

Особистість студента включена в систему освітнє середовище, основною цінністю якого є саморозвиток. Будучи динамічною системою, особистість перебуває в стані безперервної зміни і розвитку. У процесі такого особистісного становлення поступово все більшого значення набувають внутрішні рушійні сили, що дозволяють людині самостійніше визначати завдання і напрямки власного розвитку.

*Особистість, включена в освітній процес, набуває нових властивостей і якостей.* В той час як ігнорування "самості", недооцінка "фактора самоорганізації", може призвести до того, що педагогічна система знизить або "виключить" потенціал тих, що навчаються, що призведе до порушення ("збою"), а в крайніх ситуаціях і до розпаду психологічної системи. Тоді освіта втрапить значимість і для студента, будучи позбавлено особистісних значеневих основ, і для викладача, оскільки трансляція знань припускає технократичний підхід, також позбавлений особистісного змісту, на протипагу гуманістичному. У такій ситуації цінність гуманістичної освіти як можливості вибудувати людські взаємини між суб'єктами освітнього процесу так і залишиться нереалізованою.

1. Аптер М. За пределами черт личности: реверсивная теория мотивации / М. Аптер. – Луцк, 2004. 2. Аргайл М. Психология счастья / М. Аргайл. – М., 1990. 3. Бахарева Н. К. Субъективное благополучие как системообразующий фактор толерантности : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Н. К. Бахарева. – Хабаровск, 2004. 4. Бочарова Е. Е. Взаимосвязь ценностных ориентаций, стратегий поведения и субъективного благополучия личности : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Е. Е. Бочарова. – Саратов, 2005. 5. Буданов В. Г. Синергетические стратегии в образовании / В. Г. Буданов // Синергетика и образование. – М., 1996. 6. Воронина А. В. Оценка психологического благополучия школьников в системе профилактической и коррекционной работы психологической службы : автореф. дис. ... канд. психол. наук /

А. В. Воронина. – Томск, 2002. 7. Галажинский Э. В. Детерминация и направленность самореализации личности : Монография / Э. В. Галажинский. – Томск : Изд-во ТГУ, 2002. – 182 с. 8. Гершунский Б. С. Концепция самореализации личности в системе обоснования ценностей и целей образования / Б. С. Гершунский // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 3-7. 9. Головаха Е. И. Психологическое время личности / Е. И. Головаха, А. А. Кроник. – К., 1984. 10. Джидарьян И. А. Проблемы общей удовлетворенности жизнью: теоретическое и эмпирическое исследование / И. А. Джидарьян, Е. В. Антонова // Сознание личности в кризисном обществе. – М. : Ин-тут психологии РАН, 1995. – С. 76-94. 11. Куликов Л. В. Детерминанты удовлетворенности жизнью / Л. В. Куликов // Общество и политика / Ред. В. Ю. Большаков. – СПб. : Изд-во С.-Петербургского ун-та, 2000. – С. 476-510. 12. Нартова-Бочавер С. К. Понятие "психологическое пространство личности": обоснование и прикладное значение / С. К. Нартова-Бочавер // Психологический журнал. – 2003. – № 6. – С. 37-48. 13. Нартова-Бочавер С. К. Опросник "Суверенность психологического пространства" – новый метод диагностики личности / С. К. Нартова-Бочавер // Психологический журнал. – 2004. – № 5. – С. 77-89. 14. Нартова-Бочавер С. К. Понятие "психологическое пространство личности" и его эвристические возможности / С. К. Нартова-Бочавер // Психологическая наука и образование. – 2002. – № 1. – С. 35-42. 15. Панина Е. Н. Взаимосвязь суверенности психологического пространства и субъективного благополучия личности / Е. Н. Панина. 16. Пучкова Г. Л. Субъективное благополучие как фактор самоактуализации личности : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Г. Л. Пучкова. – Хабаровск, 2003. 17. Фесенко П. П. Осмысленность жизни и психологическое благополучие личности : автореф. дис. ... канд. психол. наук / П. П. Фесенко. – М., 2005. 18. Филимонок Ю. И. Удовлетворенность собственной жизнью как феномен / Ю. И. Филимонок // Ананьевские чтения. Тезисы научной-практической конференции, 28-30 октября 1997. – СПб, 1997. – С. 342-343. 19. Шамионов Р. М. Психология субъективного благополучия (к разработке интегративной концепции) / Р. М. Шамионов. – Саратов : Сарат. гос. ун-т., 2003. 20. Человек в экстремальной производственной ситуации (опыт социологического исследования ликвидации последствий аварии на Чернобыльской АЭС). – К., 1990. 21. Чудновский В. Э. К проблеме соотношения "внешнего" и "внутреннего" в психологии / В. Э. Чудновский // Психологический журнал. – 1993. – № 5. 22. Щедровицкий Г. П. Педагогика свободы / Г. П. Щедровицкий // Кентавр. – 1993. – № 3. – С. 18-24.

