М.Реут, О.Ш.Тхостов); досліджень Я-концепції, що розглядають тілесне Я з точки зору базової складової образу тілесного Я в структурі Я-концепції самосвідомості індивіда (Р.Бернс, В.С.Мухіна, Р.І.Меєрович, М.О.Мдівані, Ж.Піаже, С.Л.Рубінштейн, І.М.Сеченов, О.Т.Соколова).

Складність психологічного осмислення феномену тілесності обумовлена, за ствердженням П.Р.Тищенко, природою та механізмом «єдності-розривності» Я не Я, тобто в одночасній належності тіла моєму Я і, в той саме час, в очевидній для Я нетотожності його з тілом. «...Треба розрізняти дві принципово відмінні позиції людської самості щодо тілесної мови або особливої мови тіла: «Я є тіло» («Я є тілесність, що розмовляє») і «Я є слухаючий» (тобто, «Я є тілесність, що спостерігає ззовні»). Це є мова власного тіла, як відстороненого від мене, що спостерігається у вигляді певного образу, буття» [87].

Отже, в структурі «Я-концепції», як інтегративної характеристики самосвідомості особистості, виокремлюються три компоненти, що складаються як сукупність установок особистості щодо себе: *образ-Я* як уявлення індивіду про себе; *самооцінка* як афективна оцінка цього уявлення (вона може мати різну інтенсивність, оскільки конкретні параметри образу «Я» можуть викликати більш або менш сильні емоції, пов'язані з їх прийняттям чи відторгненням); потенційна *поведінкова реакція* та конкретні дії, як проєкція образу-Я та самооцінки. Важливо, що розвиток «Я-концепції» в цілому та окремих компонентів зокрема відбувається під впливом зовнішніх чинників, в тому числі контактів із значущими іншими під впливом яких складається уявлення людини щодо себе.

Прогресивний розвиток образу Я, як певного ядра особистості, передбачає збалансовану взаємодію двох провідних механізмів: виникнення у самосвідомості конфліктних сенсів Я, що надає поштовху самопізнанню та емоційним переживанням з приводу себе (В.В.Столін), а також дія мотиву «гармонізації самосвідомості», який врівноважує ці переживання (І.І.Чеснокова). Дія цього мотиву пов'язана з подоланням протиріч, які зазвичай викликані оцінками оточуючих (занадто високими або низькими), а також несподіваними результатами власної діяльності, та спрямована на те, щоб «захистити» позитивне самосприйняття, набутий рівень самоповаги, тобто відгородити Я-концепцію від руйнівних впливів та викривлень.

Під впливом цілого ряду стресорів (соматичні захворювання, інвалідизація, негативний емоційний досвід спілкування та взаємодії, переживання власної неуспішності, невідповідність очікуванням інших) в самосвідомості індивіда виникають протиріччя, слідством яких можуть стати неспецифічні зміни у структурі та змісті образу Я.

Розвиток образу Я у підлітковому періоді онтогенезу починається з прояснення якостей власного «наявного» Я, оцінки власного тіла, зовнішності, поведінки, здатностей. Першим структурним компонентом в структурі цілісного образу Я виступає образ тіла (фізичне Я), як складне психологічне утворення, що включає в себе: індивідуальний досвід відчуття, сприйняття та переживання власного тіла; уявлення щодо власних зовнішніх даних та фізичних якостей; установки сприйняття власного тіла; емоційно-ціннісне ставлення до нього. Уявлення щодо власного тіла (його розмірів, форми, привабливості) являються джерелом формування уявлень щодо власного Я в цілому (Р.Бернс, І.С.Кон, В.С.Мухіна, А.А.Налчаджян, О.Т.Соколова, О.Ш.Тхостов, І.І.Чеснокова).

В ряді досліджень (О.Т.Соколова, А.Ю.Рождественський, М.Пауелл, Т.Кеш) образ тіла розглядається як складне структурне утворення, що включає когнітивну, емоційно-оцінювальну та регулятивну складові. В процесі розвитку образ тіла, як складова образу-Я, органічно включається до всіх ланок структури самосвідомості: домагання на визнання, статеві ідентифікація, психологічний час особистості,

соціальний простір особистості, що реалізується через права та обов'язки.

Образ тіла, як інтегральне сенсорне утворення формується, головним чином, за рахунок знань людини, що отримані нею в індивідуальному досвіді, завдяки освіті та оцінкам з боку оточуючих. Як відмічає В.М.Куніцина, «ступінь та адекватність усвідомлення соматичної конституції постає однією з важливих внутрішніх умов, яка опосередковано і, в той саме час, активно бере участь у формуванні особистості людини. Утворення уявлень щодо власної соматичної організації, усвідомлення естетичного ефекту власної зовнішності є одним з факторів регуляції поведінки кожної людини» [38].

Образ тіла, як підкреслює А.Лоуен, складається з уявлень людини щодо власної фізичної сутності, а також із її здатності до локалізації. Здатність до локалізації індивідом своїх відчуттів залежить від якості сформованого в нього образу тіла [48-49]. Фізичне Я – це складний біосоціальний комплекс. Він складається з досвіду функціонування людини як фізичного об'єкту, оцінок з боку соціального оточення, а також під впливом існуючих норм, уявлень та стереотипів. Тому, на думку М.О.Мдівані, в структурі самосвідомості доцільно відокремлювати три компоненти: *Я фізичне функціональне*, як образ, що утворюється з досвіду функціонування тіла як фізичного об'єкта; *Я фізичне соціальне*, як образ, що утворюється на основі оцінок соціального оточення; *Я фізичне ідеальне*, як образ, що утворюється в межах культурних уявлень, стереотипів та норм [53].

Таким чином, психічне життя індивіда укладено в «тілесну оболонку», з якою знаходиться у відносинах постійної взаємодії та взаємного впливу. На підлітковому етапі онтогенезу прийняття власного тіла визначає прийняття себе. Відношення до себе з точки зору задоволення–незадоволення власним тілом (в цілому, частинами або окремими індивідуальними особливостями) виступає суттєвим компонентом складної структури самооцінки та має надзвичайний вплив на процес та результат самореалізації особистості у всіх сферах життя. Отже, відношення до тіла відіграє суттєву роль в процесі соціальної адаптації індивіда, починаючи з підліткового віку та протягом всього життя.

В ситуації фізичного порушення переживання незадоволеності власними фізичними даними, фіксація на фізичному дефекті впливають на формування стійкого уявлення щодо обмеженості власного тілесного Я, на загальний рівень самооцінки, самовідношення та самоприйняття. Більш того, враховуючи той факт, що фізичне Я (образ тіла) являється невід'ємним структурним компонентом картини світу особистості, який опосередковує сприйняття нею соціальної реальності (за визначенням М.М.Бахтіна «ми відчуваємо себе вкоріненими в світі через власне тіло»), наявне фізичне порушення стає базовим чинником виникнення незадоволення власним життям та життям як таким в цілому. Як показують результати досліджень, будь-які намагання до зміни власного тіла пов'язані не з реальними тілесними параметрами, а із складної єдності сприйняття власного тіла та відношення до нього [8].

Певні характеристики тілесної організації (зріст, вага, статура), підкреслює Ш.Бюлер, це важливі чинники не лише загального психоемоційного розвитку, але й вагомі детермінанти визначення індивідом майбутньої траєкторії життєвого шляху. Усвідомлення молодою людиною своєї зовнішності корелює з її самопочуттям, впливає на характер її взаємовідносин з однолітками та оточуючими, на сприйняття та оцінку інших. Джерелом формування самооцінки юнака постають також ставлення інших до його зовнішності.

На безпосередню залежність процесу формування цілісного образу Я від особливостей самооцінки індивідом власної тілесної організації вказує і І.С.Кон: чим вище самооцінка зовнішності, тим вище рівень самооцінки особистості. В цілому, за визначенням І.С.Кона, розвиток самосвідомості – це процес отримання ідентичності. Зокрема образ Я розвивається через конкретизацію ідентичності у відношенні до різноманітних аспектів самого себе: тілесного, соціального, особистісного. Сам процес ідентифікації з власним тілом супроводжується складною гамою відчуттів та переживань значущості власної зовнішності. Отже, на думку І.С.Кона, завдання тілесної ідентичності складається в тому, щоб «від заперечення себе тілесного через кризові переживання та подвиги фізичного самовдосконалення прийти до прийняття

власної тілесної оболонки та прийняти її як єдину можливу умову свого матеріального буття».

Погляд на тілесність з точки зору структури соціального простору (М.Мосс, К.Леві-Стросс, Ж.Дельоз) показує, що в сучасній культурі людина надзвичайно залежна від уявлень про норму, тому тілесні знаки (символи, прояви) орієнтовані на тих, хто оцінює ззовні. Для людини в сучасному світі власне тіло стає суттєвою умовою, що визначає соціальну, професійну та особистісну успішність. Більш того, уявлення про тіло сьогодні виступають одним з аспектів соціальних уявлень щодо людини та її місці в суспільстві. Встановлено, що задоволеність людиною своєю зовнішністю корелює з вибором нею партнера в ситуації спілкування, навчально-пізнавальної та професійної діяльності, а також із статусом у групі.

В рамках психоаналітичного напрямку тілесність розглядається у «патологічному» контексті: досвід соціалізації особистості переводиться у символічну форму. Тому З.Фрейд розглядає образ Я у невід'ємній єдності із тілесними переживаннями: «Я, перш за все, тілесне, воно не тільки поверхнева істота, але й являється проекцією нової поверхні» [89-90]. Виводячи психічні акти з біологічної природи тіла, психоаналіз наголошує на значущості соціального впливу (соціальних взаємозв'язків та взаємодій) на психічний розвиток індивіда. З.Фрейд підкреслює роль тіла як психологічного об'єкту в розвитку Его-структур, а також у генезі психопатології (наприклад, роль тілесних порушень в розвитку симптомів конверсійної істерії).

Вивчаючи особливості розвитку особистості в онтогенезі, А.Адлер показав існування тісного взаємозв'язку між тілесним образом Я та самооцінкою. Він стверджує, що деякі типи поведінки індивіда є компенсацією існуючої або уявної тілесної неповноцінності. А.Адлер виокремлює базові галузі життєдіяльності, в яких можливе виникнення у індивіда почуття неповноцінності: фізична, розумова, психологічна, соціальна та економічна. Перша включає в себе такі явища, як: недорозвинення органів, інвалідність, деформації, потворності, фізична слабкість, ожиріння, хворобливість, сексуальна фрустрація, тощо [57]. Виходячи з цього,

А.Адлер наголошує на існуванні тісного зв'язку між фізичним Я індивіда та його соціальною поведінкою: наявність тілесного дефекту або сприйняття його як такого (образ тілесного Я) впливає на формування особистості та може призводити до розвитку прагнення до переваги над іншими.

За визначенням Е.Еріксона, тілесність набуває особливої значущості у підлітковому періоді онтогенезу та виступає важливою передумовою формування его-ідентичності та Я-концепції в цілому. Базовою умовою структурування цілісного образу Я виступає «присвоєння» людиною свого тіла, його внутрішнього та зовнішнього (соціального та культурного) змісту. Усвідомлення особистістю власного образу Я супроводжується формуванням системи усвідомленого сприйняття складових структури образу тілесного Я.

На сучасному етапі розвитку психології проблема тілесності розглядається в трьох аспектах: тілесність як визначальний показник фізичного буття особистості, тілесний потенціал як латентна можливість реалізації тілесності, рефлексія тілесного потенціалу як процес усвідомлення індивідом особистого тілесного досвіду (Г.В.Ложкін, А.Ю.Рождественський) [47, 74-75].

Особливої уваги, на наш погляд, заслуговує вивчення змісту та особливостей рефлексії людиною з обмеженими функціональними можливостями власного тіла як специфічної форми репрезентації нею власної сутності як психотілесної істоти, а через це і як фактора конструювання нею певних життєвих перспектив, відповідних продукту саморефлексії власного досвіду тілесного буття.

Результати нашого дослідження, спрямованого на вивчення механізму впливу досвіду рефлексії власного тілесного потенціалу, а також визначення ролі та місця тілесної складової в структурі Я молодих людей з обмеженими функціональними можливостями у створенні ними власних життєвих перспектив наведені у розділі 3.3.

2.3. Інвалідність як психологічна проблема

Психологічний аспект феномену інвалідності відображає як особистісно-психологічну орієнтацію самого інваліда, так і емоційно-психологічне сприйняття проблеми інвалідності суспільством.

Усереднена, типова культура накладає високі зобов'язання на зовнішній вигляд та поведінку індивіда. Ті ж (включаючи інвалідів), хто відхиляється від норми, набувають *ярлика та стигми* (від грец. *stigma* – клеймо, укол, пляма; наявна ознака патології, клеймо ганьби). Уявлення щодо інвалідності в масовій свідомості пов'язані із давньою стигмою, яка надає фізичному недоліку ганебний статус неповноцінності (Г.Беккер, Г. Гарфинкель, И. Гоффман, А. Фінзен). За Е.Гоффманом, людина із стигмою сприймається іншими як редукована у порівнянні з цілісним та звичайним індивідом, і тому представляється як щось менше, ніж цілком людина [97].

Тому відторгнення стигматизованих індивідів із соціального простору є закономірним механізмом збереження соціальної ідентичності. Внаслідок дії цього механізму виникає ідеологія аблеїзму (*ableism* – утискання осіб з фізичними недоліками) з дискримінаційними актами за ознакою наявності інвалідності.

Стигма інвалідності пов'язана з переживанням неповноцінності та невідповідності. Соціальна роль, яка приписується людям з порушеннями розвитку, визначається як роль девіанта з якостями невпевненості, безпорадності та даремності.

Загальноприйняті атитюди щодо людей з обмеженими можливостями полягають у відношенні до них, як до істот другого сорту, яких потрібно жаліти, ставитися до них гуманно, але які є безпорадними для суспільства. Саме наявність стигми стає провідною перешкодою на шляху ефективної інтеграції осіб з інвалідністю: стигматизовані люди-інваліди виключаються із соціального простору здорових людей, тобто маргіналізуються (від піздньолат. *marginalis* — що знаходиться на краю).

Психологічним механізмом *маргіналізації інвалідів* виступає страх здорових перед нетиповим дефектним тілом, яке не відповідає соціальним очікуванням та домінуючим ідеалам. Зустріч із тілесним дефектом нагадує здоровим про наявність загрози власному тілесному благополуччю, актуалізує перенос можливих проблем в наслідок хвороби з хворого індивіда на здорового.

Частіше страх, що супроводжує таку зустріч, пов'язаний із розповсюдженим соціальним уявленням щодо дефекту як ознаки слабкості, пасивності та залежності. Інвалід набуває статусу «соціальної недостатності» та «соціальної неповноцінності». Внаслідок стигматизації та маргіналізації у інваліда виникає переживання власної неповноцінності, що надає впливу на весь процес здійснення життєвого шляху.

У зв'язку з цим важливо враховувати запропоновану П.Бергером концепцію ситуативного визначення Я, яка наголошує на тому, що соціальна ситуація є те, що визначено її учасниками [96]. З точки зору індивідуального учасника це означає, що кожна ситуація, в яку він потрапляє, висуває йому зустрічні специфічні очікування. Саме так, стверджує П.Бергер, людина формує власні ролі, що визначаються як типова відповідь на типове очікування: ми стаємо жартівниками з людьми, які очікують від нас, що ми будемо смішні, або цікавими персонажами, коли ми знаємо, що в нас саме така репутація.

Інакше кажучи, кожен акт соціального приписування щодо членів групи робить необхідним вибір ідентичності; і навпроти, кожна ідентичність потребує спеціального соціального приписування для власного виживання. Така соціологічна трактовка характеру ідентичності надає більш глибоке розуміння соціокультурного смислу забобонів: їх дія торкається не тільки зовнішньої судьби жертви, але також її свідомості, яка формується очікуваннями оточуючих.

Найжахливіше в забобонах для людини є те, що вони можуть зробити людину такою, як рисує її забобон. Таким чином, значення типовості в людському суспільстві

є соціально заданою одиницею вимірювання. Людині нетиповій, яка хоч скільки-небудь є відмінною від загальноприйнятої норми, приписується статус, що відповідає очікуванням більшості. Цьому статусу відповідають певні соціальні заборони, які обмежують життєвий простір індивіда.

Разом з тим, приписування, або стигматизація, наділяє людину сформованими культурою якостями, яких у неї, можливо, і не існує. Індивід, проте, прагнучи підтримки власної соціальної ідентичності, укріплює і розвиває в собі якості, які приписані йому забобонами та стереотипами (С.В. Бородавкін, Л.В. Виноградова, Д. Маринов, И.Г.Прижов). Як відомо, внутрішньо групові стереотипи відрізняються позитивним забарвленням [1, 18]. В даному випадку йдеться про міжгрупові стереотипи, зокрема, про думки людей з типовим станом здоров'я з приводу хронічно хворих або інвалідів (У.Липпман, С. Московичи).

Людина з нетиповим станом здоров'я стикається у ряді ситуацій з соціальними очікуваннями, що висуваються до неї як до недієздатного, нещасного, депресованого індивіду. В результаті – знижена самооцінка, високий ступінь психосоціальної уразливості, замкнутість, відсутність мотивації до досягнення. Соціальне відхилення молодих людей з порушеннями розвитку відбувається не в наслідок конкретних дефектів розвитку, а внаслідок того, що вони відрізняються від норми.

Отже, першим кроком на шляху ефективної соціальної інтеграції людини з інвалідністю має стати зміна соціальних стереотипів у масовій свідомості. За ствердженням В.С. Соловйова, «моральне начало у формі справедливості вимагає рівності всіх суб'єктів у значенні кожного як самоцілі». Загальнолюдські принципи толерантності, розуміння та прийняття співзвучні принципам поваги людської гідності незалежно від стану фізичного та психічного здоров'я [81-82].

Враховуючи той факт, що інвалідність – це проблема не лише фізичного здоров'я, а й психологічного та соціального благополуччя, доцільно розглядати

ситуацію інвалідності як специфічну особистісну *життєву кризу* (Л.С.Виготський, Ф.Є.Василюк, О.А.Донченко, Р.А.Ахмеров, Н.А.Логінова, С.Грофф, Е.Еріксон, Л.Брюдаль).

Соціально-психологічні прояви кризи інвалідності носять характер деструктивних змін, що залежать від індивідуально-типологічних та психодінамічних особливостей індивіда та можуть виражатися у неадекватній самооцінці, підвищеній особистісній залежності, тенденції до підкорення, звуженні діапазону особистісної спрямованості та невизначеності часової та життєвої перспективи. Отже, криза охоплює життя індивіда в цілому: впливає на процес соціальної інтеграції, призводить до зміни образу життя, деформує життєві плани, збіднює пріоритети та цінності, сприяє формуванню внутрішньої картини хвороби як самообмежувального механізму.

ЛІТЕРАТУРА

1. Агеев В.С. Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. С. 134 – 158.
2. Акинщикова Г.И. К вопросу о психофизической проблеме / Г.И.Акинщикова // Индивидуальные особенности психического и соматического развития и их роль в управлении деятельностью человека. – Пермь, 1982. – С. 3–4.
3. Анцыферова Л.И. Общественно-исторический характер телесного бытия человека / Л.И.Анцыферова //Биология человека и социальный прогресс. – Пермь, 1982.–С.89- 96.
4. Анцыферова Л.А. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита / Л.А. Анцыферова // Психол. журнал. – 1994. – Т.15. – №1 . – С. 3–12.
5. Анцыферова Л.И. К психологии личности как развивающейся системы / Л.И.Анцыферова // Психология формирования и развития личности. – М.: Прогресс, 1981. – С. 3–18.
6. Бажанова И.В.Отношение к болезни как условие формирования осознаваемых и неосознаваемых мотивов деятельности / И.В.Бажанова, Б.В. Зейгарник, В.В. Николаева // Бессознательное. – Тбилисси, 1978. – Т.2. – С.431–437.
7. Балл Г.А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности / Г.А. Балл // Вопросы психологии. – 1989. – №1. – С. 92–100.
8. Бахтин М.М. Собрание сочинений: В 7 т. / Бахтин М.М. / Институт мировой литературы им. А. М. Горького РАН. — М., 1996.
9. Бенюх Н.Е. Соціально-психологічний захист дітей-інвалідів. Вип. 2. / Н.Е.Бенюх. – Донецьк: Сталкер, 1997. – С.25-28.

10. Богучарова О.І. Внутрішня картина здоров'я як умова формування особистості / О.І.Богучарова // Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наукових праць Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України/ за ред. С.Д. Максименка. – Київ.: Гнозис, 2002. – Т.4 –Ч.1. – С.11–20.
11. Бондаренко Г.И. Социально-эстетическая реабилитация аномальных детей / Г.И.Бондаренко // Дефектология. – 1998. – №3. – С. 42–49.
12. Брехман И.И. Философско-методологические аспекты проблемы здоровья человека / И.И.Брехман // Вопросы философии. – 1982. – №2. – С. 48–53.
13. Васильева Н.В. Жизненные планы молодых инвалидов: особенности формирования и реализации в современном российском обществе: дис. кандидата соц. наук / Н.В.Васильева. – М., 2000. – 155 с.
14. Виноградова Л.Н. Человек/не человек в народных представлениях / Л.Н. Виноградова // Человек в контексте культуры. — Славянский мир / Отв. ред. И.И. Свирида. — М., 1995. – 310 с.
15. Водопьянова Н.Е. Психология здоровья / Н.Е.Водопьянова, Н.В.Ходырева // Вестник ЛГУ. – Серия 6. – 1991. – Выпуск 4. – С. 50–58.
16. Выготский Л.С. Принципы воспитания физически дефективных детей: Основы дефектологии [в 5 т.]. М.: Прогресс, 1983. – (собр. соч. в 6 т. / под ред. Власовой Т.А.).–С.34–49.
17. Газарова Е.Э. Психология телесности / Е.Э. Газарова. –М.: Институт общегуманитарных исследований, 2002. – 192 с.
18. Готшаускас А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности / А. Готшаускас, А.А. Семенов, В.А. Ядов. –Л.: Наука, 1979. – 197 с.
19. Грабська І.А. Вивчення образу тіла в контексті психосоматичної проблеми / І.А.Грабська // Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наукових праць Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка. – К.: Гнозис, 2002. Т.4. – Ч. 5. – С.76– 80.
20. Графинина Н.А. Структура образа Я и посттравматическое развитие личности / Н.А.Графинина // Психология посттравматического стресса сегодня: тезисы докладов международной конференции, 12-15 мая 1992г. – Киев. – 1992. – С. 25–26.
21. Грачев Л.К. Программа социально-реабилитационной работы с семьями, имеющими детей-инвалидов / Л.К. Грачев. – М.: Прогресс, 1992. – 192 с.
22. Гримак Л.П. Тело и психика/ Л.П. Гримак // Резервы человеческой психики. – М.: Политиздат, 1987. –С.75–89.
23. Дементьева Н.Ф. Социальная работа с семьей ребенка с ограниченными возможностями / Н.Ф. Дементьева, Г.Н. Багаева, Т.А.Исаева. – М.: Институт социальной работы, 1996. – 209 с.
24. Дзюбка Л.В. Отношение к собственному здоровью / Л.В. Дзюбка // Мониторинг социально-психологической ситуации в зоне Чернобыльской катастрофы. – К.: Чернобыльинтеринформ, 1997. – С. 63–70.
25. Дорожевец А.Н. Исследование образа физического Я: некоторые результаты и размышления / А.Н. Дорожевец, Е.Т. Соколова // Телесность человека: междисциплинарные исследования. – М.: Мысль, 1991. – С. 67–70.
26. Ермошин А.Ф. Вещи в теле: Психотерапевтический метод работы с ощущениями / А.Ф.Ермошин. – М.: Класс, 1999. – 320 с.
27. Ефремова О.В. Психология субъективной семантики интрацепции в комплексном психосоматическом исследовании личности / О.В.Ефремова // Методологические и

- теоретические аспекты формирования и развития личности. – М., 1998. – С. 70-78.
28. Жаров Л.В. Человеческая телесность: философский анализ / Л.В.Жаров.– Ростов н/Д: Изд-во РГУ, 1988. – 128 с.
 29. Збірник нормативно-правових актів у сфері захисту прав дітей: Дитячий фонд ООН Шізеґ. – 2003. – 412 с., О положении инвалидов в Украине на основе государственной политики по решению проблем граждан с особыми потребностями. – К.: Социнформ, 2005. – 160 с.
 30. Иванова І.Б. Соціально-психологічні проблеми дітей-інвалідів / І.Б.Іванова. – К.: Наукова думка, 2000. – 101 с.
 31. Казначеев В.П. Внутренняя картина здоровья / В.П. Казначеев // Вестник высшей школы. – 1998. – № 9. – С. 49–52.
 32. Калитеевская Е.Р. Адаптация или развитие: выбор психотерапевтической стратегии / Е.Р.Калитеевская, В.И. Ильичева // Психологический журнал. – 1995. – №1. – С. 115–121.
 33. Капская А. Социальная педагогіка / А. Капская. – К.: Центр учебной литературы. – 2003. – 256 с.
 34. Карвялис В. Специальное образование детей с ограниченными возможностями и подготовка педагогов-дефектологов / В. Карвялис // Дефектология. – 1992. – №1. – С.15-19.
 35. Клименко В.В. Механізми психомотирики людини / В.В. Клименко. – К.: Геліос, 1997. – 192 с.
 36. Крайнюк В.М. Психологічний комфорт як умова психічного здоров'я особистості / В.М.Крайнюк // Проблеми загальної та педагогічної психології: зб.наук.праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка. – К.: Гнозис, 2001. – Т.3. – Ч.2 – С. 137–142.
 37. Куликов Л.В. Психогигиена личности: Основные понятия и проблемы / Л.В. Куликов. – СПб., 2000. – 300 с.
 38. Куницына В.Н. К вопросу о формировании образа своего тела у подростка / В.Н.Куницына // Вопросы психологии. – 1968. –№1. С. 90 – 99.
 39. Куценко Г.В. Схема тіла у формуванні образу світу / Г.В.Куценко // Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / за ред. С.Д.Максименка. – К.: Гнозис, 2002. – Т. 5. – Ч. 4. – С. 140–142.
 40. Лаврова О.В. «Отраженная телесность» как особая ментальная форма тела: психотерапевтический подход / О.В. Лаврова // Вестн. Моск. Ун-та. – Сер. 14. Психология. – 1999. – №3. – С. 76–83.
 41. Лактионов А.Н. Координаты индивидуального опыта / А.Н. Лактионов. – 2-е изд. – Х.: ХНУ имени В.Н.Каразина, 2010. – 366 с.
 42. Левківська Г.П. Адаптація першокурсників в умовах вищого навчального закладу освіти: Навч. посібник / Г.П. Левківська, В.Є.Сорочинська, В.С.Штифурак. – К.: Вища школа, 2001. – 128 с.
 43. Лейнг Р.У. Разделенное Я / Р.У. Лейнг. – К.: Государственная библиотека Украины для юношества, 1995. – 320 с.
 44. Леонтьев А.Н. Психология образа / А.Н.Леонтьев // Вестник московского университета. – Серия Психология. – 1979. –№2. – С. 32–38.
 45. Липпман У. Общественное мнение / У.Липпман /Пер. с англ. Т.В. Барчуновой. М.: Институт Фонда «Общественное мнение», 2004. – 270 с.
 46. Лісова О.С. Образ здоров'я і хвороби у свідомості студентської молоді / О.С. Лісова // Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук праць Інституту психології ім. Г.С.

- Костюка АПН України / за ред. С.Д.Максименка. – К.: Гнозис, 2003. – Т. 5. – Ч.3. С.172–178.
47. Ложкин Г.В. Феномен телесности в Я-структуре старшекласників и содержания их жизненных проектов / Г.В.Ложкин, А.Ю.Рождественский // Психологический журнал. – 2004. – №2. – С.27-33.
 48. Лоуэн А. Язык тела / А. Лоуэн. – СПб.: «Академический проект», 1997.–387с.
 49. Лоуэн А. Предательство тела / А. Лоуэн. – Екатеринбург: Деловая книга, 1999. – 326 с.
 50. Лушин П.В. Понятие о психическом здоровье как процессе / П.В.Лушин // Українська психологія: сучасний потенціал: матеріали Четвертих Костюківських читань – Т. 2. – К., 1996. – С. 115–128.
 51. Лушин П.В. Психология личностного изменения / П.В. Лушин. – Кировоград: ООО Имэкс ЛТД, 2002. –360 с.
 52. Макаревич В. Приоткрытая дверь в глубины бессознательного / В.Макаревич. – Даугавпилс. – 1997. – 390 с.
 53. Мдивани М.О. Исследование структуры образа физического «Я» школьников: автореф. дис. на соискание научной степени канд. психол. наук: спец. 19.01.05. «Возрастная психология» / М.О. Мдивани. – М., 1991. – 24 с.
 54. Мид М. Культура и мир детства / М. Мид. – М.: Прогресс, 1988. – 173 с.
 55. Михайлов А.Н. Особенности психологической защиты в норме и при соматических заболеваниях / А.Н. Михайлов, В.С. Ротенберг // Вопросы психологии. – 1990, – №5. – С.106–111.
 56. Моляко Р.В. «Схема тіла» як об'єкт психологічного дослідження / Р.В. Моляко // Психологія: зб. наук. праць. – К.: НПУ, 1999. – Вип. 3 (6). – С. 64–71.
 57. Мосак Г. Адлеріанська психотерапія // Журнал практичної психології і психотерапії. – 2000. – №4. – С. 61-69.
 58. Московичи С. Социальные представления: исторический взгляд / С.Московичи // Методологические и теоретические проблемы психологии. Психологический журнал. – 1995.–Т. 16. – №2. – С. 3-14.
 59. Моросанова В.И. Стилевые особенности саморегулирования личности / В.И.Моросанова // Вопросы психологии. – 1991. – №1. – С. 121–127.
 60. Мурза В.П. Психолого-фізична реабілітація / В.П. Мурза. – К.: Олімпійська література, 2000. – 422 с.
 61. Николаева В.В. Влияние хронической болезни на психику / В.В.Николаева. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1987. – С. 21–24.
 62. Николаева В.В. От традиционной психосоматики к психологии телесности / В.В.Николаева, Г.А.Арина // Вестн. Моск. ун-та. –Сер. 14. Психология. – 1996. – №2.– С. 8–18.
 63. Николаева В.В. Клинико-психологические проблемы психологии телесности / В.В.Николаева, Г.А. Арина // Психологический журнал. – 2003. – №1. – С. 119– 126.
 64. Никитин В.Н. Психология телесного сознания / В.Н. Никитин. – М.: Алетейа, 1998. – 48 с.
 65. Никифоров Г.С. Психология здоровья / Г.С. Никифоров. – СПб.: Речь, 2002. – 256 с.
 66. Обухова Л.Ф. Феномен эгоцентризма у подростков-инвалидов / Л.Ф.Обухова // Вопросы психологии. –2001.–№3. –С.40–48.
 67. Осипов А.О. Парадигма тілесності у символотворчому процесі духовних практик / А.О.Осипов // Філософська думка. – 2004. – №2. – С. 30–52.
 68. Панов А.М. Центры социальной реабилитации детей с ограниченными возможностями – эффективная форма социального обслуживания семьи и детей / А.М.Панов //

- Реабилитационные центры для детей с ограниченными возможностями: опыт и проблемы. – М.: Геликон, 1997. 237 с.
69. Панченко О.А. Медично-соціальна реабілітація осіб з психосоматичними розладами / О.А. Панченко, Т.Е. Чумак, Е.А. Пугач, В.Н. Березовський // Український журнал екстремальної медицини ім. Г.О.Можаєва. – Луганськ, 2001. – Т.2. – №1. – С. 42–45.
70. Преодолевая барьеры инвалидности. – М.: Ин-т соц. работы, 1997. – 307 с.
71. Реабилитация и абилитация человека. Социально-психологическая безопасность и психическое здоровье: Сборник научных работ / [под ред. В.Н.Казакова]. – К.: КВИЦ, 2006. – 392 с.
72. Реан А.А. Социальная педагогическая психология / А.А. Реан, Я.Л.Коломинский. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 416 с.
73. Реан А.А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика / А.А. Реан, А.Р.Кудашев, А.А. Баранов. – СПб., 2006. – 479 с.
74. Рождественський А.Ю. Рефлексія тілесності у життєвому самовизначенні людини / А.Ю.Рождественський // Психологія на перетині тисячоліть: зб. наук праць учасників П'ятих Костюківських читань: [у 3 т.]. Т. III. – К.: Гнозис, 1999. – С.75–80.
75. Рождественський А.Ю. Тілесність та її потенціал у психологічному просторі життя людини / А.Ю. Рождественський. – К.: Знання, 1999. – 50с.
76. Рождественський А.Ю. Вікові особливості об'єктивації тілесного досвіду в життєвих сценаріях людини. Методичні рекомендації / А.Ю.Рождественський. – К.: Гнозис. 2006. – 116 с.
77. Санникова О.П. Адаптивність личности / О.П. Санникова, О.В.Кузнецова // Монографія. – Одесса: Издатель М.П. Черкасов, 2009. – 258 с.
78. Смирнов И.Н. Здоровье человека как философская проблема / И.Н.Смирнов // Вопросы философии. – 1985. – №7. – С. 83–93., Смирнова Е.Р. Толерантность как принцип отношения к детям с ограниченными возможностями / Е.Р. Смирнова // Вестник психосоциальной и коррекционной реабилитационной работы. – 1997. – №2. – С. 51–57.
79. Смирнова Е.Р. Толерантность как принцип отношения к детям с ограниченными возможностями / Е.Р. Смирнова // Вестник психосоциальной и коррекционной реабилитационной работы. – 1997. – №2. – С. 51–57.
80. Соколова Е.Т. Исследования «образа тела» в зарубежной психологии / Е.Т. Соколова, А.Н. Дорожевец // Вестн. Моск. ун-та. – Сер. 14. Психология. – 1985. – № 4. – С. 39–49.
81. Соловьев В.С. Оправдание добра. Нравственная философия. / В.С.Соловьев (Сочинения в 2 т.). – М.: Наука, 1988. – Т.1. – 386 с.
82. Соловйов О.В. Моделювання майбутнього або людини та її свідомість у структурі об'єктивної реальності / О.В. Соловйов. К.: Вид-во СУДУ, 1997. – 328с.
83. Сохань Л.В. Жизненное проектирование: концепция и психологический механизм / Л.В.Сохань // Психологія – школі: зб. матеріалів Другого Міжрегіонального науково-практичного семінару (Рівне, 16-18 січня 1997 р.) – К.: Наукова думка, 1997. – С. 82–91.
84. Субботский Е.В. Представления ребенка о соотношении телесных и психических явлений / Е.В. Субботский // Вестн. Моск. ун-та. – Сер. 14 Психология. – 1985. – №2. – С. 38–50.
85. Телесность человека: междисциплинарные исследования. – М.: ВИНТИ, 1991. – 159 с.
86. Титаренко Т.М. Психология телесности в вакууме отечественной традиции / Т.М.Титаренко // Практична психологія в контексті культур: зб. наук. праць. – К.: Ніка-Центр, 1998. –

С. 41-50.

87. Тищенко П.Д. Дано мне тело... / П.Д. Тищенко // Человек. – 1990. – №3. – С. 41–49.
88. Тхостов А.Ш. Психология телесности / А.Ш. Тхостов. – М.: Смысл, 2002. – С. 72–78.
89. Фрейд З. Психология бессознательного: сборник произведений / З.Фрейд. – М.: Просвещение. – 1989. – 260 с.
90. Фрейд З. Основные принципы психоанализа/ З. Фрейд. – К.: Наукова думка. – 1998. – 290 с.
91. Холостова Е.И. Социальная реабилитация: Учебное пособие / Е.И.Холостова, Н.Ф.Дементьева. –М.: Дашков и К, 2002. – 387 с.
92. Хрестоматия по телесно-ориентированной психотерапии и психотехнике. – М.: Смысл, 1997. – 159 с.
93. Шевцов А.Г. Методичні основи організації соціальної реабілітації дітей з інвалідністю / А.Г. Шевцов. – К.: Здоров'я, 2004. – 240 с.
94. Шматко Н.Д. Интегрированный подход к обучению детей с нарушениями слуха в России / Н.Д. Шматко // Интегрированное обучение: проблемы и перспективы. – СПб.: Питер, 1996. – С. 13–16.
95. Ярская-Смирнова Е.Р., Социальная работа с инвалидами / Е.Р.Ярская-Смирнова, Э.К.Наберушкина. – СПб.: Питер, 2004. – 316 с.
96. Berger P.L. Invitation to Sociology. Humanistic Perspective. Penguin books / P.L. Berger. – NJ, 1991. – 290 s.
97. Goffman E. Stigma: Notes on the management of spoiled identity. / Erving Goffman. NJ: A touchstone book Published by Simon & Schuster Inc. – 1963. – 365 s.

РОЗДІЛ 3. Особливості життєвих перспектив студентів з обмеженими функціональними можливостями

3.1. Самовизначення у життєвій перспективі як проблема юнацького віку

Юнацький вік – це час відповідального життєвого самовизначення особистості, період активного усвідомлення нею власного життєвого шляху. Головною ознакою цього процесу виступає яскраво виражене прагнення юнака зайняти внутрішню позицію дорослого, усвідомити себе членом суспільства, сформуванати світогляд, визначити свій життєвий шлях, обрати професію (Л.І.Божович, Н.Є.Бондар, М.Й.Боришевський, І.С.Булах, Л.С.Виготський, М.Р.Гінзбург, Є.І.Головаха, Е.Еріксон, І.С.Кон, Г.С.Костюк, О.М.Леонт'єв, С.Д.Максименко, В.О.Татенко, Т.М.Титаренко, І.В.Нікітіна, С.М.Панченко, Р.Ф.Пасічняк та інші). Розвиток рефлексивних здібностей, а також випробовування різних соціальних ролей та видів діяльності закладають фундамент для вироблення молодого людиною активної життєвої позиції, власної філософії життя. За даними соціально-психологічних (Є.І.Головаха, І.О.Мартишок, Л.В.Сохань, В.О.Ядов) та психолого-педагогічних досліджень (І.В.Дубровіна, Б.С.Круглов, Н.М.Толстих, Д.І.Фельдштейн) становлення життєвої перспективи особистості є основним новоутворенням юнацького віку.

Суттєвою особливістю юнацького самовизначення є його спрямованість у майбутнє (Л.І.Божович, І.С.Кон, Л.О.Регуш та інші). Юнацький вік пов'язаний із здійсненням значущих виборів: професії, системи цінностей, шляхів майбутнього життя, які відображені в цілях, планах, в суб'єктивній картині майбутнього індивіду. Наявність зрілих, сформованих уявлень щодо майбутнього в юнацькому віці стає можливою та необхідною передумовою подальшого розвитку особистості (Л.І.Анциферова, Л.І.Божович, Є.П.Авдуєвська, С.А.Баклушинський, Р.О.Ахмеров).

Образ майбутнього в юнацькому віці виступає складним інтегральним утворенням, який поєднує в собі ціннісні орієнтації та перші життєві плани, очікувані події, засвоєні стереотипи соціальної поведінки, елементи рефлексії та самооцінки,

установки та емоційне відношення до майбутнього, життєві смисли.

Розглядаючи віковий аспект сенсу життя та смисложиттєвих орієнтацій, Г.О. Вайзер зазначає, що кожний віковий період робить своєрідний «внесок» у процес пошуку та становлення оптимального сенсу життя [5]. Юнацький етап вікового розвитку – це період активного пошуку оптимального сенсу життя. Активізація самоаналізу та рефлексії, формування цілісного уявлення щодо себе та часу свого життя, затвердження індивідуальних життєвих цінностей, розробка життєвої позиції та поглядів на життя – це якісно нові утворення в психічному розвитку молодих людей, що сприяють конструктивному протіканню процесу побудови життєвих перспектив та створюють основу для реалізації запланованого.

Однак, кожен віковий період характеризується не тільки особливими можливостями, але й обмежувальними рамками, які, в тій чи іншій мірі, накладають свій відбиток на хід «сенсобудування» та обумовлюють своєрідність становлення оптимального сенсу життя. Так в юнацькому віці період активного пошуку оптимального сенсу життя ускладнюється парадоксальними обставинами: вибір головної лінії життя приходить саме на той період, коли у молодій людині ще замало життєвого досвіду та знань. Часто майбутня або нинішня професія юнака, за даними досліджень Т.В.Максимової, аж ні як не пов'язана із смисложиттєвими орієнтаціями. Таким чином, виникає дисонанс між смисложиттєвими орієнтаціями молоді та спрямованістю їх професійної підготовки [11]. Ще більш виразно цей факт виступає в особливій ситуації обмеженості функціональних можливостей.

Наявність уявлень щодо власного майбутнього в юнацькому віці ще не є показником успішної соціалізації. Ознакою особистісної та соціальної зрілості в юнацькому віці виступають сформовані уявлення щодо подальшого життєвого шляху. В психологічних дослідженнях для оцінки ступеню сформованості уявлень людини щодо свого майбутнього використовуються наступні критерії: тривалість та диференційованість часової перспективи: представленість найближчої, середньої та віддаленої перспективи (Т.Коттле, М.Р.Гінзбург, П.Герстман, Л.Пулккінен); реалістичність майбутнього середнього масштабу (Є.І.Головаха, Г.С.Шляхтін,

Т.В.Снегирьова); поєднання конкретності та перспективності (Є.І.Головаха, М.Р.Гінзбург, О.С.Волович); узгодженість життєвих планів, цілей та цінностей (К.О.Абульханова-Славська, М.Р.Гінзбург, Є.І.Головаха, І.А.Дьоміна); активність та самостійність під час формування життєвої перспективи (К.О.Абульханова-Славська, Н.М.Толстих, Є.І.Головаха); оптимістичність уявлень щодо майбутнього (О.О.Кронік, В.Ф.Серенкова, Г.С.Шляхтін).

На обов'язкову представленість в картині майбутнього життєвих цінностей вказує більшість дослідників (К.О.Абульханова-Славська, І.С.Кон, Ж.Нюттен, Л.В.Сохань, Є.І.Головаха, Г.С.Шляхтін, П.Герстман, М.Р.Гінзбург). Життєві цінності особистості, представляючи собою провідні мотиви, інтереси, переконання та світогляд, визначають особливості та характер її відносин з оточуючим світом. Цінності виступають передумовою формування майбутньої поведінки особистості та конкретизуються в життєвих та професійних планах.

Психологічний зміст юнацького віку пов'язаний із входженням молодої людини в нову соціальну ситуацію, із становленням узгодженої життєвої перспективи, з життєво важливим процесом особистісного та професійного самовизначення. Особистісне самовизначення в юнацькому віці детерміновано рядом новоутворень: розвитком самосвідомості на основі особистісної рефлексії, інтелектуальним розвитком, становленням власної ідентичності, пошуком смислу життя, потребою встановлення індивідуалізованих стосунків із значущими іншими, «романтизмом» (Е.Еріксон, Л.І.Божович, І.С.Кон, М.Кле, Ж.Піаже, С.Л.Рубінштейн, В.А.Роменець, Т.М.Титаренко). На відміну від підліткового етапу онтогенезу, в юнацькому віці особливої значущості набуває особисте майбутнє, розширюються хронологічні межі життєвої перспективи, підвищується самооцінка особистості (Дж.Л.Клінеберг, І.С.Кон). Разом з цим, створення особистістю образу майбутнього ще недостатньо для організації власного життя. Необхідною умовою виступає визначення цілей, вміння планувати необхідні дії та послідовно реалізовувати їх. Частіш за все молоді люди недооцінюють вплив об'єктивних факторів, в результаті чого їх життєві плани є недостатньо реалістичними та відображують високі домагання й максималізм у виборі

життєвих цілей, або, навпаки, вони перебільшують значущість об'єктивних чинників, що виступає джерелом виникнення сумнівів, тривоги, та, навіть, відмови від проектування життєвих перспектив.

Результатом усвідомлення особистістю потреби та необхідності планування власного життєвого шляху являється виникнення особливого утворення – життєвої перспективи, яка включає минуле, теперішнє та майбутнє особистості, де події минулого, теперішнього та майбутнього займають певне місце та наділені відповідним статусом у визначенні подальших етапів життєвого шляху (Є.І.Головаха, О.О.Кронік). Становлення системи глобальних життєвих цілей виникає на основі усвідомлення ціннісно-сміслових аспектів власної самореалізації. Згідно з М.Р.Гінзбургом, вже в ранньому юнацькому віці ціннісно-смісловий аспект самовизначення превалює над часовим. Виникнення життєвого плану забезпечує появу нового типу саморегуляції поведінки та організації особистого життя. Більш висока визначеність та оптимістичність життєвих планів пов'язана з рівнем особистісної та соціальної зрілості (Л.І.Божович, Н.М.Толстих).

За ствердженням Д.Б.Ельконіна, навчально-професійна діяльність є провідною в юнацькому віці. Вибір професії або спеціалізації стає важливою складовою особистісного самовизначення, що відбувається внаслідок аналізу майбутньої діяльності під кутом зору її практичного використання, а також оцінки власних особистісних ресурсів (Ш.Бюлер, Л.С.Виготський). Таким чином, усвідомлене проектування життєвих перспектив, що пов'язані із набуттям майбутньої професії, стає певним «афективним центром життєвої ситуації» юнацтва (Л.І.Божович).

В чисельних дослідженнях підкреслюється сенситивний характер періоду ранньої юності з точки зору формування структурних, функціональних та генетичних взаємозв'язків між образом майбутнього та професійним самовизначенням особистості. При цьому, професійне самовизначення особистості розглядається як активне визначення власної позиції відносно професійних цінностей, воно засновано на провідних особистих сенсах та орієнтовано на власні можливості, на проектування власного майбутнього (С.Л.Рубінштейн, К.О.Абульханова-Славська, С.С.Гріншпун,

Л.І.Божович, Є.А.Клімов, Н.Д.Левітов, О.М.Леонт'єв, В.Ф.Сафін, Б.Г.Анан'єв, М.Р.Гінзбург, М.С.Пряжников, Т.В.Снегір'ова, О.Б.Орлов).

Отже, в юнацькому віці найбільш актуальною є проблема вибору професії, формування достатньо об'єктивних уявлень щодо самого себе в обраній професії (І.А.Баєва, І.В.Дубровіна, Є.Н.Чеснокова, О.Л.Лихтарніков, Є.О.Клімов, А.К.Маркова, В.Е.Чудновський, М.С.Пряжников). Професійна діяльність, а також здатність до неї – це передумова майбутньої активної діяльності особистості, необхідна умова її успіху без відчуття дискомфорту, напруженості та внутрішнього конфлікту, уникнення протиріч з професійним та соціальним оточенням.

Професійна діяльність – це одна з найбільш значущих сфер буття людини, в рамках якої відбувається процес самоактуалізації особистості. У зв'язку з цим особливу значущість набуває врахування тих труднощів, які виникають в процесі опанування людиною професійно важливими якостями. З одного боку, професійна діяльність фахівця відбивається через його особистість, з іншого боку – розвиток особистості майбутнього професіонала опосередковується функціями і вимогами тієї професійної діяльності, на яку орієнтується вищий навчальний заклад. Саме тому проблема особистості фахівця як мети, об'єкта і суб'єкта професійної підготовки набуває найбільшої значущості. Погляд на індивіда з точки зору його здатності до самостійного та усвідомленого виконання соціальних функцій та ролей, а також відтворення їх в певних соціальних умовах, детермінує розгляд майбутнього успішного спеціаліста як особистості, яка не тільки адаптувалась до вимог професійних функцій, але й здатна в своєму професійному зростанні виходити на акмеологічний рівень майстерності.

Основними функціями процесу професійної підготовки спеціалістів за Н.Л.Коломенським є: когнітивна (забезпечення належного рівня професійних знань, умінь, навичок, наукового і культурного світогляду); ціннісно-установочна (формування професійних установок: цільових, смислових, операційних); розвивальна (креативна): розвиток професійних здібностей, духовних потреб особистості; мотиваційна (стимулююча): формування та підтримка мотивів особистісного

зростання, самоактуалізації через професію; морально-виховна: виховання моральних якостей, що відповідають вимогам суспільства та професійної специфіки фахівця.

Особливу роль у професійному становленні фахівця відіграє процес професійної ідентифікації як внутрішнє ототожнення особистості з професією. Професійна ідентифікація є часткою більш широкого процесу соціально-психологічної ідентифікації особистості, який поєднує в собі взаємодію трьох компонентів: емоційного, когнітивного та поведінкового. За ствердженням Н.Л.Коломенського, спочатку у майбутнього фахівця виникає емоційне ототожнення себе з професією, яке є підґрунтям впевненості в тому, що він здатен оволодіти нею. На даному етапі домінує гуманістична спрямованість висловлювань студентів, тобто позитивна «знайома» мотивація [7]. Але це тільки початок справжньої професійної ідентифікації особистості. Саме тому під час навчання доцільно задіяти чинники, які сприяють засвоєнню професійних знань та формуванню професійних вмінь: зміст навчання, врахування індивідуальних особливостей студента, педагогічна майстерність та особистісні якості викладача, соціально-психологічний клімат студентської групи, міжособистісна взаємодія студентів та викладачів.

За визначенням Н.О.Євдокимової, «тільки створення професійно-освітнього простору конструктивного типу готує майбутнього фахівця до професійної діяльності, позитивно налаштовує його на професійний розвиток та подальше професійне становлення» [6].

Недоліком підготовки майбутніх фахівців, з позиції забезпечення професійної ідентифікації, є недостатня структурно-системна узгодженість учбової інформації з майбутніми професійними функціями. Вирішення даної проблеми безпосередньо пов'язано з проблемою формування позитивних мотивів навчання, позитивного ставлення студентів до теорії, без якої практика буде «сліпою». Саме через показ корисності теоретичних знань, певних практичних умінь можна підтримати процес справжньої професійної ідентифікації особистості студента, в тому числі і студента з обмеженими можливостями.

Психологічною основою професійної ідентичності особистості як результату

професійної ідентифікації можна вважати сформованість професійних установок (цільових, смислових, операційних), які пронизують всі сфери її життя та обумовлюють особливості соціалізації, діяльності, спілкування та самосвідомості.

3.2. Уявлення про життєві перспективи студентів з обмеженими функціональними можливостями

З метою вивчення особливостей переживання студентами з обмеженими функціональними можливостями онтологічної значущості життя, визначення провідних якісних та кількісних характеристик життєвих перспектив і смисложиттєвих орієнтацій, життєвих уявлень та цінностей, а також аналізу ступеню виразності цих показників у порівнянні із здоровими студентами (КГ), нами проведено емпіричне дослідження з використанням: тесту смисложиттєвих орієнтацій (СЖО) (Д.О.Леонтьєв)[9], анкети «Мій життєвий проект» (Л.В.Сохань)[15] та розробленого нами багатофакторного опитувальника, спрямованого на виявлення психологічних особливостей життєвих перспектив студентів з обмеженими функціональними можливостями (Додаток А).

За даними методики СЖО студенти з ОФМ (ЕГ) показали: загальний низький рівень усвідомленості життя; переважну здатність чітко усвідомлювати лише свої найближчі життєві цілі та будувати найближчі життєві перспективи; сприйняття процесу власного життя як нецікавого, емоційно ненасиченого та ненаповненого змістом; переживання власної нереалізованості та безглуздості попереднього етапу свого життя; схильність покладатися на оточуючих та обставини (таблиця 3.1).

За даними цієї методики високі показники усвідомленості життя притаманні лише 11% представників експериментальної групи. Суттєво, що саме для цієї групи студентів з ОФМ характерні: наявність значущих життєвих цілей у майбутньому, які надають життю усвідомленості та спрямованості на перспективу; позитивне сприйняття власного життя та його оцінка як цікавого, емоційно насиченого та

наповненого змістом; впевненість у власній спроможності будувати життя у відповідності зі своїми цілями та уявленнями, а також свідомо контролювати його.

Таблиця 3.1

Середні показники шкал методики СЖО по групах досліджуваних (у балах)

Група	Шкали					
	Цілі	Процес	Результат	Локус контролю-Я	Локус контролю-життя	Загальний показник УЖ
ЕГ	26,59	23,65	20,07	17,43	28,68	94,8
КГ	37,02	32,75	26,75	22,80	35,05	112,7
Середні показники та стандартні відхилення	31,14 +_6,08	29,95 +_5,29	24,38 +_4,63	19,86 +_4,08	29,42 +_5,95	99,43 +_15,79

Кількісний та якісний аналіз шкал методики СЖО показав, що рівень усвідомленості життя у студентів з ОФМ виступає провідним відносно до всіх інших показників. Це надало можливість з загальної вибірки ЕГ виокремити дві підгрупи респондентів:

- ЕГ-1 – з високим рівнем усвідомленості життя в кількості 6 осіб (11% загальної вибірки експериментальної групи) серед яких: 3 особи мають порушення опорно-рухового апарату, 2 – порушення зору та 1 особа – порушення слуху;
- ЕГ-2 – з низьким рівнем усвідомленості життя в кількості 49 осіб (89% від загальної вибірки експериментальної групи) серед них: 24 особи мають порушення опорно-рухового апарату, 10 осіб – порушення зору та 15 осіб – порушення слуху (рис. 3.1).

Як можна побачити, за даними методики СЖО (таблиця 3.2) високі показники усвідомленості життя притаманні лише 6 (11%) представникам експериментальної групи (середній бал складає 110,1) та кожному (60 осіб – 100%) з представників контрольної групи (середній бал складає 112,7).

