

**Міністерство освіти і науки,
молоді та спорту України
Кам'янець-Подільський національний університет
імені Івана Огієнка**

В І С Н И К

**КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКОГО
НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ІВАНА ОГІЄНКА**

**КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА
І ПСИХОЛОГІЯ**

В и п у с к 4

Кам'янець-Подільський
„Медобори-2006”
2013

УДК:378.4:376. 1](477.43)(082)

ББК:74. 3

В54

Рецензенти:

- Бондар В.І.,** доктор педагогічних наук, професор, академік, дійсний член НАПН України, директор Інституту педагогіки і психології Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова
- Плахотнік О.В.,** доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної педагогіки Київського національного університету імені Тараса Шевченка
- Шинкарюк А.І.,** доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної та практичної психології

Редакційна колегія

Бондар В.І., доктор педагогічних наук, професор, академік, дійсний член НАПН України, директор Інституту педагогіки і психології Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, Вержиковська О.М., кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри психолого-медико-педагогічних основ корекційної роботи (науковий редактор), Гаврилов О.В., кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри логопедії та спеціальних методик, Гаврилова Н.С., кандидат психологічних наук, доцент, заступник декана з наукової роботи та міжнародних зв'язків, Гурський В.А., кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач лабораторії історії соціально-педагогічної освіти, Мельник Л.П., кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи (заступник голови), Миронова С.П., доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри корекційної педагогіки та інклюзивної освіти, Михальський А.В., кандидат медичних наук, доцент, завідувач лабораторії психології здоров'я, Синьов В.М., доктор педагогічних наук, професор, академік, дійсний член НАПН України, директор Інституту корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, Співак В.І., кандидат психологічних наук, доцент, декан факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології (голова редакційної колегії), Рудзевич І.Л., кандидат психологічних наук, доцент, Шинкарюк А.І., доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної та практичної психології.

Друкується за ухвалою Вченої ради

*Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
(протокол №2 від 28 лютого 2013 року)*

В54

Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Корекційна педагогіка і психологія / за ред. О.М. Вержиковської, В.І. Співака. – Вип. 4. – Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2013. – 252 с.

До вісника увійшли наукові праці фахівців з колекційної та соціальної педагогіки і психології. У них висвітлюються теоретичні та практичні аспекти організації корекційно-розвивальної, реабілітаційної, навчально-виховної роботи з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку.

Адресується науковцям, спеціалістам-практикам, студентам, які навчаються за спеціальністю „Корекційна освіта”, „Соціальна педагогіка”, „Практична психологія”, батькам, всім, кому небайдужа доля осіб з порушеннями психофізичного розвитку.

**УДК:378. 4:376.1](477. 43) (082)
ББК:74.3**

*Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації, серія КВ
№13865-2839 від 22. 04.2008 р.*

© Авторів статей, 2013
© „Медобори-2006”, 2013

ЗМІСТ

Богуцька Т.О.	Нейродинамічні функції та психо-фізіологічний рейтинг дошкільників	6
Бонецька О.М.	Мотиваційні фактори як основа ефективного засвоєння та вивчення української мови в школі	10
Бугера Ю.Ю.	Атенційні здібності як показник розвитку уваги у розумово відсталих молодших школярів	16
Вержиховська О.М.	Теоретичні аспекти проблеми підготовки дітей з розумовою відсталістю до навчання у школі	25
Гевчук Н.С., Сметанюк Т.І.	Поняття типової технології соціальної роботи як алгоритму діяльності	41
Гіренко Н.А.	Шляхи підвищення працездатності у розумово відсталих старшокласників в процесі професійно-трудового навчання	40
Грубляк В.В.	Соціотерапевтичний вплив на осіб літнього віку з когнітивними розладами	46
Дідик Н.М.	Розвиток емпатійності як складова особистісної підготовки фахівців соціономічної сфери	53
Зайченко Г.Д.	Проблема діалогу в контексті вивчення розладів аутичного спектра	59
Золотова Г.Д.	Єдина природа різновидів адиктивної поведінки дітей	64
Єльченко А.М.	Педагогічна технологія М. Монтесорі в системі спеціальної освіти в Україні: історія і сучасність	69
Ковальчук І.І.	Теоретичні основи розвитку інтелектуальної сфери у розумово відсталих старших дошкільників	77
Козак А.В.	Особливості застосування різних видів ігор у логопедичній роботі з дітьми з вадами мовлення	90
Кочкурова О.В.	Розвиток професійної ідентичності майбутніх учителів методами активного соціально-психологічного навчання	93
Кузава І.Б.	Зарубіжний досвід реалізації інклюзивної освіти дошкільників із психофізичними порушеннями	101

Кутова Т.В.	Суїцидальна поведінка підлітків як соціально психологічна проблема	110
Логвинова Л.Л., Лактюшина Т.Л.	Шляхи оптимізації роботи батьків із дітьми з вадами мовлення	115
Мельник Ж.В.	Теоретичні аспекти підготовки соціальних працівників в Україні	120
Миронова С.П.	Корекційно-педагогічний супровід інклюзивної освіти	126
Михальська Ю.А., Васильянов Д.С., Войтенко І.І.	Особливості психології обходження з хворими медичної сестри	131
Михальський А.В., Михальська С.А.	Внутрішня картина хвороби і принципи психокорекції при гіпертонічній хворобі	136
Молєв В.П.	Психопатологічні особливості органічних психічних розладів у хворих з хронічною нейросенсорною приглухуватістю після лікування аміноглікозидами	143
Одинченко Л.К., Корсун І.С.	До питання вивчення розділу «Своя область» на уроках географії в допоміжній школі	148
Опалюк О.М., Опалюк Т.Л.	Психолого-педагогічні особливості підліткового віку як фактор ризику формування асоціальної поведінки	155
Островська Н.О.	Технології та методи формування усвідомленого батьківства молоді	163
Пігіда В.М.	Використання тренінгових форм роботи в соціально-педагогічній діяльності з дітьми трудових мігрантів	172
Пріданнікова О.М.	Соціально-педагогічна підтримка самовиховання учнів допоміжної школи	178
Білецька Т.В., Рибщун О.В.	Соціальний аудит у ВНЗ (до питань доцільності та можливості)	182
Рібщун Ю.В.	На часі – нова корекційна програма з розвитку мовлення дітей п'ятого року життя із ФФНМ	189
Рудзевич І.Л.	Теоретичні аспекти проблеми психологічних особливостей юнацького віку в контексті педагогічних конфліктів	199
Сербалюк Ю. В.	Соціальна робота з малолітніми злочинцями в історії України кінця ХІХ – початку ХХ ст.	208

Сіліна Н.А.	До проблеми формування естетичних здібностей у розумово відсталих дітей	215
Смоліна О.С.	Роль сім'ї у корекційному впливі на дітей із порушеннями психофізичного розвитку	220
Хохліна О.П. Хохліна І.В.	Саморегуляція як показник особистісного зростання учнів спеціальних освітніх закладів	226
Цикурова- Беседіна А.В.	Розвиток морально-естетичних почуттів розумово відсталих учнів засобами народної педагогіки на уроках художньо-естетичного циклу в практиці роботи спеціальної школи	232
Ясточкіна І.А.	Прояви особистісної тривожності у малюнках юнаків	242
Відомості про авторів		248

УДК 618.821

Т.О. Богуцька

НЕЙРОДИНАМІЧНІ ФУНКЦІЇ ТА ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНИЙ РЕЙТИНГ ДОШКІЛЬНИКІВ

Досліджувалась динаміка становлення нейродинамічних функцій та психофізіологічний рейтинг у дошкільників. Такі дослідження дають можливість зрозуміти онтогенетичні особливості їх психофізіологічного розвитку.

Ключові слова: нейродинамічні функції, психофізіологічний рейтинг, зрілість мозку, дошкільники.

Вивчення вікових особливостей становлення психофізіологічних функцій у дітей 6 – 7- річного віку - одна із важливих передумов вирішення ряду психологічних та педагогічних проблем, пов'язаних з індивідуалізацією диференційованого навчального та виховного процесів.

Як уже зазначалось у попередніх публікаціях, поступове дозрівання кори головного мозку в цьому віці виявляється у зростанні активності її лобних ділянок та посиленні функціонального зв'язку цих відділів з іншими ділянками кори, в результаті чого спостерігаються прогресивні зміни ряду психофізіологічних функцій [1, 8].

Серед досліджуваних нами нейродинамічних показників – функціональна рухливість та сила нервових процесів. Опрацьовані літературні джерела представляють неоднозначні результати. Ряд авторів звертають увагу на недостатню інертність нервових процесів у дітей раннього віку[3, 9] . О.І. Кабанов та співавтори [4] зауважують, що у 6 -7 – річних дітей рухливість стереотипів майже досягає рівня дорослих. Про вдосконалення рухливості нервових процесів у віці від 1,5 до 7 років свідчать дослідження К.М. Дегтяр [3]. За даними Н. В. Суханової, переробка двох позитивних антагоністичних рухових умовних рефлексів у дітей 4 – 7 років не викликає ускладнень, що, на думку автора, свідчить про достатньо високий рівень рухливості нервових процесів в цьому віці [9].

Про збільшення рухливості нервових процесів з віком у дітей свідчать також результати досліджень О.І. Кабанова та співавтори

[4], І.В. Равич – Щербо та М.К. Трифонової [7]. Проте О.І. Майер [5] не помітив особливої різниці в швидкості переробки рухових умовних рефлексів, сформованих на мовленнєвому підкріпленні, у дітей віком від 3 – 4 до 5 – 6 років.

А.Г. Іванов – Смоленський, проаналізувавши результати, отримані співробітниками, прийшов до висновку про зростання рухливості нервових процесів під час онтогенетичного розвитку [4].

Зменшення тривалості латентних періодів і тривалості сенсомоторних та словесно – асоціативних реакцій у дітей з віком зафіксовано в роботах Д.П. Букреєвої, А.І. Ванютиної і А.П. Тамбієвої [5]. Пізніше фундаментальні дослідження, проведені В.О. Трошихіним та співавторами, показали, що у віковому діапазоні від 5 до 24 років спостерігаються два періоди інтенсивного підвищення функціональної рухливості нервових процесів: з 5 до 10 – 11 років і з 14 – 15 до 16 – 17 років та два періоди досить повільного приросту – з 10 – 11 років до 14 – 15 і з 16 – 17 до 24 років [9].

Але, не зважаючи на велику кількість проведених експериментальних досліджень, єдиної думки стосовно характеру вікової динаміки рухливості нервових процесів не було сформовано.

Представлені відмінності у результатах можна пояснити тим, що, по – перше, більшість із них виконані з використанням різних методичних підходів; по – друге: нерідко експериментатори мали дещо відмінні погляди стосовно змісту ряду нейро- та психофізіологічних понять. Очевидною стала необхідність уніфікації як самих понять, так і методичних підходів.

В.О. Трошихін та співавторами [9] зазначають, що для більш точного уявлення про вікові особливості становлення нейродинамічних функцій в онтогенезі велику цінність представляють результати лонгітудінальних досліджень, проведених на одних і тих же досліджуваних. Однак таких досліджень проведено мало, причому більшість з них виконана на невеликих групах дітей, в основному перших років життя.

Проведені нами лонгітудінальні дослідження динаміки становлення нейродинамічних функцій дошкільників базувались на використанні методичного підходу М.В. Макаренка [5].

Отримані результати свідчать про прогресивні зміни властивостей нервових процесів і розумової працездатності протягом зазначеного періоду. Інтервал між нашими дослідженнями складав 6 місяців. Найбільше зростання функціональної рухливості нервових

процесів спостерігалось у період з 5 років до 5 років 6 місяців, що узгоджується з даними С.А. Ахмедової [2] стосовно особливо виразного збільшення рухливості нервових процесів на 5 – му році життя. Виразним і достовірним в період з 5 до 5,5 років було також зростання сили нервових процесів, але найбільший приріст даного показника спостерігався в період від 6 до 6,5 років.

Таким чином, проведені нами лонгітудинальні дослідження свідчать про те, що в період з 5 до 7 років у дітей суттєво зростають функціональна рухливість та сила нервових процесів. Необхідно звернути увагу і на високі показники вірогідних кореляційних зв'язків між зазначеними параметрами, одержані в результаті аналізу кожного етапу досліджень. Значущі коефіцієнти кореляції були одержані нами і на основі аналізу результатів функціональних зрізів (попередні дослідження), причому вони спостерігалися в усіх вікових групах. На нашу думку, існування таких показників кореляції є закономірним, оскільки кількість опрацьованих сигналів залежить від фактору швидкості. В групі 5 –річних на усіх етапах досліджень показано існування значущих коефіцієнтів кореляції між швидкостями простих та складних сенсомоторних реакцій та функціональної рухливості нервових процесів. В групі 6 – річних аналогічні дані не досягли рівня достовірності.

Як відомо, прогресивні зміни основних властивостей нервових процесів знаходять вираження у посиленні внутрішнього та послабленні зовнішнього гальмування, що виявляється у зростанні стійкості уваги. Про це свідчать і одержані нами результати лонгітудинальних досліджень – коефіцієнт точності виконання завдання, який є показником концентрації уваги, стабільно зростає з віком у дітей обох досліджуваних груп.

З метою вивчення більш широкого спектру психофізіологічних показників у старших дошкільників, нами було проведено дослідження, крім уже згадуваних нейродинамічних функцій, швидкості простої та складної сенсомоторних реакцій, коефіцієнта сили нервової системи, її функціонального рівня, рівня функціональних можливостей, працездатності головного мозку, точності реакції стеження за об'єктом, що рухається, та коефіцієнту інтелекту. Досліджувані показники характеризують ступінь зрілості тих базових функцій, які лежать в основі психічної діяльності дитини. Для оцінки кожного показника застосовували 20-бальну шкалу, а інтегральну оцінку всього комплексу показників, або так званий психофізіологічний рейтинг (ПФР), одержували при діленні

суми балів за всім комплексом на кількість досліджуваних показників.

Отримані результати показали, що для більшості дошкільників властиві досить низькі, порівняно із дорослими (в 2 – 3 рази менші), показники швидкості сенсомоторних реакцій (простої та вибору) і функціональної рухливості нервових процесів. При аналізі кореляційних зв'язків ПФР з окремими психофізіологічними параметрами було показано, що найбільший внесок в цей інтегральний показник дають показники функціонального стану (функціональний рівень системи та рівень функціональних можливостей) та функціональної рухливості нервових процесів, що узгоджується з даними Г.М. Чайченка [10].

Такі прогресивні зміни досліджуваних показників, на нашу думку, пов'язані з морфофункціональним дозріванням кори головного мозку, що відбувається в даному віці, і знаходять відображення в зростанні ефективності розумової діяльності старших дошкільників та їх шкільній зрілості.