Надійшла до редколегії

Л. Тищенко, канд. психол. наук

## ОСОБЛИВОСТІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ СТУДЕНТІВ З ОБМЕЖЕНИМИ ФУНКЦІОНАЛЬНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ ЯК ЧИННИК СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

*В статті аналізуються підходи до спеціального навчання осіб з обмеженими функціональними можливостями та вадами розвитку.*

*The paper examines approaches to special education of persons with limited functional and defects.*

Умовою гармонійного розвитку особистості є забезпечення процесу ефективної соціалізації, в ході якої визначається загальна спрямованість індивіда, його життєва позиція, уявлення щодо цілей свого існування, шляхів їх досягнення. Для молоді з обмеженими функціональними можливостями соціалізація виступає не лише процесом засвоєння певної системи знань, соціальних норм, цінностей та оволодіння навичками соціальної взаємодії, а й засобом соціальної інтеграції та механізмом створення рівних можливостей.

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

Процес соціальної інтеграції індивіда з обмеженими функціональними можливостями здійснюється під впливом багатьох умов, як соціально контрольованих та організованих, так і стихійних. Необхідною умовою успішної інтеграції представників цієї категорії виступає культурна та суспільна самоактуалізація, а також активна робота, спрямована на соціальне вдосконалення. Таким чином, ефективна інтеграція індивіда з обмеженими функціональними можливостями надає йому можливості функціонувати в якості активного суб'єкту суспільних відносин.

Зміст сучасних вітчизняних законодавчих актів щодо підтримки, допомоги та супроводу людей з обмеженими можливостями наближається до загальноприйнятих в світі принципів шанування людської гідності. В західних країнах ці принципи втілюються у створенні системної підтримки послуг на основі екологічного та системного підходів, що дозволяє вмістити проблему людини з обмеженими можливостями в контекст оточення та тих послуг, які має в своєму розпорядженні суспільство, в тому числі, право на поліпшення якості життя, на розширення сфер реалізації психічної і фізичної активності, на реалізацію права на навчання.

Концепція спеціального навчання осіб з обмеженими функціональними можливостями та вадами розвитку базується на фундаментальних експериментальних і теоретичних дослідженнях Л. С. Виготського. Його вчення щодо компенсаторних можливостей людського організму, складної структури дефекту, динамічної взаємодії біологічного та соціального в ньому, зон актуального та найближчого розвитку визначило розвиток вітчизняної спеціальної педагогіки [1]. Для осіб з обмеженими можливостями, навчання яких у відповідності з державними освітніми стандартами неможливе в силу особливостей їх фізичних або психічних недоліків, встановлені спеціальні державні освітні стандарти. В Україні існує широко розгорнута мережа спеціальних освітніх закладів для осіб: з порушеннями слуху, зору,

функцій опорно-рухового апарату, психіки; із складними порушеннями, в тому числі із сліпоглухотою; з розладами емоційно-вольової сфери та поведінки; з порушеннями мовлення. Однак подібна сегрегаційна система освіти призводить практично до повної ізоляції інвалідів та їх соціальної відчуженості.

Тому останнім часом в системі освіти багатьох країн світу, і в Україні зокрема, провідні позиції в навчанні осіб з проблемами розвитку посідає інтегрована форма освіти. Л. С. Виготський був одним з перших, хто намагався обґрунтувати ідею інтегрованого навчання. Він вказував на необхідність створити таку систему навчання, в якій вдалося б органічно поєднати спеціалізоване навчання з навчанням дітей з нормальним розвитком. Вітчизняна спеціальна школа, на думку Л. С. Виготського, має суттєвий недолік – вона замикає свого вихованця (сліпу, глуху або розумово відсталу дитину) у вузьке коло шкільного колективу, створює замкнений світ, в якому все пристосовано до дефекту дитини та фіксує його увагу на власному недоліку. Спеціальна школа замість того, щоб виводити дитину з ізолизованого світу, зазвичай розвиває в ній навички, які призводять до ще більшої ізоляції та посилюють сегрегацізм. Тому Л. С. Виготський вважав, що завданням виховання дитини з порушенням розвитку виступає її інтеграція в життя та створення компенсації її недоліку. Причому, компенсацію він розумів не в біологічному, а в соціальному аспекті, оскільки вважав, що вихователю в роботі з дитиною з дефектами розвитку приходить мати діло не стільки з біологічними чинниками, скільки з їх соціальними наслідками. Л. С. Виготський вважав, що найширша орієнтація на нормальних дітей повинна служити відправною точкою перегляду спеціальної освіти.

