

Хмельницький національний університет
Факультет здоров'я, психології, фізичної культури та спорту
Кафедра психології та педагогіки

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

Другий (магістерський)

Освітній рівень

ОСОБИСТІСНА ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО
РОЗВИВАЛЬНО-КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З УЧНЯМИ

Галузь знань 05 Соціальні та поведінкові науки


Шифр і назва галузі знань

Спеціальність 053 Психологія

Шифр і назва спеціальності

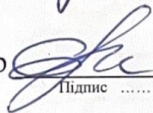
Шифр 24385

Номер ІНП

Виконала: студентка ІІ курсу, групи ППМз-23-2  Вікторія КОВАЛЕНКО

Підпис

Ініціали, прізвище

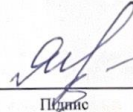
Керівник: доктор педагогічних наук, професор  Євген ПАВЛЮК

Підпис

Ініціали, прізвище

До захисту допускаю:

Зав. кафедри психології та педагогіки
доктор психологічних наук, професор



Таїсія КОМАР

Підпис

Ініціали, прізвище

02 з грудня 2024 р.


Хмельницький, 2024

ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет здоров'я, психології, фізичної культури та спорту
Кафедра психології та педагогіки
Освітній рівень другий (магістерський)
Галузь знань 05 «Соціальні та поведінкові науки»
Спеціальність 053 «Психологія»
Освітня програма освітньо-професійна програма «Психологія»

ЗАТВЕРДЖУЮ

Завідувач кафедри психології та педагогіки

 Таїсія КОМАР

підпис

протокол № 5 від 14 грудня 2023 р.

ЗАВДАННЯ
НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ
Вікторії КОВАЛЕНКО

Ім'я, ПРИЗВИЩЕ здобувача

1. Тема кваліфікаційної роботи: «Особистісна готовність майбутніх психологів до розвивально-корекційної роботи з учнями». Керівник кваліфікаційної дипломної роботи: Євген ПАВЛЮК, доктор педагогічних наук, професор. Затверджено наказом ректора університету від 26 серпня 2024 р. № 60
2. Строк подання здобувачем роботи на кафедру 02 грудня 2024 р.
3. Вихідні дані до роботи: матеріали звіту з переддипломної практики, комплекс методів та методик дослідження: методика вивчення мотивації до успіху (Т. Елерса), методика «Інтелектуальний тест Г. Айзенка, опитувальник «Когнітивна готовність, методика «Творчий потенціал», методика «Спрямованість поведінки», методика дослідження емоційного відгукування.
4. Зміст кваліфікаційної дипломної роботи (перелік питань, які потрібно розробити): вступ, розділ 1. Теоретичні аспекти особистісної готовності майбутнього психолога до розвивально-корекційної роботи, поняття готовності до професійної діяльності у наукових дослідженнях, особливості розвивально-корекційної роботи психолога, структура особистісної готовності майбутнього психолога до розвивально-корекційної роботи, висновки до розділу; розділ 2. Емпіричне дослідження особистісної готовності майбутніх психологів до корекційно-розвивальної роботи з учнями, організація емпіричного дослідження особистісної готовності майбутніх психологів результати емпіричного дослідження, програма покращення особистісної готовності студентів-психологів до розвивально-корекційної роботи з учнями висновки до розділу; висновки, перелік джерел посилання, додаток.
5. Перелік графічного матеріалу (із зазначенням обов'язкових креслень)

5 рисунків, 2 таблиці.


6. Консультанти розділів кваліфікаційної роботи

Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		завдання видав	завдання прийняв

Дата видачі завдання 14 грудня 2023 року

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів (розділів) кваліфікаційної роботи магістра	Строк виконання етапу роботи	Примітка
1	Вибір теми дослідження. Визначення об'єкта і предмета дослідження, постановка мети і завдань.	До 02 січня 2024 р.	виконано
2	Визначення теоретико-методологічних засад дослідження. З'ясування актуальності проблеми.	До 03 березня 2024 р.	виконано
3	Оформлення вступу кваліфікаційної роботи.	До 01 вересня 2024 р.	виконано
4	I розділ кваліфікаційної роботи.	До 10 вересня 2024 р.	виконано
5	II розділ кваліфікаційної роботи.	До 01 жовтня 2024 р.	виконано
6	Загальні висновки.	До 01 листопада 2024 р.	виконано
7	Оформлення кваліфікаційної роботи.	До 01 грудня 2024 р.	виконано
8	Попередній захист кваліфікаційної роботи.	<u>09</u> листопада 2024 р.	виконано
9	Захист кваліфікаційної роботи (відповідно графіку)	<u>16</u> грудня 2024 р.	виконано

Здобувач  Вікторія КОВАЛЕНКО

Ім'я, прізвище

Керівник роботи  Свген ПАВЛЮК

АНОТАЦІЯ НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ

Тема кваліфікаційної роботи «Особистісна готовність майбутніх психологів до розвивально-корекційної роботи з учнями»

Здобувач Вікторія КОВАЛЕНКО

Керівник Євген ПАВЛЮК

Кваліфікаційна робота включає 85 сторінок, 6 рисунків, 3 таблиці, перелік джерел посилання із 42 найменувань.

Ключові слова: готовність, особистісна готовність, студенти, психологи, корекційна робота, розвивальна робота, програми.

Об'єкт дослідження – готовність майбутнього фахівця.

Предмет дослідження – особистісна готовність майбутніх психологів до розвивально-корекційної роботи з учнями.

За результатами дослідження проаналізовано поняття готовності до професійної діяльності у наукових дослідженнях, охарактеризовано особливості розвивально-корекційної роботи психолога, уточнено структуру особистісної готовності майбутнього психолога до розвивально-корекційної роботи, здійснено емпіричне дослідження рівнів особистісної готовності майбутнього психолога до розвивально-корекційної роботи, розроблено програму покращення особистісної готовності студентів-психологів до розвивально-корекційної роботи з учнями.

Одержані результати можуть бути використані в освітній діяльності закладів вищої освіти.

Дипломник  Вікторія КОВАЛЕНКО

Дата подання кваліфікаційної роботи до захисту 02 грудня 2024р.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	6
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ОСОБИСТІСНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА ДО РОЗВИВАЛЬНО-КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ	10
1.1 Поняття готовності до професійної діяльності у наукових дослідженнях	10
1.2 Особливості розвивально-корекційної роботи психолога	20
1.3 Структура особистісної готовності майбутнього психолога до розвивально-корекційної роботи	28
Висновки до розділу.....	36
РОЗДІЛ 2 ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБИСТІСНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО КОРЕКЦІЙНО- РОЗВИВАЛЬНОЇ РОБОТИ З УЧНЯМИ.....	
2.1 Організація емпіричного дослідження особистісної готовності майбутніх психологів	37
2.2 Результати емпіричного дослідження	42
2.3 Програма покращення особистісної готовності студентів-психологів до розвивально-корекційної роботи з учнями.....	58
Висновки до розділу.....	68
ВИСНОВКИ.....	69
ПЕРЕЛІК ДЖЕРЕЛ ПОСИЛАННЯ.....	72

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Психологічна допомога дітям та дорослим з різними психологічними труднощами відіграє все більшу роль у сучасному суспільстві. Зростає попит на кваліфікованих психологів, які володіють не лише теоретичними знаннями, але й практичними навичками роботи з людьми. Особливо важливою є роль психологів у сфері розвивально-корекційної роботи. Їхня діяльність спрямована на допомогу людям, які мають проблеми з емоційно-вольовою сферою, поведінкою, пізнавальними процесами, мовленням, тощо. Для успішної роботи в цій сфері психолог повинен володіти не лише глибокими знаннями з психології, педагогіки, дефектології, але й певними особистісними якостями, які сприяють ефективній взаємодії з клієнтами та досягненню позитивних результатів.

Актуальність дослідження особистісної готовності майбутніх психологів до розвивально-корекційної роботи зумовлена певними чинниками. Сучасні соціальні умови, такі як стрес, економічна нестабільність, соціальна ізоляція та інші, призводять до збільшення кількості людей, які потребують психологічної допомоги. Це вимагає від майбутніх психологів високого рівня професійної підготовки та особистісної готовності до роботи в складних умовах. Водночас, підготовка психологів включає як теоретичну, так і практичну складові. При цьому, важливою є здатність студентів застосовувати набуті знання у реальних умовах, що вимагає не лише професійних компетенцій, але й особистісної готовності до взаємодії з клієнтами.

Варто зауважити, що формування професійної ідентичності є ключовим аспектом у підготовці психологів. Зокрема, особистісна готовність до розвивально-корекційної роботи включає усвідомлення власних сильних сторін та обмежень, здатність до саморефлексії та постійного професійного

розвитку. Слід звернути увагу, що розвивально-корекційна робота вимагає дотримання високих етичних стандартів, поваги до клієнтів та збереження конфіденційності. Майбутні психологи повинні бути готові до відповідальної роботи, що включає етичні дилеми та професійні виклики. Різні напрями розвивально-корекційної роботи вимагають спеціальних знань та навичок. Це стосується роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, людьми з психічними розладами, жертвами насильства тощо. Особистісна готовність до такої роботи є невід'ємною частиною професійної компетентності психолога.

Дослідженням проблематики особистісної готовності майбутніх психологів до розвивально-корекційної роботи займалися різні науковці та практики в галузі психології та педагогіки, зокрема, О. Скрипченко, О. Чебикіна, Л. Божович, К. Роджерс, А. Маслоу. Свого часу науковці досліджували питання професійної підготовки психологів, включаючи розвиток їх особистісної готовності до корекційної роботи, професійної компетентності майбутніх психологів та педагогів, включаючи їхню готовність до роботи з дітьми з особливими потребами, досліджували проблеми розвитку особистості та професійного становлення психологів, включаючи питання корекційної та розвивальної роботи, професійної підготовки психологів, зокрема питання формування професійної ідентичності та особистісної готовності до психологічної практики.

Об'єкт дослідження – готовність майбутнього фахівця.

Предмет дослідження – особистісна готовність майбутніх психологів до розвивально-корекційної роботи з учнями.

Мета дослідження: теоретичне обґрунтування та емпіричне дослідження особистісної готовності майбутніх психологів до розвивально-корекційної роботи з учнями.

Гіпотеза дослідження: з'ясування особливостей особистісної готовності майбутніх психологів до розвивально-корекційної роботи з учнями надасть можливість ефективно розробити програму покращення особистісної

готовності студентів-психологів до розвивально-корекційної роботи з учнями.

Відповідно до мети дослідження були визначені наступні його **завдання:**

1. Проаналізувати поняття готовності до професійної діяльності у наукових дослідженнях.

2. Охарактеризувати особливості розвивально-корекційної роботи психолога та уточнити структуру особистісної готовності майбутнього психолога до розвивально-корекційної роботи.

3. Здійснити емпіричне дослідження рівнів особистісної готовності майбутнього психолога до розвивально-корекційної роботи.

4. Розробити програму покращення особистісної готовності студентів-психологів до розвивально-корекційної роботи з учнями.

Гіпотеза дослідження: особистісна готовність майбутніх психологів до розвивально-корекційної роботи є інтегративним утворенням, яке формується під впливом цілеспрямованого навчального процесу, що включає розвиток мотиваційного, когнітивного, креативного, діяльнісного та емоційного компонентів; з'ясування рівнів особистісної готовності сприятиме розробці програми покращення особистісної готовності студентів-психологів до розвивально-корекційної роботи з учнями.

Для реалізації поставлених завдань нами був використаний комплекс **методів дослідження:**

– *теоретичні* (аналіз, порівняння та узагальнення наукових джерел з проблеми дослідження);

– *емпіричні* (спостереження, бесіда, авторська анкета, діагностичні методики: Методика вивчення мотивації до успіху (Т. Елерса), Методика «Інтелектуальний тест Г. Айзенка, опитувальник «Когнітивна готовність», Методика «Творчий потенціал», Методика «Спрямованість поведінки», Методика дослідження емоційного відгукування.

– *методи кількісної та якісної обробки даних.*

Практичне значення дослідження полягає в розробці програми покращення особистісної готовності студентів-психологів до розвивально-корекційної роботи з учнями.

Отримані теоретичні та емпіричні результати проведеного дослідження можуть бути використані в процесі викладання обов'язкових та вибіркових освітніх компонентів освітньо-професійної програми спеціальності 053 Психологія.

Експериментальна база дослідження. Дослідження здійснювалось на базі Хмельницького національного університету.

Апробація результатів дослідження відбувалась шляхом публікації статті на тему: «» (подано до друку) та участі у Міжвузівському круглому столі на тему «ЗБЕРЕЖЕННЯ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ОСОБИСТОСТІ: ТУРБУЄМОСЬ ПРО СЬОГОДЕННЯ - ПЛЕКАЄМО МАЙБУТНЄ» з доповіддю на тему «Значення особистісних якостей психолога для ефективної розвивально-корекційної роботи з учнями».

Структура роботи: робота складається із вступу, двох розділів, висновків, переліку джерел посилання (38 найменувань). Загальний обсяг кваліфікаційної роботи складає 77 сторінок машинописного тексту.

РОЗДІЛ 1
ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ОСОБИСТІСНОЇ ГОТОВНОСТІ
МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА
ДО РОЗВИВАЛЬНО-КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ

1.1 Поняття готовності до професійної діяльності у наукових дослідженнях

Проблема гуманізації праці соціальних відносин на виробництві та в організації є однією з найважливіших проблем у суспільстві. У рамках вирішення цієї проблеми сучасні дослідження звертаються до питання готовності до діяльності, оскільки спостерігається її дефіцит у різних видах практичної діяльності.

У межах психологічної науки поняття «психологічна готовність до діяльності» досліджується з кінця 50-х років. Дослідження присвячені психологічній готовності до навчання, професійної діяльності, праці загалом. На даний момент дослідниками виділено різні види готовності, компоненти її структури, існує досить багато визначень «психологічної готовності».

Поняття готовність у словниках загалом характеризується як «стан, у якому все зроблено, усе готове чогось» [59]. Потрібно дати визначення поняттю «готовність до професійної діяльності». Як зазначається в психологічному словнику, головною особливістю готовності до професійної діяльності є її інтегративний характер, що виявляється в упорядкованості внутрішніх структур, узгодженості основних компонентів особистості професіонала, у стійкості, стабільності та наступності їх функціонування, тобто професійна готовність має ознаки, що свідчать про психологічну єдність, цілісності особистості професіонала, що сприяють продуктивності діяльності [65].

У психологічній літературі зустрічаються визначення готовності як якості особистості. Н. Левітов, зазначаючи, що термін «стан» застосовується у різних галузях науки і життя, причому у різних значеннях, виділяє психологічний стан як готовність до дії. У психології праці та інженерній психології накопичено великий матеріал про стан готовності до екстремальних дій.

В авіаційній психології низка авторів розглядають готовність як активний стан, необхідний для якісного виконання своїх обов'язків. Вивченню стану готовності до діяльності велику увагу приділено в роботах А. Ухтомського, М. Виноградова, Б. Ломова та ін.

Різні автори по-різному називали психологічну готовність. Узагальнені її характеристики вони позначали близькими, але з ідентичними поняттями: «пильність», «мобілізаційна готовність», «настроєність» тощо.

По Б. Ананьєву [4], поняття «психологічна готовність» характеризує психологічну відповідність суб'єкта до вимог певної діяльності. Також вчений показує, що «готовність» до високопродуктивної діяльності у певній галузі праці, життя пов'язані з «виявом здібностей» [1]. А поняття готовності до високопродуктивної діяльності у певній галузі праці, суспільного життя Б. Ананьєв визначає як вияв здібностей [4], В. Крутецький [49] пропонує називати готовністю до діяльності весь ансамбль, синтез властивостей особистості як значно ширше поняття, ніж здібності.

У психологічній літературі значну увагу приділено конкретним формам готовності: установці (Д. Узнадзе та ін.), готовності особистості до трудової діяльності (А. Кандилович, П. Чамата та ін), передстартовий стан у спорті. У концепції психологічної готовності науковці визначають психологічну готовність як системоутворюючий стрижень, принаймні для трьох понятійних систем (професійна придатність, спрямованість, професійна підготовленість), що відображає найважливіші аспекти людського життя: розвиток суб'єкта; його готовність до професійної діяльності (з різноманітним пластів різних видів готовності); рух суб'єкта на відрізок життєвого шляху у

фазі "ситуаційної кризи", коли виникають дійсні або уявні проблеми між можливостями суб'єкта та його перспективами, обмеженими розвитком реальної ситуації [39].

У дослідженні характеру психологічної готовності до діяльності кадрів державної служби В. Ковалів визначає психологічну готовність як складне комплексне психічне утворення, сплав функціональних, операційних та особистісних компонентів, що має динамічну структуру, між елементами якої є функціональні залежності. До структури психологічної готовності до професійної діяльності включені: мотиви діяльності та сформовані установки, знання, вміння та навички, певні особистісні якості [35].

Аналізуючи наукові напрацювання, ми звертаємо увагу, що більшість дослідників визначають психологічну готовність в освітньому спрямуванні як діяльність, що характеризується особистісно-педагогічною спрямованістю, яка проявляється у розумінні та прийнятті себе та іншого як унікальної сутності, а також мотиваційно – ціннісному ставленні до процесу навчання, в якому реалізуються суб'єкт – суб'єктні відносини» [11].

У своїх роботах науковці характеризують психологічну готовність до професійної діяльності наявністю у спеціаліста навичок, що дозволяють йому здійснювати свою професійну самореалізацію на рівні сучасних вимог науки і техніки. Водночас, зауважують, що більш вузько психологічна готовність виявляється в умінні бачити завдання, їх формулювати, застосувати методологію та методи спеціальних наук для встановлення діагнозу та прогнозу при вирішенні завдань, оцінювати та вибирати методи найбільш підходящі для їх вирішення» [36].