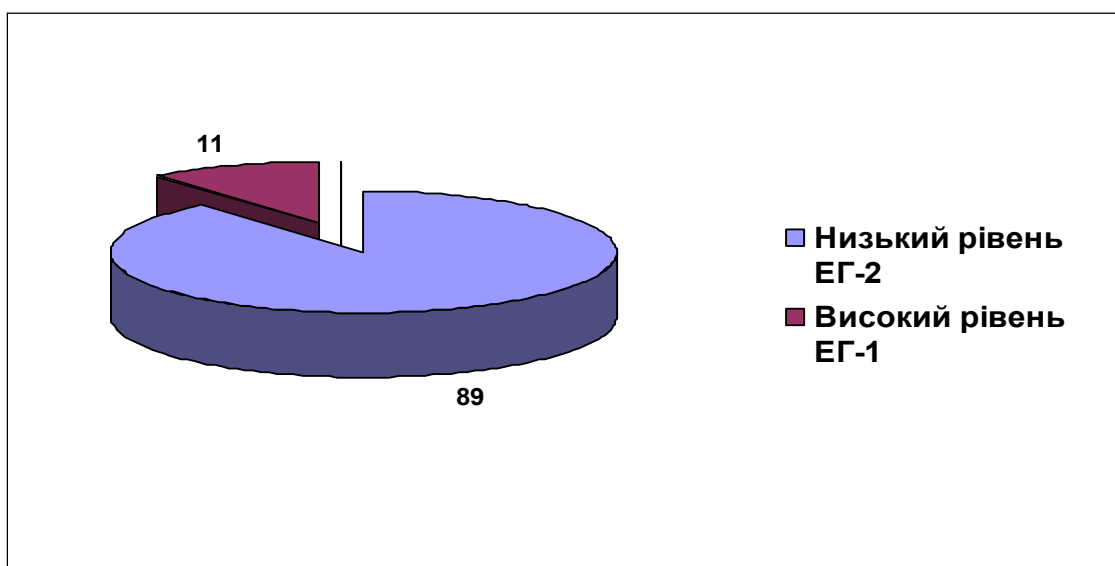


Рис. 3.1 Діаграма рівня усвідомленості життя представниками ЕГ (%)

Таблиця 3.2

Порівняльний аналіз показників шкал методики СЖО
представників досліджуваних груп (у балах)

Група / Шкали	ЕГ (n = 55)		КГ (n = 60)	Середні показники та стандартні відхилення субшкал методики СЖО
	n 1 = 6	n 2 = 49		
Цілі	30,14	23,03	37,02	31,14+ _{6,08}
Процес	25,17	22,13	32,75	29,95+ _{5,29}
Результат	22,10	18,03	26,75	24,38+ _{4,63}
Локус контролю- Я	20,75	14,10	22,80	19,86+ _{4,08}
Локус контролю- життя	34,89	22,46	35,05	29,42+ _{5,95}
Загальний показник УЖ	110,1	79,5	112,7	99,43+ _{15,79}

Для переважної більшості представників експериментальної групи (49 осіб – 89%) характерні низькі показники за шкалою усвідомленості життя даної методики, які лежать за межами статистичної норми (середній бал –79,5).

Поряд з загальними показниками усвідомленості життя методика СЖО містить п'ять субшкал, які відображують три конкретні смисложиттєві орієнтації (цілі в житті, насиченість життя та задоволеність самореалізацією), а також два аспекти локусу

контролю [9-10].

Отже, нашим наступним кроком було визначення особливостей складових смисложиттєвих орієнтацій студентів з обмеженими функціональними можливостями у порівнянні зі здоровими студентами.

Аналіз отриманих результатів показав, що за шкалою «Цілі в житті» показники в експериментальній групі неоднорідні: 89% (49 осіб) мають низькі показники (середній бал складає 23,03), що знаходяться поза межею статистичної норми; 11% (6 осіб) мають середні показники (30,14 балів). В контрольній групі показники за цією шкалою високі – 38,10 балів. Якісний аналіз даних анкетування та опитування показав, що ті респонденти з числа експериментальної групи, що мають низькі показники за шкалою «Цілі в житті» здатні чітко усвідомлювати лише свої найближчі життєві цілі та з легкістю будувати тільки невіддалені за часом життєві перспективи: «Успішно скласти іспити за навчальний семестр», «Підготувати курсове дослідження». При необхідності ж чітко спланувати та визначити більш віддалене власне майбутнє, кожен з них зазнає значні ускладнення та відчуває розгубленість: «Хто знає, що там попереду», «В нашому житті важко щось планувати наперед». Все те, про що вони говорять, зазираючи у віддалене майбутнє та відповідаючи на запитання методики «Мій життєвий проект», складно назвати життєвими планами – переважно це мрії, які спрямовані у майбутнє: «Здобути поваги оточуючих», «Досягти матеріального достатку та незалежності», «Мати вірних друзів та цікаве спілкування». Відповідаючи на запитання нашого опитувальника, переважна більшість з них визначає, що бажали би позбавитися страху перед майбутнім та всім новим, що може з'явитися в їхньому житті («Оточуючий світ викликає в мене розгубленість та стурбованість»). Наявність середніх (11% ЕГ) та високих (КГ) показників за шкалою «Цілі в житті» характеризує наявність у представників цієї частини досліджуваних життєвих цілей у майбутньому, які надають їх життю усвідомленості та спрямованості на перспективу, що підтверджується даними анкетування та опитування.

Аналіз показників, отриманих респондентами експериментальної групи за шкалами «Процес життя» та «Результативність життя» показав, що вони також неоднорідні. 89% (49 осіб) представників експериментальної групи мають низькі показники за вказаними шкалами (22,13 та 18,03 балів відповідно), це свідчить про те, що жоден з них сам процес свого життя не сприймає як цікавий, емоційно насичений та наповнений змістом. Крім того, кожен з них є незадоволеним результатами минулої частини власного життя, а також не відчуває себе самореалізованою особою. Лише 11% (6 осіб) представників експериментальної групи мають середні показники за даними шкалами (25,17 та 22,10 відповідно). Високі показники за шкалами «Процес життя» та «Результативність життя» мають лише респонденти контрольної групи – 29,75 та 26,75 балів відповідно (рис. 3.2).

З категорією усвідомленості життя тісно пов'язаний внутрішній локус контролю, тому наступним кроком нашого дослідження стало визначення особливостей локус контролю-Я та локус контролю-життя представників досліджуваних груп. Уявлення щодо себе як сильної особистості, яка має достатньо для того, щоб побудувати власне життя у відповідності зі своїми цілями та уявленнями щодо її змісту мають лише 11% (6 осіб) представників експериментальної групи та переважна більшість представників контрольної групи (93% – 56 осіб), про що свідчать високі показники за шкалою «Локус контролю-Я» (20,75 та 22,80 балів відповідно) методики СЖО. На запитання анкети «Мій життєвий проект» «На що я здатен» представники цієї частини досліджуваних відповіли: «на більше, ніж очікують оточуючі», «легко та швидко змінити будь-що у своєму житті», «на досягнення встановлених цілей, адже якщо це вимагатиме від мене багато часу та сил».

Шляхами досягнення встановлених цілей кожен з них вважає власну наполегливість, завзятість, працездатність та старання, а також розвиток таких якостей, як впевненість у собі та своїх силах. На завершальному етапі власного життєвого шляху вони уявляють себе «людиною, яка повністю реалізувала свої здібності та можливості», «особистістю, що досягла самоактуалізації», «впевненою та

мудрою людиною, з великим життєвим досвідом», «життєрадісною, щасливою людиною».

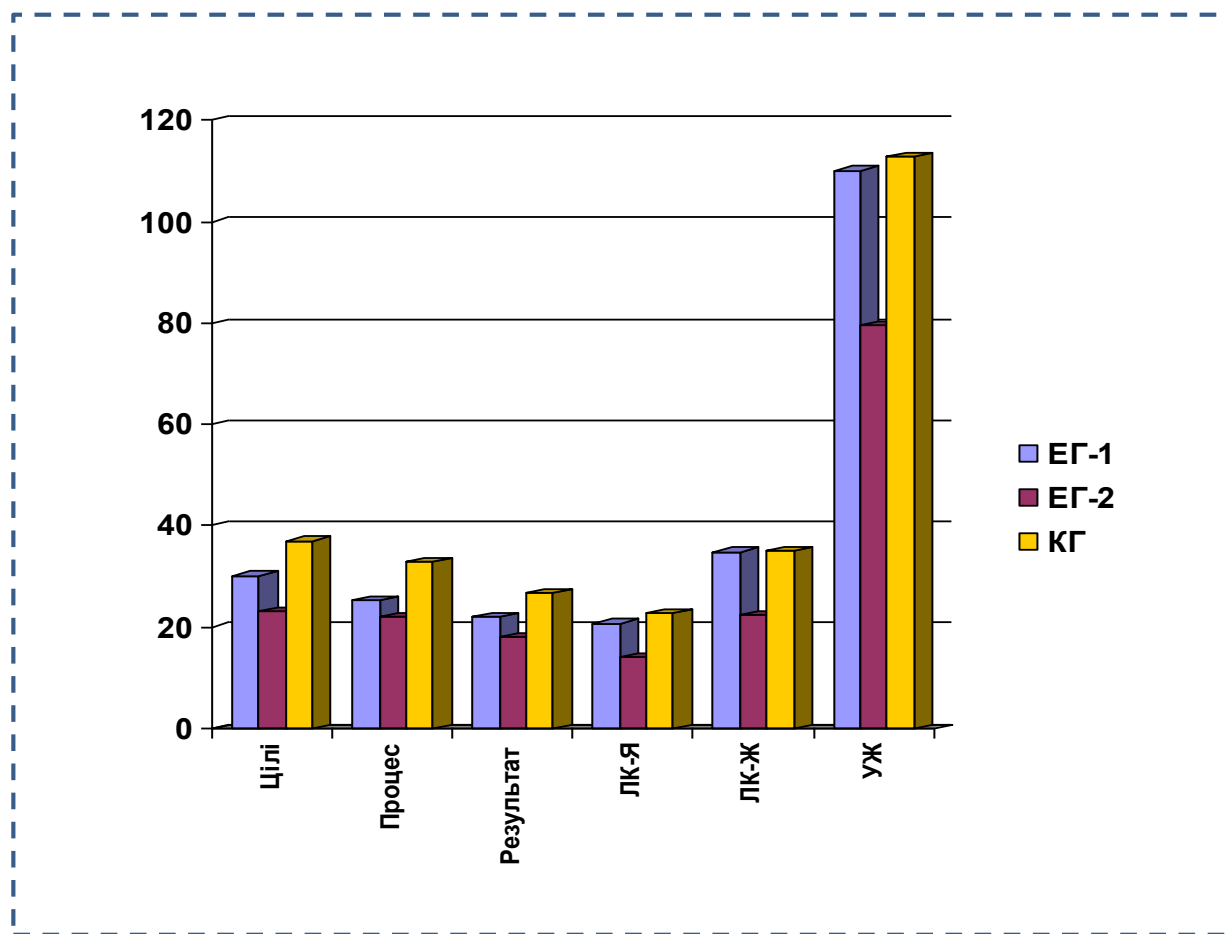


Рис. 3.2 Гістограма показників складових життєвих орієнтацій представників досліджуваних груп за методикою СЖО (бали)

Низькі показники (14,10 балів) за шкалою «Локус контролю-Я», притаманні 89% (49 осіб) респондентів експериментальної групи, свідчать про те, що кожен з них не вірить у власні сили контролювати події свого життя, тому в процесі реалізації життєвих цілей схильний покладатися на оточуючих (в першу чергу – на близьких та батьків), а також на обставини. Отримані показники підтверджуються даними нашого анкетування та опитування: успішність власного життя кожен з них схильний пов'язувати зі збігом обставин, станом власного здоров'я та допомогою оточуючих (батьків, представників державної та адміністративної влади).

Крім того, представники цієї частини експериментальної групи впевнені в тому, що свобода їх власного життєвого вибору ілюзорна та безглуздо щось загадувати на майбутнє.

Привертає увагу притаманний представникам цієї групи досліджуваних фаталізм («Все буде так, як повинно бути», «Все давно вирішено за нас») та впевненість в тому, що життя людини не підвладне усвідомленому контролю («Людина позбавлена можливості обирати», «Життя не підвладне людині, бо воно керується зовнішніми обставинами»). Це підтверджується невисокими показниками за шкалою «Локус контролю- життя» (22,46 балів) методики СЖО. Власну життєву перспективу кожен з них сприймає як залежну від обставин, таку, на котру неможливо свідомо впливати («Подивимось, як складуться обставини», «Якщо все буде добре», «Якщо ніщо не перешкодить»); почуває себе залежним від соціального, «непередбачувального» середовища, а також від стану власного здоров'я («Аби нічого не трапилось», «Якщо не буде інфляції (кризи, війни, безробіття)», «Якщо здоров'я не підведе»).

Для 11% (6 осіб) респондентів експериментальної групи та для переважної кількості респондентів контрольної групи напроти, притаманне переконання в тому, що людина здатна контролювати власне життя, вільна приймати рішення та втілювати їх у життя, про що свідчать високі показники (34,89 та 35,05 балів відповідно) за шкалою «Локус контролю-життя» методики СЖО.

Складовими смисложиттєвих орієнтацій особистості виступають три категорії: цілі життя (майбутнє), процес-насиченість життя (теперішнє) та результат (минуле) – вона може черпати сенс власного життя в будь-якому з них, або в усіх трьох разом. Аналіз результатів першого етапу нашого дослідження показав, що джерелом смисложиттєвих орієнтацій незначної кількості представників експериментальної групи (ЕГ-1: 6 осіб – 11%) та кожного з респондентів контрольної групи (60 осіб – 100%) виступають саме цілі життя, тобто позитивна спрямованість у майбутнє.

Представники обох досліджуваних груп (ЕГ-1 та КГ) мають достатньо високі показники усвідомленості власного життя (у рамках статистичної норми) та наявності

в ньому життєвих цілей, що загалом надає їхньому життю усвідомленості та спрямованості на перспективу. Найбільш пріоритетними життєвими цілями для них виступає успішна професійна кар'єра, можливість творчої самореалізації, надбання соціального статусу та матеріального добробуту. Переважна більшість представників ЕГ-1 та контрольної групи спрямована на професійне становлення, особистісний зріст, отримання необхідних знань та навичок.

Наявні ж протиріччя, що спостерігаються в особливостях часових аспектів побудови життєвих перспектив респондентами ЕГ-2, в структурі їх життєвих цінностей та пріоритетів, особливостях локус-контролю власного буття, специфіці сприйняття власного минулого та майбутнього, взаємозв'язку життєвих перспектив з професійною діяльністю свідчать про те, що у кожного з них в цілому немає чіткої структури власних життєвих перспектив, а також характерно їх недостатнє усвідомлення. Кожен з представників даної групи здатен чітко усвідомлювати лише свої найближчі життєві цілі та будувати лише невіддалені за часом життєві перспективи. Сама необхідність чітко спланувати та визначити більш віддалене власне майбутнє визиває у представників цієї категорії значні ускладнення.

Отже, як показує аналіз отриманих даних, найбільш пріоритетними життєвими цілями студентів з обмеженими функціональними можливостями виступають власне здоров'я, щасливе сімейне життя, а також наявність соціальної захищеності та соціальних гарантій. Найбільшою життєвою цінністю для кожного з них виступає можливість бути здоровим та самостійним. Максимального життєвого успіху більшість студентів з обмеженими функціональними можливостями сподіваються досягти в сфері поліпшення здоров'я та в сімейному житті, успішна ж професійна кар'єра є найменш пріоритетною для них.

В цілому власну життєву перспективу кожен зі студентів з обмеженими функціональними можливостями сприймає як залежну від обставин, таку, на котру неможливо свідомо впливати. Більшість з них відчувають побоювання перед майбутнім та всім новим, що може з'явитися в їхньому житті. Нажаль, як показують результати дослідження, студенти з обмеженими функціональними можливостями

впевнені в тому, що життя людини не підвладне свідомому контролю, свобода їх власного вибору ілюзорна і безглуздо щось загадувати на майбутнє. При цьому кожен з них відчуває себе залежними від соціального, «непередбачувального» середовища, а також від стану власного здоров'я та власних обмежених можливостей, що загалом робить життєві перспективи представників даної категорії достатньо «обмежувальними».

Незадоволеність результатами минулої частини власного життя, притаманна студентам з обмеженими функціональними можливостями, не здатність сприймати сам процес свого життя як цікавий, емоційно насичений та наповнений змістом, а також низькі показники за шкалою «Цілі в житті» ускладнюють природній процес будівництва життєвих перспектив та визначення життєвих планів.

3.3. Особливості рефлексії особистого тілесного потенціалу молодими людьми з обмеженими функціональними можливостями

На наш погляд, на сьогодні недостатньо вивченими є зміст та специфіка рефлексії людиною з обмеженими функціональними можливостями власного тіла як особливої форми репрезентації власної сутності як психотілесної істоти, а через це і як фактора конструювання нею певних життєвих перспектив, відповідних продукту саморефлексії власного досвіду тілесного буття. Особливої уваги заслуговує вивчення особливостей впливу характеристик образу тіла на формування Я та поведінку молодих людей з обмеженими функціональними можливостями.

Тому нами проведено дослідження особливостей саморефлексії особистого тілесного потенціалу молодими людьми з обмеженими функціональними можливостями та визначення його місця в Я-структурі представників цієї категорії за допомогою опитувальника саморефлексії тілесного потенціалу (ОСТП), розробленого А.Ю.Рождественським [14] та опитувальника рівня суб'єктивного контролю (Є.Ф.Бажин, О.А.Голинкіна, О.М.Еткінд) [3]. Метою цієї роботи являється експериментальне доведення існування типологічних відмінностей у рівні

усвідомлення молодими людьми з обмеженими функціональними можливостями власної тілесності, а також ролі феномену тілесності у детермінації поведінки та конструюванні власних життєвих перспектив.

За даними експериментального дослідження для кожного з представників ЕГ-1 – студентам з ОФМ з високим рівнем усвідомленості життя (6 осіб – 11% загальної вибірки експериментальної групи, з них: 3 особи – з порушенням опірно-рухового апарату, 2 – з вадами зору та 1 – з порушеннями слуху), та для переважної кількості представників контрольної групи – здоровим студентам (52 особи – 87%) також з високим рівнем усвідомленості життя, притаманний особистісний (особистісно-центрований) тип саморефлексії тілесного потенціалу. Ця категорія досліджуваних не сприймає власне тіло як непотрібну перешкоду, не відчуває тривоги з приводу власних тілесних можливостей, а виникаючі час від часу стани невпевненості, не пов'язує зі своїми тілесними можливостями та даними. Більшість з них впевнені, що їх особистість зовсім не потерпає від того, наскільки вони поступаються іншим за своїми тілесними можливостями. Напроти, досліджувані стверджують, що тіло надає їм почуття повноти життя та служить добрим і надійним помічником. Тому, на їх думку, наявних тілесних можливостей достатньо для вирішення віддалених завдань.

Позитивне сприйняття власної тілесності та власного Я виступає основою впевненості представників даної категорії у досягненні особистих життєвих цілей. Індивіди з особистісним типом саморефлексії тілесного потенціалу готові до подолання можливих життєвих невдач за рахунок власних можливостей та власної активності.

У представників цієї категорії досліджуваних спостерігається взаємозв'язок з показниками шкали «інтернальність – екстернальність» опитувальника рівня суб'єктивного контролю (Є.Ф.Бажин, О.А.Голинкіна, О.М.Еткінд): інтернальний локус контролю притаманний кожному з представників ЕГ-1 (6 осіб – 11%), в яких середній бал складає 45, та переважній кількості респондентів контрольної групи (52 особи – 87%) з середнім балом 49. Переважній кількості представників ЕГ-2 – студентам з ОФМ з низьким рівнем усвідомленості життя (27 осіб – 49% загальної

вибірки експериментальної групи) притаманний вітальний тип саморефлексії власної тілесності, тобто усвідомлення тіла як натурального біологічного об'єкту. 20 представників цієї категорії досліджуваних мають порушення опірно-рухового апарату, 3 особи – вади зору (повна відсутність зору) та 4 особи – порушення слуху. Кожен з них констатує той факт, що власне тіло завдає йому лише одні прикрасі, постійно відчувається залежність від власного тіла, а також характерне сприйняття його як непотрібної перешкоди. Виникаючі відчуття невпевненості в собі, більшість з представників даної категорії, схильні пов'язувати саме зі своїми тілесними можливостями (обмеженнями). У зв'язку з такою специфікою сприйняття власної тілесності виникають характерні особливості проектування особистого майбутнього: досліджувані виказують побоювання, що вплив тілесних обмежень буде відчуватися ними протягом всього життя, а також, що існуючих в них тілесних можливостей недостатньо для вирішення віддалених життєвих завдань. В цілому при плануванні власної життєвої перспективи вони обов'язково враховують власні тілесні можливості. Крім того, навіть недалекі перспективи майбутнього представників даної категорії достатньо «обмежувальні», що, на наш погляд, пов'язано з усвідомленням ними власних обмежених можливостей: «При плануванні майбутнього я обов'язково враховую свої можливості», «Я впевнений, що моє майбутнє місце у суспільстві залежить від моїх можливостей», «Те, чого я прагну, має певний зв'язок з моїми фізичними (тілесними) можливостями», «Вважаю, що наявних фізичних (тілесних) можливостей недостатньо для вирішення мною віддалених життєвих задач». Цікаво, що жодному здоровому студенту (контрольна група) не притаманний вітальний тип саморефлексії тілесного потенціалу (таблиця 3.3).

Іншим представникам ЕГ-2 з низьким рівнем усвідомленості життя (22 особи – 40% від загальної вибірки експериментальної групи) властивий конформний (просоціальний) тип репрезентації тілесного потенціалу, який відображає їх уявлення щодо призначення тіла (тілесних можливостей людини) як інструменту, ціннісний статус якого обмежується завданнями відповідності існуючим в соціумі уявленням (з них: 7 осіб – з вадами зору, 11 – з порушеннями слуху та 4 особи – з порушенням

опірно-рухового апарату) (рис. 3.3).

Таблиця 3.3

Типи репрезентації тілесного потенціалу, притаманні представникам
ЕГ та КГ за методикою ОСТП (бали/відсотки)

Група	Тип репрезентації тілесного потенціалу (бали/відсотки)					
	Вітальний		Конформний		Особистісний	
	бали	%	бали	%	бали	%
ЕГ: ЕГ-1	-	-	-	-	38	11
ЕГ-2	10	49	21	40	-	-
КГ	-	-	29	13	40	87
Стандартне розподілення балів методикою	7-16		16-32		32-49	

Цікаво, що подібний тип репрезентації тілесного потенціалу притаманний також 8 представникам контрольної групи (13% від загальної вибірки контрольної групи). Більшість з них незадоволені тим, як виглядають на теперішній час; вважають себе ураженими, оскільки впевнені в тому, що поступаються іншим тілесними можливостями. Представники даної групи наполягають на тому, що якби їм вдалося змінити уявлення щодо свого тіла, то це багато б що змінило. Вони відчувають почуття заздрості до інших, більш сильних та привабливих; впевнені, що, маючи інше тіло, відчували би більше самоповаги. Більшість з них вважають, що їх почуття Я не має ніякого відношення щодо власного тіла.

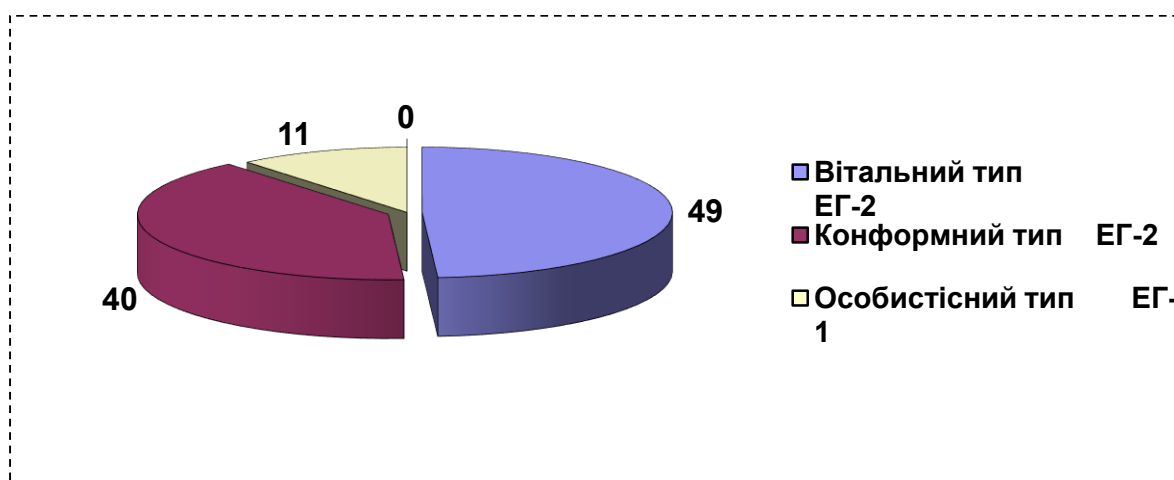


Рис. 3.3 Діаграма типів репрезентації власного тілесного потенціалу представниками ЕГ (%)

Надмірна критичність представників обох категорій досліджуваних (з вітальним та конформним типом саморефлексії власної тілесності) щодо власних можливостей, виразна орієнтація на соціальні уявлення та стереотипи, залежність від зовнішніх факторів, а також схильність приписувати власні невдачі соціальним обставинам співвідносяться з показниками шкали «інтернальність–екстернальність» опитувальника рівня суб'єктивного контролю (Є.Ф.Бажин, О.А.Голинкіна, О.М.Еткінд).

Так до зовнішньої локалізації контролю схильні 49 (89%) представників експериментальної групи – ЕГ-2 (середній бал складає 4) та 2 (3%) респондента контрольної групи (середній бал – 12) (таблиця 3.4).

Таблиця 3.4

Середні значення показників за опитувальником РСК (бали/відсотки)

Група	Інтернальність		Екстернальність	
	бали	%	бали	%
ЕГ: ЕГ-1	45	11	-	-
ЕГ-2	-	-	4	89
КГ	49	97	12	3
Середній розподіл балів за методикою	=> 44		=>0	

Існуюча залежність від зовнішньої ситуації призводить до того, що власні проекти майбутнього не виходять за рамки короткотривалої найближчої перспективи. Конструювання власних сценаріїв майбутнього в значній мірі залежать від надмірної критичної оцінки власних можливостей (рис. 3.4).

Таким чином, нами встановлено, що переважна більшість представників категорії молодих людей з обмеженими функціональними можливостями (ЕГ-2 – 89% від загальної вибірки експериментальної групи) відрізняється за типом самоусвідомлення власного тілесного потенціалу, за змістом та ієрархічністю організації компонентів Я-структури, а також за способом визначення альтернатив життєвого самовизначення від категорії «здорових» однолітків.

Сприйняття власного тіла як непотрібної перешкоди, постійне відчуття

залежності від нього та пов'язане з цим почуття невпевненості, впливають на проектування власного майбутнього. Значна кількість досліджуваних виказує побоювання, що вплив тілесних обмежень буде відчуватися ними протягом всього життя, а також, що існуючих в них тілесних можливостей недостатньо для вирішення віддалених життєвих завдань, тому при визначенні власної життєвої перспективи вони обов'язково враховують власні тілесні можливості.

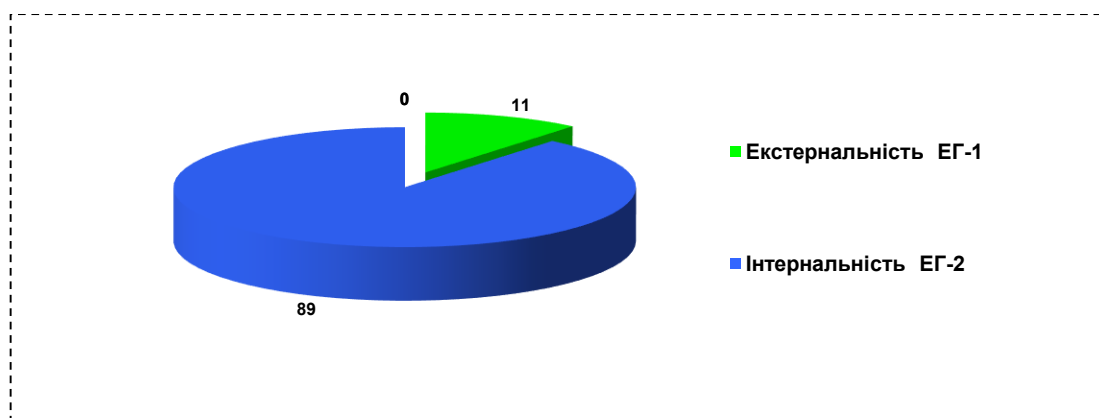


Рис. 3.4 Діаграма показників інтернальності - екстернальності представників EG (%)

Конструювання власних сценаріїв майбутнього представниками цієї категорії в значній мірі залежить від надмірної критичної оцінки ними власних можливостей, виразної орієнтації на соціальні уявлення та стереотипи, а також від схильності приписувати власні невдачі соціальним обставинам. Це призводить до того, що їхні власні проекти майбутнього не виходять за рамки короткотривалої найближчої перспективи. Зосередженість студентів з ОФМ з низьким рівнем усвідомленості життя (EG-2) на власних обмеженнях блокує природну для юнацького віку здатність планувати власне майбутнє, будувати найближчі та віддалені перспективи свого життя. Тривожні переживання самої молодшої людини з обмеженими функціональними можливостями, а також її близьких, відносно стану здоров'я і фізичних можливостей виступають причиною різноманітних побоювань, джерелом формування негативних очікувань, спрямованих у майбутнє. В системі Я такої людини з'являються неспецифічні для юнацького віку елементи: залучення в мотивацію поступків власних переживань та станів, а саме – суб'єктивних переживань невизначеності життєвих

перспектив та прогнозів.

Отже, аналіз отриманих результатів показав, що в ситуації обмеженості функціональних можливостей працюють два механізми побудови життєвих перспектив:

1. У тому випадку, коли фізичні (функціональні) обмеження індивіда мають компенсаторіку лише на тому ж фізичному рівні – структура його життєвих перспектив будується виходячи з самого обмеження, тобто на основі «Я не можу...». Фізичний недолік (обмеження) стає основним фактором формування чіткої внутрішньої картини – картини хвороби та неповноцінності. Це самообмежувальний механізм побудови життєвих перспектив при якому представники категорії молоді з обмеженими функціональними можливостями обов'язково враховують власні обмеження. Крім того, у кожного з них спостерігається залучення фізичного обмеження в структуру образу-Я, внаслідок чого спостерігається зосередженість на проблемі власного здоров'я та сприйняття свого обмеження як хвороби та перешкоди. Все це призводить до формування обмежувальної мотивації вибору спеціальності (за принципом «Я нічого іншого робити не вмію»). Крім того, сам факт отримання вищої освіти для представників цієї категорії виступає основою надбання соціальних гарантій та переваг – у структурі їх освітньої мотивації переважають утилітарні, позиційні та ситуативні мотиви. За даними нашого дослідження подібна специфіка будовання життєвих перспектив притаманна 89% студентів з ОФМ (від загальної експериментальної вибірки).

2. Компенсація власних недоліків (обмежень) може відбуватися на більш високому психологічному рівні – в цьому випадку більш складні психологічні функції в структурі особистості стають основою для подолання існуючих обмежень, а більш низький (фізичний, функціональний) рівень стає для неї менш значущим. Процес компенсації існуючих обмежень відбувається за рахунок механізмів більш високого рівня, коли фізичні (функціональні) обмеження індивіда мають соціальну компенсаторіку (за рахунок адекватної соціальної інтеграції) – це компенсаторний механізм побудови життєвих перспектив категорією студентів з обмеженими функціональними можливостями. Таким чином, чим вище компенсаторний рівень, на якому знаходиться індивід, тим менш значущим для нього стає саме обмеження (або зовсім припиняє існувати), а процес будівництва власних життєвих перспектив відбувається саме виходячи з компенсаторних механізмів: «Я можу одне, друге, третє...». Це знаходить відображення в адекватній мотивації вибору спеціальності, а також у спрямованості на високий професіоналізм: провідними освітніми мотивами виступають мотиви надбання соціального статусу, отримання соціального схвалення та досягнення соціального престижу. Тобто, для представників цієї категорії професіоналізм виступає певним компенсаторним утворенням у відношенні до функціонального обмеження. За даними нашого дослідження такий рівень компенсації притаманний лише незначній кількості студентів з ОФМ (11% від загальної експериментальної вибірки) (рис. 3.5).

На основі аналізу даних попередніх етапів дослідження нами відокремлені вісім життєвих сфер (згідно концепцій О.Б.Фанталової, О.О.Бодальова, І.С.Кона), які представлені в структурі життєвих перспектив студентів з ОФМ та здорових студентів. Визначено, що кожна з них виявляється у різному відсотковому відношенні, а також виступає в якості віддаленої чи найближчої життєвої перспективи у представників кожної категорії (таблиця 3.5).

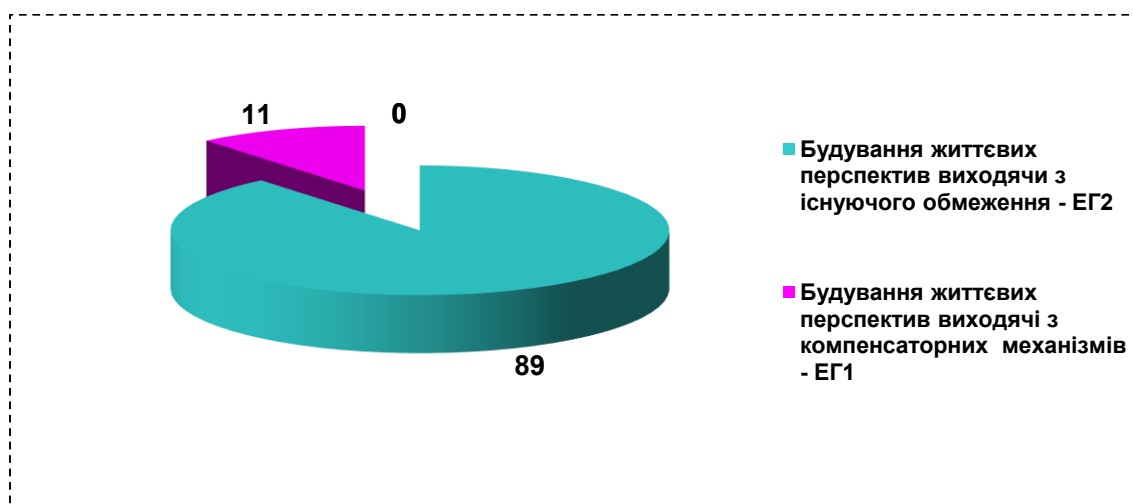


Рис. 3.5 Діаграма специфіки побудови життєвих перспектив представниками EG (%)

Як видно, найбільш пріоритетними життєвими сферами, у відношенні до яких студенти з ОФМ будують власні життєві перспективи, виступають надбання та використання соціальних гарантій, власне здоров'я, матеріальний добробут (але не за рахунок власних зусиль та праці), особистісна самореалізація та сім'я (рис. 3.6). Найменш пріоритетними є робота і кар'єра, освітньо-професійна та комунікативна сфера. При цьому, планування віддалених життєвих перспектив відносно власної особистісної самореалізації, роботи та кар'єри, освітньо-професійної діяльності та комунікативної сфери у студентів з ОФМ викликають значні ускладнення.

Таблиця 3.5

Кількісні характеристики життєвих сфер, представлених в структурі життєвих перспектив представників досліджуваних груп (%)

Життєві сфери	Комунікативна		Освітньо-професійна		Робота, кар'єра		Сімейна		Особист. самореаліз.		Матеріальна		Здоров'я		Соціальні гарантії	
	EG	KG	EG	KG	EG	KG	EG	KG	EG	KG	EG	KG	EG	KG	EG	KG
% відношення	18	60	24	92	33	100	62	70	67	89	73	50	76	10	89	-
Віддалені перспективи	7	52	11	80	11	80	62	65	13	83	33	50	60	5	67	-
Найближчі перспективи	11	8	13	12	22	20	-	5	54	6	40	-	16	5	22	-

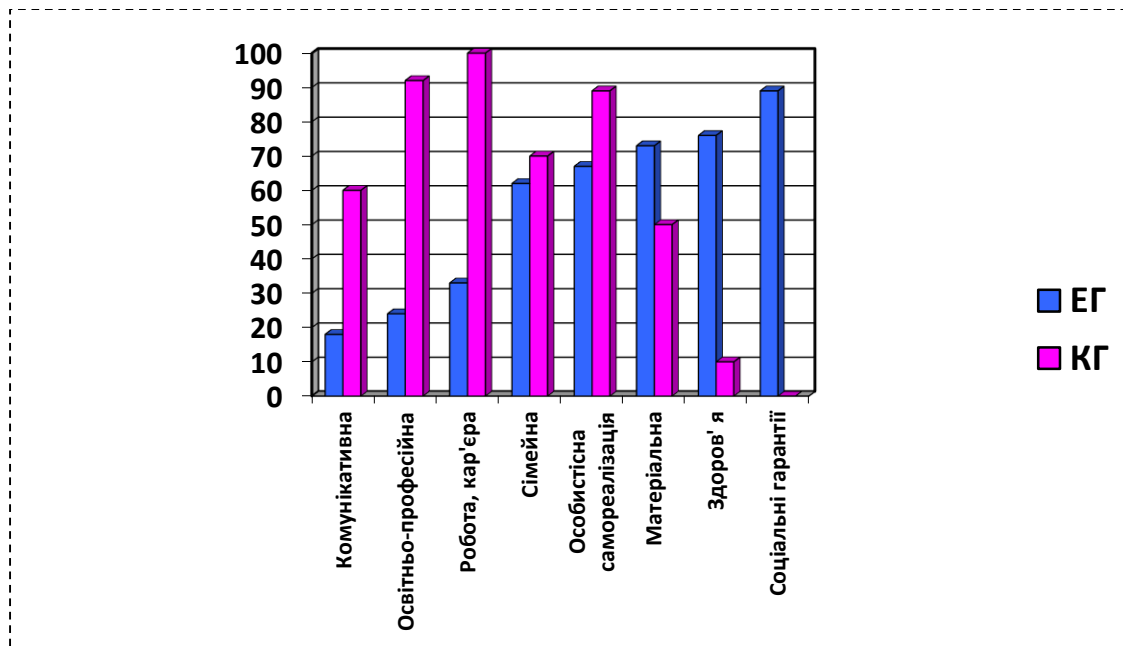


Рис. 3.6 Гістограма кількісних характеристик життєвих сфер, представлених в структурі життєвих перспектив представників досліджуваних груп (%)

В той саме час, здорові студенти (КГ) схильні будувати віддалені життєві перспективи щодо майбутньої роботи та кар'єри, освітньо-професійної діяльності та особистісної самореалізації, розширення комунікативної сфери та створення сім'ї. Показово, що сфера надбання та використання соціальних гарантій в структурі їх життєвих перспектив не представлена.

ЛІТЕРАТУРА

1. Артемьева Т.И. Категории возможности и действительности в психологии личности / Т.И.Артемьева // Категории материалистической диалектики в психологии. – М.: Наука, 1988. – С. 89–119.
2. Артемьева Е.Ю. Основы психологии субъективной семантики/ [под ред. И.Б. Ханиной]. – М.: Наука; Смысл, 1999. – 350 с.
3. Бажин Е.Ф. Опросник уровня субъективного контроля (УСК) / Е.Ф.Бажин, Е.А. Голикина, А.М.Эткинд. – М.: Смысл, 1993. –16 с.
4. Барабанова В.В. Представления студентов о будущем как аспект их личностного и профессионального самоопределения / В.В. Барабанова, М.Е. Зеленова // Психологическая наука и образование. –2000. – №2. –С.28—41.

5. Вайзер Г.А. Смысл жизни и двойной кризис в жизни человека / Г.А.Вайзер // Психол. журн. – 1998. – №5. – С. 12–17.
6. Євдокимова Н.О. Кризи професійного розвитку студентів / Н.О.Євдокимова // «Слово»:Вісник Макіївського економіко-гуманітарного інституту: Актуальні проблеми психологічної теорії та практики: Матеріали щорічної науково-практичної конференції Асоціації психологів Донбасу з міжнародною участю (м. Макіївка, 12 грудня 2009 року) / За ред. кафедри психології ДонНУ. – Макіївка: Макіївський економіко-гуманітарний інститут, 2009. – С. 111-114.
7. Коломинский Н.Л. Развитие личности учащихся вспомогательной школы /Н.Л.Коломинский. – К.: Радянська школа, 1978. – 88 с.
8. Коломинский Я.Л. Психическое развитие детей в норме и патологии / Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько, С.А. Игуминов. – СПб.: Питер, 2004. – 408 с.
9. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) / Д.А.Леонтьев. – М.: Смысл, 1992. – 16 с.
10. Леонтьев Д.А. Факторная структура теста смысложизненных ориентаций/ Д.А.Леонтьев, М.О. Калашников, О.Э. Калашникова // Психологический журнал. –Т.14. – №1. – 1993. – С. 150–155.
11. Максимова Т.В. Смысл жизни и индивидуальный стиль педагогической деятельности / Т.В. Максимова // Мир психологии. – 2001. – №2. – С. 114-111.
12. Рождественський А.Ю. Рефлексія тілесності у життєвому самовизначенні людини / А.Ю.Рождественський // Психологія на перетині тисячоліть: зб. наук праць учасників П'ятих Костюківських читань: [у 3 т.]. Т. III. – К.: Гнозис, 1999. – С.75–80.
13. Рождественський А.Ю. Тілесність та її потенціал у психологічному просторі життя людини / А.Ю. Рождественський. – К.: Знання, 1999. – 50с.
14. Рождественський А.Ю. Вікові особливості об'єктивації тілесного досвіду в життєвих сценаріях людини. Методичні рекомендації / А.Ю.Рождественський. – К.: Гнозис. 2006. – 116 с.
15. Сохань Л.В. Жизненное проектирование: концепция и психологический механизм / Л.В.Сохань // Психологія – школі: зб. матеріалів Другого Міжрегіонального науково-практичного семінару (Рівне, 16-18 січня 1997 р.) – К.: Наукова думка, 1997. – С. 82–91.

РОЗДІЛ 4. Соціальна інтеграція молоді з обмеженими функціональними можливостями

4.1. Освіта як чинник подолання обмежень

Історичний аналіз становлення та розвитку концепції навчання і виховання дітей з порушеннями розвитку показав, що у вітчизняній системі освіти з кінця 20-х років ХХ сторіччя існує особливий тип спеціалізованих освітніх закладів, які забезпечують особам з функціональними обмеженнями можливість отримання освіти (дошкільної, загальної, професійної) у відповідності з їх здібностями та можливостями, в адекватних (психічному статусу та стану здоров'я) умовах навчання. На сьогодні, умови, створені в подібних закладах, передбачають наявність спеціальних освітніх програм та методів, індивідуальних технічних засобів навчання та середовища життєдіяльності, а також педагогічних, медичних, соціальних та інших послуг, без яких неможливе (або ускладнене) засвоєння загальноосвітніх та професійних освітніх програм особами з обмеженими можливостями здоров'я.

Сучасні спеціальні освітні заклади мають в своєму арсеналі спеціалізоване обладнання та апаратуру, певний рівень навчальних та корекційних технологій, спеціально підготовлених фахівців: педагогів, медичних та соціальних працівників, психологів. Виховання та навчання дітей з функціональними порушеннями здійснюється з урахуванням вікових, психофізіологічних особливостей в умовах організованого психолого-медико-педагогічного впливу, що створює необхідні умови для розвитку.

Концепція *спеціального навчання* осіб з обмеженими функціональними можливостями та вадами розвитку базується на фундаментальних теоретико-експериментальних дослідженнях Л.С.Виготського. Розроблена ним теорія психічного розвитку дитини в нормальному онтогенезі, стала основою досліджень аномального дитинства та дозволила обґрунтувати загальну концепцію психофізіологічного розвитку аномальної дитини. Положення Л.С.Виготського щодо

компенсаторних можливостей людського (дитячого) організму, складної структури дефекту, динамічної взаємодії біологічного та соціального в структурі індивідності, зон актуального та найближчого розвитку визначило розвиток вітчизняної спеціальної педагогіки [9].

Отже, для осіб з особливими потребами, навчання яких у відповідності з державними освітніми стандартами неможливе в силу фізичних або психофізіологічних обмежень, встановлюються спеціальні державні освітні стандарти, які реалізуються в спеціалізованих умовах. В Україні існує широко розгорнута мережа спеціальних освітніх закладів для осіб: з порушеннями слуху (глухих, слабочуючих та пізнооглохнувших); з порушеннями зору (сліпих, слабобачущих та пізноосліплених, з косоокістю та амбліопією); з порушеннями функцій опірно-рухового апарату; з порушеннями психіки (затримкою психічного розвитку, розумово відсталіх); зі складними порушеннями, в тому числі зі сліпоглухотою; з розладами емоційно-вольової сфери та поведінки; з порушеннями мовлення. Однак, як показує практика, подібна сегрегаційна система освіти призводить практично до повної ізоляції інвалідів та їх соціальної відчуженості.

З урахуванням цього факту останнім часом в системі освіти багатьох країн світу, і в Україні, зокрема, провідні позиції в навчанні осіб з вадами розвитку займає *інтегрована форма освіти*. Вперше ідею інтегрованого навчання обґрунтував Л.С.Виготський, наголошуючи на необхідності створення такої освітньої системи, в якій вдалося б органічно поєднати спеціалізоване навчання з навчанням дітей з нормальним розвитком.

При всіх своїх здобутках та перевагах, вітчизняна спеціальна школа, на думку Л.С.Виготського, має суттєвий недолік – вона замикає свого вихованця (сліпу, глуху або розумово відсталу дитину) у вузьке коло шкільного колективу, створює обмежений світ, в якому все, з одного боку, пристосовано до дефекту дитини, з другого – фіксує його увагу на власному недоліку та відгородженості від широкого соціального життя. Спеціальна школа замість того, щоб виводити дитину з ізольованого світу, зазвичай розвиває в ній навички, які призводять до ще більшої

ізоляції та посилюють сепаратизм [10]. Тому, за визначенням Л.С.Виготського, завданням виховання дитини з порушенням розвитку виступає її інтеграція в життя та створення умов для компенсації недоліку. Причому, компенсація не стільки в біологічному, скільки в соціальному аспекті, оскільки педагог в роботі з дитиною з дефектами розвитку стикається, в першу чергу, з соціальними наслідками біологічних чинників вад. За ствердженням Л.С.Виготського, найширша орієнтація на нормальних дітей повинна служити відправною точкою перегляду спеціальної освіти: «...у нас навчання та виховання дефективних дітей повинні бути поставлені як проблема соціального виховання... По суті немає різниці ані у виховному підході до дефектної дитини і нормальної, ані у психофізіологічній організації їх особистості».

Ідеї Л.С.Виготського були втілені в практиці роботи шкіл Західної Європи та США і, декілька пізніше, набули розповсюдження у вітчизняній педагогіці. На сьогодні в багатьох країнах світу існують різноманітні моделі інтегрованого навчання дітей з особливими потребами. Аналіз історії розвитку понад 30-річного зарубіжного досвіду дозволяє виокремити базові умови, за яких інтеграційна форма освіти буде успішною: демократичний суспільний устрій з гарантованим дотриманням прав особистості; фінансове забезпечення процесу створення адекватного асортименту корекційно-освітніх послуг та спеціалізованих умов життєдіяльності для дітей з проблемами розвитку в структурі масових шкіл; ненасильницький характер протікання інтегративних процесів, можливість вибору альтернативи при наявності гарантованого переліку освітніх та корекційних послуг, що надаються системою освіти особам даної категорії [28, 35]. Розгортання роботи повинно здійснюватися у наступних напрямках: використання різноманітних варіантів інтеграції в навчальному процесі; діагностика розвитку дітей та підбір відповідного індивідуального маршруту навчання і моделей супроводу учнів у процесі інтеграції; реалізація варіативних освітніх програм в інтегрованому навчанні; розробка інноваційних учбових та корекційних програм інтегрованого навчання.

За визначенням Н.М.Назарова, успіх інтегрованого навчання безпосередньо пов'язаний із здійсненням психолого-педагогічного супроводу учнів як з боку

спеціальної, так і масової школи [26].

Визначення строків початку інтегрованого навчання визначається індивідуально. В першу чергу, на думку Н.Д.Шматко, це залежить від ступеню виразності відхилення у розвитку: так, діти з легкими відхиленнями можуть бути інтегровані до соціального життя з раннього дошкільного віку і залучені до інтегрованого навчання з початкової школи; дітей з більш глибокими порушеннями (зору, слуху, опорно-рухового апарату) доцільно інтегрувати у масову школу після початкового навчання, а у відношенні дітей з важкими та складними відхиленнями інтегроване навчання можливе тільки в спеціальній школі [39].

На сучасному етапі в Україні також набуває розвитку система інтегрованого навчання дітей з обмеженими функціональними можливостями. За ініціативою Інституту спеціальної педагогіки НАПН України та Всеукраїнського фонду «Крок за кроком» з метою апробації інноваційної діяльності в освітніх закладах було започатковано проведення Всеукраїнського науково-педагогічного експерименту «Соціальна адаптація та інтеграція в суспільство дітей з особливостями психофізичного розвитку шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх закладах». Вперше в Україні на науковій основі організовано навчання осіб з особливостями психофізичного розвитку в інтегрованих умовах. Учасниками експерименту стали 16 областей України. Експериментальна робота, як зазначає А.А.Колупаєва, здійснюється за наступними напрямкам: підготовка та перепідготовка педагогів до роботи з дітьми з особливостями психофізичного розвитку в умовах загальноосвітніх закладів; формування суспільної думки щодо необхідності забезпечення рівного доступу до якісної освіти і деінституалізації дітей з особливими потребами; підготовка та видання навчально-методичної літератури для роботи в умовах загальноосвітніх закладів з дітьми, які мають особливості психофізичного розвитку; здійснення досліджень з метою визначення найбільш ефективних форм навчання дітей цієї категорії та їх однолітків; розробка та впровадження нормативно-законодавчих документів, спрямованих на інтеграцію дітей з особливими потребами в активне суспільне життя [21].

Науково-теоретичним обґрунтуванням впровадження інтегрованого навчання в Україні стали розроблені концептуальні документи: «Концепція реабілітації дітей-інвалідів та дітей з обмеженими фізичними можливостями», «Проект Державного стандарту загальної освіти», «Концепція Державного стандарту спеціальної освіти дітей з особливими потребами», «Положення про організацію інтегрованого навчання дітей з особливими потребами у загальноосвітніх (дошкільних) закладах».

Реалізація суспільної ідеї подальшої інтеграції осіб з обмеженими можливостями у соціальний простір та надання їм рівних можливостей призвела до виникнення більш прогресивної *інклюзивної моделі* навчання, яка забезпечує можливість отримання якісної освіти кожному, без обмежень. Інклюзивна (або включена) освіта має ресурси, спрямовані на стимуляцію рівноправ'я учасників навчального процесу та їх участі в усіх аспектах життя колективу. В основі практики організації інклюзивного навчання полягає ідея прийняття індивідуальності кожного окремого учня, тобто, така форма організації навчання, яка задовольняє особливі індивідуальні потреби кожної дитини. Інклюзивна форма організації навчання орієнтована на розвиток низки індивідуальних здібностей, необхідних для ефективного спілкування.

В основу інклюзивної моделі закладені вісім провідних принципів: цінність людини не залежить від її здібностей та досягнень; кожна людина здатна відчувати та мислити; кожна людина має право на спілкування та на те, щоб бути почутою; усі люди мають потребу в інших, в підтримці та дружбі однолітків; повноцінна освіта може здійснюватися лише у контексті реальних взаємовідносин; різноманіття посилює усі сторони життя людини.

Досвід зарубіжних країн показує, що створення доступних закладів освіти, а також спільне навчання (інклюзивна форма освіти) сприяють соціальній адаптації молоді з обмеженими функціональними можливостями, розвитку самостійності та незалежності, і головне – змінюють суспільну думку щодо інвалідів, формують відношення як до рівних та повноцінних, розвивають толерантне ставлення та терпимість. В рамках «Всесвітньої Конференції з питань освіти осіб з особливими

потребами: доступність та якість» (Іспанія, червень 1994 року) прийнято Декларацію «Щодо принципів, політики та практичної діяльності у сфері освіти осіб з особливими потребами». Цей документ призиває держави діяти в напрямку створення «шкіл для всіх» – закладів, які поєднують усіх, враховують індивідуальні розбіжності, сприяють процесу навчання та відповідають індивідуальним потребам. Другий розділ Декларації наголошує: «Кожна дитина має право на освіту та повинна мати можливість отримувати та підтримувати належний рівень знань. ... Особи, які мають особливі потреби в галузі освіти, повинні мати доступ до навчання в звичайних школах, які призначені створити умови на основі педагогічних методів, орієнтованих на дітей з метою задоволення цих потреб. Звичайні школи з такою інклюзивною орієнтацією виступають найбільш ефективним засобом боротьби з дискримінаційними настроями, створюють сприятливу атмосферу у суспільстві, забезпечують освіту для всіх. Крім того, подібні школи забезпечують ефективність системи освіти в цілому».

Однією з провідних організацій, яка підтримує розвиток інклюзивної моделі освіти в Україні є Всеукраїнський Фонд «Крок за кроком». У 2003-2005 роках в партнерстві з Міжнародною Асоціацією «Step by step» (Нідерланди) та громадською організацією «Кожній дитині» Фонд реалізував проект «Розвиток модельних центрів інклюзивної освіти дітей з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітніх навчальних закладів». Метою проекту, за визначенням Ю.Кавун, було створення та розвиток двох модельних центрів інклюзивної освіти з подальшим розповсюдженням найкращих практик та створенням на їх базі ресурсно-тренінгових центрів.

Однією зі складових цього проекту було дослідження впливу інклюзивної моделі освіти на всіх учасників освітнього процесу: дітей з особливими освітніми потребами, їх однолітків, вихователів, вчителів та інших спеціалістів. Отримані результати дослідження демонструють вагомі переваги навчання дітей з особливими потребами в умовах загальноосвітнього закладу для всіх учасників освітнього процесу. Аналіз динаміки розвитку дітей з особливими потребами за цей період показує підвищення інтересу до навчальної діяльності, розвиток мовних навичок, підвищення пізнавальної активності, покращення показників фізичного розвитку.

Досвід, отриманий в ході реалізації проекту, став основою для подальшого розвитку інклюзивних освітніх практик в Україні, започаткування необхідних змін в системі підготовки педагогів, формування суспільної думки та демократизації суспільства.

На початку 90-х років ХХ сторіччя вперше було поставлене питання щодо створення нової системи – системи *соціальної реабілітації* дітей та молоді з обмеженими можливостями. Метою існування реабілітаційних центрів виступає надання особам зі складними, глибокими вадами медико-соціальної, соціально-психологічної, соціально-педагогічної допомоги за місцем проживання, створення умов для забезпечення соціальної адаптації до життя в суспільстві, сім'ї, до навчання і праці. До певного моменту в системі соціального захисту не існувало аналогів подібних закладів, які функціонують в системі охорони здоров'я та системі освіти. Якщо в системі охорони здоров'я, відмічає О.М.Панов, вирішуються лише проблеми медичної реабілітації осіб з обмеженими можливостями, то система соціального захисту вирішує комплекс медико-соціально-психолого-педагогічних питань [27].