Список використаних джерел

1. Антропова М.В., Кольцова М.М. Морфофункціональне созрівання основних фізіологічних систем дітей дошкільного віку. - М.: Педагогіка, 1983. – С. 140 – 144.
2. Ахмедова А.С. Вікові та індивідуальні відмінності в рівні рухливості нервових процесів у дітей 3 -7 років // Тез. докл. наук. конф. вікові особливості фізіологічних систем дітей і підлітків. - М., 1985. – С. 34.
3. Иванов-Смоленский А.Г. Очерки експериментального дослідження вищої нервової діяльності людини (в віковому аспекті). – М.: Медицина, 1971. – 448 с.
4. Кабанов А.И., Кочеткова М.Т., Леонова Л.И. Розвиток складних форм вищої нервової діяльності у дітей дошкільного віку // Тез. докл. на ХХІІІ совещ. по проблемам вищої нервової діяльності. – Рязань, 1969. – С. 106 – 107.
5. Макаренко М.В. Теоретичні основи і методики професійного психофізіологічного відбору військових спеціалістів. К.: Сент-Жак, 1996. – С. 52 – 162.
6. Макаренко М.В., Богуцька Т.О. Динаміка формування властивостей основних нервових процесів у дітей 4 – 7-річного віку // Фізіолог. журнал.- 1998. – Т.44, № 1-2. – С. 95 – 102.

7. Равич-Щербо И.В., Трифонова М.К. Двигательная реакция выбора как показатель типологических различий // Докл. АПН РСФСР. – 1962. - № 4. – С. 95 – 98.
8. Семенова Л.К., Васильева В.А., Цехмистренко Т.А. Структурные преобразования коры большого мозга человека в постнатальном онтогенезе // Структурно-функциональная организация развивающегося мозга. – Л.: Наука, 1990. – С. 7 -21.
9. Трошихин В.А., Молдавская С.И., Кольченко Н.В. Функциональная подвижность нервных процессов и профессиональный отбор. – К.: Наукова думка, 1978. – 228 с.
10. Чайченко Г.М. Психофизиологический рейтинг как показатель эффективности умственной деятельности // Физиология человека. – 1995. – Т. 21. - № 2. – С. 30 – 36.

The researches of neurodynamic functions development and psychophysiological rating of the preschoolers were done. They give the possibility to understand the peculiarities of the preschoolers' psychophysiological development.

Keywords: neurodynamic functions, psychophysiological rating, brain maturity, preschoolers.

Отримано 18.3.2013

УДК 373.5.016:811.161.2.

О.М. Бонецька

МОТИВАЦІЙНІ ФАКТОРИ ЯК ОСНОВА ЕФЕКТИВНОГО ЗАСВОЄННЯ ТА ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ШКОЛІ

У статті розглядаються мотиваційні основи вивчення та викладання української мови в школі, визначаються психологічні передумови засвоєння знань та мотиви учіння.

Ключові слова: мотив, фактор, метод, умова, особистість.

Мотиваційні фактори навчання відіграють важливу роль у шкільній освіті, завдяки якій має сформуватися ставлення учнів до культурних та духовних цінностей народу. Дослідження механізмів

мотиваційної сфери, тих факторів, які спричинюють рух спонукальних сил школярів, сприяє поліпшенню якості навчання і виховання підростаючого покоління. На жаль, у сучасній методичній науці спостерігається, переважно, однобічний підхід до вивчення мови в школі. Керування педагогічним процесом буде ефективним, якщо воно ґрунтуватиметься на психологічних закономірностях, внутрішніх мотивах і потребах діяльності учнів. Важливо й те, які прийоми застосовуються. В центрі уваги вчителя має бути сам учень як особистість, його внутрішні потреби, особливості, психологічний стан. Зовнішні засоби впливу на особистість стануть ефективними лише тоді, коли прийматимуться самою особистістю, відповідатимуть її внутрішнім потребам.

Недооцінка в методиці викладання мови потреб учнів як своєрідного регулятора їхньої творчої активності зумовлювала такий характер навчального процесу, де школяреві відводилося місце об'єкта впливу. Це призвело до ігнорування інтересів, запитів дітей, їхніх ціннісних орієнтацій. Ефективність педагогічної взаємодії, викладання та вивчення предмета можлива лише за умови, коли учень стане її суб'єктом, безпосереднім учасником.

Кожний метод ґрунтується на певних психологічних постулатах щодо ролі вчителя і відповідної ролі учнів, постулатах, які випливають з певної філософії педагогіки і включають питання мети освіти взагалі та людських можливостей цю мету досягти. Різні методи можуть надавати перевагу різним аспектам викладання: в одних переважає вміння говорити, в інших акцент робиться на читанні, у третіх – на перекладі тощо.

Різноманітність дидактичного матеріалу – це ще один ефективний засіб стимулювання і сконцентрування уваги, який у процесі викладання мови спрацьовує бездоганно.

Правильно підібрати дидактичний матеріал, значить активізувати той чи інший тип мислення, а вибрати метод учіння – значить зробити процес навчання осмисленим.

Психологічними передумовами засвоєння знань сучасна педагогіка і психологія вважають:

1) позитивне ставлення учнів до самого навчання (коли є інтерес до предмета, підтримується стала увага, не порушується темп навчальної роботи);

2) процеси безпосереднього чуттєвого (рефлексійного) ознайомлення з матеріалом (у мові – це словесна і символічна наочність, контекст);

3) процес мислення (активізація мислення, осмислювання матеріалу, прагнення думати);

4) запам'ятовування і збереження здобутої інформації, здатність до її відтворення [3; 154-160].

Учіння може виникати лише тоді, коли наявні мотиви, що стимулюють поступ учня до пізнавальної мети. Вони можуть бути зовнішніми (пов'язані із значним фізичним напруженням – нагорода, покарання, погроза, вимога, натиск групи, очікування благ тощо) і внутрішніми (формується не лише управлінням діяльності учня, а й ступенем його вихованості – допитливості, прагнення підвищити свій культурний рівень, інтерес до самих знань) [2; 177-181].

М.І.Алексєєва уточнює мотиви навчання, виділяючи:

- суспільно-політичні мотиви (сам обов'язок учня вчитися в школі);

- професійно-ціннісні мотиви (керують процесом навчання більшості учнів);

- мотиви соціального престижу (саме відсутність цього мотиву призвела до ігнорування багатьма учнями уроків української мови та літератури);

- комунікативні мотиви (використання української мови у різних сферах життєдіяльності);

- мотиви, пов'язані з потребою самовиховання, прагнення до самовдосконалення;

- мотиви тривожності (за оцінку з предмета і пов'язану з нею перспективу покарання, конфлікту з вчителями, батьками);

- мотив поваги, чи авторитету, вчителя української мови та літератури, оскільки особистість вчителя нерідко впливає і на ставлення до вивчення того чи іншого предмета [1; 26-59].

Основна умова, за якої можна досягти успіху у вивченні мовознавчих дисциплін, – мислительна діяльність учня, активна робота думки. Учень буде думати тоді, коли для цього створити певні умови. Насамперед учня необхідно зацікавити новим матеріалом, щоб він відчув потребу у його пізнанні, знайшов у ньому щось нове, необхідне. Переважна більшість вчителів (викладачів) не вміють надати мові як об'єктові вивчення, ознак новизни, перетворити цю новизну в практичні мовленнєві навички. Якщо відсутній евристичний інтерес до предмета, якщо це знання лише заради знань, тоді годі сподіватися на стабільний інтерес до предмета. Віднайти новизну у звичайному, буденному може тільки той вчитель, який сам бачить в об'єкті свого аналізу явище, пізнавати яке завжди можна по-новому.

Для одержання ефекту новизни на уроках мови необхідно створити для учнів проблемну ситуацію, яка активізувала б такі процеси мислення, як розмірковування, осмислення, фіксацію в пам'яті та ін.

„Зіткнення з труднощами”, інтелектуальна або фізична потреба подолати її є ефективними стимулами думання. Раціональний рівень труднощі завдань, чітка орієнтація на практичну значущість кінцевого результату, вдале застосування форм заохочення – такі важливі передумови підтримки інтересу учнів до знань з того чи іншого навчального предмета.

Значним етапом у формуванні пізнавальних мотивів вивчення мови є вироблення в учнів умінь працювати самостійно, важливо також прищепити потребу постійного саморозвитку та самовдосконалення.

Педагогічна оцінка результатів навчання – це найбільш дієвий засіб стимулювання навчальної діяльності школярів. Вона має важливе значення для розвитку процесу саморегуляції учнів у навчанні, впливає на бажання учня утвердитися в дитячому колективі. У багатьох педагогічних і психологічних дослідженнях вказано, що оцінка вчителя має велике значення для учня. Тому при оцінюванні знань потрібно бути завжди об'єктивним і справедливим. Слід відзначати зростання дитячих успіхів, кожному оцінку потрібно коментувати, пам'ятаючи, що негативна оцінка погано впливає на навчання учня. І перед тим, як поставити її, слід знати психологічний стан дитини і допомогти їй одержати кращу оцінку.

Усі зазначенні мотиви навчальної діяльності не існують окремо один від одного, а перебувають у складному взаємозв'язку. Наприклад, інтерес до навчання поєднується з почуттям радості від успішно виконаного завдання, з прагненням бути освіченою і корисною для суспільства людиною. Мотиви особистого успіху в навчальній діяльності пов'язуються з усвідомленням свого обов'язку, чутливістю до громадської думки, з бажанням відзначитися в колективі.

Звичка до систематичних занять як мотив навчання нерідко співіснує з побоюванням осуду з боку однокласників чи дорослих, бажанням розширити свій світогляд, прагненням до самовиховання. Зацікавленість учнів у кращих результатах навчання поєднується з намаганням привернути до себе увагу.

Здебільшого для кожного учня характерні декілька мотивів навчання: зацікавленість змістом знань, усвідомлення важливості освіти в самостійному житті й почуття обов'язку, радість від особистого успіху, бажання не бути гіршим за інших, і навіть побоювання одержати негативну оцінку.

Як бачимо, нові мотиви народжуються завдяки застосуванню вчителем ефективних методів навчання, спрямуванню уваги учнів не тільки на досягнення кінцевого результату дій, а й на саму пізнавальну діяльність, на опанування прийомами самостійної розумової діяльності.

Останнє має вирішальне значення для зміцнення позитивних мотивів навчання.

Готуючись до уроку, потрібно добре продумувати кожен етап роботи, добирати методи навчання і види діяльності для кожного учня, щоб оптимізувати в нього інтереси до здобуття знань і спонукати віру в свої сили і вміння. Лише така систематична робота і приведе до бажаних наслідків.

Завдання словесників – формувати, виховувати інтерес і любов до рідної мови, без знання якої годі забезпечити повноцінність навчання і виховання. Людина, яка виростає байдужою до культурних надбань свого народу, морально і духовно зубожіє, в ній послаблюється кровний зв'язок із своїм етносом. Тільки на ґрунті рідної мови і літератури можна відкрити учням особливості національного світосприймання й національного характеру.

Національна мова нерозривно пов'язана з традиціями національної культури і є своєрідною історичною пам'яттю народу.

Взагалі сучасний урок потребує свого оновлення. У роботі школи мають місце дві суперечливі тенденції: з одного боку, викладання мови значно відстає від досягнень методичної науки, з другого – безпосередня шкільна практика викладання мови значно випереджає методичну теорію. Народжуються нові організаційні форми уроків, нові підходи до осмислення мовних явищ та категорій. Немало нових форм уроків ще не мають своїх назв і не осмислені методичною наукою. Але це не означає, що такі уроки не можуть мати право на існування. Якщо вони будуються з урахуванням специфіки мови як мистецтва слова та вислову, сприяють активізації мислення, викликають емоційне піднесення, вносять елементи новизни й різноманітності у навчальний процес, орієнтують на розвиток особистості – такі уроки педагогічно виправдані і повинні зайняти належне місце в системі роботи вчителя-словесника.

Слід також відзначити, що престиж навчального предмета нерозривно пов'язаний з його суспільною значущістю і визначається певною мірою характером суспільної атмосфери у той чи інший період життя. Отже, формування в учнів позитивного ставлення до національної мови є не тільки проблемою педагогічною і психологічною, а й соціальною.

Слід також пам'ятати про те, що повне розкриття потенціалу особистості залежить від характеру і спрямованості педагогічного процесу, педагогічного середовища, педагогічних умов, психологічної атмосфери, особливостей педагогічного та міжособистісного спілкування. Адже успішність педагогічного процесу визначається:

По-перше, змістом, атмосферою спілкування, стилем взаємин, які допомагають дитині засвоювати все насправді необхідне, пізнавати себе як особистість, плекати почуття власної гідності, самоповаги, усвідомлення, що з нею рахуються, вона потрібна, її помічають, цінують.

По-друге, формуванням соціально та особистісно значущих мотивів учіння, які об'єднуюватимуть учнівський колектив на основі однієї мети, єдиних принципів, взаємостосунків.

По-третє, простором для творчості, самостійності, пізнавальної та громадської активності дітей.

По-четверте, вільним вибором, ненав'язливістю.

По-п'яте, врахуванням психологічних особливостей дітей тієї чи іншої вікової групи.

По-шосте, яскраво вираженою розвивальною тенденцією, подоланням інерції та пасивності.

По-сьоме, вихованням постійної потреби у саморозвитку та самовдосконаленні.

По-восьме, співробітництвом педагога з дитиною.

По-дев'яте, відчуттям радості подоланих труднощів.

По-десяте, формулюванням особистості дитини, розвитком її природних здібностей.

Успішність мотиваційних факторів вивчення та викладання української мови в школі визначається передусім врахуванням:

– часової послідовності та перспективності розвитку вміння та навичок, поступовою ускладнюваністю завдань, пошуковим та евристичним характером вправ;

– самостійності, ініціативи у виконанні завдань;

– різноманітності дидактичного матеріалу;

– виховної та розвивальної спрямованості;

– усвідомленості навчання;

– самостійності вибору;

– інтересу до предмета і до здобуття знань;

– поваги до особистості вчителя.

Очевидним також є те, що значення для учня того чи іншого мотиву залежить від багатьох факторів: віку, рівня вихованості, розумових здібностей, інтелектуального розвитку, суспільних та

соціальних, психологічних умов, у яких проходить навчання, від оточення, професійної та педагогічної майстерності вчителя, соціальної перспективи та престижності навчання (вивчення конкретного предмета).

Оскільки дії (поводження) учня в процесі навчання залежать, як правило, від того, яке місце відводиться учневі в цьому процесі (пасивного поглинача пропонованої інформації чи активного пошуковця), то загострюється проблема правильності налаштування на навчання, що вимагає від учителя не просто знання свого предмета, а й постійної творчості, знання психології та особливостей розвитку дитини у тому чи іншому віці.

