

Список використаних джерел:

1. Алвин Дж. Музыкальная терапия для детей с аутизмом / Дж. Алвин, Э. Уорик. Москва : Теревинф, 2008. 208 с.
2. Островська К.О. Засади комплексної психолого-педагогічної допомоги дітям з аутизмом : монографія. Львів : «Триада плюс», 2012. 520 с.
3. Шульженко Д.І. Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей. Київ, 2009. 386 с.

References:

1. Alvyn Dzh. Muzykalnaia terapiya dlia detei s autyzmom [Music therapy for children with autism] / Dzh. Alvyn, E. Uoryk. M.: Terevynf, 2004. 208 s.
2. Ostrovska K.O. Zasady kompleksnoi psykhologo-pedahohichnoi dopomohy ditiam z autyzmom: monohrafiia [Comprehensive psychological and pedagogical assistance principles to children with autism: a monograph]. Lviv: «Triada plus», 2012. 520 s.
3. Shulzhenko D.I. Osnovy psykhohichnoi korektsii autystychnykh porushen u ditei [Fundamentals of psychological correction of autistic disorders in children]. K., 2009. 386 s.

DOI <https://doi.org/10.51647/kelm.2020.3.2.19>

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКИ КОМПОНЕНТІВ РІВНЯ СЕНСОУТВОРЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

*Ольга Сидорович**асистент кафедри спеціальної освіти і соціальної роботи
факультету педагогічної освіти**Львівського національного університету імені Івана Франка (Львів, Україна)**ORCID ID: 0000-0003-4420-5748*

Анотація. У статті подано авторську порівневу модель професійної самосвідомості майбутніх спеціальних педагогів. Розкрито сутнісні характеристики компонентів рівня сенсоутворення: персональні орієнтації, самоефективність, інноваційність. Розглянуто емпіричні результати дослідження цих компонентів у студентів різних спеціалізацій («логопедія», «корекційна педагогіка», «ортопедагогіка»). Розкрито зв'язок між такими компонентами професійної самосвідомості на рівні сенсоутворення, як самоефективність, готовність до особистісного розвитку та інновацій, персональні орієнтації, залежно від спеціалізації майбутніх спеціальних педагогів. З'ясовано, що в групах майбутніх логопедів та ортопедагогів самоефективність сприяє розвитку інших компонентів сенсоутворювального рівня професійної самосвідомості. У групі майбутніх ортопедагогів емпіричні результати засвідчують, що самоефективність не пов'язана з показниками компонентів сенсоутворення професійної самосвідомості, крім когнітивної відкритості та готовності до засвоєння нових знань. Окреслено засади побудови розвивальної психологічної програми з формування компонентів професійної самосвідомості майбутніх спеціальних педагогів.

Ключові слова: професійна самосвідомість, майбутні спеціальні педагоги, сенсоутворення, особистісні орієнтації, самоефективність, інноваційність.

COMPONENT CORRELATION ON THE LEVEL OF SENSE-FORMATION OF PROFESSIONAL SELF-CONSCIOUSNESS OF FUTURE SPECIAL EDUCATORS

*Olha Sydorovych**Assistant at the Department Special Education and Social Work
of the Faculty of Pedagogical Education**Ivan Franko National University of Lviv (Lviv, Ukraine)**ORCID ID: 0000-0003-4420-5748*

Abstract. The article presents the author's comparative model of professional self-consciousness of future special educators and reveals the essential characteristics of the components of the sense-formation level: personal orientations, self-efficacy, and innovation. The proposed theoretical hierarchical model of professional self-consciousness of future special educators contains three levels. The basic level of professional self-consciousness contains a number of moral attitudes, or attitudes of "individual self-consciousness to the moral values of life", the next, its second level is value orientation (reflexivity, integral self-attitude, empathy), the third level is the sense-formation (personal orientations, self-efficacy, and innovation). The results of an empirical study of the components of the sense-formation level in students of different specializations ("speech therapy", "special pedagogy", "orthopedagogy") are presented. The connection between such components of professional self-consciousness at the level of sense-formation as self-efficacy, readiness for personal development and innovations, personal orientations depending on the specialization of future special educators

has been revealed. It has been found that in groups of future speech therapists and orthopedagogue, self-efficacy promotes the development of other components of the sense-formation level of professional self-consciousness. In the group of future orthopedagogue, empirical results show that self-efficacy is not related to the indicators of the components of the sense-formation of professional self-consciousness, except for cognitive openness and readiness for assimilation of new knowledge. The principles of constructing a developmental psychological program of components of professional self-consciousness of future special educators are outlined.

Key words: professional self-consciousness, future special educator, sense-formation, personal orientations, self-efficacy, innovation.