Концепція соціальної реабілітації поєднує в собі підходи, розроблені та апробовані системою охорони здоров'я та системою освіти, що дозволяє вдало використовувати досвід, знання, практичні методи медицини, педагогіки та психології і завдяки цьому ефективно вирішувати питання соціальної адаптації дитини-інваліда з раннього дитинства та створювати умови для всебічного її розвитку.

Основними завданнями центрів реабілітації виступають: формування навичок спілкування та самообслуговування, розвиток елементарних трудових вмінь. Заняття в центрах реабілітації організовані за програмами індивідуального або групового навчання з кількістю осіб в групі не більше десяти, а зі складними дефектами – не більше шести. Реабілітація дитини-інваліда включає в себе також реабілітацію сім'ї, як безпосереднього соціального середовища з певними умовами та можливостями. Процес розповсюдження системи реабілітації в країні закріплений на рівні положень Закону України (№ 2961-IV від 06.10.2005 року) «Про реабілітацію інвалідів в Україні» .

Отже, історія освіти інвалідів – це постійний прогрес форм залучення осіб з

обмеженими можливостями в систему масової системи навчання: сегрегація, інтеграція, інклюзія, реабілітація.

Важливим напрямом соціальної роботи є сприяння професійній підготовці інвалідів. Державна політика щодо професійної підготовки молоді з обмеженими можливостями визначена Конституцією України (№ 254к/ 96 – ВР), Всесвітньою Декларацією про забезпечення виживання, захисту і розвитку дітей (№ 995 075 від 1990 р.), законами України «Про освіту» (№ 1060-12), «Про вищу освіту» (№ 2984-14), «Про внесення змін до Закону України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» (№ 232-15 від 1991), «Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні» (№ 2998-12 від 1993 р.). Цими та іншими законодавчими актами держава забезпечує доступність і безкоштовність освіти інвалідам в державних та комунальних навчальних закладах на рівні, що відповідає їх здібностям і можливостям, бажанням та інтересам, удосконалення наукової та професійної підготовки з урахуванням медичних показань і протипоказань для подальшої трудової діяльності.

На сьогодні в сфері управління Міністерства праці та соціальної політики функціонує п'ять спеціалізованих навчально-виховних закладів інтернатного типу, призначених для професійної, фізичної та соціальної реабілітації, а також здобуття робітничих професій і спеціальностей найбільш незахищеною молоддю віком від 15 років, яка має I, II, III групу інвалідності. Це Кам'янець-Подільський планово-економічний технікум-інтернат, Харківський обліково-економічний технікум-інтернат імені Ф.Г.Ананченка, Житомирське вище професійно-технічне училище-інтернат, Чернігівський юридичний коледж, а також Луганське професійно-технічне училище-інтернат. Щороку до них вступає понад 500 інвалідів. Навчання студентів здійснюється за спеціальностями: «Бухгалтерський облік», «Економіка підприємств», «Соціальна робота», «Право», а також за робітничими професіями: кравець, закрійник, складальник верху взуття, оператор комп'ютерного набору та ін.

В Україні функціонує декілька ВНЗ, в яких передбачений набір груп осіб з обмеженими функціональними можливостями, в яких студенти оволодівають

різноманітними спеціальностями: «обслуговування комп'ютерних та інтелектуальних систем та мереж» (м. Донецьк), «образотворче мистецтво, дизайн» (м. Ужгород), «обробка металів на автоматичних лініях» (м. Запоріжжя), «фізичне виховання» (м. Івано-Франківськ), «товарознавство та комерційна діяльність», «швацьке виробництво» (м. Київ), ВМУРоЛ «Україна».

В 2008 році Міністерством освіти і науки України розпочато експеримент із втілення моделі інтегрованого навчання в процес професійної підготовки інвалідів у ВНЗ в якому беруть участь дев'ять вищих навчальних закладів. За ствердженням заступника директора Інституту інноваційних технологій і змісту освіти К. Левківського, необхідно створення успішної освітньої моделі, яка сприятиме рівному доступу до професійного навчання: «повноцінне навчання інвалідів у вищих навчальних закладах не можливе без створення спеціальних умов, які потрібні для навчального процесу, зокрема спеціальний технічний супровід». Для повноцінного функціонування системи інтегрованого навчання у ВНЗ необхідно виконання ряду умов: річна довузівська підготовка та адаптація, створення умов успішної комунікації молодій людині з особливими потребами з учасниками навчального процесу, інформаційно-просвітницька діяльність, послідує сприяння в працевлаштуванні, розвинена технічна база, системне підвищення кваліфікації професорсько-викладацького складу вищих навчальних закладів.

На думку А.Шевцова, нова технологія освіти потребує логічного поширення у вищих навчальних закладах країни: «ми маємо впровадити стандарт, затвердити певну модель, яка стане проектом для всіх ВНЗ. Це створить умови переходу від експерименту до масового руху»[39].

Мережа вищих навчальних закладів III-IV рівнів акредитації, що беруть участь в експерименті включає: Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна» (м. Київ); Донбаський інститут техніки та менеджменту Міжнародного науково-технічного університету; Кримський гуманітарний університет (м. Ялта); Луганський національний університет імені Тараса Шевченка; Національна металургійна академія України (м. Дніпропетровськ); Національний педагогічний

університет імені М.П.Драгоманова (м. Київ); Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського (м. Одеса); Харківський національний університет імені В.Н.Каразіна; Харківський національний університет радіоелектроніки.

За даними Всесвітньої Організації охорони здоров'я близько трьох відсотків студентів вищих навчальних закладів – інваліди і ця цифра має тенденцію до збільшення. Тому, однією з найважливіших освітніх задач виступає надання допомоги студентам з обмеженими функціональними можливостями в ефективній інтеграції в соціально-освітнє середовище шляхом створення адекватних умов, а також здійснення кваліфікованого соціально-психологічного супроводу. Вивченню соціально-психологічних аспектів процесу навчання студентів з обмеженими функціональними можливостями присвячені роботи В.В.Засенко, К.О.Кольченко, П.М.Таланчука, М.І.Томчука, А.Г.Шевцова.

Визнання Україною Конвенції ООН про права дитини посилює увагу суспільства до проблем дітей та молоді з особливостями психофізичного розвитку та усвідомлення необхідності залучення їх у систему суспільних відносин шляхом створення найсприятливіших умов для соціальної адаптації. В Державній національній програмі «Освіта» (Україна ХХІ століття) наголошується на необхідності вдосконалення освіти дітей та молоді з особливостями психофізичного розвитку в системі закладів суспільного виховання та освіти, забезпечення повноцінної життєдіяльності та соціальної адаптації, розвитку в них адаптаційних можливостей.

Як показує практика, з найбільшими складнощами в процесі пристосовування до умов навчання у вищому навчальному закладі стикаються студенти з порушеннями зору, слуху та опорно-рухового апарату. Для студентів з даним типом функціональних обмежень характерна наявність цілого ряду особливих потреб, задоволення яких передбачає необхідність соціальної допомоги та соціально-психологічного супроводу. Серед найбільш значущих потреб даної категорії студентів є потреба в організації відповідного до функціональних можливостей середовища, в залученні в групі

відносини та суспільні процеси, в доступності інформації, а також в творчій професійній самореалізації.

Розв'язання зазначених проблем можливе за умов виконання наступних завдань: по-перше, зміна поширеної медико-соціальної моделі відношення суспільства до людей з функціональними обмеженнями як до інвалідів на соціально-психологічну модель відношення до них як до осіб з особливими потребами; по-друге, зміна державної політики та законодавства відносно осіб з функціональними обмеженнями: надання їм рівних можливостей для повноцінного соціального і професійного життя, забезпечення ефективної інтеграції в суспільстві; по-третє, створення інформаційного забезпечення для викладачів вищих навчальних закладів щодо соціальних, психологічних і фізіологічних особливостей життєдіяльності студентів з функціональними обмеженнями, підвищення рівня толерантності у відношенні до даної категорії студентів; вчетверте, методичне забезпечення навчального процесу, підготовка викладачів до використання сучасних навчальних технологій; по-п'яте, забезпечення студентам з обмеженими функціональними можливостями доступу до необхідної соціальної та професійної інформації, надання допомоги в процесі соціального пристосування до умов навчання у вищому навчальному закладі і інтеграції в академічній групі, надання індивідуальної психологічної допомоги в розвитку своїх здібностей та подоланні негативних психологічних станів. Вирішення встановлених завдань сприятиме успішній соціальній інтеграції молодих людей з обмеженими функціональними можливостями, особистій самореалізації, розвитку їх творчих та професійних здібностей.

Оскільки сам процес навчання у вищому навчальному закладі передбачає залучення індивіда в систему суспільних відносин та набуття навичок соціальної взаємодії, то, можна вважати, що сам факт реалізації 22 статті Закону України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» вже є важливим суспільним вкладом у соціальну інтеграцію молоді з особливими потребами (дана стаття закону наголошує, що «у випадку успішного складання вступних іспитів до ВНЗ I-IV рівнів акредитації зараховуються поза конкурсом діти-інваліди першої та другої груп, яким

не протипоказане навчання за обраною спеціальністю»). Сама специфіка навчання у ВНЗ передбачає активну взаємодію з різними соціальними утвореннями, що виступає важливою умовою для формування у студентства активної життєвої позиції, розвитку та зміцненню його зв'язків з різними соціальними групами в структурі суспільства.

Відомо, що саме на юнацький вік припадає процес активного формування соціальної зрілості особистості. Найбільш яскравими рисами цього процесу є отримання освіти, трудова активність, суспільна робота, відповідальність перед законом, можливість створити родину та виховувати дітей. Соціальна зрілість передбачає здатність кожної молодої людини оволодіти необхідною для суспільства сукупністю соціальних ролей.

Вступ до ВНЗ пов'язаний для молодої людини зі зміною соціального середовища, що викликає необхідність перебудови системи суспільних відносин особистості. З перших днів свого навчання молоді люди включені в нове динамічне та інтелектуально вимогливе середовище. Саме з цих перших кроків починають формуватися нові стосунки та ставлення до майбутньої професійної діяльності, до фахового оточення та його цінностей. У цей час також продовжується активний процес особистої самоідентифікації, самовизначення, формування соціальної ідентичності, пошук свого місця в рольових розподілах, конвенціонального узгодження в соціально-психологічних структурах студентських груп. Ці перші кроки є дуже важливими, вони зумовлюють складний перебіг подій в особистісному студентському житті молодої людини, як майбутнього фахівця та як громадянина з відповідним життєвим рольовим репертуаром обов'язків та прав.

За даними дослідження В.П.Казміренка, близько сорока відсотків студентів на особистісному та професійному рівні почуваються невпевнено не тільки під час навчання, але й після його завершення. Це обумовлено як проблемами самоідентифікації молодої людини, так і важкою прогнозованістю широкої палітри стосунків, взаємовідносин, що формуються під впливом сучасного соціуму [20]. У молодих людей виникає чимало особистісних проблем, які пов'язані з психологічними труднощами у побудові образу професії, «примірюванні» цього образу на себе, що

суттєво впливає на побудову життєвих перспектив та часто стає джерелом дезадаптованих форм поведінки.

Невдале вирішення проблеми юнацького самовизначення в професійній та у соціальній сфері можуть стати чинниками особистісної деформації, обмеження можливостей самореалізації, виникнення стійкого переживання незадоволення, відчуження від суспільства та оточення.

Цілісна картина, що розкриває різноманітні аспекти адаптації людини склалася завдяки багато чисельним дослідженням вітчизняних та закордонних психологів (Л.В.Куліков, А.О.Реан, А.Р.Кудряшов, О.А.Баранов, С.Т.Посохова, О.П.Саннікова, Т.І.Рогінська). Дослідники по-різному трактують сутність адаптаційних процесів, однак очевидно, що в механізми адаптації завжди залучені ті або інші види випереджального відображення. Джерелом дезадаптованої поведінки виступає деформація часового поля свідомості, в якому виявляються втраченими перспективи особистого майбутнього. Коротко взаємозв'язок адаптаційних процесів та випереджального відображення можна сформулювати у вигляді певної закономірності: чим швидше змінюється оточення, тим більш потрібне почуття майбутнього.

Дані специфічні аспекти особистісного становлення та соціальної інтеграції, притаманні юнацькому періоду життя людини значно ускладнюються ситуацією функціональних обмежень, тому на сучасному етапі розвитку вищої школи в Україні приділяється велика увага питанням адаптації до навчання у ВНЗ студентів з обмеженими функціональними можливостями, вивченню їх соціально-психологічних особливостей, проблемам профорієнтаційної роботи з даною категорією. В структурі цієї роботи передбачається: професійно-фахова адаптація, яка передбачає пристосування до змісту та умов навчальної діяльності, формування навичок самостійної організації навчальної та наукової роботи; соціально-психологічна адаптація, що передбачає активне (чи пасивне) пристосування особистості до оточення, побудову стосунків та взаємин у студентських групах, формування стилю особистісної поведінки; соціально-фахова адаптація як прийняття суспільних вимог до

майбутньої професійної діяльності.

Водночас, наявність у навчальному закладі студентів з обмеженими функціональними можливостями висуває додаткові вимоги як до адміністративно-викладацького складу ВНЗ, так і до студентів, які навчаються поруч з ними, тому, на сьогодні, можна констатувати необхідність формування у представників цих двох категорій додаткових професійних та комунікативних компетенцій.

Навчання у вищому навчальному закладі як одна з провідних форм соціальної діяльності потребує наявності у індивіда певної системи соціальних, психологічних та психофізіологічних здібностей та властивостей. Як вже було зазначено вище, серед людей з обмеженими функціональними можливостями можна виділити три категорії осіб, для яких ці обмеження стають значним чинником, що перешкоджає ефективному навчанню та оволодінню фаховими знаннями і вміннями. Це обмеження зорової системи (слабозорість та сліпота), обмеження аудіальної системи (туговухість, глухота, дисфункції мовлення), вади опорно-рухової системи (ДЦП, кукса). Наявність вказаних функціональних порушень призводить до неспроможності цих людей повноцінно включатися в соціальні контакти та викликають обмеження в процесі роботи з інформацією та засвоєння знань.

Серед найбільш значущих обмежень, які переживають люди з даними типами функціональних порушень, можна визначити наступні.

По-перше, обмеження соціальних контактів та виникнення довготривалої ситуації соціальної депривації. Це призводить до недостатнього рівня розвитку у особистості соціальних здібностей та компетенцій, а також знижує адаптивні можливості індивіду. Під час переходу від дитячого до юнацького віку всі особи з вказаними типами функціональних порушень відчують значні ускладнення при взаємодії як із соціо-предметним середовищем, так і з соціальним оточенням. Це виявляється у неспроможності повноцінно інтегруватися у суспільстві та викликає відчуття власної неповноцінності та дезадаптованості.

По-друге, обмеження у роботі з інформацією та пізнанні навколишнього світу. Люди з даними типами порушень, як правило, є повноцінними у розумовому та психічному

відношенні, але недостатня кількість інформації призводить до зниження окремих пізнавальних функцій. Навчання у ВНЗ потребує не тільки значних інтелектуальних зусиль, але й роботи з великими обсягами інформації. Для цих категорій людей притаманне постійне відчуття дефіциту інформації та власної недостатньої спроможності щодо орієнтації у ситуаціях.

По-третє, обмеження у можливостях оволодіння предметно-практичними діями. До останнього часу вважалось, що це обмеження є одним з провідних чинників, який визначає взагалі можливість отримання вищої освіти та досягнення високих рівнів кваліфікації. Люди з даними типами обмежень відчувають власну залежність від інших людей при необхідності виконання навіть достатньо простих та необхідних предметно-практичних дій. З цього приводу в особистості формується внутрішньо-суперечна система потреб. З одного боку, це потреба у підтримці з боку оточуючих людей, з іншого боку, це потреба у максимальній самостійності та функціональній незалежності.

По-четверте, обмеження в особистісній самореалізації та розвитку творчих здібностей. Потреба в самоактуалізації та самореалізації особистості є однією з найбільш значущих, але люди з даними типами функціональних обмежень стикаються з труднощами їх задоволення. Навчання у ВНЗ відкриває значні можливості в реалізації творчого потенціалу особистості та надбанні професійного фаху, що дозволяє знаходити шляхи необмеженого професійного зростання та самореалізації особистості.

Таким чином, для людей з функціональними обмеженнями притаманна наявність низки специфічних потреб, задоволення яких передбачає необхідність соціальної допомоги та соціально-психологічного супроводу, в тому числі – в умовах освітнього середовища на різних його рівнях. Процес організації освітнього простору для представників цієї категорії повинен бути спрямованим на: розвиток адаптаційного потенціалу, залучення у суспільні процеси та групові відносини, розвиток навичок спілкування та соціальної взаємодії, сприяння творчій діяльності та професійному самовизначенню, визначення життєвих планів та орієнтацій.

Проблеми професійного та життєвого самовизначення осіб з обмеженими

функціональними можливостями безпосередньо пов'язані з об'єктивною самооцінкою власних індивідуальних особливостей, самопізнанням, зі співвідношенням власних можливостей з вимогами щодо формування професійно важливих якостей, а також кон'юнктурою ринку праці. Проблема самовизначення та самоактуалізації, неузгодженість реальних уявлень щодо власної особистості та життєвих реалій, зміни в структурі ціннісних орієнтацій в ході ефективної або неефективної інтеграції в суспільстві у категорії молодих людей з обмеженими функціональними можливостями до сьогодні залишається недостатньо вивченою. Це значно ускладнює пошук найбільш ефективних, дійових шляхів та умов для здійснення успішного пристосування та самореалізації індивіду в сучасних умовах життя.

4.2. Особливості освітньої і навчальної мотивації студентів з обмеженими функціональними можливостями

З метою визначення особливостей структури освітньої та навчальної мотивації студентів з обмеженими функціональними можливостями, провідних та вторинних мотивів, що детермінують їх навчальну діяльність, визначення наявності співвідношення освітньої мотивації навчання у ВНЗ з рівнем усвідомлення власних життєвих перспектив та порівняння цих параметрів з параметрами здорових студентів нами проведено емпіричне дослідження.

Для вирішення встановлених завдань нами розроблено та використано *багатофакторний опитувальник*, спрямований на виявлення особливостей співвідношення життєвих та професійних перспектив студентів з обмеженими функціональними можливостями, визначення зв'язку професійної мотивації з життєвими цінностями, вивчення змісту навчально-пізнавальних інтересів студентів цієї категорії, а також порівняння навчально-професійних позицій студентів з ОФМ та здорових студентів (Додаток А). Крім того, методичний інструментарій представлений наступними методиками: «Вивчення мотивів навчальної діяльності студентів» (А.О.Реан, В.А.Якунін), «Мотивація навчання в ВНЗ» (Т.І.Ільїна),

опитувальник для оцінки мотивації до досягнення цілі (Т.Елерс), «Мотивація успіху та побоювання невдачі» (А.О.Реан), методика вивчення мотивації схвалення (Д.Краун, Д.Д.Марлоу).

Аналіз особливостей освітньої мотивації студентів із ОФМ з низьким рівнем усвідомленості життя (ЕГ-2: 49 осіб – 89% від загальної кількості експериментальної групи) показав, що притаманне кожному з них переживання власної неповноцінності та особистісної залежності від оточення (в першу чергу від батьків) обумовлює обмежувальну освітню мотивацію навчання у ВНЗ. Так провідним освітнім мотивом навчання у ВНЗ значної кількості з них (27 осіб – 49% від загальної кількості ЕГ) виступає намагання займатися тим, що не пов'язане з фізичною працею та прагнення забезпечити собі спокійну та неважку роботу. 8 студентів з ОФМ з низьким рівнем усвідомленості життя (респонденти ЕГ-2: 15% від загальної кількості експериментальної групи), визначаючи власні мотиви навчання, стверджують: «як і більшість моїх одноліток, я нічого іншого робити не вмію».

В майбутній професії значну кількість (30 осіб – 55% від загальної кількості експериментальної групи) студентів з ОФМ також приваблює перспектива не працювати фізично. В основі освітньої мотивації студентів з ОФМ з низьким рівнем усвідомленості життя (ЕГ-2) лежить переконання в тому, що спеціаліст з вищою освітою має більше соціальних гарантій. Кожен з них сподівається на те, що диплом про вищу освіту надасть деякі переваги перед іншими.

Специфічними освітніми мотивами навчання у ВНЗ, притаманними лише студентам з ОФМ з низьким рівнем усвідомленості життя (ЕГ-2: 48 осіб – 87% від загальної кількості експериментальної групи), виступають мотиви залежності від батьків: «не хочу завдавати неприємності батькам, які намагаються дати мені вищу освіту» – 11 осіб (20%); «бажаю, щоб батьки не докоряли мені і не відмовляли в задоволенні моїх потреб» – 7 осіб (13%); «не бажаю засмучувати батьків» – 15 осіб (27%), «не хочу завдавати батькам клопоту та неприємностей» – 15 осіб (27%). Це підтверджується даними за шкалою нашого опитувальника «Не хочу засмучувати своїх батьків»: максимальні показники у 26 (47%) респондентів ЕГ-2 і лише у 3 осіб

(5%) з контрольної групи.

Більш того, для кожного з 27 студентів з ОФМ (ЕГ: 49% від загальної вибірки) можливість здобути схвалення батьків та оточуючих виступає найбільш значущим освітнім мотивом навчання у ВНЗ (у здорових студентів цей мотив визначається у 2 осіб – 3% від загальної вибірки КГ). Сам факт залежності від оточуючих студентів з ОФМ з низьким рівнем усвідомленості життя (ЕГ-2) підтверджуються показниками методики Д.Крауна і Д.Д.Марлоу за якою потреба у соціальному схваленні у них вище (середній показник складає 10,75 балів), ніж у студентів з ОФМ з високими показниками усвідомленості життя (ЕГ-1) та здорових студентів (КГ) (9,5 балів). 22 студента з ОФМ з низьким рівнем усвідомленості життя (ЕГ-2: 40% від загальної вибірки) зізнаються у тому, що саме навчання у ВНЗ є для них запорукою задоволення батьками їхніх потреб та запитів. Крім того, більшість респондентів цієї групи досліджуваних (37 осіб – 67%) стверджують, що саме батькам належить ідея навчання у ВНЗ. В той саме час, для студентів з ОФМ з високими показниками усвідомленості життя (ЕГ-1: 6 осіб – 11% від загальної кількості ЕГ) та більшості здорових студентів (КГ: 55 осіб – 92%) характерна позитивно спрямована мотивація навчання, в структурі якої первинним освітнім мотивом виступає бажання бути досвідченою, культурною та успішною людиною (рис.4.1). В основі освітньої мотивації цієї категорії досліджуваних лежить впевненість в тому, що навчання у ВНЗ закладає фундамент подальшого життєвого успіху, вища освіта стане для них основою майбутнього самостійного життя. Крім того, кожен з них впевнений, що як спеціаліст з вищою освітою зможе зайняти гідне місце у суспільстві.

Аналіз *формальних освітніх цілей* навчання у ВНЗ показав, що у студентів з ОФМ з різними рівнями усвідомленості життя та здорових студентів (ЕГ-1, ЕГ-2 та контрольної групи) вони суттєво не відрізняються. Це, на нашу думку, є ознакою достатнього рівня соціалізації як студентів з обмеженими функціональними можливостями, так і здорових студентів. Так, намагання отримати диплом однаково притаманне представникам ЕГ-1 (6 осіб – 11% від загальної вибірки

експериментальної групи), ЕГ-2 (29 осіб – 53% ЕГ) та контрольної групи (34 особи – 57%).

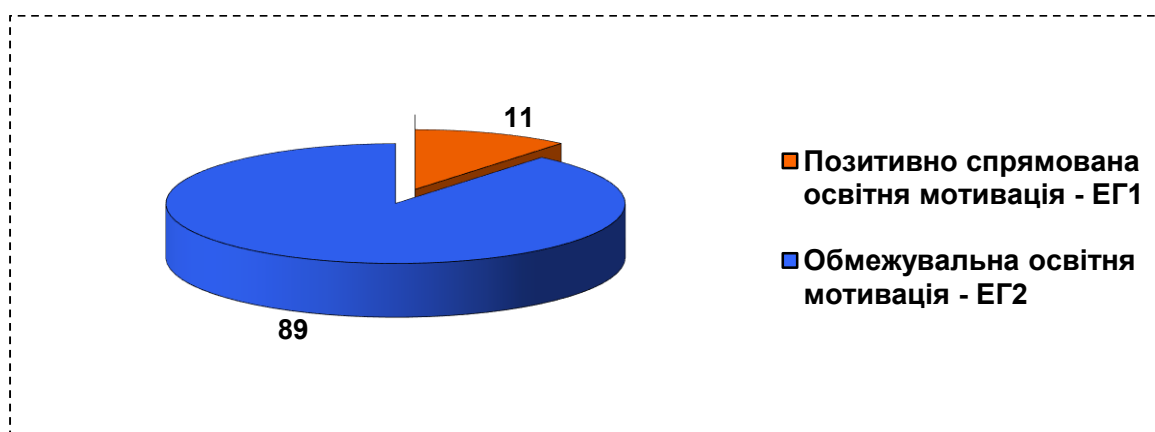


Рис. 4.1 Діаграма спрямованості освітньої мотивації представників ЕГ (%)

Бажає набувати знання за рядом загальнотеоретичних дисциплін кожен із студентів з ОФМ з високим рівнем усвідомленості життя (ЕГ-1: 6 осіб – 11% ЕГ), 29 студентів з ОФМ з низьким рівнем усвідомленості життя (ЕГ-2: 53%) та 26 здорових студентів (КГ: 43%). Половина (50%) представників кожної з досліджуваних груп повністю згодні з тим, що мотив «нашій країні потрібні високоосвічені та розвинуті люди» виступає для них одним з освітніх мотивів навчання у ВНЗ (таблиця 4.1).

Цікаво, що теза «не хочу відрізнятись від інших» виступає метою навчання у ВНЗ лише у тих студентів з ОФМ з низьким рівнем усвідомленості життя (ЕГ-2: 22 особи – 40%), що мають конформний тип репрезентації власної тілесності.

Однаково значущими для студентів з ОФМ та здорових студентів є мотиви отримання інтелектуального задоволення від навчання та успішного навчання з оцінкою знань «добре» та «відмінно». Показово, що *утилітарні освітні мотиви* навчання для студентів з обмеженими функціональними можливостями є більш значущими, ніж для здорових студентів. Так в майбутній професії більшість студентів з ОФМ (ЕГ-1 та ЕГ-2: 37 осіб – 67%) приваблює можливість добре заробляти, перспектива не працювати фізично, можливість мати престижну роботу. В той час як більшість здорових студентів (КГ: 50 осіб – 83%) приваблює можливість бути потрібними людям, мати престижну роботу та перспектива зробити професійну кар'єру.

Середні показники спрямованості освітньої мотивації навчання у ВНЗ (у%)

З/п	Мотивація навчання у ВНЗ	ЕГ		КГ
		ЕГ-1	ЕГ-2	
1.	Бажання бути досвідченою, культурною та успішною людиною	77	47	87
2.	Впевненість в тому, що освіта надасть можливості добре заробляти у майбутньому та мати забезпечене життя	67	67	50
3.	Наявність диплому надає деякі переваги у житті над тими, хто його не має	23	53	20
4.	Небажання (або неможливість) займатися фізичною працею, намагання забезпечити собі спокійну та фізично неважку роботу	-	47	13
5.	Знання надають почуття впевненості у собі	80	53	77
6.	«Нашій країні потрібні високо освічені та розвинуті люди»	50	50	50
7.	Вища освіта потрібна для успіху в житті	63	53	57
8.	Небажання «бути у хвості», знаходитися серед невстигаючих	13	30	43
9.	Впевненість у тому, що у ВНЗ закладаються основи подальшого життєвого успіху	63	30	53
10.	Вища освіта допоможе зайняти бажане місце у суспільстві	57	37	43
11.	Вища освіта виступає основою подальшого самостійного життя	77	23	53
12.	Спеціаліст з вищою освітою має більше соціальних гарантій	23	67	20

Таким чином, притаманне студентам з ОФМ з низьким рівнем усвідомленості життя (ЕГ-2) переживання власної неповноцінності та особистісної залежності від оточуючих (в першу чергу від батьків) обумовлює специфічну обмежувальну освітню мотивацію навчання у ВНЗ. Так провідними освітніми мотивами навчання у кожного з них виступає небажання займатися фізичною працею, намагання забезпечити собі спокійну та фізично неважку роботу, а також прагнення не завдавати неприємностей батькам, які прагнуть дати їм вищу освіту.

Наступним кроком нашого дослідження стало визначення особливостей професійної спрямованості студентів з ОФМ з різним рівнем усвідомленості життя (ЕГ-1 та ЕГ-2), а також особливостей взаємозв'язку специфіки їх освітньої мотивації з майбутньою професійною діяльністю.

Аналіз отриманих даних показав, що для студентів з ОФМ, які мають високий рівень усвідомленості життя та позитивно спрямовану освітню мотивацію навчання у ВНЗ, а також здорових студентів (ЕГ-1 та КГ) притаманне намагання стати

висококваліфікованим спеціалістом: (ЕГ-1: 6 осіб – 11%; КГ: 48 осіб – 80%. Стимулом навчання для кожного з них виступає усвідомлення того, що отримані у ВНЗ знання стануть у нагоді в майбутній професійній діяльності. Крім того, вони відмічають, що власний інтерес до того чи іншого предмету, який безпосередньо пов'язаний з майбутньою професією, стимулює їх навчальну діяльність. Використання власних сил та знань кожен з них бачить в майбутній професійній діяльності.

Як показують результати нашого дослідження, у студентів з ОФМ з низьким рівнем усвідомленості життя та обмежувальною освітньою мотивацією (ЕГ-2: 49 осіб – 89%) не сформована (відсутня) орієнтація на професійне становлення. На наш погляд, усвідомлення студентами цієї категорії власної обмеженості («я не маю можливості робити щось власними руками», «я не можу займатися фізичною працею», «я не знаю, що цього вийде») блокує природній процес професійної орієнтації.

Особливості орієнтації на професійне становлення представників досліджуваних груп закономірно обумовлюють відповідний рівень їх спрямованості на професійну діяльність. Так одразу після завершення навчання у ВНЗ планує влаштуватися на роботу кожен із студентів з ОФМ з високим рівнем усвідомленості життя (ЕГ-1: 6 осіб – 11%), лише 22 студента з ОФМ з низьким рівнем усвідомленості життя (ЕГ-2: 40%) та більшість здорових студентів (КГ: 42 особи – 70%). Інші студенти з ОФМ з низьким рівнем усвідомленості життя (ЕГ-2: 27 осіб – 49%) мають намір зайнятися діяльністю, яка не пов'язана зі спеціалізацією навчання, або відпочити. Взагалі планує працювати кожен студент з ОФМ з високим рівнем усвідомленості життя (ЕГ-1: 6 осіб – 11%), 42 студенти з ОФМ з низьким рівнем усвідомленості життя (ЕГ-2 – 76%) та кожен здоровий студент (КГ: 60 осіб – 100%). 7 студентів з ОФМ з низьким рівнем усвідомленості життя (ЕГ-2 – 13%) не планують працювати взагалі ніколи. Працювати за отриманим фахом мають намір: лише 22 студенти з ОФМ з низьким рівнем усвідомленості життя (ЕГ-2 – 40%), кожен студент з ОФМ з високим рівнем усвідомленості життя (ЕГ-1: 6 осіб – 11%) та більшість здорових студентів (КГ: 48 осіб – 80%). Не планують працювати за отриманим фахом 18 студентів з ОФМ з низьким рівнем усвідомленості життя (ЕГ-2 – 33%) та 12 здорових студентів (КГ –

20%). Другу вищу освіту має намір отримати 2 студенти з ОФМ з високим рівнем усвідомленості життя (ЕГ – 4%) та 6 здорових студентів (КГ – 10%).

Водночас, поряд з низьким рівнем професійної орієнтації на професійне становлення і професійну діяльність, більшість студентів з ОФМ (ЕГ) спрямовані на матеріальний добробут та можливість добре заробляти. Так, 18 (33%) з них сподіваються на те, що вища освіта надасть їм можливість добре заробляти у майбутньому та мати забезпечене життя (у здорових студентів цей показник складає 50% – 30 осіб). Робота, на думку 40 студентів з ОФМ (ЕГ – 73%), повинна надавати достатньо матеріальних коштів. В майбутній професії більшість студентів з ОФМ також приваблює можливість добре заробляти.

Притаманна студентам з ОФМ з низьким рівнем усвідомленості життя (ЕГ-2: 49 осіб – 89%) особистісна залежність від оточення спостерігається також у вирішенні питань щодо професійного становлення та працевлаштування. Ті з них, хто планують працювати (42 особи – 76% від загальної вибірки ЕГ-2) схильні розраховувати на допомогу оточення: батьків та друзів – 18 осіб (33%), держструктур – 10 осіб (18%); 6 осіб (11%) зовсім не вірять у вірогідність власного працевлаштування і лише 6 студентів з ОФМ з низьким рівнем усвідомленості життя (ЕГ-2 – 11%) у вирішенні питань щодо власного професійного становлення та працевлаштування розраховують на власні сили. В той саме час, переважна більшість здорових студентів (КГ: 52 особи – 87%) та кожен із студентів з ОФМ з високим рівнем усвідомленості життя (ЕГ-1: 6 осіб – 11%) схильні покладатися переважно на власні сили та менш за все – на допомогу батьків, друзів та державних органів. Успіх власної професійної діяльності на думку лише 15 (27%) студентів з ОФМ (ЕГ-1 – 6 осіб, ЕГ-2 – 9 осіб) значною мірою залежить від власних зусиль (у здорових студентів ці показники складають 93% – 56 осіб).

Аналіз навчальних мотивів представників досліджуваних груп показав, що мотиваційну структуру навчальної діяльності студентів з ОФМ з низьким рівнем усвідомленості життя (ЕГ-2) складають, в першу чергу, ситуаційні, позиційні та утилітарні мотиви, в другу – мотиви самовиховання, на третьому місці – навчально-

пізнавальні та соціально-ціннісні мотиви і лише на четвертому місці – професійно-ціннісні мотиви навчальної діяльності; комунікативні мотиви навчання посідають п'яте місце (таблиця 4.2)

Таблиця 4.2

Особливості мотиваційної структури навчальної діяльності

Місце	Мотиваційна структура навчальної діяльності	
	ЕГ-2	ЕГ-1 та КГ
1	Ситуаційні мотиви Позиційні мотиви Утилітарні мотиви	Професійно-ціннісні мотиви навчання
2	Мотиви самовиховання	Навчально-пізнавальні мотиви
3	Навчально-пізнавальні мотиви Соціально-ціннісні мотиви	Комунікативні мотиви Мотиви самовиховання
4	Професійно-ціннісні мотиви навчання	Соціально-ціннісні мотиви
5	Комунікативні мотиви	Позиційні мотиви Утилітарні мотиви Ситуаційні мотиви

Показово, що в мотиваційній структурі навчальної діяльності студентів з ОФМ з високим рівнем усвідомленості життя (ЕГ-1) та здорових студентів (КГ) саме професійно-ціннісні мотиви навчання посідають перше місце, друге – навчально-пізнавальні мотиви, третє місце – комунікативні мотиви навчання та мотиви самовиховання. Соціально-ціннісні мотиви навчання у представників цих категорій посідають четверте місце. Позиційні, утилітарні та ситуаційні мотиви навчання в структурі навчальної діяльності як студентів з ОФМ з високим рівнем усвідомленості життя (ЕГ-1) так і здорових студентів (КГ) посідають останнє місце (рис. 4.2).

Однаково значущими для студентів з ОФМ з високим рівнем усвідомленості життя (ЕГ-1) та здорових студентів (КГ) є учбові мотиви отримання інтелектуального задоволення від навчання та успішного навчання з оцінкою знань «добре» та «відмінно».

Цікаво, що для студентів з обмеженими функціональними можливостями з високим рівнем усвідомленості життя (ЕГ-1) мотив «бути постійно готовим до

чергових занять, не запускати вивчення предметів навчального циклу» виступає у якості значущого, а для здорових студентів (КГ) він є найменш важливим.

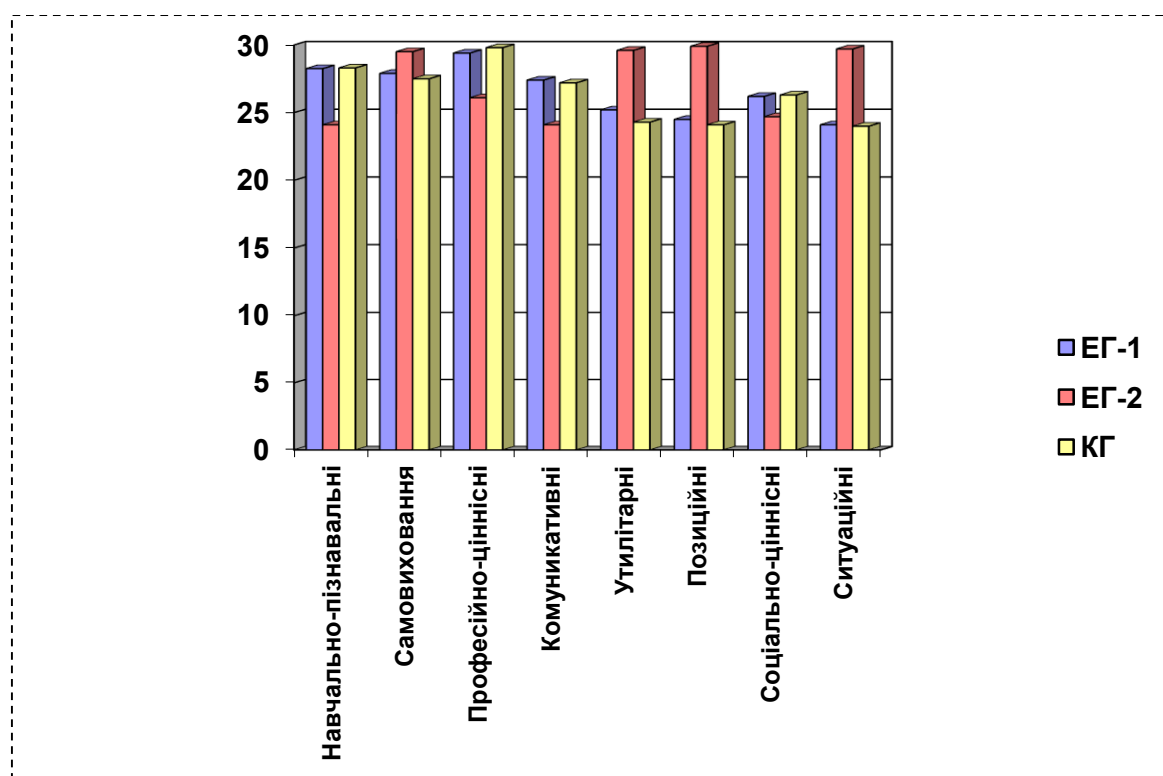


Рис. 4.2 Гістограма особливостей мотиваційної структури навчальної діяльності (бали)

Мотиви постійного отримання стипендії та забезпечення успішності майбутньої професійної діяльності для студентів з ОФМ з низьким рівнем усвідомленості життя (EG-2) є найменш значущими, в той саме час, як для студентів з ОФМ з високим рівнем усвідомленості життя (EG-1) та здорових студентів (КГ) вони виступають в якості важливих учбових мотивів.

Вивчення особливостей устремлінь студентів усіх досліджуваних груп в процесі навчання також показало, що для студентів з низьким рівнем усвідомленості життя (EG-2) в першу чергу притаманне устремління до соціального престижу, в другу – устремління до суперництва, і лише третє місце посідають устремління до досягнення цілі. В той саме час, як студентам з ОФМ з високим рівнем усвідомленості життя

(ЕГ-1) та здоровим студентам (КГ) притаманне устремління до досягнення цілі, а устремління до соціального престижу та суперництва посідають друге та третє місце (таблиця 4.3).

Таблиця 4.3

Детермінанти навчальної діяльності (у балах)

Критерії	ЕГ		КГ
	ЕГ-1	ЕГ-2	
<i>Основні мотиви навчання у ВНЗ</i>			
Отримання диплому	5,9	7	5,6
Оволодіння професією	6,0	5,1	6,3
Надбання знань	6,3	5,2	6,2
<i>Мотиваційна структура навчальної діяльності</i>			
Навчально-пізнавальні мотиви	28,25	24,1	28,3
Мотиви самовиховання	27,9	29,5	27,5
Професійно-ціннісні мотиви	29,4	26,1	29,8
Комунікативні мотиви	27,4	24,1	27,2
Утилітарні мотиви	25,2	29,6	24,3
Позиційні мотиви	24,5	29,9	24,1
Соціально-ціннісні мотиви	26,2	24,7	26,3
Ситуаційні мотиви	24,1	29,7	24,0
<i>Мотивація до досягнення цілі</i>			
Середня	18	15	19
<i>Спрямованість на соціальний престиж – суперництво - досягнення цілі</i>			
Спрямованість на суперництво	10,3	15,8	11,4
Спрямованість на соціальний престиж	11,1	14,9	10,2
Спрямованість на досягнення цілі	14,3	9,1	15,7
<i>Мотивація успіху - побоювання невдачі</i>			
Мотивація успіху (надія на успішність)	15,5	10,2	16,8
<i>Потреба у соціальному схваленні</i>			
Мотивація схвалення	10,2	12,8	9,4

У студентів з ОФМ з високим рівнем усвідомленості життя (ЕГ-1) та здорових студентів (КГ) мотивація успіху та сподівання на успішність (за методикою А.О.Реан) більш виразна (15,5 та 16,8 відповідно), ніж у студентів з ОФМ з низьким рівнем усвідомленості життя (ЕГ-2 – 10,2) (рис. 4.3).

Ретельне вивчення обмежень, що існують в мотиваційній структурі та навчальній діяльності студентів з ОФМ з низьким рівнем усвідомленості життя (ЕГ-2), дозволило нам виокремити особистісні обмеження представників даної категорії, а

також визначити цілий ряд обмежень, які пов'язані з міжособистісною взаємодією із сокурсниками та викладачами.

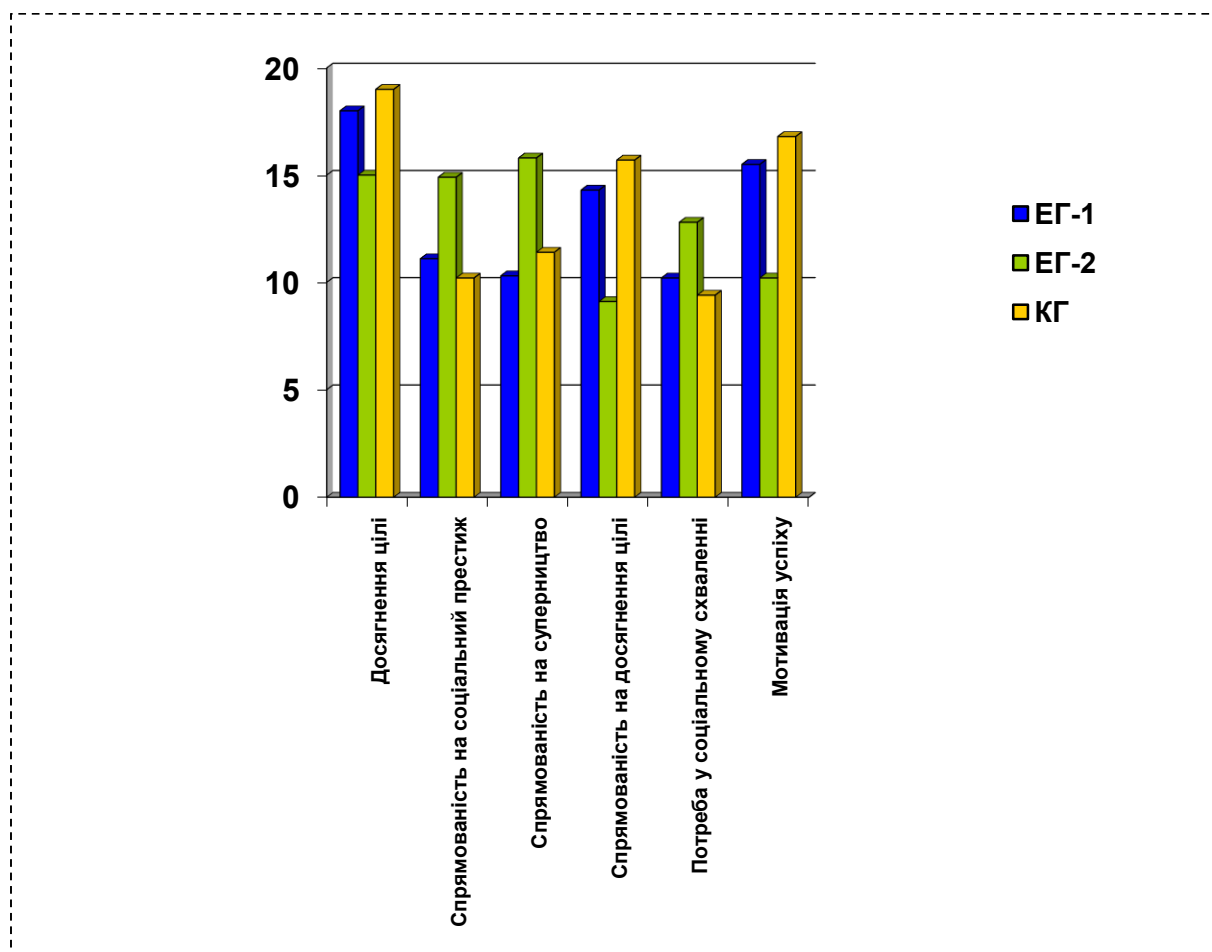


Рис. 4.3 Гістограма детермінант навчальної діяльності (бали)

Отже, аналіз показав, що на мотиваційному рівні має місце залежність від зовнішніх параметрів та факторів. Так успішність власного навчання у ВНЗ 27 (49%) з них пов'язують зі станом здоров'я, 15 (27%) – зі ступенем везіння на екзаменах, 7 (13%) – зі збігом обставин. Лише 11 (20%) студентів даної категорії в якості перешкоди навчальній діяльності наголошують на побутові незручності (просування по території ВНЗ та в його стінах, незручності роботи в аудиторіях). Показово, що кожен із студентів з ОФМ з високим рівнем усвідомленості життя (EG-1) та більшість здорових студентів (КГ: 52 особи – 86%) покладаються у цьому питанні на власні зусилля.

Важливо, що на особистісному рівні спостерігається значна внутрішня залежність студентів з ОФМ з низьким рівнем усвідомленості життя (EG-2) від батьків та оточення, від їх допомоги та участі. Так 15 (27%) з них впевнені, що успішність їх

навчання залежить від допомоги рідних та близьких, 11 (20%) – від допомоги сокурсників, 15 (27%) – від ступеню прихильності викладачів, 7 (13%) – від ступеню участі керівництва ВНЗ.

Підвищена мотивація схвалення, притаманна студентам з ОФМ з низьким рівнем усвідомленості життя (ЕГ-2), визначає той факт, що ефективним стимулом в навчальній діяльності для багатьох з них (44 особи – 80%) виступає схвалення та визнання з боку батьків (в контрольній групі цей показник складає 20 осіб – 33%), для 22 осіб (40%) – схвалення з боку викладачів. Також 7 (13%) з них впевнені в тому, що успіх їхньої професійної діяльності в значній мірі залежатиме від підтримки із зовні.

Оцінюючи ступінь вірогідності успішного працевлаштування, 27 (49%) студентів з ОФМ з низьким рівнем усвідомленості життя (ЕГ-2) вважають, що без допомоги оточення їм не обійтись. Цікаво, що навіть від викладачів в ході навчального процесу вони очікують «батьківської» турботи та створення домашньої обстановки та атмосфери. Так, найбільш привабливою якістю викладача для 18 (33%) з них виступає його вміння створити у групі студентів доброзичливу атмосферу, в якій ніхто не боїться висловлювати власну думку (в групі здорових студентів цей показник складає лише 4 особи – 7%), для 15 (27%) з них дуже важливими є прояви чуйності та уваги до студентів, індивідуальний підхід до кожного з них (КГ — 6 осіб (10%).

Свідомством значних внутрішніх обмежень, що характеризують студентів з ОФМ з низьким рівнем усвідомленості життя (ЕГ-2), виступає низький рівень їх учбових домагань, а також знижений емоційний фон та специфічна емоційна оцінка власних навчальних досягнень.

Нами здійснено порівняльний аналіз особливостей учбових домагань представників досліджуваних груп (ЕГ-1, ЕГ-2 та КГ). Встановлено, що позитивні емоційні переживання викликає оцінка «відмінно» у більшості студентів з ОФМ (ЕГ: 48 осіб – 87%) та у кожного здорового студента (КГ: 60 – 100%), оцінка «добре» – у 22 (40%) респондентів ЕГ та 16 (20%) –КГ, оцінка «незадовільно» – у одного (2%) представника ЕГ та у жодного з – КГ. Цікаво, що оцінка «задовільно» не викликає позитивних емоційних переживань у жодного з представників експериментальної

групи, лише у 7% – контрольної групи.

Негативні емоції переживають 44 (80%) студенти з ОФМ (ЕГ) з приводу оцінки «незадовільно» та усі здорові студенти (КГ: 60 – 100%). Схильні негативно переживати оцінку «задовільно» половина (ЕГ: 29 осіб – 53%) студентів з ОФМ та більшість здорових студентів (КГ: 56 осіб – 93%). Цікаво, що не задовольняє оцінка «добре» 7 (13%) студентів з ОФМ (ЕГ) та 26 (43%) здорових студентів (КГ).

Негативних емоційних переживань з приводу оцінки «добре» не має жоден зі студентів з ОФМ (ЕГ) та здорових студентів (КГ). Байдуже ставляться до оцінки «відмінно» 7 (13%) студентів з ОФМ (ЕГ) та жоден із здорових студентів (КГ); до оцінки «незадовільно» – 4 (7%) студенти з ОФМ та жоден із здорових студентів.

Нейтральні емоційні переживання з приводу оцінки «задовільно» притаманні 22 (40%) студентам з ОФМ (ЕГ) та жодному – із здорових студентів (КГ); з приводу оцінки «добре» – 18 (33%) студентам з ОФМ та 20 (33%) – здоровим студентам. Отримана позитивна оцінка виступає стимулом для подальшої роботи для 40 (73%) студентів з ОФМ (ЕГ) та 56 (93%) – здорових студентів (КГ). Як бачимо, рівень навчальних домагань у студентів з обмеженими функціональними можливостями нижчі, ніж у здорових студентів.

Отримана на екзамені негативна оцінка частіш за все стимулює 11 (20%) студентів з ОФМ (ЕГ) та лише 5 (8%) – здорових студентів (КГ). Цікаво, що отримана негативна оцінка зовсім вибиває з колії та порушує емоційну рівновагу лише 7 (13%) студентів з ОФМ та більшість (48 осіб – 80%) – здорових, значно знижує самооцінку та впевненість у власних силах лише у 4 (7%) студентів з ОФМ та у більшості (39 осіб – 65%) здорових, викликає почуття ніяковості та збентеження перед сокурсниками у 4 (7%) студентів з ОФМ та 21 (35%) – здорового студента. Після успішної відповіді на іспиті 22 (40%) студенти з ОФМ в черговий раз із задоволенням відмічають для себе власну унікальність та геніальність (у здорових студентів цей показник складає 30% – 18 осіб), 18 (33%) з них просто радіють хорошій відмітці (КГ: 64% – 38 осіб), 11 (20%) – з полегшення зітхають «Минулося!» (КГ: 8% – 5 осіб).

Все це свідчить про те, що внутрішнє очікування негативної оцінки притаманне

студентам з обмеженими функціональними можливостями та спостерігається в них постійно. Крім того, в цьому проявляється позиція «жертви» – «я готовий до заняття (екзамену, заліку), але однаково мене не оцінять». Ці переживання супроводжуються в них неадекватними емоційними реакціями: так у 11 (20%) з них негативна оцінка викликає бажання все покинути та піти з ВНЗ (в групі здорових студентів цей показник складає 7% – 4 особи), у 7 (13%) – викликає почуття злоби та гніву (КГ: 7% – 4 особи).

Таким чином, притаманне більшості студентів з обмеженими функціональними можливостями (ЕГ-2: 49 осіб – 89%) переживання власної неповноцінності та особистісної залежності від оточення (в першу чергу від батьків) обумовлює специфічну обмежувальну освітню мотивацію навчання у ВНЗ. Так провідними освітніми мотивами навчання в них виступає небажання займатися фізичною працею, намагання забезпечити собі спокійну та фізично неважку роботу, а також прагнення не завдавати неприємностей батькам, які намагаються дати їм вищу освіту. Студенти з ОФМ з низьким рівнем усвідомленості життя (ЕГ-2) менш орієнтовані на професійне становлення, ніж студенти з ОФМ з високими показниками усвідомленості життя (ЕГ-1) та здорові студенти (КГ) для яких отримання знань заради майбутньої професійної діяльності, інтерес до того чи іншого предмету, який безпосередньо пов'язаний з майбутньою професією, виступає провідним стимулом навчання у ВНЗ. Саме їм притаманне намагання стати висококваліфікованим спеціалістом.

Відсутність орієнтації на професійне становлення студентів з ОФМ з низьким рівнем усвідомленості життя (ЕГ-2) призводить до того, що їх життєві цілі не співвідносяться з професійними, відсутня професійна самоідентифікація. В наслідок чого, спрямованість на професійну діяльність та професійний зріст до структури їх життєвих перспектив також не входять.

4.3. Особливості учбової діяльності та комунікації студентів з обмеженими функціональними можливостями

В продовження попередніх досліджень, нами проаналізовані *базові форми та засоби навчальної діяльності* студентів з обмеженими функціональними можливостями. Встановлено, що для них найбільш привабливою виступає індивідуальна форма отримання інформації. Так, джерелом навчально-пізнавальної інформації для переважної кількості (40 осіб – 73%) студентів з ОФМ (ЕГ) виступає мережа Інтернет (у здорових студентів (КГ) цей показник складає: 32 особи – 58%); бібліотечний фонд ВНЗ – для 36 (60%) з них (в КГ: 39 осіб – 65%); книжкові магазини та лотки – для 18 (33%) студентів з ОФМ (ЕГ) та 12 (20%) – здорових студентів (КГ); методичні керівництва, розроблені викладачами – для 22 (40%) студентів з ОФМ та 12 (20%) – контрольної групи, міські бібліотеки – для 11 (20%) представників експериментальної групи та 7 (12%) – контрольної групи.