У монографії "Психологічна підготовка до педагогічної діяльності" автор визначив психологічну готовність до професійної діяльності як процес формування сукупності (системи) психічних утворень - уявлень і понять, способів мислення та умінь, спонувань, якостей особистості та ін.].

М.П. Дяченко та Л.А. Кандибовича узагальнили дослідження, присвячені проблемам психологічної готовності [35]. Ці дослідники

виділяють такі види психологічної готовності: завчасну готовність (загальну чи тривалу); тимчасову готовність та ситуативну (стан готовності). Завчасна готовність є раніше набуті установки, знання, навички, уміння, мотиви діяльності. На її основі виникає стан готовності до виконання тих чи інших поточних завдань діяльності. Тимчасовий стан готовності – це актуалізація, пристосування всіх зусиль, створення психологічних можливостей для успішних дій у момент. Ситуативна готовність - це динамічний цілісний стан особистості, внутрішня налаштованість на певну поведінку, мобілізованість усіх сил на активні та доцільні дії. Будучи цілісними утвореннями, загальна та ситуативна психологічна готовність включає такі компоненти:

а) мотиваційні (потреба успішно виконати поставлене завдання, інтерес до діяльності, прагнення досягти успіху та показати себе з кращого боку);

б) пізнавальні (розуміння обов'язків, завдань, оцінки їхньої значущості, знання засобів досягнення мети, уявлення про можливі зміни ситуації);

в) емоційні (почуття відповідальності, впевненості у успіху, наснаги);

г) вольові (управління собою і мобілізація сил, зосередження завдання, відволікання від сторонніх впливів, подолання сумнівів, страху).

Схожу структуру можна знайти в роботах А. Деркача. Він визначає психологічну готовність як цілісний прояв світоглядної, моральної, мотиваційної, інтелектуальної, вольової сторін особистості [32].

Науковці, вивчаючи готовність молоді до педагогічної діяльності, висувають підструктури особистості вчителя як компоненти психологічної готовності. Цими компонентами виступають: професійна спрямованість; професійно-ціннісні орієнтації; професійно важливі якості особистості, які відповідають трьом першим компонентам (емоційному, когнітивному та поведінковому) структури тривалої (стійкої) психологічної готовності, виділеної М. Дяченко та Л. Кандибовичем. На думку ряду вчених, до структури психологічної готовності входять такі компоненти, як «мотиваційний, орієнтаційний, емоційно-вольовий, особистісно-операційний та оціночно-рефлексивний» [58].

Як очевидно з огляду основних робіт, різні автори використовують у створенні теми готовності такі близькі поняття, як «психологічна готовність до діяльності», «готовність до професійної діяльності», «професійна готовність», «професіоналізм», «особистісні якості».

Вчені не проводять чіткої межі між розумінням психологічної готовності до професійної діяльності та професійної готовності. Говорячи про професійну готовність, автори, як правило, мають на увазі довготривалу, завчасну готовність до того чи іншого виду професійної діяльності, суть яких зводиться значною мірою до наявності та функціонування ситуативної готовності, що базується на досвіді особистості.

Можна відзначити, що психологічна готовність до діяльності в більшості випадків розуміється як готовність до майбутньої діяльності, різної за своєю модальністю та психологічною структурою. Психологічна структура такої діяльності розглядається, як єдність мети, мотивів, способів, умов перебігу та результату.

Професійна готовність може відрізнятися за рівнем її різних компонентів. У такому разі виділяють стійкі компоненти готовності, які у своїй сукупності визначають готовність до професійної діяльності (на всіх рівнях професіоналізму). При цьому існує і ситуативна готовність до діяльності, оскільки навіть висококваліфікований професіонал у конкретний момент часу може бути не готовий виконувати свої обов'язки через відсутність на даний момент часу, належного рівня мотивації, достатнього рівня та системності у розвитку інтелектуальних, вольових, мотиваційних та інших компонентів готовності до діяльності, силу втоми, психофізіологічної виснаженості тощо.

Очевидно, що готовність до професійної діяльності значною мірою залежить від індивідуальних особливостей людини. У кожній конкретній особистості виробляється своя, індивідуальна структура професійної готовності, а кожного професіонала, отже, свій індивідуальний стиль професійної діяльності. Дійсно, враховуючи індивідуальність кожної

особистості, можна говорити про те, що для досягнення високих результатів як у навчальній, так і професійній діяльності, як правило, використовують індивідуальні алгоритми діяльності, якоюсь мірою видозмінюючи її стиль під свої особистісні особливості.

Таким чином, у психологічній літературі проблема психологічної готовності до діяльності, розгляд її структури викликає досить великий інтерес. Структуру психологічної готовності до різних видів діяльності дослідники розуміють неоднозначно. При цьому вони згодні в тому, що готовність необхідно розглядати як багатокomпонентну та багатовимірну освіту.

Проаналізувавши роботи науковців, дослідників ми опиратимемося на визначення психологічної готовності до професійної діяльності як складний, цілеспрямований прояв особистості. Він має динамічну структуру, між компонентами якої існують функціональні залежності» [42].

Великий тлумачний словник сучасної української мови пояснює поняття: «психологічна», «готовність», «професійна», «діяльність». Так, "психологічна - пов'язана з психічною діяльністю людини". Причому слід зауважити, що таке тлумачення розуміється в контексті поняття «психологія – наука про закономірності, розвиток та форми діяльності живих істот [Великий..., 2006, с. 1185].

Готовність – стан готового, тобто готовий – який зробив необхідне приготування; підготувався до чогось, який висловлює згоду, схильний до чогось або виявляє бажання зробити щось; доведений до повної готовності, приготовлений, завершений, заздалегідь продуманий, підготовлений, складений, набув досвіду, досяг високої майстерності [Великий..., 2006, с. 257].

Психологічною наукою феномен готовності розглядається, як психолого-психічний стан, природні здібності, як психологічний процес, як установка. Професійний – пов'язаний із певною професією, який поєднує людей однієї професії або близьких до неї професій. Поняття «професійний», «професія»

тотожні поняттю «професіоналізм» – оволодіння основами та глибинами якоїсь професії (рід занять, трудової діяльності, яка потребує певних знань та звичок) [Великий..., 2006, с.1177]. Діяльність – застосування своєї роботи до чогось, дії людей у якійсь галузі. Причому поняття «діяльність» ширше за змістом, ніж поняття «дія» – робота, здійснення чогось, сукупність вчинків когось, вплив на когось, що-небудь [Великий..., 2006, с. 306].

Особливе місце у суспільстві займає професійна діяльність. Як і всі види діяльності вона виникла та розвивається на основі праці. Професійна діяльність – форма громадської діяльності людей, яка має на меті захист державних інтересів.

Під трудовою діяльністю імміграційного офіцера ми розуміємо ту діяльність, яку здійснює для безпеки країни. Сама діяльність офіцера включає множину підлеглих один одному, логічних, спланованих дій. Суспільна необхідність у таких діях та в діяльності зокрема очевидна – це забезпечення недоторканності державного кордону по всьому його периметру, робота з суб'єктами імміграційного права. Громадськість діяльності офіцера, як людини полягає у забезпеченні власних потреб: фізичних, духовних, матеріальних, кар'єрних тощо.

Психологічна готовність людини до діяльності є предметом наукових досліджень у різних галузях психологічної науки протягом кількох десятиліть. Наукові роботи з аналізом психології готовності до діяльності людини опрацьовано Л. Карамушкою, О.Філем (управлінською), О. Бондаренко, В.Панок, Л. Долинською, Н. Чепелевою, Н. Повьякель (психологічної), П. Горностай, В. Сластеніним, С. Ніколаєнко, Е. Орлової, О. Жук, І. Чорної (педагогічної), Л. Супрун, Т. Кондратенко, І. Вітенко (медичної), М. Дяченко, Л. Кандибович, А. Столяренко, В. Каширін, А. Мощенко (військової), Б. Олексієнко, М. Литвин, О. Сафін, Є. Потапчук, В. Кохан, Д. Іщенко (прикордонній).

Таким чином, психологічний аналіз робіт вітчизняних дослідників показує різноманітність підходів щодо психологічної готовності суб'єкта до

професійної діяльності. Змістовний аналіз поняття «готовність до діяльності» виявляє багатогранність різних підходів та трактувань. Готовність досліджують у зв'язку з емоційно-вольовим та інтелектуальним потенціалом особистості щодо конкретного виду діяльності та характеризують як якісний показник саморегуляції фахівця на різних рівнях дії процесів – фізіологічному, психологічному, соціальному, якими визначається його поведінка [Ліненко, 1996].

1.2 Особливості розвивально-корекційної роботи психолога

Корекційно-розвиваюче навчання в масовій загальноосвітній школі покликано забезпечити всім категоріям проблемних учнів, адекватні їх особливостям умови навчання та виховання, що дозволяють попередити труднощі, які виникають у школярів. Вивченню особливостей учнів, які зазнають труднощів у навчанні, присвячені дослідження Ю. Бабанського, А. Гельмонта та інших педагогів й психологів. При цьому авторами розглядаються різні шляхи подолання шкільних труднощів учнів. В якості умов подолання шкільних труднощів учнів розглядаються диференціація та індивідуалізація навчання, методи стимулювання, організація групової роботи, особистісно-орієнтований підхід тощо. При цьому організація корекційно-розвиваючого навчання, яка є необхідним елементом роботи з учнями зі шкільними труднощами, виділяється рядом дослідників як необхідна умова подолання відставання у навчанні та відхилень у поведінці.

Проблема корекційно-розвивальної роботи з дітьми надзвичайно широка та багатогранна. Її розглядали вітчизняні педагоги та психологи ще на початку 20-го століття (П. Блонський, Л. Виготський, П. Ефруссі та ін.). В даний час психологами доведено, що для дітей, які мають порушення фізичного та психічного здоров'я, парціальні відхилення у функціональному розвитку, а також для дітей групи педагогічного ризику, необхідні спеціальні

умови навчання та виховання в масовій школі, що включають організацію корекційно-розвивальної роботи з учнями.

Велика кількість досліджень фахівців різного профілю (педагогів, психологів, лікарів та ін.) присвячено питанню створення спеціальних умов у масовому освітньому закладі з метою подолання шкільних труднощів учнів.

При розробці питань навчання категорії учнів та організації корекційного впливу на них у процесі навчання, більшість авторів відзначають необхідність здійснення комплексної психолого-педагогічної взаємодії з включенням до нього різного роду соціальних заходів. Наголошується на важливості загальнозміцнюючого лікування, щадного режиму та необхідності створення сприятливого психологічного мікроклімату у навчальному закладі. За дотримання цих умов діти з нерізко вираженими відхиленнями у розвитку можуть успішно навчатися у загальноосвітній школі. У той же час у багатьох публікаціях цілком справедливо ставиться питання про неправомірність надмірно одноманітного підходу до всіх дітей у процесі навчання, у тому числі і до учнів зі шкільними труднощами.

Ще на одну, але досі не вирішену проблему шкільного навчання, зазначає З. Калмикова. Ця проблема полягає в тому, що основним принципом комплектування учнів у школи є врахування їх вікових особливостей. Однак численні психологічні дослідження в нашій країні і за кордоном показали, що відмінності між учнями одного і того ж віку виявляються нерідко більшими, ніж між школярами одного віку. З цих позицій актуальна думка деяких науковців, яка звертає увагу на необхідність формування у дитини адекватної та високої самооцінки як умови успішного навчання. У цьому плані необхідна така організація діяльності дитини, яка забезпечувала б її достатню результативність.

Розглядаючи різні підходи вітчизняних педагогів та психологів до проблеми подолання шкільних труднощів учнів, слід відзначити, що дана проблема є актуальною і в зарубіжній теорії та шкільній практиці.

Висвітлення досвіду роботи зарубіжних шкіл з названої проблеми присвячені дослідження А. Дреєра, У. Глассера, А. Н. Джуриного, М. І. Кондакова, І. Е. Унт, інших авторів. На наш погляд, заслуговує на увагу досвід роботи в цій галузі в країнах Західної Європи та США.

В даний час у зв'язку з процесами інтеграції завдання корекційно-розвивального навчання у масовій загальноосвітній школі значно розширилися. Інтегрована освіта – це процес спільної освіти звичайних та нетипових дітей, встановлення між дітьми різних груп, категорії тісніших взаємин у процесі їх навчання та виховання в одному класі масової школи. Умови масової школи, безсумнівно, розширюють коло та спрямованість спілкування нетипової дитини, привчають її до життя в середовищі нормально типових дітей.

З кожним роком збільшується кількість дітей з легкою патологією, які навчаються у масовій школі. Міжнародні правові акти та український закон про освіту гарантують кожному право вибору місця та способу навчання.

На необхідність організації інтегрованого навчання у стінах масової школи вказував Л. Виготський. Він писав, що за всіх переваг наша спеціальна школа відрізняється тим основним недоліком, що вона замикає свого вихованця – сліпого, глухого чи розумово відсталої дитини – у вузьке коло шкільного колективу, створює замкнутий світ, у якому все пристосовано до дефекту дитини, все фіксує його увагу на своєму недоліку і не вводить його у справжнє життя.

Звертаючись до поняття «корекційно-розвиваюча робота» слід зазначити, що термін «корекція» як певна форма психолого-педагогічної діяльності вперше виникає в дефектології застосування до варіантів аномального розвитку. Там він означає систему спеціальних педагогічних заходів, спрямованих на подолання або послаблення недоліків розвитку дітей. Надалі, у міру розвитку прикладної вікової психології відбулася своєрідна експансія поняття «корекція» на область нормального психічного розвитку. Таке розширення сфери застосування поняття обумовлено новими

соціальними завданнями, що стоять перед загальноосвітньою школою у сучасних умовах. Йдеться про підвищення морального та інтелектуального потенціалу учнів, формує у всіх без винятку дітей різнобічних творчих можливостей. Таким чином, відбулася принципова зміна характеру задач та адресата корекційних впливів – від виправлення дефектів до створення оптимальних можливостей та умов для психічного розвитку в межах норми.

Останнім часом у психолого-педагогічній літературі зустрічаються різні поєднання поняття «корекційна робота» -«корекційно-розвиваюча», «корекційно-педагогічна», «корекційно-виховна», «педагогічна корекція», «психологічна корекція», «психологічна корекція та реабілітація» та ін., що відображають різні підходи до корекційної роботи в загальноосвітній школі. При цьому всіма авторами визнається той факт, що ефективність корекційної роботи з учнями залежить від злагодженості зусиль широкого кола фахівців, зокрема шкільних психологів.

Корекційно-розвиваюча робота в сучасній психолого-педагогічній літературі з проблем шкільної психологічної служби розглядається як один з напрямків діяльності практичного психолога освіти. При цьому корекційно-розвиваюча робота психолога в школі розуміється як усунення відхилень у психічному та особистісному розвитку учня, робота з розвитку здібностей дитини, формування її особистості. Багато дослідників вважають, що корекційна робота, що проводиться шкільним психологом, далеко виходить за рамки усунення відхилень, вона повинна носити цілісний характер, орієнтуватися на розвиток особистості та психічного світу дитини загалом.

Залежно від конкретної ситуації, завдань, які стоять перед психологом та особливостей класу (звичайний загальноосвітній клас, клас з поглибленим вивченням предметів, корекційно-розвиваючий клас та т. п.) корекційно-розвиваюча робота виступає або як допомога, або як основна діяльність шкільного психолога.

Корекційно-педагогічну діяльність А. Гонєєв розглядає «як складову частину професійно-педагогічної культури вчителя, як спосіб діяльності

педагога по досягненню мети гармонізації особистості дитини, що має недоліки в розвитку та поведінці. Ми вважаємо, що діяльність педагогів, шкільного психолога, інших фахівців, які працюють з проблемними учнями, представляє особливий вид професійної діяльності, спрямований на подолання або послаблення недоліків розвитку учнів, а також на створення оптимальних можливостей та умов для психічного та особистісного розвитку учнів зі шкільними труднощами.

В основу побудови комплексу корекційно-розвивальної діяльності покладено фундаментальні положення загальної, вікової та педагогічної психології:

1. Положення культурно-історичної концепції Л. Виготського, виходячи з якого ситуацію психокорекції особистості можна розглянути як досвід реальної життєдіяльності.

2. Положення, розроблене в теоретичній концепції В. Мясищева, згідно з яким особистість є продуктом системи значимих відносин, тому ефективна корекція немислима без включення в корекційний процес і самої дитини, та її оточення.

3. Положення теорії діяльності О. Леонтьєва, що полягає в тому, що позитивно впливати на процес розвитку – означає керувати провідною діяльністю, в даному випадку – впливати на провідну діяльність дитини.

4. Положення теоретичної концепції особистості С. Рубінштейна про форми психологічних контактів для людей.

5. Розроблене Д. Ельконіним положення про те, що корекційний потенціал гри полягає в практиці нових соціальних відносин, в які включається людина в процесі спеціально організованих групових занять.

Вихідним принципом для обґрунтування цілей і завдань корекційної роботи, а також способів їх досягнення є принцип єдності *діагностики та корекції*. Так, К. Гуревич зазначає, що «бажано використовувати результати психологічних діагностичних досліджень у школі не тільки для встановлення індивідуально психологічного статусу учнів, але й для вироблення

психолого-педагогічних рекомендацій, що мають на меті виправлення, корекцію виявлених в дослідженні недоліків психічного розвитку. Завдання корекційної роботи можуть бути адекватно поставлені тільки на підставі повної діагностики та оцінки «зони найближчого розвитку» і тих коригувальних педагогічних засобів, які слід застосовувати, для того, щоб підняти дитині більш високий рівень психічного розвитку». Г. Бурменська, А. Лідерс виділяють ще три, на наш погляд, надзвичайно важливі принципи, що визначають стратегію корекційної роботи: принцип «нормативності» розвитку, принцип «Корекції зверху вниз», принцип системності розвитку психічної діяльності. *Принцип «нормативності» розвитку* вимагає врахування основних закономірностей психічного розвитку, значення послідовних стадій розвитку на формування особистості дитини. Цей принцип постулює існування деякої «вікової норми» розвитку, своєрідного еталону віку. При визначенні стратегії корекційної роботи необхідно виходити зі зіставлення ідеального «еталонного» нормативного розвитку та конкретних особливостей того чи іншого варіанта розвитку. *Принцип корекції «згори донизу»*, сформульований Л. Виготським, вимагає поставити в центр уваги «завтрашній день розвитку», а як основний зміст корекційної роботи вважати створення зони найближчого розвитку та діяльності дитини.