Ідеї Л. С. Виготського були втілені в практиці роботи шкіл Західної Європи та США і, декілька пізніше, стали активно використовуватися у вітчизняній педагогіці. В багатьох країнах існують різноманітні моделі інтегрованого навчання дітей з особливими потребами та інвалідів. Аналіз історії розвитку понад 30-річного зарубіжного досвіду дозволяє виокремити наступні важливі умови, за яких інтеграція освіти буде успішною: демократичний суспільний устрій з гарантованим дотриманням прав особистості; фінансове забезпечення, створення адекватного асортименту корекційно-освітніх послуг та спеціалізованих умов життєдіяльності для дітей з проблемами в розвитку в структурі масових шкіл; ненасильницький характер протікання інтегративних процесів, можливість вибору, альтернативи при наявності гарантованого переліку освітніх та корекційних послуг, що надаються системою освіти особам з проблемами розвитку [3]. Розгортання роботи повинно здійснюватися у наступних напрямках: використання різноманітних варіантів інтеграції в навчальному процесі; діагностика розвитку дітей та підбір відповідного індивідуального маршруту навчання і моделей супроводу учнів в процесі інтеграції; реалізація варіативних освітніх програм в інтегрованому навчанні; розробка інноваційних учбових та корекційних програм інтегрованого навчання. Успіх інтегрованого навчання, за визначенням Н. М. Назарова, багато в чому залежить від якісно організованого психолого-педагогічного супроводу учнів як з боку спеціальної, так і масової школи [2].

На сучасному етапі в Україні також набуває розвитку система інтегрованого навчання дітей з обмеженими функціональними можливостями. За ініціативою Інституту спеціальної педагогіки НАПН України та Всеукраїнського фонду "Крок за кроком" з метою апробації інноваційної діяльності в освітніх закладах було започатковано проведення Всеукраїнського науково-педагогічного експерименту

"Соціальна адаптація та інтеграція в суспільство дітей з особливостями психофізичного розвитку шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх закладах". Вперше в Україні на науковому ґрунті організовано навчання осіб з особливостями психофізичного розвитку в інтегрованих умовах. Учасниками експерименту стали 16 областей України, в яких експериментальна робота здійснювалася по наступним напрямкам: підготовка та перепідготовка педагогів до роботи з дітьми з особливостями психофізичного розвитку в умовах загальноосвітніх закладів; формування суспільної думки щодо необхідності забезпечення рівного доступу до якісної освіти і деінституалізації дітей з особливими потребами; підготовка та видання навчально-методичної літератури для роботи в умовах загальноосвітніх закладів з дітьми, що мають особливості психофізичного розвитку; здійснення дослідження з метою визначення найбільш ефективних форм навчання дітей цієї категорії та їх однолітків; розробка та впровадження нормативно-законодавчих документів, спрямованих на інтеграцію дітей з особливими потребами в активне суспільне життя. Науково-теоретичним обґрунтуванням впровадження інтегрованого навчання в Україні стали розроблені концептуальні документи: "Концепція реабілітації дітей-інвалідів та дітей з обмеженими фізичними можливостями", "Проект Державного стандарту загальної освіти", "Концепція Державного стандарту спеціальної освіти дітей з особливими потребами".

На сьогодні однією з найважливіших проблем освіти виступає розвиток нових підходів щодо осіб з особливими потребами. Одним з них є впровадження найбільш прогресивної її форми – інклюзивної моделі, яка забезпечує можливість отримання якісної освіти багатьма дітьми. Інклюзивна освіта має ресурси, спрямовані на стимуляцію рівноправ'я учасників навчального процесу та їх участі в усіх аспектах життя колективу. В основі практики організації інклюзивного навчання полягає ідея прийняття індивідуальності кожного окремого учня, тобто, така форма організації навчання, яка задовольняє особливі потреби кожної дитини.