Список використаних джерел

1. Алексєєва М.І. Мотиви навчання учнів. – К., 1974.
2. Возрастная и педагогическая психология / Под редакцией Н.В.Петровского. – М., 1979.
3. Крутецкий В.А. Психология обучения и воспитания школьников. – М., 1976.

The article is devoted to the motive base of teaching and learning of ukrainian language at school. It also defines the psychological conditions and motives of learning.

Keywords: motive, factor, method, condition, personality.

Отримано 18.3. 2013

УДК 376-056.36

Ю.Ю. Бугера

АТЕНЦІЙНІ ЗДІБНОСТІ ЯК ПОКАЗНИК РОЗВИТКУ УВАГИ У РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.

У даній статті розглядаються питання становлення атенційних здібностей у нормально розвинених та розумово відсталих молодших школярів та визначаються критерії розвитку уваги у навчальному процесі.

Ключові слова: атенційні здібності, увага, порушення уваги, властивості уваги, критерії уваги.

У психічному розвитку розумово відсталих дітей вагоме місце відводиться проблемі дослідження уваги як базової складової психічного процесу. Увага займає провідне місце серед інших психічних процесів та розглядається як психофізіологічний стан, що характеризує динамічні особливості пізнавальних процесів та забезпечує організацію усієї психічної діяльності, зокрема:

- забезпечує організований і цілеспрямований відбір інформації;
- вибіркочу і тривалу зосередженість психічної активності на об'єкті або діяльності;
- спрямованість і вибіркочість пізнавальних процесів.

Таким чином, увага як особлива форма психічної діяльності має складну структуру, створену взаємозв'язками атенційних здібностей, тобто своїх основних властивостей, які і є показниками та критеріями розвитку уваги, і від яких залежать якість і результати функціонування усієї пізнавальної системи [1, с. 34 – 38 ; 6].

Властивості уваги діляться на первинні та вторинні. До первинних відносяться обсяг, стійкість, інтенсивність, концентрація, розподіл.

Обсяг уваги визначається кількістю об'єктів, які людина може одночасно охопити увагою за короткий проміжок часу. Обсяг уваги залежить від особливостей сприйнятих об'єктів і від того чи об'єднано їх у групи.

Стійкість уваги – часова характеристика, що визначається тривалістю збереження цілеспрямованої уваги на певному об'єкті або виді діяльності. Показником стійкості є висока продуктивність діяльності людини протягом тривалого часу [5, 246-249 с.].

Інтенсивність уваги характеризується великими затратами нервової енергії при виконанні якогось виду діяльності. Під час будь-якої роботи моменти надто напруженої уваги чергуються з моментами ослаблення уваги. Фізіологічно інтенсивність уваги обумовлена підвищеним ступенем процесів збудження в окремих частинах кори головного мозку при одночасному гальмуванні інших частин.

Концентрація уваги – це ступінь зосередження. Зосередженою називається увага, що направлена на якийсь один об'єкт чи вид діяльності і не розповсюджується на інші. Саме зосередженість є

необхідною умовою осмислення засвоєння інформації, що поступає в мозок, при цьому відображення її стає чітким і ясним.

Розподіл уваги – це здатність людини одночасно утримувати в центрі уваги визначену кількість об'єктів, тобто це одночасна увага до двох чи більше об'єктів чи видів діяльності. Він неможливий тоді, коли обидва види діяльності потребують зайнятості одних і тих самих аналізаторів або одночасно високого рівня свідомості. Розподіл є необхідною умовою для успішного виконання декількох видів діяльності, що потребують одночасного виконання різнорідних операцій[2; 5, 246-249 с.].

До вторинних властивостей уваги відносяться переключення і коливання уваги.

Переключення уваги проявляється в довільному переміщенні людиною уваги з одного об'єкта або виду діяльності на інший. Залежно від ситуації воно може бути повним або частковим, легшим чи важчим. При потребі воно відбувається 3–4 рази за секунду. Увага переключається легше, коли існує зв'язок між попереднім і наступним видами діяльності, якщо наступний вид діяльності цікавіший за попередній, а також за умови, що попередній вид діяльності повністю завершено. За інших умов, переключення уваги відбувається повільно і з певними труднощами. Ця властивість означає можливість швидко орієнтуватись в складних ситуаціях.

Колівання уваги виявляються в періодичній зміні об'єктів, на які вона звертається. Колівання уваги відрізняється від змін стійкості уваги, оскільки, зміни стійкості характеризуються періодичним підвищенням і зниженням інтенсивності уваги. Колівання ж можуть бути при самій зосередженій і стійкій увазі. Періодичність коливання можна прослідкувати при розгляді двійних зображень, періодична зміна об'єктів є прикладом коливання уваги.

Знання структури уваги дають можливість керувати увагою учнів та сприяти її розвитку.

На ранніх етапах розвитку проходить структурно-функціональне дозрівання центральної нервової системи, саме тому при негативних впливах на неї спостерігаються різні розлади уваги. За визначенням Л. Волинської, З.Огороднійчук, О. Скрипченко, розлади уваги – це стійкі патологічні зміни у зосередженості, спрямованості і вибірковості психічної діяльності людини, зумовлені психічними захворюваннями або органічними ураженнями головного мозку, зокрема його лобних ділянок [1,с.34 – 38 ; 4, с. 120 – 121].

Аналіз клінічних та патофізіологічних досліджень М. Певзнер показав, що одним із провідних первинним порушенням вищої нервової діяльності у розумово відсталих дітей є патологічна інертність нервових процесів. Це доповнює вчення П. Гальперіна щодо даного питання, зокрема він зазначає на тому, що однією з причин слабкості уваги є неповноцінність нервових процесів, але разом з тим, він розглядає увагу як навичку, що формується протягом життя [2].

Вивченням закономірностей та особливостей розвитку уваги у дітей з розумовою відсталістю займалися такі дослідники, як І. Баскакова, С. Лієпінь, Л. Переслені, які виявили, що у даній категорії дітей спостерігаються суттєві відхилення у розвитку уваги та її властивостей. Зокрема, багато з них не можуть концентрувати свою увагу на чомусь, вони відволікаються, переключаючись на інші об'єкти [2; 5, с. 246 – 249].

Вищерозглянуті нейрофізіологічні та клініко-психологічні характеристики уваги дають нам змогу побачити, що рівень розвитку уваги в учнів допоміжної школи досить низький. З цього приводу, як зазначають С. Рубінштейн, В. Синьов, О. Хохліна, М. Матвєєва розумово відсталі діти, дивлячись на об'єкти чи їх зображення, не помічають при цьому притаманних їм важливих елементів. Першою причиною недостатності рівня розвитку уваги у розумово відсталих дітей є коливання психічної активності, що є проявом несталих, короткочасних фазових станів в корі головного мозку, тобто через швидку виснаженість психічної активності. Ця виснаженість спостерігається не тільки до кінця дня, вона може настати на першому уроці після деякого розумового напруження. Зниження і коливання тону психічної активності може бути у кожного школяра з ослабленою нервовою системою, однак у багатьох учнів допоміжної школи вони виникають постійно і дуже часто.

За даними Е. Мандрусової, цереброастенічні стани, що спостерігаються у дітей з розумовою відсталістю, призводить до значних труднощів засвоєння знань. Коливання уваги заважають їм засвоювати програму допоміжної школи.

Для розумово відсталих молодших школярів характерними є труднощі переключення уваги з одного об'єкта на інший у зв'язку з патологічною інертністю процесів збудження та гальмування. Значна кількість різних видів діяльності, які вчитель пропонує дітям на уроці, викликає стомлюваність учнів, наслідком якої є несвідоме переключення уваги з одного завдання на інше, тобто

відбувається відволікання уваги дітей від виконання основного виду роботи і переключення на інші види діяльності, або відволікаючі фактори. Але розумово відсталі молодші школярі успішніше виконують завдання, які потребують переключення уваги під час роботи не з абстрактними, але з більш конкретними матеріалами [5, с. 246-249].

У дослідженнях С. Лієпінь виявленні відмінності властивостей уваги у розумово відсталих дітей залежно від структури дефекту. Серед них найменше відхилень обсягу, стійкості, розподілу та динаміки уваги спостерігається у дітей з неускладненою формою олігофренії. У дітей з переважанням процесів збудження спостерігається значне відставання за показниками якості, стійкості та розподілу уваги. Виявлено відносно швидкий темп роботи, який супроводжується великою кількістю помилок. Дітям даної категорії притаманний низький розподіл уваги. Діти з переважанням процесу гальмування мають найвищий показник стійкості уваги, більшість з них не здатні до розподілу уваги. Спостерігається значна динаміка розвитку за всіма показниками, але до третього класу її рівень, порівнюючи з даними інших категорій розумово відсталих дітей залишається найнижчим [2].

Детальний аналіз наукових праць ряду авторів (А. Кличев, С. Лієпінь, О. Горохова, С. Рубінштейн, та інші), показує, що кожна властивість уваги, яка проявляється у розумово відсталих молодших школярів на уроці, має певне значення для успішного та результативного засвоєння ними знань, при цьому, провідна властивість завжди пов'язана з іншими, а рівень успішності у навчанні пов'язаний з поєднанням великої кількості цих властивостей і вищим рівнем їх розвитку.

Вивчення досліджень Ю. Б. Гіппенрейтер, С.Л. Рубінштейн, М.Ф. Добриніна П.Я. Гальперіна та інших, показує, що критеріями вихованості властивостей уваги є декілька показників, а саме: ясність, чіткість сприймання та інших психічних процесів, тобто розвиток різних форм фокусування, що означає центральну зону уваги, об'єктів та чіткість його регулювання; правильність вибору об'єктів зосередження, що підвищує ефективність пізнавальних можливостей; спрямованість, що виникає на основі таких властивостей особистості, як ставлення до праці, вольових зусиль, умінь і навичок тощо; розвиток властивостей уваги, які сприятимуть розумовому і моральному розвитку особистості; єдність уваги з такими пізнавальними процесами, як сприймання,

пам'ять, мислення та увага, які є психологічною передумовою уваги.

Для високого рівня розвитку уваги характерні врівноваженість таких властивостей уваги, як інтенсивність, широта (обсяг і розподіл) та переключуваність (єдність стійкості й динаміки).

Вихована мимовільна увага вирізняється високим рівнем активізації розумового зосередження на основі інтересу, допитливості, емоційного ставлення до об'єкта праці. Вихована довільна увага характеризується розвинутими вольовими зусиллями. Післядовільна увага актуалізується у стані творчого натхнення в науковій та художній праці.

Ю. Б. Гіппенрейтер, яка запропонувала виділяти три групи критеріїв уваги, в залежності її проявів у свідомості, у поведінці та в продуктивній діяльності[6,с. 6,с. 534 – 543].

I. Феноменальний критерій, або суб'єктивний. До якого відносять ясність і виразність об'єктів у фокусі уваги поряд з розпливчатістю, не диференційованістю на периферії.

II. Поведінковий критерій, або зовнішньо-руховий. Сюди входять всі "зовнішні прояви" уваги, за якими можна зробити висновок про її наявність (наприклад, напрям погляду, поворот і нахил голови), зміна міміки, і специфічна поза (зокрема, її "застигання" або затримка), дихання тощо.

III. Продуктивні критерії уваги пов'язані з успішністю діяльності. Тут можна виділити три критерії наявності уваги в залежності від характеру цієї діяльності.

1. Пізнавальний критерій: краще сприймається і розуміється те, на що було звернуто увагу.

2. Мнемічний критерій: те, на що було звернуто увагу, залишається в пам'яті.

3. Виконавчий критерій, який визначається наявністю, чи відсутністю помилок при виконанні дії. Цей критерій часто при вирішенні кількох завдань одночасно.

При встановленні участі уваги в тому чи іншому пізнавальному або практичній дії ці групи критеріїв повинні застосовуватися в сукупності[6,с. 534 – 543].

Дослідження кількісних та якісних характеристик, сутності та змісту властивостей уваги (обсяг, стійкість, розподіл) показали, що вони не є сталою величиною і можуть змінюватись у процесі

навчальної діяльності за допомогою відповідних психолого-педагогічних умов, а саме:

- при використанні активуючої інструкції, що сприяє розширенню обсягу уваги, оскільки, значною мірою, обсяг залежить від різної мотивації і установки до сприймання;
- у процесі попереднього ознайомлення і активної діяльності учнів з об'єктами, які сприйматимуться за умов включення їх у обсяг уваги;
- при використанні надмірної кількості об'єктів спостереження чи вивчення, або навпаки при надмірному обмеженні кількості об'єктів може спостерігатись звуження обсягу уваги, при цьому оптимальною для молодших школярів допоміжної школи є кількість – 3-5 об'єктів сприймання. Саме кількість пропонованої дітям інформації може впливати як негативно, так і позитивно на обсяг процесу уваги;
- при спрямуванні та розробці відповідних завдань уроку потрібно звертати увагу на підвищення точності та правильності їх виконання, а не на збільшення темпу роботи [2], враховуючи значні відхилення в стійкості уваги у розумово відсталих молодших школярів порівняно до норми.

З цього приводу суттєвим є дослідження ряду авторів (Б. Ананьєв, Є. Мілерян, І. Страхов та інші [1, с. 34 – 38] щодо проблеми розвитку уваги під час навчальної діяльності, які серед основних проблем навчання виділяють оптимізацію та активізацію процесу уваги школярів у навчальному процесі.

Отже, успішність у навчальній діяльності залежить від розвитку уваги, проте якості організації навчальної діяльності молодших школярів є також, важливим фактором її розвитку. Теоретичні основи та положення щодо структури уваги, її сутності, властивостей дають можливість педагогу впроваджувати правильне керівництво навчальним процесом, яке дає змогу спрямовувати навчальний та методичний матеріал на розвиток та корекцію властивостей уваги.

Підвищення активності уваги учнів на уроках обумовлене рядом педагогічних факторів (зміст уроку; педагогічне забезпечення процесу навчання: методи, засоби, прийоми навчання; рівень розвитку структурних компонентів уваги), які враховують вікові, індивідуальні та психофізіологічні особливості молодших школярів.

Аналіз індивідуальних особливостей уваги молодших школярів, за Н. Дієвою, показав, що на особливості різних властивостей уваги учнів впливають наступні фактори:

- загальний розумовий розвиток дитини;
- рівень пізнавальної активності молодшого школяра;
- наявність інтересів до різних видів діяльності;
- самостійність дітей під час виконання завдань;
- організованість діяльності дітей;
- загальна дисциплінованість школярів під час уроків;
- достатній рівень розвитку вольової сфери;
- чітке виконання розпорядку [2].