Реалізація принципу системності розвитку в корекційній роботі забезпечує спрямованість на усунення причин та джерел відхилень у розвитку дитини. Успіх такого шляху корекції виходить з результатів діагностичного обстеження, результатом якого стає уявлення про систему причинно-наслідкових зв'язків, ієрархії відношень між симптомами та їх причинами.

Тактику корекційної роботи, тобто вибір коштів, шляхів і способів досягнення поставленої мети, визначає діяльнісний принцип корекції, що виходить з діяльнісного підходу, що розкриває діяльність як рушійну силу розвитку (А. Леонт'єв), концепції ведучої діяльності (Д. Ельконін), теорії планомірного формування людської діяльності (П. Гальперін).

Діяльнісний принцип корекції, по-перше, визначає сам предмет докладання корекційних зусиль і, по-друге, ставить способи корекційної роботи через організацію відповідних видів діяльності дитини шляхом формування узагальнених способів орієнтування. Корекційна робота, таким чином, має будуватися не як просте тренування умінь і навичок, не як окремі вправи з вдосконалення психічної діяльності, а як цілісне осмислення діяльності дитини, що вписується в систему її повсякденних життєвих відносин.

Корекційні цілі та завдання визначаються в залежності від форми корекції. Д. Ельконін пропонує розрізняти дві форми корекції: симптоматичну, спрямовану на симптоми відхилень у розвитку, та каузальну, спрямовану на джерела та причини відхилень. На його думку, корекційні цілі повинні бути сконцентровані не стільки на зовнішніх проявах відставання в розумовому та відхилень в особистістному розвитку, на їх симптоматиці, скільки на дійсних першопричинах, що породжують ці порушення.

Завдання корекційної роботи визначаються педагогами, шкільним психологом у кожному конкретному випадку. При цьому необхідно враховувати два моменти: по-перше, психологічні закономірності віку, і, по-друге, індивідуально-типологічні особливості школярів. До прикладу, у початковій ланці доцільно проводити корекцію когнітивної сфери, а також роботу, спрямовану на розвиток емоційно-вольової сфери. У підлітковому віці актуальні завдання засвоєння навичок ефективного спілкування, формування навичок емоційної та поведінкової саморегуляції. У старшому шкільному віці найбільш значуща особистісно-орієнтована корекційно-розвиваюча робота.

Серед різноманіття завдань, що вирішуються в процесі корекційної роботи з учнями групи ризику, як основні виділяються:

- 1) всебічне психолого-педагогічне вивчення дитини;
- 2) виявлення та вивчення несприятливих факторів соціального середовища;

- 3) подолання мікросоціально-педагогічної занедбаності, корекція неадекватних методів виховання;
- 4) допомогу у вирішенні психотравмуючих ситуацій;
- 5) вдосконалення методів психічної саморегуляції;
- 6) "терапія середовищем", тобто створення в дитячому колективі атмосфери прийняття;
- 7) складання рекомендацій для батьків та вихователів з індивідуалізації загальнопедагогічного підходу до дітей групи ризику.

Вчені та психологи-практики пропонують використовувати різні форми організації корекційного впливу при корекційно-розвиваючій роботі із проблемними учнями.

Так, корекційна робота здійснюється у формі спільної діяльності учнів на уроках і позаурочних заходах і у формі корекційно-розвиваючих групових занять. Організація роботи у вигляді спільної діяльності передбачає, що корекція здійснюється з всім класом, і для учнів вона постає як ряд позанавчальних заходів з різним змістом.

Особливу роль дослідники відводять груповим психокорекційним заняттям, оскільки практика нових соціальних відносин формує тип внутрішньогрупового сприйняття, інший зворотний зв'язок між членами групи, що забезпечує позитивну динаміку особистісних та індивідуально-психологічних особливостей проблемних учнів.

Зупинимось на деяких питаннях організації групової роботи шкільного психолога з проблемними учнями. На думку Б. Алмазова, Н. Гаврилової, форми роботи шкільного психолога істотно відрізнятимуться залежно від задач, які він має намір вирішувати. Для цього психологу потрібно чітко визначити завдання, які він має намір вирішувати особисто, і за допомогою інших працівників школи чи батьків.

Г. Абрамова виділяє групову та індивідуальну форми роботи, відзначаючи значення групової роботи у вигляді тренінгів спілкування.

Великий ряд авторів віддають перевагу груповій формі організації психокорекційного впливу.

У сучасній спеціальній літературі однією з основних умов ефективності групової психокорекції вважається її проведення в малій групі. Під малою групою в соціальній психології розуміється нечисленна за складом група з мінімальним числом три людини; максимальна кількість визначається тією кількістю людей, які можуть бути об'єднані в єдиній спільній діяльності. Таке розуміння дає підставу поширити поняття «мала група» на шкільний клас. Однак, незважаючи навіть на невелику наповнюваність деяких класів, особливо класів КРО, реальні класні колективи складаються з декількох мікрогруп, і у разі проведення групових корекційно-розвиваючих занять, як показує наш досвід, ефективніше працювати з мікрогрупою учнів.

На ефективність роботи з мікрогрупою учнів із труднощами у навчанні вказує Т. Зубкова, у якій підкреслюється значення референтно-значущої групи для корекції ставлення до навчальної діяльності у даної категорії школярів.

Ми вважаємо, що у роботі з проблемними учнями необхідно використання всіх трьох форм корекційного впливу, що дозволить поєднувати індивідуальний та діяльнісний підходи, які в такому разі взаємно доповнюватимуть один одного.

Незважаючи на відмінності у формі проведення та кількості учасників, можливе виділення того загального, що, будучи основою колекційного впливу, поєднує всі методи та прийоми корекції. Ці спільні покладення А. Співаковська визначає як сукупність характеристик корекційного впливу. Оскільки матеріали О. Співаківської досить часто використовуються при аналізі особливостей колекційного впливу, ми лише коротко зупинимося на цих характеристиках.

Головною умовою надання адекватного психокорекційного впливу є реалізація індивідуального підходу. Це означає, що при використанні різноманітних прийомів корекційного впливу психолог не може оперувати

такими поняттями як узагальнена норма (вікова, статева тощо). Усі дані про закономірні риси, симптоми або властивості повинні бути використані в контексті індивідуальних проявів всіх цих загальних закономірностей у реальному поведінці або психологічному вигляді дитини, з якою планується корекційна робота.

З розумінням необхідності організації психолого-педагогічної корекції відповідно до індивідуального підходу тісно пов'язано поняття «особисте досягнення», введене Н. Цзенем. Особисте досягнення передбачає визнання права самої участі у корекції «взяти» з наданих можливостей те, що найбільш відповідає йому з погляду його особистісного розвитку. При такому розумінні корекційного процесу психологічна задача полягає у тому, щоб створити оптимальні умови для особистісного розвитку.

Оскільки, корекція планує не досягнення якихось конкретних результатів, а створює умови для всебічного особистісного зростання, то корекційні прийоми повинні використовувати природні рушійні сили психічного та розумового розвитку. Такими силами є діяльність людини і система її відносин.

Умови для особистісного зростання виникають у тому випадку, якщо корекційний процес розширює можливості адаптивної поведінки її учасників, а для освоєння цих нових можливостей потрібен вихід за межі сформованих форм поведінки, тобто прояв неадаптивної активності. Така активність учасників корекції стає умовою підвищення їхньої адаптивності за межами корекційного процесу.

Особливого значення має поняття контакту з учасниками корекції. Йдеться про створення специфічної взаємодії між фахівцем (в даному випадку шкільним психологом) та учасниками корекції. Насамперед, специфічність контакту пов'язана з визнанням суб'єкт-суб'єктних відносини, діалогічного спілкування (Л. Петровська). Іншими словами, психолог стає активним суб'єктом впливу. Незалежно від того, з якої позиції починається

контакт, при успішній корекції ця позиція змінюється позицією істинної рівності.

Власне корекція відбувається в гострі емоційно-насичені моменти, які досягаються в успішно організованому корекційному процесі. Яскраво емоційно забарвлені переживання створюють можливість нового бачення старих проблем, нового погляду на життєву ситуацію, самого себе, близьких людей, на всю систему своїх відносин, на свою діяльність, що сприяє перевероту у свідомості, розподілі та перебудові елементів свідомості та самосвідомості.

Корекційний процес має творчий характер. Досягнення нового погляду, нового усвідомлення, відкриття нових шляхів для вирішення проблемних ситуацій – це і є основа творчого підходу до особистості. Істотною особливістю корекційного впливу є та мова, якою відбувається спілкування між усіма учасниками. Специфічна мова корекційного процесу має на увазі не тільки мову, але й невербальну комунікацію, тому в кожен момент корекції психолог повинен бути гранично щирим у своїх емоційних проявах, щоб його вербальна і невербальна мова відповідали один одному.

Розглядаючи корекційні методи у роботі шкільного психолога, відзначимо, що можливе виділення різних параметрів, що відрізняють ці методи при організації корекційно-розвивальної роботи в різних формах. Зрештою, корекційні методи роботи шкільного психолога можуть бути поділені відповідно до тих форм організації корекційно-розвивальної роботи, в рамках яких вони застосовуються.

Зупиняючись окремо на методах корекційно-розвивальної роботи, зазначимо, що даним питанням займаються багато вітчизняних та зарубіжних педагогів та психологів, що досліджують проблеми шкільних труднощів учнів. Поряд з методами загальнопедагогічного порядку в корекційно-розвиваючій роботі шкільного психолога з учнями необхідно використовувати спеціальні психокорекційні методи та прийоми. До найбільш поширених методів корекції в роботі шкільного психолога

відносяться психотехнічні ігри та вправи, спрямовані на цілісний розвиток дитини та вирішення конкретних психологічних проблем. Такі ігри та вправи не є занадто спрямованими на розвиток якоїсь однієї функції, вони можуть використовуватися для зняття втоми, для підвищення емоційного тону, для створення емоційно насиченої атмосфери в групі.

Крім того, у корекційно-розвивальній роботі шкільного психолога застосовуються методи та прийоми, спрямовані на корекцію та розвиток певних психічних процесів або особистісних особливостей. До них відносяться, наприклад, прийоми розвитку уваги, пам'яті, уяви, розумових процесів, корекція замкнутості, тривожності, сором'язливості, брехливості тощо.

В даний час досить добре відомі та використовуються на практиці досить різноманітні методи психологічної корекції, такі як: різні види групової психотерапії (К. Роджерс, К. Рудестам), психодрама (Дж. Морено), ігротерапія (Н. Анікєєва, О. Карабанова), трансактний аналіз (Е. Берн), соціально-психологічний тренінг, арттерапія, психогімнастика, аутотренінг (Г. Шульц) та ін.

1.3 Структура особистісної готовності майбутнього психолога до розвивально-корекційної роботи

Сучасне суспільство стикається з великою кількістю соціально-психологічних викликів, що вимагають кваліфікованого втручання фахівців у сфері психології. Однією з важливих сфер діяльності психологів є розвивально-корекційна робота, яка спрямована на підтримку та розвиток психологічного благополуччя особистостей, особливо дітей та підлітків. У цьому контексті особистісна готовність майбутнього психолога відіграє ключову роль у забезпеченні ефективності його професійної діяльності.

Розглядаючи проблему готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності, слід зазначити, що остання формується в процесі підготовки та

виступає її результатом. Тому для дослідження проблеми особистісної готовності до професійної діяльності майбутніх фахівців є необхідним здійснення теоретико-методологічного аналізу не тільки проблеми готовності, а й підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності. В традиційному розумінні підготовка спеціалістів у вищій школі виступає процесом формування професійної компетенції, яка разом із предметними знаннями має включати в себе професійну, психологічну та особистісну готовність особистості до майбутньої діяльності. Кінцевим результатом підготовки (як процесу) є підготовленість чи готовність до чогось, щодо освітніх процесів використовуються терміни освіченість (як більш загальний) та навченість (як більш конкретний, предметний). Готовність визначається як стан, коли все зроблено, все готово для реалізації чогось: дії, функції, процесу тощо. Вченими стверджується, що готовність – це складне особистісне утворення, багаторівнева та багатопланова система якостей і властивостей особистості, які у своїй сукупності дозволяють певному суб'єкту ефективно виконувати конкретну діяльність [6]. В рамках особистісного підходу готовність розглядається в контексті особистісних передумов успішної діяльності. Прибічники цього підходу наголошують на необхідності вдосконалення психічних процесів, станів і властивостей особистості, які необхідні для ефективної діяльності. Тобто готовність трактується як особистісне утворення, інтегративна стійка характеристика, що сприяє успішній діяльності. Прихильники особистісного підходу (С.Л. Марков [6], В.В.Рибалка [13], С.К. Шандрук [6]), стан готовності вважали цілісним проявом особистості у відповідних умовах діяльності та життя; К.О. Абульханова-Славська [1], Б.Г. Ананьєв [6], О.М. Леонт'єв [6] та інші трактували цей феномен як прояв індивідуально-особистісних якостей, як процес формування моральнопсихологічних якостей особистості, що визначають відношення до професійної діяльності, забезпечують їх успішне здійснення; Психологічний стан готовності розглядається як внутрішнє налаштування, пристосування можливостей особистості до продуктивних і

успішних дій в конкретній ситуації. Таким чином, готовність до певного виду діяльності визначається, насамперед, психологічним станом особистості. Останній проявляється перед початком діяльності, коли виникає необхідність остаточного прийняття рішення про власну готовність до виконання поставленого завдання. Дослідники (М. Гуліна, І. Зязюн, Н. Пророк) зазначали, що психологічна готовність, як складний особистісний стан, виникає на основі передбачення ситуації, майбутньої дії та залежить як від особистих властивостей та якостей фахівця, так і від характеру майбутньої діяльності [7]. Таким чином, на особистісному рівні структура готовності розглядається науковцями як симптомокомплекс ознак: вольові якості, спрямованість інтелектуальних процесів, спеціалізована спостережливність, творча уява, здатність до саморегуляції тощо. С. Максименко, О. Пелех пропонують наступне тлумачення поняття готовність до діяльності: «готовність до того чи іншого виду діяльності є цілеспрямованим вираженням особистості, що включає її переконання, погляди, відношення, мотиви, почуття, вольові та інтелектуальні якості, знання, навички, вміння, установки» [7]. Дослідники зазначають, що «тимчасова і тривала готовність знаходяться в єдності. Перша являє собою щоразу створюване функціональне вістря і цим самим підвищує дієвість другої. Виникнення готовності як стану залежить від її тривалого різновиду, а тимчасовий визначає продуктивність останнього в даних конкретних обставинах і включає в себе актуалізовані компоненти, які при повторному використанні «повертаються» на своє попереднє місце. Так відбувається стосовно конкретних поточних задач діяльності тимчасова трансформація особистісних установок, стійких мотивів, досвіду» [9, с. 70-72]. Тобто, необхідний для ефективної професійної діяльності актуалізований стан тимчасової готовності передбачає наявність стійкої сукупності рис тривалої готовності, котра, у свою чергу, мала пройти складний процес формування, динамічним стрижнем якого є оволодіння професією в умовах навчального закладу.

Слід зазначити, що особистісна готовність до певного виду діяльності є об'єктом численних наукових досліджень, в яких розглядаються сутність та структура цього поняття. Н. Кобзар вважає, що особистісна готовність – це психічний стан та інтегративна властивість особистості, що має багатокomпонентну структуру. Вона є важливою основою для успішного виконання будь-якої діяльності та виступає ознакою професійної кваліфікації і результатом цілеспрямованої підготовки. Особистісна готовність базується на засвоєнні особистістю специфічних знань і вмінь, а також передбачає формування таких взаємозв'язків, настанов і властивостей, які допомагатимуть майбутньому спеціалістові старанно та творчо виконувати професійні обов'язки і поставлені завдання [3].

О. Ігнатюк пропонує інший підхід до трактування цього поняття, наголошуючи, що особистісна готовність – це певний стан мобілізації психологічних та психофізіологічних систем індивіда, які забезпечують виконання певної діяльності. Він виділяє кілька аспектів особистісної готовності:

- Операційна площина включає володіння спеціальними способами дій, знаннями, певними вміннями та навичками, а також здатність опанувати новий досвід у межах конкретної діяльності.
- Мотиваційна площина охоплює систему мотивуючих властивостей, пов'язаних із певною діяльністю (пізнавальні мотиви, досягнення самореалізації).
- Соціально-психологічна площина характеризує рівень зрілості комунікативної сфери особистості, вміння працювати в колективі, підтримувати стосунки в робочому середовищі та уникати деструктивних конфліктів.
- Психофізіологічна площина включає готовність усіх систем організму діяти в обраному напрямку.