WZAJEMNE POWIĄZANIA SKŁADNIKÓW POZIOMU TWORZENIA SENSU SAMOŚWIADOMOŚCI ZAWODOWEJ PRZYSZŁYCH PEDAGOGÓW SPECJALNYCH

Olha Sydorovych

asystent Katedry Edukacji Specjalnej i Pracy Socjalnej

Wydziału Edukacji Pedagogicznej

Lwowskiego Uniwersytetu Narodowego im. Iwana Franki (Lwów, Ukraina)

ORCID ID: 0000-0003-4420-5748

Adnotacja. Artykuł przedstawia autorski poziomowy model samoświadomości zawodowej przyszłych pedagogów specjalnych. Ujawniono podstawowe cechy składników poziomu tworzenia sensu: orientacje osobiste, poczucie własnej skuteczności, innowacyjność. Rozważono empiryczne wyniki badań tych składników u studentów różnych specjalizacji („Logopedia”, „Pedagogika korekcyjna”, „Ortopedagogika”). Ujawniono związek między takimi składnikami samoświadomości zawodowej na poziomie tworzenia sensu, jak samoefektywność, gotowość do rozwoju osobistego i innowacji, osobiste orientacje w zależności od specjalizacji przyszłych pedagogów specjalnych. Okazuje się, że w grupach przyszłych logopedów i ortopedagogów poczucie własnej skuteczności przyczynia się do rozwoju innych składników tworzącego sens poziomu samoświadomości zawodowej. W grupie przyszłych ortopedagogów wyniki empiryczne sugerują, że poczucie własnej skuteczności nie jest związane ze wskaźnikami elementów tworzenia sensu samoświadomości zawodowej, z wyjątkiem otwartości poznawczej i gotowości do przyswajania nowej wiedzy. Nakreślono podstawy tworzenia rozwijającego programu psychologicznego do kształtowania elementów samoświadomości zawodowej przyszłych pedagogów specjalnych.

Słowa kluczowe: samoświadomość zawodową, przyszli pedagodzy specjaliści, tworzenie sensu, orientacja osobowościowa, poczucie własnej skuteczności, innowacyjność.

Вступ. У часи суспільних змін та трансформацій зростає потреба у компетентних фахівцях, які працюють з дітьми, що мають особливості психофізичного розвитку. В інклюзивному просторі сучасної освіти діяльність спеціального педагога залишається однією із найбільш потрібних. Специфіка цієї професії обумовлює відповідні вимоги до фахівця спеціальної освіти, зокрема щодо його професійного зростання, формування професійної самосвідомості. Актуальною проблемою сучасної науки і практики є дослідження рівнів та компонентів професійної самосвідомості майбутніх спеціальних педагогів. Розвиток та формування компонентів професійної самосвідомості сприятиме набуттю необхідних освітніх компетенцій майбутнього спеціального педагога.

Проблема професійної самосвідомості досліджувалася у вітчизняній та зарубіжній науці у різних аспектах. Аналіз філософської, психологічної та педагогічної літератури з проблеми становлення самосвідомості, професійної самосвідомості (І. Кон, О. Кокур, Д. Леонтьєв, С. Максименко, М. Мамардашвілі, Л. Мітіна, В. Петренко, О. Спіркін, Ю. Швалб та ін.) засвідчує неперехідну значимість її вирішення, наявний теоретико-практичний інтерес. Особливості та структуру професійної свідомості останнім часом досліджували вітчизняні педагоги та психологи (В. Галузьяк та К. Добровольська, І. Донченко, Н. Гапон, О. Кузниченко, Н. Мащенко, С. Михальська, К. Метельська, В. Михайличенко та М. Канівець, С. Пашенко та Ю. Мацкевич, Л. Римар, А. Самойлова, Н. Шварп, Н. Шевченко та ін.), фахівці в царині спеціальної освіти (Н. Басалюк, В. Бондар, Б. Дем'яненко та Л. Качур, О. Мартинчук, С. Миронова, К. Островська, В. Синьов, Д. Шульженко та ін.). Однак більшість публікацій, присвячених проблемам професійної самосвідомості стосувалися широкого кола фахівців, що працюють у різних царинах теорії та практики. Відтак проблематика розвитку професійної самосвідомості студентів, майбутніх спеціальних педагогів залишається майже не дослідженою.

Мета статті – розглянути сутнісні характеристики компонентів сенсоутворюючого рівня професійної самосвідомості майбутніх спеціальних педагогів, емпірично з'ясувати їхні взаємозв'язки та окреслити перспективи побудови психологічної програми розвитку.

Основна частина. Багато пізнавальних аспектів для побудови ієрархічної моделі розуміння самосвідомості вносять міждисциплінарні дослідження сучасних зарубіжних аналітичних філософів та когнітивних психологів. Однією з пізнавальних концепцій є проблема «важкої свідомості», обґрунтована американським дослідником Д. Чалмерсом (Chalmers, 1996). Вагомими є методологічні знахідки, які містять праці відомих когнітивістів Д. Деннета (Dennett, 1991), Дж. Серля (Searle, 1992). Узагальнення міждисциплінарних напрацювань проблематики професійної самосвідомості дозволило обґрунтувати модель ієрархічної структури психологічних компонентів професійної самосвідомості майбутніх спеціальних педагогів (Сидорович, Гапон, 2020). Базовий рівень моделі укладають атитюди (емпатійна, альтруїстична, антиципаційна, релятивістська, маніпулятивістська, нарцисична, утилітаристська, налаштованість на норму взаємності), другий рівень – «ціннісна

зорієнтованість» (рефлексивність, інтегральне самоставлення, емпатійність), а третім рівнем є «сенсоутворення» (персональні орієнтації, зокрема самоактуалізація, самоефективність, інноваційність). У межах даної статті ми зосередимося на рівні сенсоутворення професійної самосвідомості майбутніх спеціальних педагогів, який містить такі компоненти, як персональні орієнтації, самоефективність та інноваційність.