Слід зазначити на тому, що увага учнів початкових класів, перш за все, залежить від зацікавленості навчальним матеріалом та мотивів учня, і за своїм характером у багатьох випадках вона є мимовільною. Особливо це стосується дітей з розумовою відсталістю, у яких має місце низький рівень довільності усієї пізнавальної діяльності, у тому числі й уваги. Саме тому, головним завданням педагогів та дефектологів є створити позитивну мотивацію та викликати інтерес учнів до навчального матеріалу і загалом процесу навчання. За умови наявності позитивних мотивів до учіння дитина зможе більш тривалий час сконцентрувати свою увагу на об'єкті пізнання, що дасть змогу атенційним процесам характеризуватися більшою довільністю.

Наукові дослідження показали, що стимуляцією щодо формування в учнів позитивної мотивації до учіння є:

1. Наявність ігрових компонентів у дидактичних заняттях.
2. Спрощення та доступне викладання навчального матеріалу.
3. Зв'язок навчального матеріалу з життєвим досвідом дітей.
4. Орієнтація вчителя на відповідні види заохочення учнів.

Вищерозглянуті напрямки позитивної стимуляції мотивації до учіння має велике значення, оскільки у дітей з розумовою відсталістю спостерігається зниження пізнавальної активності, тому наявність частих словесних покарань та негативної оцінки їх діяльності може призвести до зниження у дитини бажання вчитися взагалі.

Обґрунтування праць дослідників (С.Рубінштейн, П. Гальперін, В.Петровський та інші) показує, що формування та корекція уваги у розумово відсталих школярів тісно пов'язані з розвитком особистості, оскільки, увага супроводжується формуванням таких

особистісних якостей, як самостійність, дисциплінованість, наполегливість тощо. Притаманні учням з розумовою відсталістю порушення довільної уваги перешкоджають формуванню в них цілеспрямованості поведінки і діяльності, різко знижують їх працездатність. Досить важливим є структурування уроків, з урахуванням динаміки працездатності учнів, що передбачає подачу нового матеріалу за відповідними рівнями сприйняття та диференціації, тому, бажано подавати важливий матеріал до середини уроку, оскільки, рівень включення, кожної окремої дитини з розумовою відсталістю, триває значно довше і менш результативно.

Теоретико-практичне вивчення загальної та спеціальної, фізіологічної та психолого-педагогічної літератури, практичного досвіду вчителів у напрямку розвитку уваги під час уроків у молодших нормально розвинених та розумово відсталих школярів дав нам змогу зробити наступні висновки .

Якщо рівень розвитку будь-якої із властивостей уваги занижений або порушений у дитини, то це призводить до зниження її активності, працездатності та успішності, адже увага – багатовимірне психологічне явище, її рівень багато у чому залежить від поєднаної та взаємопов'язаної роботи усіх її складових: обсягу, стійкості, концентрації, інтенсивності, розподілу та переключення. Тому важливим, на нашу думку, є те, що розвиток уваги повинен відбуватися не лише на спеціально організованих корекційних заняттях, але й у всьому навчально-виховному процесі, допоміжної школи, що обов'язково слід враховувати при плануванні та організації навчальної діяльності даної категорії дітей.

Список використаних джерел:

1. Дети со сложными нарушениями развития. Психофизиологические исследования / Под ред. Л.П. Григорьевой. – М.: Издательство "Экзамен", 2006. – 352с.
2. Лиепинь С.В. Особенности внимания умственно отсталых младших школьников: Дис. канд. психол. наук: 19.00. 10/АПН НИИД – М., 1977 – 118 с.
3. Лиля Н.Н. Развитие свойств внимания в процессе обучения учащихся начальных классов: Дис. канд. психол. наук: 19.00. 07/КГПИ им. А.М. Горького. – К., 1987 – 163с.

4. Психологічна енциклопедія / Упор. О. М. Степанов. – К.: Академвидав, 2006. – 424 с.
5. Синьов В.М., Матвеева М.П., Хохліна О.П. Психологія розумово відсталої дитини. – К.: Знання, 2008. – 359 с.
6. Хрестоматія по вниманию / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. – М.: ЧеРо, 2001. – 858с.

This article deals with the formation of attention abilities in normally developed and mentally retarded younger pupils and the criteria of attention learning process.

Keywords: attention abilities, attention, attention disorders, properties account criteria of attention.

Отримано 18.3.2013

УДК 376 – 056.36

О.М. Вержиховська

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ДІТЕЙ З РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ ДО НАВЧАННЯ У ШКОЛІ

У статті розкриті основні положення проблеми підготовки дітей з розумовою відсталістю до навчання у школі, зокрема звертається увага на теоретичні та методологічні питання щодо даної теми.

Ключові слова: діти з розумовою відсталістю, підготовка до школи, навчання.

Розвиток передумов навчальної діяльності дошкільників з розумовою відсталістю можливий за умов нового ставлення до системи дошкільного виховання (спеціального, інклюзивного та інтегрованого). Від цього залежить, передусім, ефективність та результативність підготовки даної категорії дітей до навчання у різних типах спеціальних шкіл, реабілітаційних центрах, інтегрованих та інклюзивних класах при загальноосвітніх школах; соціальна адаптація їх до умов даного процесу, інтеграції в середовище нормально розвинених дітей.

Сутність та структурна характеристика навчально-виховної та корекційної роботи у напрямку підготовки дітей з розумовою відсталістю до навчання у школі недостатньо розроблена у сучасній дошкільній корекційній педагогіці, саме тому накопичений за відповідний період науково-теоретичний та практичний матеріал, потребує аналізу, узагальнення і систематизації з метою вироблення психолого-педагогічної концепції навчально-виховної та корекційної роботи з розумово відсталими дошкільниками, з'ясуванні її основних положень та напрямків.

У процесі підготовки дітей з розумовою відсталістю до навчання у школі провідним у всіх видах діяльності виступає розумовий розвиток, який покладається в основу усіх напрямків виховання (змістовність знань, їх емоційність та практичне втілення), при формуванні усіх видів діяльності не лише старших дошкільників, але й молодших, це повинно проходити концентрично поступово у різних видах предметно-практичної, ігрової, образотворчої, самообслуговуючої та суспільно корисної діяльності, а також при розвитку розумових здібностей під час навчальних занять (ознайомлення з довкіллям, розвиток математичних уявлень, розвиток мовлення тощо). Звернемо і увагу на те, що саме порушення інтелектуальної діяльності потребує особливої організації психолого-педагогічної роботи з розумово відсталими дітьми щодо переходу їх на новий вид діяльності. Саме тому ми пропонуємо увесь навчально-виховний та корекційний процес у спеціальному дошкільному закладі спрямовувати уже з молодших груп на підготовку розумово відсталих дітей до навчальної діяльності, проходячи повноцінно, не пропускаючи, за допомогою дорослого, усі види діяльності дошкільника.

У статті ми звертаємо увагу на психолого-педагогічні основи підготовки дітей з розумовою відсталістю до навчання у школі саме тому, що при аналізі теоретичних положень, практичного досвіду, програмованого забезпечення не прослідковується вивчення базового показника та системи даного виду роботи.

На нашу думку, головною щодо підготовки розумово відсталих дітей до навчання у школі, повинна бути чітко розроблена програма, яка дає змогу врахувати індивідуальні, вікові, психофізіологічні особливості кожної дитини, вона має бути мобільною, змінною та індивідуально спрямованою. З цього приводу О.Хохліна зазначає на тому, що система та закономірності впровадження напрямків даного процесу є психологічною основою

дослідження педагогічних основ, а саме спеціальної організації педагогічного процесу (сутності, змісту, педагогічних методик, організаційних у школі).

З'ясування психологічного змісту предмета підготовки дітей з розумовою відсталістю до навчання у школі потребує, насамперед, з'ясування теоретичних та практичних основ сутності, змісту, структурних компонентів та напрямків даного виду роботи і, передусім, порівняння їх із дослідженнями щодо підготовки нормально розвинених дошкільників до навчальної діяльності.

Теоретичний аналіз світової та вітчизняної спеціальної психолого-педагогічної літератури з проблеми підготовки дітей різних нозологій до навчання у школі показав, що дослідники працювали у двох напрямках – психологічному та педагогічному – вивченні основ даної проблеми, зокрема за наступними положеннями:

1. Сутність проблеми психологічної діагностики при вивченні рівня можливостей пізнавальної діяльності та при організації підготовки дітей з психофізичними порушеннями до навчання у школі:

- раннє психологічне виявлення недоліків у розвитку дитини, та корекційно-педагогічна робота з ними (Д. Менделєєв, М. Пірогов, П. Блонський, Е. Баєнська, Є. Леонгард, Т. Пелимська, Ю. Разенкова, Е. Стребелева, Н.Шматко);

- залежність психологічної діагностики дошкільників від відповідних соціальних аспектів (І. Дубровіна, А. Андрєєва, Т. Вохняніна);

- проведення обстеження дітей та вироблення рекомендацій щодо корекції відхилень у їх розвитку (А. Андрєєва, І. Дубров, В. Дубровіна, Т. Вохняніна, Д. Єльконін, М. Шеремет);

- психодіагностичне вивчення дітей з порушеннями психофізичного розвитку, характеристика методичного забезпечення (А. Віпії, А. Геззел, І. Ермакова, О. Данилінко, А. Григорьєва, Т. Доронова, В. Завіна, Т. Комарова, Т. Комарова, Є. Мейман, Л. Цеханська, М. Шеремет, Й. Шванцар, Д. Єльконін), яке ґрунтується на використанні критеріально-діагностичних методик, які спрямовані на визначення рівня психічного розвитку та діагностики рівня оволодіння деякими елементами передумов навчальної діяльності кожної дитини; діагностична діяльність як першочерговий етап вивчення дітей у роботі психолого-медико-педагогічної консультації та комісії, центрів ранньої психологічної корекції та реабілітації, під час адаптаційного періоду дітей у

інтегрованих групах дошкільного закладу, спеціальних дошкільних групах реабілітаційних центрів, спеціальних дошкільних закладах Н. Борякова, А. Венгер, Г. Жаренкова, Т. Ілляшенко, Г. Капустін, О. Лурія, В. Лубовський, Е. Мастюкова, Н. Ципіна, Е. Слеповіч, О. Смірнова, Н. Стадненко, У. Ульєнкова, Н. Ципіна, С. Шевченко;

- методики загальної діагностики дітей до навчання у школі (А. Віпії, А. Геззел, Й. Шванцар), діагностики рівня розумового розвитку дітей старшого дошкільного віку (А. Біне, Л. Борщевська, Д. Векслер, А. Венгер, Е. Екжакова, Т. Ілляшенко, А. Обухівська, Н. Стадненко, Е. Стребелева, У. Ульєнкова), діагностики психологічної готовності до навчання у школі розумово відсталих дошкільників (А. Катаєва, Н. Менчинська, Е. Стребелева).

2. Загальні питання розвитку психічних процесів у дітей з порушеннями психофізичного розвитку та різних видів діяльності у дошкільному віці, їх вплив на підготовку різних категорій дітей до навчання у школі, зокрема:

- основні положення спеціальної дошкільної психології (розумово відсталі та дітей із затримкою психічного розвитку – А. Анохін, Г. Вигодська, Т. Ілляшенко, А. Катаєва, В. Лубовський, В. Лебединський, Н. Стадненко, Е. Стребелева, У. Ульєнкова, Ж. Шиф; дітей з порушеннями аналізаторних систем – Р. Боскіс, Л. Вавіна, Т. Дегтяренко, Е. Кудрявцева, Т. Обухова, Т. Розанова, І. Соловьєв, М. Шеремет);

- характеристика специфіки вияву розвитку психіки і особистості при різних видах психічного дизонтогенезу, які впливають на рівень підготовки дітей до навчальної діяльності (В. Синьов, Є. Синьова, В. Тарасун, М. Шеремет, О. Хохліна, Т. Дегтяренко, Л. Вавіна);

- особливості психофізичного та особистісного розвитку (Г. Вигодська, О. Венгер, А. Гольдберг, С. Зиков, М. Земцова, В. Золотоверх, Є. Леонгард, Г. Михайлова, Н. Морозова, Н. Уманська) та характеристика порушень у розвитку психічних процесів у розумово відсталіх дошкільників, зокрема порушення сенсорики (О. Дячкова, А. Гольдберг), емоційно-вольової сфери, абстрагуючого та узагальнюючого мислення (Л. Віготський, К. Левіна, О. Леонтєв, С. Рубінштейн, В. Синьов), недоліки, своєрідність та обмеженість спостереження, уваги, довільної пам'яті, відчуття, сприймання, психомоторики, уявлень (А. Венгер, К. Вересотська, Е. Екжанова, Є. Евлахова, М. Нудельман, М. Певзнер, В. Петрова, С. Рубінштейн, І. Соловійов, Е. Стребелева), порушення та стереотипність моторики та праксису, диференціації рухів (Р. Бабенкова, В. Бондар, Н. Вайзман, М. Дюбост, А. Ільченко,

К. Колер, К. Лебединська, Я. Неверовіч, М. Певзнер), недорозвиток особистості (М. Певзнер, К. Лебединська, Г. Трошин, Т. Яскульська), інтелектуальна неповноцінність, порушення сенсомоторних механізмів (Ф. Новік, Н. Кузьміна, О. Грабаров), просторової орієнтації (В. Бондар, А. Ільченко, М. Кольцова, Н. Соколова, Г. Цикото), мовлення, спілкування, комунікативних контактів (Л. Виготський, О. Леонтьєв, М. Лісіна, Г. Дульнев, В. Синьов);

- розвиток, становлення та характеристика дітей з порушеннями психофізичного розвитку (П. Гальперін, Т. Репіна, Л. Славіна, М. Шеремет, Д. Єльконін), основи яких покладаються у розвиток навчальної діяльності, зокрема продуктивних видів діяльності: образотворчої, конструювальної (О. Гаврілушкина, Т. Комарова, Н. Сакуліна); трудової діяльності (Л. Виготський, С. Мирський, Г. Дульнев, В. Синьов, В. Бондар, О. Хохліна, Т. Дегтяренко, Л. Вавіна, А. Ільченко); передумов розвитку навчальної діяльності та позитивного ставлення до неї (Н. Мороза, Н. Соколова);

3. Основні теоретичні та практичні положення психолого-педагогічної характеристики різних напрямків підготовки дошкільників до навчання у школі:

- характеристика змісту поняття "психологічна зрілість", "шкільна зрілість" та "психологічна готовність" різних категорій дітей до навчання у школі (дітей з порушеннями слуху - Н. Белова, Б. Корсунська, Є. Леонгард, Л. Носкова, Е. Речицька, Е. Пархаліна), напрямків, змістових характеристик готовності (розумова чи пізнавальна готовність дітей (з порушеннями психофізичного розвитку - Л. Виготський, Н. Салміна, зокрема з порушенням слуху – Л. Тигранова, М. Шеремет, з розумовою відсталістю - І. Єременко, В. Турчинська, Н. Менчинська; мотиваційна – особистісна та комунікативна готовність дітей (з порушеннями слуху – К. Коровін, М. Шеремет);