Особливої уваги заслуговує питання виділення компонентів у структурі готовності. Науковці-дослідники (І. Булах, Л. Долинська) виділили в

структурі психологічної готовності студентів наступні компоненти: мотиваційний (інтерес до професії, позитивне ставлення до неї); орієнтаційний (уявлення студентів про умови та особливості професійної діяльності, її вимоги до особистості фахівця); операційний (володіння необхідними знаннями, вміннями, навичками, способами та прийомами професійної діяльності); вольовий (здатність до самоконтролю, уміння управляти собою); оцінний (самооцінка своєї професійної підготовки та результатів діяльності) [4,5]. Таким чином, можна зазначити, що готовність фахівця будь-якого напрямку та профілю складається із професійної придатності особистості (сукупність індивідуально-типологічних особистостей спеціаліста, характерологічних рис та здібностей, необхідних для успішної професійної діяльності, а також відсутність показників, які перешкоджають участі фахівця в професійній діяльності) і підготовленості до діяльності (знання, вміння та навички, які фахівець отримав під час підготовки). Узагальнюючи різні визначення поняття готовності, ми вважаємо, що вони не взаємовиключають одне одного, а розширюють і поглиблюють уявлення про складність і багатогранність феномена готовності. Проведений аналіз дозволяє стверджувати, що готовність розглядається як інтегральне особистісне явище, система якостей особистості, яка забезпечує результативність діяльності спеціаліста, виконання ним певних функцій, або функціональний стан, який визначає успішність виконання професійних дій. Успішне формування професіоналізму особистості та діяльності майбутніх фахівців базується на їх готовності до діяльності. Разом із тим, науковці у своїх дослідженнях виокремлюють такі види готовності: професійну, психологічну та особистісну. На думку Н. Пов'якель, психологічна готовність психологів до фахової діяльності обумовлює наявність не тільки низки професійно важливих особистісних властивостей та якостей (емпатійності, адекватної самооцінки, толерантності до фрустрацій, сенситивності, відсутності проєкцій тощо), а й комунікативних умінь (встановлювати контакт, слухати

інших, розмовляти і переконувати, продуктивно рефлексувати тощо), властивостей психічних процесів (розвиненість розумових операцій і процесів, здатність до тривалої концентрації, гнучкість і оперативність процесів мислення, широти і обсягу уваги тощо), здатності до партнерства і діалогу у регуляції професійного мислення і створенні професійних відносин [11]. Я. Коломінський кваліфікував психологічну готовність як особливий психічний стан, який забезпечує прийняття самостійних рішень та успішне виконання професійних завдань [8]. Психічний стан готовності, хоч і не є якістю особистості, може характеризувати можливості майбутнього фахівця вирішувати в процесі підготовки завдання, наближені до реальних умов професійної діяльності, а після закінчення навчання успішно включитися в роботу за спеціальністю. Психічний стан готовності сприяє актуалізації та пристосуванню можливостей особистості для успішних дій в певній галузі. Тобто, можна характеризувати психічний стан готовності майбутнього спеціаліста, спеціального психолога, як внутрішню налаштованість на визначену поведінку при виконанні навчальних та трудових завдань, орієнтованість на активні та цілеспрямовані дії. Психологічна готовність складається зі стійких (досвід, здібності, характер, професійно значущі якості) та динамічних (усвідомлення завдань, умов, у яких буде відбуватися її виконання, визначення шляхів досягнення і т.д.) проявів, тобто на неї впливають як якості людини, так і конкретні умови, в яких здійснюється діяльність. Виділяють зовнішні та внутрішні умови, що визначають психологічну готовність. До них належать наступні: зміст завдань та їх проблемність, новизна, творчий характер; середовище діяльності; особливості стимулювання дій і результатів; мотивація, прагнення до досягнення результату; оцінка ймовірності його досягнення та самооцінка власної готовності; стан здоров'я і самопочуття; уміння налаштовуватись, створювати оптимальні внутрішні умови для майбутньої діяльності (В. Рибалка [13], Н. Чепелева [6]). Особливого значення набуває особистісна готовність до професійної діяльності майбутніх психологів як фахівців,

покликаних надавати психологічну допомогу аутистичній особистості в складних умовах життя. Стосовно проблеми особистісної готовності можна зазначити, що інтерес науковців до розробки цієї проблеми останнім часом помітно зріс.

Особистісна готовність студентів до професійної діяльності має складну динамічну структуру і є сукупністю інтелектуальних, рефлексивних і психофізіологічних компонентів у їх співвідношенні з проблемами суспільства. Що стосується нашого дослідження, то поняття «особистісна готовність» виступає інтегральним утворенням в структурі готовності суб'єкта професійного становлення, в даному випадку, психолога. Особистісно-професійна готовність виступає детермінантою успішної й ефективної діяльності, зміст і структура якої визначається вимогами діяльності до психічних процесів, станів, досвіду і якостей особистості. Вона передбачає оволодіння загальнонауковими знаннями, набуття знань, умінь, навичок, необхідних для виконання професійних функцій, формування вмінь вирішувати професійні завдання, комплексу особистісних якостей, що визначають професійну стійкість і готовність до праці.

Особистісна готовність виступає необхідною умовою успішної професійної самореалізації та психологічної діяльності молодого фахівця-психолога. Особистісна готовність розуміється вченими як комплексне психологічне утворення, як сплав функціональних, операційних та особистісних компонентів. Загалом, особистісну готовність до професійної діяльності можна трактувати як форму установки (проекції минулого досвіду на ситуацію «тут і зараз»), що передує будь-яким психічним явищам та проявам; мотиваційну готовність до «впорядкування» свого образу світу (така готовність дає людині можливість усвідомити сенс і цінність того, що вона робить); професійно-особистісну готовність до самореалізації через процес персоналізації. О. Бондаренко [3] та інші вчені в структурі готовності майбутнього фахівця основним вважали особистісний компонент, який включає три основних якості: автентичність, прийняття та емпатію. Аналіз

теоретичних джерел показав, що особистісна готовність майбутнього психолога до професійної діяльності є соціокультурним і психологічним феноменом, до складу якої входить впорядкована сукупність ціннісно-змістовних, регулювальників, що забезпечують стійкість його суб'єктної позиції та емоційно-вольових станів. Таким чином, ми можемо бачити, що в сучасних психолого-педагогічних дослідженнях актуалізується питання готовності майбутніх психологів до фахової діяльності. Дослідники вважають, що процес формування готовності повинен бути поетапним (від оволодіння концептуальним апаратом психологічної науки до формування професійних і особистісних якостей майбутніх фахівців), систематичним, відповідати освітнім цінностям (гуманістичні принципи підготовки фахівців, науково обґрунтовані методи навчання, визначеність майбутніх психологів щодо розуміння механізмів психофізичного душевного руху, духовної властивості особистості) тощо.

Проблема підготовки майбутніх психологів до розвивально-корекційної роботи набуває особливої актуальності в умовах сучасної освітньої та соціальної реальності. Від якості підготовки залежить здатність майбутніх фахівців надавати своєчасну та ефективну психологічну допомогу, сприяти гармонійному розвитку особистості, а також забезпечувати психоемоційну підтримку в складних життєвих ситуаціях.

Вивчення структури особистісної готовності майбутнього психолога до розвивально-корекційної роботи є необхідним для розуміння тих аспектів, які визначають професійну компетентність та ефективність фахівця. Це питання включає аналіз когнітивних, мотиваційних, емоційно-вольових, рефлексивних та комунікативних складових, а також практично-діяльнісного аспекту, що разом утворюють цілісний комплекс особистісної готовності.

Слід зауважити, що дослідження даної теми зумовлене необхідністю забезпечення високого рівня професійної підготовки майбутніх психологів, зокрема, здійснення розвивально-корекційної роботи, яка стає все більш затребуваною в умовах зростання соціальних та психологічних проблем у

суспільстві. Визначення та аналіз структури особистісної готовності дозволять вдосконалити освітні програми, спрямовані на підготовку кваліфікованих фахівців, здатних ефективно виконувати свої професійні обов'язки.

Таким чином, дослідження структури особистісної готовності майбутніх психологів до розвивально-корекційної роботи є важливим етапом у процесі підготовки висококваліфікованих спеціалістів, які зможуть забезпечувати психологічну підтримку та розвиток особистості на різних етапах її життя.

Дослідження особистісної готовності майбутніх психологів до розвивально-корекційної роботи є важливим аспектом психологічної науки та практики. Значний внесок в розвиток цієї області належить Л. Виготському, який розробив культурно-історичну теорію розвитку, яка стала основою для розуміння психологічної готовності до професійної діяльності, зокрема в контексті розвивально-корекційної роботи. Діяльнісний підхід до психології О. Леонтьєва підкреслює значення професійної діяльності та її ролі у формуванні особистості. Праці С. Рубінштейна з загальної психології, зокрема щодо принципів розвитку та становлення особистості, є важливими для розуміння професійної готовності. Свого часу В. Петровський досліджував психологічні аспекти професійного розвитку, зокрема формування професійної ідентичності у психологів. А. Реан займався дослідженням професійного становлення та готовності до професійної діяльності, включаючи аспекти особистісного розвитку майбутніх психологів. Дослідження Г. Абрамової з педагогічної та дитячої психології включають аспекти підготовки майбутніх психологів до розвивально-корекційної роботи [3].

Ці дослідники зробили вагомий внесок у розвиток теоретичних і практичних аспектів підготовки майбутніх психологів, зокрема у контексті розвивально-корекційної роботи.

Т. Ярая, досліджуючи особистісну готовність майбутніх психологів, визначає її як складне структурне утворення особистості, яке базується на стійкій внутрішній мотивації до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти. Вона характеризується наявністю сукупності професійно важливих якостей майбутніх психологів, таких як здатність до емпатії, толерантність, емоційна стійкість, психологічна проникливість та комунікативна компетентність, що забезпечують ефективну міжособистісну взаємодію [3].

На основі цього визначення, у структурі особистісної готовності майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища можна виділити наступні компоненти:

- когнітивний компонент, що включає знання про сутність психологічного супроводу дітей та молоді з особливими потребами та їх психологічні особливості;
- мотиваційно-почуттєвий компонент, який охоплює усвідомлене ставлення до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти, здатність до емпатії, толерантності, емоційної стійкості та психологічної проникливості;
- поведінковий компонент, що включає соціальну компетентність, здатність до регуляції поведінки, встановлення та підтримки контактів, легкість та ініціативність у спілкуванні.

Ці компоненти дозволяють психологу враховувати індивідуальні особливості дитини та проявляти адекватне ставлення до неї.

Провівши психолого-педагогічний аналіз наукових праць з цієї проблеми, можна виділити два основні підходи до розуміння визначення змісту та структури особистісної готовності. Перший підхід – функціональний – розглядає готовність як певний стан психічних функцій, що забезпечує високий рівень досягнень при виконанні конкретного виду діяльності. Другий підхід – особистісний – сприймає готовність як результат підготовки до певної діяльності.

Аналізуючи наукові напрацювання, ми розробили структуру особистісної готовності майбутнього психолога до розвивально-корекційної роботи, в яку входять такі компоненти (див. рис.1.1)

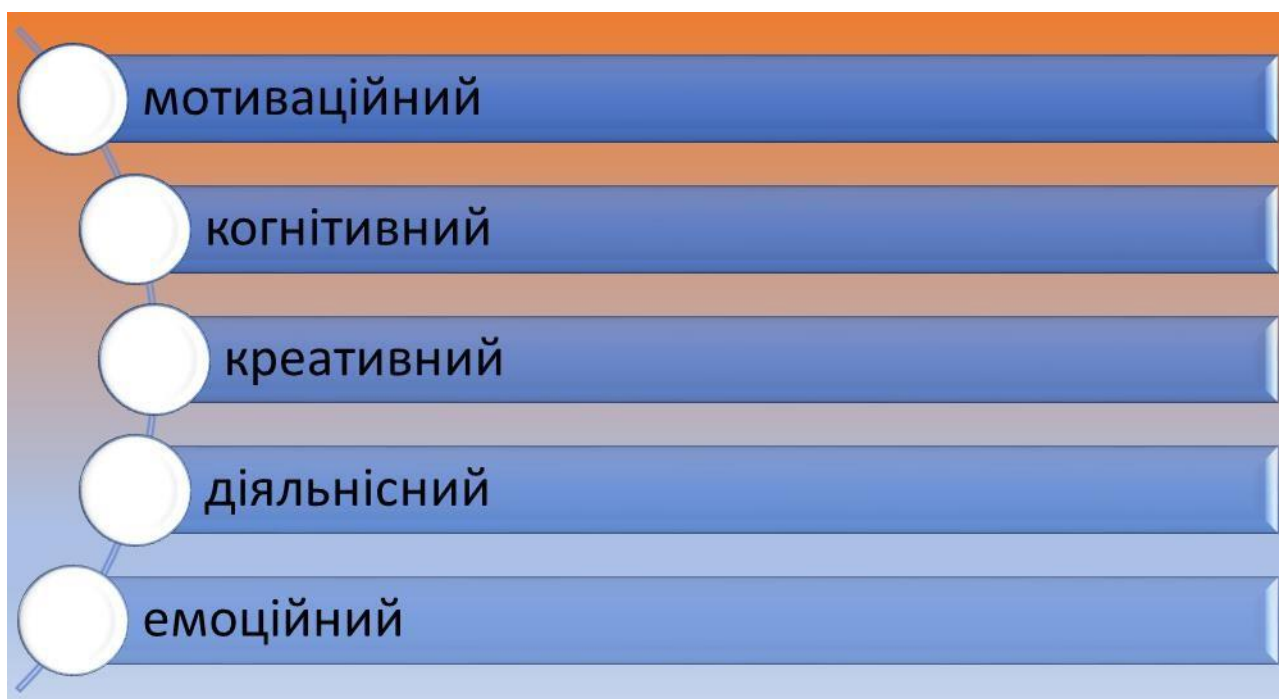


Рисунок 1.1 – Структура особистісної готовності майбутнього психолога до розвивально-корекційної роботи

Отже, когнітивний компонент передбачає теоретичні знання (оволодіння фундаментальними знаннями у галузі психології, зокрема в області розвивальної та корекційної психології, методологічні знання (розуміння методів та підходів, що використовуються в розвивально-корекційній роботі), практичні знання (знання про конкретні техніки та методики, що застосовуються в корекційній роботі з дітьми та дорослими). Мотиваційний компонент являє собою професійна мотивацію (прагнення працювати у сфері розвивально-корекційної психології), інтерес до професії: інтерес до психологічної науки, до роботи з людьми, до розв'язання проблем розвитку та корекції, ціннісні орієнтації (внутрішні переконання та цінності, що визначають важливість розвивально-корекційної роботи). До показників емоційного компонента слід віднести емоційну стійкість (здатність управляти своїми емоціями в процесі професійної діяльності), вольові якості

(рішучість, наполегливість, здатність до самоконтролю та саморегуляції), емпатія (здатність до співпереживання, розуміння емоційних станів інших людей). Креативний компонент являє собою творчий потенціал майбутнього фахівця. Діяльнісний компонент передбачає наявність професійних вмінь та навичок.

Ця структура підкреслює, що особистісна готовність майбутнього психолога до розвивально-корекційної роботи є багатокomпонентним утворенням, що включає в себе знання, мотивацію, емоційні, когнітивні та креативні здібності, а також практичні вміння та навички.

Висновки до розділу.

У сучасних наукових дослідженнях поняття готовності до професійної діяльності має важливе значення, адже відображає рівень підготовленості спеціаліста до виконання професійних обов'язків. Особливо це актуально для майбутніх психологів, які займаються розвивально-корекційною роботою. Така робота передбачає не лише наявність спеціальних знань, а й розвиток певних особистісних якостей, що допомагають у взаємодії з клієнтами.

Структура особистісної готовності майбутнього психолога включає декілька компонентів, таких як когнітивний, мотиваційний, креативний, діяльнісний та емоційний. Кожен з цих компонентів відіграє важливу роль у професійній діяльності та потребує ретельного розвитку під час навчання. Наприклад, когнітивний компонент забезпечує знання про психологічні особливості клієнтів, мотиваційний сприяє формуванню стійкої внутрішньої мотивації до професійної діяльності, а емоційний допомагає у регуляції власних емоцій та розвитку емпатії.

Особливу увагу необхідно приділяти креативному компоненту, який сприяє розвитку інноваційних підходів до розвивально-корекційної роботи. Діяльнісний компонент забезпечує ефективне виконання професійних завдань, а емоційний компонент допомагає у встановленні довірливих стосунків з клієнтами.

Таким чином, для досягнення високого рівня готовності до професійної діяльності майбутні психологи повинні розвивати всі компоненти особистісної готовності. Це забезпечить їхню здатність до ефективної розвивально-корекційної роботи та сприятиме професійному зростанню.

РОЗДІЛ II

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБИСТІСНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНОЇ РОБОТИ З УЧНЯМИ

2.1 Організація емпіричного дослідження особистісної готовності майбутніх психологів

У нашому емпіричному дослідженні основними завданнями були виявлення особливостей особистісної готовності майбутніх психологів до професійної діяльності під час навчання в університеті, зокрема до розвивально-корекційної роботи з учнями. Методологічною основою дослідження стали вітчизняні та зарубіжні теорії особистості, зокрема роботи Б. Ананьєва, О. Леонтєва, А. Маслоу, В. Рибалки, К. Роджерса та інших.

Для проведення дослідження ми вибрали ряд методик, які дозволили визначити кількісні та якісні показники розвитку особистісної готовності та їх вплив на рівень розвитку компонентів особистісної готовності студентів-психологів до розвивально-корекційної роботи з учнями, відповідно до нашої гіпотези та завдань.

Для реалізації дослідницьких цілей і збору інформації ми застосували кілька методик на різних етапах дослідження для визначення компонентів особистісної готовності студентів-психологів до розвивально-корекційної роботи з учнями (див. табл. 2.1).

Дослідження проводилось серед студентів Хмельницького національного університету за спеціальності «Психологія». В дослідженні взяли участь 56 осіб з метою вивчення рівня розвитку особистісної готовності майбутніх психологів до розвивально-корекційної роботи з учнями під час навчання в університеті.