Персональні орієнтації, або орієнтації, які сприяють самоактуалізації є одним із чинників професійної самосвідомості. Персональні орієнтації у концепції Е. Шострома вміщують наступні компоненти: орієнтацію на компетентності в часі, яка свідчить про здатність суб'єкта жити теперішнім, тобто переживати справжній момент свого життя у всій його повноті, а не просто, як фатальний наслідок минулого, або підготовку до майбутнього «справжнього життя»; по-друге, відчувати нерозривність минулого, сьогодення і майбутнього, тобто бачити своє життя цілісним (Гозман, 1995: 40). Саме таке світовідчуття, психологічне сприйняття часу суб'єктом свідчить про високий рівень самоактуалізації особистості. Або навпаки орієнтація на компетентності (орієнтації) в часі може бути незначною. Особистість зорієнтована лише на один з відрізків тимчасової шкали (минуле, сьогодення або майбутнє) і (або) дискретне сприйняття свого життєвого шляху.

Крім компетентності у часі, іншими складниками персональних орієнтацій є: наявність самопідтримки; цінність самоактуалізації; гнучкість поведінки; реактивна чутливість; спонтанність; самоповага; самоприйняття; прийняття природи людини; синергія; прийняття власної агресії; контактність; пізнавальні потреби; креативність.

Персональні орієнтації, окрім орієнтації в часі, вміщують орієнтацію на підтримку, яка є важливою для професійної самосвідомості педагогів. Це незалежності цінностей і поведінки суб'єкта від тиску ззовні. Досліджувани особи, які мають високі показники за цією шкалою, є незалежними у своїх вчинках, прагнуть керуватися в житті власними цілями, переконаннями, установками та принципами, їх характеризує невороже ставлення до оточуючих й відсутність конфронтації з груповими нормами. Низькі показники цієї орієнтації означатимуть зростання залежності, конформності, несамостійності суб'єкта, вияв зовнішнього локусу контролю. Самоставлення особи крім основних містить «глобальні характеристики» самоактуалізації, які увиразнюють окремі її аспекти. Це: ціннісна орієнтація й гнучкість поведінки, почуття (сенситивність, спонтанність), самоприйняття (самоповага і самоприйняття), міжособистісна чутливість (прийняття агресії, контактність), загальна «концепція людини» (уявлення про природу людини), ставлення до пізнання (креативність).

Наступним компонентом на рівні сенсоутворювальних компонентів професійної самосвідомості майбутнього спеціального педагога є самоефективність. Концепція самоефективності вперше була напрацьована в кінці 70-х рр. минулого століття канадським психологом А. Бандурою в руслі соціально-когнітивистської теорії. Самоефективність А. Бандура розумів, як відчуття власної компетентності та ефективності, а також уміння людей усвідомлювати свої здібності та вибудовувати поведінку, яка б відповідала специфічній задачі або ситуації (Бандура, 2020: 7). Автор підкреслює важливість цієї особистісної характеристики, яка у поєднанні з «конкретними цілями і знанням про те, що необхідно робити, може суттєво впливати на всю подальшу поведінку людини» (Бандура, 2020: 7). Відтак самоефективність є інтегральною характеристикою самосвідомості особистості як суб'єкта діяльності, що складається із системи уявлень про свої здібності щодо організації, здійснення діяльності, досягнення її результату. А. Бандура не виокремлює окремих видів самоефективності, хоча неодноразово вказує на її ситуативно-специфічний характер.

Д. Маєрс зауважує, що психолог М. Гайдер як критерій для розмежування різних видів самоефективності виокремив ті психологічні особливості суб'єкта, щодо до яких актуалізується його самосвідомість загалом та формується самоефективність (Маєрс, 1998: 626). Відтак М. Гайдер виокремив діяльнісну, комунікативну та особистісну самоефективність. Діяльнісна самоефективність – це уявлення людини про те, що вона володіє необхідними знаннями, вміннями, навичками, ефективно володіє професійними технологіями, та її впевненість в тому, що вона зможе продуктивно їх використовувати (Маєрс, 1998: 627). Комунікативна самоефективність складає уявлення людини про те, що вона володіє таким комунікативним потенціалом та досвідом, який дозволяє їй бути компетентною у професійному спілкуванні, у поєднанні з впевненістю, що вона зможе ефективно реалізувати їх у ситуаціях взаємодії з іншими людьми, використавши адекватно цим ситуаціям засоби спілкування. Особистісна самоефективність – це поєднання уявлень про наявність важливих рис та впевненості в тому, що в діяльності їй вдасться актуалізувати складний комплекс знань та навичок, який забезпечує успішність виконання поставлених задач (Маєрс, 1998: 626). Концепція самоефективності є тією науковою істиною, яка стверджує впливовість позитивного мислення людини про себе, – зазначає Н. Гапон (Гапон, 2008: 75). Відомо, що індивіди, які володіють яскраво вираженим відчуттям самоефективності є більш наполегливими, в них ліпше йдуть справи з навчанням, вони досягають значних академічних успіхів (Макаренко, 2015: 158).