- дослідження поняття "готовність до шкільного навчання" дошкільників (з порушеннями слуху – Л. Головчич, М. Шеремет); умови підготовки дітей до навчання у школі (Т. Єгорова, А. Цимбалюк, М. Шеремет); педагогічна готовність дошкільників з порушеннями психофізичного розвитку (В. Золотоверх Л. Борщевська, І. Ермакова, О. Даниленко, Т. Марчук, І. Моргуліс, А. Обухівська, М. Савченко, Т. Свиридюк, Л. Ступнікова, Л. Фомічова, Г. Чефранова, І. Чигринова, С. Шевченко та ін.);

- умови, причини та фактори зниження фізіологічної та психолого-педагогічної готовності дітей до навчання у школі (дітей із затримкою психічного розвитку та педагогічною занедбаністю – Т. Власова,

М. Певзнер, О. Леонтєв, М. Лісіна, М. Борякова, С. Шевченко; розумово відсталих дітей – Б. Меннєль, Ж. Філіп, Г. Поль-Бонкур, Л. Виготський; дітей з порушеннями слуху – М. Шеремет);

- розробка розвивальних програм та використання різних діагностичних методів при підготовці дітей з порушеннями психофізичного розвитку до навчання у школі (Т. Власова, Л. Венгер, Е. Проскурова);

- програма, система, зміст, напрямки, завдання, педагогічне забезпечення навчання та виховання дітей (з порушенням слуху - Р. Боскіс, Н. Морозова, А. Басова, Л. Головчич, Е. Рау, А. Венгер, Г. Вигодська, Є. Леонгард, Б. Корсунською; з порушеннями зору - М. Земцова, Л. Солнцева, А. Літвак, В. Феоктістова, Т. Дегтяренко, Т. Вавіна; з розладами мовлення - Р. Левіна, М. Кольцова, Е. Кузнмичова, Н. Пелимська, Н. Чевельова, Н. Шматко; із затримкою психічного розвитку – Т. Власова, У. Ульєнкова, С. Шевченко; розумово відсталих дітей - М. Блюміною, М. Певзнер, Н. Морозова, Г. Вигодська, А. Катаєва, Е. Стребєлева; з порушеннями опорно-рухового апарату - Р. Бабєнкова, Е. Мастюкова, К. Семенова; з комплексними порушеннями - А. Мещерякова, В. Чулкова);

3. Теоретико - практичні аспекти загальних досліджень у галузі спеціальної дошкільної педагогіки та її історії, розділами яких виступає підготовка дітей до навчання у школі (В. Золотоверх, А. Катаєва, С. Миронова, Л. Носкова, Л. Плаксіна, Е. Стребєлова, У. Ульєнкова), а саме:

- раннє корекційно-педагогічне втручання (Л. Занков, М. Земцова) та вплив раннього розвитку інтелектуального компоненту на подальше навчання розумово відсталих дітей у школі (А. Венгер, Г. Вигодська, Е. Екжакова, І. Еременко, А. Катаєва, Є. Леонгард, Н. Мерсіянова, В. Петрова, М. Синьов, Е. Стребєлева);

- історичні положення спеціального дошкільного виховання, при характеристиці яких дослідники показали необхідність усіх напрямків виховання при підготовці дошкільників до нового виду діяльності (Історія дошкільної олігофренопедагогіки - Х. Замськіх, В. Золотоверх);

- використання індивідуального та диференційованого підходу до навчально-виховної роботи у дошкільному закладі, який допомагає розвинути у дошкільників навички подальшої навчальної діяльності (Л. Славіна, В. Лубовський);

- програмне забезпечення навчально-виховного процесу у спеціальних дошкільних закладах, методичні рекомендації з різних напрямків підготовки дошкільників із затримкою психічного

розвитку (Н. Борякова, І. Волкова, І. Ермакова, О. Даниленко, Г. Капустіна, Р. Тригер, С. Шевченко), порушенням слуху (Р. Боскіс, А. Гозова, С. Зиков, Н. Морєва, Т. Обухова, Т. Розанова, І. Соловьєв, М. Шеремет, Н. Яшкова), розумово відсталих дітей (А. Катаєва, Т. Власова, Г. Вигодська, Е. Стребелева, Ж. Шиф), дітей з порушенням зору (Е. Кудрявцева, Т. Розанова, І. Соловьєв);

- програми корекційно-розвивального виховання та навчання розумово відсталих дітей дошкільного віку (В. Бабошко, Т. Білоус, О. Білоус, А. Венгер, О. Дзядок, Е. Екжанова, О. Кучерук, А. Обухівська, Е. Стребелева, Б.Сермеєв, Л. Чумак, Д. Шулбженко, К. Щербакова), у яких хоча і розглядаються навчально-педагогічні напрямки підготовки дітей до навчання у школі у процесі включення у різні види діяльності за допомогою навчально-виховних занять, але не звертається увага саме на корекцію інтелектуальних порушень у процесі провідного виду діяльності дошкільників – гри, яка є передумовою та основою усіх напрямків впливу;

- підготовка спеціалістів до роботи у школі роботи з розумово відсталими дітьми та структура професійної діяльності корекційного педагога дошкільних закладів, без чого не можлива виробка чіткої лінії роботи з розумово відсталими дітьми у напрямку їх підготовки до навчання (І. Харламов, С. Миронова).

Е. Стребелева, А. Катаєва вказують на те, що повинно бути чітке розмежування діяльності усього персоналу дитячого садочку, які виконують одну спільну роботу, за однаковими вимогами, яка стосується підготовки розумово відсталих дошкільників до навчання у школі за допомогою розвитку перш за все змістової основи навчальної діяльності (знань з різних навчальних та виховних напрямків), способів її виконання, без якої неможливий подальший всебічний розвиток дитини. З цього приводу В. Синьов зазначав, що треба формувати першочергово “інструментальну сторону розумової діяльності”, без якої не можливо розвинути нічого у дитини, ні особистісні якості, ні позитивне ставлення до даного виду діяльності, ні пізнавальні інтереси до усіх видів діяльності, форми співпраці з дітьми, дорослими, батьками, а також надати самостійності у будь-чому.

Науковці (Т. Головіна, М. Гнезділов, Н. Долгобородова, А. Капустін, О. Ковальов, М. Лялін, В. Петрова, І. Пік, І. Фінкельштейн, Ж. Шиф) вважають, що змістовними основами правильного впровадження різних напрямків корекційної роботи у допоміжній школі виступає відповідна підготовка розумово відсталих дошкільників до навчання у школі. Фізіологічно, психолого-педагогічно та соціально підготувати дошкільників до переходу до

нового виду діяльності школярів – навчальної, передумови якої закладаються у дошкільному віці, допоможе правильна організація, розробка відповідних напрямків, принципів та змісту корекційно-розвивальної роботи з дошкільниками з порушеннями психофізичного розвитку (Н. Борякова, Т. Власова, Л. Вавіна, Т. Дегтяренко, І. Єременко, Л. Занков, Б. Коваленко, О. Литвак, Д. Маллаєв, Г. Мерсіянова, І. Моргуліс, М. Певзнер, В. Петрова, Л. Плаксіна, Л. Рудакова, В. Синьов, Л. Сонцева, В. Тарасун, Б. Тупоногова, У. Ульєнкова, В. Феоктістова).

На думку Л. Виготського, В. Синьова, О. Хохліної, М.Шеремет в основу системи психолого-педагогічного розвитку дитини покладається рівень розумового розвитку дитини. Отже, ми повинні відповісти на запитання: як можливо поєднати усі напрямки роботи спеціального дошкільного закладу в одну цілеспрямовану систему індивідуального розвитку особистості розумово відсталої дитини, що дасть нам змогу надалі підготувати її до навчання у школі, адаптувати ти соціалізувати до середовища нормально розвинутих дітей. Для цього ми повинні встановити психологічні та педагогічні основи, умови та забезпечення процесу підготовки розумово відсталих дітей до навчання у школі на усіх роках виховання у спеціальному дитячому садочку, інтегрованих та інклюзивних групах при загальноосвітніх дошкільних закладах, під час розвитку усіх видів дитячої діяльності, особливо провідної, предметно-практичної (1-3 роки), ігрової (4-6 років), а також за допомогою всебічного розвитку особистісних орієнтованих характеристик, що можливо лише за умови розвитку відповідних психічних процесів у дитини.

Отже, психологічною основою повинно виступати – вивчення провідного виду діяльності дошкільників – гри у процесі спостереження, самостійної та колективної діяльності, під час індивідуальних та групових занять вихователя, корекційного педагога, логопеда, під час прогулянок, виховних заходів, в сім'ї, тощо; з'ясування рівня сформованості усіх психічних процесів (сприймання, пам'яті, увага тощо), які є основою для розвитку мислення; аналіз взаємозалежності розвитку усіх вищих психічних функцій у процесі розумового розвитку; дослідження психічного розвитку, який дає можливість не лише прослідкувати перехід від предметно-практичної, обслуговуючої до ігрової, а далі продуктивних видів діяльності, суспільно корисної, трудової, ази яких покладаються в основу навчальної.

Щодо педагогічної основи, то вона повинна включати комплексну, взаємопов'язану діяльність усіх працівників за

допомогою різних форм, методів, прийомів, засобів педагогічного впливу, а саме: розвиток особистості під час режимних моментів, навчальних та виховних занять, заходів, у різних видах діяльності, поза дитячим садком (Т. Дегтяренко, Л. Вавіна). Саме тому метою особистісно-орієнтованого виховання та навчання дошкільників є процес психолого-педагогічної допомоги дітям у становленні їх суб'єктності, культурної ідентифікації, соціалізації, у життєвому самовизначенні. При цьому педагогічна корекція проходить під час навчально-виховного впливу (при ознайомленні з довкіллям, при формуванні математичних уявлень, розвитку мовлення; при розумовому, моральному, естетичному, фізичному та ін.).

У зв'язку із цим зміна пріоритетів у системі загального та спеціального дошкільного виховання потребує з'ясування психолого-педагогічних умов підготовки та впровадження до інтеграції та інклюзії у загальний виховний простір розумово відсталих дітей легкого ступеня, їх соціальну адаптацію до відповідної групи нормально розвинених однолітків. Ці положення зумовлюють не лише суттєве оновлення виховних технологій та систем як психологічного, так і педагогічного вивчення та корекції недоліків психофізичного розвитку дітей, але й, за висловами науковців (В. Бондаря, В. Синьова, Л. Вавіної, Т. Дегтяренко, В. Засенко, А. Колупаєвої та ін.), сприяють зміні стереотипів дошкільної освіти дітей як з нормальним розвитком, так і з розумовою відсталістю, правильної організації, підготовки, впровадження психолого-педагогічного супроводу даної категорії дітей у виховному процесі, підготовки спеціалістів до роботи із ними, а також диференційованому та індивідуальному оновленні напрямків, змісту, системи, форм, методів та засобів роботи з різними нозологіями дітей (від норми до патології) усього персоналу дошкільного закладу (корекційних педагогів, педагогів, психологів, медичних працівників, обслуговуючого персоналу тощо), їх взаємної співпраці та взаємодії.

Впровадження нових форм організації роботи з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку, зокрема відкриття груп інтеграції та інклюзії (Л. Венгер, М. Борякова, Е. Екжакова, Е. Стребелева та ін.), дає можливість змінити пріоритети підготовки дітей з розумовою відсталістю до навчання у школі, зокрема розвинути у дошкільному віці передумови навчальної діяльності основами яких є відповідний рівень інтелектуального розвитку, особливо гостро ця проблема стосується дітей з розумовою відсталістю у яких первинним порушенням виступає порушення пізнавальної діяльності, активності, низький рівень розумової праці (Л. Виготський), що заважає не лише правильно їх підготувати до

переходу на навчальну діяльність, але й соціально адаптувати до нових умов діяльності, розвинути відповідну мотивацію та позитивне емоційне ставлення до шкільного навчання.

Вивчення вищевказаних нормативно-правових документів, методологічних та теоретико-практичних досліджень у галузі медицини, загальної та спеціальної психології і педагогіки показало, що хоча й існують: нормативно-правова база, яка гарантує надання допомоги дітям з розумовою відсталістю у галузі корекційної освіти; закордонні, державні та авторські інноваційні програми, моделі та технології розвитку, виховання і навчання розумово відсталих дошкільників; методологічні, теоретичні, практичні, методичні, технологічні напрацювання багатьох досліджень щодо підготовки даної категорії дітей до навчальної діяльності за умов включення їх у різні види діяльності, психолого-педагогічні навчально-виховні та корекційно-розвивальні заняття, однак нормативно-правових документів та програм, які б забезпечували: чітке регулювання діяльності усіх типів дошкільних закладів та відповідних груп, що на сучасному етапі розвитку спеціальної дошкільної освіти, враховували б законодавчі основи поєднання спеціального, інтегрованого та інклюзивного навчання, давало б чіткий розподіл діяльності спеціалістів у відповідних закладах; обґрунтовано розкривало сутність, зміст, педагогічне забезпечення процесу підготовки даної категорії дітей до навчання у школі за умови корекції у них інтелектуальних порушень, не розроблено. Саме це і потребує подальшого вивчення та розробки як у теоретичному, так і практичному планах.

Список використаних джерел:

1. Выготский Л. С. Собрание сочинений в 6-ти т. - Основы дефектологии / под. ред. Т. А. Власовой. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 5. – 368с.
2. Гаврилушкина О. П., Соколова Н. Д. Рекомендации к организации воспитательно-образовательной работы в дошкольном учреждении для детей с нарушениями интеллекта // Дефектология. – 1979. – №3. – С. 83-86.
3. Дегтяренко Т. М., Вавіна Л. С. Корекційно-реабілітаційна робота в спеціальних дошкільних закладах для дітей з особливими потребами: Навчальний посібник. – Суми: ВТД “Університетська книга”, 2008. – 302 с.
4. Катаева А. А., Стребелева Е. А. Дошкольная олигофренопедагогика: Учебник для студентов педагогических вузов. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1998. – 208 с.

5. Концепция специального обучения и воспитания детей с нарушениями умственного и физического развития// Дефектология. – 1989. – №2 . – С. 3-23.
6. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития. Книга 2. / под общей редакцией С. Г. Шевченко. – М.: Школьная пресса, 2005. – 112 с.
7. Синьов В.М. Психолого-педагогічні проблеми дефектології та пенітенціарії. – К.: “МП Леся”, 2010. – 779 с.

The article shows the position to study psychological and educational foundations of training mentally retarded children at school, in particular drawing attention to the theoretical and methodological aspects of this problem.

Keywords: mentally retarded children, preparation for school education, psychological foundations, educational foundations.