Таблиця 2.1 – Компоненти особистісної готовності майбутніх психологів до розвивально-корекційної роботи з учнями та методи їх дослідження

Компоненти особистісної готовності	Мета діагностики	Методики діагностики
Мотиваційно-професійний	Визначення потреби в досягненнях (подальшому розвитку), оцінка сили мотивації для досягнення мети та успіху, вміння йти на розумний (зважений) ризик, цілеспрямованості та рішучості	Методика вивчення мотивації до успіху (Т.Елерса)
Когнітивний	Визначення рівня вербального і невербального інтелекту, узагальнення та аналізу матеріалу.	Методика «Інтелектуальний тест Г.Айзенка, опитувальник «Когнітивна готовність».
Креативний	Визначення допитливості, прагнення до незалежності, здатності до абстрагування, до зосередженості та ін. Ці здібності складають основні якості творчої особистості, а загальна сума балів показує багатство її творчого потенціалу	Методика «Творчий потенціал» (за Н. Киршева, Н. Рябчикова)
Діяльнісний	Визначення домінуючої спрямованості особистості на визначення адекватного шляху і технології корекції, передбачення і досягнення бажаного результату в процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії	Методика «Спрямованість поведінки» (В. Смейкл, М. Кучер)
Емоційний	Дослідження рівня емпатійних тенденцій, вміння проникати в чуттєвий світ, адекватність сприймання переживань, емоцій, спрямованість особистості	Методика дослідження емоційного відгукування (за Т. Пашуковою)

Для вивчення мотиваційно-професійного компонента, зокрема таких його характеристик, як мотивація досягнення успіху, використовувалася методика Т. Елерса «Діагностика особистості на мотивацію досягнення успіху» []. Тест, запропонований Т. Елерсом, оцінює силу мотивації для досягнення цілей і успіху, визначає потребу в досягненнях (подальшому розвитку), здатність йти на розумний ризик, цілеспрямованість і рішучість.

Дослідження мотивації досягнення почалися в 1950-х роках Д.С. Мак-Клеландом, який виявив індивідуальні відмінності в мотивації досягнення за допомогою апперцепційного тесту. Формування мотивації досягнення

залежить від сприятливих умов виховання та оточення. Мотивація досягнення – це прагнення до поліпшення результатів і наполегливість у досягненні своїх цілей. Численні дослідження показали тісний зв'язок між рівнем мотивації досягнення і успіхом у житті.

Тест має перевагу в швидкому отриманні інформації у великому районі вибірки. Одночасно можна тестувати 30-50 осіб і отримати результат за 20-30 хвилин.

Для вивчення когнітивного компонента, зокрема рівня інтелекту (IQ), ми використовували тест Г. Айзенка [7]. Ця методика дозволяє оцінити рівень інтелектуальних здібностей студентів-психологів, тобто визначити, наскільки вони володіють інтелектуальним потенціалом. На виконання тесту відводилося 30 хвилин, після чого підраховувалася загальна кількість правильних відповідей і будувався відповідний графік. Найбільш достовірні та надійні результати, що свідчать про здібності, знаходяться в діапазоні від 100 до 130 балів, поза цими межами оцінка результатів менш надійна.

За результатами тестування виявилися різні рівні розвитку інтелекту у студентів психологічного профілю: недостатній ($IQ < 90$), нормальний ($IQ = 90-110$), підвищений ($IQ > 110-120$) та рівень обдарованості ($IQ > 140$).

Тест має перевагу в швидкому отриманні інформації з великої вибірки. Одночасно можна продігностувати 30-50 осіб і отримати результат за 20-30 хвилин. Правильна відповідь на кожний пункт тесту дорівнює одному балу. Сума балів є кількісною характеристикою досягнутого рівня розумового розвитку - інтелекту. Цей рівень визначається освітою, здатністю концентрувати увагу, абстрактним мисленням, математичними та просторовими здібностями. Певна складність у виконанні завдань тесту зумовлена обмеженням часом та необхідністю швидко виробити стратегію вибору завдань. Інтелект, який вимірюється за допомогою тесту, розглядається як динамічна структура пізнавальних властивостей особистості. Складовими цієї структури є: загальний кругозір і культура мислення, швидкість обробки інформації, здатність до мобілізації уваги;

вербальний інтелект (словесно-логічне, абстрактне мислення, абстрагування); формально-логічне мислення; невербальний інтелект: математичний (арифметичний) інтелект (осмислення умов, встановлення закономірностей, усний рахунок); просторова візуалізація.

Тест створений для визначення рівнів розвитку інтелекту, загальних розумових здібностей та загальної обдарованості. Мета тестування: встановити загальний рівень інтелекту особистості; з'ясувати особливості деяких компонентів структури інтелекту, що впливають на потенціал розвитку здібностей: індуктивне мислення, здатність до розсудливості, абстрагування, аналізу і синтезу, комбінаторне (просторово-візуальне) мислення та уява, практичне математичне (арифметичне) мислення, теоретичне математичне мислення.

Під час тестування виявляються також такі психічні властивості, як здатність до концентрації уваги, мобілізації пам'яті, а також деякі емоційно-вольові характеристики особистості. Тест розрахований на одночасне тестування 20-30 осіб. Уніфікація відповідей, чітка регламентація й організація тестування, дотримання інструкцій, відповідність тестових завдань і карток відповідей (або комп'ютерної програми тестування) забезпечують швидке отримання результатів.

Варто зазначити, що велика кількість людей може негативно вплинути на результат розумової діяльності. Тому не рекомендується проводити одночасне тестування інтелекту у групах більше ніж 20-30 осіб.

Розроблений опитувальник з метою оцінити рівень когнітивної готовності майбутніх психологів до розвивально-корекційної роботи. Опитувальник дозволяє: визначити знання та уявлення респондентів про цілі, завдання, методи та принципи розвивально-корекційної роботи; оцінити вміння респондентів діагностувати психологічні проблеми та порушення розвитку, розробляти плани розвивально-корекційної роботи, використовувати різні методи та техніки цієї роботи, оцінювати її ефективність, співпрацювати з батьками та педагогами клієнта, вести

документацію, етично та відповідально проводити розвивально-корекційну роботу, надавати психологічну підтримку клієнтам та їхнім близьким.

- Опитування проводиться анонімно. Відповіді на питання опитувальника не мають правильних чи неправильних відповідей. Важливо, щоб респонденти відповідали на питання щиро та об'єктивно. Опитування може проводитися як у груповій, так і в індивідуальній формі. Час для заповнення опитувальника становить 15-20 хвилин.

Отримані результати опитування можуть бути використані для індивідуального консультування майбутніх психологів з питань розвитку їх когнітивної готовності до розвивально-корекційної роботи, вдосконалення програм підготовки психологів. розробки рекомендацій щодо підвищення кваліфікації практикуючих психологів.

Важливо зазначити, що даний опитувальник є лише одним із інструментів для оцінки когнітивної готовності майбутніх психологів до розвивально-корекційної роботи. Для більш комплексної оцінки рекомендується використовувати інші методи дослідження, такі як інтерв'ю, спостереження, аналіз професійної діяльності.

Дуже важливим та актуальним є питання підбору творчого спеціаліста для всіх професій, особливо для практичного психолога, який щодня стикається з нестандартними ситуаціями, що вимагають творчого підходу.

Для визначення творчого потенціалу ми використовуємо анкету "Питальник на вивчення творчого потенціалу" [] з метою вивчення креативно компонента. Цей інструмент оцінює ваш рівень допитливості, віру в себе, честолюбство, слухову і зорову пам'ять, прагнення до незалежності, здатність до абстрагування та концентрації. Ці здібності складають основні якості творчої особистості, а загальна сума балів відображає багатство її потенціалу.

Для вивчення діяльнісного компонента, зокрема професійної спрямованості особистості, використовувався опитувальник "Питальник спрямованості поведінки" [], яка діагностує домінуючу спрямованість

особистості. Ця методика дозволяє визначити три рівні особистісної спрямованості: на себе, на взаємодію, на завдання.

Людина, в якій яскраво проявляється ділова спрямованість або спрямованість на завдання, зосереджена на діяльності. Незважаючи на особисті інтереси, така особа охоче співпрацює з іншими, якщо це сприятиме досягненню результату. Вона завжди намагається відстояти свою думку, яку вважає єдиною правильною і корисною для виконання завдання, і прагне засвоювати нові навички та знання, якщо це буде корисним для її справи.

Спрямованість на себе характеризує особу, яка власне керується мотивами свого благополуччя. Така людина зосереджена на собі і майже не зважає на потреби оточуючих. Вона в першу чергу прагне досягти власних цілей, незалежно від інтересів колег чи партнерів.

Спрямованість на взаємодію визначається потребою в спілкуванні та прагненні підтримувати гармонійні взаємовідносини. Така людина цікавиться спільною справою, хоча її участь не завжди гарантує результативність. Вона очікує підтримки від інших, залежна від групи і не проявляє агресивних тенденцій.

При дослідженні емоційного компонента ми виділили індекс емпатійності (Ie). Це дослідження проводилося за допомогою методики "Дослідження емоційного відгукування" []. Емоційна чутливість до переживань інших, яка в психології називається емпатією, належить до моральних почуттів. Емпатія в формі співчуття або співпереживання, будь то радість чи смуток, пов'язана зі здатністю людини "проникати" в емоційний світ інших.

У різних життєвих ситуаціях емоційна чутливість залежить від здатності адекватно сприймати переживання інших людей і тварин, а також від розуміння причин, що їх викликали. Така чутливість стимулює допомогу іншим. Тому при аналізі результатів дослідження слід враховувати вплив соціокультурних традицій. Часто молоді люди певною мірою приховують

свої переживання і не завжди схильні їх рефлексувати, тому рівні емпатійних тенденцій у юнаків і дівчат відрізняються.

Розвиток емоційної чутливості залежить від багатьох факторів, серед яких: актуалізація потреб у добробуті інших, здатність правильно сприймати невербальну інформацію про стан людини або тварини (поза, міміка, жести, інтонація голосу), а також життєвий досвід і виховання в сім'ї та школі.

Емоційна чутливість, ймовірно, визначається спрямованістю особистості, яка виражається через емпатійні тенденції. Емпатія є складним функціональним утворенням, у якому пізнавальні та емоційні процеси складають єдність, що взаємозумовлює опосередковану дію і розвиток актуальних потреб.

За визначенням, емпатія – це співпереживання, розуміння емоційного стану, здатність проникати в переживання іншої людини. Термін "емпатія" був введений у психологію Т. Тітченером, який узагальнив ідеї про симпатію з теоріями відчуття Е. Кліффорда та Т. Ліппса.

Дослідники акцентують увагу на емоційній природі емпатії, що полягає у здатності проникати в переживання іншої особи через "відчуження". Основними формами емпатії вважають співпереживання та співчуття. Співпереживання передбачає переживання тим же почуттям, які відчуває інша особа, шляхом ідентифікації з нею. Співчуття полягає у формальному переживанні почуттів іншої особи незалежно від власного стану.

Крім цих форм, виділяють також:

1. емоційну емпатію, що базується на механізмах проєкції та наслідування моторних та емоційних реакцій іншої особи;
2. когнітивну емпатію, яка ґрунтується на інтелектуальних процесах порівняння і аналогій;
3. предикативну емпатію, яка виявляється у здатності передбачати емоційні реакції іншої особи у конкретних ситуаціях.

Почуття, співчуття та переживання є ключовими для адекватного розуміння інших людей. Здатність сприймати почуття інших як власні, а

також емоційна реакція є важливими компонентами спілкування і специфічними засобами пізнання людини людиною. Розвинена емпатія сприяє збалансованості міжособистісних взаємин і є ключовим чинником успіху в різних сферах діяльності. Особливу вагу мають розвинені емпатичні здібності в професійній практиці психолога.

Розуміння інших відображає наше розуміння самого себе. Використання особистого досвіду для пояснення внутрішнього стану інших іноді може призводити до суб'єктивності, помилок у інтерпретації та спотворень. Емпатійні нахили суб'єкта значною мірою залежать від виховання, соціального середовища та сформованої системи цінностей. Здатність до емпатичного розуміння зростає з нашою вірністю своїм почуттям, словам, імпульсам і уяві, а також з глибиною нашого інтересу до кожної людини і різноманітністю наших уявлень про інших. Психолог-практик має утримуватися від поспішливих висновків, оцінок, інтерпретацій і діагнозів. Його реакція має базуватися на безпосередньому емоційному відгуку на розповідь клієнта, відкриту відповідь на його складні, часто болючі переживання.

Розвинена емпатія є ключовим фактором успіху в сферах, де важливий партнер для спілкування, особливо в навчанні та вихованні. Тому емпатія розглядається як важлива професійна якість майбутніх психологів.

Наш діагностичний комплекс включав такі методи:

1. методику Т. Елерса для дослідження мотивації досягнень;
2. інтелектуальний тест Г. Айзенка;
3. методику оцінки логічного мислення;
4. методику для вивчення творчого потенціалу;
5. опитувальник спрямованості поведінки;
6. методику дослідження емоційного відгукування.

Цей комплекс методів дозволяє дослідити компоненти особистісної готовності майбутніх психологів до розвивально-корекційної роботи з учнями. Результати дослідження були піддані якісному і кількісному аналізу.

2.2 Результати емпіричного дослідження

Основним завданням цього дослідження було виявити особливості особистісної готовності майбутніх психологів до розвивально-корекційної роботи в процесі їх професійної підготовки. На нашу думку, виявлені особливості особистісної готовності студентів дозволять зрозуміти зміни, що відбуваються в процесі професійного становлення майбутніх психологів, а також оцінити важливість гармонізації структури їхньої особистісної готовності.

Далі зосередимося на емпіричних показниках готовності, які стали предметом нашого дослідження. Як зазначає В. Юрченко, складність аналізу та дослідження цього явища полягає в тому, що воно не завжди усвідомлюється: може базуватися як на об'єктивному знанні себе (стать, вік, рід занять, освіта тощо), так і на суб'єктивній (істинній чи хибній) думці про себе. Виділяються неусвідомлені установки, які існують лише у переживаннях, стосовно себе. Із цього виникає питання про можливість емпіричного дослідження та теоретичного аналізу особистісної готовності до професійної діяльності, включаючи аспект готовності до розвивально-корекційної роботи.

Отже, формуючи комплекс методик, ми керувалися принципами цілісності та комплексності. З метою визначення сформованості мотиваційного компоненту нами досліджувалося прагнення до успіху майбутніх психологів (див. рис. 2.1).

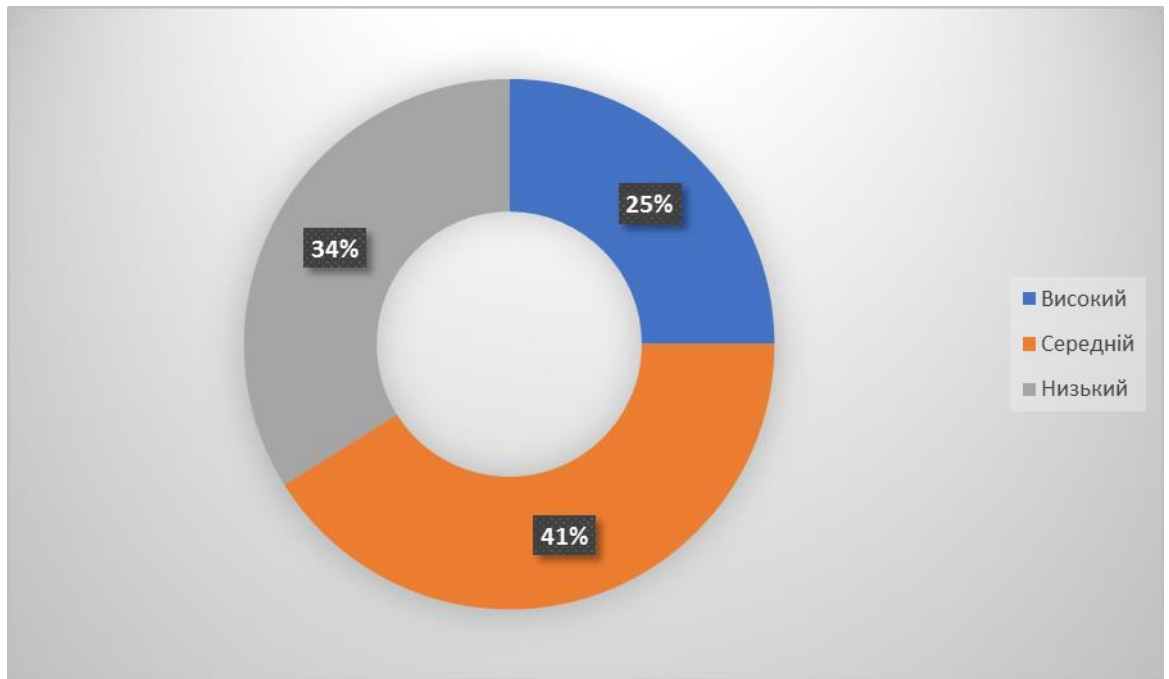


Рисунок 2.1 – Результати за методикою «Мотивація досягнень»

Як видно з рис. 2.1, студенти-психологи продемонстрували такі результати сформованості мотиваційного компоненту особистісної готовності до розвивально-корекційної роботи відповідно до методики вивчення мотивації до успіху (Т. Елерса):

- студенти з високим рівнем мотивації до успіху (25%) демонструють сильне бажання досягати поставлених цілей, проявляють ініціативу та готовність до подолання труднощів.
- студенти із середнім рівнем мотивації (41,1%) мають помірне прагнення до успіху, що може бути підвищене за допомогою додаткової мотиваційної підтримки та стимулювання.
- студенти з низьким рівнем мотивації (33,9%) виявляють недостатню внутрішню мотивацію, що може негативно вплинути на їх професійне зростання та ефективність у розвивально-корекційній роботі.

Отже, переважають низький та середній рівні сформованості цього компоненту особистісної готовності майбутніх психологів до розвивально-корекційної роботи з учнями. Результати, отримані за методикою вивчення мотивації до успіху (Т. Елерса), показують, що більшість студентів-

психологів мають недостатньо високий рівень мотивації для досягнення успіху у професійній діяльності.

Методика Т. Елерса дозволила виявити, що результативність діяльності зумовлює мотиваційна сфера, що базується на потребах, морально-вольовій організованості та настроях людини, які спонукають її до вирішення складних задач і прагнення реалізувати свої пізнавальні можливості, як зазначає І. Зязюн. Відповідно, мотивація до успіху є ключовим фактором, що визначає готовність майбутніх психологів до професійної діяльності у сфері розвивально-корекційної роботи.