В основі, інклюзивної моделі лежать вісім провідних принципів: цінність людини не залежить від її здібностей та досягнень; кожна людина здатна відчувати та мислити; кожна людина має право на спілкування та на те, щоб бути почутою; усі люди мають потребу в інших, в підтримці та дружбі однолітків; повноцінна освіта може здійснюватися лише у контексті реальних взаємовідносин; різноманіття посилює усі сторони життя людини. Інклюзивна форма організації навчання сприяє розвитку таких здібностей кожного індивіду, які необхідні йому для спілкування.

Досвід зарубіжних країн показує, що створення доступних закладів освіти, а також спільне навчання ("інклюзивна" освіта) сприяють соціальній адаптації молоді з обмеженими функціональними можливостями, їх самостійності та незалежності, і головне – змінюють суспільну думку щодо інвалідів, формують ставлення до них як до повноцінних людей, допомагають оточуючим ставати більш толерантними та поважними до представників цієї категорії. 10 червня 1994 р. на "Всесвітній Конференції з питань освіти осіб з особливими потребами: доступність та якість" в Іспанії прийнято Декларацію "Щодо принципів, політики та практичної діяльності у сфері освіти осіб з особливими потребами". Цей документ призиває держави діяти у напрямку створення "шкіл для всіх" – закладів, які поєднують усіх, враховують індивідуальні розбіжності дітей, сприяють процесу навчання та відповідають індивідуальним потребам. Другий розділ Декларації наголошує: "Кожна дитина

має право на освіту та повинна мати можливість отримувати та підтримувати належний рівень знань", "...особи, що мають особливі потреби в галузі освіти, повинні мати доступ до навчання в звичайних школах, які призвані створити умови на основі педагогічних методів, орієнтованих на дітей з метою задоволення цих потреб. Звичайні школи з такою інклюзивною орієнтацією виступають найбільш ефективним засобом боротьби з дискримінаційними настроями, створюють сприятливу атмосферу у суспільстві, забезпечують освіту для всіх. Крім того, подібні школи забезпечують ефективність системи освіти в цілому".

Однією з провідних організацій, яка підтримує розвиток інклюзивної моделі освіти в Україні є Всеукраїнський фонд "Крок за кроком". У 2003-2005 рр. в партнерстві з Міжнародною Асоціацією "Step by step" (Нідерланди) та організацією "Кожній дитині" фондом реалізовано проект "Розвиток модельних центрів інклюзивної освіти дітей з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітніх навчальних закладів". Метою проекту є створення та розвиток двох модельних центрів інклюзивної освіти з подальшим розповсюдженням найкращих практик та створенням на їх базі ресурсно-тренінгових центрів. Однією із складових цього проекту виступає дослідження впливу інклюзивної моделі освіти на всіх учасників освітнього процесу: дітей з особливими освітніми потребами, їх однолітків, вихователів, вчителів та інших спеціалістів. Отримані результати дослідження представляють вагомий докази переваг навчання дітей з особливими потребами в умовах загальноосвітнього закладу для всіх учасників освітнього процесу. Аналіз результатів спостереження за динамікою розвитку дітей з особливими потребами показав наявність певної динаміки: виріс інтерес до навчальної діяльності, розвинулися мовні навички, підвищилася пізнавальна активність, покращилися показники фізичного розвитку кожної дитини. Отримані результати стали основою для подальшого розвитку інклюзивних освітніх практик в Україні, започаткування необхідних змін в системі підготовки педагогів, формування суспільної думки та демократизації суспільства.

Інвалідність як соціальний феномен кожної держави потребує планування та розробки заходів щодо реабілітації осіб з обмеженими можливостями, а також міжнародної координації. Так, період з 1983 по 1992 рр. був названий ООН Інтернаціональною Декадою Інвалідів. "Стандартні правила врівноваження можливостей інвалідів", прийняті у 1993 р. Генеральною асамблеєю ООН, стали базовими у сфері прав інвалідів в країнах – членах ООН. Згідно Саламанкської декларації щодо освіти осіб з особливими потребами, прийнятої Всесвітньою конференцією з освіти представників цієї категорії (Саламанка, Іспанія, 7–10 червня 1994 р.), навчання у ВНЗ є складовою процесу соціальної інтеграції категорії молоді з обмеженими функціональними можливостями.