Розглянемо наступний компонент рівня сенсоутворення професійної самосвідомості майбутнього спеціального педагога – готовність до інновації. Готовність до інноваційної діяльності є внутрішньою силою, що формує здатність творити новий педагогічний продукт, подію, ситуацію. За структурою це складне утворення, яке охоплює різноманітні риси, властивості, знання, навички особистості. Як один із важливих компонентів професійної готовності, вона є передумовою ефективною діяльності педагога, максимальної реалізації його можливостей, розкриття творчого потенціалу. Джерела інноваційної діяльності сягають проблематики особистісного розвитку, зокрема майбутніх спеціальних педагогів. Інклюзивна освіта як «сучасна освітня інновація» має посилити якість процесів включення і супроводу всіх учасників, аналіз успішних практик, пошуки ефективних технологій, оцінку динаміки психологічних і системних змін (Черніченко, 2016: 537).

Науковці виокремлюють такі рівні сформованості готовності до педагогічних інновацій: інтуїтивний (характеризується відсутністю глибоких теоретичних знань, несформованістю педагогічної рефлексії);

репродуктивний (ситуативний рівень упровадження інновацій на тлі недостатньо вираженої педагогічної рефлексії); пошуковий (рівень опрацювання технологій і методик інноваційної діяльності); творчий (продуктивний) (високий теоретичний і практичний рівень володіння інноваційними технологіями) (Дичківська, 2004: 281). Дослідники обґрунтовують основні критерії готовності до інноваційної діяльності: усвідомлення необхідності інноваційної діяльності; готовність до творчої діяльності щодо нововведень у школі; впевненість у тому, що зусилля, спрямовані на нововведення, принесуть результат; узгодженість особистих цілей з інноваційною діяльністю; органічність інноваційної діяльності, фахової та особистісної культури; рівень технологічної готовності до інноваційної діяльності; позитивне сприйняття свого минулого досвіду і вплив інноваційної діяльності на фахову самостійність; здатність до фахової рефлексії (Щербакова, 2012: 137), компоненти готовності педагога до інноваційної педагогічної діяльності (мотиваційний, когнітивний, креативний, рефлексивний), які взаємообумовлені та пов'язані між собою (Сиротенко, 2006: 15).

Матеріал і методи досліджень. Завданням нашого емпіричного етапу постало розкриття зв'язку між такими компонентами професійної самосвідомості на рівні сенсоутворення, як самоефективність, готовність до особистісного розвитку та інновацій, персональними орієнтаціями у залежності від спеціалізації майбутніх спеціальних педагогів. Для визначення показників професійної самосвідомості на рівні сенсоутворення нами було проведено емпіричне дослідження із застосуванням психологічних методик: «Особистісні орієнтації» (автор Е. Шостром), шкала загальної самоефективності (автор Р. Шварцер і М. Єрусалим), тест для визначення готовності до інноваційної діяльності (автор Л. Кузьменко).

У дослідженні взяли участь 300 досліджуваних, з них 145 студентів ЗВО, що навчаються за спеціалізацією «логопедія» (48,33 %), 84 студенти за спеціалізацією «корекційна педагогіка» (28 %) та 71 студент із спеціалізацією «ортопедагогіка» (23,66 %), зокрема 78 студентів 1 курсу навчання (26 %), 55 студентів 2 курсу (18,33 %), 85 студентів 3 курсу (28,33 %) та 82 студенти 4 курсу навчання (27,33 %).

Для дослідження особливостей вияву показників професійної самосвідомості на рівні сенсоутворення були застосовані методи описової статистики та кореляційного аналізу. Для оцінки того, наскільки вираженими ці показники у досліджуваних різних спеціалізацій було застосовано метод описової статистики. В групі майбутніх логопедів було виявлено 106 осіб (73,1 %) з середнім та 39 осіб (23,9 %) з високим рівнем *самоефективності*. В групі корекційних педагогів було виявлено 61 особу (72,6 %) з середнім та 23 особи (27,4 %) з високим рівнем самоефективності. В групі ортопедагогів було виявлено 48 осіб (67,6 %) з середнім та 23 особи (32,4 %) з високим рівнем самоефективності. Загалом досліджувані почуваються досить впевненими у собі, у власних силах та можливостях та добре усвідомлюють власні ресурси та потенціал.