Прослуховування лекційного курсу, як джерело навчально-пізнавальної інформації, використовують лише 33 (60%) студенти з ОФМ та 51 (85%) – здоровий студент. Схильні використовувати лекційні конспекти сокурсників лише 7 (13%) студентів з ОФМ та 18 (30%) – здорових студентів, телевізійні навчально-пізнавальні програми 9 (16%) з них та 5 (8%) – з числа здорових студентів (КГ), додаткових консультацій викладачів потребують 12 (22%) студентів з ОФМ та лише 5 (8%) – здорових студентів.

Найбільш привабливою для кожного зі студентів з ОФМ є відповідь у письмовій формі, участь у груповій дискусії та відповідь «гуртом». Найменш привабливою для них є усна відповідь перед аудиторією та усна відповідь безпосередньо викладачу. В той час як здорові студенти надають перевагу саме усним відповідям перед академічною групою та безпосередньо викладачу, крім того вони охоче приймають участь у групових дискусіях. Письмова відповідь для представників цієї категорії є найменш привабливою.

На іспитах 12 (21%) студентів з ОФМ надають перевагу конкретним питанням щодо вивченого матеріалу (КГ: 34 особи – 57%), лише для 20 (36%) з них найбільш привабливими є питання, що надають можливості висловлювати власну думку (КГ: 35 осіб – 58%). 24 (43%) студента з обмеженими функціональними можливостями взагалі хотіли б уникати іспитів як форми контролю знань (КГ: 8 осіб – 13%). 43 (78%) з них вважають, що працюють найбільш продуктивно, коли їм конкретно та детально вказують на те, що і як потрібно виконувати (КГ: 19 осіб – 32%); лише 12 (22%) студентів з ОФМ здатні ефективно працювати, коли перед ними ставлять завдання лише взагалі.

Змістовна сторона навчального процесу більш цікавить здорових студентів аніж студентів з ОФМ: так, захопленість викладача своїм предметом, його вміння викликати інтерес у студентів та бажання вивчати предмет приваблює 43 (72%) здорових студента і лише 20 (36%) – студентів з ОФМ. Найбільш привабливою якістю викладача 40 (73%) студентів з ОФМ вважають вміння створити у групі студентів доброзичливу атмосферу, в якій ніхто не боїться висловлювати власну думку (КГ: 10 осіб – 17%); для 38 (69%) з них важливі прояви чуйності та уваги до студентів, індивідуальний підхід до кожного (КГ: 13 осіб – 22%).

Поза стінами ВНЗ коло стійких інтересів більшості студентів з обмеженими функціональними можливостями значно ширше та більш різнобічне, ніж здорових студентів. Так, 39 (71%) студентів з ОФМ приваблює читання книг (КГ: 26 осіб – 43%), 25 (45%) – вивчення іноземних мов (КГ: 11 осіб – 18%), 20 (36%) студентів з ОФМ – гра на музичних інструментах (КГ: 4 особи – 7%), 23 (42%) – спілкування в мережі Інтернет (КГ: 14 осіб – 24%), 12 (22%) студентів з ОФМ – комп'ютерні ігри (КГ: 8 осіб – 13%), 8 (14%) – заняття спортом (КГ: 4 особи – 7%), 19 (35%) студентів з ОФМ приваблює творча діяльність (КГ: 4 особи – 7%).

Оцінюючи необхідність допомоги викладача, 25 (45%) студентів з ОФМ відмічають, що їм потрібні додаткові роз'яснення викладача (КГ: 8 осіб – 13%), 16 (29%) – потребують індивідуальних консультацій (КГ: 4 особи – 7%), для 16 (29%) з них важливі індивідуальні завдання (КГ: 3 особи – 2%), 21 (38%) має потребу у

персональних методичних посібниках та матеріалах (КГ: 8 осіб – 13%). В якості додаткової допомоги жодному зі студентів з ОФМ не потрібна індивідуальна увага з боку викладача (КГ: 8 осіб – 13%) та жоден із них не потребує додаткового контролю викладача (так само як і представники контрольної групи).

При виконанні контрольного завдання 39 (71%) студентів з ОФМ перш за все розмірковують, як правильно його виконати (КГ: 47 осіб – 78%), 31 (56%) з них – турбуються про те, щоб не припуститися будь-якої помилки (КГ: 44 особи – 73%), 12 (22%) – намагаються звірити отримані результати з кимось та переконатися у правильності зробленого (КГ: 29 осіб – 48%). Цікаво, що 35 (64%) студентів з ОФМ ніколи не намагаються у когось списати, не довіряючи власним силам (КГ: 28 осіб – 47%). 39 (71%) з них і думки не припускають про те, що можна було б не з'явитися на заняття, де відбудеться контроль знань (КГ: 29 осіб – 48%).

В ситуації змагання у 35 (64%) студентів з ОФМ виникає почуття тривоги та стурбованості (КГ: 20 осіб – 33%); і лише у 20 (36%) з них подібна ситуація викликає зацікавленість та азарт (КГ: 40 осіб – 67%).

28 (51%) студентів з ОФМ стверджують, що найбільш ефективно працюють у II половині доби, 12 (22%) з них — навпроти, найбільш продуктивні у I половині доби. Ефективність роботи 15 (27%) студентів з обмеженими функціональними можливостями не залежить від часу доби. В той же час, для 21 (35%) здорового студента найбільш продуктивною є I половина доби, для 17 (28%) з них – II половина. Для 22 (37%) студентів з ОФМ час доби не має значення.

15 (27%) студентів з ОФМ констатують часте та регулярне виникнення неприємних фізичних (фізіологічних) відчуттів під час навчальних занять (КГ: 4 особи – 7%). У 27 (49%) з них подібні відчуття виникають час від часу (КГ: 16 осіб – 27%). 13 (24%) – ніколи не відчувають нічого подібного під час занять (КГ: 40 осіб – 66%).

Особливої уваги ми приділили вивченню специфіки сприйняття навчальної інформації студентами з обмеженими функціональними можливостями в ході навчального процесу. В ході лекційного заняття 39 (71%) студентів з ОФМ легше сприймають інформацію на слух, 24 (44%) – візуально з листа паперу, 20 (36%) з них

потребують використання технічних засобів навчання. 16 (29%) студентів з обмеженими функціональними можливостями потребують додатково візуального сприйняття інформації з дошки в ході викладання матеріалу на лекції. 12 (22%) студентів даної категорії легше сприймають лекційний матеріал, маючи додатковий тактильний та візуальний контакт з викладачем. І лише 4 (7%) потребують постійного зорового контакту з викладачем. В той час, як 55 (92%) здорових студентів схильні сприймати інформацію на слух, для 8 (13%) потрібно додаткове сприйняття інформації візуально з дошки, з листа паперу – 7 (12%). Використання ТЗН в ході викладання лекційного матеріалу потребують 10 (17%) здорових студентів. Постійний зоровий контакт з викладачем допомагає 26 (43%) здоровим студентам. Додаткового тактильного контакту з викладачем жоден здоровий студент не потребує.

В ході семінарського заняття 37 (67%) студентів з ОФМ найбільш ефективно сприймають інформацію візуально з листа паперу (КГ: 28 осіб – 47%). 29 (53%) – схильні сприймати навчальну інформацію на слух (КГ: 45 осіб – 75%), 16 (29%) – візуально з дошки (КГ: 10 осіб – 17%) та 16 (29%) – з використанням ТЗН (КГ: 17 осіб – 28%). Додаткового тактильного контакту потребують 8 (15%) студентів з ОФМ (КГ – 0%), 9 осіб (16%) потребують постійного зорового контакту з доповідачем (КГ: 4 особи – 7%).

В ході самостійної роботи 43 (78%) студенти з ОФМ найбільш ефективно сприймають навчальну інформацію візуально з листа паперу (КГ: 52 особи – 87%); 27 (49%) – з використанням ТЗН (комп'ютер, програвач, диктофон, телевізор) в КГ: 14 осіб – 23%. 23 (42%) студента з обмеженими функціональними можливостями в ході самостійної підготовки схильні сприймати інформацію на слух (КГ: 10 осіб – 17%), 13 (24%) – з додатковим тактильним контактом з іншою людиною (КГ – 0%), 9 (16%) потребують постійного зорового контакту з іншою людиною (КГ: 2 особи – 3%).

Таким чином, до базових форм та засобів навчальної діяльності, які є найбільш привабливими для категорії студентів з обмеженими функціональними можливостями відносяться індивідуальна форма отримання інформації, відповідь у письмовій формі, участь у груповій дискусії та відповідь «хором». В той час як усна відповідь перед

аудиторією та усна відповідь безпосередньо викладачу викликають у них стурбованість та розгубленість.

Наступним кроком нашого аналізу стало визначення особливостей комунікативної поведінки та комунікативних установок студентів з обмеженими функціональними можливостями, а також рівень їх готовності до комунікативної взаємодії з сокурсниками і викладачами.

Специфіка процесу комунікації студентів з обмеженими функціональними можливостями пов'язана з переживанням ними власної неповноцінності, намаганням скрити власну індивідуальність та психологічною особистісною залежністю від оточуючих (в першу чергу від батьків) та зовнішніх соціальних обставин. Все це призводить до виникнення у представників цієї категорії студентів почуття страху та побоювань щодо індивідуальної, міжперсональної взаємодії, почуття незручності та хвилювання при встановленні первинного контакту, ускладнень в побудові комунікативної взаємодії, а також очікування первинної ініціативи в спілкуванні з боку партнера. В свою чергу, низький рівень орієнтації на особистісну взаємодію з оточенням (викладачами та сокурсниками) блокує формування в них соціально-психологічних навичок. Складності в організації процесу комунікації, притаманні представникам цієї категорії, зумовлюють особливості організації та протікання навчального процесу: велика емоційна напруженість при виконанні публічних та колективних форм роботи, виникнення почуття тривоги та стурбованості в ситуації змагання, схильність діяти самостійно навіть в ситуації ускладнення та неясності, небажання звертатися за допомогою до викладачів та сокурсників. В міжособистісному спілкуванні та взаємодії представників даної категорії найбільш значущими є одиничні особистісні контакти: для багатьох з них важлива емоційна підтримка одного-двох сокурсників, батьків та близьких, декого з викладачів кафедри. Цікаво, що усвідомлення власних ускладнень в міжособистісній взаємодії призводить до того, що студенти з обмеженими функціональними можливостями вважають необхідним, щоб система вищої освіти допомагала виховувати якості, які полегшують процес спілкування та дозволяють уживатися з людьми.

Суттєвою перешкодою здійснення ефективної навчально-професійної діяльності студентів з обмеженими функціональними можливостями виступає низький рівень орієнтації їх на професійне становлення та майбутню професійну діяльність. На наш погляд, це обумовлено наявним неусвідомлюваним внутрішньо-особистісним протиріччям в намаганням, незрілістю (інфантильністю) в оцінці власних перспектив. Це, в свою чергу, призводить до відсутності чіткої структури власних життєвих перспектив та неможливості її будувати.

Окремої уваги заслуговує **аналіз особливостей міжособистісної взаємодії** студентів з обмеженими функціональними можливостями в середовищі сокурсників та викладачів. За власними оцінками лише половина (29 осіб – 53%) студентів з ОФМ (ЕГ) максимально залучені до міжособистісної взаємодії в академічній групі (в групі здорових студентів (КГ) цей показник складає 52 особи – 86%); лише 4 (7%) студенти з ОФМ приймають участь в житті факультету (КГ: 16 осіб – 27%) та 4 особи (7%) – в житті ВНЗ (КГ: 12 осіб – 20%). Оцінюючи власне місце в академічній групі, 22 (40%) студенти з ОФМ кваліфікують його як «один з представників середнього класу» (в групі здорових студентів цей показник складає 6 осіб – 10%); 18 (33%) – існують в групі самі по собі (КГ: 4 особи – 7%), позиція «ми з другом самі по собі» притаманна 2 (3%) студентам з ОФМ (КГ: 10 осіб – 16). Цікаво, що 20 (36%) здорових студентів (КГ) вважають себе наближеними до групи лідерів та авторитетів групи, серед студентів з ОФМ таких немає. Також ніхто з них не вважає себе ані лідером всієї групи, ані лідером невеликого угруповання в середині академічної групи.

Разом з цим, спостерігається неадекватність в оцінюванні ситуації в академічній групі з боку студентів з ОФМ. Так, на думку 22 (40%) з них академічна група, в якій вони навчаються, є достатньо згуртованою (в КГ так вважають лише 7% респондентів – 4 особи); 7 осіб (13%) оцінюють ступінь згуртованості групи як високий; 7 (13%) – навпроти вважають недостатнім ступінь згуртованості групи (в контрольній групі так вважають половина респондентів – 30 осіб (50%), та лише на думку 7(13%) студентів з ОФМ академічна група є зовсім роз'єднаною (в контрольній групі так вважають 12 осіб – 20%).

Низька орієнтація на пряму соціальну взаємодію студентів з обмеженими функціональними можливостями спостерігається також в ході навчального процесу. Так, найбільш привабливою для переважної більшості (40 осіб – 73%) студентів з ОФМ виступає самостійна форма роботи (в групі здорових студентів цей показник складає 20 осіб – 33%), лише 7 (13%) з них схильні працювати в команді (КГ: 35 осіб – 58%), змагання увіч навіч як форма роботи приваблює лише 4 (7%) студентів з ОФМ та більшість здорових студентів (КГ: 34 особи – 57%). Навіть при виконанні складного та незнайомого завдання більшість (33 особи – 60%) студентів з ОФМ схильні діяти самостійно, подібна поведінкова тенденція спостерігається лише у 10 (17%) респондентів контрольної групи; у випадку виникнення ускладнень лише 7 (13%) студентів з ОФМ звертаються за допомогою до викладачів (в групі здорових студентів цей показник складає 18 осіб – 30%); схильні виконувати складну роботу разом з ким-небудь із сокурсників лише 4 (7%) студенти з ОФМ та 26 (43%) здорових студентів. В ситуації змагання у більшості (37 осіб – 67%) студентів з ОФМ виникає почуття тривоги та стурбованості (КГ: 10 осіб – 18%); і лише у 9 (16%) з них подібна ситуація викликає зацікавленість та азарт (КГ: 27 осіб – 45%).

Притаманний категорії студентів з обмеженими функціональними можливостями страх індивідуальної взаємодії, а також бажання скрити власну індивідуальність призводить до того, що найбільшу емоційну напруженість у більшості з них викликають форми роботи, які пов'язані з необхідністю виступати публічно: захист курсової роботи перед групою студентів та викладачів (40 осіб – 73%), виступ з тематичним докладом перед академічною групою (29 осіб – 53%), участь в груповій дискусії та необхідність висловлювати власну думку (33 особи – 60%). В той саме час, як групові форми роботи викликають високу емоційну напруженість лише у деяких здорових студентів: захист курсової роботи перед групою студентів та викладачів (16 осіб – 27%), виступ з тематичним докладом перед академічною групою (10 осіб – 18%), участь в груповій дискусії та необхідність висловлювати власну думку (10 осіб – 18%).

У більшості студентів з ОФМ робота в навчально-тренінговій групі так само викликає почуття підвищеної тривоги та смутку. В той саме час, здорові студенти більш орієнтовані на соціальну взаємодію та міжособистісне спілкування і подібна форма роботи приносить їм задоволення від спілкування «у колі», приваблює можливістю вільно висловлювати власну точку зору, говорити про власні почуття. Лише 4 (7%) студенти з ОФМ стверджують, що почувають себе незручно лише перші декілька хвилин роботи (КГ: 6 осіб –10%).

Цікаво, що маючи низьку орієнтацію на пряму соціальну взаємодію, половина (28 осіб – 51%) студентів з ОФМ знаходять задоволення у спілкуванні в мережі Інтернет (КГ: 15 осіб – 25%).

Привертає увагу той факт, що успішність власного навчання у ВНЗ студенти з ОФМ аж ніяк не пов'язують з допомогою друзів, у відмінності від позиції здорових студентів: 11 (20%) з них вважають важливою допомогу друзів. Разом з цим, для переважної кількості (50 осіб – 91%) студентів з ОФМ в ході навчання у ВНЗ важлива емоційна підтримка одного-двох сокурсників (в КГ цей показник складає 40 осіб (67%); для 37 (67%) з них – емоційна підтримка всієї академічної групи (КГ: 27 осіб – 45%); 48 (87%) – потребують емоційної підтримки батьків та близьких (КГ: 21 особа – 35%); емоційна підтримка викладачів кафедри в ході навчання важлива для 33 (60%) студентів з ОФМ (КГ: 27 осіб – 45%); половина (28 осіб – 51%) з них підкреслюють важливість емоційної підтримки друзів поза стінами ВНЗ (КГ: 39 осіб – 65%); для 22 (40%) студентів з ОФМ значущою є емоційна підтримка одного з викладачів ВНЗ (так само як для здорових студентів); емоційна підтримка представників деканату (ректорату) ВНЗ значуща лише для 2 (3%) студентів з ОФМ (в контрольній групі цей показник складає 12 осіб – 20%).

У випадку виникнення ускладнень в навчальній діяльності лише 24 (44%) студенти з ОФМ схильні звертатися за допомогою до сокурсників (КГ: 51 особа – 85%), 22 (40%) – до викладачів (КГ: 36 осіб – 60%). В подібних ситуаціях частіш за все використовують допомогу батьків 33 (60%) студенти з ОФМ та лише 4 (7%) здорових студентів, допомогу друзів – лише 4 (7%) студенти з ОФМ та 16 (27%) – здорові.

Соромляться звертатися за допомогою 11 (20%) студентів з ОФМ та 16 (27%) – здорових студентів. Схильні вирішувати проблеми самостійно, без будь якої допомоги лише 7 (13%) студентів з ОФМ та 4 (7%) – здорових студентів.

Як бачимо, для здорових студентів, у відмінності від студентів з ОФМ, в міжособистісному спілкуванні та взаємодії більше значення набувають особистісні контакти, ані залежність від батьків та оточуючих.

Усвідомлення власних ускладнень в міжособистісній взаємодії призводить до того, що більше половини студентів з обмеженими функціональними можливостями (31 особа – 56%) вважають необхідним, щоб система вищої освіти допомагала виховувати якості, які полегшують процес спілкування та дозволяють уживатися з людьми (для представників контрольної групи цей параметр не є важливим). На даний час в стінах ВНЗ у 18 (33%) студентів з ОФМ значні ускладнення викликає проблема спілкування та взаємодії з деякими викладачами (подібна проблема актуальна для 9 (15%) здорових студентів), 15 (27%) студентів з ОФМ турбує проблема міжособистісного спілкування з конкретними особами в академічній групі (КГ: 6 осіб – 10%); 11 (20%) – проблема комунікативної взаємодії у рамках академічної групи; для 11 (20%) студентів з обмеженими функціональними можливостями проблемою виступає взаємодія з представниками деканату (ректорату) ВНЗ (КГ: 6 – 10%). 10 (17%) здорових студентів наголошують на відсутності розуміння з боку оточуючих, в той час як для студентів з ОФМ це не є проблемою.

Процес адаптації до умов навчання у ВНЗ лише у 13 (24%) студентів з ОФМ (за власними оцінками) проходив легко, безболісно (КГ: 27 – 45%); 12 (22%) з них відмічають достатньо легкій процес адаптації з невеликими емоційними ускладненнями (КГ: 30 осіб – 50%), у 17 (31%) – адаптаційний процес проходив достатньо складно в емоційному, фізичному та комунікативному плані (в групі здорових студентів троє (5%) зазначають складності комунікативного плану), 13 (24%) студентів з ОФМ кваліфікують власний процес адаптації як складний та болісний (рис. 4.4).

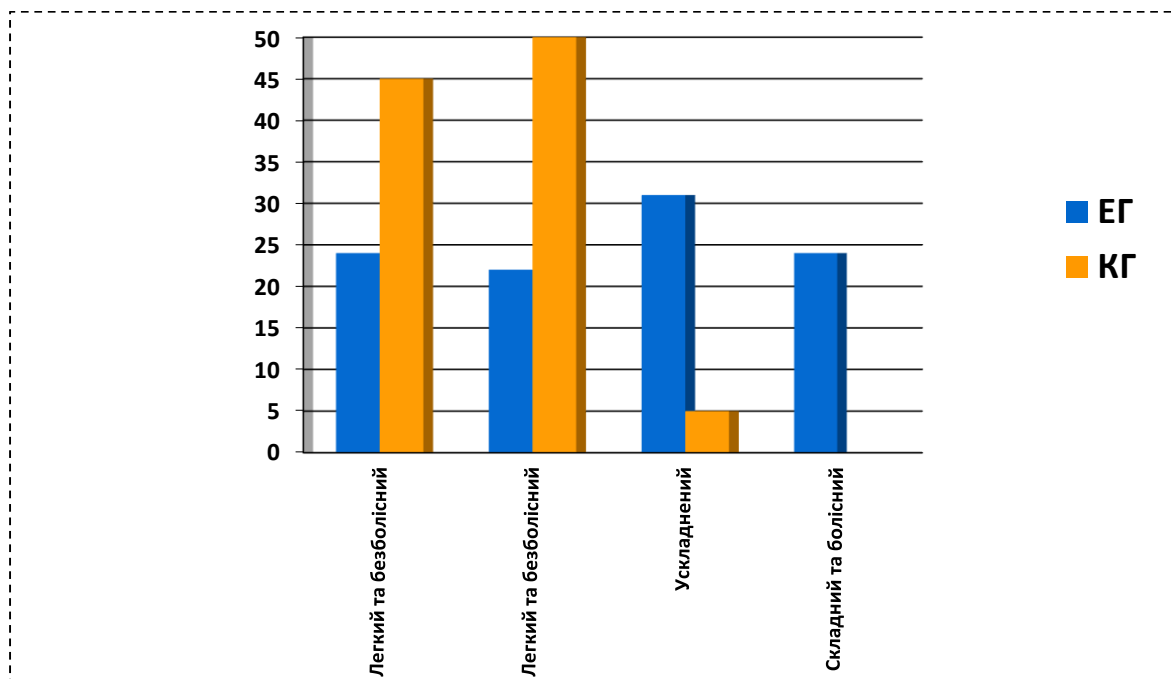


Рис. 4.4 Гістограма рівнів адаптації до умов навчання у ВНЗ представників EG та KG (%)

Половина (28 осіб – 51%) студентів з ОФМ адаптувалися до умов навчання у ВНЗ за допомогою групи сокурсників (академічна група) (КГ: 22 особи – 37%); 17 (31%) – відмічають допомогу декількох друзів з академічної групи (КГ: 48 осіб – 80%); допомога батьків стала у нагоді 31 (56%) студенту з ОФМ (КГ: 9 осіб – 15%); допомогу викладачів кафедри відмічають 7 (13%) студентів з ОФМ (КГ: 6 осіб – 10%); допомога куратора є вагомою для 9 (16%) студентів з ОФМ та лише для 4 (7%) здорових студентів.

Таким чином, нами встановлено, що характерна для студентів з обмеженими функціональними можливостями (EG) низька орієнтація на пряму соціальну взаємодію, страх індивідуальної взаємодії, а також бажання приховати власну індивідуальність зумовлюють особливості організації навчального процесу представників даної категорії:

- ✓ велику емоційну напруженість у більшості з них викликають форми роботи, які пов'язані з необхідністю виступати публічно;
- ✓ навіть при виконанні складного та незнайомого завдання вони схильні діяти самостійно, не звертаючись за допомогою до викладачів та сокурсників;
- ✓ в ситуації змагання у значній кількості з них виникає почуття тривоги та

стурбованості.

В міжособистісному спілкуванні та взаємодії більше значення для представників даної категорії набувають одиничні особистісні контакти:

- емоційна підтримка одного-двох сокурсників;
- безумовне прийняття з боку батьків та близьких;
- орієнтація на допомогу якогось одного з викладачів кафедри.

В ситуації змагання у більшості представників експериментальної групи виникає почуття тривоги та стурбованості. Цікаво, що усвідомлення власних ускладнень в міжособистісній взаємодії призводить до того, що студенти з обмеженими функціональними можливостями вважають необхідним, щоб система вищої освіти допомагала виховувати якості, які полегшують процес спілкування та дозволяють уживатися з людьми.

4.4. Учбово-професійна діяльність як чинник життєвих перспектив студентів з ОФМ

Узагальнені результати проведеного нами аналізу представлені в емпіричній моделі (рис. 4.5), яка наглядно демонструє основні зони виникнення ускладнень в навчальній діяльності студентів з обмеженими функціональними можливостями.

Як бачимо, психологічні проблеми навчання студентів з обмеженнями функціональних можливостей діагностуються за трьома основними напрямками: безпосередньо навчальний процес у ВНЗ, процес комунікації та особливості професійної спрямованості представників цієї категорії.

Характеризуючи специфіку навчальної діяльності студентів з обмеженими функціональними можливостями, слід зазначити знижений рівень навчальних домагань та низьку зацікавленість переважної кількості студентів цієї категорії у змістовній частині навчального процесу, що, на наш погляд, обумовлено їх обмежувальною освітньою мотивацією. Сам навчальний процес супроводжується зниженим емоційним фоном та наданням переваги індивідуальним формам отримання

інформації, що пов'язано з ускладненнями встановлення міжособистісних контактів та налагодження комунікації.

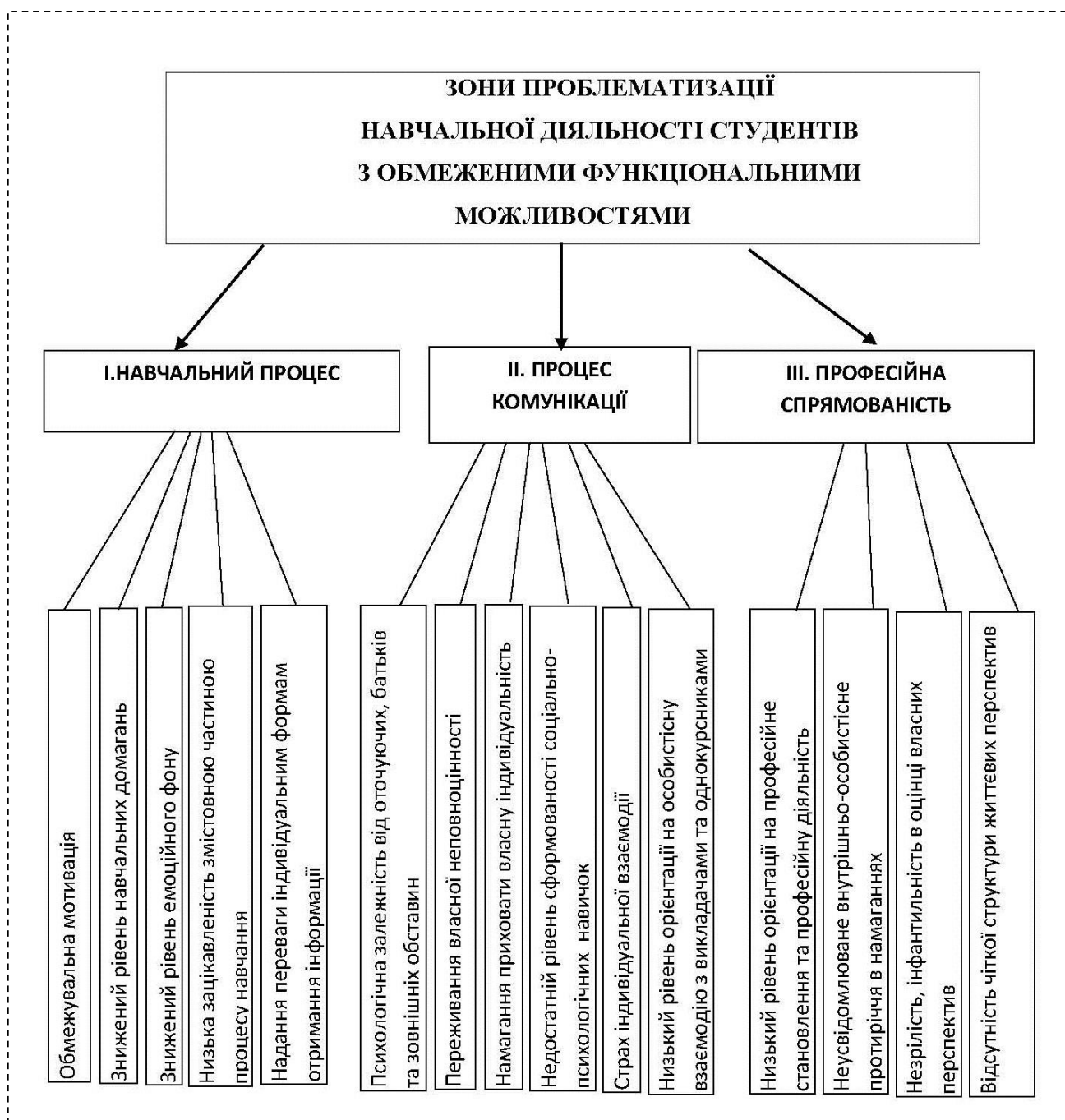


Рис. 4.5 Емпірична модель зон проблематизації навчальної діяльності студентів з обмеженими функціональними можливостями

Проведений аналіз психологічної структури освітньої мотивації та особливостей навчання студентів з ОФМ показує, що за всіма її компонентами спостерігається як

наявність певних загальних тенденцій, так і наявність значних розбіжностей. Це означає, що за психологічними характеристиками вони не утворюють однорідної групи, але мають загальні ознаки. Факторизація отриманих даних показала наявність двох парних ознак, які визначають розбіжності у фактичних даних і дозволяють їх угруповання у певні типи. По-перше, це фактор позиціювання особистості відносно найближчого соціального оточення, який виражається через ознаки **прагнення до самостійності і орієнтації на соціальну підтримку та захищеність**. Ці ознаки утворюють біполярну шкалу з чітко вираженими рівнями прояву. По-друге, це фактор позиціювання особистості відносно життєвого майбутнього, який виражається через ознаки прагнення до **професійного зростання** (професійної кар'єри) і прагнення до **буденного життєвого комфорту** (благополуччя). Ці ознаки також утворюють біполярну шкалу з чітко вираженими рівнями прояву.

Суттєво що ці фактори відносно незалежні і їх можна представити як дві ортогональні вісі, які детермінують особливості учбово-професійної діяльності і комунікації студентів з ОФМ. Перетин факторних ознак задає простір особистісного самовизначення студентів з ОФМ, що виражається у типовій **життєвій стратегії**, яку вони здійснюють сьогодні і планують реалізувати у майбутньому (див. рис. 4.6).

На схемі наочно представлено чотири типи життєвих стратегій, які демонструють студенти з ОФМ. Дамо їх коротку психологічну характеристику.

Перший квадрант визначається як **стратегія самостійних професійних досягнень і професійного зростання**. Її утворюють змістовні навчально-професійні мотиви, які поєднують безпосередній інтерес до навчання, усвідомлення соціального сенсу професії та бачення перспектив власного особистісного й професійного зростання саме в діяльності за фахом. Типовими висловлюваннями студентів є: «хочу стати гарним фахівцем»; «життя без цікавої роботи просто безглуздо»; «людину цінують тільки за її власні досягнення»; «чогось досягти у житті можна тільки став фахівцем» тощо. Майбутнє утворюють ситуації, коли студент вважає, що найбільш цікава та змістовна робота його чекає в майбутньому як наслідок його власних професійних зусиль та кар'єрного зростання, у процесі якого він зможе набувати необхідні компетентності.

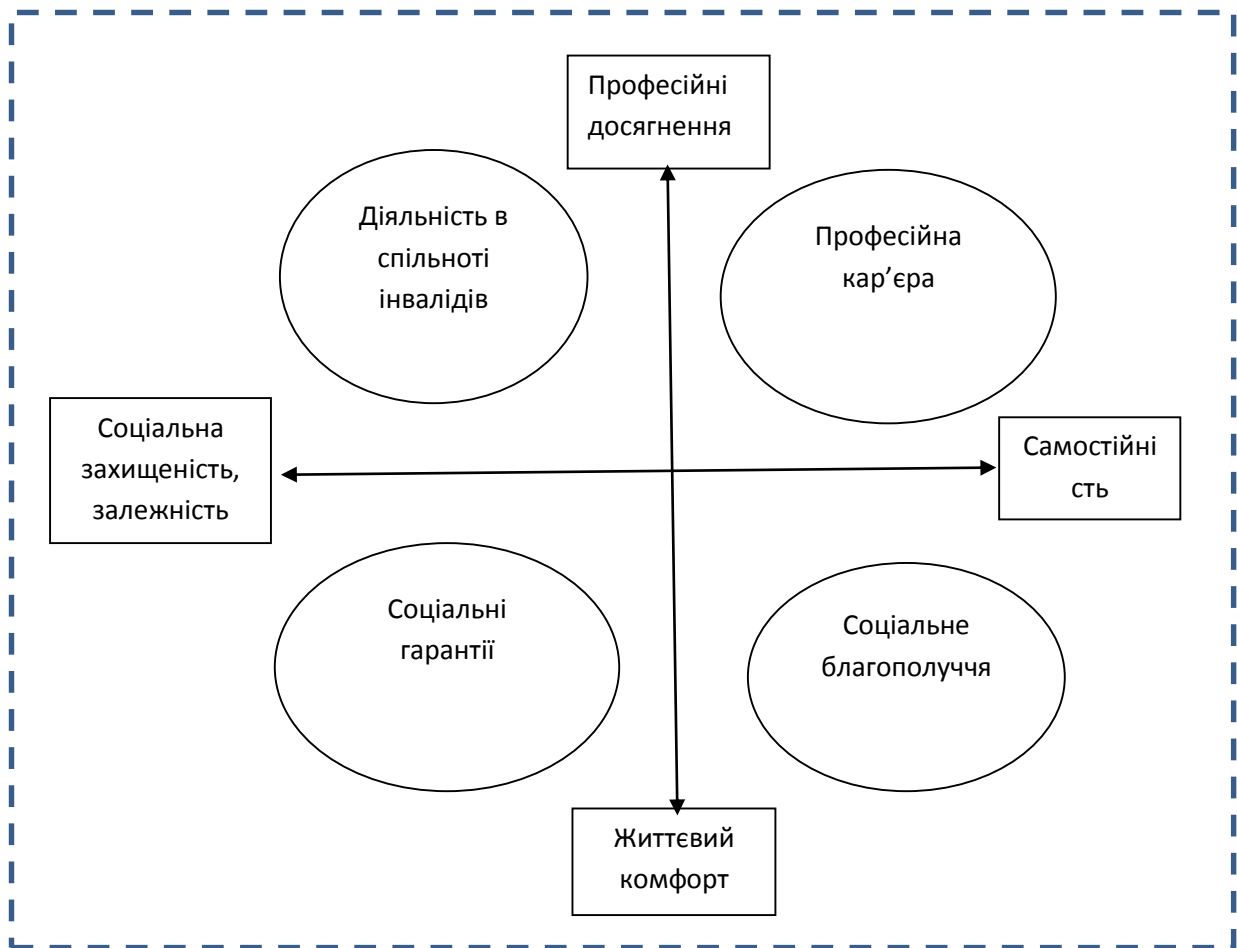


Рис. 4.6 Простір визначення життєвих стратегій студентів з ОФМ

Типовими висловлюваннями студентів є: «Зараз головне – влаштуватися за фахом, а потім треба робити кар'єру»; «Треба розпочати професійну діяльність, а потім піти на спеціальні курси»; «Одразу нічого не буває – треба багато працювати» тощо. Життєві перспективи пов'язані з досягненням такого життєвого стану, коли професійна діяльність розглядається як провідна функція, а всі інші соціально-побутові здобутки стають закономірним і логічним наслідком професійного зростання. Головним чинником такого конструкта стає уявлення про те, що якщо людина має дійсний особистісний інтерес до професійної діяльності й докладає значних зусиль для досягнення суспільно значущих результатів, то це дасть їй не тільки задоволення власним життям, але й забезпечить їй реальну високу якість життя. На жаль, така стратегія серед студентів з ОФМ є дуже мало поширеною. Цю

групу утворюють всього 5 – 7% студентів, хоча, слід зауважити, що і серед здорових студентів до такої стратегії схильні в середньому 15 – 17%.

Найбільш значущою ознакою такої життєвої стратегії у студентів з ОФМ є їх упевненість, що наявність фізичного недоліку не може стати обмеженням на шляху професійної діяльності і професійних досягнень.

Другий квадрант визначається як **стратегія на будь-яку професійну діяльність у спільноті людей з таким же типом функціональних обмежень**. Її утворюють специфічні мотиви «альтруїстично-обмежуваного» характеру, пов'язані, з одного боку, з усвідомлюваною установкою на допомогу іншим людям з таким же типом інвалідності і, з іншого боку, з певним страхом виходу за межі інвалідної спільноти. Життєва мотивація зміщується зі сфери самостійності у сферу «співзалежності», у відчуття власної повноцінності і затребуваності у специфічному соціальному середовищі. Типовими висловлюваннями студентів є: «Люди з особливими потребами вимагають особливого розуміння і уваги»; «Я краще за здорових людей розумію потреби і переживання інвалідів»; «Інваліди будуть ставитися до мене з більшою довірою, ніж до здорових людей» тощо. Така комунікативна установка поєднується з орієнтацією на професіоналізм у майбутній діяльності: «Щоб добре допомагати треба гарно вчитися»; «Сьогодні допомога може бути тільки професійною» тощо. Майбутнє представлено як практична професійна діяльність, яка може бути безпосередньо не пов'язаною з фаховою підготовкою. Навчання у ВНЗ розглядається деякою мірою як формальна справа, яка дасть можливість у майбутньому зайняти певну посаду, а самі фахові знання і вміння розглядаються як підпорядковані вирішенню практичних задач. Типовими висловлюваннями студентів є: «Чим би не прийшлося зайнятися, а потрібен диплом і знання»; «Я, напевно, не буду працювати за спеціальністю, але у всякому випадку фахові знання мені знадобляться». Такі студенти у навчанні достатньо старанні, але схильні до формального засвоєння знань та орієнтації схвалення з боку викладачів.

Така стратегія серед студентів з ОФМ є більш поширеною. Цю групу утворюють всього 20 – 22% студентів. Слід зауважити, що серед здорових студентів така стратегія виявляється вкрай рідко, не більше 2 – 3%.

Найбільш значущою ознакою такої життєвої стратегії у студентів з ОФМ є їх упевненість, що тільки в інвалідській спільноті наявність фізичного недоліку перестає бути обмеженням і, навіть навпаки, стає певним ресурсом на шляху професійної діяльності і професійних досягнень.

Третій квадрант визначається як **стратегія утворення життєвого простору за рахунок опіки та соціальних гарантій**. Її основу складає психологічна вимога на допомогу із зовні як компенсацію за наявність функціонального обмеження, при переживанні власної неспроможності самотійно вирішувати життєві проблеми. Мотивація життєдіяльності набуває характеру зовнішньої соціальної детермінації, а власні досягнення розглядаються як неможливі внаслідок фізичного обмеження. Зовнішня детермінація пов'язується з найближчим соціальним оточенням, яке «повинне щось зробити». Суттєво, що ця установка є наскрізною, тобто однаково спрямована у минуле, сьогодення і майбутнє. Минуле формулюється через мовний оборот: «Якби не ...», – який фіксує минулі обставини чи чийсь дії як детермінанти подій. Типовими висловлюваннями студентів є: «Якби не моє обмеження, то я б обрав іншу спеціальність»; «Якби батьки не допомогли, то я б не зміг поступити» тощо. Сьогодення формулюється через мовний оборот: «Вони мають ... бо», – який фіксує наявну ситуацію через вимогу на підтримку, допомогу та розуміння. Типовими висловлюваннями студентів є: «Викладачі мають розуміти, що мені навчатися важче ніж іншим»; «Є гарні викладачі, які у всьому мені допомагають»; «Інші студенти мають поводитися зі мною інакше» тощо. Майбутнє формулюється через мовний оборот: «Якщо не ...», – який фіксує майбутнє через чийсь дії як створення певних обставин власного життя. Типовими висловлюваннями студентів є: «Якщо педагоги не будуть до мене поблажливими, то я ніколи не зможу захистити диплом»; «Якщо батьки не допоможуть, то я не зможу знайти собі роботу»; «Якщо держава не буде піклуватися нами, то я й не знаю, як буду жити» тощо. Такі студенти у навчанні достатньо старанні, але їх цікавить тільки формальна оцінка. Змістовні мотиви навчання майже відсутні, а провідним мотиватором стає усвідомлене зобов'язання перед кимось: «Я маю добре вчитися, бо інакше батьки мене не зрозуміють».

Така «рентна» стратегія серед студентів з ОФМ є дуже поширеною. Цю групу утворюють не менш ніж 50% студентів. Слід зауважити, що серед здорових студентів така стратегія теж виявляється достатньо поширеною, але цю групу складає десь 15%.

Найбільш значущою ознакою такої життєвої стратегії у студентів з ОФМ є їх упевненість, що внаслідок фізичного недоліку у них в житті постійно виникають непереборні негативні обставини, які їм мають допомогти подолати інші люди чи установи.

Четвертий квадрант визначається як **стратегія досягнення життєвого комфорту і благополуччя за рахунок власної соціальної активності**. Її мотиваційну основу утворює буденна установка «жити як усі», яка наповнюється переважно предметним змістом – мати роботу, своє житло, сім'ю тощо. Найбільш чітко вираженими установками на майбутнє є прагнення до створення сім'ї та збереження здоров'я. Студенти розуміють, що все це «не впаде з неба», треба самостійно заробляти гроші і працювати, але уявлення про те, де і ким працювати у них маже відсутнє. Навчання у ВНЗ розглядається ними як необхідність, майже не пов'язана із майбутнім. Типовими висловлюваннями студентів є: «Мені просто потрібен диплом»; «Диплом завжди буде цінуватися в суспільстві»; «Завжди гарантовано роботу за фахом»; «Мені байдуже, де вчитися»; «Тут був найменший конкурс»; «Десь вчитися треба»; «З дипломом я змогу влаштуватися на будь-яку роботу», «Поки вчишся, з'являється шанс отримати роботу, одружитися та залишитися у місті» тощо. Слід відмітити, що частині студентів з такою стратегією притаманна деяка професійна орієнтація, але вони вважають, що зможуть отримати і виконувати тільки таку роботу, яка не відповідає їх власним професійним інтересам. Тобто маємо принципову розбіжність між уявленням про професійне бажане та можливе. Типовими висловлюваннями студентів є: «Я б хотів працювати за фахом, але дуже маленька зарплатня»; «Без досвіду не можливо влаштуватися на гарну роботу»; «Всі хороші робочі місця вже давно зайнято» тощо. Провідний життєвий конструкт утворюють уявлення, які отримують розповсюдження під назвою «жити тут і тепер». За цим висловом стоїть життєва концепція, за якою особистість має задовольнятися тим, що є сьогодні, а життя, тобто доля, якось все владнає. Така

позиція призводить до фактичної відмови від довгострокового проектування власної життєдіяльності, але забезпечує ситуативну активність особистості. Типовими висловлюваннями студентів є: «Нема чого заглядати у майбутнє – треба щоб все було гаразд сьогодні»; «Яка доля випала таке життя й буде»; «Якщо сьогодні все добре робити, то й завтра так буде» тощо. Хоча студент за період навчання оволодіває якимось фаховими знаннями та уміннями, але взагалі не приймає жодних професійних завдань, тобто усвідомлено перетворює навчання у суто формальну взаємодію з приводу навчальних вимог та ситуацій.

Така «адаптивна» стратегія серед студентів з ОФМ є достатньо поширеною. Цю групу утворюють не менш ніж 20% студентів. Слід зауважити, що серед здорових студентів така стратегія теж виявляється достатньо поширеною, але цю групу складає десь 30%.

Найбільш значущою ознакою такої життєвої стратегії у студентів з ОФМ є їх упевненість, що їх майбутнє лежить тільки у сфері приватного життя, для утворення і підтримки якого, все ж таки, прийдеться працювати.

Окрім визначених провідних життєвих стратегій студентів з ОФМ, нами виявлено ще одну групу, яку утворюють **песимістичні уявлення** студентів про власні життєві перспективи. Фактично йдеться про стан екзистенційної депресії та життєвої кризи особистості, коли «Від життя не можна чекати нічого доброго та гарного». Цю групу складає 7 – 8% студентів з ОФМ, що становить значну соціальну і психологічну проблему.

Ще раз підкреслимо, що кожна мотиваційна форма є складним психологічним конструктом, у якому поєднується й ставлення до вибору спеціальності, і усвідомлення того чи іншого соціального сенсу професії, і бачення власних життєвих і професійних перспектив. Тобто на кожному кроці навчання й для кожного студента особисто навчальну діяльність треба розглядати як полімотивовану, як таку, що поєднує в собі ставлення особистості до минулого, наявного та майбутнього у зв'язку зі зробленим професійним вибором. Так, цілком реальними є «кентаврчні» мотиви, які поєднують структурні компоненти мотивацій різного типу: «Мені не подобається обрана спеціальність, але вчитися дуже цікаво», «Я хочу стати гарним фахівцем, але

жалкую, що вступив у ВНЗ» тощо. У психологічному плані проблема полягає не в кількості студентів з такою мотивацією, а в принциповому визнанні факту її існування й врахуванні в дослідженнях і практичній роботі.

Визначені життєві стратегії студентів з ОФМ показують наявність значних проблем як соціального, так і психологічного змісту. Але ми вважаємо що практична допомога цим студентам має полягати не стільки у вирішенні цих проблем, скільки у фасілітації вироблення ними нового бачення власного майбутнього і сенсу життя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Барабанова В.В. Представления студентов о будущем как аспект их личностного и профессионального самоопределения / В.В. Барабанова, М.Е. Зеленова // Психологическая наука и образование. – 2000. – №2. – С. 28–41.
2. Болтівець С.І. Психогігієнічні умови модернізації освіти / С.І. Болтівець // Теоретико-методологічні проблеми розвитку особистості в системі неперервної освіти: матеріали методологічного семінару АПН України/ за ред. С.Д.Максименка. – К.: Інститут психології імені Г.С. Костюка АПН України, 2005. – С. 99–108.
3. Бондырева С.К. Психолого-педагогические проблемы интегрирования образовательного пространства: Избранные труды / С.К. Бондырева. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 352 с.
4. Борис І. Мотиваційна сфера як проблемний чинник поведінки / І. Борис // Психологія і суспільство. – 2002. – №2. – С. 48–57.
5. Боришевський М.Й. До проблеми самосвідомості особистості як детермінанти її саморозвитку / М.Й. Боришевський, О.І. Киричук // Українська психологія: сучасний потенціал: матеріали Четвертих Костюковських читань (25 вер. 1996 р.). – [у 3 т.]. – К.: Вид-во ДОК-К, 1996. – Т.1. – С. 105–111.
6. Боришевський М.Й. Психологічні механізми розвитку особистості / М.Й.Боришевський // Педагогіка і психологія. – 1996. – №3. – С. 26–33.
7. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека / В.К.Вилюнас. – М.: Прогресс, 1990.– 160 с.
8. Власова О.І. Провідні чинники розвитку соціального потенціалу особистості / О.І.Власова // Соціальна психологія. – 2005. – №2. – С.55-63.
9. Выготский Л.С. Принципы воспитания физически дефективных детей: Основы дефектологии [в 5 т.]. М.: Прогресс, 1983. – (собр. соч.в 6 т. / под ред. Власовой Т.А.).–С.34–49.
10. Выготский Л.С. Основы дефектологии /Л.С. Выготский. – СПб: Издательство «Лань». – 2003. – 370 с.
11. Гинзбург М.Р. Личностное самоопределение как психологическая проблема / М.Р.Гинзбург // Вопросы психологии. –1988. – №2. – С.19–26.
12. Дмитрук Д.А. Молодь на порозі самостійного життя / Д.А. Дмитрук, О.М.Балакірева, Т.В.Бондар, Д.М.Дікова-Фаворська. – К.: ДПКСМ, 2004. – 166 с.

13. Дригус М.Т. Дослідження суб'єктивних детермінант результативності учіння: концептуальний підхід / М.Т. Дригус // Актуальні проблеми психології: традиції і сучасність. – К., 1993. – Т.1. – С. 187–193.
14. Дусаविцкий А.К. О структуре мотивов учебной деятельности / А.К.Дусаविцкий // Вестн. Харьк. Ун-та. – 1978. – № 171. – Серия Психология. – Вып. 11. – С. 49–55.
15. Євдокимова Н.О. Роль психологічного центру ВНЗ у становленні особистості професіонала / Н.О. Євдокимова // Програма та тези науково-практичної конференції «Психолого-педагогічні аспекти формування та розвитку майбутнього фахівця» (15-17 лютого 2008 р.) / За заг. ред. Н.О.Євдокимової. – Миколаїв: МДУ ім.В.О.Сухомлинського, 2008. – С. 39-41.
16. Євдокимова Н.О. Психологічна служба як елемент освітнього простору вишу / Н.О.Євдокимова // АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України. / за ред. Максименка С.Д. – Житомир: «Вид-во ЖДУ ім.І.Франка», –2009. – т. 7, вип. 21. – С. 66-72.
17. Євдокимова Н.О. Кризи професійного розвитку студентів / Н.О.Євдокимова // «Слово»:Вісник Макіївського економіко-гуманітарного інституту: Актуальні проблеми психологічної теорії та практики: Матеріали щорічної науково-практичної конференції Асоціації психологів Донбасу з міжнародною участю (м. Макіївка, 12 грудня 2009 року) / За ред. кафедри психології ДонНУ. – Макіївка: Макіївський економіко-гуманітарний інститут, 2009. – С. 111-114.
18. Занюк С. Психология мотивации / С. Занюк. – К.: Эльга-Н; Ника-центр, 2002. – 352 с.
19. Історія, теорія і практика соціальної роботи в Україні: [упоряд. С.Я.Харченко, М.С.Кратінов, Л.Ц. Ваховський, О.П. Песоцька, О.Л.Караман]. – Луганськ: Альма-матер, 2005. – 408 с.
20. Казміренко В.П. Соціальна психологія організацій / В.П.Казміренко. – Монографія. – К.: МЗУУП. – 1993. – 384 с.
21. Колупаєва А.А. Проблеми спеціальної освіти дітей з особливими потребами в Україні / А.А. Колупаєва // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: 36 наукових праць. – К.: Університет «Україна», – 2004. – 448 с.
22. Леонтьев Д.А. Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего / Д.А. Леонтьев, Е.В.Шелобанова // Вопросы психологии.– 2001.–№1. –С.57–66.
23. Life line и другие новые методы психологии жизненного пути / [сост. и общ. ред. А.Кроника]. – М.: Прогресс –Культура, 1993. – 230 с.
24. Ложкін Г.В. Особливості соціалізації в юнацькому віці / Г.В.Ложкін, Т.Ю. Гущина // Психологічний ресурс простору вищої освіти: зб. наук. праць. – К.: ІВЦ Вид-во Політехніка, 2004. – Вип. 1. – С. 85–91.
25. Ломов Б.Ф., Сурков Е.Н. Антиципация в структуре деятельности / Б.Ф.Ломов, Е.Н.Сурков.— М.: Наука, 1980. — 280 с.
26. Назарова Н.М. Закономерность развития интеграции как социального и педагогического феномена / Н.М. Назарова // Компенсирующее обучение: опыт, проблемы, перспективы. –М., 1996. –С. 28–38.
27. Панов А.М. Центры социальной реабилитации детей с ограниченными возможностями – эффективная форма социального обслуживания семьи и детей / А.М. Панов // Реабилитационные центры для детей с ограниченными возможностями: опыт и проблемы. –М.: Геликон, 1997.–237 с.
28. Реабилитация и абилитация человека. Социально-психологическая безопасность и психическое здоровье: Сборник научных работ / [под ред. В.Н.Казакова]. – К.: КВИЦ, 2006. – 392 с.
29. Скляр П.П. Дослідження життєвих стратегій молоді та проблеми психолого-педагогічного

- забезпечення мотивації навчальної діяльності / [зб. наукових праць СНУ ім. В. Даля / за заг. ред. проф. О.Л.Голубенка]. – Луганськ: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2004. – С. 140– 142.
30. Скляр П.П. Мотивація навчальної діяльності студентів / П.П. Скляр // Соціальна психологія. – 2004. – № 5 (7). – С. 95–108.
31. Социальная работа: теория и практика / [под ред. Е.И.Холостовой]. – М.: ИНФРА– М, 2002. – 427 с.
32. Соціально-психологічні чинники соціальної інтеграції молоді з соматичними вадами здоров'я: науково-методичний посібник. – К.: Міленіум, 2004. – 186с.
33. Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю з функціональними обмеженнями / [за ред. А.Й. Капської]. –К.: ДЦССМ, 2003. – 168 с.
34. Татенко В.А. Психологические стратегии и технологии актуализации субъективного потенциала человека / В.А. Татенко // Психологія на перетині тисячоліть: зб. наук. праць учасників П'ятих Костюківських читань: [у 3 т.]. – К.: Гнозис, 1998. – Т.ІІІ. – С.308–314.
35. Холостова Е.И.Социальная реабилитация: Учебное пособие / Е.И.Холостова, Н.Ф.Дементьева. –М.: Дашков и К, 2002. – 387 с.
36. Чуйко О.В. Психологічна служба ВНЗ як фактор екологізації освітнього середовища / О.В. Чуйко // Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка. – К.: Логос, 2008. – т.7. – Вип.15. – С.309–312.
37. Швалб Ю.М. Психологические модели целеполагания / Ю.М.Швалб. – К.: Стилос, 1997. – 240 с.
38. Швалб Ю.М. Целеполагание как феномен сознания / Ю.М.Швалб. – К.: Стилос, 1997. – 72 с.
39. Шевцов А.Г. Методичні основи організації соціальної реабілітації дітей з інвалідністю / А.Г. Шевцов. – К.: Здоров'я, 2004. – 240 с.
40. Шматко Н.Д. Интегрированный подход к обучению детей с нарушениями слуха в России / Н.Д. Шматко // Интегрированное обучение: проблемы и перспективы. – СПб.: Питер, 1996. – С. 13–16.
41. Ядов В.А. Саморегуляция и самопрогнозирование социального поведения личности / В.А. Ядов. – Л.: Наука, 1979. – 142 с.
42. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека / П.М.Якобсон. – М.: Просвещение, 1990. – 102 с.