І. Дударенко підкреслює, що ставлення студентів до навчання та опанування професією значною мірою визначається їх потребо-мотиваційною сферою, сформованою системою цінностей та життєвими цілями ([34, с.112-113]). Це підкреслює важливість формування позитивної мотивації до оволодіння фаховою майстерністю протягом підготовки майбутніх практичних психологів. Така мотивація може бути ефективно розвинена через спеціально організовану практичну діяльність студентів-психологів. Мотивація відіграє ключову роль у структурі особистості, будучи одним із основних понять, що пояснює рушійні сили поведінки та діяльності. Відсутність у майбутніх психологів потреби в досягненнях, прагнення до подальшого професійного розвитку, мотивації до досягнення мети та успіху, вміння йти на розумний ризик, цілеспрямованості та рішучості негативно впливатиме на їх особистісний професійний розвиток загалом, готовність до розвивально-корекційної роботи з учнями зокрема. Таким чином, формування позитивної мотивації до навчання та професійного розвитку є ключовим завданням у підготовці майбутніх практичних психологів. Це дозволить їм стати кваліфікованими фахівцями, готовими до ефективної роботи з клієнтами.

Наступним етапом нашого дослідження було визначення рівня когнітивного компоненту особистісної готовності студентів-психологів до розвивально-корекційної роботи за допомогою методики «Інтелектуальний

тест Г. Айзенка». Аналізуючи результати розвитку когнітивного компоненту (див. рис. 2.2), зокрема інтелектуального коефіцієнту, вербального та невербального, було встановлено, що 18 студентів (32,1%) мають недостатній рівень розвитку інтелекту, 31 студент (55,3%) — нормальний рівень розвитку, а 7 студентів (12,5%) — підвищений рівень розвитку інтелекту. Загальні результати діагностики свідчать про те, що середній рівень розвитку інтелекту переважає серед студентів-психологів.

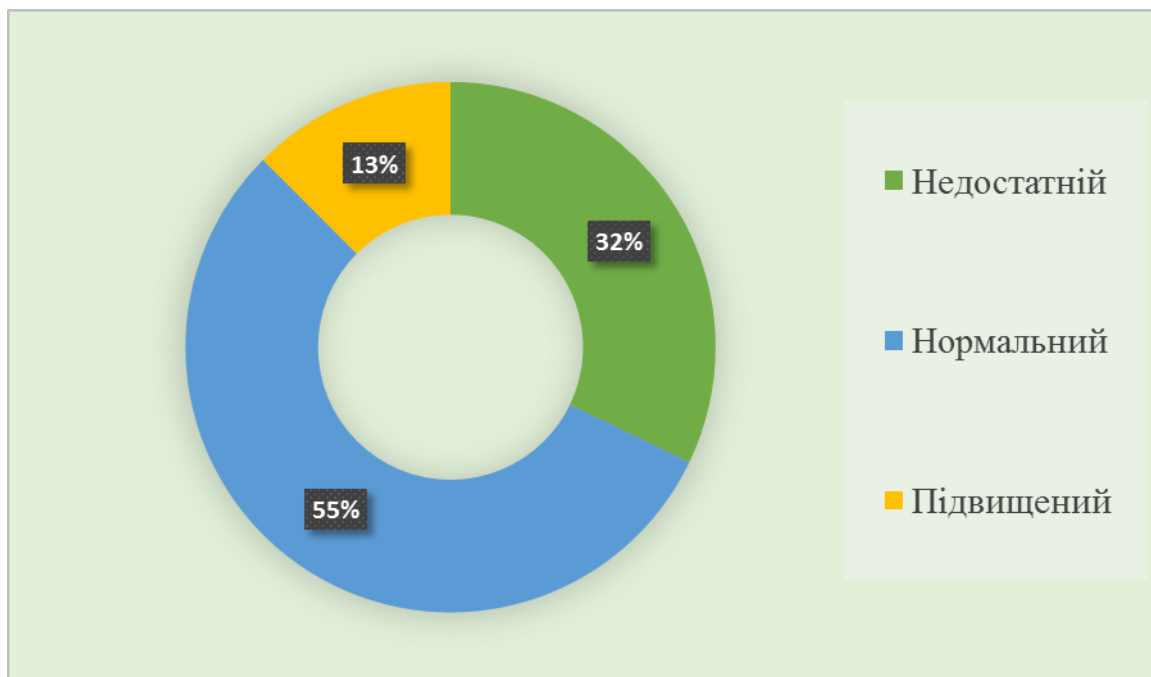


Рисунок 2.2 – Результати за методикою «Інтелектуальний тест Г. Айзенка»

У сучасній психології інтелект розглядається у зв'язку з можливістю навчатися, здатністю адаптуватися, активністю і саморегуляцією. В багатьох психологічних теоріях інтелект ототожнюється з системою розумових дій, стилем і стратегією вирішення проблем, ефективністю індивідуального підходу до ситуацій, які потребують когнітивної активності. Варто враховувати всі ці підходи при дослідженні інтелектуальної діяльності людини.

Недостатній рівень розвитку вербального і невербального інтелекту, здатності до узагальнення та аналізу матеріалу, гнучкості мислення, швидкості і точності сприйняття, розподілу і концентрації уваги, а також використання мови та грамотності негативно впливає на сформованість когнітивно-діагностичного

компоненту особистісної готовності студентів-психологів до діагностики і корекційної роботи з підлітками.

У ході дослідження було проведено опитування серед студентів для визначення їхньої когнітивної готовності до розвивально-корекційної роботи. Опитувальник складався з 10 тверджень, на які учасники відповідали за п'ятибальною шкалою (0-4 бали). Загальна сума балів від 0 до 50 дозволяла оцінити рівень готовності студентів.

Більшість студентів мають середній рівень когнітивної готовності до розвивально-корекційної роботи (46%). Високий рівень когнітивної готовності показали 32% студентів, що свідчить про хороше володіння теоретичними знаннями та практичними навичками. Водночас, 21% студентів мають низький рівень когнітивної готовності, що вказує на необхідність подальшої роботи над покращенням їхньої підготовки.

Ці результати можуть бути корисними для вдосконалення навчальних програм та методик підготовки майбутніх психологів, зокрема для надання додаткових ресурсів і підтримки студентам з низьким рівнем готовності.

Для з'ясування сформованості креативного компоненту нами застосовувалась методика «Ваш творчий потенціал», з допомогою якої ми з'ясували рівень творчого потенціалу студентів-психологів (див. рис. 2.3).

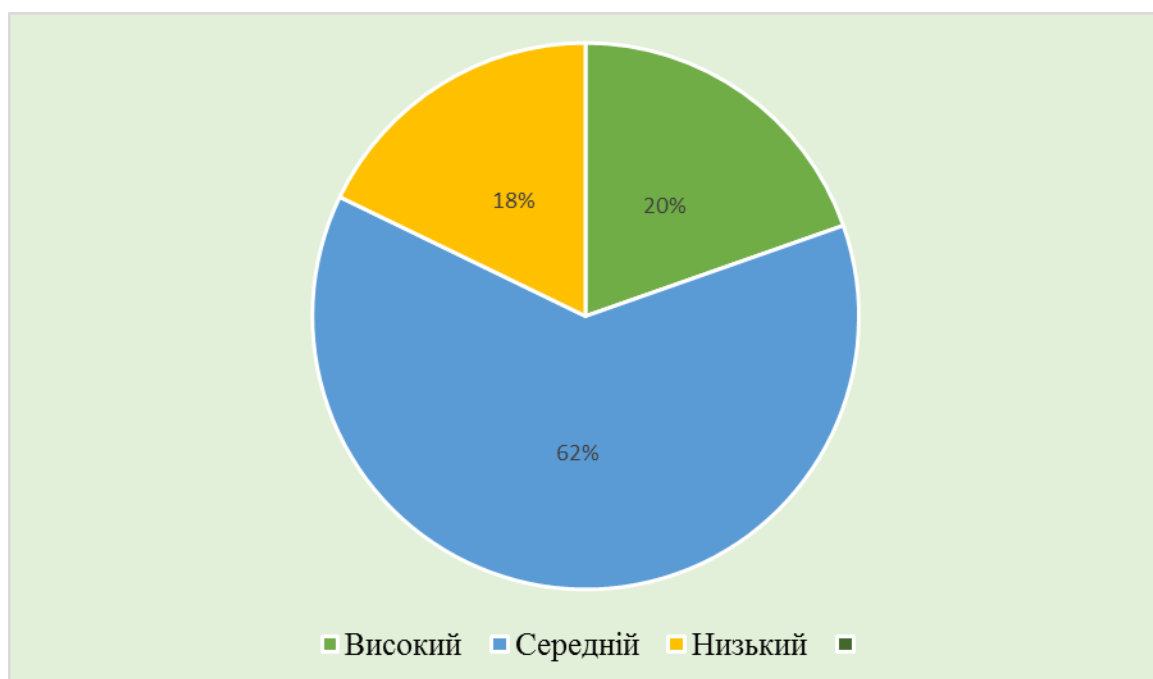


Рисунок 2.3 – Результати за методикою «Ваш творчий потенціал»

Ці дані показують, що більшість студентів мають середній рівень творчого потенціалу, що свідчить про наявність певного запасу креативності, необхідного для ефективної розвивально-корекційної роботи. Водночас, невелика кількість студентів (19,6 %) демонструє високий рівень творчого потенціалу, що є важливим ресурсом для інноваційних підходів у психологічній практиці. Виявлення низького рівня творчого потенціалу у 17,8 % студентів вказує на потребу в додаткових освітніх та розвиткових заходах для підвищення їхньої творчої компетентності. Відповідно для більшості майбутніх психологів (62,5 %) характерний середній рівень творчого потенціалу.

Отже, невелика кількість студентів-психологів володіє високорозвиненими творчими здібностями. Це може ускладнювати їхню здатність творчо підходити до визначення особистісних проблем та гнучко використовувати різноманітні корекційні технології при їх розв'язанні. Для подолання цієї проблеми рекомендується додатково організовувати спеціальні заняття з розвитку креативності для студентів-психологів. Такі заняття можуть сприяти розвитку допитливості, прагненню до незалежності, здатності до абстрагування, зосередженості. Це, в свою чергу, дозволить студентам-психологам ефективніше діагностувати психологічні проблеми підлітків, розробляти індивідуальні плани корекційної роботи, використовувати різноманітні методи та техніки корекційного впливу, досягати кращих результатів у своїй професійній діяльності.

Важливо зазначити, що розвиток творчих здібностей є важливим фактором не лише для майбутніх психологів, але й для фахівців інших професій. Тому впровадження спеціальних занять з розвитку креативності може мати значний позитивний вплив на підготовку кадрів у різних галузях.

В оцінюванні сформованості діяльнісного компонента особистісної готовності майбутніх психологів до розвивально-корекційної роботи з учнями була використана методика «Спрямованість особистості» (рис. 2.4).

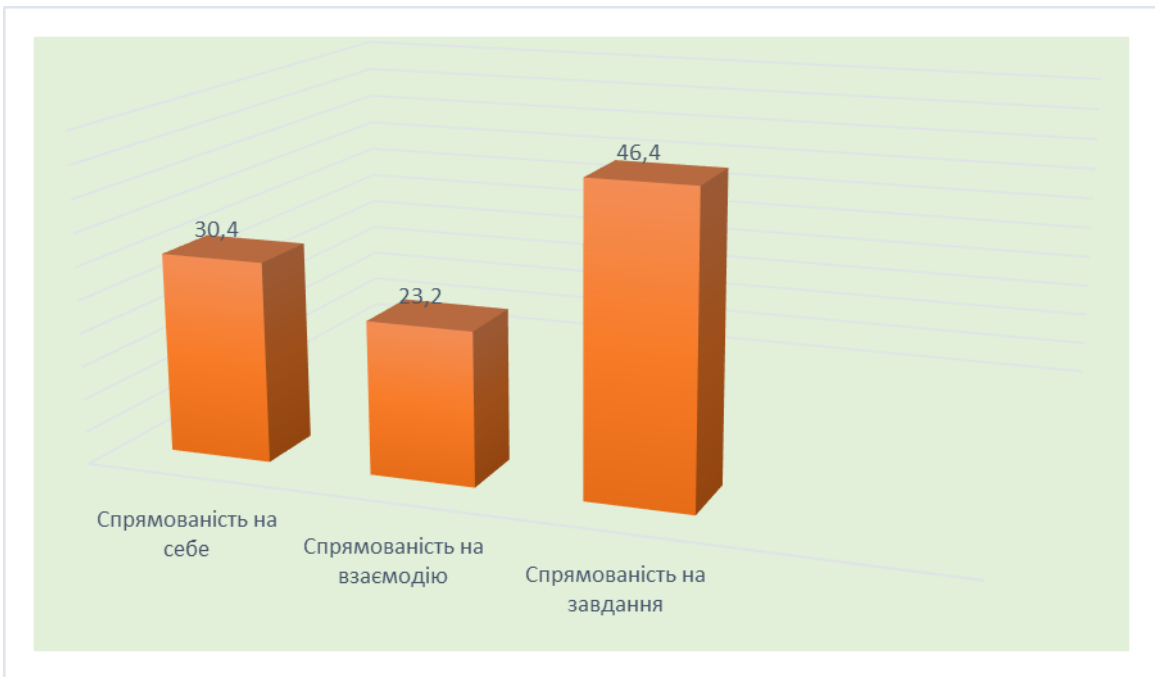


Рисунок 2.4 – Результати за методикою «Спрямованість особистості»

Дана методика допомогла з'ясувати домінуючу спрямованість особистості, а саме: на себе (НС), на взаємодію (ВД), на завдання (НЗ).

Спрямованість на себе (СС). 31% студентів виявили домінуючу спрямованість на себе. Це свідчить про те, що значна частина студентів орієнтується на власні інтереси, цінності та особистий розвиток. Така спрямованість може бути корисною для самопізнання та розвитку внутрішньої гармонії, але також може призвести до ізоляції або меншої соціальної взаємодії.

Спрямованість на взаємодію (СД). 23% студентів показали спрямованість на взаємодію з іншими людьми. Ці студенти, ймовірно, надають великого значення міжособистісним відносинам, комунікації та співпраці. Така спрямованість є важливою для командної роботи, емпатії та соціальної підтримки, що є критичним у професії психолога.

Спрямованість на завдання (СЗ). Найбільша частка студентів (46%) виявила спрямованість на завдання. Ці студенти зосереджені на виконанні конкретних завдань, досягненні цілей та професійному розвитку. Така спрямованість є особливо цінною у навчальному середовищі та професійній

діяльності, оскільки сприяє ефективному вирішенню завдань та досягненню результатів.

Аналіз результатів за методикою „Спрямованість особистості” серед 56 студентів-психологів показав, що найбільша частка студентів орієнтована на завдання, що свідчить про їхню зосередженість на професійному розвитку та досягненні конкретних цілей. Водночас, значна частка студентів орієнтована на себе та взаємодію з іншими, що вказує на важливість особистого розвитку та міжособистісних відносин у їхньому житті.

Таким чином, спостерігається недостатня сформованість спрямованості особистості студентів-психологів на взаємодію. Саме ці якості особистості психолога передбачають ефективність суб’єкт-суб’єктних взаємин психолога і підлітка з метою успішної діагностико-корекційної діяльності.

При розгляді емоційного компонента особистісної готовності студентів-психологів до розвивально-корекційної роботи було виділено основним показником рівень розвитку емпатичних тенденцій. Цей компонент досліджувався за допомогою методики «Дослідження емоційного відгукування» (рис.2.5).

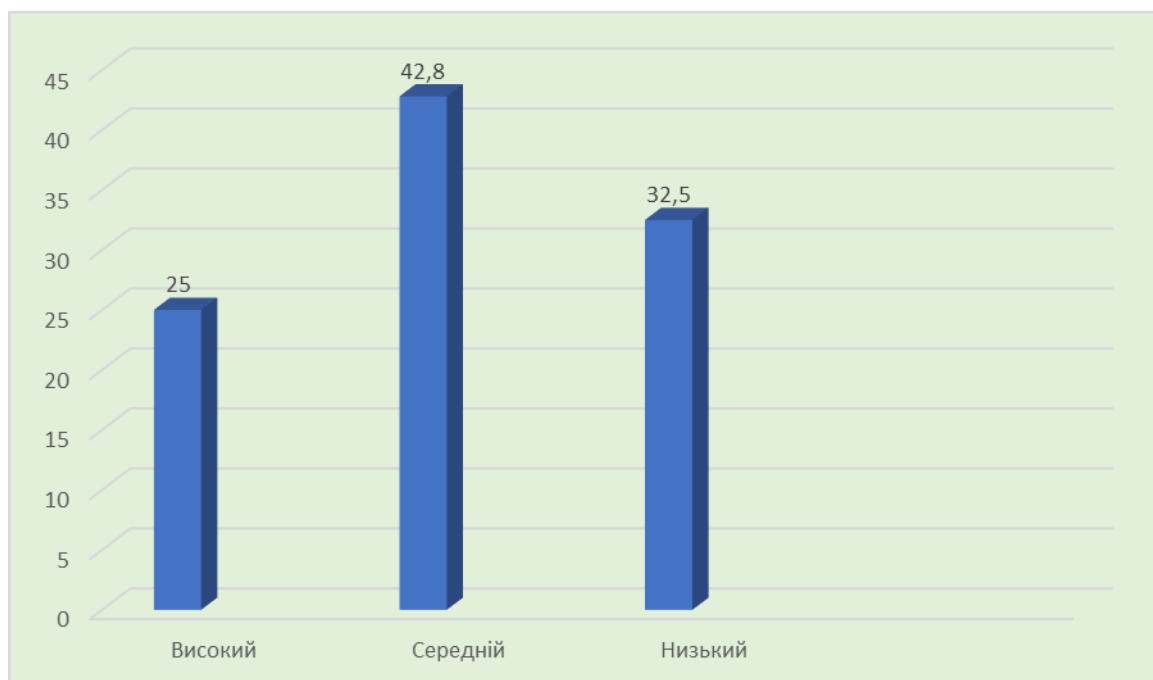


Рисунок 2.5 – Результати за методикою «Дослідження емоційного відгукування»

Ця методика дозволила оцінити здатність студентів до емпатії, розуміння і емоційного реагування на емоційні стани інших людей. Оцінювані параметри включають рівні емоційної чутливості, співчуття, емпатійного занурення та емоційної дистресії. 25 % студентів продемонстрували високий рівень емоційного відгуку. Ці студенти мають високий ступінь емпатії, здатні глибоко розуміти і переживати емоційні стани інших людей. Вони легко встановлюють емоційний контакт і готові надавати емоційну підтримку. 42,8 % майбутніх психологів показали середній рівень емоційного відгуку. Вони здатні співчувати та підтримувати інших, але їх емоційна чутливість може варіюватися залежно від ситуації. Вони можуть надавати допомогу, але не завжди здатні глибоко занурюватися в емоційні переживання інших людей. 32,5 % мали низький рівень емоційного відгуку. Ці студенти менш схильні до емпатійного розуміння і емоційного занурення в стан інших людей. Вони можуть мати труднощі з встановленням емоційного контакту і менш схильні до емоційної підтримки.