Результати кореляційного аналізу показали, що самоефективність сприяє розвитку всіх показників на рівні сенсоутворення в групах майбутніх логопедів та ортопедагогів, а саме сприяє готовності до особистісного розвитку ($r=0,17, p\leq 0,05$), активності у засвоєнні нових знань, вмінь, навичок та підходів у професійній діяльності ($r=0,40, p\leq 0,05$), відкритості до нового досвіду ($r=0,38, p\leq 0,05$), автономії ($r=0,54, p\leq 0,05$), міжособистісній чутливості ($r=0,34, p\leq 0,05$) та чутливості до себе ($r=0,32, p\leq 0,05$), здатності та готовності до співпраці ($r=0,17, p\leq 0,05$), відкритості в міжособистісних стосунках ($r=0,28, p\leq 0,05$) в групах майбутніх логопедів та корекційних педагогів. У групі майбутніх ортопедагогів самоефективність не сприяє розвитку інших показників сенсоутворення професійної самосвідомості, крім когнітивної відкритості та готовності до засвоєння нових знань, вмінь ($r=0,38, p\leq 0,05$), і навіть пов'язана з неготовністю до особистісного розвитку ($r=-0,25, p\leq 0,05$).

В досліджуваній групі низькі показники *готовності до особистісного розвитку та готовності до інновацій* («Не хочу і не можу») виявлено у 9 осіб, серед них 7 логопедів (4,8 %) та 2 ортопедагоги (2,8 %). Високі показники готовності до особистісного розвитку та низькі показники готовності до інновацій («Хочу, але не можу») виявлено у 88 осіб, з них 44 логопеди (30,3 %), 22 корекційні педагоги (26,2 %) та 22 ортопедагоги (30,9 %). Низькі показники готовності до особистісного розвитку та високі показники готовності до інновацій («Можу, але не хочу») виявлено у 17 осіб, з них 3 логопеди (2,1 %), 8 корекційних педагогів (9,5 %) та 6 ортопедагогів (8,4 %). Високі показники готовності до особистісного розвитку та інновацій виявлено у 186 осіб, з них 91 логопед (62,7 %), 54 корекційних педагогів (64,3 %) та 41 ортопедагог (57,7 %).

Готовність до особистісного розвитку сприяє вірі у власні сили і можливості ($r=0,17, p\leq 0,05$), впевненості в собі, усвідомленню своїх ресурсів та потенціалу, визнанню своїх досягнень ($r=0,19, p\leq 0,05$) у майбутніх логопедів, проте, не сприяє автономії, поведінковій пластичності, толерантності та прийняттю себе ($r=-0,35, p\leq 0,05$) у майбутніх корекційних педагогів. Також готовність до особистісних змін та трансформацій не сприяє вірі у власні сили і можливості ($r=-0,24, p\leq 0,05$), прийняттю себе ($r=-0,24, p\leq 0,05$) та відкритості, широкості, активності та ініціативності у спілкуванні ($r=-0,31, p\leq 0,05$) у майбутніх ортопедагогів. Отже, установка на особистісні зміни та трансформації в межах, які передбачає успішна професійна та життєва самореалізація є важливим фактором, який потребує уваги під час створення та реалізації програми формування професійної самосвідомості майбутніх спеціальних педагогів.

Результати кореляційного аналізу також показали, що готовність та мотивація до засвоєння нових знань, вмінь, навичок та підходів в професійній діяльності є особливо корисною для майбутніх логопедів та ортопедагогів, оскільки сприяє зростанню віри у можливості ($r=0,40, p\leq 0,05$), впевненості в собі ($r=0,48, p\leq 0,05$), бачити цілісну життєву перспективу ($r=0,55, p\leq 0,05$), емоційних та когнітивних реакцій ($r=0,4, p\leq 0,05$), визнанню власних досягнень, кращих рис і сторін ($r=0,24, p\leq 0,05$), здатності до співпраці ($r=0,47, p\leq 0,05$).

У групі майбутніх логопедів було виявлено 52 особи (35,9 %) з низьким рівнем гнучкості поведінки, 81 особу (55,9 %) з середнім рівнем *гнучкості поведінки* та 12 осіб (8,2 %) з високим рівнем гнучкості

поведінки. В групі корекційних педагогів було виявлено 37 осіб (44 %) з низьким рівнем гнучкості поведінки, 44 особи (52,4 %) з середнім рівнем гнучкості поведінки та 3 особи (3,6 %) з високим рівнем гнучкості поведінки. В групі ортопедагогів було виявлено 29 осіб (40,8 %) з низьким рівнем гнучкості поведінки, 37 осіб (52,1 %) з середнім рівнем гнучкості поведінки та 5 осіб (7,1 %) з високим рівнем гнучкості поведінки. Пластичність поведінки, вміння змінювати свої поведінкові паттерни та сценарії відповідно до вимог ситуації, мінливості умов загалом в групі дослідження є зниженою, перебуває переважно на середньому та нижньому рівнях діапазону значень. Деяко більш вираженою пластичністю поведінки характеризується група майбутніх логопедів, хоча ці відмінності є незначними.