ЧАСТИНА II. Психологічна допомога студентам з обмеженими функціональними можливостями у ВНЗ

РОЗДІЛ 5. Проект психологічного супроводу студентів з обмеженими функціональними можливостями у ВНЗ

5.1. Структурно-функціональна модель психологічної роботи

Аналізуючи специфічні особливості навчання, професійного становлення та екзистенціального самовизначення студентів з обмеженими функціональними можливостями, ми дійшли висновку, що вища освіта повинна сприяти формуванню та розвитку у представників цієї категорії особистісної психологічної структури, яка заснована на усвідомленні власних можливостей та потенціалів. Вищий навчальний заклад у відношенні до них має сприяти формуванню адекватних уявлень щодо власних можливостей, створювати умови для пошуку своїх максимальних можливостей, сприяти розвитку найсильнішої психологічної здібності, яка стане основою формування смисложиттєвих орієнтацій, професійної самоідентифікації та успішної соціальної інтеграції.

На наш погляд, вирішення завдань психологічного супроводу категорії студентів з обмеженими функціональними можливостями, що знаходяться у стінах вищого навчального закладу, може виконувати психологічна служба ВНЗ як невід'ємний елемент системи вищої освіти (структура психологічної служби в системі освіти України визначена у Наказі Міністерства освіти і науки України «Про внесення змін до Положення про психологічну службу системи освіти України» за № 616 від 01.07.2009 р.).

За визначенням О.В. Чуйко, функціонування психологічної служби ВНЗ в контексті освітнього середовища здатне забезпечити «умови ефективного становлення молоді людини шляхом вирішення діалектичних протиріч у особистісному та професійному становленні» [Чуйко О.В. Психологічна служба ВНЗ як фактор екологізації освітнього середовища / О.В. Чуйко // Актуальні проблеми психології: збірник

наукових праць Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка. – К.: Логос, 2008. – т.7. – Вип.15. – С.309–312].

Психологічна служба, на думку Н.О. Євдокимової, виступає «опосередковуючим елементом освітнього простору вишу» та «є чинником розвитку особистості студента як суб'єкта професійної діяльності, життєздійснення та життєтворчості» [Євдокимова Н.О. Психологічна служба як елемент освітнього простору вишу / Н.О.Євдокимова // АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України. / за ред. Максименка С.Д. – Житомир: «Вид-во ЖДУ ім.І.Франка», –2009. – т. 7, вип. 21. – С. 66-72].

На наш погляд, робота психологічної служби ВНЗ має бути спрямована на розкриття потенційних можливостей кожного з представників категорії студентів з обмеженими функціональними можливостями. В цьому сенсі, це повинна бути робота з розвитку, формування, навчання, а не корекційна робота, спрямована на «виправлення» відхилень та недоліків.

Виходячи із зазначених положень, нами розроблено структурно-функціональну модель психологічної роботи зі студентами з обмеженими функціональними можливостями, яка включає основні напрямки роботи, що визначаються з провідних зон проблематизації навчальної діяльності представників цієї категорії та форми психологічної роботи (табл. 5.1).

Як бачимо, надання психологічної допомоги студентам з обмеженими функціональними можливостями, здійснення їх психологічного супроводу, а також створення інформаційно-методичного забезпечення їх оточення (викладачі, сокурсники) повинно охоплювати процеси навчання, комунікації та професійного становлення представників цієї категорії. Зміст психологічної роботи за кожним з цих напрямків реалізується у різноманітних формах роботи: тренінги, індивідуальне та групове консультування, групи взаємодопомоги та взаємопідтримки.

Структурно-функціональна модель психологічної роботи із студентами з обмеженими функціональними можливостями

Зони проблематизації навчальної діяльності	Напрямки психологічної роботи			Форми роботи
	Психологічна допомога	Психологічний супровід	Інформаційно-методичне забезпечення оточення (викладачі, студенти)	
Навчальний процес	<ul style="list-style-type: none"> - розвиток позитивно орієнтованої навчальної мотивації; - формування адекватного відношення до власних навчальних досягнень; - розвиток навчальних інтересів та зацікавленості змістовною частиною процесу навчання 	<ul style="list-style-type: none"> - супровід процесу адаптації до нових умов навчання у ВНЗ; - здійснення індивідуально-психологічної підтримки в ході навчального процесу; 	<ul style="list-style-type: none"> - методична підготовка викладачів до використання сучасних навчальних технологій з метою вдосконалення навчального процесу; - сприяння впровадженню викладачами інноваційних освітніх технологій; 	<p align="center">Групи взаємодопомоги та взаємодітримки Групи взаємодопомоги Групи консультування Групи спілкування</p>
Процес комунікації	<ul style="list-style-type: none"> - розвиток соціально-комунікативних компетенцій; - індивідуально-психологічна допомога з подолання негативних комунікативних установок та особистісних бар'єрів; - формування орієнтації на особистісну взаємодію з викладачами та співкурсниками; - розвиток здатності до встановлення соціально-комунікативних контактів 	<ul style="list-style-type: none"> - супровід процесу адаптації до нових умов соціальної взаємодії та комунікації; - індивідуально-психологічна підтримка в ході залучення до соціально-комунікаційних процесів; - інформаційна підтримка з питань функціонування громадських та студентських об'єднань; - психологічний супровід процесу інтеграції в академічну групу та студентську громаду; 	<ul style="list-style-type: none"> - інформаційне забезпечення викладачів та студентів щодо соціально-психологічних особливостей осіб з ОФМ з метою: підвищення рівня толерантного ставлення; подолання негативних стереотипів та установок, розвитку здатності до прийняття; - методичне забезпечення викладачів з метою ефективної організації навчально-виховної роботи; 	
Професійна спрямованість	<ul style="list-style-type: none"> - подолання особистісних недоліків, що склалися на попередніх етапах онтогенезу; - побудова позитивно спрямованих життєвих перспектив; - формування спрямованості на професійне становлення та професійну діяльність; - індивідуально-психологічна допомога з розвитку значущих індивідуально-психологічних здібностей та якостей; - розвиток професійної Я-концепції 	<ul style="list-style-type: none"> - індивідуально-психологічна підтримка в процесі професійного становлення та досягнення професійної самоідентифікації; - інформаційна підтримка з питань соціальних прав та гарантій, соціально-трудового законодавства; 	<ul style="list-style-type: none"> - розробка рекомендацій для викладачів щодо опори на ті психологічні функції студентів з ОФМ, що виступають основою для їх професійного становлення та розвитку; 	

5.2. Напрямки та засоби психологічної роботи

На основі структурно-функціональної моделі нами було розроблено програму комплексної психологічної роботи зі студентами з обмеженими функціональними можливостями, яка містить в собі кілька напрямків.

I. Психологічна допомога студентам з обмеженими функціональними можливостями, яка спрямована на:

1) Подолання недоліків, що сформувалися на попередніх етапах онтогенезу:

- розвиток позитивного образу-Я, який побудований на усвідомленні та розвитку власної сильної психологічної здібності;
- самопізнання власних фізичних (тілесних) потенціалів, зняття заборони на вираження особистих тілесних проявів;
- рефлексія тілесності та інтеграція образу тіла в цілісний образ-Я, усвідомлення цінності власного тіла, власного тілесного та життєвого досвіду;
- усвідомлення неусвідомлюваних протиріч в особистісній структурі;
- активізація внутрішніх особистісних ресурсів;
- формування самоідентичності та самоприйняття особистості;
- подолання особистісної залежності від зовнішніх факторів та оточуючих людей.

Форми роботи: індивідуальне консультування, тренінг особистісного росту, групи взаємопідтримки.

2) Побудова життєвих перспектив на основі усвідомлення факту, що функціональне обмеження не є життєвим обмеженням:

- розвиток зрілих адекватних оцінок власних життєвих перспектив;
- формування здатності до цілепокладання;
- розвиток здатності до проектування власного життєвого шляху;
- прийняття міри відповідальності за власне життя.

Форми роботи: індивідуальне та групове консультування, тренінг побудови життєвих перспектив.

3) Формування спрямованості на професійне становлення та професійну діяльність:

- формування професійної Я-концепції;
- визначення життєвих цілей в професійній сфері: зняття існуючого розриву між життєвими та професійними цілями, створення професійного наповнення життя;
- досягнення професійної самоідентифікації;
- усвідомлення того, що за рахунок високого професіоналізму можна досягти компенсації власних недоліків та обмежень.

Форми роботи: тренінг професійної спрямованості; групи взаємодопомоги – забезпечення професійного спілкування.

4) Розвиток соціально-комунікативної компетенції:

- зняття комунікативних страхів та бар'єрів;
- подолання негативних комунікативних установок та очікувань;
- формування орієнтації на особистісну взаємодію з оточуючими (співкурсниками, викладачами);
- розвиток здатності до встановлення соціальних комунікативних контактів.

Форми роботи: комунікативний тренінг, групи спілкування та взаємодопомоги.

II. Психологічний супровід та підтримка студентів з обмеженими функціональними можливостями, які передбачають:

✓ *Психологічний супровід* з метою надання допомоги в процесі адаптації до навчання у ВНЗ, інтеграції в навчальну групу та студентську громаду, підтримка в ході залучення до соціальних процесів.

Форми роботи: індивідуальне консультування, групи підтримки за принципом «рівний-рівному», групи адаптації за принципом інтегрованих груп.

✓ *Психологічна підтримка в ході навчального процесу:* розвиток позитивно орієнтованої навчальної мотивації студентів з обмеженими функціональними можливостями, формування адекватного відношення до власних навчальних досягнень, зміна полюсу емоційного сприйняття ситуації навчання, розвиток навчальних інтересів та зацікавленості змістовною частиною процесу навчання, зняття комунікативних бар'єрів та страхів, формування здатності до соціально-

психологічного особистісного контакту, формування орієнтації на особистісну взаємодію з викладачами та сокурсниками.

Форми роботи: спільні соціально-психологічні, комунікативні тренінги (за участю студентів-інвалідів, членів академічної групи, викладачів кафедри та факультету); групи спілкування: за інтересами, професійною спрямованістю; групи взаємодопомоги та взаємопідтримки. Такий тип груп повинен сприяти усвідомленню представниками цієї категорії власної належності до групи людей, які стикаються з подібними проблемами, з тими ж самими ускладненнями в стінах ВНЗ та поза ними, переживають ідентичні почуття та емоції. Така форма роботи допоможе викликати зацікавленість в спілкуванні та взаємодії з представниками своєї категорії, з категорією «здорових» одноліток та сокурсників, а також бажання поділитися власним досвідом та досягненнями. Крім того, участь в подібних групах сприятиме блокуванню страху соціальної взаємодії та формуванню позитивного відношення до групових форм роботи.

✓ *Психологічна підтримка* з метою надання індивідуально-психологічної допомоги в розвитку індивідуально-психологічних здібностей і властивостей особистості та подолання негативних психологічних станів.

Форми роботи: індивідуально-психологічне консультування, спрямоване на подолання виникаючих в ході навчання та соціальної взаємодії ускладнень та проблем; індивідуальна та групова психокорекція; групи активного соціально-психологічного навчання; групи творчої самореалізації особистості.

✓ *Інформаційна підтримка:* комп'ютерний банк даних з питань соціальних прав, захисту та соціальних гарантій, соціального законодавства, працевлаштування, надання медичної, соціальної та психологічної допомоги, громадські та студентські об'єднання.

✓ *Розробка загальних рекомендацій* для викладачів ВНЗ щодо опори на ті психологічні функції, які виступають основою для максимальних особистісних досягнень студентів з обмеженими функціональними можливостями.

III. Інформаційно-методична робота з оточенням (студенти, викладачі), яка містить в собі:

➤ *Інформаційне забезпечення* викладачів та студентів щодо соціальних, психологічних та фізіологічних особливостей життєдіяльності студентів з обмеженими функціональними можливостями з метою поглиблення розуміння причин виникнення функціональних обмежень та особливостей життєдіяльності людей з даним типом порушень, а також підвищення рівня толерантного ставлення до цієї категорії студентів.

Форми роботи: навчальні тренінг-семінари з медичних та соціальних питань функціональних обмежень людини, інформаційні видання (листівки, пам'ятки, буклети, брошури), інформаційно-тренінгова робота з формування адекватного ставлення та засобів взаємодії зі студентами з функціональними обмеженнями; організація проведення спільних із громадськістю акцій з соціальної підтримки студентів з обмеженими функціональними можливостями.

➤ *Методичне забезпечення* з метою підвищення рівня кваліфікації викладачів з організації та проведенню навчально-виховної роботи в інтегрованих студентських групах.

Форми роботи: методичні рекомендації та посібники з роботи в інтегрованих групах; навчальні семінари з використання спеціальних технічних засобів навчання в лекційно-семінарській роботі; організація заходів з виявлення та впровадження найкращого методичного досвіду викладачів.

➤ *Підготовка до використання сучасних навчальних технологій* з метою вдосконалення навчального процесу та зростання професійної майстерності викладачів ВНЗ.

Форми роботи: ПДС з питань сучасних технологій навчання в інтегрованих групах; наукові конференції з питань розробки та впровадження інноваційних освітніх технологій; навчальні тренінг-семінари з різних видів сучасних освітніх технологій; «круглий стіл» за участю викладачів, студентів-інвалідів та адміністрації ВНЗ на тему «Шляхи вдосконалення умов навчальної діяльності студентів з особливими потребами».

➤ *Формування толерантного ставлення* до категорії людей з обмеженими функціональними можливостями, подолання негативних стереотипів та установок, розвиток здатності до прийняття. *Форма роботи:* тренінгова.

РОЗДІЛ 6. Програми та інструментарій психологічної роботи із студентами з обмеженими функціональними можливостями у ВНЗ

6.1. Психологічна корекція ставлення до себе та формування позитивних уявлень про життєві перспективи

В рамках формувального експерименту нашого дослідження була здійснена комплексна психологічна робота зі студентами з обмеженими функціональними можливостями (представниками експериментальної групи досліджуваних), яка мала декілька етапів, напрямків та форм роботи.

Перший етап роботи спрямований на цільову групу студентів з обмеженими функціональними можливостями в кількості 49 осіб (це представники ЕГ-2 — 89% від загальної вибірки експериментальної групи) для яких характерне залучення власних обмежень в структуру образу-Я. Представники цієї категорії відрізняються за типом самоусвідомлення власного тілесного потенціалу, за змістом та ієрархічністю організації компонентів Я-структури. Для них притаманне сприйняття власного тіла як непотрібної перешкоди, постійне відчуття залежності від нього та, пов'язане з цим, почуття невпевненості. Це, за даними нашого дослідження, безпосередньо впливає на проектування майбутнього: кожен з них виказує побоювання, що вплив тілесних обмежень буде відчуватися ним протягом всього життя, а також, що існуючих тілесних можливостей недостатньо для вирішення віддалених життєвих завдань. Тому при визначенні власної життєвої перспективи вони обов'язково враховують свої тілесні можливості. Конструювання власних сценаріїв майбутнього представниками цієї категорії в значній мірі залежить від надмірної критичної оцінки ними власних можливостей, виразної орієнтації на соціальні уявлення та стереотипи, а також від схильності приписувати власні невдачі соціальним обставинам. Це призводить до того, що їх проекти власного майбутнього не виходять за рамки короткотривалої найближчої перспективи.

Усвідомлення представниками цієї категорії власних обмежень, залучення до внутрішньої картини фізичного недоліку (обмеження), закономірно обумовлює

формування обмежувальної мотивації вибору спеціальності (за принципом «Я нічого іншого робити не вмію»).

Крім того, сам факт отримання вищої освіти для кожного з них виступає основою надбання соціальних гарантій та переваг: в структурі їх освітньої мотивації переважають утилітарні, позиційні та ситуативні мотиви.

Подібна обмежувальна мотивація навчання у ВНЗ, в свою чергу, не сприяє формуванню в них професійної спрямованості.

Відповідно до зазначених проблем, нами розроблено тренінговий сценарій з формування позитивного Я-образу студента з обмеженими функціональними можливостями, розвитку в нього здатності до побудови узгодженої життєвої перспективи, а також розвитку професійної Я-концепції.

Тренінг спрямований на розвиток розуміння власної системи цінностей та суб'єктивних смислів у представників цієї категорії; на розкриття прихованих ресурсів; вирішення внутрішніх протиріч. Надає можливість побачити, засвоїти та перетворити отриманий досвід у власні ресурси; відчувати відповідальність за власні життєві вибори. Тренінг заснований на прийнятті себе студентами з обмеженими функціональними можливостями, своїх цінностей та суб'єктивних смислів

Мета тренінгу полягає у подоланні недоліків в особистісному розвитку молодих людей з обмеженими функціональними можливостями, що склалися на попередніх етапах онтогенезу, в створенні умов для їх особистісного розвитку через рефлексивний аналіз аспектів власного Я та власних можливостей. Сприяння формуванню навичок цілепокладання та проектування перспектив власного життя, а також усвідомленню та прийняттю відповідальності за власне життя. Формування навчально-професійної орієнтації.

Основними завданнями цієї тренінгової програми є:

- ✓ подолання неадекватних установок щодо власного Я та власних можливостей;
- ✓ зняття хворобливої фіксації на власному психофізичному стані;
- ✓ усунення табу щодо своїх тілесних, ментальних та емоційних виявів, а також їх наступна інтеграція в цілісний образ-Я, який підвладний самоконтролю;
- ✓ сприяння усвідомленню власних можливостей, потенціалів та бажань;

- ✓ розвиток рефлексивних здібностей;
- ✓ становлення адекватної самооцінки;
- ✓ формування особистісної незалежності;
- ✓ усвідомлення власних життєвих цілей та перспектив свого життя;
- ✓ розвиток здатності до самостійного прийняття рішень та побудови перспектив майбутнього;
- ✓ досягнення професійної самоідентифікації;
- ✓ побудова життєвих цілей в сфері професійної діяльності, злиття життєвих та професійних цілей;
- ✓ створення професійного наповнення життєвих перспектив.

У відповідності зі встановленими завданнями під час розробки програми психологічного тренінгу нами були реалізовані два напрями роботи:

1. Тематичний, метою якого було обговорення з учасниками тренінгу значущих понять, які висвітлюють проблему екзистенційного самовизначення, становлення узгодженої життєвої перспективи, особливостей співвідношення життєвих та професійних цілей.

2. Практичний, який включає тренінгові вправи та ігри.

Тренінговий сценарій складений нами на основі аналізу існуючого досвіду сучасної практичної психології (В.І.Дубровіна, Н.М.Толстих, К.Фопель, Н.Ю.Хрящева, Т.С.Яценко) та відповідає наступним принципам:

- ✓ врахування теоретичних основ феномену становлення життєвої перспективи особистості та особливостей соціальної інтеграції категорії молоді з обмеженими функціональними можливостями;
- ✓ орієнтованість на типові психологічні та особистісні особливості людей з функціональними обмеженнями;
- ✓ динамічність тренінгового процесу та цікавість запропонованих форм роботи;
- ✓ застосування методів, які припускають різноманітне, неоднозначне ставлення до предмету обговорення та отриманих результатів;
- ✓ дотримання смислової цілісності кожного заняття та тренінгу в цілому;

✓ використання різноманітних форм роботи: групові обговорення та дискусії, моделювання конкретних життєвих ситуацій, рольові ігри, елементи психогімнастики, візуалізації, тілесноорієнтованої терапії.

Під час розробки тренінгового сценарію нами враховувалися специфічні особистісні особливості контингенту учасників тренінгу: наявність негативного сприйняття власного Я та переживання власної неповноцінності, намагання приховувати власну індивідуальність, страх соціальної взаємодії та уникнення групових форм роботи. Все це викликало необхідність використання додаткових методів та прийомів, спрямованих на оптимізацію тренінгової ситуації та досягнення максимального ефекту.

Крім того, тренінгова робота супроводжувалася такими формами роботи:

1) Індивідуальне та групове консультування, спрямоване на усвідомлення молодими людьми з обмеженими функціональними можливостями неусвідомлюваних протиріч у власній особистісній структурі, на активізацію внутрішніх особистісних ресурсів, формування самоідентичності та самоприйняття власної особистості. Така форма роботи сприяла розвитку зрілих адекватних оцінок власних життєвих перспектив представниками цієї категорії, створювала умови для усвідомленого прийняття ними міри відповідальності за власне життя.

2) Групи взаємодопомоги та взаємопідтримки, робота яких сприяла усвідомленню представниками категорії молоді з обмеженими функціональними можливостями власної належності до групи людей, які стикаються з подібними проблемами, з тими ж самими ускладненнями в стінах ВНЗ та поза ними, переживають ідентичні почуття та емоції. Використання такої форми роботи допомогло нам викликати зацікавленість учасників у спілкуванні та взаємодії з представниками своєї категорії, з категорією «здорових» одноліток та сокурсників, а також бажання поділитися власним досвідом та досягненнями. Крім того, участь в подібних групах сприяла блокуванню страху соціальної взаємодії та формуванню позитивного відношення до групових форм роботи.

Тренінгова програма розрахована на 40 годин (10 занять по 4 години кожне, які проводилися двічі на тиждень) та складається з трьох змістовних блоків: перший блок

роботи спрямований на подолання недоліків особистісного розвитку, що склалися на попередніх етапах онтогенезу молодих людей з ОФМ, створення умов для їх особистісного розвитку через рефлексивний аналіз різних аспектів власного «Я» та власних можливостей; другий блок роботи спрямований на формування навичок цілепокладання та проектування перспектив власного життя, а також усвідомлення та прийняття відповідальності за власне життя; третій блок – на формування навчально-професійної орієнтації (повний тренінговий сценарій наведений у додатку Б).

Перший блок. Мета: подолання недоліків особистісного розвитку, що склалися на попередніх етапах онтогенезу молодих людей з ОФМ, створення умов для їх особистісного розвитку через рефлексивний аналіз різних аспектів власного «Я» та власних можливостей.

Тренінговий сценарій *першого заняття* був спрямований на створення умов для знайомства учасників групи, ознайомлення з принципами роботи тренінгової групи та засвоєння ігрового стилю взаємодії, зняття психоемоційної напруги та запуск процесів саморозкриття.

Провідною метою роботи першого дня тренінгу було створення сприятливого клімату та емоційно-позитивного настрою в групі, прийняття кожним з учасників довірливого стилю спілкування, формування позитивних установок щодо себе та інших учасників, розвиток навичок усвідомлення та об'єктивного оцінювання власних особистісних якостей.

Основні складності роботи першого тренінгового дня були пов'язані з тим, що у учасників групи виникли труднощі самопрезентації власних найкращих особистісних якостей, скутість висловлювань від власного «Я». Так в ході виконання вправи «Самопрезентація» учасникам було запропоновано записати своє ім'я по буквах та спробувати підібрати на кожну з них якості, що характеризують власну особистість. У більшості учасників тренінгової групи виникли певні ускладнення у підборі адекватних позитивних характеристик, що характеризують власні особистісні риси – не більше 3-4 позицій. На наш погляд, це пов'язано з наявними особливостями власного самоприйняття представниками категорії студентів з обмеженими

функціональними можливостями, їх зосередженість на негативних та обмежувальних аспектах свого Я.

Крім того, протягом першого тренінгового дня відчувалася емоційна напруженість аудиторії. Так при виконанні вправи «Збір рукостискань» з елементами психогімнастики за завданням ведучого учасники групи, пересуваючись повільно аудиторією, повинні зібрати якомога більше рукостискань у всіх присутніх. Більшість молодих людей визнали, що відчували почуття невпевненості, незручності та побоювання близького контакту з іншими на початку виконання вправи, які вдалося подолати в ході її виконання та отримати задоволення від такої форми спілкування. Виконання вправ «Без маски» і «В пошуках схожого» та подальше обговорення результатів певною мірою дозволило нам зняти існуючі внутрішні зажими. Вправа з м'язової релаксації дозволила досягти зниження рівня психофізіологічної напруженості учасників.

Аналіз результатів першого дня роботи тренінгової групи показав, що у кожного з представників категорії студентів з обмеженими функціональними можливостями необхідно розвивати здібності щодо рефлексивного аналізу, формувати спрямованість на самопізнання та саморозкриття.

Тренінговий сценарій *другого заняття* спрямований на формування позитивного ставлення щодо власного «Я» у кожного з учасників групи.

Основною метою роботи було «розхитування» стереотипів самосприйняття, формування адекватних уявлень щодо власного «Я», розвиток рефлексивних здібностей особистості.

Вже під час виконання першої вправи-привітання «Не люблю вихвалитися, але ...» більшість учасників зазнали певні ускладнення та визнали, що не так вже просто визначати власні гідності, вміння та чесноти, тим більше, робити це в присутності аудиторії. В ході обговорювання домашнього завдання (твір на тему «Який Я?») виявилось, що труднощі, з якими зіткнулася більшість учасників, були пов'язані з необхідністю саме у письмовому вигляді описувати власну сутність, аналізувати власні особливості («...легше говорити взагалі»), більшість з них зазначили, що

декілька разів відкладали виконання домашнього завдання на потім. Троє учасників визнали, що так і не змогли впоратися з завданням.

Виконання вправ «Зустріч в аеропорту» та «Малюнок власного Я» дозволило зосередити увагу кожного з учасників на зовнішньому аспекті власного «Я», здійснити аналіз його саморозуміння та самосприйняття, оцінити його відповідність сприйняттю оточуючими. Обговорювання результатів виконання цих прав створило умови для розширення уявлення кожного учасника групи щодо власного Я, надало можливість подивитися на себе з іншого незвичайного боку – з точки зору оточуючих людей, почути їх оцінки та міркування.

Вправа «Декілька добрих слів» надала можливість продемонструвати учасникам, які їх особистісні риси є найбільш помітними оточенню. Аналіз висловлювань учасників показав, що молоді люди з обмеженими функціональними можливостями здатні уважно спостерігати за особливостями особистісних проявів у оточення, давати достатньо точні оцінки та характеристики. Виконання наступної вправи «Комісійний магазин» сприяло поглибленню процесів саморозкриття власного Я, формуванню навичок самоаналізу, саморозуміння та самокритики. По оцінкам учасників досвід попередніх вправ полегшив виконання цього завдання – кожен з них достатньо легко зміг «позбавитися» негативних рис та обрати необхідні якості.

Робота з вправами «Портрет ідеальної людини» та «Чарівний ліс» (з елементами аутотренінгу) сприяла усвідомленню кожним учасником потенціалів власного особистісного розвитку, створенню синтезованої моделі власного ідеального «Я», закріпленню позитивного образу «Я», пізнанню та розвитку Я-концепції, засвоєнню навичок аутотренінгу як способу зміни психологічних та емоційних станів.

Тренінговий сценарій *третього та четвертого занять* був спрямований на самопізнання молодими людьми з обмеженими функціональними можливостями власних фізичних (тілесних) потенціалів. Як відомо, обмеженість фізичних (функціональних) можливостей – це єдиний психосоматичний процес, який пов'язаний з особливостями психічного та соматичного реагування особистості, тому

провідним завданням цих занять стало усвідомлення протиріч в особистісній структурі та активізація внутрішніх особистісних ресурсів; формування самоприйняття та позитивного ставлення щодо власного тіла.

Основною метою роботи було зняття заборони на вираження особистих тілесних проявів індивідами з обмеженими функціональними можливостями, тілесна рефлексія та інтеграція образу тіла в цілісний образ Я, усвідомлення цінності власного тіла, власного тілесного та життєвого досвіду; подальший розвиток уявлень щодо власного Я, власних можливостей та потенціалів.

Учасники жваво включилися у виконання першої вправи «Привітання без слів», але їх «тілесного репертуару» помітно не вистачало для того, щоб розмаїтити власні привітання з іншими. Наступне обговорення проблем, що виникли в ході роботи, виявило існування тілесних «зажимів» та обмежень у кожного з учасників.

Запропоновані учасникам групи вправи були спрямовані на вироблення вміння прислухатися до відчуттів, що виникають у власному тілі, на усвідомлення власних дій та рухів, на виявлення зон тілесної локалізації напруги, подавлених емоцій, болю та емоційних страждань.

В ході виконання вправ «Зажим» та «Скульптор і глина» учасники оволодівали навичками зняття психофізіологічних зажимів та прийомами релаксації, вчилися усвідомленню неприємних відчуттів та напруги, подоланню негативних емоційних станів та переживань.

Особливий інтерес у учасників групи викликала тематична довідка ведучого на тему «Тілесний досвід як складова людського існування та умова його повноти та цільності» в якій показано, що серед факторів, які обумовлюють формування механізмів саморегуляції особистості, одне із центральних місць належить фізичному образу Я – він визначає напрямок та рівень активності людини, її особистісні якості. Я-фізичне – це реально існуючий психічний механізм розвитку людини, який здійснює саморегуляцію, саморозвиток, саморух, самореалізацію.

Виконання вправ з елементами аутотренінгу «Я – центр волі» та «Гімн самому собі» створило умови для формування у учасників здатності послідовно фіксувати

увагу на кожному з основних аспектів власної особистості, для розвитку вміння управляти елементами власного Я, для усвідомлення ними власної тотожності.

Тренінговий сценарій *п'ятого заняття* спрямований на усвідомлення молодими людьми з обмеженими функціональними можливостями власних можливостей, ресурсів та потенціалів, на розвиток впевненості у власних силах та можливостях.

Виконання вправи «Зняття внутрішніх обмежень» сприяло усвідомленню кожним з учасників власних внутрішніх обмежень та створило умови для оволодіння технікою покрокового їх зняття. В ході подальшого обговорення більшість студентів відмічала виникнення відчуття легкості від зняття внутрішніх обмежень, яку можна порівняти з легкістю позбавлення від важкої ноші.

Тематична довідка вєдучого на тему «Ресурси кожного з нас» та подальше виконання вправ «Мої власні ресурси» і «Подвійні каракулі» створили умови для усвідомлення та адекватної оцінки кожним членом групи власних внутрішніх, зовнішніх та соціальних ресурсів у подоланні життєвих ускладнень та досягненні встановлених цілей. Крім того, вони дозволили задіяти асоціативне мислення та творчий потенціал кожного з учасників як необхідний ресурс у вирішенні реальних життєвих проблем і протиріч.

Усвідомленню наявних можливостей та потенціалів, пошуку власних сильних особистісних сторін кожним з учасників сприяло виконання вправ «А я не боюся...» та «Рекомендація». Виконання техніки візуалізації «Цвітіння рози» створило умови для закріплення ними власних особистісних досягнень.

Другий блок. Мета: формування навичок цілепокладання та проектування перспектив власного життя, а також усвідомлення та прийняття відповідальності за власне життя.

Тренінговий сценарій *шостого заняття* спрямований на формування навичок цілепокладання та планування, а також на розвиток мотивації досягнення встановлених цілей.

Основною метою заняття було створення умов для усвідомлення учасниками групи власних бажань, інтересів, цінностей, цілей та домагань; оволодіння техніками

планування та цілепокладання; визначення конкретних дій та кроків, спрямованих на досягнення власних цілей.

В ході виконання вправ «Долоня» та «Перетворення мрії в мету» учасники оволодівали техніками уточнення власних цілей та усвідомлення наявних ресурсів на шляху до них.

В результаті проведеного групового обговорення учасники дійшли висновку, що на шляху перетворення мрії в мету існує певний «технологічний» процес, який містить в собі виконання конкретної послідовності дій, спрямованих на досягнення мети. Учасникам була запропонована техніка цілепокладання, заснована на: конкретизації та вербалізації власних бажань, роздрібненні процесу досягнення результату на послідовні етапи, що здійснює перехід від намірів до конкретних дій.

Більшість учасників, аналізуючи результати роботи шостого тренінгового дня, зазначали, що вперше настільки серйозно замислилися над власними життєвими цілями та спрямуваннями. Кожен з учасників виказав готовність використовувати надбані навички у повсякденному житті.

Тренінговий сценарій *сьомого та восьмого занять* спрямований на усвідомлення, побудову та реалізацію перспектив власного майбутнього учасниками групи.

Основною метою цих занять є: створення умов для запуску процесів проектування власного життя молодими людьми з обмеженими функціональними можливостями, розвитку здатності бачити успішні перспективи власного майбутнього; формування вміння брати відповідальність за власне життя на себе, самостійно приймати рішення, використовувати власні можливості та потенціали в процесі проектування та реалізації життєвих цілей.

За умовами вправи «Перспектива руху» кожному з учасників необхідно було визначити власні довгострокові, проміжні та найближчі цілі. Найбільші ускладнення у багатьох з них виникли при необхідності визначити саме довгострокові цілі. Ведучий звернув увагу учасників на те, що саме проміжні та найближчі цілі прокладають день за днем ланцюжок до довгострокової, можливо, життєвої цілі.

Тільки після цього студентам з обмеженими функціональними можливостями вдалося визначити власні проміжні та довгострокові цілі, створивши таким чином своєрідний маршрут руху життям. В ході подальшого обговорення результатів багато хто з учасників зазначив, що відчувають полегшення, натхнення та бажання втілювати заплановане у життя.

Виконання наступної вправи «Карта мого життя» сприяло створенню кожним з учасників тренінгової групи метафоричного цілісного образу власного життя, формуванню усвідомленого ставлення до планування власного життєвого шляху.

Наступним кроком в роботі стало формування у кожного з учасників структурного бачення власного життя через значущі події, усвідомлення їх зв'язку з конкретними людьми, визначення характеру цих зв'язків (вправа «Події мого життя»). Наступне обговорення сприяло усвідомленню ними того факту, що більш або менш значущі для нас особи можуть виступати в якості ресурсу розвитку нашого життя, або, навпроти, стати перешкодою на цьому шляху.

З метою формування у молодих людей з обмеженими функціональними можливостями емоційного та ціннісного відношення до минулих подій власного життя, розвитку в них вміння використовувати позитивний досвід минулого як додатковий власний ресурс подальшої життєтворчості було організована групова дискусія на тему «Чи можливе майбутнє без минулого» та виконання вправи «Прогулянка у гори».

Наступна вправа «Жив-був у бабусі сіренький козлик» створювала умови для усвідомлення кожним з учасників міри власної відповідальності за своє життя.

З метою фіксації та закріплення у свідомості учасників власних надбань та досягнень, що відбувалися протягом тренінгового дня було використано вправу з елементами аутотренінгу «Я – подарунок для людства»: кожна людина – це унікальна істота, і вірити у власну унікальність та винятковість необхідно кожному з нас.

Третій блок. Мета: формування навчально-професійної орієнтації студентів з обмеженими функціональними можливостями. Тренінговий сценарій *дев'ятого заняття* спрямований на усвідомлення місця професійного самовизначення в

процесі життєвого самовизначення в цілому, формування професійної Я-концепції та досягнення професійної самоідентичності.

Виконання першої вправи «Мій власний життєвий успіх» було спрямовано на досягнення усвідомлення кожним з учасників особистого відношення до життєвого успіху, особливостей його взаємозв'язку з професійною діяльністю, а також на побудову суб'єктивної ієрархії способів досягнення успіху. Кожному з учасників необхідно було самостійно порівняти результати власного ранжування складових життєвого успіху з результатами роботи групи. Слід відмітити, що обговорення питань життєвого успіху людини та способів його досягнення в кожній підгрупі супроводжувалося жвавими суперечками – кожен з учасників «протягував» власний варіант послідовності значущих складових та способів. В результаті лише двом підгрупам (з п'яти працюючих) вдалося дійти згоди. Тому обговорення у підгрупах ми перевели у загально групову дискусію на тему «Життєвий успіх людини та шляхи його досягнення. Чи обов'язково він має бути пов'язаний з професійною самореалізацією?» За нашими спостереженнями, приблизно одна третина учасників пов'язує власний життєвий успіх з успішною реалізацією своїх здібностей та потенціалів в професійній сфері, а також з цікавою роботою. Тому отримання якісної освіти та наявність здібностей і таланту для них виступають найбільш привабливими та адекватними способами досягнення життєвого успіху. Ще третина учасників орієнтована на здобуття поваги оточення, на можливість прожити життя в оточенні сім'ї, дітей та надійних друзів. Тому способи, які вони обирають для досягнення успіху пов'язані з вмінням пристосовуватися до обставин, з вдачею та щасливим збігом обставин. Для останніх учасників критерієм власного життєвого успіху є можливість жити не гірше інших, мати посаду та можливість бути хазяїном власного життя. При цьому, на їх погляд, необхідне вміння наполегливо та послідовно відстоювати власні інтереси, мати необхідні зв'язки, а ще краще – впливових та забезпечених близьких (друзів, знайомих).

В ході тематичної довідки на тему «Співвідношення понять професійного та життєвого самовизначення» ведучим визначено, що всередині цілісного процесу життєвого самовизначення можна виокремити чотири взаємопов'язані компоненти:

особистісне, соціальне, професійне та сімейне самовизначення. Професійне самовизначення – це частина більш загального процесу життєвого самовизначення, яка представляє собою довготривалий процес.

Робота над вправою «Мої професійні бажання» та подальше обговорення результатів сприяли усвідомленню учасниками тренінгової групи власних професійних бажань, встановленню зв'язку професійних бажань з життєвими цілями. Але в ході роботи у більшості з них виникли ускладнення: дехто зазначав, що не знає як відповісти на те або інше запитання; у деяких учасників відповіді на запропоновані запитання не були пов'язані з професійною сферою та професійним становленням. Виходячи з цього, нами було використане (позапланово) групове консультування учасників з питань професійної орієнтації, мотивації вибору спеціальності, власних особистісних перешкод на шляху до професійного становлення

В ході виконання вправи «Дорожня карта» учасникам необхідно було сформулювати власну професійну мету (отримання спеціальності, влаштування на конкретне місце роботи, конкретні професійні досягнення, тощо) та зафіксувати її на власній «дорожній карті»; продумати та записати проміжні зупинки та розповісти один одному про власний шлях до досягнення професійної мети. Аналізуючи результати виконання роботи, більшість учасників зізналися в тому, що вперше так ретельно та глибинне замислилися над проблемою професійного становлення та самовизначення. Троє з них визнали, що відчували значні ускладнення в ході виконання цієї та попередньої вправи. Спираючись на це, нами була запропонована учасникам вправа «Особиста професійна перспектива». Її виконання спрямоване на усвідомлення учасниками власних ціннісно-сміслових компонентів, аналіз схеми власної професійної перспективи, індивідуалізацію складових особистої професійної перспективи. Виконання вправи проходило у вигляді інтерв'ю – учасники працювали в парах, послідовно змінюючи позиції респондент-інтерв'юєр. В ході загально групового обговорювання отриманих результатів більшість учасників відмічали власні ускладнення у визначенні віддаленої професійної мети та найближчих

професійних цілей, а також у пошуку шляхів подолання власних недоліків та обмежень.

Виконання наступної вправи «Забори та яруги» було спрямовано на підвищення індивідуального рівня усвідомлення можливих перешкод на шляху до досягнення професійних цілей та уявлення щодо власних шляхів подолання цих перешкод. Один з учасників (за власним бажанням) сідає напроти інших, кожен з яких моделює певні ускладнення та перешкоди (зовнішні чи внутрішні) на шляху до досягнення професійної мети. В ході виконання цієї вправи постійно виникали жваві дискусії з приводу різноманітних шляхів подолання можливих перешкод, у багатьох учасників виникла потреба поділитися власним життєвим досвідом. Можливість побувати на «гарячому» стільці та випробувати себе використала більшість учасників. Наприкінці роботи з загального переліку можливих труднощів та перешкод на шляху досягнення професійних цілей групою були визначені найбільш, на їх думку, значні та небезпечні: несприятливі зовнішні обставини (криза, скорочення штату, внутрішньосімейні обставини), проблеми зі станом власного здоров'я (вони, за побоюваннями деяких учасників, можуть виникнути у будь який момент). Звертає на себе увагу той факт, що в якості джерела подолання можливих перешкод переважна більшість учасників визначила власні можливості та потенціали (наполегливість, завзятість, впевненість у власних силах, терпіння, талант).

На формування у учасників опірних пунктів власного професійного росту, планування професійної діяльності, рефлексію труднощів та бар'єрів на шляху професійного становлення, досягнення професійної самоідентифікації було спрямовано виконання вправи «Прес-конференція: 10 років потому». Кожен з учасників послідовно мав можливість «дати прес-конференцію» з приводу досягнення власних професійних вершин за останні 10 років. Іншим учасникам необхідно сформулювати ряд питань до інтерв'юера з приводу: основних кроків (етапів) його професійної кар'єри, перешкод на шляху їх досягнення, ресурсів їх подолання, особливостей переживання власного успіху, перспектив подальшого

професійного росту. За визнанням учасників, виконання цієї роботи надихнуло оптимізмом та впевненістю у власному успішному майбутньому.

З метою закріплення позитивного відношення щодо власного Я та власних можливостей було використано вправу з елементами аутотренінгу «Формула любові до себе».

Тренінговий сценарій *десятого заняття* спрямований на збагачення свідомості кожного з учасників позитивними, емоційно забарвленими образами власної особистості; закріплення позитивного образу Я; підкріплення мотивації успіху та спрямованості на успішне майбутнє.

Групова дискусія на тему: «Творити власне життя за власним бажанням: мистецтво чи важка праця» та виконання вправи «Загадка семи мудреців» створювали умови для усвідомлення кожним з учасників сенсу життя в цілому та власного життя зокрема з використанням метафори життєвого шляху людини.

Виконання вправи «Кіно мого життя» з елементами релаксації та візуалізації було спрямовано на усвідомлення кожним з учасників групи перспектив власного життя.

В ході виконання вправи «Твоє майбутнє» кожен з учасників мав можливість (за бажанням) почути припущення інших щодо його майбутнього (часові рамки учасник визначає самостійно: через рік, через п'ять років, через 25 років). При цьому було необхідно відокремити: 1) професійну сферу (успішність, кар'єрний зріст, сфера діяльності), 2) особисте життя; 3) психологічні та особистісні характеристики. Необхідно зазначити, що ми свідомо обрали таку форму колективного «прогнозування», бо, враховуючи результати попередніх занять, не мали сумнівів в тому, що зміст «прогнозів майбутнього» буде виключно позитивним. Наші припущення повністю виправдалися: прогнози групи щодо кожного з учасників були цілковито позитивними, емоційно забарвленими, доброзичливими та достатньо змістовними. Важливо, що ніхто з учасників не залишився осторонь цього процесу – кожен із задоволенням висловлював власні думки щодо майбутнього інших, жоден не виказав побоювання щодо власного перебування на «гарячому» стільці. По

завершенні справи учасники відмітили підйом власного емоційного стану, прилив ентузіазму, бажання зробити вклад у власне майбутнє вже зараз.

Виконання справи «Футболка з надписом» спрямоване на аналіз кожним з учасників змін, що сталися у сприйнятті власного Я, власних можливостей та перспектив, динаміка переживань в ході роботи.

В ході виконання фінальних вправ «Візитка» та «Валіза» учасники мали можливість отримати зворотній зв'язок щодо власних якостей, поведінки та окремих рис, що створювало мотивацію для подальшої роботи щодо пізнання та розвитку власного Я, актуалізації особистісних ресурсів.

6.2. Психологічна підтримка студентів з обмеженими функціональними можливостями в навчальній та комунікативній діяльності

Другий етап роботи спрямований на цільову групу студентів з обмеженими функціональними можливостями – представників експериментальної групи досліджуваних в цілому (ЕГ-1 та ЕГ-2) в кількості 55 осіб (100%), для яких характерна низька орієнтація на пряму соціальну взаємодію, страх індивідуальної взаємодії, а також бажання приховувати власну індивідуальність. Все це призводить до виникнення почуття незручності та хвилювання при встановленні первинного контакту, ускладнень при побудові комунікативної взаємодії, а також очікування первинної ініціативи в спілкуванні з боку партнера. Складності в організації процесу комунікації, притаманні представникам цієї категорії, зумовлюють особливості організації та протікання навчального процесу: велика емоційна напруженість під час виконання публічних та колективних форм роботи, виникнення почуття тривоги та стурбованості в ситуації змагання, схильність діяти самостійно в ситуації ускладнення та невизначеності, небажання звертатися за допомогою до викладачів та сокурсників. В міжособистісному спілкуванні та взаємодії представників даної категорії найбільш значущими є поодиначні особистісні контакти: для багатьох з них важлива емоційна підтримка одного-двох сокурсників, батьків та близьких, декого з викладачів кафедри. Цікаво, що усвідомлення власних ускладнень в міжособистісній

взаємодії призводить до того, що студенти з обмеженими функціональними можливостями вважають необхідним, щоб система вищої освіти допомагала виховувати якості, які полегшують процес спілкування та дозволяють уживатися з людьми.

Виходячи із зазначених проблем, нами розроблено тренінгову програму з розвитку комунікативних навичок у студентів з обмеженими функціональними можливостями та створення умов для формування в них здатності до встановлення соціальних комунікативних контактів. Тренінг спрямований на формування орієнтації на особистісну взаємодію з оточуючими (співкурсниками, викладачами), подолання негативних комунікативних установок та очікувань, зняття існуючих комунікативних страхів та бар'єрів.

Основними завданнями тренінгу є:

- розвиток почуття власної гідності та внутрішніх критеріїв самооцінки;
- розвиток вміння адекватно виражати власні почуття та розуміти почуття інших людей;
- розвиток форм і навичок особистісного спілкування в групі та способів взаєморозуміння;
 - розвиток почуття відкритості та довіри;
 - надання допомоги у подоланні страху індивідуальної взаємодії;
 - формування навичок виявлення первинної ініціативи в спілкуванні;
 - створення умов для подолання почуття незручності та хвилювання при встановленні первинного контакту з партнером.

Тренінгова програма розрахована на 20 годин (5 занять по 4 години кожне, які проводилися двічі на тиждень) та містить в собі два змістовних блока: перший блок спрямований на подолання негативних комунікативних установок та очікувань, зняття існуючих комунікативних страхів та бар'єрів у студентів з ОФМ; другий блок – на розвиток комунікативних навичок, формування здатності до встановлення соціальних комунікативних контактів з оточуючими (повний тренінговий сценарій наведений у додатку В). Водночас з роботою тренінгової групи здійснювалося

індивідуальне консультування та функціонування груп спілкування.

Метою **першого блоку** роботи є подолання у студентів з обмеженими функціональними можливостями негативних комунікативних установок та очікувань, зняття наявних соціальних страхів та бар'єрів.

Перший тренінговий день спрямований на подолання у учасників групи почуття незручності та невпевненості, зняття психоемоційної напруги та запуск процесів саморозкриття; подолання особистих бар'єрів в комунікації, опанування новими формами взаємодії та спілкування з оточуючими. В ході виконання процедури знайомства на початку тренінгу нам вдалося разом з учасниками створити та підтримувати протягом всього тренінгового дня атмосферу доброзичливості та взаємної підтримки. Але перші ускладнення виникли під час виконання вправи-самопрезентації «Ви, можливо, не знаєте про мене ...» – майже кожен з учасників зазначив, що йому дуже складно згадати та розповісти про себе щось таке, що було б цікаво присутнім. Незважаючи на це, учасникам вдалося впоратися із завданням та реалізувати можливість власної самореалізації та самоствердження.

Серія представлених вправ була спрямована на подолання наявних внутрішніх бар'єрів у учасників, розвиток вміння давати партнеру позитивний зворотній зв'язок, а також розвиток потреби у позитивному зворотному зв'язку від іншого. Вправа «Поглянемо разом» створила умови для розвитку у учасників здібності відчувати партнера, вміння погоджувати власні дії з діями партнера по спілкуванню. В процесі виконання вправи «Аплодисменти» у кожного з учасників була можливість певний час побути у центрі позитивної уваги та відчути себе у ролі лідера, переможця або героя. Слід зазначити, що переважна більшість присутніх із задоволенням скористалася цією нагодою.

Перший тренінговий день завершився обговоренням труднощів, з якими зіткнулися учасники групи; виокремленням зон проблематизації кожного; рефлексією власних відчуттів та переживань, які виникали в ході роботи.

Тренінговий сценарій **другого дня** був спрямований на подолання існуючих комунікативних страхів та бар'єрів у учасників групи; зняття негативних комунікативних установок та очікувань; формування почуття довіри до партнера по

спілкуванню та взаємодії. Виконання перших двох вправ передбачало безпосередній тактильний та візуальний контакт учасників групи, що у деяких з них викликало складні переживання та відчуття.

Наступні дві вправи («Мій емоційний стан» та «Аукціон») були спрямовані на розвиток в учасників групи здібності усвідомлювати, передавати через рухи та вербалізувати власні емоційні стани, а також регулювати та змінювати їх. Крім того, вони були спрямовані на формування здатності розуміти та відчувати емоційний стан іншого.

Спираючись на розуміння значущості психологічного механізму ідентифікації в процесі відчуття та прийняття інших, ми провели наступну серію вправ («Ти і Я», «Сонячна система», «Інтуїція»), які: створювали умови для усвідомлення та прийняття кожним з учасників власної схожості та відмінності з іншими; сприяли аналізу особливостей своїх взаємовідносин з іншими; формували відчуття єдності (в метафорі єдиного механізму, процесу, організму); розвивали здатність до встановлення емоційних контактів з оточуючими.

З метою усвідомлення кожним з учасників власних особистісних бар'єрів, обмежень та побоювань, що виникають в ситуаціях комунікації нами використано вправу «Перемога над власним драконом». Результатом її виконання стало обговорення можливих стратегій «перемоги власних драконів» у реальному житті.

Заключне «рефлексивне коло» спрямоване на усвідомлення трансформації власних переживань в ході роботи групи та набутих особистих компетенцій.

Другий блок. Мета: розвиток комунікативних навичок, формування здатності до встановлення соціальних комунікативних контактів з оточенням, тренування форм впевненої поведінки в ситуації спілкування та взаємодії.

Робота *третього тренінгового дня* спрямована на поглиблення уявлень учасників щодо особливостей власного невербального репертуару та його сприйняття оточуючими, надбання навичок невербальної комунікації.

Виконання вправи «Зустріч поглядами» сприяє розвитку у учасників групи навичок міжособистісного сприйняття, емпатії, спостережливості в ситуації спілкування. В ході обговорення результатів вправи ведучий допомагає учасникам

виокремити ознаки, завдяки яким вдалося встановити контакт, «відчути» партнера.

Наступна серія вправ («Невербальний діалог», «Розмовляюче тіло», «Фотографія») спрямована: на формування в учасників навичок використання широкого спектру невербальної комунікації (інтенсивність мови, тональність, тембр, темпоритміка, інтонаційний малюнок); розвиток вміння розрізняти данні компоненти комунікації; створення умов для формування навичок використання експресивних форм поведінки в процесі спілкування та взаємодії (поза, міміка, рухи, жести); розвиток та поглиблення перцептивних здібностей учасників. В ході виконання вправи «Дистанція у спілкуванні» кожен з учасників мав можливість визначити оптимальну та комфортну для себе дистанцію у процесі спілкування з різними людьми.

Основною метою *четвертого тренінгового дня* було формування у учасників групи здатності до встановлення соціальних комунікативних контактів з оточенням, а також розвиток окремих навичок спілкування та взаємодії. Вправа «Звертаюсь до вас з проханням...» спрямована на формування у учасників групи уявлення щодо ефективного формулювання прохання та адекватного реагування на прохання іншого; закріплення навичок впевненої поведінки. Обговорення результатів передбачало аналіз відчуттів та переживань учасників в різних ситуаціях (висловлювання прохання, отримання згоди та відмови, необхідність відмовити іншому). Виконання вправи закінчилося груповою роботою з розробки критеріїв ефективного висловлювання прохань, а також адекватного реагування на відмову та згоду.

Виконання наступної серії вправ було спрямовано на формування у учасників групи навичок встановлення первинного контакту та підтримки розмови з людьми на різноманітні теми, вміння контролювати власні емоційні прояви в ситуації взаємодії та спілкування, вміння орієнтуватися у будь-якій соціальній ситуації, вирішуючи при цьому власну задачу.

По завершенні четвертого тренінгового дня фінальна рефлексія стосувалася аналізу ускладнень, з якими зіткнулися учасники в ході роботи; оцінки власних досягнень та отриманих результатів; оцінки специфіки власного психоемоційного

стану на початку заняття, його динаміки в процесі роботи та особливостей власних переживань наприкінці заняття.

Тренінговий сценарій *п'ятого дня* роботи спрямований на розвиток у учасників групи навичок впевненої поведінки, відчуття внутрішньої сили та спокою, які виступають основою ефективної комунікації та взаємодії.

Виконання вправ «Впевнена та непевнена поведінка» та «Дзеркало» дозволило учасникам продемонструвати власні уявлення щодо особливостей впевненої та непевненої поведінки людини у різноманітних життєвих ситуаціях, використовуючи вербальні та невербальні засоби. В процесі подальшої групової дискусії на тему «Особливості поведінки впевненої та непевненої у собі людини» були вироблені критерії кожної з цих форм поведінки, визначені особливості їх прояву.

Вправа «Вільний мікрофон» дозволила кожному з учасників продемонструвати навички впевненої поведінки в публічній ситуації. Ефективне виконання вправи вимагало від кожного достатньої відкритості, щирості та довіри до оточення, а також особистої впевненості у тому, що «Я – цікава людина і у оточуючих виникає багато запитань до мене». Обговорення результатів стосувалося переживань, пов'язаних із ситуацією публічності, відвертості та підвищеного інтересу до себе.

Наступна вправа «Коло впевненості» створювала умови для фіксації внутрішнього стану впевненості, успіху, визнання, самореалізації. Завершуючи основну частину вправи відбулося обговорення почуттів та переживань, що виникали у кожного з учасників, а також можливі варіанти використання отриманого досвіду у житті.

Вправа «Я – господар» спрямована на закріплення впевнених форм поведінки та відчуттів, що їх супроводжують. По закінченні останнього тренінгового дня ведучим запропоновано кожному учаснику створити портрет (намалювати, скласти колаж, зліпити) себе, як успішного комунікатора під загальною назвою «Я – найприємніший у всіх відносинах співрозмовник!»

Динаміка особистісних змін у молодих людей з обмеженими функціональними можливостями в процесі здійснення комплексної психологічної роботи

Після завершення двох етапів комплексної психологічної роботи нами була здійснена контрольна діагностика, спрямована на виявлення:

1. Рівня усвідомлення власної тілесності та особливостей співвідношення складових життєвих перспектив респондентів ЕГ-2 (49 осіб – 89% від загальної вибірки ЕГ), що брали участь в першому етапі роботи, за допомогою методик СЖО (Д.О.Леонтьєв) та ОСТП (А.Ю.Рождественський).
2. Особливостей психоемоційного стану та рівня прояву тривожності у представників ЕГ в цілому (60 осіб – 100%), що брали участь у другому етапі роботи, за допомогою методик: Шкали реактивної та особистісної тривожності (Ч.Д.Спілбергер, Ю.Л.Ханін), характерологічний опитувальник (Р.Кеттелл), Шкала депресії (В.Зунге, адаптація Т.І. Балашової).