Отримані результати свідчать про те, що переважна більшість студентів (76,8%) мають середній та високий рівні емоційного відгуку, що є позитивним показником для майбутніх психологів. Це означає, що більшість студентів мають потенціал для ефективної роботи з клієнтами, здатні до емпатії та емоційної підтримки, що є важливими аспектами професійної діяльності психолога. Однак, частина студентів демонструють низький рівень емоційного відгуку, що може бути бар'єром у їхній професійній діяльності. Це підкреслює необхідність додаткових тренінгів і навчальних заходів, спрямованих на розвиток емоційної чутливості та емпатійних навичок у цих студентів.

Дослідження показало, що більшість студентів-психологів мають достатній рівень емоційного відгуку, необхідного для ефективної професійної діяльності. Водночас, є потреба в додатковій роботі з частиною студентів для підвищення їх емоційної чутливості та здатності до емпатії, що забезпечить їхню успішну професійну реалізацію у сфері психології.

Таким чином, відповідно до мети дослідження нами проведено емпіричне дослідження, в ході якого виявлено рівні сформованості компонентів (мотиваційного, когнітивного, креативного, діяльнісного, емоційного) особистісної готовності майбутніх психологів до розвивально-корекційної роботи з учнями (табл. 2.1).

Таблиця 2.1 Рівні сформованості особистісної готовності майбутніх психологів до розвивально-корекційної роботи

<i>Компоненти особистісної готовності</i>	<i>Рівні розвитку (%)</i>		
	високий	середній	низький
Мотиваційний	26,7	42,9	30,4
Когнітивний	16,0	48,2	35,8
Креативний	30,4	55,4	14,2
Діяльнісний	14,3	48,2	37,5
Емоційний	25,0	42,8	32,5

Результати дослідження показали, що серед майбутніх психологів рівень сформованості мотиваційного компоненту переважає середній рівень сформованості мотиваційного компоненту, що свідчить про наявність помірного інтересу та прагнення до успіху в розвивально-корекційній роботі у більшості студентів. Проте, значна частина студентів (30,4%) має низький рівень мотивації, що може свідчити про недостатню внутрішню мотивацію або впевненість у своїх професійних можливостях.

Аналіз результатів когнітивного компоненту виявив наступний розподіл рівнів сформованості, а саме: середній рівень когнітивного компоненту є найбільш поширеним серед студентів (48,2%), що вказує на достатнє володіння знаннями, необхідними для розвивально-корекційної роботи. Водночас, високий рівень сформованості мають лише 16,0% студентів, а 35,8% демонструють низький рівень, що свідчить про потребу в поглибленому теоретичному навчанні та додатковій освітній підтримці.

Креативний компонент виявився найбільш розвиненим серед досліджуваних компонентів. Більшість студентів (55,4%) мають середній

рівень креативності, що вказує на наявність базових творчих навичок, необхідних для інноваційного підходу до розвивально-корекційної роботи. Значна частина студентів (30,4%) має високий рівень креативності, що є позитивним показником для майбутніх фахівців у психологічній сфері. Лише 14,2% студентів показали низький рівень креативності, що може вказувати на необхідність розвитку їхніх творчих здібностей.

Результати дослідження показали наступний розподіл рівнів сформованості діяльнісного компоненту серед майбутніх психологів, зокрема середній рівень сформованості діяльнісного компоненту виявився найбільш поширеним, що свідчить про те, що майже половина студентів має достатні практичні навички та вміння для виконання розвивально-корекційної роботи. Проте, значна частина студентів (37,5%) має низький рівень, що може свідчити про недостатню підготовку або практичний досвід у цій сфері.

Аналіз результатів емоційного компоненту виявив, що середній рівень сформованості емоційного компоненту є найбільш поширеним серед студентів, що вказує на адекватний рівень емоційної стійкості та здатності до регулювання емоцій у процесі професійної діяльності. Водночас, високий рівень емоційного компоненту мають 25% студентів, що є позитивним показником для майбутніх психологів. Проте, значна частина студентів (32,5%) демонструє низький рівень емоційної готовності, що вказує на необхідність додаткової роботи над розвитком емоційної стійкості та регулюванням емоцій.

Таким чином, середній рівень сформованості є найбільш поширеним серед студентів у всіх досліджуваних компонентах, що свідчить про адекватний, але ще не достатній рівень підготовки майбутніх психологів до розвивально-корекційної роботи. Діяльнісний та когнітивний компоненти показали найнижчий відсоток студентів із високим рівнем, що вказує на потребу в додатковому практичному навчанні та поглибленні знань. Емоційний та креативний компоненти виявилися дещо краще сформованими,

проте також потребують уваги для підвищення рівня емоційної стійкості та креативного підходу у майбутніх фахівців.

Загалом, результати підкреслюють важливість комплексного підходу до розвитку особистісної готовності студентів, зокрема, підвищення мотиваційної сфери, практичних навичок, когнітивних знань, емоційної стійкості та креативності. Це дозволить майбутнім психологам більш ефективно здійснювати розвивально-корекційну роботу з учнями підліткового віку, враховуючи індивідуальні особливості кожної дитини та адекватно реагуючи на різні ситуації у професійній діяльності.

Для підтвердження наших результатів щодо змістовних і функціональних зв'язків між компонентами особистісної готовності майбутніх психологів до діагностико-корекційної роботи з підлітками ми провели кореляційний аналіз даних.

Відповідно до теорії ймовірності для визначення залежності однієї випадкової величини від іншої використовуються кореляційні відношення цих величин.

У цьому дослідженні нам потрібно було визначити залежність між сформованістю компонентів психологічної готовності майбутніх аудиторів до професійної діяльності (x) і ступенем її стійкості на даному рівні (y). З цією метою ми застосували коефіцієнт кореляції (K_{xy}), який вказує на силу зв'язку між величинами. Коефіцієнт дорівнює 1, якщо між величинами x та y існує повна прямопропорційна залежність, і 0, якщо ця залежність відсутня. Це означає, що залежність стає більш стійкою, коли значення K_{xy} наближається до 1. Обчислювали значення K_{xy} за формулою (2.1).

$$K_{xy} = \frac{P_{xy} - P_x \cdot P_y}{\sqrt{P_x \cdot P_y \cdot (1 - P_x) \cdot (1 - P_y)}} \quad (2.1)$$

де, K_{xy} – коефіцієнт кореляції величин x та y ;

P_{xy} – частість появи події x ;

P_y – частість появи події y .

При цьому частоту розуміємо як відношення кількості одночасної

появи певних подій, або кожної з них окремо, до загальної кількості всіх подій. Проведений кореляційний аналіз дозволив встановити певні функціональні зв'язки (взаємозв'язки та взаємозумовленості) між компонентами особистісної готовності (табл. 2.2). Виявлено значну взаємозалежність усіх компонентів готовності студентів-психологів до розвивально-корекційної роботи з учнями. Найбільш вираженими були взаємозв'язки між креативним та діяльнісним компонентами (0,438), а також між мотиваційним та емоційним компонентами (0,436).

З метою встановлення можливих відхилень основного показника під час застосування експериментальних умов від його середнього значення, отриманого в експерименті, обчислювали дисперсію (δ) (див. формулу 2.2) щодо рівнів сформованості компонентів особистісної готовності майбутніх психологів до психологічної діагностики, розвитку та корекції.

Для розрахунків скористалися формулою (2.2):

$$\delta = \frac{\sqrt{\sum / x_i - x_{cp} / 2 \cdot n_i}}{\sum n_i} \quad (2.2)$$

де, x_i – значення рівня сформованості компонентів особистісної готовності;

x_{cp} – середньоарифметичне значення рівня сформованості компонентів особистісної готовності;

n_i – кількість оцінок за рівнями сформованості компонентів особистісної готовності;

$\sum n_i$ – сумарна кількість оцінок, отриманих студентами-психологами в ході констатувального експерименту.

З огляду на попередні розрахунки, було обчислено дисперсію для учасників експерименту. Відхилення результатів ($\delta=3$, при $p=0,05$), отриманих у межах емпіричного дослідження, підтвердили надійність методик психодіагностичного дослідження компонентів особистісної готовності майбутніх психологів. Отримані дані свідчать, що рівень

сформованості особистісної готовності майбутніх психологів до розвивально-корекційної роботи з учнями залежить від рівнів сформованості компонентів структури даного виду готовності.

Результати кореляційного аналізу показують, що сформованість особистісної готовності студентів-психологів до психологічної діагностики та корекції особистості учнів залежить від рівнів сформованості її компонентів.

Для підтвердження достовірності результатів емпіричного дослідження ми використали параметричний статистичний критерій Стюдента за формулою (2.3).

$$t = \frac{|M_1 - M_2|}{\sqrt{m_1^2 + m_2^2}}, \quad (2.3)$$

де M_1, M_2 – середні значення у вибірках;

m_1, m_2 – відхилення середніх величин, розрахованих за формулою (2.4).

$$m^2 = \frac{\sigma^2}{n}, \quad (2.4)$$

де n – обсяг вибірки;

σ – середньоквадратичне відхилення.

Таблиця 2.2 – Коефіцієнти кореляційного зв'язку компонентів особистісної готовності студентів-психологів до розвивально-корекційної роботи

Компоненти особистісної готовності	Мотиваційний	Когнітивний	Креативний	Діяльнісний	Емоційний
Мотиваційний	1	0,394	0,387	0,412	0,436
Когнітивний	0,394	1	0,321	0,427	0,385
Креативний	0,387	0,321	1	0,438	0,329
Діяльнісний	0,412	0,427	0,438	1	0,407
Емоційний	0,436	0,385	0,329	0,407	1

Розрахунки показали, що отримані дані є статистично значущими: $t = 2,9$ при $P = 95$, $t_{кр} = 2,23$. На основі проведеного дослідження можна зробити висновок, що у студентів-психологів недостатньо високий рівень розвитку компонентів особистісної готовності до розвивально-корекційної роботи з учнями. Тому доцільно розробити та впровадити програму формування особистісної готовності студентів-психологів до розвивально-корекційної роботи з учнями.

2.3 Програма покращення особистісної готовності студентів-психологів до розвивально-корекційної роботи з учнями

Результати емпіричного дослідження засвідчили, що сформованість особистісної готовності до розвивально-корекційної роботи з учнями у більшості майбутніх психологів не досягає того рівня, який забезпечує успішне становлення особистості професіонала у майбутньому. У зв'язку з цим постає виникає питання щодо створення умов для оптимізації та формування позитивних характеристик особистості. Тому метою дослідження стало розроблення комплексної програми та методики формування особистісної готовності майбутніх психологів до розвивально-корекційної роботи з учнями. Основну увагу приділено активізації процесів самопізнання, самоаналізу та особистісного саморозвитку студентів-психологів.

Для досягнення цієї мети були визначені наступні завдання:

- Активізація самопізнання: розвиток потреби у самопізнанні, інтересу до власної особистості та ціннісного ставлення до власних емоційних переживань.
- Розвиток навичок рефлексії.
- Підвищення рівня прийняття себе: закріплення відчуття власної гідності та впевненості в собі.

- Зниження внутрішньоособистісних суперечностей та емоційної напруги.
- Розвиток навичок внутрішнього самоконтролю.
- Формування мотивації до самовдосконалення та саморозвитку.

Основні принципи розробки системи роботи з формування особистісної готовності майбутніх психологів до розвивально-корекційної роботи з учнями включають: принцип історизму, принцип гуманізації, принцип духовності, принцип психологізації, особистісний підхід, принцип наступності, принцип єдності соціалізації та індивідуалізації, принцип екологізації, принцип суспільно-особистісного прагматизму та партнерства, принцип еврилогізації.

Ці принципи спрямовані на особистісно орієнтовану професійну підготовку майбутніх фахівців у психологічному профілі, забезпечуючи їхню готовність до ефективної розвивально-корекційної роботи з учнями. Розглянемо зазначені вище принципи докладніше. Принцип історизму означає, що давні традиції ставлення до особистості як до активного учасника навчально-виховного процесу мають зберігатися і активно застосовуватися в сучасних умовах. Це підкреслює важливість врахування історичного досвіду та культурних надбань у підготовці майбутніх психологів. Принцип гуманізації в професійній підготовці студентів включає сприяння особистісному розвитку кожного студента. Це означає впровадження діалогічних засад на різних рівнях - міжособистісному, міжгруповому, міжкультурному та внутрішньоособистісному. Студенти повинні мати достатню свободу і підтримку в здобутті внутрішньої свободи, поєднувати гуманістичне переосмислення перспективних функцій освіти з гуманізацією повсякденного життя, а також отримувати індивідуалізовані педагогічні впливи та стимулювання розвитку своїх суб'єктних якостей. Принцип духовності означає включення до професійної підготовки комплексу психолого-педагогічних засобів, спрямованих на забезпечення духовного розвитку молоді в навчальних закладах. Це передбачає розвиток

моральних та духовних якостей майбутніх психологів, поряд із здобуттям знань. Принцип психологізації професійної підготовки полягає в необхідності значного підвищення психологічної культури особистості вчителя. Це означає, що студенти-психологи повинні вдосконалювати свої психологічні знання та навички, щоб бути готовими до роботи з підлітками. Принцип особистісного підходу є одним з ключових наукових принципів, який забезпечує розуміння, пізнання, розвиток та самореалізацію особистості студента. Він передбачає врахування індивідуальних особливостей, перспектив і прагнень кожного студента та стимулювання його до саморозвитку. Принцип наступності вимагає дотримання послідовності в навчанні та поступовості в засвоєнні знань. Це означає, що професійна підготовка має відповідати стадіям розвитку особистості студента і забезпечувати безперервність освіти. Принцип єдності соціалізації та індивідуалізації підкреслює, що процес індивідуалізації є важливою складовою соціалізації особистості. Це означає, що індивідуалізація можлива тільки через соціалізацію, і лише в її умовах студенти можуть розвивати свої індивідуальні форми поведінки та професійної діяльності. Принцип екологізації передбачає цілісне розуміння особистості у поєднанні різних сторін її структури та взаємовідносин із навколишнім світом. Це означає, що при розробці навчальних програм слід враховувати взаємодію особистості з її оточенням. Принцип суспільно-особистісного прагматизму та партнерства підкреслює залежність рівня життя суспільства від особистості та навпаки. Це сприяє розвитку міжособистісних ділових стосунків і відносин, що ведуть до успіху. Принцип еврилогізації вимагає використання евристичних методів навчання, які сприяють розвитку творчої активності та винахідливості. Це означає, що навчальна діяльність повинна бути творчою, щоб забезпечити особистісну спрямованість освітньої та професійної підготовки.

Базуючись на основних теоретичних положеннях, які вже зазначені та орієнтуючись на реальну систему навчально-виховної роботи, яка функціонує у закладах, можемо виділити наступні взаємопов'язані напрямки

роботи, націлені на реалізацію поставленого завдання з розвитку творчої особистості студента психологічного профілю:

- 1) використання психології як засобу самопізнання та саморозвитку;
- 2) систему корекційно-розвивальних занять особистісно орієнтованого спрямування.

Важливим засобом здійснення особистісної орієнтації профільного навчання та професійної підготовки є психологізація навчально-виховного процесу. Психологізацію варто здійснювати через залучення здобутків теоретичної та практичної психології до змісту, форм та методів навчально-виховної діяльності. Цей процес використовується у педагогіці вже давно, а останніми роками набув інтенсивного характеру завдяки розвитку шкільної психологічної служби та впровадженню психології як навчальної дисципліни у загальноосвітні школи нового типу, професійно-технічні навчальні заклади та вищі навчальні заклади системи освіти.

Відповідно до вищенаведеного нами розроблено комплексну програму покращення особистісної готовності студентів-психологів до розвивально-корекційної роботи з учнями. Забезпечення особистісної готовності майбутніх психологів до розвивально-корекційної роботи з учнями можливе через комплексну програму, яка включає розвиток необхідних знань, умінь, навичок та професійно важливих якостей особистості психолога в процесі навчання. Програма також передбачає проведення спеціальних заходів, спрямованих на розвиток психічних процесів і станів, що сприятимуть успішному виконанню майбутньої професійної діяльності.

Мета програми: підвищити рівень особистісної готовності студентів-психологів до розвивально-корекційної роботи з учнями шляхом комплексного розвитку мотиваційного, когнітивного, креативного, діяльнісного, емоційного компонентів.

Тривалість програми: 6 місяців.

Цільова аудиторія: студенти психологічних факультетів, які готуються до роботи з дітьми та підлітками.