Результати кореляційного аналізу виявили, що гнучкість поведінки сприяє засвоєнню нових знань, вмінь, навичок та підходів в професійній діяльності ($r=0,2$, $p\leq 0,05$) у майбутніх логопедів та ортопедагогів, та не сприяє готовності до особистісних трансформацій ($r=0,2$, $p\leq 0,05$) в групі корекційних педагогів. Імовірно, це пов'язано з тим, що навчання специфічної категорії дітей передбачає наявність усталених поведінкових алгоритмів, щоб зробити вчителя більш зрозумілою, стабільною і тому безпечною фігурою для них, хоча екстраполяція такої поведінкової стабільності на особистісну структуру загалом є надмірною і непотрібною, що означає необхідність звернути увагу на це питання під час реалізації програми формування професійної самосвідомості майбутнього спеціального педагога.

В групі майбутніх логопедів було виявлено 23 особи з низьким рівнем *сенситивності* (15,9 %), 108 осіб з середнім рівнем *сенситивності* (74,5 %) та 14 осіб з високим рівнем *сенситивності* (9,6 %). У групі корекційних педагогів було виявлено 4 особи з низьким рівнем *сенситивності* (4,8 %), 77 осіб з середнім рівнем *сенситивності* (91,7 %) та 3 особи з високим рівнем *сенситивності* (3,6 %). У групі ортопедагогів було виявлено 9 осіб з низьким рівнем *сенситивності* (12,7 %), 57 осіб з середнім рівнем *сенситивності* (80,3 %) та 5 осіб з високим рівнем *сенситивності* (7 %). Міжособистісна та внутрішня чутливість, усвідомлення зовнішнього та внутрішнього контекстів, границь та малопомітних, але важливих нюансів перебуває на середньому рівні діапазону значень в групі дослідження.

Сенситивність є особливо ресурсною для майбутніх логопедів, оскільки сприяє розвитку їх віри у власні сили і можливості, впевненості в собі та відкритості до нового досвіду ($r=0,32$, $p\leq 0,05$), готовності до засвоєння нових знань, вмінь, навичок та підходів в професійній діяльності ($r=0,25$, $p\leq 0,05$).

У групі майбутніх логопедів було виявлено 31 особу з низьким рівнем *самоповаги* (22 %), 60 осіб з середнім рівнем *самоповаги* (41 %) та 54 осіб з високим рівнем *самоповаги* (37 %). В групі корекційних педагогів було виявлено 9 осіб з низьким рівнем *самоповаги* (10,7 %), 44 особи з середнім рівнем *самоповаги* (52,4 %) та 31 особу з високим рівнем *самоповаги* (36,9 %). У групі ортопедагогів було виявлено 15 осіб з низьким рівнем *самоповаги* (21,2 %), 40 осіб з середнім рівнем *самоповаги* (56,3 %) та 16 осіб з високим рівнем *самоповаги* (22,5 %). Показники *самоповаги* загалом в групі дослідження перебувають на середньому та високому рівнях діапазону значень, що свідчить про те, що досліджувані усвідомлюють та визнають власні досягнення, кращі риси та особистісні сторони, що сприяє формуванню стійкої позитивної Я-концепції та високої адекватної самооцінки.

Результати кореляційного аналізу свідчать, що *самоповага* є сприятливим чинником на рівні сенсоутворення професійної самосвідомості майбутнього спеціального педагога у всіх трьох групах, оскільки сприяє розвитку *самоефективності* ($r=0,29$, $p\leq 0,05$).

У групі майбутніх логопедів було виявлено 36 осіб із низьким (24,8 %), 100 осіб з середнім (68,9 %) та 9 осіб з високим рівнем *самоприйняття* (6,3 %). У групі корекційних педагогів було виявлено 17 осіб з низьким (20,2 %), 61 особу із середнім (72,6 %) та 6 осіб із високим рівнем *самоприйняття* (7,2 %). У групі ортопедагогів було виявлено 19 осіб з низьким (26,8 %), 45 осіб із середнім (63,3 %) та 7 осіб із високим рівнем *самоприйняття* (9,9 %). *Самоприйняття* загалом у групі дослідження перебуває переважно на середньому та нижньому рівнях діапазону значень.

Самоприйняття сприяє засвоєнню нової інформації, знань, вмінь, навичок, підходів у професійній діяльності та відкритості до нового досвіду ($r=0,4$, $p\leq 0,05$) в групах майбутніх логопедів та корекційних педагогів, проте, не сприяє особистісному розвитку ($r=-0,35$, $p\leq 0,05$) в групах майбутніх корекційних педагогів та ортопедагогів. Самозадоволеність може перешкоджати мотивації та готовності до змін, оскільки в такому випадку складно уявити, що щось може бути значно кращим за звичний існуючий склад речей та змусити себе витрачати час і зусилля на вдосконалення того, що і без того є добрим, тим більше тоді, коли гарантованого, лінійного та миттєвого покращення такі зміни не принесуть.