Участь в різноманітних формах роботи, спрямованих на формування позитивного Я-образу та розвитку здатності до побудови узгодженої життєвої перспективи дозволила представникам ЕГ-2 усвідомити власні можливості та потенціали, оцінити свої бажання та спрямування. 8 особам (15%) ЕГ-2 вдалося подолати негативні установки щодо власного тіла і власних можливостей та змінити рівень усвідомлення тілесного потенціалу: з вітального на конформний (просоціальний). Наявна позитивна динаміка в особливостях сприйняття власної тілесності у інших учасників ЕГ-2 (41 особа – 75%) підтверджується підвищенням загальної кількості балів за вітальним типом репрезентації тілесного потенціалу (з 10 до 15), що є поміжним з більш високим рівнем усвідомлення власної тілесності – конформним (просоціальним) (таблиця 6.1).

Динаміка показників усвідомлення власного тілесного потенціалу представниками
ЕГ-2 за методикою ОСТП (бали/відсотки)

Респонденти Показники	ЕГ-2 (n = 49)				ЕГ-1 (n = 6)		КГ (n = 60)		Стандартне розподіле- ння балів за методикою
	До експерименту		Після експерименту		бали	%	бали	%	
	бали	%	бали	%					
Вітальний тип	10	49	15	34	-	-	-	-	7-16
Конформний (просоціальний) тип	21	40	31	55	-	-	29	13	16-32
Особистісний тип	-	-	-	-	38	11	40	87	32-49

Кожен з них усвідомив надмірну залежність від власного тіла, орієнтацію на соціальні уявлення та стереотипи, залежність від зовнішніх факторів (рис. 6.1).

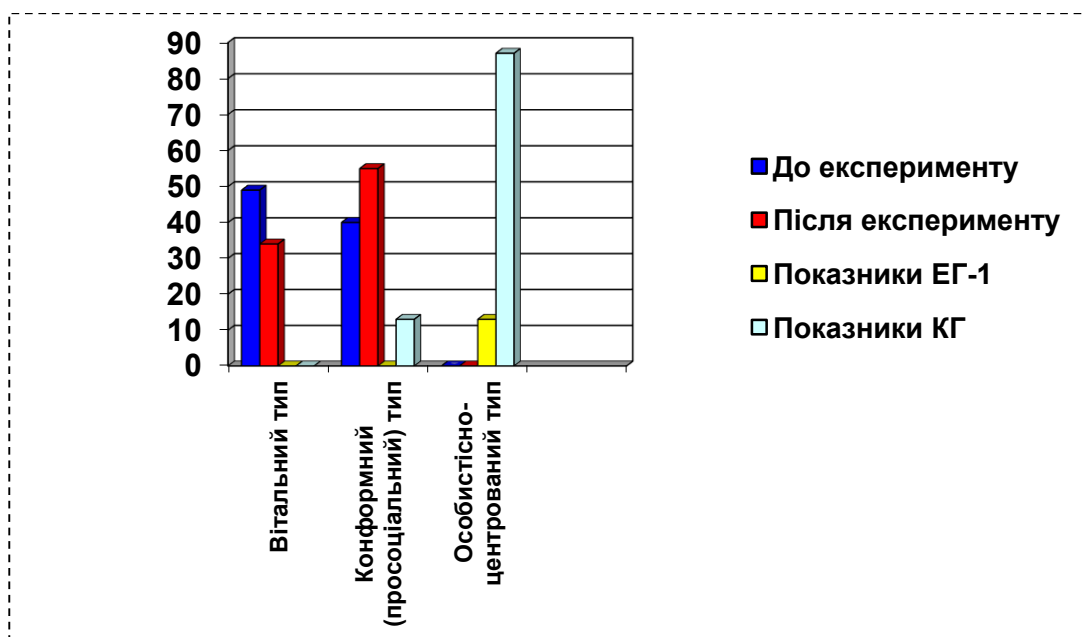


Рис. 6.1 Гістограма зміни усвідомлення власної тілесності представниками ЕГ-2 в ході формульованого експерименту за методикою ОСТП (%)

Процес подолання негативних установок щодо власних можливостей, розкриття прихованих ресурсів (фізичних та особистісних), усвідомлення внутрішніх протиріч представниками ЕГ-2 в ході тренінгу та індивідуального консультування

створив умови для усвідомлення ними власного життя в цілому, про що свідчить підвищення показників загальної усвідомленості життя до рівня статистичної норми (з 79,5 до 92,4 балів) (таблиця 6.2).

Нами зафіксовано динаміку показників усіх п'яти шкал методики СЖО з рівня, що знаходиться поза межею статистичної норми до рівня хоча й знижених показників, але у межах статистичної норми. Про прийняття студентами з обмеженими функціональними можливостями відповідальності за власні життєві вибори свідчить підвищення показників за шкалою «Локус контролю-Я» (з 14,1 до 18,3).

Таблиця 6.2

Динаміка показників складових життєвих перспектив представників ЕГ-2 за методикою СЖО (у балах)

Респонденти Шкали	ЕГ-2 (n = 49)		ЕГ-1 (n = 6)	КГ (n = 60)	Середні показники субшкал та стандартні відхилення методики СЖО
	До експерименту	Після експерименту			
Цілі	23,03	27,9	30,14	37,02	31,14+_ 6,08
Процес	22,13	24,7	25,17	32,75	29,95+_ 5,29
Результат	18,03	19,81	22,10	26,75	24,38+_ 4,63
Локус контролю-Я	14,10	18,3	20,75	22,80	19,86+_ 4,08
Локус контролю-життя	22,46	24,7	34,89	35,05	29,42+_ 5,95
Загальний показник усвідомленості життя	79,5	92,4	110,1	112,7	99,43+_ 15,79

Зміни показників за шкалою «Цілі» (з 23,03 до 27,9) свідчать про те, що в ході роботи учасникам вдалося досягти усвідомлення власних життєвих та професійних цілей (рис. 3.2). Про сприйняття самого процесу життя як насиченого, змістовного та захоплюючого свідчать підвищені показники за шкалою «Процес» (з 22,13 до 24,7). Про те, незначне підвищення показників за шкалою «Локус контролю-життя» (з 22,46

до 24,7) свідчить про стійкість особистісної залежності більшості представників ЕГ-2 від зовнішніх соціальних обставин, про наявність існуючої установки «життя не підвладне контролю».

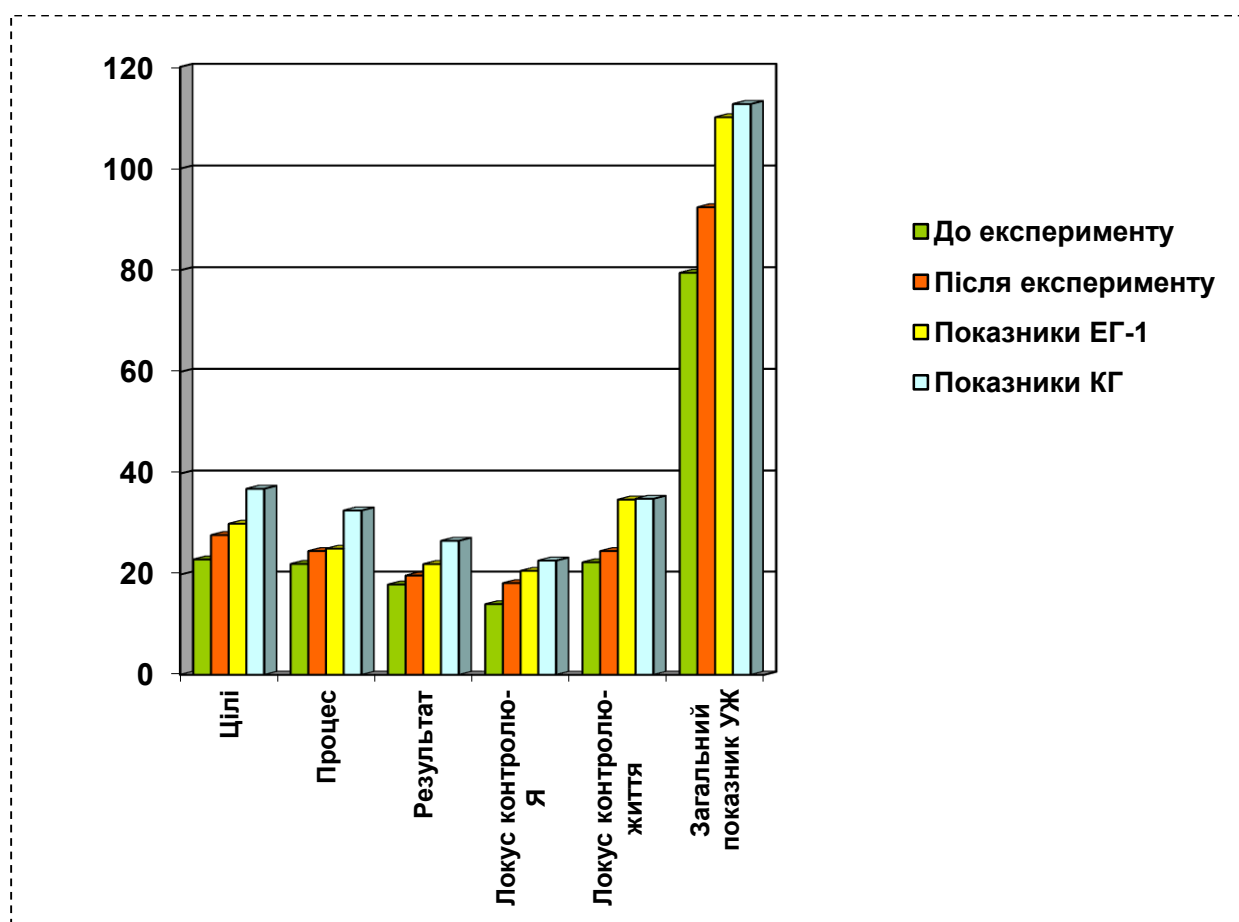


Рис. 6.2 Гістограма зміни показників складових життєвих перспектив представників ЕГ-2 за методикою СЖО (бали)

Зміст тренінгової роботи, робота груп взаємодопомоги та спілкування, спрямовані на формування у студентів експериментальної групи орієнтації на особистісну взаємодію з оточенням (співкурсниками, викладачами), подолання негативних комунікативних установок та очікувань, зняття існуючих комунікативних страхів та бар'єрів, створили умови для позитивної динаміки психоемоційних станів учасників: зниження рівня ситуативної та особистісної тривожності (рис. 6.3), подолання депресивних станів (рис. 6.4)

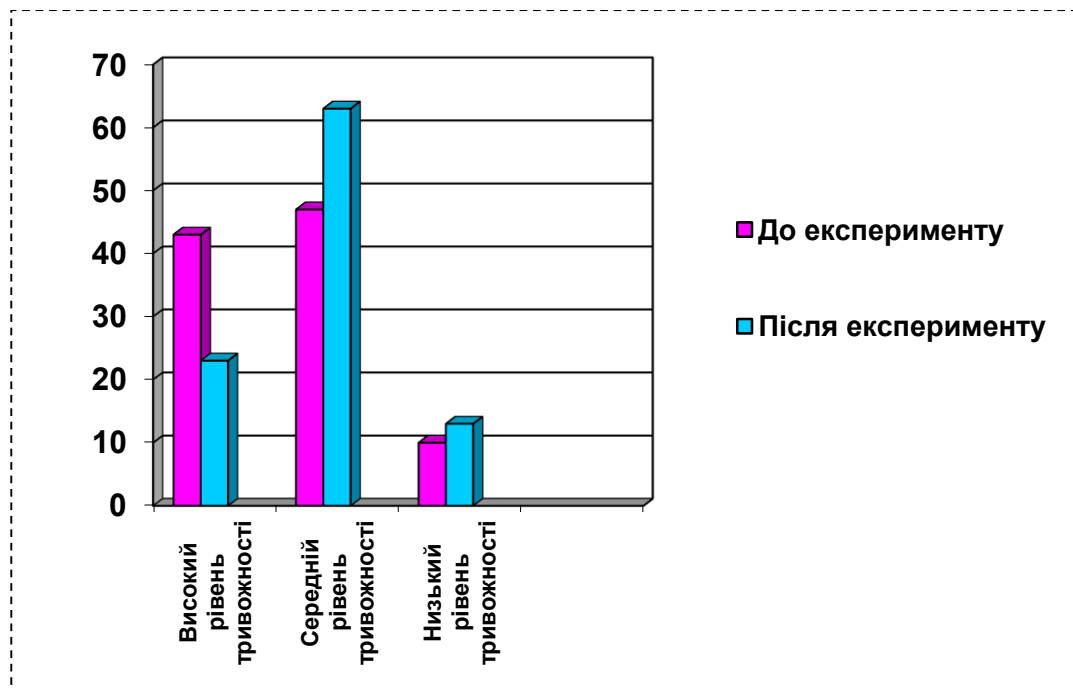


Рис. 6.3 Гістограма зміни показників рівня ситуативної та особистісної тривожності у представників ЕГ за методикою Ч.Д.Спілбергера, Ю.Л.Ханіна (%)

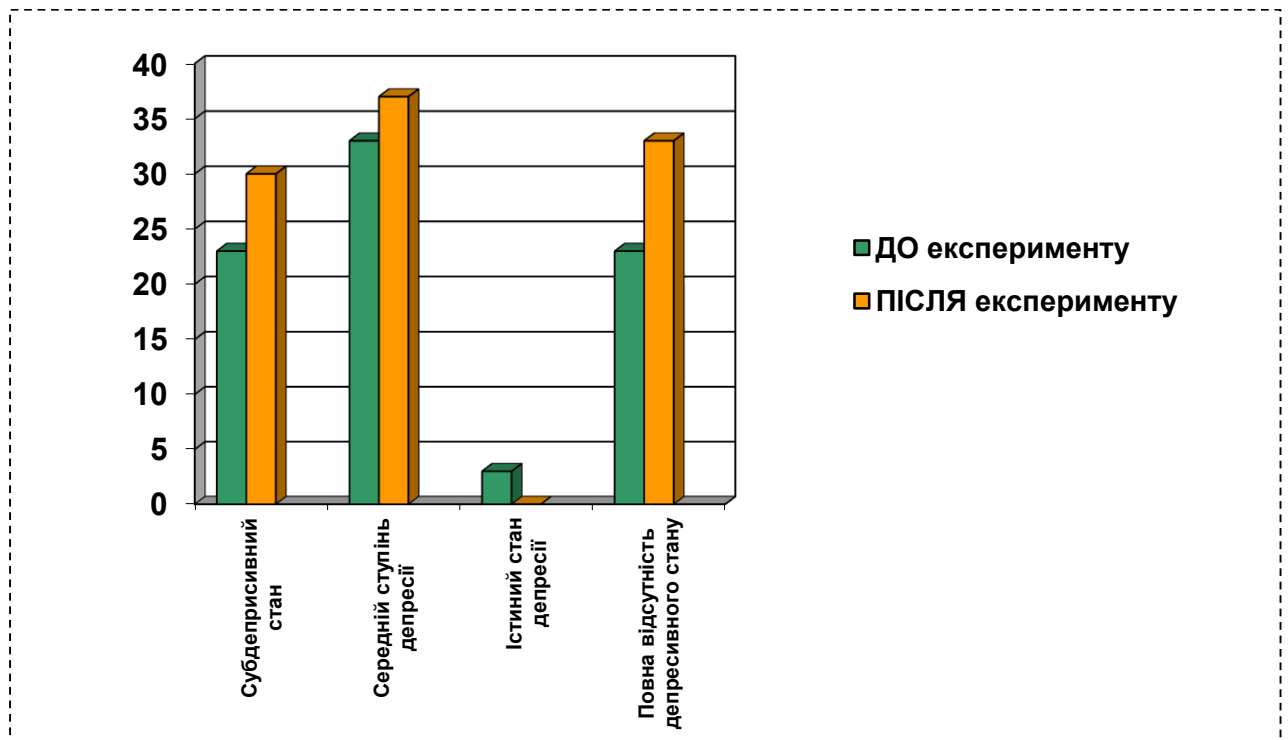


Рис. 6.4 Гістограма зміни показників депресивних станів представників ЕГ за методикою В.Зунге (адаптація Т.І.Балашової) (%)

Результатом здійснення комплексної психологічної роботи із студентами з обмеженими функціональними можливостями (ЕГ) став розвиток у них

комунікативних навичок та формування здатності до встановлення і розвитку комунікативної взаємодії з оточенням.

Так зменшилась кількість респондентів з низьким рівнем товариськості (рис. 6.5). 47% (26 осіб) з них відмічають, що відтепер не стануть відмовлятися від спілкування з однолітками та сокурсниками. 13% (7 осіб) відзначають власну здібність відчувати партнера та здатність погоджувати з ним власні дії.

У 60% (33 особи) виникло почуття довіри до партнера по спілкуванню, кожен з них зазначає, що в повсякденному житті відтепер більш схильний довіряти оточенню.

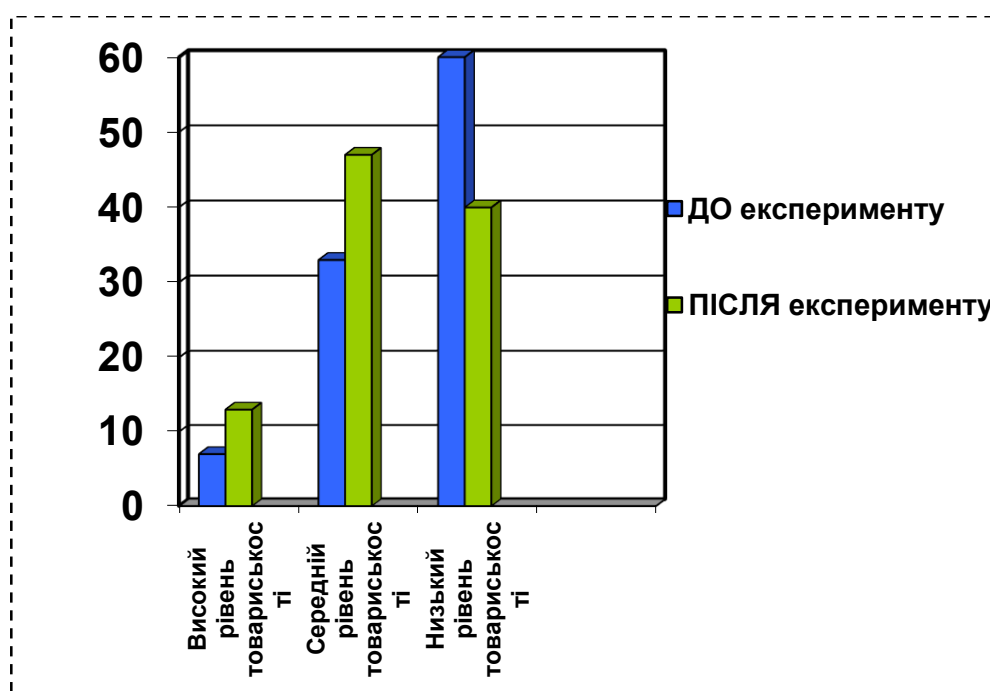


Рис. 6.5 Гістограма зміни рівня товариськості представників ЕГ за фактором А методу Р.Кеттелла (%)

Практично кожен з учасників ЕГ відзначає загальне розширення власного невербального репертуару. 47 % (26 осіб) констатують власне бажання у повсякденному спілкуванні використовувати широкий спектр невербальної комунікації та експресивних форм поведінки (рис. 6.6). 20 % (11 осіб) відмічають у себе розвиток вміння розрізняти дані компоненти комунікації у оточення.

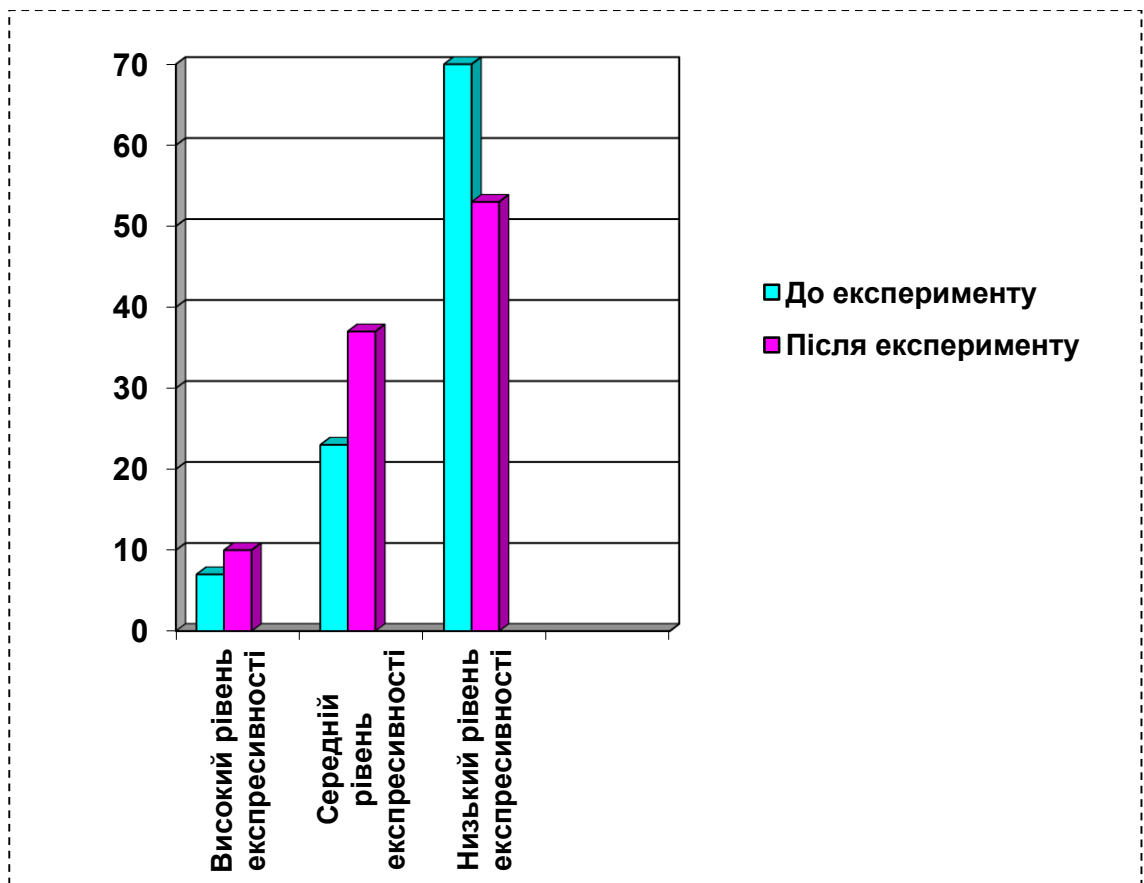


Рис. 6.6 Гістограма зміни рівня прояву експресивності в процесі спілкування у представників ЕГ за фактором F методики Р.Кеттелла (%)

У 40% (22 особи) представників експериментальної групи діагностовано підвищення рівня прояву сміливості та ініціативи в процесі комунікативної взаємодії (рис. 6.7). Кожен з них впевнений в тому, що зможе подолати почуття незручності та хвилювання під час встановлення первинного контакту, більше не буде сподіватися на виявлення ініціативи в спілкування з боку партнера, а зможе взяти її на себе. Практично кожен з учасників ЕГ визначив, що відтепер знає власну оптимальну та комфортну дистанцію у процесі спілкування з різними людьми і це стане йому у нагоді у повсякденному житті.

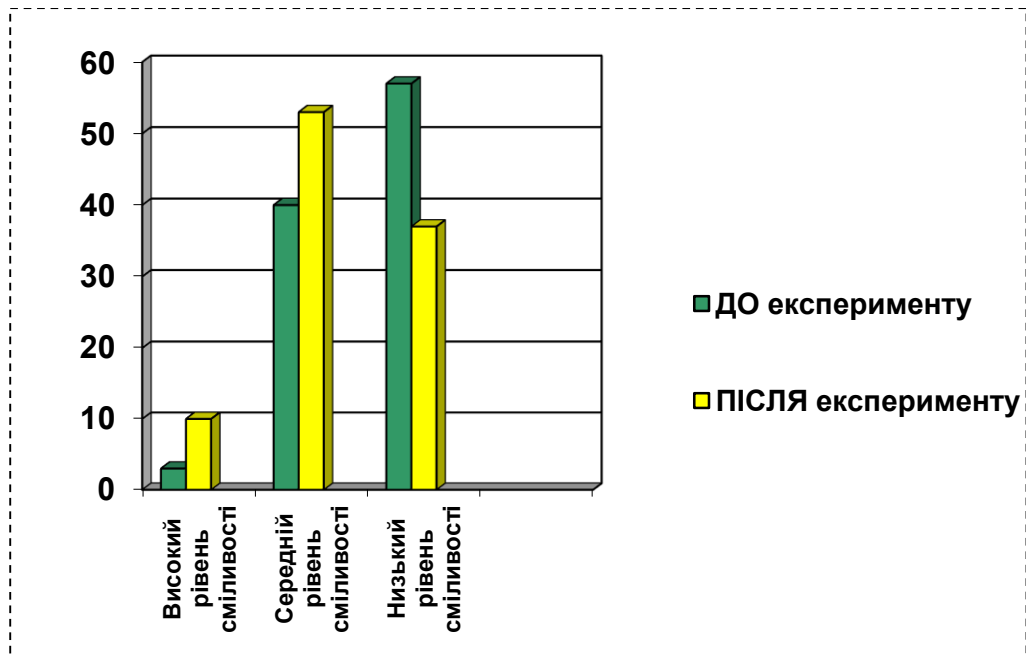


Рис. 6.7 Гістограма зміни рівня прояву сміливості в процесі комунікації у представників ЕГ за фактором Н методики Р.Кеттелла (%)

20% (11 осіб) респондентів експериментальної групи виявляють менш високий рівень прояву тривожності та невпевненості в ході спілкування та взаємодії (рис. 6.8)

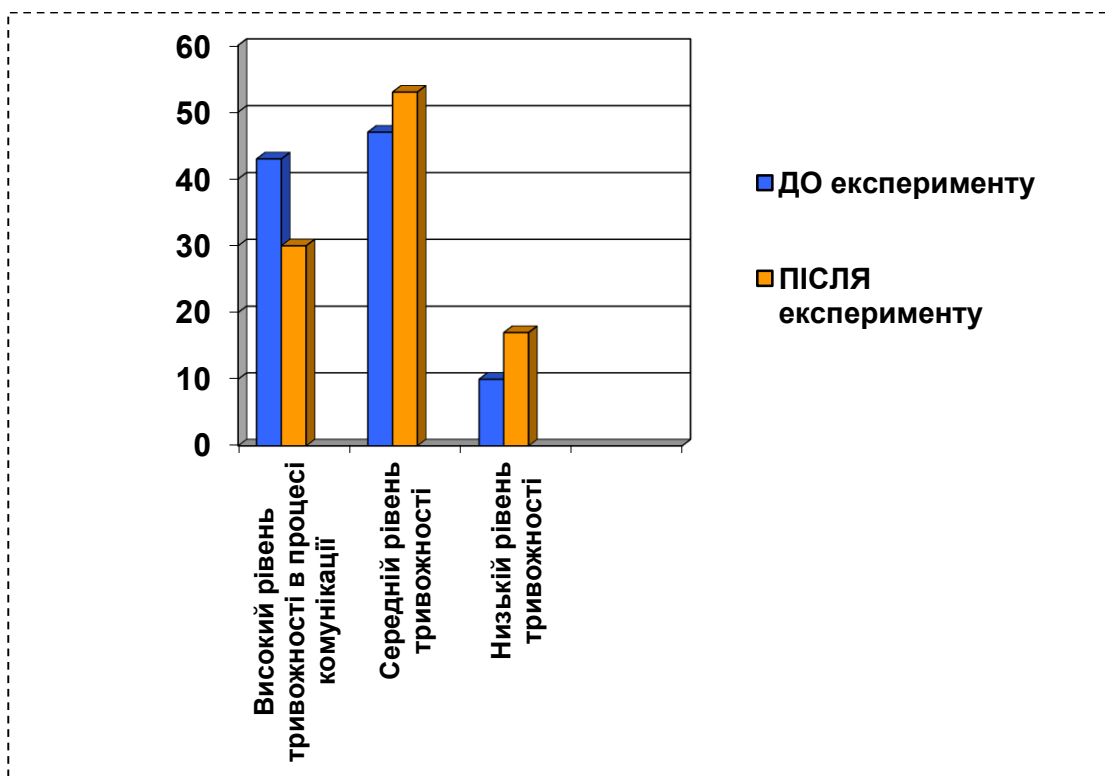


Рис. 6.8 Гістограма зміни рівня прояву тривожності в процесі комунікації у представників ЕГ за фактором О методики Р.Кеттелла (%)

Крім того, результатом впровадження комплексної психологічної роботи з представниками експериментальної групи є наявна динаміка змін кількісних характеристик життєвих сфер, представлених в структурі їх життєвих перспектив (табл. 6.3). Так на перший план виступає сфера особистісної самореалізації, комунікативна та освітньо-професійна сфера. З'являється суспільна сфера, як можливість реалізації власних сил та потенціалів.

Таблиця 6.3

Динаміка змін кількісних характеристик життєвих сфер, представлених в структурі життєвих перспектив представників ЕГ в результаті здійснення комплексної психологічної роботи (у %)

Структурне місце		Життєві сфери								
		Суспільна	Комунікативна	Освітньо-професійна	Робота кар'єра	Сімейна	Особиста самореалізація	Матеріальна	Здоров'я	Соц. гарантії
Віддалені перспективи	До експерименту	-	7	11	11	62	13	33	60	67
	Після експерименту	40	24	44	45	47	62	9	38	31
Найближчі перспективи	До експерименту	-	11	13	22	-	54	40	16	22
	Після експерименту	11	29	7	-	-	26	15	11	7

В структурі життєвих перспектив представників експериментальної групи також набуває значущості сфера роботи і кар'єри. При цьому, помітна тенденція віддаленого планування власного майбутнього. В той саме час, як сфера власного здоров'я, надбання соціальних гарантій та матеріальна сфера стають менш

актуальними та посідають останнє місце в структурі життєвих перспектив представників цієї категорії (рис. 6.9).

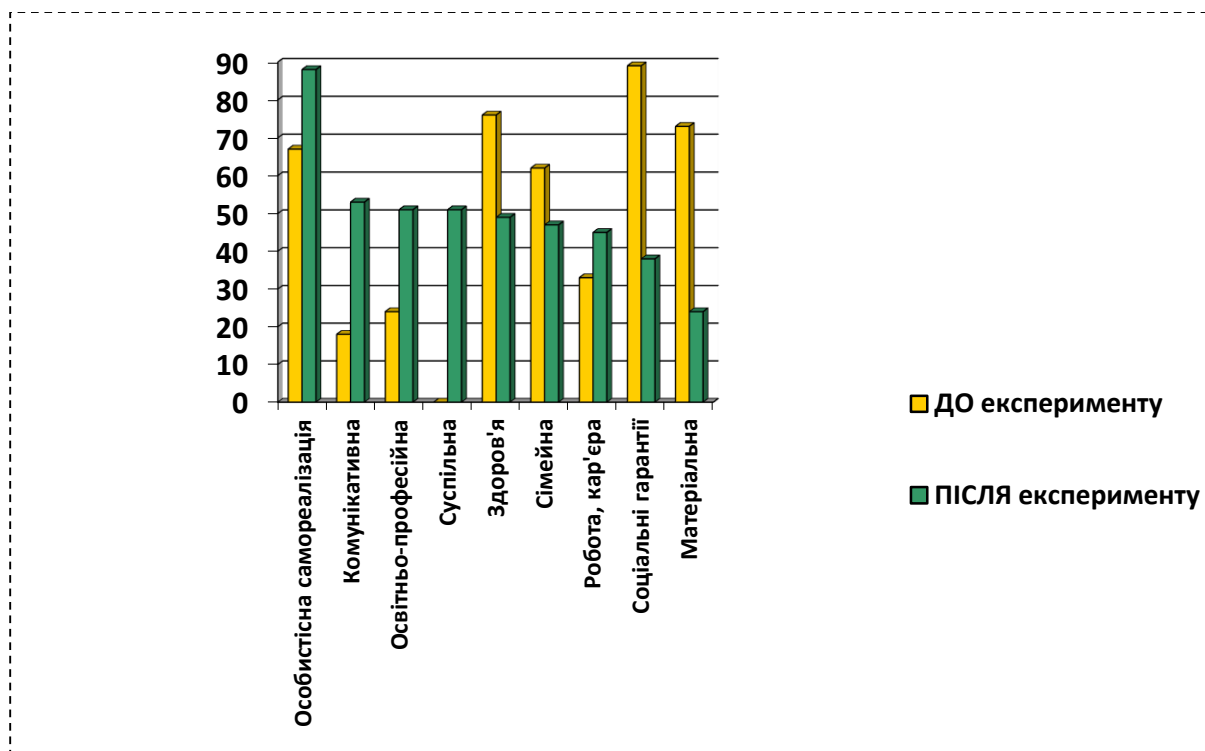


Рис. 6.9 Гістограма змін кількісних характеристик життєвих сфер, представлених в структурі життєвих перспектив представників ЕГ в результаті здійснення комплексної психологічної роботи (%)

Таким чином, отримані дані показали ефективність комплексної психологічної роботи зі студентами з обмеженими функціональними можливостями, яка сприяє подоланню недоліків в їх особистісному розвитку, що склалися на попередніх етапах онтогенезу, створенню умов для подальшого особистісного розвитку через рефлексивний аналіз аспектів власного Я та власних можливостей, формуванню навичок цілепокладання та проектування перспектив власного життя, а також усвідомленню та прийняттю відповідальності за власне життя, формуванню навчально-професійної орієнтації.

ВИСНОВКИ

Теоретико-експериментальне вивчення проблеми показало, що конструювання сценаріїв свого майбутнього студентами з обмеженими функціональними можливостями значною мірою залежить від надмірної критичної оцінки ними власних можливостей, виразної орієнтації на соціальні уявлення та стереотипи, а також від схильності приписувати власні невдачі соціальним обставинам.

Сприйняття власного тіла як прикрої перешкоди, постійне відчуття залежності від нього та пов'язане з цим почуття невпевненості негативно впливають на проектування ними власного майбутнього.

Зосередженість на власних обмеженнях блокує природну для юнацького віку здатність планувати майбутнє, будувати найближчі та віддалені перспективи свого життя.

Виявлено функціонування двох провідних механізмів побудови життєвих перспектив студентами з обмеженими функціональними можливостями:

- самообмежувального, при якому побудова життєвих перспектив індивідом заснована на врахуванні власних обмежень, а фізичний недолік (обмеження) виступає основним фактором формування чіткої внутрішньої картини – картини хвороби та неповноцінності;
- компенсаторного, при якому процес компенсації існуючих обмежень відбувається за рахунок механізмів більш високого психологічного рівня, коли фізичні (функціональні) обмеження індивіда стають для нього менш значущими або зовсім припиняють існувати за рахунок впливу адекватної соціальної інтеграції.

Сьогодні ми можемо стверджувати, що вищий навчальний заклад має:

- сприяти формуванню у студентів з обмеженими функціональними можливостями адекватних уявлень щодо власних можливостей,
- створювати умови для пошуку шляхів максимальної реалізації цих можливостей,

- сприяти розвитку психологічних ресурсів та здібностей, що стане основою формування смисложиттєвих орієнтацій, професійної самоідентифікації та успішній соціальній інтеграції.

На цих підставах запропоновано модель психологічної роботи з ними, яка включає три основні напрямки: психологічну допомогу студентам з обмеженими функціональними можливостями, психологічний супровід та підтримку представників цієї категорії, а також інформаційно-методичну роботу з їх соціальним оточенням.

Встановлено, що здійснення комплексної психологічної роботи сприяє подоланню недоліків в особистісному розвитку молодих людей з обмеженими функціональними можливостями, які склалися на попередніх етапах онтогенезу, створенню умов для їх особистісного розвитку через рефлексивний аналіз аспектів власного Я та власних можливостей, формуванню навичок цілепокладання та проектування перспектив власного життя, а також усвідомленню та прийняттю відповідальності за власне майбутнє, формуванню навчально-професійної орієнтації.

ОПРОСНИК

Уважаемые студенты, данный опросник проводится с целью изучения особенностей адаптации молодых людей к условиям обучения в ВУЗе. Просим Вас ответить на некоторые вопросы. Заранее благодарны Вам за помощь.

1. На какой специальности Вы обучаетесь в ВУЗе? _____

2. Укажите курс, на котором обучаетесь в данный момент: _____

3. Ваш пол: - мужской, - женский

4. С какой целью Вы обучаетесь в ВУЗе? (оцените по традиционной пятибалльной шкале каждую из 6-ти предложенных позиций.)

№ п/п	Позиции	Оценка
1	Получить диплом	
2	Стать высококвалифицированным специалистом	
3	Приобрести знания по ряду общеобразовательных дисциплин	
4	Добиться одобрения родителей и окружающих	
5	Не хочу отличаться от других	
6	Не хочу расстраивать своих родителей	

5. Намерены ли Вы вообще работать по окончании ВУЗа?

- 1) да;
- 2) нет;
- 3) не знаю.

6. Планируете ли Вы по окончании ВУЗа работать по специальности?

- 1) да;
- 2) нет;
- 3) еще не задумывался об этом.

7. Как Вы оцениваете различные стороны Вашей жизни на сегодняшний день и в перспективе? Оцените по 17-ти балльной шкале, где 17 – максимальная оценка, 16 – следующая за максимальной, ... 1 – минимальная оценка:

№ п/п	Стороны жизни	На сегодняшний день	На момент окончания ВУЗа	Через 5 лет по окончании ВУЗа	Через 10-15 лет по окончании ВУЗа
1	Материальное благосостояние				
2	Здоровье				
3	Личностный рост				
4	Работа, карьера				
5	Профессиональное становление				
6	Заработная плата				
7	Жилищные условия				
8	Отношения в семье				
9	Отношения с любимым человеком				
10	Секс				
11	Общение с друзьями				
12	Возможность проведения отпуска, каникул				
13	Проведение свободного времени (эффективность, разнообразие)				
14	Участие в общественно-политической жизни				
15	Возможность занятия спортом, физкультурой				
16	Внешний вид				
17	Жизнь в целом				

8. **Какие жизненные цели являются для Вас наиболее приоритетными?** Проранжируйте их в порядке значимости от 1 до 12, где 1 - наиболее значимая цель, 2 – следующая по значимости цель,... 12 – наименее значимая для Вас жизненная цель.

№ п/п		Ранг
1	Материальный достаток	
2	Успешная профессиональная карьера	
3	Верные друзья, общение	
4	Счастливая семейная жизнь	
5	Здоровье	
6	Возможность творческой самореализации	
7	Общественное признание	
8	Социальный статус	
9	Возможность путешествовать	
10	Возможность управлять людьми	
11	Возможность приносить пользу обществу	
12	Социальные гарантии (социальная защищенность)	

9. **В вопросах Вашего трудоустройства, на чью помощь Вы рассчитываете?** (отметьте не более одной позиции):

- 1) родителей;
- 2) друзей;
- 3) государственных органов;
- 4) на собственные силы;
- 5) общественных организаций;
- 6) руководства Вашего ВУЗа;
- 7) вообще не верите в успешность данного мероприятия;
- 8) другое (впишите) _____

10. **На Ваш взгляд, успех в профессиональной деятельности в большей мере зависит:**

- 1) от удачного стечения обстоятельств;
- 2) от способностей самого человека;
- 3) от собственных усилий;
- 4) от поддержки извне.
- 5) другое (впишите) _____

11. **В какой сфере Вы видите применение собственных сил и знаний** (укажите не более одной позиции):

- 1) в общественной деятельности;
- 2) в профессиональной деятельности, которая непосредственно связана с той специальностью, которой Вы овладеваете сейчас;
- 3) в профессиональной деятельности, которая не связана с вашей специализацией;
- 4) другое (впишите) _____

12. **Сразу же после завершения своего обучения в ВУЗе Вы планируете** (отметьте не более одной позиции):

- 1) получить второе высшее образование;
- 2) устроиться на работу;
- 3) немного отдохнуть;
- 4) заниматься общественной деятельностью;
- 5) вплотную заняться своим здоровьем;
- 6) совершенно не задумывались об этом;
- 7) другое (впишите) _____

13. **Оцените степень вероятности Вашего успешного трудоустройства по специальности** (выберите не более одного варианта ответа):

- 1) это вполне реально;
- 2) потребуются значительные усилия с моей стороны;
- 3) без помощи окружающих мне не обойтись;
- 4) очень малая вероятность устроиться и работать по специальности;
- 5) это не реально вообще;
- 6) у меня нет желания работать по этой специальности;
- 7) у меня нет желания/возможности работать вообще.

14. Определите Ваше отношение к мотивам обучения в ВУЗе (поставьте «+» в соответствующем столбце):

№ п/п	Мотивы	Полностью согласен	Согласен частично	Совершенно не согласен
1	Хочу обеспечить себе в будущем спокойную и физически нетрудную работу.			
2	Думаю, что диплом даст мне некоторые преимущества в жизни над теми, кто его не имеет.			
3	Хочу в будущем хорошо зарабатывать.			
4	Идея обучения в ВУЗе принадлежала моим родителям. Не хочу причинять неприятности родителям, которые стремятся дать мне высшее образование.			
5	Как и все мои ровесники, я ничего другого делать не умею.			
6	Не хочу быть хуже других.			
7	Не хочу (не имею возможности) заниматься физическим трудом.			
8	Не хочу отличаться от своих сверстников.			
9	Специалист с высшим образованием имеет больше социальных гарантий.			
10	Хочу иметь обеспеченную жизнь.			
11	Хочу, чтобы родители не упрекали меня и не отказывали в удовлетворении моих потребностей.			
12	Хочу подготовиться к участию в общественной и политической жизни нашей страны.			
13	В ВУЗе закладываются основы дальнейшего жизненного успеха.			
14	Хочу быть на уровне современных требований жизни, научно-технического прогресса.			
15	Знания дают чувство уверенности в себе.			
16	Высшее образование необходимо для успеха в жизни.			
17	Нашей независимой стране необходимы высокообразованные и всесторонне развитые люди.			
18	Не хочу «плестись в хвосте», быть среди неуспевающих.			
19	Хочу быть образованным, культурным, успешным человеком.			
20	Высшее образование поможет мне занять желаемое место в обществе.			
21	Хочу быть полезным своей стране гражданином, сделать свой вклад в общее дело.			
22	Высшее образование – основа дальнейшей самостоятельной жизни.			

15. Что бы Вы хотели иметь к 40 годам своей жизни (отметьте не более 5-ти пунктов из предложенных):

№ п/п		Ранг
1	Социальные гарантии (социальную защищенность)	
2	Возможность посмотреть мир, путешествовать	
3	Материальный достаток	
4	Возможность быть полезным обществу, окружающим	
5	Стабильную и интересную работу	
6	Свой дом, автомобиль	
7	Социальный статус, положение в обществе	
8	Верных друзей и интересное общение	
9	Свою семью	
10	Работу, связанную с управлением (руководством) людьми	
11	Возможность творчески реализовать себя	
12	Высокую профессиональную квалификацию	
13	Крепкое здоровье	
14	Общественное признание	
15	Авторитет среди сотрудников и коллег по работе	

16. В какой сфере жизни Вам хотелось бы достичь максимального жизненного успеха? (отметьте одну позицию)

- 1) в семейной жизни;
- 2) в общественной деятельности;
- 3) в профессиональной среде;
- 4) в творческой деятельности;
- 5) в сфере своего духовного совершенствования;
- 6) в сфере улучшения своего здоровья;
- 7) вообще не верю в успех в своей жизни;
- 8) другое (впишите) _____

17. Что Вас привлекает в Вашей будущей профессии? (отметьте, пожалуйста, не более 3-х позиций)

- 1) перспектива более полно реализовать свои возможности;
- 2) надежда на то, что не придется работать физически;
- 3) возможность сделать успешную профессиональную карьеру;
- 4) возможность занимать руководящие должности;
- 5) стремление ничем не отличаться от окружающих;
- 6) возможность приобрести высокий социальный статус;
- 7) иметь престижную работу;
- 8) стремление хорошо зарабатывать;
- 9) надежда на обретение социальных гарантий;
- 10) возможность быть нужным людям, оказывать им помощь, поддержку;
- 11) выбор специальности осуществлен Вами случайно, безотносительно дальнейших перспектив

18. Что, на Ваш взгляд, дает больше удовлетворения в жизни человека? Проранжируйте от 1 до 9, где 1 – максимальное удовлетворение, 2, 3,... 9 – минимальное удовлетворение.

№ п/п	Позиции	Ранг
1	Возможность работать, когда тебе никто не мешает	
2	Воспитание собственных детей	
3	Возможность получать помощь от других людей	
4	Возможность быть здоровым и самостоятельным	
5	Профессиональный рост и успешная карьера	
6	Наличие условий для духовного совершенствования	
7	Общение с близкими и друзьями	
8	Материальные блага и комфорт	
9	Мне несуждено достичь удовлетворения в этой жизни	

19. Что, по-Вашему, должна давать работа человеку? (отметьте не более 3-х позиций)

- 1) достаточные материальные средства для жизни;
- 2) общение с людьми, дружеские отношения;
- 3) авторитет и уважение окружающих;
- 4) интересные встречи и беседы;
- 5) моральное удовлетворение непосредственно от самой работы;
- 6) чувство своей полезности;
- 7) возможность повышать свой профессиональный уровень;
- 8) социальные гарантии и чувство защищенности;
- 9) возможность служебного продвижения;
- 10) ничего хорошего работа не может дать человеку;
- 11) высокий социальный статус и престиж

20. Изучению каких предметов в ВУЗе Вы отдаете предпочтение? (отметьте не более 2-х позиций)

- 1) общественно-историческим дисциплинам (философия, история, социология);
- 2) естественно-научным дисциплинам (биология, анатомия, физиология);
- 3) иностранным языкам (английский, французский, немецкий, итальянский, греческий);
- 4) изучению родного языка и литературы (русский, украинский);
- 5) дисциплинам культурологической направленности (этика, эстетика, культурология, история мировой культуры);
- 6) психологическим дисциплинам (общая психология, возрастная, социальная психология, психология общения);
- 7) физико-математическим наукам (математическая статистика, высшая математика, математические методы анализа, физика);
- 8) общественно-правовым дисциплинам (государство и право, общественное право, хозяйственное право, административное право);
- 9) экономическим дисциплинам (экономика предприятий, общественная экономика);
- 10) дисциплинам по менеджменту и управлению;
- 11) другим (впишите) _____

21. Какая форма ответа на занятия является наиболее предпочтительной для Вас лично? Проранжируйте по степени привлекательности от 1 до 4, где 1 - наиболее привлекательный вариант, 2 –следующий по привлекательности вариант, ... 4 – наименее привлекательный вариант.

№ п/п	Форма ответа	Ранг
1	Устный ответ перед аудиторией (академической группой)	
2	Устный ответ непосредственно преподавателю	
3	Ответ в письменной форме	
4	Участие в групповой дискуссии и ответ «хором»	

22. Какую эмоциональную напряженность вызывают лично у Вас следующие формы работы? Оцените каждый из десяти предложенных вариантов по традиционной 5-ти балльной шкале, где 5 – максимальное эмоциональное напряжение, 4 – высокое эмоциональное напряжение, ... 1 – минимальное эмоциональное напряжение.

№ п/п		Оценка
1	Лекция-дискуссия (необходимость давать ответы на вопросы, поставленные преподавателем)	
2	Семинарское занятие (развернутый ответ на вопросы, требующие предварительной домашней подготовки)	
3	Тестирование письменно	
4	Творческая работа, доклад на предложенную или выбранную Вами тему (выступление перед академической группой)	
5	Защита курсовой работы непосредственно преподавателю	
6	Защита курсовой работы перед группой студентов и преподавателей	
7	Практическая (лабораторная) работа – выполнение практических заданий, обсуждение полученных результатов	
8	Участие в тренинговой группе (работа в круге)	
9	Письменная контрольная работа	
10	Участие в групповой дискуссии	

23. Изучение каких учебных дисциплин дается Вам наиболее легко, требует от Вас наименьшей затраты усилий? (отметьте не более 3-х позиций):

- 1) дисциплины гуманитарного направления (история, философия, эстетика);
- 2) точные дисциплины (математика, статистика, физика);
- 3) психологические дисциплины;
- 4) дисциплины общественно-правовой направленности (право, экономика);
- 5) организационно-управленческие дисциплины (менеджмент, управление, документоведение);
- 6) иностранные языки (английский, немецкий, греческий французский);
- 7) филологические дисциплины (русский язык, украинский язык);
- 8) литература (русская, украинская, зарубежная);
- 9) культурология;
- 10) изучение компьютерных технологий;
- 11) другие (впишите) _____

24. Назовите дисциплины, изучение которых вызывает у Вас значительные затруднения (отметьте не более 3-х позиций):

- 1) дисциплины гуманитарного направления (история, философия, эстетика);
- 2) точные дисциплины (математика, статистика, физика);
- 3) психологические дисциплины;
- 4) дисциплины общественно-правовой направленности (право, экономика);
- 5) организационно-управленческие дисциплины (менеджмент, управление, документоведение);
- 6) иностранные языки (английский, немецкий, греческий французский);
- 7) филологические (русский язык и литература, украинский язык и литература);
- 8) Изучение компьютерных технологий;
- 9) другие (впишите) _____

25. Оцените степень использования лично Вами следующих источников учебно-познавательной информации (используйте 5-ти бальную шкалу)

№ п/п	Источники	Оценка
1	Библиотечный фонд ВУЗа	
2	Городские библиотеки	
3	Интернет	
4	Книжные магазины и лотки	
5	Лекционные тетради сокурсников	
6	Телевизионные учебно-познавательные программы	
7	Прослушивание лекционного курса	
8	Методические руководства, предложенные преподавателями к определенным дисциплинам	
9	Дополнительные консультации с преподавателями	

26. Что лежит в поле Ваших устойчивых интересов вне стен ВУЗа?

- 1) компьютерные игры;
- 2) общение через Интернет;

- 3) изобразительная творческая деятельность (рисование, лепка и др.);
- 4) спорт;
- 5) игра на музыкальных инструментах;
- 6) творческая деятельность (вокал, танцы и др.);
- 7) занятия иностранными языками;
- 8) чтение книг;
- 9) другое (впишите) _____

27. Какие эмоциональные переживания и чувства вызывают следующие оценки, поставленные лично Вам? (на экзамене, семинарском занятии)

№ п/п	Оценка	Позитивные эмоциональные переживания	Нейтральные переживания (равнодушие)	Негативные эмоциональные переживания
1	Неудовлетворительно			
2	Удовлетворительно			
3	Хорошо			
4	Отлично			

28. Какая оценка для Вас является хорошим стимулом для дальнейшей работы? (отметьте одну позицию):

- 1) позитивная;
- 2) негативная.

29. Негативная оценка на экзамене, критика в Ваш адрес:

№ п/п	Утверждение	Часто	Иногда	Никогда
1	Являются стимулом для дальнейшей работы и усердия			
2	Совершенно выбивают меня из колеи, нарушают мое эмоциональное равновесие			
3	Значительно снижают мою самооценку, понижают уверенность в своих силах			
4	Вызывают чувство неловкости и смущения перед сокурсниками			
5	Вызывают желание все бросить и уйти из ВУЗа вообще			
6	Абсолютно не задевают мои чувства			
7	Вызывают чувство обиды и ощущение несправедливости			
8	Вызывают чувство озлобленности и гнева			
9	Побуждают к агрессивным действиям или высказываниям			
10	Это оскорбление моего личного достоинства			

30. В случае возникших затруднений в учебной деятельности, к кому Вы чаще всего обращаетесь за помощью (делаете это с легкостью, без эмоциональных затруднений)? Отметьте две позиции.

- 1) непосредственно к преподавателю;
- 2) к куратору группы (специальности);
- 3) к сокурсникам;
- 4) к родителям;
- 5) к друзьям;
- 6) к заведующему кафедрой (декану);
- 7) к работнику библиотеки;
- 8) предпочитаю не прибегать к чьей-либо помощи вообще (принципиально);
- 9) охотно обратился бы за помощью, но стесняюсь (опасаюсь осуждения, насмешек).

31. Насколько зависит успешность Вашего обучения в ВУЗе от следующих обстоятельств? Оцените каждую из девяти позиций по традиционной 5-ти бальной шкале, где 5 - максимальная зависимость успешности от обстоятельства, 4 - сильная зависимость, ..., 1 - минимальная зависимость.

№ п/п	Обстоятельства	Оценка
1	Состояние Вашего здоровья	
2	Стечение обстоятельств	
3	Собственные усилия	
4	Помощь сокурсников	
5	Помощь родных и близких	
6	Помощь друзей	
7	Степень лояльности преподавателей по отношению к Вам	
8	Степень участия руководства ВУЗа в Вашей судьбе	
9	Степень везения на экзаменах и зачетах	

32. Какая помощь преподавателя необходима лично Вам? Оцените по традиционной 5-ти бальной шкале, где 5 - максимально необходимая помощь, 4 - необходимая помощь в значительной степени, ... 1 - минимальная помощь преподавателя.

№ п/п	Вид помощи	Оценка
1	Дополнительные разъяснения	
2	Индивидуальные консультации	
3	Темп изложения материала с учетом Ваших возможностей	
4	Индивидуальные задания лично для Вас	
5	Дополнительный контроль по отношению к Вам	
6	Персональные методические пособия и материалы	
7	Индивидуальное внимание преподавателя по отношению к Вам на каждом учебном занятии	

33. Как Вам легче воспринимать информацию? Оцените каждую из шести позиций по традиционной 5-ти бальной шкале при таких формах работы: лекция, семинарское занятие, самостоятельная работа.

№ п/п	Форма восприятия	На лекции	На семинарском занятии	При самостоятельной работе
1	На слух			
2	Визуально (зрительно) с доски			
3	Визуально с листа бумаги			
4	С дополнительным тактильным контактом с преподавателем (другим лицом)			
5	При постоянном зрительном контакте с преподавателем (другим лицом)			
6	С использованием технических средств обучения (магнитофон, диктофон, монитор компьютера, телевизор, диапроектор)			

34. Когда наиболее продуктивно и эффективно работаете (учитесь) лично Вы?

- 1) в первой половине дня;
- 2) во второй половине дня;
- 3) как в первой, так и во второй половине дня одинаково.