Отримано 18.3. 2013

УДК 316.047

*Н.С. Гевчук,
Т.І. Сметанюк*

ПОНЯТТЯ ТИПОВОЇ ТЕХНОЛОГІЇ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ ЯК АЛГОРИТМУ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті охарактеризовано основні визначення поняття "технологія", "технології соціальної роботи", "типова технологія". Подано характеристику основних етапів реалізації типової технології соціальної роботи як алгоритму діяльності.

Ключові слова: технологія, типова технологія, технології соціальної роботи, соціальні технології.

На сучасному етапі розвитку українського суспільства дедалі частіше виникає інтерес до соціальних технологій, до технологізації соціальної діяльності.

На думку Вайноли Р.Х., технологізація соціального простору останнім часом виступає як чинник забезпечення соціального функціонування суспільства, при цьому соціальні технології значною мірою виступають як інтелектуальний ресурс, використання якого дозволяє не тільки вивчати та передбачати соціальні зміни, але й активно впливати на процес соціального розвитку суспільства, отримувати прогнозований соціальний результат [1, с.6].

Як стверджують дослідники Сурмін Ю.П., Туленков Н.В., те, що сьогодні відбувається в сфері соціальних технологій можна визначити як технологічну революцію, що викликана до життя сукупністю низки важливих технологічних факторів. До них належать: швидке оновлення сфер суспільного життя, тобто динаміка соціальних змін; глобальна демократизація суспільних систем; процес переходу цивілізованих суспільств до інформаційної сфери існування; визначення соціального простору як основного об'єкта технологізації [3, с. 3].

У зв'язку із розвитком соціальних технологій виникла потреба в конкретизації їх характеристик, етапів, складових, форм та методів. Вітчизняні науковці Вайнола Р.Х., Зверєва І.Д., Капська А.Й., Толстоухова С.В., говорять про те, що ефективне формування соціальної політики України можливе лише на основі технологізації соціальних процесів, за рахунок оптимального використання соціальних ресурсів і можливостей соціальних установ й широкого кола працівників соціальної сфери.

Таким чином, в рамках нашого дослідження, ми вважали за необхідне проаналізувати визначення поняття технологія. Зверєва І.Д. трактує поняття "технологія" (грец. *techne* – мистецтво, майстерність, уміння) як сукупність прийомів і способів одержання, обробки чи переробки; опис виробничих процесів, інструкцій з виконання, технологічні правила, вимоги, карти, графіки [1, с. 6].

Більшість дослідників класифікують технології на дві основні групи: промислові та соціальні.

До промислових належать технології переробки природної сировини (нафти, руди, деревини тощо) чи отриманих з неї напівфабрикатів (готових металів, прокату, окремих деталей і вузлів виробів тощо).

Соціальною визначають технологію, у якій вихідний і кінцевий результат – людина, а основні параметри вимірювання – її якості та властивості [1, с. 7].

На думку Шахрай В.М., технологія (від гр. *techne* - *мистецтво, майстерність, вміння* + *logos* – *вчення*) – система знань про способи й засоби обробки і якісного перетворення об'єкта [5, с. 7].

Для теорії соціальної роботи як науки, що переживає період становлення й розвитку, характерні істотні особливості в трактуванні й вживанні поняття "технологія соціальної роботи".

Так, за визначенням Капської А.Й., технологія соціальної роботи – це сукупність форм, методів та прийомів, що застосовуються соціальними службами, окремими закладами соціального обслуговування, соціальними працівниками з метою досягнення успіху соціальної роботи та забезпечення ефективності реалізації завдань соціального захисту населення [2, с. 7].

Толстоухова С.В., Вакуленко О.В., Карпенко О.Г. розрізняють такі види технологій соціальної роботи, як соціальне моделювання, соціальний експеримент, технологія соціального управління, соціальний проект, соціальне діагностування, соціальний сценарій, соціальна версія, соціодрама, соціальна інформаційна технологія, технологія владних стосунків, виборчих кампаній, масових комунікацій, переговорів тощо.

До того ж ці технології можна розглядати на кількох рівнях: базові, – це технології стратегічного проектування соціального об'єкта або їх групи (сюди входять глобальні соціальні дослідження, розробка фундаментальних програм, генеральних моделей, здійснення системних соціальних експериментів тощо) та більш локальні, – тобто технології тактико-оперативного впливу на соціальний об'єкт. До останніх зараховуються такі, як соціальне конструювання, практично-предметне регулювання стосунків та дій, оптимізація соціальної взаємодії на конкретному рівні, загалом усі ті методики, методи, заходи з планування, моніторингу, коригування, оцінки ефективності тощо, які потрібно розробляти для реалізації технологій вищого рівня [4, с. 6].

З точки зору практичних потреб соціальних служб щодо роботи з клієнтами доцільно зупинитися на досить вузькому й прикладному розумінні поняття "технологія". На думку авторів, його можна назвати технологією соціальної роботи з клієнтом і розуміти як сукупність знань про методи й засоби здійснення конкретних дій, сукупність прийомів та операцій, які реалізуються у визначеному порядку, певній послідовності, для досягнення певних змін у соціальному становищі і самопочутті клієнта [4].

Ця послідовність дій і заходів у більшості випадків залишається стандартною незалежно від категорій клієнтів. Отже типова технологія соціальної роботи з клієнтом становить алгоритм діяльності, що зазвичай складається з кількох етапів, які реалізуються у певній послідовності.

Різні школи соціальної роботи кількох провідних у цій сфері країн у ряді випадків по-різному ідентифікують кількість і назву етапів типової технології, але це не має суттєвого наукового значення. Деякі розбіжності скоріше є даниною традиції різних національних систем соціальної роботи в Америці, Німеччині, Великій Британії, інших країнах Заходу. Літературні джерела і практичний досвід цих країн свідчать, що типовий технологічний алгоритм соціальної роботи з клієнтом містить такі основні складові, як вивчення ситуації, психосоціальну діагностику, планування і документування майбутньої роботи, її безпосередню реалізацію, аналіз і оцінку результатів, припинення активної роботи та додаткове кураторство клієнта [4, с. 7-8].

Отже, при здійсненні аналізу понять "технологія", "технологія соціальної роботи", ми підтверджуємо важливість вживання такого поняття, як "типова технологія", що розглядається як сукупність знань про методи й засоби здійснення конкретних дій, сукупність прийомів та операцій, які реалізуються у визначеному порядку, певній послідовності, для досягнення певних змін у соціальному становищі і самопочутті клієнта.

Ця послідовність дій і заходів у більшості випадків залишається стандартною незалежно від категорій клієнтів. Отже типова технологія соціальної роботи з клієнтом становить алгоритм діяльності, що зазвичай складається з кількох етапів, які реалізуються у певній послідовності.

Літературні джерела свідчать, що типовий технологічний алгоритм соціальної роботи з клієнтом містить такі основні складові:

✓ вивчення ситуації (являє собою збір інформації про ту соціальну ситуацію, яка склалася з клієнтом на час початку роботи з ним соціального працівника, історію її виникнення, причини й фактори, що передували їй і через деякий час зумовили її виникнення або сприяли цьому);

✓ психосоціальну діагностику (аналіз особистості клієнта, його міжособистісних зв'язків з найближчим оточенням, сім'єю клієнта, її взаємодії із структурами соціуму, особливості і чинники, що визначають характер цієї взаємодії);

✓ планування і документування майбутньої роботи (залежно від особливостей випадків, можуть включати лікувальні заходи, дії щодо вирішення питань правового характеру, послаблення негативних впливів оточення, допомоги у працевлаштуванні, влаштуванні або відновленні зв'язків з навчальними закладами, консультації, розробку й погодження з клієнтом доцільних програм втручання (психотерапії, психолого-педагогічної корекції, навчально-виховних програм, програм соціально-трудової реабілітації тощо) – загалом усе те, що становить зміст соціальної роботи з клієнтом);

✓ її безпосередню реалізацію (це головний етап надання практичної соціальної допомоги клієнтові, коли одночасно або послідовно (залежно від особливостей випадку) здійснюється втручання по кожному із визначених планом конкретних завдань стосовно самого клієнта, його найближчого і більш віддаленого соціального оточення);

✓ аналіз і оцінку результатів (оцінка змін, які відбулися у процесі надання соціальних послуг і після того, як вони були отримані клієнтом);

✓ припинення активної роботи (підготовка клієнта до згортання соціальної допомоги (соціального супроводу) як складову припинення роботи);

✓ додаткове кураторство клієнта (профілактика небажаних наслідків і закріплення позитивних змін) [4, с. 11, 16, 19].

Список використаних джерел:

1. Вайнола Р.Х. Технологізація соціально-педагогічної роботи: теорія та практика. Навчальний посібник/ За ред. проф. С.О.Сисоєвої – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2008. – 134 с.
2. Соціальна робота: технологічний аспект: Навчальний посібник / За ред. проф. А. Й. Капської – К.: Центр навчальної літератури, 2004 – 352 с.
3. Сурмин Ю.П., Туленков Н.В. Теория социальных технологий: Учеб. Пособие. –К.: МАУП,2004. – 608 с.
4. Технологія роботи з різними категоріями клієнтів центрів соціальних служб для молоді (методичний посібник) / С. В. Толстоухова, О. О. Яременко, О. В. Вакуленко та ін. – К.: Державний центр соціальних служб для молоді, Державний ін-т проблем сім'ї та молоді, 2003. – 99 с.
5. Шахрай В.М. Технології соціальної роботи. Навчальний посібник. - К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 464 с.

Basic determinations of concept "technology", "technology of social work" are described in the article, "typical technology". Description of basic implementation of typical technology of social work phases is given as to the algorithm of activity.

Keywords: technology, typical technology, technologies of social work, social technologies.

Отримано 18.3.2013

УДК 376.1-056.36

Н.А. Гіренко

ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ ПРАЦЕЗДАТНОСТІ У РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ СТАРШОКЛАСНИКІВ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНО-ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ

У статті розглядаються шляхи підвищення працездатності розумово відсталих старшокласників на уроках праці з метою удосконалення професійно-трудової підготовки в допоміжній школі.

Ключові слова: професійно-трудове навчання, трудова діяльність, розумово відсталі старшокласники, працездатність, загально трудові вміння.

Питання удосконалення трудової діяльності у старших школярів набувають все більшої актуальності та значущості, оскільки на початковому ступені трудового навчання відбувається не просто засвоєння учнями трудових прийомів, але й перед усім, розвиток особистості розумово відсталого дитини.

Проблему трудової підготовки дітей з вадами психофізичного розвитку розглядали такі провідні дефектологи сучасності, як В. Бондар, Г.Дульнев, С. Мирський, В.Петрова, Б. Пінський, К.Турчинська.

Експериментальні дослідження І.Беха, В. Бондаря, Г.Дульневої, Я. Краваліса, С.Максименка, Г. Мерсіянової, С.Мирського, Б. Пінського, Г.Плешканівської, К. Рейди, Н.Стадненко, Б. Тейвіша,

О.Хохліної та ін. свідчать про закономірності й особливості трудової діяльності учнів допоміжної школи, їх урахування при побудові змісту та організації професійно-трудового навчання. Проте лише знань про якість засвоєння учнями знань і практичних вмінь та навичок залежить не тільки від стану розробленості психолого-дидактичних основ трудового навчання, але й від педагогічної майстерності вчителя, від того наскільки ефективно й цілеспрямовано він використовує трудові процеси для корекції недоліків психічного розвитку дітей.

Між тим професійні знання підвищують інтелектуальний рівень старшокласників і сприяють розвитку вмінь регулювати особисту практичну діяльність. На сучасному історичному етапі професійно-трудова навчання розглядається з позиції формування різнобічної практичної діяльності, що найефективніше реалізує соціальне замовлення, а саме, готує розумово відсталих дітей до самостійного життя і праці в умовах ринкових відносин.

Метою нашого дослідження стало визначення шляхів підвищення працездатності розумово відсталих учнів з метою удосконалення професійно-трудової підготовки в процесі вивчення штукатурно-малярної справи в допоміжній школі.

Вивчення особливостей трудової діяльності старшокласників з вадами психофізичного розвитку показало, що учні оволодівають професійними навичками зі штукатурно-малярної справи відповідно до програми допоміжної школи. Утруднення, які відмічаються у старшокласників в процесі виконання ними штукатурно-малярних робіт пов'язані з недорозвиненням рухової сфери, та недостатньою сформованістю загально трудових вмінь. Працездатність учнів в процесі роботи має хвилеподібний характер, пов'язаний з наступаючою втомою і проявляється під час довготривалої роботи. Рівень працездатності учнів регулюється заходами, що пов'язані з дозованим навантаженням та періодами відпочинку. Удосконалення професійно-трудова діяльності підлітків залежить від рівня працездатності та тих педагогічних заходів, що створюють умови для її регулювання.

В ході експериментального навчання нами була розроблена система корекційних заходів, що забезпечують найбільш оптимальний рівень працездатності на уроках професійно-трудова навчання в процесі виконання практичного завдання, а саме:

- Вдосконалення рухової навички зі штукатурно-малярної справи;
- Вдосконалення вмінь планувати наступну роботу, основними з

яких стали раціональне використання наочних, словесних і практичних методів навчання, які полягали в додаткових засобах, сприяючих розвитку трудової діяльності підлітків (слайди, таблиці);

- Підвищення рівня працездатності шляхом найбільш раціональної організації уроків праці зі штукатурно-малярної справи, які включали застосування дозованого навантаження в ході виконання роботи.

Розроблена нами методика дає можливість простежити хід усього робочого процесу, його зміни, обумовлені не лише стомленням, але і іншими чинниками: тренуванням, зусиллям, інтересом до роботи, коливаннями уваги, зміною відношення до роботи. Правильно організовані уроки праці призводять до сприятливих змін в координації рухів, збільшенню їх точності, підвищенню тактильної чутливості і м'язової витривалості.

Головна корекційна цінність правильно побудованого уроку, полягає в тому, що урок вносить певний ритм, темп і періодичність в діяльність нервової системи дитини і тим самим створює умови для оптимального її функціонування. Це підвищує працездатність, що можливо лише на основі всебічного обліку особливостей пізнавальної діяльності розумово відсталих школярів, урахування специфіки навчального процесу в допоміжній школі.

З метою збереження рівня рухової працездатності в ході виконання практичного завдання нами було передбачено виконання наступних заходів:

- Тренувальні вправи, спрямовані на збереження рухової активності, проводилося у кінці першого, умовно виділеного нами робочого періоду (перша половина уроку);

- Рухова активність зберігалася шляхом активізації функції інших аналізаторів, що беруть участь в трудовому процесі (зорового, нюхального, тактильного);

- Оптимальний розподіл в процесі уроку праці і активного відпочинку.