Ця програма сприятиме підготовці висококваліфікованих психологів, здатних ефективно працювати з учнями у різних навчальних та соціальних середовищах.

Таблиця 2.3 – Програма покращення особистісної готовності студентів-психологів до розвивально-корекційної роботи з учнями

Компоненти особистісної готовності	Мета	Методи
Мотиваційний	Розвинути внутрішню мотивацію до професійної діяльності та підвищити рівень професійної орієнтації	<ul style="list-style-type: none"> Групові дискусії. Індивідуальні консультації з професійними коучами. Мотиваційні вправи та тестування
Когнітивний	Забезпечити студентів теоретичними знаннями та практичними навичками, необхідними для роботи з дітьми та підлітками	<ul style="list-style-type: none"> Групові проекти та кейс-стаді. Самостійні дослідження та презентації
Креативний	Розвинути креативне мислення та здатність до інновацій у професійній діяльності	<ul style="list-style-type: none"> Творчі завдання та вправи. Групові брейншторми. Психологічні ігри та моделювання
Діяльнісний	Розвинути практичні навички, необхідні для ефективної професійної діяльності	<ul style="list-style-type: none"> Реальні кейси та симуляції. Групові заняття та дискусії. Практичні вправи та завдання
Емоційний	Розвинути емоційну стійкість та навички управління емоціями	<ul style="list-style-type: none"> Вправи на розвиток емоційного інтелекту. Групові та індивідуальні консультації. Практики релаксації та медитації

Опишемо сутність покращення мотиваційного компонента. Одним із методів, який ми пропонуємо використовувати є групові дискусії. На нашу думку, групові дискусії є важливим методом для стимулювання обговорень та обміну ідеями серед студентів. Вони сприяють усвідомленню важливості

професійної діяльності, мотивації до навчання та подальшої професійної роботи. До прикладу можна запропонувати тему для обговорення «Мотивація до професійної діяльності, виклики та можливості в роботі психолога, важливість розвивально-корекційної роботи». Дискусії модерує досвідчений викладач або практикуючий психолог, який спрямовує обговорення, задає запитання та стимулює участь всіх студентів. Після дискусії студенти аналізують почуте та обговорюють, як це впливає на їхню власну мотивацію.

Індивідуальні консультації надають можливість студентам отримати персоналізовану підтримку та зворотний зв'язок від досвідчених фахівців. Це сприяє розвитку їхньої професійної мотивації та впевненості у своїх силах.

При плануванні кар'єри, коучі допомагають студентам визначити їхні професійні цілі, скласти план кар'єрного розвитку та зрозуміти, які кроки необхідні для їх досягнення. Для розвитку навичок варто обговорити сильні та слабкі сторони студента, визначити область для покращення та складання плану розвитку. Для підтримки мотивації слід надати підтримку та натхнення, обговорити шляхи подолання труднощів та збереження мотивації. Мотиваційні вправи та тестування дозволяють студентам краще зрозуміти свою мотивацію та виявити фактори, що впливають на їхню професійну діяльність.

Водночас доцільним буде використання спеціалізованих тестів для оцінки рівня мотивації студентів до професійної діяльності, а також застосування вправ, що сприяють розвитку мотивації, такі як складання особистих та професійних цілей, створення мотиваційних колажів, аналіз мотиваційних факторів. Досить дієвими рефлексивні завдання, що спонукають студентів до роздумів над своєю мотивацією, аналізу їхніх досягнень та невдач, а також формування стратегії для підвищення мотивації.

Досить популярними в закладах вищої освіти є проведення мотиваційних семінарів, які спрямовані на підвищення інтересу студентів до професійної діяльності, надання їм нових знань та натхнення. На такі

семінари запрошуюють успішних практикуючих психологів та експертів, які діляться своїм досвідом, успіхами та викликами.

Таким чином, очікуваними результатами є:

- Підвищення рівня внутрішньої мотивації студентів до професійної діяльності.
- Усвідомлення студентами важливості їхньої майбутньої професії та формування чіткого уявлення про кар'єрний шлях.
- Розвиток навичок саморефлексії та самооцінки, що сприяють особистісному та професійному зростанню.
- Підвищення рівня професійної компетентності та готовності до розвивально-корекційної роботи з учнями.

Покращення когнітивного компонента передбачає проведення лекцій та семінарів, які є основними методами для передачі теоретичних знань, що стосуються розвивально-корекційної роботи. Вони допомагають студентам зрозуміти ключові концепції, теорії та підходи, необхідні для ефективної професійної діяльності. Викладання базових концепцій, теорій та методик, що стосуються психологічної діагностики та корекції. На інтерактивних лекціях слід передбачити залучення студентів до обговорення та активної участі під час лекцій через питання, опитування та дискусії. На семінарах – обговорення та аналіз прочитаного матеріалу, розв'язання кейсів та прикладів з практики.

Практичні заняття та тренінги дозволяють студентам застосовувати отримані теоретичні знання на практиці, що сприяє глибшому засвоєнню матеріалу та розвитку професійних навичок. Варто активно використовувати практичні вправи, зокрема виконання конкретних завдань, що моделюють ситуації розвивально-корекційної роботи.

Під час навчання студентів, слід передбачити їхню участь у науково-дослідних проектах, що дозволить їм поглибити свої знання, розвинути критичне мислення та науковий підхід до вирішення професійних завдань. Також слід активно залучати студентів до дослідницьких проектів, що

стосуються різних аспектів розвивально-корекційної роботи, представлення результатів досліджень на наукових конференціях, семінарах або в групі.

Досить важливим на інституційному рівні забезпечити студентів доступом до різноманітних навчальних матеріалів та ресурсів, що сприяє самостійному вивченню та глибшому засвоєнню когнітивного компоненту. Зокрема, слід звернути увагу на використання електронних бібліотек, наукових баз даних, відеолекцій та інших онлайн ресурсів, онлайн платформ для доступу до навчальних матеріалів, участі в вебінарах та обговореннях.

Таким чином, очікуваними результатами є:

- Підвищення рівня теоретичних знань: глибше розуміння ключових концепцій, теорій та методик розвивально-корекційної роботи.
- Розвиток практичних навичок: застосування теоретичних знань на практиці, що сприяє формуванню професійних навичок.
- Покращення критичного мислення: розвиток здатності аналізувати інформацію, формулювати аргументовані висновки та приймати обґрунтовані рішення.
- Підвищення наукової грамотності: здатність здійснювати наукові дослідження, аналізувати літературу та презентувати результати досліджень.
- Забезпечення самостійного навчання: навички самостійного пошуку, аналізу та використання навчальних ресурсів для поглиблення своїх знань.

Стосовно покращення показників креативного компонента, то варто звернути увагу на творчі завдання та проекти, що допомагають розвинути креативність, ініціативність і здатність знаходити нестандартні рішення в процесі розвивально-корекційної роботи. Пропонуємо метод брейнстормінгу, який дозволяє генерувати нові ідеї та рішення в атмосфері вільного мислення і без критики. Цей метод стимулює креативність і сприяє розробці інноваційних підходів до розвивально-корекційної роботи. Досить поширеними та популярними рольові ігри та драматерапія, які сприяють розвитку уваги, емпатії та здатності виходити за рамки звичного мислення. Ці

методи також допомагають розвивати навички міжособистісної взаємодії та самовираження. Також результативними вважаються майстер-класи та тренінги з креативності.

При застосуванні даних методів слід очікувати таких результатів:

- Здатність генерувати нові ідеї та підходи, орієнтовані на розв'язання професійних задач.
- Вміння створювати та впроваджувати інноваційні методики та програми в розвивально-корекційну роботу.
- Збільшення інтересу та залученості студентів до професійної діяльності через використання творчих підходів.
- Розвиток здатності до ефективної міжособистісної взаємодії та самовираження через творчі методи.
- Формування навичок і вмінь, необхідних для ефективної роботи з підлітками в умовах розвивально-корекційної роботи.

Стосовно діяльнісного компонента, то зрозуміло, що основне наповнення складають практичні заняття та тренінги. Практичні заняття та тренінги спрямовані на розвиток професійних навичок, необхідних для ефективної діагностико-корекційної роботи з учнями. Вони включають в себе моделювання ситуацій, вирішення конкретних завдань та застосування теоретичних знань на практиці. На практичних заняттях студенти працюють над реальними або змодельованими випадками з психологічної практики, аналізують ситуації та пропонують шляхи їх вирішення. Застосовуючи рольові ігри, студенти виконують ролі психологів і клієнтів, що допомагає розвивати практичні навички взаємодії та вирішення проблем. На навчальних сесіях студенти практикують проведення психодіагностики та корекційної роботи під керівництвом досвідчених викладачів. Досить доцільним, на нашу думку, є проведення супервізій та коучингу, які сприяють професійному розвитку студентів через отримання зворотного зв'язку та наставництво від досвідчених фахівців. Це дозволяє студентам аналізувати свою діяльність, визначати сильні та слабкі сторони та вдосконалювати свої навички.

Також для покращення даного компонента ми рекомендуємо застосовувати проектну діяльність, яка сприяє розвитку навичок планування, організації та реалізації професійних проектів. Це включає в себе роботу над довготривалими завданнями, що потребують комплексного підходу та співпраці з іншими студентами. При цьому це можуть бути індивідуальні проекти (студенти розробляють та реалізують індивідуальні проекти, орієнтовані на вирішення конкретних проблем у сфері психології), групові проекти (співпраця в командах для розробки та впровадження проектів, що включають різні аспекти діагностико-корекційної роботи).

На основі запропонованих методів слід очкувати результатів, а саме:

- Розвиток професійних компетенцій та здатності до ефективної діагностико-корекційної роботи з учнями.
- Підвищення рівня автономності та впевненості у своїх професійних діях.
- Здатність приймати обґрунтовані рішення та діяти впевнено у професійних ситуаціях.
- Здатність до самоаналізу та безперервного професійного розвитку.
- Вміння ефективно співпрацювати з колегами та виконувати колективні завдання.

Використання методів в емоційному компоненті передбачає спрямованість на емоційну саморегуляцію та управління стресом. Рекомендуємо використання: технік релаксації, мінімізація стресу, когнітивно-поведінкові техніки. Щодо емоційної грамотності та вираження емоцій, можна використовувати емоційний щоденник, групові обговорення, рольові ігри та драматерапія. Для покращення емпатії та міжособистісної чутливості рекомендуємо тренінги з емпатії (спрямовані на розвиток емпатії, включаючи активне слухання, відображення емоцій та невербальну комунікацію), емпатійні вправи, моделювання міжособистісних ситуацій

(використання симуляційних вправ, де студенти практикують навички емпатійної взаємодії у різних контекстах).

По завершенню проведення цих методів очікуємо отримати такі результати:

- Студенти зможуть ефективніше керувати своїми емоціями та справлятися зі стресом.
- Покращення здатності краще розуміти та виражати свої емоції, а також розпізнавати емоції інших.
- Покращення здатності до емпатії та міжособистісної чутливості, що сприяє ефективній взаємодії з клієнтами.
- Студенти зможуть усвідомлювати свої емоційні реакції та використовувати це усвідомлення для особистісного та професійного розвитку.

Висновки до розділу

Узагальнивши отримані дані, можна зазначити наступне. Особистісна готовність майбутніх психологів до розвивально-корекційної роботи з учнями включає кілька ключових компонентів: мотиваційний, когнітивний, креативний, діяльнісний та емоційний. Кожен з цих компонентів має важливе значення для успішного виконання професійних обов'язків. Виявлено, що у студентів-психологів переважають низький та середній рівні сформованості мотиваційного компоненту особистісної готовності, що вказує на необхідність подальшої роботи в цьому напрямку. За результатами методики вивчення мотивації до успіху (Т. Елерса), студенти-психологи показали різні рівні сформованості мотиваційного компоненту, що підтверджує необхідність удосконалення підходів до формування мотивації у процесі навчання. Проведений кореляційний аналіз виявив істотну взаємозалежність між різними компонентами особистісної готовності студентів-психологів.

Найбільш сильні зв'язки були виявлені між креативним та діяльним, а також між мотиваційним та емоційним компонентами.

Результати дослідження за шкалою емоційного відгуку Меграбяна і Епштейна показали, що рівні емоційного відгуку у студентів-психологів варіюються, що також впливає на їхню готовність до діагностико-корекційної роботи. Статистичний аналіз даних засвідчив достовірність результатів дослідження, що підтверджується значимістю отриманих показників. Це свідчить про те, що особистісна готовність студентів-психологів до розвивально-корекційної роботи з учнями залежить від рівнів сформованості її компонентів. На основі проведеного дослідження зроблено висновок, що у студентів-психологів спостерігається недостатньо високий рівень розвитку компонентів особистісної готовності до розвивально-корекційної роботи з учнями.

ВИСНОВКИ

1. Аналіз поняття готовності до професійної діяльності у наукових дослідженнях дозволив виділити кілька ключових аспектів цього феномену. Готовність до професійної діяльності розглядається як інтегративне особистісне утворення, що включає мотиваційні, когнітивні, емоційні, діяльнісні та соціальні компоненти. Вона характеризується наявністю необхідних знань, вмінь, навичок та психологічних якостей, які забезпечують ефективне виконання професійних обов'язків. Дослідження підтверджують, що готовність до професійної діяльності формується під впливом освітнього процесу та професійного досвіду, що включає як теоретичну підготовку, так і практичну діяльність. Важливим аспектом є мотивація до професійного зростання та самореалізації, яка стимулює розвиток професійних компетентностей. Таким чином, готовність до професійної діяльності є складним та багатограним явищем, що потребує комплексного підходу до його формування та розвитку.

2. Аналізуючи особливості розвивально-корекційної роботи психолога, можна виділити кілька важливих аспектів. Ця діяльність спрямована на підтримку та розвиток психологічного благополуччя, корекцію поведінкових і емоційних проблем, а також на сприяння особистісному зростанню клієнтів. Розвивально-корекційна робота передбачає використання різноманітних методів і технік, таких як психотерапія, консультування, тренінги та діагностичні методики, що дозволяють виявляти та коригувати індивідуальні особливості клієнтів.

Уточнюючи структуру особистісної готовності майбутнього психолога до розвивально-корекційної роботи, слід зазначити, що вона включає кілька ключових компонентів. Мотиваційний компонент охоплює внутрішнє бажання та прагнення до професійної діяльності, орієнтованої на допомогу іншим. Когнітивний компонент включає знання про психологічні теорії, методи діагностики та корекції, а також розуміння специфіки роботи з

різними віковими та соціальними групами. Емоційний компонент характеризується здатністю до емпатії, емоційної стійкості та регуляції власних емоційних станів. Діяльнісний компонент включає вміння застосовувати набуті знання та навички на практиці, здійснювати професійну діяльність ефективно та відповідально. Креативний компонент передбачає здатність до творчого підходу у вирішенні професійних завдань, генерування нових ідей та підходів у розвивально-корекційній роботі.

Таким чином, розвивально-корекційна робота психолога є багатогранною діяльністю, що вимагає високого рівня професійної підготовки та особистісної готовності, яка складається з мотиваційного, когнітивного, емоційного, діяльнісного та креативного компонентів.

3. В результаті проведеного емпіричного дослідження рівнів особистісної готовності майбутніх психологів до розвивально-корекційної роботи було виявлено, що більшість студентів-психологів демонструють середній рівень сформованості основних компонентів готовності. Зокрема, мотиваційний компонент виявився на середньому рівні у 42,9% респондентів, що свідчить про наявність значного інтересу до професійної діяльності, але з потребою у подальшій мотиваційній підтримці. Когнітивний компонент, який включає знання та навички, також переважно сформований на середньому рівні (48,2%), вказуючи на необхідність посилення теоретичної підготовки. Креативний компонент має найвищу середню оцінку (55,4%), що свідчить про здатність студентів до творчого підходу у професійній діяльності, але потребує подальшого розвитку. Діяльнісний компонент виявився найбільш проблематичним, з низьким рівнем сформованості у 37,5% студентів, що вказує на потребу в практичних навичках та вміннях. Емоційний компонент, який охоплює емоційну стійкість та емпатійність, також показав середній рівень у 42,8% респондентів, що свідчить про важливість роботи з емоційним інтелектом.

Отримані дані свідчать про те, що рівні сформованості особистісної готовності майбутніх психологів до розвивально-корекційної роботи є

недостатньо високими і потребують цілеспрямованого розвитку. Це вказує на необхідність удосконалення навчальних програм, які повинні включати комплексну підготовку, що охоплює мотиваційні, когнітивні, креативні, діяльнісні та емоційні аспекти. Запропоновано розробити та впровадити програму, яка буде сприяти формуванню особистісної готовності студентів-психологів до ефективної діагностико-корекційної роботи з підлітками.

4. Розробка програми покращення особистісної готовності студентів-психологів до розвивально-корекційної роботи з учнями показала, що комплексний підхід до підготовки фахівців є ключовим фактором у формуванні їхньої професійної компетентності. Програма включає методи мотиваційного, когнітивного, креативного, діяльнісного та емоційного розвитку, сприяючи гармонійному розвитку всіх компонентів особистісної готовності. Мотиваційний компонент передбачає мотиваційні тренінги та коучинг, що підвищують професійну мотивацію. Когнітивний компонент охоплює лекції, семінари та самостійну роботу з науковими джерелами для поглиблення теоретичних знань. Креативний компонент включає творчі майстер-класи та розробку інноваційних методик. Діяльнісний компонент акцентує увагу на практичній підготовці студентів через стажування, практичні заняття та індивідуальні проекти. Емоційний компонент спрямований на розвиток емоційної стійкості та емпатії через тренінги емоційного інтелекту та групову терапію.

Загалом, програма сприятиме підвищенню готовності студентів-психологів до розвивально-корекційної роботи, забезпечуючи всебічний розвиток їхніх професійних і особистісних якостей. Запропоновані заходи покращають ефективність підготовки майбутніх фахівців та якість психологічної допомоги учням.