35. Согласны ли Вы с утверждением о том, что экзамен – это своеобразная лотерея, поэтому изнуряющая и систематическая подготовка к экзаменам бессмысленна:

- 1) да;
- 2) нет;
- 3) затрудняюсь ответить.

36. Какие предметы Вы хотели бы изучать еще дополнительно в ВУЗе? _____

37. Какие дисциплины, из числа тех, что Вы изучаете в ВУЗе, являются абсолютно бесполезными и не пригодятся в Вашей будущей профессиональной деятельности?

38. Что является хорошим стимулом в учебной деятельности лично для Вас? Оцените каждую из девяти позиций по традиционной 5-ти бальной шкале, где 5 – максимальный стимул, 4 – хороший стимул, ... 1 – минимальный стимул.

№ п/п	Параметры	Оценка
1	Положительная оценка на экзамене (зачете)	
2	Одобрение Ваших действий преподавателем	
3	Обращение сокурсников к Вам за помощью	
4	Осознание того, что полученные знания Вам пригодятся в будущей профессиональной деятельности	
5	Одобрение и поощрение со стороны Ваших родителей	
6	Предыдущие негативные оценки на экзаменах (зачетах)	
7	Интерес к тому или иному предмету, который, на Ваш взгляд, непосредственно связан с Вашей будущей профессиональной деятельностью	
8	Признание и поощрение со стороны деканата, руководства ВУЗа	
9	Материальное поощрение в виде стипендии, премии, путевки	

39. Часто ли у Вас возникают неприятные физические ощущения во время учебных занятий?

- 1) довольно часто;
- 2) время от времени;

3) ничего подобного я не испытываю никогда.

40. Пожалуйста, опишите, какого рода эти ощущения _____

41. Отметьте проявления, которые возможно возникают у Вас в моменты повышенного эмоционального напряжения (ответ на экзамене, опрос на семинарском занятии, защита курсовой работы или реферата и др.):

Блоки		Часто	Редко	Иногда
1. Сердечно-сосудистая система				
1.1.	Ощущение усиления сердечной деятельности, которое не мешает работе			
1.2.	Наличие неприятных ощущений со стороны сердца – учащение сердцебиения, ощущение сдавливания в области сердца, покалывания, боли в сердце			
1.3.	Отсутствие каких-либо неприятных ощущений со стороны сердца			
2. Дыхательная система				
2.1.	Учащение глубины и частоты дыхания, которое не мешает работе			
2.2.	Значительные изменения дыхания – одышка, ощущение нехватки воздуха, «комочек в горле»			
2.3.	Отсутствие каких-либо изменений в дыхательной системе			
3. Выделительная система				
3.1.	Чрезмерная активизация выделительной функции – более частое возникновение желания воспользоваться туалетом при полном сохранении способности терпеть (воздерживаться)			
3.2.	Резкое увеличение частоты желаний воспользоваться туалетом, возможно затруднения и даже невозможность терпеть			
3.3.	Отсутствие каких-либо изменений со стороны выделительной системы			
4. Потоотделение				
4.1.	Появление чрезмерного потоотделения			
4.2.	Появление обильного «холодного» пота			
4.3.	Обычное потоотделение без каких-либо изменений			
5. Кожные покровы				
5.1.	Появление покраснения кожи лица, шеи, рук			
5.2.	Побледнение кожи лица, шеи, появление на коже рук пятен (т.н. «мраморный» эффект)			
5.3.	Обычный цвет лица, шеи, рук			
6. Уверенность в себе				
6.1.	Повышенное ощущение уверенности в себе, вера в успех			
6.2.	Ощущение неуверенности в себе, ожидание неудачи, провала			
6.3.	Обычное (ровное) ощущение уверенности в своих силах, способностях			
7. Сон				
7.1.	Накануне экзамена хороший, крепкий, здоровый сон			
7.2.	Неспокойный, с частыми пробуждениями и сновидениями сон на протяжении нескольких предыдущих ночей и накануне экзамена			
8. Эмоциональная сфера				
8.1.	Ощущение озабоченности, ответственности за работу, которая выполняется, «азарт», активное желание действовать			
8.2.	Ощущение страха, паники, растерянности			
8.3.	Отсутствие каких-либо изменений в сфере эмоций и чувств			
9. Стрессоустойчивость				
9.1.	Повышение стрессоустойчивости в работе, способность работать в условиях шума и других препятствий			
9.2.	Значительное снижение стрессоустойчивости, неспособность работать в условиях наличия отвлекающих факторов			
9.3.	Обычная (как всегда) стрессоустойчивость			
10. Психическое состояние				
10.1.	Состояние собранности, повышенная готовность к работе, мобилизованность, высокий психический тонус			
10.2.	Ощущение усталости, несобранности, невнимания, апатии, снижение психического тонуса			
10.3.	Обычное (как обычно) психическое состояние			
11. Память				
11.1.	Улучшение памяти – легко припоминается то, что необходимо			
11.2.	Ухудшение памяти, затруднения при припоминании			
11.3.	Состояние памяти обычное, без изменений			

Блоки		Часто	Редко	Иногда
12. Внимание				
12.1.	Повышение способности к сосредоточению, умение отвлечься от посторонних дел			
12.2.	Ухудшение внимания, неспособность сосредоточиться на деле, повышенная отвлекаемость			
12.3.	Состояние внимания обычное, без изменений			
13. Сообразительность				
13.1.	Повышенная сообразительность, хорошая находчивость			
13.2.	Снижение сообразительности, растерянность			
13.3.	Обычная (как всегда) находчивость и сообразительность			
14. Психика				
14.1.	Ощущение психического комфорта, подъем психической деятельности либо единичные, слабо выраженные и быстро исчезающие явления, которые не мешают работе			
14.2.	Резко выраженные, разнообразные и многочисленные нарушения со стороны психики, которые серьезно мешают работе			
14.3.	Отсутствие каких-либо неприятных ощущений и переживаний со стороны психики вообще.			

42. При выполнении сложного и незнакомого для Вас задания, Вы предпочитаете (отметьте одну позицию):

- 1) работать над ним самостоятельно;
- 2) делать его вместе с кем-нибудь из сокурсников;
- 3) прибегнуть к помощи своих родителей, родных;
- 4) стремитесь избегать выполнения сложных и малознакомых заданий;
- 5) подождать, пока его выполнит кто-либо из сокурсников и воспользоваться его алгоритмом работы;
- 6) прибегнуть к помощи преподавателя

43. Какая форма работы, лично для Вас, является наиболее предпочтительной? Отметьте одну позицию.

- 1) игра в команде;
- 2) соревнование один на один;
- 3) самостоятельная (индивидуальная) работа.

44. На экзамене Вы бы предпочли (выберите не более одного варианта ответа):

- 1) конкретные вопросы по пройденному материалу;
- 2) вопросы, предполагающие возможность высказывания своего мнения;
- 3) вообще предпочел бы избегать экзаменов как формы контроля знаний.

45. После успешного ответа на экзамене Вы (отметьте одну позицию):

- 1) с облегчением вздыхаете («пронесло!»);
- 2) радуетесь хорошей отметке;
- 3) в очередной раз с удовлетворением отмечаете для себя свою уникальность и гениальность;
- 4) корите себя за рассеянность и растерянность («мог бы ответить и лучше»);
- 5) с трудом приходите в себя после пережитого стресса.

46. При выполнении контрольного задания Вы:

№ п/п	Варианты	Часто	Иногда	Никогда
1	Беспокоитесь о том, как бы не допустить какую-нибудь ошибку			
2	Думаете о том, как правильно его выполнить			
3	Думаете о том, с кем бы можно было сверить полученный результат, чтобы убедиться в правильности своего решения			
4	Не надеясь на собственные силы, ищите, у кого бы списать			
5	Предпочитаете вообще не являться, зная, что предстоит контроль знаний			

47. В каком случае Вы работаете более продуктивно:

- 1) когда Вам конкретно и детально указывают на то, что и как необходимо выполнять;
- 2) когда перед Вами ставят задачу лишь в общих чертах.

48. Когда нужно соревноваться (отметьте одну позицию):

- 1) у Вас возникает интерес и азарт;

2) у Вас возникает тревога и беспокойство.

49. Какие качества педагога наиболее привлекательны для Вас? (отметьте одну позицию):

- 1) проявление чуткости и внимания к студентам, индивидуальный подход к каждому из них;
- 2) увлеченность своим предметом, умение вызвать к нему интерес так, что студенты с удовольствием углубляют свои знания в этом предмете;
- 3) умение создать в группе студентов доброжелательную обстановку, при которой никто не боится высказывать свое мнение.

50. Что должна делать система высшего образования в первую очередь (отметьте одну позицию):

- 1) подготовить студентов к работе по специальности;
- 2) развивать индивидуальные способности и самостоятельность студентов;
- 3) воспитывать качества, помогающие общаться и уживаться с людьми

51. Есть ли у вас опыт участия в тренинговой группе:

- 1) да;
- 2) нет.

52. Участие в тренинговой группе (отметьте одну позицию):

- 1) доставляет мне удовольствие от общения «в кругу». Привлекает возможность свободно высказывать свою точку зрения, говорить о своих чувствах;
- 2) вызывает у меня чувство повышенной тревоги, смущения;
- 3) трудно и неловко только первые несколько минут работы;
- 4) такая форма работы с преподавателем и сокурсниками только увеличивает во мне ощущение собственной неполноценности;
- 5) на мой взгляд, такая форма обучения является наиболее эффективной и продуктивной;
- 6) никогда не приходилось работать в тренинговой группе, знаю об этом понаслышке.

53. Оцените по традиционной 5-ти бальной шкале, где 5 – максимальное участие (включенность), 4 – активное участие, ... 1 – минимальное участие (включенность):

№ п/п	Параметры	Оценка
1	Степень Вашей включенности в межличностное взаимодействие в академической группе	
2	Ваше участие в жизни факультета	
3	Ваше участие в жизни ВУЗа	

54. Как проходил процесс Вашей личной адаптации (привыкания) к условиям обучения в ВУЗе? (укажите только одну позицию)

- 1) легко, абсолютно безболезненно;
- 2) достаточно легко, с небольшими эмоциональными осложнениями;
- 3) средне;
- 4) достаточно сложно в эмоциональном (физическом, коммуникативном) плане (нужное подчеркнуть);
- 5) очень сложно, болезненно.

55. С чьей помощью Вам удалось адаптироваться к условиям обучения в ВУЗе? Отметьте 2-е позиции.

- 1) академической группы (группы сокурсников);
- 2) нескольких друзей (одного друга) из академической группы (нужное подчеркнуть);
- 3) куратора группы;
- 4) преподавателей кафедры;
- 5) представителей деканата (ректората);
- 6) друзей вне стен ВУЗа;
- 7) родителей и близких;
- 8) любимого человека;
- 9) с помощью других (впишите) _____

56. Какие затруднения Вы испытываете в данный момент в стенах вашего ВУЗа?

- 1) проблема коммуникативного взаимодействия внутри академической группы;
- 2) проблема межличностного общения с конкретными личностями (одной личностью) в академической группе (нужное подчеркнуть);
- 3) проблема общения и взаимодействия с преподавателями (с одним преподавателем) (нужное подчеркнуть);
- 4) проблема взаимодействия с представителями деканата (ректората) ВУЗа;
- 5) отсутствие понимания со стороны окружающих вообще;
- 6) насмешки окружающих;

- 7) бытовые неудобства, неудобства, связанные с передвижением на территории ВУЗа и в его стенах, неудобство работы в аудиториях (нужное подчеркнуть);
- 8) другие (впишите) _____

57. Оцените степень сплоченности Вашей академической группы:

- 1) высокая степень сплоченности группы (вместе и в радости и в печали, на учебе и досуге);
- 2) достаточная степень сплоченности;
- 3) степень сплоченности средняя;
- 4) недостаточная степень сплоченности группы;
- 5) группа совершенно разобщенная.

58. Оцените Ваше место в вашей академической группе:

- 1) бесспорный лидер всей группы;
- 2) лидер небольшой группировки внутри академической группы;
- 3) приближенный к группе лидеров и авторитетов группы;
- 4) один из представителей «среднего класса»;
- 5) сам по себе;
- 6) мы с другом (подругой) сами по себе;
- 7) другое (впишите) _____

59. Насколько значима для Вас лично эмоциональная поддержка во время обучения в ВУЗе? Оцените каждый параметр по традиционной 5-ти бальной шкале, где 5 – наиболее значимая поддержка, 4 – значимая поддержка, ... 1 – наименее значимая поддержка.

№ п/п	Параметры	Оценка
1	Сокурсников, членов академической группы	
2	Одного – двух сокурсников	
3	Преподавателей кафедры	
4	Одного преподавателя ВУЗа	
5	Представителей деканата (ректората)	
6	Родителей и близких	
7	Друзей вне стен ВУЗа	

Благодарим за помощь!

ТРЕНІНГОВИЙ СЦЕНАРІЙ
з формування позитивного Я-образу студентів з обмеженими
функціональними можливостями, розвитку здатності до побудови узгодженої
життєвої перспективи та розвитку
професійної Я-концепції.

Тренінг спрямований на: розвиток у студентів з обмеженими функціональними можливостями розуміння власної системи цінностей та суб'єктивних смислів; розкриття прихованих ресурсів; вирішення внутрішніх протиріч. Тренінг створює можливість побачити, засвоїти та перетворити отриманий досвід у власні ресурси; відчувати відповідальність за власні життєві вибори. Тренінг заснований на прийнятті себе студентами з обмеженими функціональними можливостями, своїх цінностей та суб'єктивних смислів.

Мета тренінгу полягає у подоланні недоліків в особистісному розвитку молодих людей з обмеженими функціональними можливостями, що склалися на попередніх етапах онтогенезу, в створенні умов для їх особистісного розвитку через рефлексивний аналіз аспектів власного Я та власних можливостей. Сприяння формуванню навичок цілепокладання та проектування перспектив власного життя, а також усвідомленню та прийняттю відповідальності за власне життя. Формування навчально-професійної орієнтації.

Основними завданнями тренінгу є:

- подолання неадекватних установок щодо власного Я та власних можливостей;
- зняття хворобливої фіксації на власному психофізичному стані;
- усунення табу щодо своїх тілесних, ментальних та емоційних виявів, а також їх наступна інтеграція в цілісний образ-Я, який підвладний самоконтролю;
- сприяння усвідомленню власних можливостей, потенціалів та бажань;
- розвиток рефлексивних здібностей;
- становлення адекватної самооцінки;
- формування особистісної незалежності;
- усвідомлення власних життєвих цілей та перспектив свого життя;
- розвиток здатності до самостійного прийняття рішень та побудови перспектив майбутнього;
- досягнення професійної самоідентифікації;
- побудова життєвих цілей в сфері професійної діяльності, злиття життєвих та професійних цілей;
- створення професійного наповнення життєвих перспектив.

Тренінгова програма розрахована на 40 годин (10 занять по 4 години) та складається з трьох змістовних блоків: перший блок роботи спрямований на подолання недоліків особистісного розвитку, що склалися на попередніх етапах онтогенезу молодих людей з ОФМ, створення умов для їх особистісного розвитку через рефлексивний аналіз різних аспектів власного «Я» та власних можливостей; другий блок роботи спрямований на формування навичок цілепокладання та проектування перспектив власного життя, а також усвідомлення та прийняття

відповідальності за власне життя; третій блок – на формування навчально-професійної орієнтації.

Перший блок. Мета: подолання недоліків особистісного розвитку, що склалися на попередніх етапах онтогенезу молодих людей з ОФМ, створення умов для їх особистісного розвитку через рефлексивний аналіз різних аспектів власного «Я» та власних можливостей

Тренінговий сценарій *першого заняття* спрямований на створення умов для знайомства учасників групи, ознайомлення з принципами роботи тренінгової групи та засвоєння ігрового стилю взаємодії, зняття психоемоційної напруги та запуск процесів саморозкриття.

Основною метою роботи першого дня тренінгу є створення сприятливого клімату та емоційно-позитивного настрою в групі, прийняття кожним з учасників довірливого стилю спілкування, формування позитивних установок щодо себе та інших учасників, розвиток навичок усвідомлення та об'єктивного оцінювання власних особистісних якостей.

До початку роботи кожному з учасників пропонується виконання **малюнку «Мій портрет у проміннях сонця»**: в центрі необхідно написати власне ім'я, а впродовж промінів – все те добре та позитивне, що кожен про себе знає (до певного моменту малюнок знаходиться у власній папці кожного учасника).

Процедура знайомства містить в собі дві частини:

1. **Вправа «Три імені»** – кожен з учасників на листі паперу фіксує три варіанти власного імені (наприклад, як до нього звертаються батьки, друзі, сокурсники та ін.) та представляється, використовуючи кожен з трьох варіантів імен та описуючи той бік власного характеру, який відповідає цьому імені, або ту рису характеру у зв'язку з якою, на його думку, виник той або інший варіант імені.
2. **Вправа «Будьмо знайомі»** – кожен з учасників пише на листі паперу власне ім'я, ділить лист на дві частини вертикальною рисою: ліву відмічає знаком «+» та перераховує все те, що йому подобається (в природі, в людях, в собі), а під знаком «-» – все те, що особливо неприємно в оточуючому світі. Листівка кріпиться на одязі, учасники повільно пересуваються по кімнаті, зупиняються та ознайомлюються зі змістом листівок один одного.

Обидві форми знайомства спрямовані на розвиток саморефлексії у кожного з учасників групи та формування установки на самопізнання.

Вироблення правил роботи в групі. Для забезпечення продуктивної роботи групи, ефективного спілкування та співробітництва в ході тренінгового процесу, а також позитивного самоствердження особистості кожного з учасників на початку роботи під керівництвом ведучого необхідно визначити внутрішні правила поведінки групи. Ведучий зазначає, що норми та правила роботи повинні бути усвідомлені та прийняті кожним з учасників – це дозволить створити атмосферу довіри та підтримки, в якій кожен зможе висловлювати власні думки та почуття без побоювань.

Групова дискусія на тему: «Які сигнали ми подаємо оточуючим»: «Кожна людина тим або іншим чином «подає» себе оточенню. Атрибутика нашої зовнішності

може багато розказати іншим про нас. Наприклад, надписи на нашому одязі. Чи слід звертати на них увагу, про що вини можуть розповісти оточенню, що хотілося б таким чином нам їм сказати?»).

Вправа «Футболка з написом» – за проханням ведучого кожен з учасників повинен придумати, записати на листі паперу та представити групі напис на власній «футболці». Подальше обговорення включає питання: про що таким чином хотілося розповісти про себе оточенню, на чому акцентувати їх увагу. В ході групового обговорення учасники разом з ведучим приходять до висновку, що з часом зміст надпису на «футболці» може мінятися і це може бути пов'язано з емоційними та особистісними змінами.

Вправа «Збір рукостискань» з елементами психогімнастики – за завданням ведучого учасники групи, пересуваючись повільно по аудиторії, повинні зібрати якомога більше рукостискань у всіх присутніх. Виконання цієї вправи спрямовано на зняття емоційної напруги у групі, зближення її учасників. Як правило, більшість молодих людей визнають, що відчували почуття невпевненості, незручності та побоювання близького контакту з іншими на початку виконання вправи, які вдалося подолати в ході її виконання та отримати задоволення від такої форми спілкування.

Вправа «Самопрезентація» – учасникам пропонується записати своє ім'я по буквах та спробувати підібрати на кожну з них якості, що характеризують власну особистість. По закінченні роботи кожен з учасників ділиться с групою її результатами. Далі бажаним пропонується назвати інші характеристики, які, на їх думку, їм підходять, але не відповідають наявним буквам імені. Як показує практика, у більшості учасників тренінгової групи виникають певні ускладнення у підборі адекватних позитивних характеристик, що характеризують власні особистісні риси – не більше 3-4 позицій. На наш погляд, це пов'язано з наявними особливостями власного самоприйняття представниками категорії студентів з обмеженими функціональними можливостями, їх зосередженість на негативних та обмежувальних аспектах свого Я.

Вправа «В пошуках схожого» – група стає в коло. Ведучий пояснює правила: той, у кого в руках знаходиться м'яч, повинен якомога швидше перекинути його іншому учаснику, назвавши при цьому рису своєї схожості з ним. Ознаки схожості можуть бути зовнішніми (колір волосся, очей, зріст), поведінковими, соціальними та іншими. В ході послідувочого обговорення необхідно з'ясувати, наскільки кожному з учасників вдалося пригледітися до інших з початку зустрічі. Учасники приходять до висновку, що схожості між ними надто більше, ніж здавалося на перший погляд.

Вправа «Без маски» – ведучий пропонує кожному учаснику витягнути картку і якомога швидше закінчити висловлювання, яке там міститься. Варіанти висловлювань: «Одного разу мене сильно злякало...», «В суспільстві незнайомих людей, як правило, я відчуваю себе...», «Мені дуже хочеться забути...», «Особливо мене дратує...», «Особливо мені подобається, коли...», «Мені знайоме гостре почуття самотності. Пам'ятаю...», «Бувало, що близькі люди викликали в мене почуття ненависті. Одного разу, коли...», «В суспільстві осіб протилежного полу, зазвичай я відчуваю себе...», «Навіть близькі люди іноді не розуміють мене. Одного разу...», «Пом'ятаю випадок, коли мені стало нестерпно соромно за себе. Це було тоді, коли

я...», «Чого іноді мені хочеться по-справжньому, так це ...» та ін. По закінченні роботи учасники мають поділитися власними переживаннями з приводу подібних життєвих ситуацій, подій, взаємовідносин.

В ході обговорення результатів виконання вправи група повинна дійти до усвідомлення, що її члени схожі не тільки за зовнішніми ознаками – схожими okazуються їхні переживання та почуття з приводу подібних життєвих ситуацій, взаємовідносин та проблем.

Вправа на м'язову релаксацію: «Віддавна відомо, що м'язова напруга може призводити до виникнення неприємних відчуттів: тривоги, страху та невпевненості. Навчившись знімати надмірну м'язову напругу, можна зменшити їх прояви. Те, що ми з вами зараз будемо робити, складається з розслаблення основних м'язових груп вашого тіла. Ви зможете це зробити просто зосередивши вашу увагу на кожній групі м'язів, яку я назву. Отже, заплющуйте очі, сідайте зручніше. Вслід за напруженням м'язів слідує їх розслаблення. Починаємо з пальців ніг: напружили – розслабили. Далі послідовно: лоджки, ікроножні м'язи, стегна, попереk, м'язи брюшини, грудей, верхньої частини спини, плечей, шиї, лиця (очі, чоло, щелепи), м'язи рук. І наприкінці – стісните руки у кулаки, потім розслабте».

Завершення першого заняття: в ході останнього рефлексивного кола кожен з учасників ділиться тим, як почував себе на початку зустрічі, як змінювалися його переживання в ході роботи в групі, як відчуває себе тепер; що сьогодні кожен узнав нового, над чим замислився, що зрозумів, з якими труднощами зіткнувся; що з цим буде робити далі.

Домашнє завдання – написати твір на тему «Який Я?»: що я думаю про себе, якою людиною себе уявляю, яким чином розумію власну сутність, як оцінюю власні можливості, стиль свого життя та спосіб взаємодії з оточуючими. Метою цього завдання є діагностика рівня усвідомленості якостей Я–концепції кожного з учасників, розвиток рефлексивних здібностей кожного з них.

Тренінговий сценарій *другого заняття* спрямований на формування позитивного ставлення щодо власного «Я» у кожного з учасників групи.

Основною метою роботи є: «розхитування» стереотипів самосприйняття, формування адекватних уявлень щодо власного «Я», розвиток рефлексивних здібностей особистості.

Вправа-привітання «Не люблю вихвалитися, але ...» – кожен з учасників вітається з групою, нагадує своє ім'я і, користуючись формулою «Я, безумовно, не люблю вихвалитися, але сьогодні похвалюся: ...», презентує себе тим, що вважає в собі найкращим. За визнанням багатьох учасників, по закінченні вправи, вихвалитися нелегко – здається, не так вже просто визначити власні гідності, вміння та чесноти.

Обговорювання домашнього завдання включає в себе наступні питання: що вдалося зробити кожному з учасників, з якими труднощами він зіткнувся, що в результаті написання твору вдалося усвідомити, над чим замислився. За визнанням багатьох учасників, труднощі, які виникають в ході виконання домашнього завдання, пов'язані з необхідністю саме у письмовому вигляді описувати власну сутність, аналізувати власні особливості («...легше говорити взагалі»), більшість з них

зазначає, що, декілька разів відкладали виконання домашнього завдання на потім. Дехто з учасників визнає, що так і не зміг впоратися з завданням.

Вправа «Зустріч в аеропорту» – кожному з учасників пропонується власноруч на листі паперу описати себе таким чином, щоб стороння людина могла одразу його впізнати. При цьому необхідно використовувати не лише зовнішню атрибутику, але й прояви особистісних якостей та поведінкових особливостей. В ході виконання вправи кожен з учасників повинен побувати в двох позиціях: зустрічаючого та пасажира. Виконання цієї вправи дозволяє зосередити увагу кожного з учасників на зовнішньому аспекті власного «Я», здійснити аналіз його само розуміння та самосприйняття, оцінити відповідність сприйняттю оточуючими.

Вправа «Малюнок власного Я» – використовуючи різноманітні засоби зображення, кожному з учасників необхідно намалювати власний образ в алегоричній формі. Анонімні малюнки розкладаються у середині кола, кожен з них обговорюється в групі: що за людина зображена, які особистісні риси вона має, як себе почуває, що її непокоїть. Виконання цієї вправи дозволяє розширити уявлення кожного учасника групи щодо власного Я, надає можливість подивитися на себе з іншого незвичайного боку, з боку оточуючих людей, почути їх оцінки та міркування.

Вправа «Рукостискання» – учасники стають у коло, витягуючи руки вперед. В центрі – один учасник із зав'язаними очима, він повинен привітатися за руку та визначити, хто перед ним.

Вправа «Декілька добрих слів» – на листі паперу кожен з учасників обводить свою руку. Повільно пересуваючись по аудиторії, учасники підходять один до одного і пишуть на пальцях намальованої руки позитивні риси, притаманні, на їх погляд, власнику. Вправа надає можливість продемонструвати учасникам, які їх особистісні риси є найбільш помітними оточенню. Послідує обговорення включає наступні питання: чи з усіма рисами, які вам написали, ви згодні; чи є серед них такі, яких ви раніше не помічали в собі; які позитивні риси не були помічені оточуючими, чому так сталося. Аналіз висловлювань учасників показує, що молоді люди з обмеженими функціональними можливостями здатні уважно спостерігати за особливостями особистісних проявів у оточуючих, давати достатньо точні оцінки та характеристики.

Вправа «Комісійний магазин» – учасники працюють у парах та мають можливість придбати ті чи інші особистісні якості, яких, на їх думку, їм не вистачає. При цьому «нову» якість або властивість можна обміняти на власну негативну, від якої хотілося б позбавитись. Вправа сприяє поглибленню процесів саморозкриття власного Я, формуванню навичок самоаналізу, саморозуміння та самокритики. За оцінками учасників досвід попередніх вправ полегшив виконання цього завдання – кожен з них достатньо легко зміг «позбавитися» негативних рис та обрати необхідні якості.

Вправа «Портрет ідеальної людини» – кожен з учасників повинен зафіксувати на листі паперу якості та властивості, які хотів би мати. Далі, працюючи у підгрупах (по 4-5 осіб), учасники обговорюють та намагаються узагальнити ідеальні особистісні якості. Після цього – загальногрупове обговорення: синтез ідеальних якостей та створення портрету ідеальної людини. Виконання цієї вправи сприяє

усвідомленню кожним учасником потенціалів власного особистісного розвитку, створенню синтезованої моделі власного ідеального «Я».

Вправа «Чарівний ліс» з елементами аутотренінгу. Ведучий допомагає учасникам увійти у стан релаксації. «Уявіть собі, що ви опинилися у прекрасному лісі, який не лякає вас, а, навпроти, здається привітним та гостинним. Яскраво світить сонце, його промінні пробиваються крізь листя та лагідно торкаються вашого волосся, лиця... Повітря свіже, насичене ароматами лісу – відчуйте лісові запахи... Прислухайтеся – ліс повен звуків... Перед вами – стежинка. Йдіть по ній повільно, насолоджуючись красою. Підійдіть до будь якого дерева, доторкніться до його кори, відчуйте шершаву теплу поверхню. Теплий вітер лагідно грає вашим волоссям, заспокоює вас, ви відчуваєте себе в цьому лісі як вдома. Ви йдете далі, виходите на галявину з могутніми, стародавніми деревами. Під старим деревом з розкидистим листовинням сидить старець-мудрець, він знає відповіді на всі питання. Він не викликає в вас ані страху, ані побоювання – лише довіру та повагу. Підійдіть ближче – старець посміхається вам. Придивіться до нього, запам'ятайте його лице, очі. Розмовляйте з ним – ви ж недаремно прийшли сюди, він знає все. Поговоріть з ним про себе, запитайте його: «Хто Я такий?» Продовжте розмову з ним, уважно слухайте та дивіться на нього, прислухайтеся до його слів. Нарешті вам час повертатися. Ви ще повернетесь в цей чарівний ліс. Глибоко зітхніть: вдих –видох. Повільно порахуйте до 7, відкрийте очі». Виконання цієї вправи сприяє створенню та закріпленню позитивного образу «Я», пізнанню та розвитку Я–концепції, засвоєнню навичок аутотренінгу як способу зміни психологічних та емоційних станів.

Наприкінці заняття – останнє **рефлексивне коло** з обговорюванням труднощів, з якими зіткнулися учасники сьогодні; оцінкою власних досягнень та отриманих результатів; аналізом власного психоемоційного стану на початку заняття, його динаміки в ході роботи та особливостей власних переживань наприкінці заняття.

Домашнє завдання – написати листа самому собі: «Зверніться до власного «Я», починаючи словом «Привіт ...». За 15 хвилин напишіть про саме головне, що вас хвилює; спитайте себе про те, що вас цікавить, бентежить; зробіть собі зауваження і обов'язково зробіть собі комплімент.

Як відомо, обмеженість фізичних (функціональних) можливостей – це єдиний психосоматичний процес, який пов'язаний з особливостями психічного та соматичного реагування особистості, тому розроблений тренінговий сценарій **третього та четвертого занять** спрямований на самопізнання молодими людьми з обмеженими функціональними можливостями власних фізичних (тілесних) потенціалів, на усвідомлення неусвідомлюваних протиріч в особистісній структурі, на активізацію внутрішніх особистісних ресурсів; формування самоприйняття та позитивного ставлення щодо власного тіла.

Основною метою заняття є: зняття заборони на вираження особистих тілесних проявів індивідами з обмеженими функціональними можливостями, тілесна рефлексія та інтеграція образу тіла в цілісний образ Я, усвідомлення цінності власного тіла, власного тілесного та життєвого досвіду; подальший розвиток уявлень щодо власного Я, власних можливостей та потенціалів.

Вправа «Привітання без слів» – учасникам пропонується протягом 2-3 хвилин, вільно пересуваючись аудиторією, встигнути привітатися з якомога більшою кількістю людей. Це потрібно робити без слів, використовуючи різноманітні засоби: кивок голови, рукостискання, обійми, тощо. При цьому кожен з засобів учасник має право використовувати лише один раз, для кожного наступного привітання необхідно вигадати новий спосіб. Учасники жваво включаються у виконання вправи, але їх «тілесного репертуару» явно не вистачає для того, щоб розмаїтити власні привітання з іншими. Подальше обговорення містить питання: в чому проблема, що заважає використовувати більш сміливі тілесні рухи та доторкання, чи можна з цим щось зробити.

Обговорювання домашнього завдання містило в собі питання: що вдалося зробити, з якими труднощами зіткнувся кожен з учасників в процесі виконання роботи, над чим замислився, що усвідомив. За визнанням кожного з учасників, процес написання листа самому собі сприяв усвідомленню багатьох аспектів власного Я та свого життя, заставив замислитися над власними бажаннями, прагненнями, побоюваннями. Більшість учасників зазначає, що залишилось багато питань та тем для роздумів.

Вправа «Виправдання пози» – учасники повільно пересуваються аудиторією та за командою ведучого «кидають» власне тіло у несподівану для себе позу. Для кожної пози необхідно підібрати пояснення: «Уявіть собі, що ви здійснювали якусь усвідомлену дію...Ви повинні розуміти, що ви робите. Не вигадуйте банальних виправдань, якими можна пояснити будь-яку позу. Шукайте дії, які відповідають саме тому положенню тіла, в якому ви застигли.»

Вправа «Прислухання» – ведучий пропонує учасникам прийняти зручну позу, розслабитися та прислухатися до того, які відчуття виникають у нього в тілі. Далі необхідно переключити власну увагу та прислухатися до того, що відбувається поряд з ним, в кімнаті, в коридорі, на вулиці. На кожне прислухання відводиться 2-3 хвилини. По закінченні – обговорювання результатів.

Діагностична вправа «Де живуть мої проблеми», спрямована на виявлення зон локалізації напруги, подавлених емоцій, болю та емоційних страждань в тілі кожного з учасників. Ведучий пропонує учасникам сісти зручно, заплющити очі та зробити декілька глибоких вдихів та видихів. Внутрішнім зором окинути власне тіло, та прислухатися до його стану: «Намагайтеся, особливо не концентруючи свою увагу на окремих відчуттях, побувати в кожній клітині власного тіла, відчути свою присутність в ньому. В той же час, будьте злегка відчуженими так, нібито ви водночас знаходитеся в тілі та спостерігаєте процес ззовні. Тепер відкрийте очі та починайте малювати. Ваша задача – намалювати фігуру людини. Пам'ятайте про те, що це повинна бути ваша фігура, але не намагайтеся детально відтворювати в малюнку власну зовнішність. Фігура повинна бути достатньо схематичною, але з прорисованими на ній усіма її частинами. Тепер, зберігаючи ефект присутності у власному тілі та позицію стороннього спостереження зафарбуйте свою фігуру. Робіть це так, як вам хочеться. Намагайтеся дотримуватися пропорцій та не думати о сполученні кольорів. Просто зафарбуйте фігуру. Тепер візьміть червоний або чорний олівець та поставте на малюнку крапку, яка символізує для вас місце максимальної

напруги у вашому тілі». Подальший аналіз містить в собі: оцінку пропорцій зображеного тіла (будь яке негармонійне сполучення є сигналом неблагополуччя); послідовний аналіз специфіки зображення голови, волосся, очей, зубів, носа, підборіддя, лиця, шиї, плечей, грудей, рук, стегон, статевих органів, ніг; аналіз кольорового виконання малюнку.

Вправа «Відро для сміття» – ведучий пропонує кожному з учасників намалювати на листі паперу велике відро для сміття та «викинути» в нього все те, що, на думку кожного, заважає йому жити, позбавившись таким чином від всього зайвого та негативного, що в нього є: неприємні відчуття та напруга, негативні емоційні стани та переживання, непотрібні відносини та зв'язки, негативні життєві ситуації та моменти. Робота закінчується обговорюванням власних переживань кожного з учасників.

Тематична довідка ведучого на тему «Тілесний досвід як складова людського існування, як умова його повноти та цілності»: «Серед факторів, що обумовлюють формування механізмів саморегуляції особистості, одне із центральних місць належить фізичному образу Я, який визначає напрямок та рівень активності людини, її особистісні якості. Я-фізичне – це реально існуючий психічний механізм розвитку людини, який здійснює саморегуляцію, саморозвиток, саморух, самореалізацію».

Вправа «Зажим» – кожен з учасників за проханням ведучого повинен прийняти відомо незручну позу. Після деякого часу необхідно зафіксувати для себе, в яких м'язах, суглобах, кінцівках виникло відчуття напруги, ломоти, «зажиму». Зафіксувавши область «зажиму», необхідно розслабитися та зняти його. В ході виконання цієї вправи учасники оволодівають навичками зняття психофізіологічних зажимів та прийомами релаксації власного стану.

Вправа «Скульптор та глина» – учасники розбиваються на пари: один з них – скульптор, другий – глина. Скульптор повинен надати глині певну форму (позу) за власним бажанням. «Глина» податлива, розслаблена та «слухняна». Закінчена скульптура застигає. Скульптор дає їй назву. «Скульптор» та «глина» міняються місцями. Розмовляти при цьому не дозволяється.

Тематична довідка ведучого на тему «Складові самосвідомості людини».

Вправа «Я – центр волі» з елементами аутотренінгу, яка формує здатність послідовно фіксувати увагу на кожному з основних аспектів власної особистості, розвиває вміння управляти елементами власного Я, сприяє усвідомленню власної тотожності. Ведучий пропонує учасникам прийняти зручну позу, заплющити очі та зробити декілька глибоких вдихів, слідкуючи за власним диханням: «В мене є тіло, але Я – не є моє тіло. Моє тіло може бути здоровим або хворим, бадьорим або стомленим, але це не впливає на мене, на моє істинне Я. Моє тіло – прекрасний інструмент для відчуттів та дій, але воно лише інструмент. Я добре з ним поводжуся, я намагаюся робити все, щоб воно було здоровим, але моє тіло – це не Я. В мене є тіло, але Я – не є моє тіло. В мене є емоції, але Я – не є мої емоції. Мої емоції різноманітні, мінливі та суперечні. Однак я завжди залишаюсь собою, своїм Я, радію або сумую, заспокоююся або хвилююся, сподіваюсь на щось або зневірююся. Оскільки я можу розуміти, спостерігати та оцінювати власні емоції, а також

управляти та володіти ними, використовувати них, то, вочевидь, що вони не є моє Я. В мене є емоції, але Я – не є мої емоції. В мене є інтелект, але Я – це не мій інтелект. Він достатньо розвинений та активний.

Він являється інструментом для пізнання оточуючого та мого внутрішнього світу, але він – це не моє Я. В мене є інтелект, але Я – це не мій інтелект. Я – центр чистої самосвідомості. Я – центр волі, який здатний володіти та управляти моїм інтелектом, емоціями, тілом та всіма моїми психічними процесами. Я – це постійне та незмінне Я.»

Вправа «Групова скульптура»: кожен з учасників водночас і скульптор і глина – він знаходить своє місце у відповідності з загальною атмосферою та змістом композиції. Процес проходить при повному мовчанні. Перший бажаний виходить до центру кімнати та приймає будь-яку позу. До нього приєднуються послідовно другий, третій, інші таким чином, щоб виходила цільна єдина композиція.

Вправа з елементами аутотренінгу «Гімн самому собі» – ведучий пропонує учасникам прийняти зручну позу, заплющити очі та разом з ним попрацювати над наступною формулою: «Я – це я. В усьому світі немає точно такої людини як Я. Є люди в чомусь схожі на мене, але жодна з них з точністю на мене не схожа. Тому все, що сходить від мене – це дійсно моє, тому що саме Я обрав це. Мені належить все, що є в мені: моє тіло, а також те, що воно робить; моя свідомість, включаючи усі думки та плани; мої очі, включаючи всі образи, які вони можуть побачити; мої почуття, якими б вони не були – тривога, задоволення, напруга, любов, подразнення, радість; мій рот та всі слова, які він промовляє – ввічливі, лагідні або грубі, правильні чи неправильні; мій голос, голосний або тихий; усі мої дії, спрямовані на інших людей або до мене самого. Мені належать усі мої фантазії, мрії, усі мої надії та мої страхи. Мені належать мої перемоги та успіхи. Усі мої поразки та помилки. Все це належить мені! Тому Я можу дуже близько познайомитися з собою. Я можу полюбити себе та потоваришувати з собою. І Я можу зробити так, щоб усе в мені сприяло моїм інтересам. Я знаю, що дещо в мені дратує мене, і в мені є те, що Я ще не знаю. Але оскільки я дружу з собою і люблю себе, Я можу обережно та терпляче відкривати в собі джерело того, що дратує мене, та пізнавати все більше різних речей щодо себе самого. Все, що Я бачу і відчуваю, все, що Я говорю та роблю, що Я думаю та відчуваю на даний момент – це моє. І це дозволяє мені дізнаватися, де Я і хто Я на даний момент. Коли Я придивляюся до власного минулого, дивлюся на те, що Я бачив та відчував, що Я говорив та робив, як Я думав та як відчував, Я бачу те, що не зовсім мені потрібно. Я можу відмовитися від того, що мені здається непотрібним, та зберегти те, що мені необхідно, і відкривати щось нове в собі самому. Я можу бачити, чути, відчувати, думати, говорити та діяти. В мене є все, щоб бути близьким з іншими людьми, щоб бути продуктивним та вносити сенс та порядок в світ речей та людей навколо мене. Я належу собі і тому я можу будувати себе. Я – це Я, і Я – це просто добре».

Домашнє завдання – написати відповідь на листа самому собі.

Тренінговий сценарій *п'ятого заняття* спрямований на усвідомлення власних можливостей, ресурсів та потенціалів; розвиток впевненості у власних силах та можливостях.

Основною метою заняття є створення умов для усвідомлення та адекватної оцінки кожним членом групи власних можливостей, ресурсів та потенціалів; усвідомлення власних внутрішніх обмежень та оволодіння технікою покровоного їх зняття.

Вправа-привітання «Я добре вмію ..., чого і тобі бажаю» – кожен з учасників вітається з групою, і, користуючись формулою «Я добре вмію ..., чого і тобі бажаю», презентує себе тією власною здатністю, яку вважає в собі добре розвинутою (вправа виконується з використанням м'яча).

Вправа «Зняття внутрішніх обмежень» – кожному учаснику необхідно продумати та закінчити фразу «Я не можу...» в 5 варіантах. Ведучий пояснює, що саме це і є особистісні обмеження кожного з нас. Техніка покровоного їх зняття включає в себе декілька етапів: 1) в кожній із п'яти фраз необхідно закреслити слово «можу» та замість нього написати слово «хочу»; 2) в кожній фразі закреслити частку «не»; 3) прочитати кожну з нових фраз та задати собі питання «Я дійсно цього хочу?»; 4) після слова «хочу» дописати словосполучення «і легко можу»; 5) прочитати нові фрази «Я хочу і легко можу...» голосно.

Вправа «Цегла» з елементами психогімнастики «Уявіть собі, що у вас на руках, спині, ногах знаходяться цеглини. Ви відчуваєте, як вам важко пересуватися. Походіть з цим вантажем... А тепер киньте цеглини. Відчуйте легкість!». Обговорювання вправи включає питання: чи можливо провести паралель – легкість від позбавлення тяжкої ноші (цеглини) та легкість від зняття внутрішніх обмежень.

Тематична довідка ведучого «Ресурси кожного з нас»: «Фактори, що допомагають кожному з нас долати життєві труднощі, досягти встановлених цілей – це наші ресурси. Можна відокремити три групи ресурсів: 1) *внутрішні ресурси* – особистісні, інтелектуальні та вольові якості; знання та вміння; різноманітні елементи життєвого досвіду; 2) *соціальні ресурси* – люди, що можуть допомогти нам у подоланні труднощів та досягненні встановлених цілей (родичі, друзі, викладачі та ін.); 3) *зовнішні ресурси* – місце мешкання, матеріальні можливості, місце навчання, різноманітні предмети».

Вправа «Мої власні ресурси» – учасникам необхідно побудувати колаж на задану тему з використанням різноманітних зображувальних засобів та власних речей (предметів), що символізують для кожного будь-які ресурси (фото улюбленої людини, мобільний телефон, ключі від квартири, тощо). Після завершення роботи кожен проводить презентацію своєї композиції. Подальше обговорення містить в собі питання: які висновки зробив кожен в ході виконання вправи, які ресурси найбільш важливі саме для нього, яким чином планує їх використовувати.

Вправа «Подвійні каракулі» – учасників просять пригадати яку-небудь проблему, над вирішенням якої вони працюють останнім часом, та коротко (двома-трьома фразами) записати її сутність. Записи на деякий час відкладаються. Кожен з учасників, використовуючи два контрастних олівця (синій-красний) та заплющивши очі, на листі паперу одночасно двома руками малює що завгодно (в результаті

виходять нерозбірливі каракулі двох кольорів). Після цього учасників просять перечитати свої записи з приводу проблеми, уважно подивитися на власний малюнок та запропонувати якомога більше асоціацій щодо того, як це зображення пов'язане з проблемою та засобами її вирішення. Дана техніка дозволяє задіяти асоціативне мислення та творчий потенціал як важливі ресурси у вирішенні реальних життєвих проблем, ускладнень.

Вправа з елементами медитації «Абсолютне здоров'я» – ведучий пропонує учасникам прийняти зручну позу, відчувати себе абсолютно розслабленим: «Зверніться до власної пам'яті та спробуйте пригадати ті моменти вашого життя, коли ви відчували себе абсолютно щасливим. Оберіть один з них та намагайтеся якомога яскравіше оживити його в своїй пам'яті. Пропустіть через власне тіло відчуття абсолютного добробуту, особливо спрямовуючи його на ті частини тіла, з якими у вас виникають проблеми. Уявіть собі, як усі неприємні відчуття та тілесні недуги зникають під впливом сил, що йдуть від переживання повного тілесного добробуту. Насолоджуйтеся відчуттям повного тілесного добробуту та абсолютного здоров'я. Уявіть собі власне майбутнє, активне та діяльне, завдяки здоровому тілу».

Вправа «...А я не боюся...» – кожен з учасників протягом 5-7 хвилин повинен вигадати та записати якомога більше варіантів завершення фраз «Багато хто боїться, а я не боюся...», «Багато хто не можуть, а я можу...». Після цього, об'єднавшись у підгрупи (4-5 осіб), кожен презентує власні досягнення та подолання. Подальше загально групове обговорення включає питання: що нового кожен з учасників відкрив у собі, чи можна це вважати додатковим потенціалом або ресурсом.

Вправа «Рекомендація» – за декілька хвилин кожному з учасників необхідно скласти та представити публічно рекомендацію на самого себе для того, щоб його прийняли у закритий елітарний клуб. Власна рекомендація повинна відображати основні гідності, сильні особистісні сторони та якості з тим, щоб бути гідним опинитися в «елітарному клубі». При цьому необхідно наголошувати на реальних, а не на вигаданих достоїнствах та фактах («Служба безпеки перевірить надану вами інформацію»). Дана вправа створює умови для пошуку власних сильних особистісних сторін, а також розвиває навички впевненої поведінки в ситуації публічної презентації.

Вправа-візуалізація «Цвітіння рози» ведучий пропонує учасникам прийняти зручну позу, розслабитися та закрити очі: «Уявіть собі рожевий кущ з квітами та бутонами. Зверніть увагу на один з бутонів. Він ще повністю закритий, лише зверху можна побачити рожеву крапку. Зосередьтеся на відображенні, утримуючи його в центрі свідомості. Уявіть, що зелена чашечка починає розкриватися, повільно починають розкриватися пелюстки, розходяться у сторони. Це відбувається до тих пір, поки перед вами не з'явиться свіжа, прекрасна роза у повному квітненні. Спробуйте відчувати її неповторний аромат. Уявіть, що на розу падає сонячний промінь, освіжаючи та зігріваючи її. Подивіться у самий центр квітки, розгляньте лице мудрої істоти, яка сповнена любові та уваги до вас. Заговоріть з нею про найголовніше в вашому житті на теперішній момент. Запитайте про те, що має для вас велике значення: про проблеми, напрямки, вибір, тощо. Тепер постарайтеся ототожнити себе з розою. Уявіть, що ви стали розою, вберіть її в себе. В символічному вигляді ви є ця

роза, ця мудра істота. Та сама сила, що створює всесвіт та розу здатна пробудити в вас ваше внутрішнє Я та проявити все, що воно випромінює. Уявіть собі, що ви стали розовим кущем. Ваші коріння пронизують землю, від якої поступають поживні речовини. Ваші листя та квіти ростуть, тягнуться уверх».

Другий блок. Мета: формування навичок цілепокладання та проектування перспектив власного життя, а також усвідомлення та прийняття відповідальності за власне життя;

Тренінговий сценарій *шостого заняття* спрямований на формування навичок цілепокладання та планування, а також розвиток мотивації досягнення встановлених цілей.

Основною метою заняття є: створення умов для усвідомлення учасниками групи власних бажань, інтересів, цінностей, цілей та домагань; оволодіння техніками планування та цілепокладання; визначення конкретних дій та кроків, спрямованих на досягнення власних цілей.

Вправа-привітання «Хочу-можу-буду» – кожен учасник вітається з групою, використовуючи формулу «Доброго дня, мене звати ..., я хочу ..., я можу ..., я буду ...». В ході подальшого обговорення ведучий створює умови для усвідомлення того, що наше «хочу» – це цільова перспектива, «можу» – нашу можливість та потенціали, «буду» – це ті конкретні дії, які спрямовані на досягнення результату.

Вправа «Долонь» – кожен з учасників на листі паперу обводить власну долонь. На кожному з намальованих пальців необхідно написати будь яку ціль, якої хотілося б досягти в найближчі три роки («Ваші пальці вказують на те, чого вам хочеться досягти»). На самій долоні необхідно написати те, на що можна спиратися при досягненні цілі, або на когось, хто надасть допомогу («За що можна ухватитися долонею, просуваючись до своєї мети»). Дана вправа – це одна з технік уточнювання власних цілей, а також усвідомлення ресурсів на шляху до них.

Групова дискусія на тему «У чому відмінність понять «Мрія» та «Мета». В результаті обговорювання учасники групи повинні усвідомити, що на шляху перетворення мрії в мету існує певний «технологічний» процес, який полягає у виконанні конкретних послідовних дій, спрямованих на досягнення мети.

Вправа «Технологія перетворення мрії в мету» – кожному з учасників необхідно зафіксувати на листі паперу власну мрію (навіть саму фантастичну). Ведучий пояснює, що технологічний процес перетворення мрії в мету включає сім послідовних кроків. Отже, крок перший «Критерії» – як я дізнаюся, що моя мета досягнута? Необхідно письмово визначити ознаки та критерії досягнення встановленої мети. Крок другий «Плата» – чим я готовий заплатити за досягнення власної мети? Плату за досягнення кожен визначає сам для себе та фіксує на папері (час, гроші, здоров'я, кохання, відмова від задоволення, муки творчості, життя, тощо). Крок третій «Дата» – необхідно визначити дату (з точністю до дня), коли моя мета буде досягнута. Ведучий просить не просто визначити та зафіксувати точну дату, але й запам'ятати, яким чином в цей момент відреагувало власне тіло. Крок четвертий «Небезпека» – які перешкоди можуть виникнути на шляху до досягнення цілі. Ведучий пояснює, що найбільш вагомим перешкодою для кожного з нас виступають

внутрішні обмеження та побоювання: мені це не по силах, в мене нічого не вийде, це занадто складно для мене, мені раніше не доводилося це робити, немає часу, ніхто не розуміє мене, ще не настав час – почекаю іншої нагоди, спочатку необхідно все підготувати та вивчити, адже потім..., тощо. Необхідно свідомо відмовитися от подібного роду «алібі» та навчитися перетворювати їх в організаційні труднощі. Таким чином, кожен з нас формує дерево власних цілей та спускається по ньому до ти пір, поки організаційних труднощів не залишиться зовсім. Ведучий доводить до усвідомлення учасників, що «алібі» як захисний механізм від виникнення почуття провини добре працює у повсякденному житті, однак у тих випадках, коли людина спрямована до життєво значущих цілей, від подібних «алібі» необхідно відмовитися. Тому кожен з учасників фіксує на листі паперу три основні небезпеки, які, на його погляд, можуть виникнути на шляху досягнення встановленої цілі. Крок п'ятий «Символічна винагорода»: досягнення цілі – це, певною мірою, змагання з самим собою, а перемога в змаганнях завжди передбачає винагороду. Виготовте пам'ятник перемозі (досягненню цілі) в самому початку шляху. Символічна винагорода може представляти собою конкретну річ або певну ритуальну дію (похід у ресторан, мандрівка). Кожен з учасників визначає символічну винагороду та фіксує її на листі паперу. Крок шостий «Договір» – на що схожі записи, які робили учасники протягом цієї вправи? Чи можна побачити аналогію з господарчим договором? Можна вважати, що чернетка договору з собою вже готова. Крок сьомий – щоденне читання договору вголос, це дозволить постійно підтримувати себе в тонусі та забезпечить щоденне просування до встановленої мети. В процесі подальшого обговорення ведучий підкреслює, що важлива мета кожного з присутніх в результаті виконання вправи визначена, сформульована, вимовлена та зафіксована на папері. Це перший крок на шляху її досягнення.

Вправа «Драбина досягнень» – ведучий просить учасників звернути увагу на ті власні цілі, які були визначені в ході виконання вправи «Долонь» та обрати з них ту, котру хотілося б досягти протягом найближчого року. Після цього кожен малює на листі паперу (формат А4) драбину з 6 сходинками. Найнижча сходинка визначає стан, коли мета зовсім не досягнута, верхня – досягнута повністю. Необхідно поряд з першою та шостою сходинками записати 2-3 ознаки, що зазначають особливості життєвої ситуації, коли мета, відповідно, не досягнута та досягнута. Кожен з учасників повинен визначити те місце на драбині, на якому він знаходиться на теперішній момент та зазначити 2-3 головні характеристики цієї позиції. Отже, що конкретно необхідно зробити для того, щоб піднятися в процесі досягнення цієї мети на одну сходинку вище: свої міркування необхідно записати або замалювати. Наступне важливе питання: коли конкретно кожен з учасників зробить те, що необхідно для того, щоб наблизитися до досягнення мети на одну сходинку. Подальше обговорення містить питання: до яких висновків дійшов кожен з учасників в ході виконання вправи, в яких життєвих ситуаціях, на його погляд, доцільно використовувати подібну техніку. В ході виконання цієї вправи учасники оволодівають ще однією з технік цілепокладання, яка дозволяє конкретизувати власні бажання, розділити процес досягнення результату на етапи і, тим самим, полегшити перехід від намірів до конкретних дій.

Вправа «Актуалізація власних ресурсів» – виконання цієї вправи включає в себе декілька кроків: 1) ведучий пропонує кожному з учасників описати все те, що в нього є – можливо це: риси характеру, оточення (батьки, друзі, кохані), які підтримують та допомагають, фінансові ресурси, освіта, наявність якихось знань, власна енергія, час та інші ресурси; 2) ведучий пропонує згадати та зафіксувати на папері 3-5 випадків, коли кожен з учасників почував себе абсолютно успішним: які ресурси на той момент ви використовували максимально ефективно; 3) ведучий звертає увагу на зафіксовані ними власні цілі та просить описати те, якою людиною необхідно бути, щоб їх досягти: які якості потрібно в собі розвинути, чому необхідно навчитися, чого позбавитися (подібні розмірковування повинні зайняти не менше сторінки листа паперу); 4) необхідно сформулювати в декількох тезах – що заважає та обмежує мати все те, про що мрієте, до чого спрямовані прямо тепер; 5) на цьому етапі необхідно для кожної з обраних цілей скласти чернетку покрокового плану її досягнення, при чому починати треба з кінцевого результату, а потім крок за кроком спланувати весь шлях, навіть до того, що ви можете зробити за цим планом все сьогодні. Вирішивши таку проміжну задачу, можна наблизитися до досягнення мети.