Формування рухової навички здійснювалося нами за загальноприйнятою методикою з урахуванням рекомендацій Н. Павлової, Г. Дульнева, В. Пінського, В. Бондаря, С. Мирського, Г. Плешканівської. Крім того, акцент робився на збереженні рухової працездатності шляхом не лише рухових вправ, передбачених традиційною методикою. Нами була введена система спеціальних заходів, за допомогою яких навантаження рівномірно розподілялося не лише на руховий орган, але і на інші аналізатори (зоровий,

тактильний, нюховий). Для навантаження зорового аналізатора ми пропонували наочні засоби, що доповнюють зміст теми уроку, розширюють та поглиблюють знання матеріалу: натуральні предмети, слайди, таблиці, колекції матеріалів (фарби, зразки цементу, сухих штукатурних сумішей), атлас зі зразками опоряджувальних поверхонь (оздоблення, прикрашення). *Тактильний* аналізатор одержував навантаження шляхом тактильно-рухового обстеження приладів, матеріалів, готової продукції. Розвиток *нюхового* аналізатора не тільки створює умови для зняття напруження, але й сприяє збагаченню професійного досвіду майбутніх майстрів. Розглядаючи різні матеріали та суміші діти переконуються, що фарби та лаки мають різкий специфічний запах, який залежить від їх складу (олійні, на лаковій основі, нітрофарби). Сухі суміші мають ледь відчутній запах, але при змішуванні сухого розчину пил від нього піднімається і забруднює повітря.

Ми вважали, що дані заходи можна ефективно використовувати протягом заняття, чергуючи рухове навантаження з переключенням уваги на інші види діяльності. Тому перелічені заходи ми використовували приблизно на етапі другої третини першої половини заняття та першої третини другої половини уроку. На нашу думку, саме ці етапи були найбільш доцільними з точки зору змісту уроку та його навантаження. При цьому руховий орган не був задіяний і активно відпочивав. Згідно з вченням І.М. Сеченова про адекватний відпочинок, останній сприяє підтримці оптимального рівня працездатності школярів в ході уроку праці.

У момент значного стомлення, для відновлення функціональної працездатності клітин великих півкуль головного мозку, потрібен активний відпочинок, що забезпечується перемиканням учнів з одного виду діяльності на інший, позитивно впливає на центральну нервову систему: покращується рухливість нервових процесів, підвищується точність і координація рухів, працездатність.

Проведене експериментальне дослідження переконливо довело наше припущення про те, що рівень працездатності розумово відсталих учнів суттєво впливає на формування професійних навичок зі штукатурно-малярної справи в процесі трудового навчання в старших класах допоміжної школи.

Спостереження за учнями 10 класу в процесі професійно-трудоного навчання та аналіз отриманих даних показав, що учні експериментального класу зберігали рухову та розумову працездатність протягом всього заняття як в першій його половині,

так і наприкінці уроку.

Щодо учнів контрольного класу, то для них було характерним те, що всі види завдань вони краще виконували у першу половину заняття. Але друга його половина позначалася тим, що старшокласники проявляли стомлення, вони неуважно слухали вчителя. Якщо школярі допускали помилки, то не зразу їх помічали і могли виправити. Все це позначалося на швидкості роботи та на її якості.

Одержані експериментальні дані свідчать про те, що на початку навчального року до високого рівня працездатності була віднесена однакова кількість учнів в контрольному та експериментальному класі. Але під впливом експериментального навчання кількість учнів в експериментальному класі збільшилася до 3-х учнів, що складало половину його складу. Для цієї групи підлітків було характерним те, що вони рівномірно працювали протягом всього заняття як перші 90 хвилин, так і другі 90 хвилин. Це підтверджує результативність використання на уроках праці активного відпочинку, організованого за принципом перерозподілу навантаження з одного аналізатора на інший. Учні даного класу протягом всього часу були уважними, активними, проявляли інтерес до матеріалу теми, помічали свої помилки та вчасно їх виправляли.

Це вплинуло і на показники сформованості трудової діяльності десятикласників. Так, в експериментальному класі до високого рівня сформованості трудової діяльності було віднесено більше учнів (на 10%). Але найбільш яскравим показником експериментального навчання було те, що серед учнів експериментального класу школярів, віднесених до низького рівня, стало у 2 рази менше. Такі результати свідчать про те, що в процесі трудової діяльності учні експериментального класу зберігали як рухову працездатність, так розумову активність, здійснюючи операції орієнтування в завданні, її планування та самоконтроль.

Порівняльний аналіз рівня сформованості орієнтування в завданні показав, що серед хлопців експериментального класу половина (3 учні) була віднесена до високого рівня даних показників. У порівнянні з контрольною групою, вони більш впевнено орієнтувалися в наступному завданні, скоріше знаходили інструменти, краще "читали" інструкційну карту та могли самостійно співвідносити її з об'єктом роботи.

В той же час десятикласники контрольної групи повільніше розглядали зразок наступної роботи, при складанні плану їм частіше

була потрібна допомога вчителя. Їх професійні рухи були скутими, млявими, не впевненими.

Це дозволило перерозподілити учнів, що брали участь у дослідження наприкінці навчального року, за рівнем сформованості у них професійно-трудової діяльності, наступним чином.

До першого рівня в експериментальному класі увійшли 44% учнів, тоді як на початку року вони склали групу лише у 16,7%. Щодо десятикласників контрольного класу, то їх наприкінці навчання було лише 31%. При цьому серед підлітків, які відносилися до найслабшої групи низького рівня, то в контрольному класі вони склали третину, тоді як серед школярів, відносно яких відбувалося експериментальне навчання їх було лише 22%.

Це свідчить про переваги розробленої нами методики формування професійних навичок в процесі трудового навчання, яка враховувала стан працездатності в процесі праці і регулювала її.

Запропонована нами методика, була спрямована на удосконалення професійно-трудової підготовки старшокласників допоміжної школи, на основі використання таких прийомів навчання, які дозволяють будувати навчальний процес перерозподіляючи учбові навантаження на різні аспекти трудової діяльності, до яких відносяться рухова сфера, загальнотрудові вміння та аналізатори, що беруть участь в її формуванні.

Таким чином, позитивне просування учнів, до яких застосовувалося експериментальне навчання, дозволило зробити відповідні висновки:

- Рівень засвоєння професійно-трудова навичок залежить від тих методів та прийомів, що забезпечують збереження стану працездатності учнів упродовж того часу, який відводиться на заняття.

- Рівень рухової працездатності в процесі виконання практичної роботи на уроках праці в старших класах забезпечується перерозподілом рухового навантаження на ті аналізатори, які беруть участь у трудовому процесі.

- Удосконалення процесу професійно-трудова підготовки в старших класах допоміжної школи дозволяє не тільки засвоїти учням навички з визначеної професії, сприяє формуванню у них організаційних умінь, впливає на розвиток рухової сфери, але й забезпечує виховання моральних якостей особистості, готує до самостійної трудової діяльності у сучасному суспільстві.

Список використаних джерел

1. Бондар В.І., Рейда К.В. Особливості формування трудової компетентності розумово відсталих учнів: Навчальний посібник. – К.: "МП Леся", 2010. – 168 с
2. Вайнруб Е. М., Плешкановская Г. М. Оптимизация работоспособности учащихся вспомогательной школы. – К.: Рад. школа, 1989. – 96 с.
3. Мосіянова Г.М. Професійно-трудова підготовка учнів допоміжної школи // Дефектологія. – 2001. - №1. С. 45-47.
4. Мирский С.Л., Методика профессионально-трудового обучения во вспомогательной школе: Пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1980. – 183с.
5. Хохліна О.П. Корекційна спрямованість трудового навчання в допоміжній школі: Навчально-методичний посібник. К.: ТОВ "Імідж Прінт", 2006. -176 с.

In the article considers the ways of improvement capacity for work mental retarded pupils at the lessons of labour with a view to improving vocational training in special school.

Keywords: vocational training, work, mentally retarded students, efficiency, labor skills

Отримано 18.3.2013

УДК 159.922.62:613

В.В. Грубляк

СОЦІОТЕРАПЕВТИЧНИЙ ВПЛИВ НА ОСІБ ЛІТНЬОГО ВІКУ З КОГНІТИВНИМИ РОЗЛАДАМИ

Стаття присвячена проблемі реабілітації осіб похилого віку, які мають когнітивні порушення. З віком зростає необхідність у догляді, медичній та соціально-психологічній підтримці. Підкреслюється, що терапія зайнятістю є одним з основних видів соціотерапевтичного впливу на осіб літнього віку. Наявність когнітивних розладів вимагає застосування специфічних форм терапії зайнятістю, серед яких

найбільш ефективними є: орієнтація у реальності, повернення спогадів, дозвілля, соціально-побутові навички, адаптація навколишнього середовища до вимог пацієнта, а також волонтерський рух.

Ключові слова: когнітивні порушення, терапія зайнятстю, психологічна підтримка.

Останнім часом, одним із сучасних методів соціореабілітаційного впливу є терапія зайнятстю, яка спрямована на осіб, що потребують допомоги при догляді за собою, проведенні дозвілля і виконанні трудової діяльності. Терапія зайнятстю не ставить перед собою завдання ні відновлення колишніх трудових навичок, ні навчання новим, ні взагалі участі хворого в професійній діяльності. Метою такої терапії є розширення автономності людини, самостійне виконання дій, які забезпечують її життєдіяльність.

Робота фахівців, які здійснюють цей вид соціореабілітаційного впливу, спрямована перш за все на допомогу пацієнтам, чия трудова діяльність страждає через психоемоційні порушення внаслідок вроджених або набутих захворювань, а також в результаті природніх вікових змін. Терапія зайнятстю має також психопедагогічний зміст, а її соціотерапевтичне значення обумовлюється стимуляцією соціальної активності самих хворих. Ця активність може відволікати від хворобливих переживань, стимулювати, активізувати, а також грати істотну роль в плані збереження і відновлення соціально-трудова установок особи.

Під час проведення реабілітації перш за все визначається ступінь здатності самообслуговування людини, її готовність до проведення дозвілля і трудової діяльності, оцінюються психологічні, соціальні та екологічні фактори, що впливають на терапію зайнятстю.

Безпосередня участь хворого в терапії зайнятстю як важливий компонент соціальної адаптації людини є вкрай необхідною, адже вона дозволяє людині задовільнити природні потреби, набувати навички, необхідні в повсякденній діяльності.

В.А. Гарніс поділяє терапію зайнятстю на наступні види: 1) заняття за здібностями (музичні заняття, малювання, ліплення та ін.); 2) заняття прикладного характеру (кухлі домоводства, кулінарії, кроєння і шиття, вишивання та ін.); 3) розважально-пізнавальні заходи (відвідування кіно, театру, екскурсії, вечора відпочинку і танців, тематичні літературно-музичні вечори і т. д.). Ця

класифікація умовна. Так, заняття образотворчим мистецтвом деякі автори виділяють в самостійний вид лікування (арт-терапія). Окремі види зайнятості слід віднести швидше до так званої культуротерапії. Вельми умовні кордони між лікуванням зайнятістю і працетерапією. Те, що можна сьогодні назвати непрофесійною зайнятістю, завтра може перетворитися на трудову потребу. Наприклад, друкування на машинці або художнє вишивання можуть бути і тим, і іншим залежно від особливості особи і обставин, ситуації, що склалася (для одних хворих – це зайнятість, що допомагає "відвернутися від сумних дум", для інших – трудова діяльність, що може набути або що вже набуває характеру професійної праці). Важливо поєднувати індивідуальні і групові форми зайнятості. У ширшому сенсі "зайнятість" повинна включати і працетерапію як один з її видів, адже вона є ніби перехідним етапом до працетерапії. М. А. Акименко вважає доречним додати, що "зайнятості" повинен обов'язково бути супутнім елемент захопленості [1].

Самообслуговування в рамках побутових потреб реабілітаційного закладу проводиться пацієнтами під контролем і за участю молодшого персоналу і волонтерів з числа колишніх хворих, з поступовим підвищенням навантажень протягом початкового етапу програми. Зрозуміло, що беруться до уваги і особливості клінічної картини захворювання, але у ряді випадків вони не визначають потенційні можливості відновлення особистого і соціального статусу хворого тим або іншим методом, включаючи лікування зайнятістю і працею. Часто зайнятість є методом залучення хворого до праці, тобто є початковим етапом трудової терапії. Трудові процеси в реабілітаційному закладі розглядаються як модель реабілітаційно-розвивального середовища, що забезпечує постійний соціально-трудова тренінг. При цьому наголос робиться не на продуктивність і рентабельність праці, а на розкриття особистих інтересів, здібностей і можливостей пацієнтів, на позитивне особисте, емоційне, творче сприйняття ними конкретних результатів своєї праці. При організації дозвілля пацієнтів необхідно заохочувати його творчі і колективні форми, що носять конструктивно-змістовний характер, ненав'язливо здійснювати контроль з боку персоналу і волонтерів.

Забезпечення постійної зайнятості пацієнтів – основний принцип реабілітації. Зайнятість досягається через організацію: 1) максимально насиченого графіку щоденних спеціальних інформаційних і терапевтичних занять; 2) режиму побутового

самообслуговування; 3) регулярних трудових процесів (у тому числі власного виробництва); 4) змістовного дозвілля. Сума всіх цих заходів, поряд з режимною і регламентною системою організації життєдіяльності реабілітаційного закладу складає фундамент "терапії середовищем" – основного напрямку і засобу забезпечення ефективності реабілітаційного процесу.

Терапія зайнятістю складається з комплексу знань, умінь і навичок, що допомагають особам з обмеженими можливостями зберігати здоров'я, зменшувати наслідки інвалідності і, тим самим, забезпечувати незалежний спосіб життя. Найбільш поширеними видами такої терапії є :

- *бібліотерапія*, яка здійснюється через художнє читання, дискусії, літературні вечори, зустрічі з авторами творів, літературні та поетичні клуби, виставки книг і регулярну роботу читального залу й абонементу бібліотеки;

- *арт-терапія*, яка спрямована на усунення або зменшення нервово-психічних розладів, відновлення порушених функцій в процесі занять цілеспрямованими видами творчості, що базуються на застосуванні засобів мистецтва;

- *музикотерапія*, яка використовує різноманітні музичні засоби для розвитку психолого-педагогічної і лікувально-оздоровчої корекції особистості хворого, розвитку його творчих можливостей;

- *ігрова терапія*, що передбачає комплекс ігрових методик як засіб для оптимізації психічних станів людини;

- *глинотерапія*, яка базується на роботі з пластичними матеріалами (глина, пластилін, тісто тощо);

- *гарденотерапія*, яка передбачає залучення пацієнта до роботи з рослинами;

- *активний відпочинок, спорт і туризм* застосовується для підтримки і відновлення фізичного і психологічного стану пацієнтів, попередження розвитку ускладнень. Туризм є переважним для літніх людей, ніж заняття спортом, сприяє переключенню мислення на оздоровлення і є першим кроком до розширення життєвих можливостей пацієнта.