Існуюча в Україні нормативно-законодавча база щодо категорії осіб з обмеженими можливостями включає такі документи: Закон України "Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні" (2001 р.), який визначає основи соціальної захищеності інвалідів в Україні та гарантує їм рівні, поряд з іншими громадянами, можливості для участі в економічній, політичній та соціальній сферах життя суспільства, створення необхідних умов для повноцінного життя відповідно до індивідуальних здібностей та інтересів; Постанова Кабінету Міністрів України "Про стан державної молодіжної політики" (1999 р.), Концепція спеціальної освіти осіб з фізичними вадами в Україні на найближчі роки та перспективу (1996 р.). Закон України "Про реабілітацію інвалідів",

прийнятий у 2005 році, став базовим законом, в якому зазначена мета державної політики щодо відношення до інвалідів, а також визначені основні заходи зі створення різноманітних умов усунення або компенсації обмежень життєдіяльності інвалідів.

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

За даними ВОЗ, близько 3 % студентів вищих навчальних закладів – інваліди, і ця цифра має тенденцію до збільшення. Тому однією з найважливіших задач виступає надання допомоги студентам з обмеженими функціональними можливостями в ефективній інтеграції в соціальному просторі шляхом створення адекватного середовища, а також здійснення кваліфікованого соціально-психологічного супроводу. Сам процес навчання у ВНЗ передбачає залучення студентів в систему суспільних відносин та засвоєння ними соціальних цінностей суспільства. Активна взаємодія з різними соціальними утвореннями, а також сама специфіка навчання у ВНЗ сприяють формуванню у студентства активної життєвої позиції, зміцненню його зв'язків з іншими соціальними групами суспільства. На студентський вік припадає процес активного формування соціальної зрілості; найяскравішими рисами цього процесу є завершення освіти, трудова активність, суспільна робота, відповідальність перед законом, можливість створити родину та виховувати дітей. Соціальна зрілість передбачає здатність кожної молодої людини оволодіти необхідною для суспільства сукупністю соціальних ролей.

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

За даними дослідження В. П. Казміренка, близько 40 % студентів на особистісному та професійному рівні почуваються невпевнено не тільки під час навчання, але й після його завершення. Це обумовлено як проблемами самоідентифікації молодої людини, так і важкою прогнозованою широкою палітри стосунків, взаємовідносин, що формуються під впливом сучасного суспільства [4].

Серед найбільш значущих обмежень, які переживають люди з функціональними порушеннями, можна назвати такі: по-перше, обмеження соціальних контактів та виникнення довготривалої ситуації соціальної де-

привації, що призводить до недостатнього рівня розвитку у особистості соціальних здібностей та компетенцій, а також знижує адаптивні можливості індивіду. При переході від дитячого до юнацького віку всі особи з функціональними порушеннями відчувають значні ускладнення при взаємодії як із соціо-предметним середовищем, так і з соціальними оточенням. Це виявляється у неспроможності повноцінно інтегруватися у суспільстві та викликає відчуття власної неповноцінності та дезадаптованості. По-друге, обмеження у роботі з інформацією та пізнанні навколишнього світу. Люди з даними типами порушень, як правило, є повноцінними у розумовому та психічному відношенні, але недостатня кількість інформації призводить до зниження окремих пізнавальних функцій. Навчання у ВНЗ потребує не тільки значних інтелектуальних зусиль, але й роботи з великими обсягами інформації. Для цих категорій людей притаманне постійне відчуття дефіциту інформації та власної недостатньої спроможності щодо орієнтації у ситуаціях. По-третє, обмеження у можливостях оволодіння предметно-практичними діями. До останнього часу вважалося, що це обмеження є одним з провідних чинників, який визначає взагалі можливість отримання вищої освіти та досягнення високих рівнів кваліфікації. Люди з даними типами обмежень відчувають власну залежність від інших людей при необхідності виконання навіть достатньо простих та необхідних предметно-практичних дій. З цього приводу у особистості формується внутрішньо-суперечна система потреб. З одного боку, це потреба у підтримці з боку оточуючих людей, з іншого боку, це потреба у максимальній самостійності та функціональній незалежності. Четверте, обмеження у особистісній самореалізації та розвитку творчих здібностей. Потреба в самоактуалізації та самореалізації особистості є однією з найбільш значущих, але люди з даними типами функціональних обмежень стикаються з труднощами їх задоволення. Навчання у ВНЗ відкриває значні можливості в реалізації творчого потенціалу особистості та надбанні професійного фаху, що дозволяє знаходити шляхи необмеженого професійного зростання та самореалізації особистості.