У групі майбутніх логопедів було виявлено 58 осіб із низьким рівнем *контактності* (40 %), 74 особи з середнім (51 %) та 13 осіб з високим рівнем *контактності* (9 %). У групі корекційних педагогів було виявлено 28 осіб з низьким (33,3 %), 53 особи із середнім (61,9 %) та 3 особи з високим рівнем *контактності* (2,8 %). У групі ортопедагогів було виявлено 25 осіб із низьким (35,2 %), 44 осіб із середнім (61,9 %) та 2 особи з високим рівнем *контактності* (2,8 %). Показник *контактності*, активності, ініціативності, широті та відкритості в міжособистісних стосунках, вміння швидко встановлювати близькі та довірливі стосунки з оточуючими перебуває загалом в групі дослідження на середньому та нижньому рівнях діапазону значень.

Відкритість не особливо сприяє особистісному розвитку майбутніх ортопедагогів ($r=-0,31$, $p\leq 0,05$), імовірно, тому, що при надмірній вираженості призводить до надмірної проникності границь та втрати внутрішніх критеріїв оцінки та особистих орієнтирів на користь соціально бажаним.

У групі майбутніх логопедів було виявлено 97 осіб із низьким рівнем *пізнавальних потреб* (66,9 %), 46 осіб з середнім рівнем *пізнавальних потреб* (31,7 %) та 2 особи з високим рівнем *пізнавальних потреб*

(1,4 %). У групі корекційних педагогів було виявлено 52 особи з низьким рівнем пізнавальних потреб (61,9 %), 30 осіб із середнім рівнем пізнавальних потреб (35,7 %) та 2 особи з високим рівнем пізнавальних потреб (2,4 %). У групі ортопедагогів було виявлено 36 осіб із низьким рівнем пізнавальних потреб (50,7 %), 33 особи із середнім рівнем пізнавальних потреб (46,5 %) та 2 особи з високим рівнем пізнавальних потреб (2,87 %). Показник когнітивної відкритості та розумової гнучкості перебуває загалом в групі дослідження на нижчому рівні діапазону значень, при тому що в майбутніх ортопедагогів пізнавальні потреби є дещо більш вираженими порівняно з корекційними педагогами та логопедами.

Результати кореляційного аналізу свідчать, що на рівні сенсоутворення професійної самосвідомості розвиток пізнавальних потреб є найбільш корисним для майбутніх логопедів, оскільки сприяє зростанню їх впевненості в собі, віри у власні сили, потенціал, ресурси та можливості ($r=0,36$, $p\leq 0,05$) та готовності до особистісної трансформації, зростання, розвитку ($r=0,19$, $p\leq 0,05$).

Відтак самоефективність прямо пов'язана з готовністю до особистісного розвитку та інновацій (у групі логопедів), готовністю до інновацій в групі олігофренопедагогів, а також з готовністю до інновацій та обернено пов'язана з готовністю до особистісного розвитку (у групі ортопедагогів). Показники компонентів рівня сенсоутворення професійної самосвідомості майбутніх спеціальних педагогів є середніми, якщо йдеться про самоефективність, інноваційність та низькими стосовно пізнавальних потреб. Усі вони виявляють специфіку професійної орієнтації студентів рівня ціннісної зорієнтованості їхньої професійної самосвідомості.

Висновки. Найвищий рівень сенсоутворення у професійній самосвідомості майбутніх педагогів виявляє себе у готовності до інноваційної педагогічної діяльності. Остання «знімає» у собі попередні рівні самосвідомості й передбачає високий вияв рефлексивності, емпатійності, наявності ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами і засобами досягнення педагогічних цілей, самоефективність, самоактуалізацію та здатність до творчості спеціального педагога.

Результати емпіричного дослідження увиразнили, що показники професійної самосвідомості майбутніх спеціальних педагогів, зокрема низькі компоненти рівня сенсоутворення потребують задіяння ресурсу психологічної формувальної програми. Зокрема за допомогою програми необхідно оптимізувати й відкоректувати величину компонентів особистісних орієнтацій (гнучкість поведінки, сенситивність, самоповагу, самоприйняття, контактність, пізнавальні потреби), а також самоефективності та інноваційності як засадничих компонентів професійної самосвідомості, які визначатимуть сутність подальшої педагогічної діяльності. Для розроблення програми психологічного формування (наприклад, психотренінг) компонентів рівня сенсоутворення необхідно спиратися на самоефективність, готовність до особистісного розвитку, сенситивність, самоповагу, самоприйняття (зона актуального розвитку програми). Під час реалізації формувальної програми професійної самосвідомості паралельно необхідно розвивати у майбутніх спеціальних педагогів готовність до інновацій, потребу самореалізації, гнучкість, контактність, пізнавальні потреби. Усі вони постають зоною найближчого формування у завданнях програми психотренінгу.