Вправа «Рафтінг» – учасники стають у дві шеренги один проти одного таким чином, щоб відстань між ними складала близько одного метра. Обидві шеренги повинні утворювати 1-2 згини. Кожен з учасників по черзі проходить між шеренгами, заплющивши очі. Інші спрямовують його рух, злегка підштовхуючи долонями у протилежний його руху бік. «Є такий екстремальний вид спорту – рафтінг. Це сплав по горяній річці на човнах або плотах. Уявіть собі, що вам необхідно пройти цей шлях. Але річка бурхлива, тому в ході спуску необхідно дотримуватися певної тактики: довіритися течії – і вона сама вас винесе, або самому прямувати туди, куди потрібно!» В ході подальшого обговорення ведучий акцентує увагу учасників на тому, що особливості поведінки кожного в ході гри – це модель життєвої позиції в ході досягнення власних цілей та подолання негараздів та труднощів: можна чекати, поки течія сама винесе або самостійно та активно рухатися у напрямку досягнення власних цілей. В ході рефлексивного висловлювання кожен повинен провести аналогію з власними життєвими ситуаціями та особливостями власної поведінки в них.

Вправа з елементами медитації «Маяк»: «Заплющте очі та уявіть собі маленький скелястий острів далеко від континенту. На вершині острову – високий та міцно встановлений маяк. Уявіть себе цим маяком, що стоїть на скелястому острові. Ваші стіни такі широкі та міцні, що навіть сильні вітри не в змозі качнути вас. З вікон вашого верхнього поверху ви вдень і вночі, в ясну погоду та в негоду посилаєте потужний пучок світла, який слугує орієнтиром для судів. Пам'ятайте про ту енергетичну систему, яка підтримує постійність вашого світового проміння, який попереджає мореплавців про небезпеку та виступає символом надійності для людей на березі. Тепер намагайтеся відчути внутрішнє джерело світла в собі, яке ніколи не зникне.»

Домашнє завдання – кожен день необхідно читати вже складений договір щодо досягнення власної мети. Спробувати застосувати техніки цілепокладання у відношенні до інших визначених цілей.

Тренінговий сценарій *сьомого та восьмого занять* спрямований на усвідомлення, побудову та реалізацію перспектив власного майбутнього учасниками групи.

Основною метою цих занять є: створення умов для запуску процесів проектування власного життя молодими людьми з обмеженими функціональними можливостями, розвитку здатності бачити успішні перспективи власного майбутнього; формування уміння брати відповідальність за власне життя на себе, самостійно приймати рішення, використовувати власні можливості та потенціали в процесі проектування та реалізації життєвих цілей.

Вправа «Індивідуальний образ світу» – ведучий пропонує учасникам розділити лист паперу на три сектори, а середню частину залишити чистою: «Кожен сектор – це територія окремого «світу». Світ ідей – це правила життя, яким ми з вами слідуємо, принципи за якими живе кожен з нас, наші інтереси, цілі, мрії, фантазії. Світ людей – це значущі для нас люди, як знайомі, так і не знайомі з нами особисто, як живі, так і ті, що вже пішли, як реальні, так і вигадані. Світ речей – це значущі в нашому житті речі, а також конкретні об'єкти природи. В кожен із секторів необхідно вписати те, що безпосередньо відноситься до вас особисто, тобто є частиною ваших уявлень щодо оточуючого світу». По закінченні роботи ведучий пропонує кожному учаснику віддати свій лист сусіду справа. Отримавши лист від іншого учасника, необхідно ретельно вивчити те, що на ньому зафіксовано та відповісти на запитання: чим ця людина відмінна від мене, чим схожа. Крім того, в середню частину листа необхідно вписати ту сферу діяльності, яка підходить цій людині: чим керувалися при виборі сфери діяльності, якої інформації вам не вистачало? Отримавши власний лист, додайте ту інформацію, яку вважаєте необхідною, що хотілося б змінити, чи згодні з запропонованою сферою діяльності. Подальше обговорення включає питання: що усвідомили в ході виконання вправи, що хотілося б змінити у власному образі світу.

Вправа «Перспектива руху» – кожному з учасників ведучий пропонує переглянути список власних цілей, при необхідності додати до нього ще декілька. Тепер необхідно встановити пріоритети для кожної цілі – встановити нумерацію в залежності від їх важливості та значущості. Розташування пріоритетів важливе для визначення того, яка саме ціль має найбільше значення та заслуговує скорішого застосування зусиль, а який з маршрутів може почекати до найкращих часів: дійсно, існують цілі, котрі потребують най скорішого досягнення. Тепер всі цілі необхідно розсортувати по трьом категоріям: довгострокові, проміжні та найближчі. Зверніть увагу, що саме проміжні та найближчі цілі прокладають день за днем ланцюжок до вашої довгострокової, можливо, життєвої цілі. Вони визначають справи на кожен день та дії, які ви можете здійснити на цьому тижні. Найближчою ціллю може бути все, що потребує для досягнення від одного дня до одного місяця. Проміжною ціллю може бути все, що потребує для досягнення від місяці до півроку. Довгостроковими життєвими цілями може бути все, що потребує для досягнення від роду до всього життя. Подальше обговорення включає наступні питання: яких зусиль потребувало визначення найближчих, проміжних та довгострокових цілей; з якими труднощами зіткнулися в ході виконання цієї роботи; що відчуваєте, маючи перед собою

своєрідний маршрут руху по життю.

Вправа «Карта мого життя»: «Топографічна карта – це необхідний інструмент, який допомагає мандрівнику не заблукати серед лісів та гір, не зав'язнути у болоті, знайти брід через ріку або міст через прірву. «Карта життя» – це також цінний інструмент, який допоможе краще орієнтуватися у житті» Кожному з учасників необхідно з представленого списку 24 базових цінностей обрати 4 – найбільш значущих для нього. Кожна з них – це чотири сторони світу на власній «карті життя». Перед тим, як почати складати «карту власного життя», група виробляє умовні позначки та пояснення до них (значущі життєві події, досягнення, поразки, допомога, ресурси, перешкоди, негаразди, улюблені місця, значущі люди, тощо). Виконання цієї вправи сприяє створенню метафоричного цілісного образу власного життя, формуванню усвідомленого відношення щодо планування власного життєвого шляху.

Вправа «Події мого життя» – Ведучий пропонує кожному з учасників уявити все своє життя: минуле, теперішнє, очікуване майбутнє та спробувати знайти п'ять-сім найбільш важливих подій свого життя (зафіксувати їх на листі паперу та зазначити: подія А, подія Б, В, Г, Д). Це можуть бути події, що пов'язані з будь-якими змінами: у природі та суспільстві, у власних почуттях та думках, в сімейному чи особистісному житті. У відношенні до кожної із значущих подій необхідно відповісти на наступні запитання: хто більш за все вам допомагав (допомагає або допоможе) у цьому; хто більш за все заважав (заважає або може перешкодити); кого ви цим більш за все порадували (радуєте або порадуєте); кого ви цим дуже сильно засмутили (засмучуєте або засмутите). Порахуйте, як часто у ваших відповідях ви згадували ім'я тієї чи іншої людини (родича, друга, сусіда, співкурсника, історичну особистість, представників попередніх або наступних поколінь). Виконання вправи сприяє формуванню структурного бачення учасниками групи власного життя через значущі події, усвідомлення зв'язку подій з оточуючими людьми, визначення характеру цих зв'язків. Подальше обговорення повинно підвести учасників групи до усвідомлення того, що більш або менш значущі для нас люди можуть виступати в якості ресурсу розвитку нашого життя, або, навпроти, стати перешкодою на цьому шляху.

Групова дискусія на тему «Чи можливе майбутнє без минулого»

Вправа «Прогулянка у гори» – учасники працюють в парах: «Уявіть собі власне життя у вигляді горяних вершин та намалуйте це на листі паперу. Горні вершини – це події, моменти у житті, в яких ви були найбільш успішними. Це вершини ваших досягнень. Зафіксуйте на листі, яка подія (момент вашого життя) пов'язана з кожною вершиною, тобто дайте назву кожній з вершин. Тепер подивіться на свої події (вершини) та спробуйте пригадати усі деталі цієї події. Працюючи у парах, розкажіть один одному не просто про події, а про ті ваші відчуття, які супроводжували кожную подію. Використовуйте шаблон (схему): «Коли я робив..., то відчував...», «Коли зі мною відбувалося..., то я відчував...». В якості підказки ведучий пропонує учасникам лист зі списком почуттів «Я відчуваю себе...», «Я відчуваю...». Виконання цієї вправи сприяє формуванню емоційного та ціннісного відношення до минулих подій власного життя, розвитку вміння використовувати позитивний досвід минулого як додатковий власний ресурс подальшої

життєтворчості.

Вправа «Жив-був у бабусі сіренький козлик» спрямована на усвідомлення кожним з учасників міри відповідальності за власне життя. Ведучий нагадує учасникам відому дитячу казку: «Жив-був у бабусі сіренький козлик... Всім відомо, що сталося потім. Хто винуватий у тому, що від козлика залишилися різки та ніжки? Чи винуватий сам козлик, що утік до дрімучого лісу? А може винуватий злий голодний Сірий Вовк, що з'їв нещасну тварину? Дехто впевнений у тому, що за ситуацію цілком відповідає бабуся, що залишила козлика без догляду... Чи згодні ви з цим?» Він пропонує кожному з учасників відобразити власну думку за допомогою графічної діаграми. Після обговорювання отриманих результатів ведучий пропонує тим же чином визначити для себе міру власної відповідальності за своє життя, замислитися над тим, хто ще і якою мірою відповідальний за події його життя.

Вправа з елементами аутотренінгу «Я – подарунок для людства» - «Кожна людина – це унікальна істота. І вірити у власну унікальність необхідно кожному з нас. Поміркуйте, в чому полягає ваша унікальність, винятковість. Отже, подумайте над тим, що ви, дійсно, з'являєтесь подарунком для людства. Аргументуйте самі для себе власне ствердження : «Я подарунок для людства, тому що...».

Третій блок. Мета: формування навчально-професійної орієнтації студентів з обмеженими функціональними можливостями.

Тренінговий сценарій *дев'ятого заняття* спрямований на усвідомлення місця професійного самовизначення в процесі життєвого самовизначення в цілому, формування професійної Я-концепції та досягнення професійної самоідентифікації.

Вправа-привітання «Мені приємно тобі сказати...» – учасники вітають один одного по черзі, використовуючи формулу: «Здравствуй, мені приємно тобі сказати...». Важливо відмітити, що виконуючи цю вправу, учасники відмічають привабливі особистісні риси один одного та наголошують на позитивних змінах в особистісному рості колег. При цьому кожен з учасників групи виказує підтримку іншому, доброзичливе ставлення до нього та сподівання на краще.

Вправа «Мій власний життєвий успіх» спрямована на усвідомлення учасниками особистого відношення до життєвого успіху, особливостей його взаємозв'язку з професійною діяльністю, а також на побудову суб'єктивної ієрархії способів досягнення успіху. Ведучий пропонує кожному з них таблицю «Що для мене життєвий успіх», яка містить 16 різноманітних формулювань (наявність сім'ї, повага оточуючих, цікава робота, наявність надійних друзів, чесно прожите життя, можливість жити не гірше інших, можливість бути хазяїном власного життя, реалізація власних потенціалів в професійній діяльності, багатство, яскраві життєві уявлення, можливість бути першим у всьому, що мені здається важливим, перемога над власними ворогами, посада, наявність престижної власності, володіння владою, досягнення відомості та популярності), які необхідно проранжувати та зафіксувати, виходячи з власних уявлень щодо успіху. Наступним кроком роботи є вирішення тієї ж самої задачі, але працюючи у підгрупах (по 5-6 осіб). При цьому шляхом дискусії група повинна прийти до загального рішення, прислухаючись до аргументів один одного. Далі кожному з учасників необхідно самостійно порівняти результати

власного ранжування складових життєвого успіху з результатами роботи його групи. Після уточнення власних уявлень щодо життєвого успіху та порівняння їх з поглядами інших учасників, необхідно зробити ту ж саму роботу з наступною таблицею «Способи досягнення успіху» (отримати якісну освіту, завзято та послідовно відстоювати власні інтереси, мати талант та здібності, вміти пристосовуватися до обставин, вдача та щасливий збіг обставин, наявність необхідних зв'язків, бути жорстким та йти на пролом заради встановленої мети, мати забезпечених та впливових батьків та інших родичів, активно брати участь у суспільному житті та політиці). Необхідно відмітити, що обговорювання питань, що таке життєвий успіх для людини та способи його досягнення в кожній підгрупі супроводжувалося гарячими суперечками – кожен з учасників «протягував» власну послідовність значущих складових та способів. В результаті лише двом підгрупам (з п'яти працюючих) вдалося домовитися в питаннях ранжування складових життєвого успіху та способів його досягнення. Тому обговорення у підгрупах доречно перевести у загальногрупову дискусію.

Групова дискусія на тему «Життєвий успіх людини та шляхи його досягнення. Чи обов'язково він має бути пов'язаний з професійною самореалізацією?» За нашими спостереженнями, приблизно одна третя учасників пов'язує власний життєвий успіх з успішною реалізацією своїх здібностей та потенціалів в професійній сфері, а також з цікавою роботою. Тому отримання якісної освіти та наявність здібностей і таланту для них виступають найбільш привабливими та адекватними способами досягнення життєвого успіху. Ще третина учасників орієнтована на здобуття поваги оточуючих, на можливість прожити життя чесно в оточенні сім'ї, дітей та надійних друзів. Тому способи, які вони обирають для досягнення успіху пов'язані з вмінням пристосовуватися до обставин, з вдачею та щасливим збігом обставин. Для останніх учасників критерієм власного життєвого успіху є можливість жити не гірше інших, мати посаду та можливість бути самому собі хазяїном. При цьому, на їх погляд, необхідно вміння упорна та послідовно відстоювати власні інтереси, мати необхідні зв'язки, а ще краще – впливових та забезпечених близьких (друзів, знайомих).

Тематична довідка ведучого «Особливості співвідношення понять професійного та життєвого самовизначення»: всередині цілісного процесу життєвого самовизначення можна визначити чотири взаємопов'язані компоненти: особистісне самовизначення, соціальне, професійне та сімейне самовизначення. Професійне самовизначення – це частина більш загального процесу життєвого самовизначення, яка представляє собою відносно довготривалий процес.

Вправа «Мої професійні бажання» – кожному з учасників пропонується лист паперу, який містить 21 незакінчене речення відносно існуючих власних професійних бажань, намагань («Я збираюсь...», «Я бачу власну професійну мету в тому, щоб...», «Я можу досягти успіху у...», «В мене такий вік, що...», «Мій успіх пов'язаний...», «Я абсолютно точно впевнений, що...», «В мене є те, що потрібно для...», «В мене є здатність до...», «Я знаю, що я буду...», «У мене достатньо сил та бажання...», тощо). Робота над ними та послідує обговорення повинні були сприяти усвідомленню учасниками групи власних професійних бажань, встановленню зв'язку професійних

бажань з життєвими цілями. В ході виконання вправи у більшості з них виникли ускладнення: дехто зазначав, що не знає як відповісти на те або інше запитання; у деяких учасників відповіді на запропоновані запитання не були пов'язані з професійною сферою та професійним становленням. Виходячи з цього нами було використане (позапланово) групове консультування учасників з питань професійної орієнтації, мотивації вибору спеціальності, власних особистісних перешкод на шляху до професійного становлення

Вправа «Дорожня карта» – для виконання цієї вправи ведучий роздає кожному з учасників готовий бланк «Дорожньої карти», який містить схематичне зображення шляху з 5 послідовними зупинками («Для того, щоб потрапити сюди, мені необхідно...») та схематичне зображення кінцевої станції «Мета» та пропонує сформулювати власну професійну мету (отримання спеціальності, влаштування на конкретне місце роботи, конкретні професійні досягнення, тощо) та зафіксувати її на власній «дорожній карті» на місці «мета». Далі необхідно продумати та записати проміжні зупинки. Розділившись на пари, необхідно розповісти один одному про власний шлях до досягнення професійної мети. Після цього, спільно розробити альтернативний шлях до неї та зафіксувати його на власній карті. Аналізуючи результати виконання роботи, більшість учасників зізнаються в тому, що вперше так ретельно та глибинно замислилися над проблемою професійного становлення та самовизначення. Дехто з них визнає, що відчували значні ускладнення в ході виконання цієї та попередньої вправи. Виходячи з цього, учасникам пропонується наступна вправа.

Вправа «Особиста професійна перспектива», виконання якої спрямовано на усвідомлення учасниками власних ціннісно-сміслових компонентів, аналіз схеми власної професійної перспективи, індивідуалізацію складових особистої професійної перспективи. Кожному пропонується схема особистої професійної перспективи – ОПП (розроблена Є.О.Клімовим та доповнена М.С. Пряжніковим), яка містить 14 компонентів ОПП та запитання до кожного з них: 1) усвідомлення цінності чесної праці (ціннісно-моральної основи самовизначення) – чи варто в наш час чесно працювати? Чому?; 2) усвідомлення необхідності професійної освіти після школи – чи варто навчатися після школи, адже можна і так добре влаштуватися?; 3) загальна орієнтація у соціально-економічній ситуації в країні та прогнозування її зміни Коли в Україні стане жити краще?; 4) знання світу професійної праці (макроінформаційна основа самовизначення) – за 3 хвилини написати професії, що починаються на літери «М», «Н», «С» (непогано коли буде вказано не менш 17 спеціальностей); 5) визначення віддаленої професійної мети та її погодження з іншими життєвими цілями – ким би ви хотіли бути (професія) через 20-30 років?; 6) визначення найближчих та близьких професійних цілей(як етапів та шляхів до дальньої мети) – визначити 5-7 етапів на шляху до власної мрії; 7) знання конкретних обраних цілей: професійних навичок, обов'язків, місць роботи... (мікроінформаційна основа вибору) –написати три найбільш неприємних моменти, пов'язані з роботою по обраній спеціальності, а також три – пов'язані з навчанням у ВНЗ; 8) уявлення щодо власних можливостей та недоліках, які можуть надати впливу на досягнення встановлених цілей – що в вас самих може перешкодити вам на шляху до цілі?; 9) уявлення щодо шляхів подолання

власних недоліків (та шляхах оптимального використання власних можливостей) – як ви збираєтесь працювати над вашими недоліками та готуватися до професії?; 10) уявлення щодо зовнішніх перешкод на шляху до цілей – хто і що може перешкодити вам у досягненні цілей?; 11) знання про шляхи подолання зовнішніх перешкод – яким чином ви збираєтесь долати ці перешкоди? 12) наявність системи резервних варіантів вибору (на випадок невдачі за основним варіантом) – чи є в вас резервні варіанти вибору?; 13) уявлення щодо сенсу своєї майбутньої професійної праці – заради чого ви бажаєте набути професію та працювати?; 14) початок практичної реалізації ОПП – що вже зараз ви робите для реалізації власних планів (окрім успішного навчання)? Виконання вправи проходить у вигляді інтерв'ю – учасники працюють в парах, послідовно змінюючи позиції респондент-інтерв'юєр. В ході загально групового обговорювання отриманих результатів більшість учасників зізнаються, що найбільших ускладнень відчували під час відповіді на запитання тих компонентів схеми ОПП, які пов'язані з визначенням віддаленої професійної мети та найближчих професійних цілей, а також з необхідністю визначити шляхи подолання власних недоліків та обмежень.

Вправа «Забори та яруги» спрямована на підвищення індивідуального рівня усвідомлення можливих перешкод на шляху до досягнення професійних цілей та уявлення щодо власних шляхів подолання цих перешкод. Один з учасників (за власним бажанням) сідає напроти інших, кожен з яких визначає та формулює для нього певні труднощі на шляху до досягнення професійної мети. Ведучий звертає увагу присутніх на тому, що перешкоди можуть бути як зовнішніми, які виходять від інших людей або обставин, так і внутрішніми, які містяться у самій людині. Формулюючи можливі труднощі для іншого, кожен повинен обов'язково замислитися над тим, як їх можливо подолати. В ході виконання цієї вправи виникають жваві дискусії з приводу різноманітних шляхів подолання можливих перешкод, у багатьох учасників виникає бажання поділитися власним життєвим досвідом. У більшості учасників виникло бажання побувати на «гарячому» стільці та випробувати себе. Наприкінці роботи з загального списку можливих труднощів та перешкод на шляху досягнення професійних цілей групою визначені найбільш великі та небезпечні перешкоди: в першу чергу, на думку багатьох учасників, це можуть бути несприятливі зовнішні обставини (криза, скорочення штату, внутрішньосімейні обставини), а також проблеми зі станом власного здоров'я, які, за побоюваннями деяких учасників, можуть виникнути у будь який момент. В якості джерела подолання можливих перешкод переважна більшість учасників тренінгової групи зазначає власні можливості та потенціали (наполегливість, завзятість, впевненість у власних силах, терпіння, наполегливість, талант).

Вправа «Прес-конференція: 10 років потому» спрямована на формування опірних пунктів професійного росту, планування професійної діяльності, рефлексію труднощів та бар'єрів на шляху професійного становлення, досягнення професійної самоідентифікації. Кожен з учасників послідовно має можливість «дати прес-конференцію» з приводу досягнення власних професійних вершин за останні 10 років. Інші учасники формулюють питання до інтерв'юєра з приводу основних кроків

(етапів) його професійної кар'єри; перешкод, що виникали на цьому шляху; прояснюють питання за рахунок чого вдалося їх подолати; що значить для нього бути успішним у житті та що він відчуває при цьому; які перспективи подальшого росту його професійної кар'єри, тощо. За визнанням учасників, виконання цієї вправи надихає оптимізмом та впевненістю в тому, що все в житті вдасться. Дехто з учасників визначає, що не переживали раніше подібних відчуттів та отримали, у зв'язку з цим, задоволення.

Вправа з елементами аутотренінгу «Формула любові до себе»: «Згадайте відомий мультфільм про маленького сіренького віслюка, якому набридло бути собою. Він спочатку став метеликом, потім пташкою, потім ... Поки нарешті не зрозумів, що для нього самого та для всіх інших буде краще, якщо він залишиться маленьким сіреньким віслюком. Тому, щоб не повторювати помилок маленького віслюка, не забувайте кожен день підходити до дзеркала, дивитися собі в очі, посміхатися і говорити: «Я люблю тебе (назвіть своє ім'я) і приймаю тебе таким, який ти є, зі всіма чеснотами та недоліками. Я не буду боротися з тобою, і мені зовсім непотрібно перемокати себе. Моя любов надасть мені можливість розвиватися та вдосконалюватися, самому радіти життю та приносити радість у життя інших». Повторюйте цю формулу кожного дня і ваше відношення до себе зміниться!

Тренінговий сценарій *десятого заняття* спрямований на збагачення свідомості кожного з учасників позитивними, емоційно забарвленими образами власної особистості; закріплення позитивного образу Я; підкріплення мотивації успіху та спрямованості на успішне майбутнє.

Вправа «Привітання» – учасники вітають один одного, підкреслюючи індивідуальність один одного (при цьому необхідно згадати ту індивідуальну рису, яку людина підкреслювала в собі сама при першому знайомстві, або ті індивідуальні особливості, що найбільш яскраво виявила вона в ході роботи тренінгової групи).

Групова дискусія на тему: «Творити власне життя за власним бажанням: мистецтво чи важка праця» («Моє майбутнє в моїх руках»)

Вправа «Загадка семи мудреців» – ведучий представляє учасникам висловлювання видатних мудреців світу: «Ніколи не перебільшуючи» (Солон), «Усьому знати міру» (Клеобул), «Тяжкий тягар – невігластво» (Фалес), «Усе своє носити з собою» (Біант), «Обмірковувати усе заздалегідь» (Періандр), «Не поспішати у дорозі» (Хілон), «Важко людині бути хорошою» (Піттак). Ці висловлювання є життєвим кредо відомих давньогрецьких філософів, в якому кожен з них намагався викласти своє бачення сенсу життя. Всі вони жили приблизно в один час – у 6 сторіччі до н.е. Можливо, логічне та гармонійне поєднання їх висловів в єдине ціле містить

загадку сенсу життя. Спробуйте її розгадати! Ваше завдання – об’єднати вислови мудреців в один, логічно завершений. За потребою можна використовувати для з’єднання висловів і інші слова, але мінімально. Неможна переставляти слова у висловлюваннях, при необхідності – змінити лише їх відмінники та порядок самих висловів. Послідує обговорення включає в себе питання: так в чому ж таки сенс життя, чи є дорога єдиною метафорою життєвого шляху людини, які ще метафори та порівняння можна використовувати.

Вправа «Кіно мого життя» з елементами релаксації та візуалізації – ведучий пропонує учасникам прийняти зручне положення, розслабитися, зробити декілька повільних та глибоких вдихів. «Уявіть собі, що ви дивитесь стрічку про ваше життя. Придивитесь ретельніше та прислухайтеся – де проходить показ, яка сюжетна лінія, хто головні герої стрічки, що вони роблять, з ким взаємодіють, де проходять події, хто грає на вторинних ролях, який кінець сюжету». Вправа сприяє усвідомленню учасниками групи перспектив власного життя.

Кожному з учасників пропонується дістати з власної папки **малюнок «Мій портрет у проміннях сонця»**: уважно прочитати та, за бажанням, внести доповнення, уточнення, зміни. Подальше обговорення включає питання: що змінилося на малюнку, чи змінилися власні уявлення щодо себе.

Вправа «Твоє майбутнє» - один з учасників(за бажанням) сідає на окремий стілець та просить інших висловити свої припущення щодо його майбутнього (часові рамки учасник визначає самостійно: через рік, через п’ять років, через 25 років). При цьому необхідно виокремити: 1) професійну сферу (успішність, кар’єрний зріст, сфера діяльності), 2) особисте (як складеться його особисте життя); 3) психологічне (якості, риси). Необхідно зауважити, що ми свідомо обрали таку форму колективного «прогнозування», бо, враховуючи результати, які були отримані на всіх попередніх заняттях, не мали сумнівів в тому, що зміст «прогнозів майбутнього» буде виключно позитивним. Наші припущення повністю виправдалися: прогнози групи щодо кожного з учасників були цілковито позитивними, емоційно забарвленими, доброзичливими та достатньо змістовними. Важливо, що ніхто з учасників не залишився осторонь цього процесу – кожен із задоволенням висловлював власні думки щодо майбутнього інших, жоден не виказав побоювання щодо власного перебування на «гарячому» стільці. По завершенні вправи учасники відмітили підйом власного емоційного стану, прилив ентузіазму, бажання зробити вклад у власне майбутнє вже зараз.

Вправа «Футболка з написом»: ведучий пропонує кожному учаснику зробити напис на власній «футболці» – що, таким чином, мені хотілося б сказати оточенню. Учасники презентують власні написи, порівнюючи при цьому їх з попередніми

(зробленими на першому занятті) та аналізуючи зміни, що сталися у сприйнятті власного Я, власних можливостей та перспектив, як змінилися настрої та відчуття.

Вправа «Візитка» – для кожного з учасників група (без його участі) складає напівжартівливу «візитку», яка повинна містити інформацію щодо його особистісних та ділових якостей, можливостей та професійних навичок. До візитки має бути підібрана жартівлива «фотографія» (малюнок, зображення казкового або мультиплікаційного героя, рослини, тварини, тощо). По закінченні роботи над однією візиткою її урочисто вручають володарю, який повинен ознайомитися з її змістом, уточнити те, що йому незрозуміло, а також поділитися своїми враженнями (чи погоджується з іншими, що для нього стало несподіванкою, що б хотілося додати самому). Вправа надає учасникам можливість отримати зворотній зв'язок щодо власних якостей, поведінки та окремих рис.

Вправа «Валіза» – група «збирає валізу» кожному з учасників (без його присутності) в дальню дорогу (подорож у подальше життя) за принципом: позитивні особистісні якості, які йому знадобляться у житті; приємні життєві ситуації (як побажання здійснення мрій); значущі люди (як підтримка та опора на цьому шляху). Обов'язково від'їжджаючому нагадують про те, що йому буде перешкоджати на шляху (негативні якості, побоювання, невпевненість, які необхідно подолати та йти далі). Виконання цієї вправи сприяє створенню в кожного з учасників мотивації для подальшої роботи щодо пізнання та розвитку власного Я, актуалізації особистісних ресурсів.

ТРЕНІНГОВИЙ СЦЕНАРІЙ

з розвитку комунікативних навичок та формування здатності до встановлення соціальних комунікативних контактів з оточенням у студентів з обмеженими функціональними можливостями

Мета тренінгу: створення умов для формування у студентів з обмеженими функціональними можливостями орієнтації на особистісну взаємодію з оточенням (співкурсниками, викладачами), подолання негативних комунікативних установок та очікувань, зняття існуючих комунікативних страхів та бар'єрів, формування навичок ефективного спілкування та взаємодії.

Основними завданнями тренінгу є:

- розвиток почуття власної гідності та внутрішніх критеріїв самооцінки;
- розвиток вміння адекватно виражати власні почуття та розуміти почуття інших людей;
- розвиток форм і навичок особистісного спілкування в групі та способів взаєморозуміння;
- розвиток почуття відкритості та довіри;
- надання допомоги у подоланні страху індивідуальної взаємодії;
- формування навичок виявлення первинної ініціативи в спілкуванні;
- створення умов для подолання почуття незручності та хвилювання при встановленні первинного контакту з партнером.

Тренінговий сценарій розрахований на 20 годин (5 занять по 4 години) та містить в собі два змістовних блоки:

- перший блок спрямований на подолання негативних комунікативних установок та очікувань, зняття існуючих комунікативних страхів та бар'єрів у студентів з обмеженими функціональними можливостями;
- другий блок спрямований на розвиток комунікативних навичок, формування здатності до встановлення соціальних комунікативних контактів з оточуючими.

Перший блок.

Мета: подолання негативних комунікативних установок та очікувань, зняття існуючих комунікативних страхів та бар'єрів у студентів з обмеженими функціональними можливостями.

Перший тренінговий день спрямований на подолання у учасників групи почуття незручності та невпевненості, зняття психоемоційної напруги та запуск процесів саморозкриття; подолання особистих бар'єрів комунікації, опанування новими формами взаємодії та спілкування з оточуючими.

Процедура знайомства та початку тренінгу починається з виконання **вправи «Мій улюблений прикметник»** в ході якої кожен з учасників обирає для себе прикметник, який, на його думку, характеризує його позитивно та відповідає першій літері власного ім'я. Перший учасник називає своє ім'я разом з обраним прикметником (Ласкава Лариса, Мужній Микита, Надійна Наталя, ...). Другий учасник спочатку називає першого учасника, потім власне ім'я з прикметником і т.д.

Таким чином, характеризуючи себе позитивно, кожен з учасників створює та підтримує атмосферу позитивних емоцій та доброзичливості.

Вправа «Ви, можливо, не знаєте про мене ...» – кожен з учасників має розповісти про себе те, що, на його думку, буде цікаво іншим. Перед початком розповіді учасник називає себе ім'ям у сполученні з прикметником (з попередньої вправи). Розповідь повинна бути короткою (кілька фраз), змістовною, цікавою та несподіваною для інших.

Виконання вправи створює умови для самопрезентації, самоствердження та самореалізації кожного з учасників в ситуації групової взаємодії та спілкування.

Вправа «Унісон». Учасники працюють в парах: кожна пара намагається досягти збігу при одночасному вимовленні слів з однаковим початком та різним закінченням (про-хід – про-їзд; лі-кар – лі-так; мо-ва – мо-да; пів-ніч – пів-день; спо-кій – спо-сіб; роз-кіш – роз-клад).

Вправа «Розмова великих пальців» – працюючи в парах, партнери намагаються вести розмову великими пальцями правої руки на тему, задану ведучим: «Пальці зустрілися, сподобалися один одному, познайомилися та розпочали бесіду». Під час бесіди пальці можуть штовхати, погладжувати один одного; лагідно обвивати чи прогинатися один перед одним та інше.

Обговорюючи отриманий досвід з учасниками, ведучий активізує аналіз кожним з них власних повсякденних ситуацій знайомства та встановлення контакту з різними людьми: «Що сприяє встановленню первинного контакту?», «Що стає на перешкоді?», «Завдяки чому вдалося (чи ні)».

Вправа «Тепле місце» спрямована на розвиток вміння давати партнеру по спілкуванню позитивний зворотній зв'язок, а також формування здатності отримувати позитивний зворотній зв'язок від іншого.

Кожен з учасників по черзі сідає у центрі кола та називає власну особистісну рису або якість, яку вважає негативною, це може бути також неприйнятна для нього ситуація або вчинок. Інші учасники по черзі дають зворотній зв'язок, називаючи позитивні сторони цього явища.

Вправа «Хочу висловитися» спрямована на зняття наявних внутрішніх бар'єрів у спілкуванні.

Ведучий пропонує учасникам пригадати ситуації, коли хотілося щось висловити іншому, але не вдалося або є те, що бентежить, ображає, дратує. Можливо це ситуація, коли через власну нерішучість була упущена можливість.

Кожен з учасників по черзі обирає з кола того, хто нагадує йому людину, до якої він хотів би зараз звернутися. Обидва сідають один проти одного. Учасник висловлює все те, що хотів би сказати, а його партнер спокійно слухає мовчки. Потім відбувається обмін місцями і учасник відповідає собі від імені слухача. Знову – обмін місцями, тепер учасник відповідає партнеру від власного імені. Так продовжується до тих пір, поки учасник схоче зупинитися. Його партнер протягом всієї вправи не вимовляє жодного слова.

Рефлексивний аналіз результатів вправи передбачає декілька запитань: «Що відчував на початку вправи?», «Які почуття виникали в кожній з ролей?», «Завдяки чому вдалося подолати існуючий бар'єр?», «Що відчуваєш зараз?», «Що значить для тебе досвід, отриманий при виконанні цієї вправи?»

Вправа «Аплодисменти» створює для кожного з учасників можливість певний час побути у центрі позитивної уваги та відчути себе у ролі лідера, переможця або героя, а також у ролі прихильника або шанувальника.

Кожен з учасників по черзі виходить до центра кола. Інші голосно вітають його аплодисментами, криками та іншими засобами. Учасник приймає вітання знаками, словами, жестами, уклони та ін. Кількість виходів кожного з учасників не обмежена.

Вправа «Поглянемо разом» створює умови для розвитку здібності відчувати партнера, вміння погоджувати власні дії з діями партнера по спілкуванню.

Учасники парами сідають спинами один до одного. Після команди ведучого «Почали!» партнери зосереджують свою увагу та енергію один на одному і тричі, не домовляючись, намагаються одночасно повернутися один до одного та подивитися у вічі.

Рефлексивний аналіз результатів вправи передбачає обговорення наступних питань: «Що допомогло вам відчути партнера?», «Що ви відчували, подивившись у вічі один одному?», «Що ви відчували, сидячи спиною до партнера і відчуваючи його?», «Як часто у житті вам вдається точно відчувати іншого: його почуття, намагання, переживання?»

Перший тренінговий день завершується обговоренням труднощів, з якими зіткнулися учасники групи, виокремленням зон проблематизації кожного; рефлексією власних відчуттів та переживань, які виникали в ході роботи.

Тренінговий сценарій *другого дня* спрямований на подолання існуючих комунікативних страхів та бар'єрів у учасників групи; зняття негативних комунікативних установок та очікувань; формування почуття довіри до партнера.

Виконання **вправи-привітання** передбачає безпосередній тактильний та візуальний контакт учасників групи.

Ведучий пропонує учасникам стати у коло, покласти руки один одному на плечі, привітно подивитися один одному у вічі та привітатися.

Вправа «Подолай перешкоду» розвиває у учасників здатність довіряти оточенню, бути доброзичливим в процесі взаємодії; створює умови для адаптації до фізичного контакту з іншими.

Один з учасників пари виконує роль сліпого (з зав'язаними очима), а інший – роль поводиря, мета якого провести партнера через всілякі перешкоди. При цьому роль перешкод виконують інші учасники групи.

Подальше обговорення стосується переживань та відчуттів кожного з учасників в кожній з трьох ролей: сліпий, поводир, «перешкода».

Вправа «Мій емоційний стан» спрямована на розвиток у кожного з учасників групи здібності усвідомлювати, передавати через рухи та вербалізацію власний емоційний стан; формування вміння розуміти стан іншого.

Один з учасників здійснює рух, який відображає його внутрішній стан, інші повторюють його протягом п'яти разів, намагаючись відчути цей стан. Потім кожен з учасників дає характеристику сприйнятому емоційному стану.

Вправа «Ти і Я» створює умови для розвитку вміння усвідомлювати та приймати власну спільність з іншими та власні відмінності від них.

В першій частині вправи один з учасників виходить у коло, стає обличчям до сусіда справа і звертається до нього фразою: «Ти такий же, як і Я. Ти і Я ... (називається ознака спільності)». Партнер відповідає йому аналогічною фразою, але з іншою ознакою спільності.

У другій частині вправи ключовою фразою є: «Я відрізняюся від тебе тим, що Я ..., а Ти ...».

Вправа «Аукціон» спрямована на розвиток вміння регулювати та змінювати власний емоційний стан.

Ведучий організовує процес за типом аукціону та пропонує учасникам назвати якомога більше способів, що допомагають долати напругу, незручність та інші негативні стани в ситуації взаємодії та спілкування. Усі запропоновані учасниками способи фіксуються на дошці. Учасника, що назвав найбільшу кількість варіантів група вітає аплодисментами.

Вправа «Сонячна система» допомагає кожному з учасників усвідомити свої взаємовідносини з іншими, відчути себе часткою єдиного процесу (механізму, організму).

Один з учасників стає у центр кола та намагається відчути себе «сонцем», на різноманітному відстані від якого знаходяться «планети» – інші учасники групи. «Сонце» просить стати «планети» на відстані: попереду, збоку або с заду у відповідності зі своїми внутрішніми відчуттями. Процес завершується аналізом «сонця» власних відчуттів та переживань – наскільки комфортним є для нього створений ним простір і чи є бажання щось змінити.

Вправа «Перемога над власним драконом» створює умови для усвідомлення кожним з учасників власних особистісних бар'єрів, обмежень та побоювань, що виникають в ситуаціях комунікації.

Звертаючись до учасників групи, ведучий зазначає: «У кожного з нас є свій власний дракон, той, що виріс у домашніх умовах: особливості характеру, поведінки, відношень, які заважають нам жити, але ми до них звикли та не помічаємо їх. Одного дня майже кожний вирішує вбити дракона. Але виявляється, що на місці підрубленої голови виростає інша, друга, третя. Адже ми звикли жити разом з нашими драконами, хоча вони постійно псують наше життя та життя оточуючих нас людей».

Ведучий пропонує кожному з учасників намалювати власного дракона, дати йому назву, а також назвати кожному голову окремо. Після цього необхідно скласти та зафіксувати на папері історію перемоги власного дракона, дотримуючись умови: герой повинен діяти як впевнена у собі людина. В основі сценарію лежать наступні віхи: причини появи дракона, прийняття рішення про початок боротьби з ним, збір озброєння, шлях до дракона, зустріч із чарівником, дари чарівника, перешкоди,

вороги, друзі та помічники, виклик дракона на бій, умови битви, сама битва, перемога, повернення героя, вшанування героя, результати перемоги.

Обговорення результатів вправи стосується побудови кожним з учасником стратегії «перемоги власних драконів» у реальному житті

Вправа «Інтуїція» сприяє розвитку у учасників здатності до встановлення емоційних контактів з оточенням.

Учасник сідає на стілець у центрі кола, його партнер встає у нього за спиною та кладе руки на плечі. Інші учасники групи звертаються із запитанням до учасника, але за нього відповідає його партнер, виходячи із уявлення про те, як би відповів на дане запитання сам учасник.

Подальше обговорення включає в себе аналіз переживань кожного з учасників, пов'язаних із ситуацією, коли інша людина намагається прогнозувати наші прагнення, бажання, вчинки та ін.

Заключне рефлексивне коло стосується особистих переживань учасників групи, пов'язаних з виконанням запропонованих тренером форм роботи.

Другий блок.

Мета: розвиток комунікативних навичок, формування здатності до встановлення соціальних комунікативних контактів з оточенням, тренування форм впевненої поведінки в ситуації спілкування та взаємодії.

Робота *третього тренінгового дня* спрямована на поглиблення уявлень учасників щодо особливостей власного невербального репертуару та його сприйняття оточенням, виробітку навичок невербальної комунікації.

Вправа-привітання «Подарунок» – кожен з учасників вітає свого сусіда справа та мовчки (невербально) «вручає» йому подарунок так, щоб він здогадався про те, що йому дарують. Отримавши подарунок, необхідно також мовчки подякувати та вручити свій подарунок сусіду справа.

Вправа «Зустріч поглядами» сприяє розвитку навичок міжособистісного сприйняття, емпатії, спостережливості в ситуації спілкування.

Учасники стоять у колі, заплющивши очі. За сигналом ведучого необхідно одночасно підняти голову, розплющити очі та зустрітися поглядом з іншим.

В ході обговорення результатів вправи ведучий акцентує увагу учасників на тих ознаках, завдяки яким вдалося встановити контакт, «відчути» партнера.

Вправа «Невербальний діалог» спрямована на формування навичок використання учасниками широкого спектру невербальної комунікації (інтенсивність мови, тональність, тембр, темпоритмика, інтонаційний малюнок), а також вміння розрізняти дані компоненти комунікації.

Ведучий пропонує двом учасникам вступити у діалог, вимовляючи при цьому цифри замість слів. Учасникам необхідно так віртуозно володіти інтонацією, щоб лише завдяки їй можна було здогадатися про характер діалогу: доводжу, засмучуюсь, захоплююся, обвинувачую. Інші учасники намагаються здогадатися про стан учасників «розмови».

Вправа «Говорюче тіло» створює умови для формування навичок використання експресивних форм поведінки в процесі спілкування та взаємодії: поза, міміка, рухи, жести.

Ведучий пропонує ряд ситуацій, розігруючи які, учасники повинні за допомогою лише експресивних засобів виразити характер відношення партнерів до процесу спілкування та один до одного (обидва зацікавлені змістом розмови, один з партнерів реагує негативно, спілкування йде «через силу», один з партнерів хоче якомога скоріше завершити розмову, один партнер не довіряє іншому та ін.).

Зміст запропонованих учасникам завдань: 1) людина читає (підручник, неприємну новину, любовну записку); 2) людина пише листа (другу, ворогу, коханій); 3) людина чекає (приходу важної особи, прибуття друга); 4) на лаві мовчки сидять дві людини, які (знаходяться у сварі, добре знайомі, не знайомі, але зацікавлені у знайомстві); двоє розмовляють (обговорюють кіно, книгу, іншу людину).

Вправа «Фотографія»: розвиток та поглиблення перцептивних здібностей учасників.

Кожен з учасників групи отримує фотографію незнайомої людини і за візуально-невербальними ознаками (обличчя, погляд, міміка, поза, одяг, аксесуари) визначити її характер, настрій, галузь занять, звички, стиль життя, сімейний стан, особливості біографії. Крім того, учасник повинен відповісти на запитання: «Змогли би ви дружити з цією людиною?», «Які відносини могли б скластися між вами?», «Могли б ви бути колегами (сусідами, партнерами)?» та пояснити чому саме так.

Вправа «Дистанція у спілкуванні» дозволяє кожному з учасників визначити оптимальну та комфортну дистанцію у процесі спілкування з різними людьми.

Учасники стають у дві шерехи один проти одного на відстані трьох метрів. За сигналом ведучого одна шереха починає повільно підходити до іншої. Учасники, що знаходяться у статичній шерехі чекають, поки партнер наблизиться настільки, що подальше наближення почне викликати дискомфорт, бажання відійти назад. Коли цей момент настає, учасники жестом руки зупиняють свого партнера. Після цього шерехи стають на свої місця і міняються ролями.

Далі шерехи зміщуються відносно один одного на одну людину (при цьому крайні учасники переходять в іншу шереху) і цикл повторюється.

Послідує обговорення включає наступні питання: «Яка дистанція спілкування виявилася найбільш комфортною саме для вас?», «Наскільки це залежить від партнера?», «Які емоції виникають в ситуації, коли дистанція спілкування виявляється більш/менш комфортною?».

Четвертий тренінговий день спрямований на формування у учасників групи здатності до встановлення соціальних комунікативних контактів з оточенням, виробітку окремих навичок спілкування та взаємодії з ними.

Вправа-привітання «Комплімент»: ведучий пропонує учасникам взятися за руки, подивитися один на одного, намагаючись відчутти один одного. Перший учасник починає рухатися по колу, зупиняючись у той момент, коли учасник скаже йому комплімент. Після нього починає рухатися інший учасник і т.д.

Вправа «Звертаюся до вас з проханням...» спрямована на формування у учасників групи уявлення щодо правильного формулювання прохання та адекватного реагування на прохання іншого; закріплення навичок впевненої поведінки.

Ведучий пропонує учасникам висловити реалістичне прохання до свого партнера із сподіванням на те, що воно буде виконано. Партнеру необхідно двічі відреагувати на прохання: одного разу задовольнити, іншого разу – відмовити.

Подальше обговорення результатів передбачає аналіз відчуттів та переживань учасників в різних ситуаціях: висловлювання прохання, отримання згоди, отримання відмови.

Групова робота з виробки критеріїв ефективного висловлювання прохань, а також адекватного реагування на відмову та згоду.

Вправа «Приємна розмова» дозволяє сформувати навички встановлення первинного контакту та підтримки розмови з різними людьми на різноманітні теми.

Починаючи вправу, ведучий зазначає: «Кожному з нас подобається мати репутацію приємного співрозмовника. Це дійсно корисне вміння – легко та невимушено увійти у контакт, підтримати розмову і так само невимушено попрощатися зі своїм співрозмовником. Вміння вести розмову дозволяє людині почувати себе впевнено, не уникати інших та отримувати задоволення від спілкування з ними».

Учасники утворюють два кола: внутрішнє статичне (спиною до центру кола) і зовнішнє рухливе (обличчям до центру кола) та розігрують ряд запропонованих ситуацій спілкування з різними партнерами. Час на всю розмову (встановлення контакту, привітання, сама розмова) складає 3-4 хвилини. Ведучий подає сигнал, учасники мають за 10 секунд завершити бесіду та перейти до іншого партнера.

Ситуації-зустрічі: а) «Перед вами людина, яку ви зовсім не знаєте, бачите її в перший раз, але вам дуже потрібно дізнатися, як проїхати до певного місця у незнайомому місті»; б) «Перед вами людина, яка вам дуже подобається. Ви вже давно хотіли поспілкуватися з нею»; в) «Перед вами людина, яка дуже чимось засмучена і ніяк не може заспокоїтися. Підійдіть до неї, почніть

розмову, заспокойте її»; г) «Вас покликали на вулиці. Озираючись, ви побачили незнайому людину, яка зрозуміла, що помилилася. Ви починаєте словами ...».

Вправа «Царівна Несмішна» дозволяє учасникам виробити вміння контролювати власні емоційні прояви в ситуації взаємодії та спілкування.

Один з учасників сідає у центрі кола, а інші по черзі мають розсмішити його, не торкаючись до нього руками, не підходячи ближче одного метра. Задача учасника в ролі «Царівни Несмішної» якомога довше утриматися та не засміятися. При цьому він не повинен заплющувати очі та відвертатися від учасника-«подразника».

Вправа «Гвалт» створює умови для розвитку у учасників вміння орієнтуватися у будь якій соціальній ситуації, вирішуючи при цьому власну задачу.

Один з членів групи виходить за двері. Інші обирають фразу із загальновідомого прислів'я, пісні, вірша або афоризму. Окремі слова обраної фрази розподіляються поміж учасниками. Коли учасник повертається у кімнату, кожен учасник групи одночасно з іншими вимовляє своє слово з обраної фрази. Завдання учасника – впізнати, не зважаючи на гвалт, загадану фразу.

По закінченні четвертого тренінгового дня – останнє **рефлексивне коло** з обговоренням ускладнень, з якими зіткнулися учасники ході роботи; оцінкою власних досягнень та отриманих результатів; аналізом власного психоемоційного стану на початку заняття, його динаміки в процесі роботи та особливостей власних переживань наприкінці заняття.

Тренінговий сценарій *п'ятого дня* роботи спрямований на розвиток у учасників групи навичок впевненої поведінки, відчуття внутрішньої сили та спокою, які виступають основою ефективної комунікації та взаємодії.

Вправа-привітання «Зроби як я!» – кидаючи один одному м'яч, учасники називають ім'я того, кому він адресований. Той, хто отримав м'яч, приймає будь-яку позу, а інші вслід за ним відтворюють її.

Вправа «Впевнена та непевнена поведінка» дозволяє учасникам демонструвати впевнену та непевнену поведінку у різноманітних життєвих ситуаціях.

Ведучий надягає на руку ляльку та від її імені розповідає ситуацію, що сталася. Учасник, на руці якого знаходиться інша лялька, показує як, на його погляд, поводить в такій життєвій ситуації впевнена та непевнена людина. Важливо, щоб друга лялька побувала на руці кожного з учасників без винятку.

Групова дискусія на тему «Особливості поведінки впевненої та непевненої у собі людини» дозволяє виробити критерії впевненої та непевненої форми поведінки, які фіксуються на дошці.

Вправа «Сила слова» – учасники розподіляються на декілька груп та отримують завдання: скласти два списки слів та висловів, що характерні для впевненої та непевненої людини.

Вправа «Дзеркало» дозволяє демонструвати на невербальному рівні особливості впевненої та непевненої поведінки, а також розрізняти ці форми поведінки у інших.

Учасники створюють внутрішнє та зовнішнє коло. За сигналом ведучого, той, хто стоїть у внутрішньому колі, за допомогою жестів, міміки та поз зображує впевнену або непевнену людину. Учасник із зовнішнього кола повинен здогадатися, яку саме – впевнену чи непевнену людину він зображував. У випадку правильної відповіді обидва учасники піднімають праву руку. Потім за сигналом ведучого учасники зовнішнього кола роблять крок праворуч та намагаються збагнути, що їм демонструє інший учасник. По закінченні повного кола учасники міняються місцями.

В ході подальшого обговорення аналізуються позиції, які легше вгадувалися учасниками, виокремлюються параметри за якими здійснюється діагностика форм поведінки.

Вправа «Коло впевненості» створює умови для фіксації внутрішнього стану впевненості, успіху, признання, самореалізації.

Ведучий пропонує учасникам уявити собі на полу на відстані пів метри невидиме коло діаметром 60 см, зайти до нього та пригадати чудовий час або мить, коли вони були «на вершині успіху»: «В тій ситуації максимально виявилися усі ваші здібності. Все було добре, вдача була поряд з вами. Якщо важко пригадати особисту історію, ви можете скористатися історією героя кінофільму

або легенди, яким ви захоплюєтесь. Чудова здібність вашого мозку – це те, що для нього немає різниці між реальною та уявною історією. Фантазуйте сміливо – ніхто не буде знати про це!»

По закінченні основної частини вправи відбувається обговорення почуттів та переживань, що виникли у кожного з учасників, а також можливих варіантів використання отриманого досвіду у житті.

Вправа «Вільний мікрофон» дозволяє кожному з учасників продемонструвати навички впевненої поведінки в публічній ситуації. Ефективне виконання вправи потребує від кожного достатньої відкритості, щирості та довіри оточуючим, а також особистої впевненості у тому, що «Я – цікава людина і у оточення виникає багато запитань до мене».

Ведучий пропонує учасникам скористатися можливістю побути «в центрі уваги» та за допомогою групи краще розібратися у собі. Основне правило – відповідати на запитання якомога відверто та повно. Запитання членів групи можуть торкатися особливостей характеру, звичок, інтересів, прихильностей респондента, його точок зору відносно життєвих проблем, ін. Учасник, виказавши бажання відповісти на запитання членів групи, сідає обличчям до них. Інші по черзі можуть задати підготовлене питання, використовуючи принцип «вільного мікрофону».

Подальше обговорення результатів торкається переживань, пов'язаних із ситуацією публічності, відвертості та підвищеного інтересу щодо себе.

Вправа «Я – хазяїн» спрямована на закріплення впевнених форм поведінки та відчуттів, що їх супроводжують.

Перед початком основної частини вправи обговорюються уявлення членів групи щодо поняття «хазяїн» (сильна, впевнена у собі людина, яка не очікує оцінок оточення, бо сама готова оцінювати; не тривожна та не метушлива, яка відчуває себе розкутою та спокійною; може розпоряджатися іншими та ін.). «Адже, одна з головних рис хазяїна – це впевненість у собі. Хто з вас впевнений у собі, встаньте! Привітаємо того з нас, хто встав першим, інші нехай сідають. Я вірю, що ви – хазяїн, але докажіть це іншим. Зробіть або скажіть щось, організуйте так, щоб усі зрозуміли, що хазяїн тут ви. Будь ласка!

Тепер як хазяїн передайте свої повноваження: оберіть іншого хазяїна («Хазяїном будеш ти!») із числа претендентів; претендент повинен висловити будь-яку фразу, або просто назватися так, щоб усі зрозуміли – це сказала людина, яка почуває себе в цій ситуації і в цьому приміщенні хазяїном».

По закінченні останнього тренінгового дня ведучий пропонує кожному учаснику створити **портрет** (намалювати, скласти колаж, зліпити) себе, як успішного комунікатора під загальною назвою **«Я – найприємніший у всіх відносинах співрозмовник!»**

Нотатки

Наукове видання

Ю.М.ШВАЛЬ

Л.В.ТИЩЕНКО

**Майбутнє і сьогодення студентів з обмеженими
функціональними можливостями: психологічні аспекти**

Монографія

Макет і комп'ютерне верстання О.Г.Ільченко
В оформленні обкладинки використана картина В.Куша
«Спуск к Средиземноморью»

Підписано до друку

Формат 60x84^{1/16}

Папір офсетний. Друк офсетний.

Гарнітура Times New Roman.

Умовно друк.арк.

Замовлення №

Тираж 300 шт.

Видавництво ТОВ «Основа»

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру

видавців ДК № 1981 від 21.10.2004р.

01032, м.Київ, вул.Жилянська, 87/30

Тел.: (044) 584-38-97