Таким чином, для людей з функціональними обмеженнями притаманна наявність низки специфічних потреб, задоволення яких передбачає необхідність соціальної допомоги та соціально-психологічного супроводу. Серед найбільш значущих є такі: потреба в організації предметного середовища, яке відповідає їх функціональним можливостям; потреба в залученні у суспільні процеси та групові відносини; потреба в комунікації та спілкуванні; потреба в доступності інформації; потреба в творчій діяльності та професійній самореалізації.

Констатування наявності проблем самовизначення та самоактуалізації молодих людей з обмеженими функціональними можливостями, неузгодженості реальних особистісних уявлень з реаліями життя, зміни у структурі ціннісних орієнтацій в ході ефективної або неефективної інтеграції у суспільстві представників цієї категорії обумовили здійснення нами дисертаційного дослідження, спрямованого на визначення психологічних особливостей життєвих перспектив студентів з обмеженими функціональними можливостями. Дослідження проводилося на базі Маріупольського державного гуманітарного університету, Приазовського державного технічного університету та Миколаївського державного

університету імені В. О. Сухомлинського протягом 2006–2009 рр. з метою визначення особливостей включення навчально-професійної діяльності студентів з обмеженими функціональними можливостями в загальну психологічну структуру життєвих перспектив та розробки моделі психологічної роботи із сприяння у подоланні особистісних проблем [5].

Аналіз отриманих результатів показав, що недостатній рівень сформованості психологічної структури навчально-професійної діяльності студентів з обмеженими функціональними можливостями, низький рівень їх комунікативної компетентності та значні недоліки у загальній соціальній адаптованості стануть провідними чинниками при виникненні психологічних та особистісних проблем у процесі побудови ними власних життєвих перспектив.

З урахуванням отриманих даних нами розроблено та експериментально апробовано структурно-функціональну модель психологічної роботи із студентами з обмеженими функціональними можливостями, що сприяє позитивній побудові ними власних життєвих перспектив [6].

Теоретичне та експериментальне вивчення проблеми дозволяє стверджувати, що вищий навчальний заклад у відношенні до категорії студентів з ОФМ має сприяти формуванню в них адекватних уявлень щодо власних можливостей, створювати умови для пошуку шляхів максимальної реалізації цих можливостей, сприяти розвитку психологічних ресурсів та здібностей, що стане основою формування смислотиттєвих орієнтацій, професійної самоідентифікації та успішній соціальній інтеграції. Проте, таке сприяння не відбувається автоматично, а потребує цілеспрямованої психологічної та соціальної роботи з підтримки та розвитку студентів з ОФМ, тому розроблена нами модель психологічної роботи з цією категорією студентів включає три основні напрямки: психологічну допомогу, психологічний супровід та підтримку представників цієї категорії, а також інформаційно-методичну роботу з їх соціальним оточенням.

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

1. Выготский Л. С. Принципы воспитания физически дефективных детей: Основы дефектологии / Л. С. Выготский // Собр. соч. в 6 тт. / под. ред. Т. А. Власовой. – М.: Педагогика, 1983. – С. 34–49. 2. Мурза В. П. Психолого-фізична реабілітація / В. П. Мурза. – К.: Олімпійська література, 2000. – 422 с. 3. Швалб Ю. М. Психологические модели целеположения / Ю. М. Швалб. – К.: Стило, 1997. – 240 с. 4. Ядов В. А. Саморегуляция и самопрогнозирование социального поведения личности / В. А. Ядов. – Л.: Наука, 1979. – 142 с. 5. Тищенко Л. В. Психологічні особливості життєвих перспектив студентів з обмеженими функціональними можливостями: дис. ... канд. психол. наук.: 19.00.01 / Л. В. Тищенко. – К., 2010. – 193 с. 6. Тищенко Л. В. Структурно-функціональна модель психологічного супроводу та підтримки студентів з обмеженими функціональними можливостями / Л. В. Тищенко // Матеріали II Всеукраїнського психологічного конгресу, присвяченого 110-й річниці від дня народження Г. С. Костюка. – Т. I. – К.: ДП "Інформаційно-аналітичне агентство", 2010. – С. 421–424.