Список використаних джерел:

1. Бандура А. *Теория социального научения*. СПб. : Евразия, 2000. 320 с.
2. Гапон Н. *Соціальна психологія: навчальний посібник*. Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2008. 366 с.
3. Гозман Л. *Самоактуализационный тест*. Москва : Рос. педагогическое, 1995. 43 с.
4. Дичківська І. *Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник*. Київ : Академвидав, 2004. 352 с.
5. Майерс Д. *Социальная психология*. СПб : Питер, 1998. 684 с.
6. Макаренко І. Проблема феномену «самоефективність» у психолого-педагогічній теорії та практиці. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Сер. : Педагогічні науки*. 2015. Вип. 28. С. 157-164.
7. Сидорович О., Гапон Н. Концептуальні параметри побудови психологічної програми розвитку професійної самосвідомості майбутніх педагогів. *Study of modern problems of civilization: abstracts of V International scientific-practical conference. October 2020, Oslo, Norway*. 2020. P. 401-405. DOI: 10.46299/ISG.2020.II.V
8. Сиротенко Г. *Інноваційна діяльність педагога: від теорії до успіху*. Інформаційно-методичний збірник. Полтава: ПОІППО, 2006. 124 с.
9. Черніченко Л. Інклюзивна освіта як сучасна освітня інновація. *Молодий вчений*. 12 (39). 2016. С. 537-541. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2016_12_131
10. Щербак І. Психологічні особливості готовності до інноваційної діяльності як важливої професійної якості педагога. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. № 6 (Ч. 1). 2012. С. 134-139. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/ppsv_2012_6\(1\)_22](http://nbuv.gov.ua/UJRN/ppsv_2012_6(1)_22)
11. Chalmers D. *The Conscious mind: In Search of a Fundamental Theory*. Oxford: University Press. 1996. 415 p.
12. Dennett D. *Consciousness Explained*. Boston: Little, Brown, 1991. 500 p.
13. Searle John R. *The rediscovery of the mind*. Cambridge, MA: The MIT Press, 1992. 320 p.

References:

1. Bandura A. (2000) *Teoriia sotcialnogo naucheniia* [Social Learning Theory]. Sankt-Peterburg : Evraziia, 2000. 320 p. [in Russian].
2. Hapon N. (2008) *Sotsialna psykhohohiia: navchalnyi posibnyk* [Social Psychology: textbook]. Lviv : Vydavnychi tsentr LNU imeni Ivana Franka. 366 p. [in Ukrainian].
3. Gozman L. (1995) *Samoaktualizatsionnyi test* [Self-actualization Test]. Moskva : Ros. pedagentstvo, 1995. 43 p. [in Russian].

4. Dychkivska I. (2004) *Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii: Navchalnyi posibnyk* [Innovative Pedagogical Technologies: textbook]. Kyiv : Akademydav. 352 p. [in Ukrainian].
5. Maier D. (1998) *Sotsialnaia psikhologiya* [Social Psychology]. Sankt-Peterburg : Piter. 684 p. [in Russian].
6. Makarenko I. (2015) Problema fenomenu «samoefektyvnist» u psykhologo-pedahohichnii teorii ta praktytsi [The problem of the phenomenon of "self-efficacy" in psychological and pedagogical theory and practice]. *Visnyk Hlukhivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Oleksandra Dovzhenka. Ser. : Pedahohichni nauky*. Vyp. 28. P. 157-164. [in Ukrainian].
7. Sydorovych O., Hapon N. (2020) Kontseptualni parametry pobudovy psykhologichnoi prohramy rozvytku profesiinoi samosvidomosti maibutnikh pedahohiv [Conceptual parameters of construction of the psychological program of development of professional self-consciousness of future educators]. *Study of modern problems of civilization: abstracts of V International scientific-practical conference. October 2020, Oslo, Norway*. P. 401-405. DOI: 10.46299/ISG.2020.II.V
8. Syrotenko H. (2006) *Innovatsiina diialnist pedahoha: vid teorii do uspihku*. Informatsiino-metodychnyi zbirnyk [Innovative activity of an educator: from theory to success: Information and methodical collection]. Poltava: POIPPO. 124 p. [in Ukrainian].
9. Chernichenko L. (2016) Inkluzivna osvita yak suchasna osvitalia innovatsiia [Inclusive education as a modern educational innovations]. *Molodyi vchenyi*. 12 (39). P.537-541. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2016_12_131 [in Ukrainian].
10. Shcherbakova I. (2012) Psykhologichni osoblyvosti hotovnosti do innovatsiinoi diialnosti yak vazhlyvoi profesiinoi yakosti pedahoha [Psychological features of readiness for innovative activity as an important professional quality of an educator]. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia*. № 6 (Ch. 1). P.134-139. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/ppsv_2012_6\(1\)_22](http://nbuv.gov.ua/UJRN/ppsv_2012_6(1)_22) [in Ukrainian].
11. Chalmers D. (1996) *The Conscious mind: In Search of a Fundamental Theory*. Oxford: University Press. 415 p.
12. Dennett D. (1991) *Consciousness Explained*. Boston: Little, Brown. 500 p.
13. Searle John R. (1992) *The rediscovery of the mind*. Cambridge, MA: The MIT Press. 320 p.