Вищевказані методики є досить ефективними при застосуванні в осіб похилого віку. Але при наявності в пацієнтів супутніх когнітивних розладів часто не вдається досягнути в них бажаного рівня самообслуговування, систематичної фізичної активності та стабільності психоемоційного стану. Когнітивні порушення включають: 1) дефіцит уваги, її концентрації, порушення здатності

швидкої орієнтації в змінній обстановці; 2) зниження пам'яті, особливо на поточні події; 3) сповільненість мислення, швидку виснажуваність при напруженій розумовій роботі; 4) звуження кола інтересів [2].

Ці обставини вимагають застосування специфічних форм терапії зайнятості. У пацієнтів з когнітивним дефіцитом такими формами є: орієнтація у реальності, повернення спогадів, дозвілля та хобі, соціально-побутові навички, адаптація навколишнього середовища до вимог пацієнта, волонтерський рух.

Орієнтація у реальності передбачає мобілізацію навичок і пам'яті, які ще збереглися у пацієнтів, для підвищення ступеня їх незалежності з використанням словесних повторень, зовнішніх підказок (надписів, малюнків, стендів для орієнтації, де відображені дата, час і місце, годинника, вікна, у якому можна побачити пору року та ін.), а також несловесних подразників (нюхових, смакових, зорових та ін.). Наприклад, щоб хворий зміг розрізнити праве і ліве, можна запропонувати йому носити годинник або браслет на лівому зап'ясті як орієнтир. Окрім цього, можна зробити мітки на черевиках, штанинах брюк або рукавах светра. Для міток можна використовувати наклейки з кольорової стрічки. Якщо у хворого виникають труднощі з орієнтацією в просторі, можна накреслити або позначити кольоровими крапками дорогу, по якій хворий щодня пересувається в туалет. Правильна орієнтація в реальності сприяє заповненню прогалів у пам'яті пацієнта.

Повернення спогадів проводиться з урахуванням індивідуального минулого пацієнта для згадування особистого досвіду і знань. Джерелами згадувань можуть виступати особисті речі, сувеніри, фотографії, карти місцевості та ін. Згадування зазвичай спрямовують на позитивні моменти з життя пацієнта: дитинство, цікаву подорож, відпочинок на морському узбережжі, приготування страв та інші заняття.

Дозвілля та хобі передбачають виконання пацієнтом як його улюблених занять, які ще добре збереглися (в'язання, садівництво та ін.), так і завдань по самообслуговуванню (приготування їжі), майструванню (шиття, моделювання, робота по дереву) і веденню домашнього господарства. Когнітивні розлади заважають людині опанувати нове хобі, що вимагає певне дозування діяльності на дозвіллі і проведення більш дрібніших занять з пацієнтами для виконання певного завдання. Звичайно, слід дотримуватись заходів безпеки у людей похилого віку при роботі з колючими та ріжучими

предметами (цвяхи, голки, ножиці та ін.). Одним із зручних видів такої діяльності в чоловіків є робота з деревом, яка легко дозується і має досить широкий діапазон для використання функціональних можливостей пацієнта; у жінок – шиття, яке за рахунок багаторазових повторень призводить до закріплення навичок у осіб з когнітивними розладами, не вимагає значного фізичного напруження і може використовуватись вже у гострому періоді захворювання. Садівництво є також досить доступним видом дозвілля для окремих пацієнтів, який може застосовуватись в приміщеннях (теплицях, оранжереях), так і поза ними, легко дозується, вимагає мінімального обладнання та попереднього досвіду, стимулює відчуття відповідальності, навчання пацієнта та обмін знаннями одночасно з отриманням естетичного задоволення від результату діяльності.

Соціально-побутові навички, такі як догляд за собою, особиста гігієна, одягання, прибирання приміщення, приготування їжі, найчастіше порушуються в осіб з деменцією і вимагають максимального спрощення середовища і зменшення ймовірних ризиків, а саме, прибирання потенційно небезпечних речей (гострих предметів, нагрівальних приладів), використання зорових підказок – роз'яснюючих надписів на побутових приладах, висувних шухлядах, плакатів зі стрілками.

При відновному догляді головною метою є допомогти хворому стати функціонально повноцінним і незалежним від сторонньої допомоги наскільки це можливо, не зважаючи на те, що він не може бути таким, як раніше. Відновний догляд зменшує наслідки хвороби, а у людей з інвалідністю – наслідки інвалідності. Перш, ніж виконувати будь-які дії з догляду, слід взнати у хворого, що він може робити самостійно, і заохочувати його це робити. При відновному догляді слід допомагати пацієнтам, але не робити нічого за них, намагатись, щоб хворий самостійно виконував правила загальної гігієни, наприклад, чистив зуби, вмивався, причісувався, приймав їжу. Виконання щоденних гігієнічних завдань в таких пацієнтів є обов'язковими як індивідуально, так і в групах. Групові заняття зміцнюють відчуття власної ідентичності, автономію та самооцінку. В побуті можливе використання спеціально пристосованих приладів і посуду (небитких пластикових чашок, соломки для пиття, нековзаючих тарілок, виделок та ложок із збільшеною ручкою та ін.). В осіб з когнітивними розладами може бути корисним внесення змін до техніки одягання, модифікація одягу. Наприклад, якщо хворому важко одягатися, можна порадити йому застібати гудзики на сорочці

знизу до верху. Деяким особам так легше попасти в петлі для гудзиків.

День осіб, яка мають когнітивні порушення, слід заповнювати різноманітною діяльністю: догляд за собою, накривання столів, прийом їжі, миття посуду, полив рослин, відвідування членами родини, періоди відпочинку, фізичні вправи, дозвілля (слухання музики, читання, перегляд телепередач) та хобі. Але особи з деменцією часто втрачають здатність самі розпочати таку діяльність, тому нерідко потребують заохочення. У якості дозвілля можна використовувати різноманітні ігри. Вони допомагають в освоєнні різноманітних знань і навичок, сприяють розвитку координації прямивань, прищеплюють навички, необхідні в побуті.

Адаптація навколишнього середовища до вимог пацієнта передбачає зміни домашнього оточення у відповідності до змінених спроможностей пацієнта. Це можуть забезпечити влаштовані допоміжні пристрої у помешканні пацієнта для підвищення безпеки та покращення його обслуговування (відповідне освітлення, сигналізація, поручні чи модифікація ванної кімнати).

Волонтерський рух як засіб соціально-психологічної реабілітації сприяє інтеграції людей похилого віку до життя у громаді. Залучення соціально-активних осіб до волонтерського руху, до допомоги і взаємодопомоги, сприяє відволіканню від фізичної і соціальної самотності, вселяє віру в себе та свої сили.

Отже, слід зазначити, що з віком зростає необхідність у догляді, медичній та соціально-психологічній підтримці. Реабілітаційний процес у літньому віці протікає повільно і вимагає великої наполегливості у роботі з такими пацієнтами, врахування їх фізичного та психоемоційного стану.

Список використаних джерел.

1. Авруцкий Г.Я., Недува А.А. Терапия занятостью. Культуротерапия // Лечение психически больных. - М.: Медицина, 1988. - С. 192-195.
2. Кадыков А.С., Черникова Л.А., Шахпаронова Н.В. Реабилитация неврологических больных // М.: МЕДпресс-информ., 2008. - 560 с.
3. Социальная работа: Учеб. пособие / Под общ. ред. В.И. Курбатова. — 2-е изд., перераб. и доп. — Ростов н/Д.: Феникс, 2003. — С. 188—191.
4. Тюття Л.Т., Иванова І.Б. Соціальна робота (теорія і практика): Навч. посіб. — К.: ВМУРОЛ “Україна”, 2004. — С. 220—227.

5. Технология социальной работы: Учеб. пособие / Под ред. И.Г. Зайнышева. — М.: Гуманит. изд. центр “ВЛАДОС”, 2002. — С. 59—71.

The article is sanctified to the problem of rehabilitation of persons years old, that have cognitive violations. With age a necessity grows for a supervision, medical, social and psychological support. It is underlined that therapy employment is to one of basic types of therapeutic for social influence on the persons of superannuated. The presence of cognitive disorders requires application of specific forms of therapy employment, among that most effective is: orientation in realities, returns of remembrances, leisure, social domestic skills, adaptation of environment to the requirements of patient, and also volunteer motion.

Keywords: cognitive violations, therapy by employment, psychological support.

Отримано 18.3.2013

УДК 378.011:159.98

Н.М. Дідик

РОЗВИТОК ЕМПАТІЙНОСТІ ЯК СКЛАДОВА ОСОБИСТІСНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНОЇ СФЕРИ

Стаття присвячена актуальній проблемі вивчення емпатійності у фахівців соціономічної сфери. Описано методи діагностики і розвитку емпатійності у майбутніх психологів. Проаналізовано результати констатувального і формувального експерименту. Запропоновано методичні рекомендації для розвитку емпатійності.

Ключові слова: фахівець соціономічної сфери, емпатійність, майбутній психолог.

У час соціально-економічних перетворень значущим є формування фахівця з високими професійними знаннями та вміннями, здатного максимально адаптуватися до теперішніх змін.

Важливою складовою професійної підготовки виступає особистісна складова, яка підвищує ефективність виконання професійної діяльності. Тому зараз мова йде про формування не лише інформаційної складової, але і розвиток особистості майбутнього спеціаліста. Особливої актуальності ця проблема набуває для фахівців соціономічної сфери, які працюють у сфері професійних відносин “людина-людина”. Цей тип професій передбачає безпосередню взаємодію з людьми, тому важливим є наявність особистісних якостей, що оптимізують інтеракцію з оточуючими.

Є. О. Клімов, як автор класифікації типу професій, зауважує, що для фахівців соціономічної сфери важливими є: розвинені комунікативні здібності, емоційна стійкість, швидке переключення уваги, спостережливість, організаторські здібності, емпатія [2]. Більшість дослідників звертають увагу на важливість розвитку комунікативних та організаторських здібностей фахівців соціономічних професій. Разом з тим, недостатньо уваги приділяється розвитку емпатійності спеціалістів цього типу професій. Це стало **метою** для написання статті – проаналізувати особливості розвитку емпатійності як складової особистісної підготовки фахівців соціономічної сфери.

Емпатійність – вміння поставити себе на місце іншої людини, емоційно відреагувати і проникнути в переживання іншого [5, с. 951-952]. Емпатійність – здатність до співпереживання і співчуття. Найбільше про емпатійність говорили представники гуманістичної психології (А. Маслоу, К. Роджерс, Е. Фром); А. Адлер, Е. Еріксон, Г. Олпорт, О. Ранк, Г. С. Саліван та ін. Е. Еріксон вважав, що важливим є вміння встановлювати близькі стосунки з іншими. А. Адлер описав соціально-корисний тип особистості, якому характерне істинне піклування про інших.

Особливо важливою емпатійність є для психолога, професійна діяльність якого передбачає допомогу і співпереживання психологічній проблемі клієнта. Важливість емпатійності як професійно значущої характеристики психолога описано у працях: Г. С. Абрамової, Н. О. Антонової, Л. С. Базілевської, М. В. Барни, А. С. Борисюк, Л. Ф. Бурлачука, П. П. Горностая, Т. М. Данилової, І. М. Кирилюк, О. О. Кондрашихіної, Р. Кочюнаса, А. Г. Лідерса, І. А. Мартинюк, В. Г. Панка, Н. І. Пов’якель, К. Роджерс, А. Г. Самойлової, С. Собкова, Н. А. Сургунд, Т. І. Федотюк, Н. В. Чепелевої, Т. С. Яценко та ін.

К. Роджерс зауважив, що емпатійність проявляється у тому, що психотерапевт правильно, співчутливо розуміє внутрішній світ клієнта, неначе його видно зсередини; важливо зрозуміти внутрішній світ клієнта, неначе він твій власний. На думку вченого, емпатійність – одна з трьох “необхідних умов” ефективного психотерапевтичного процесу, поряд з конгруентністю і безоціночним позитивним ставленням до клієнта [4]. І. А. Мартинюк до важливих якостей психолога відносить: альтруїстичність, безумовне прийняття особистості клієнта, вихованість, гуманність, доброту, повагу до людини, почуття глибокої любові, що є складовими емпатійності. Емпатійність необхідна психологу, оскільки сфера його професійного впливу – особливо вразлива інтенція – особистість іншої людини.

Досить часто емпатійність називають характеристикою зрілої особистості. Г. Ю. Кравець до критерію особистісної зрілості студентів відніс: здатність до співробітництва та взаєморозуміння з однокурсниками та викладачами на основі толерантності та емпатії. А. В. Іващенко і Т. Страва до категорій зовнішніх компонентів зрілості – відніс суспільні якості особистості, серед яких виділена емпатія. За словами Н. В. Наумчик і Н. В. Тарасенко, показниками зрілості є готовність до побудови міжособистісних стосунків на основі толерантності, емпатії й відповідальності. Л. П. Овсянецька до характеристик зрілої особистості віднесла: емпатію, здатність до розуміння інших, розвинене вміння любити.

Емпатія є характеристикою, яку найчастіше майбутні психологи згадують в анкетах при описі особистісних якостей психолога, які найбільше, на думку студентів, можуть допомогти їм у вирішенні особистісних проблем.

За результатами дослідження 200 студентів за опитувальником І. М. Юсупова [3, с. 48-52], емпатійність у половини майбутніх психологів (100 чоловік) має середній рівень розвитку, вони більше схильні сприймати людей за їх вчинками, а не довіряти власним враженням, більшість їх емоційних проявів знаходяться під самоконтролем, емпатійні вчинки здійснюються ситуативно. 36% респондентів (72 студенти) мають яскраво виражену емпатійну спрямованість, вони здійснюють альтруїстичні вчинки, тонко відчують внутрішній світ іншого, сприймають його переживання як власні, чутливі до потреб оточуючих. 14% досліджуваних (28 респондентів) мають низький рівень емпатійності, не співчують іншим, не знаходять з ними взаєморозуміння, центровані на собі. Більшість майбутніх психологів мають середній рівень розвитку

емпатійності. Виявлено динаміку розвитку емпатійності серед студентів I-V курсів. Результати подано у таблиці 1.

Таблиця 1

Динаміка розвитку емпатійності у майбутніх психологів

Професійно значуща характеристика майбутніх психологів	Рівень	I курс	II курс	III курс	IV курс	V курс
		%	%	%	%	%
Емпатійність	Високий	32,5	27,5	35	40	45
	Середній	45	52,5	50	50	52,5
	Низький	22,5	20	15	10	2,5

За результатами таблиці 1, можна визначити, що найвищий рівень розвитку емпатійності у студентів п'ятого курсу, а найнижчий – серед першокурсників.

За результатами проведеного нами формувального експерименту. ефективними засобами розвитку емпатійності є ведення щоденника самоаналізу, щоденника особистісного зростання і тренінг особистісного зростання, куди включено заняття і вправи на розвиток емпатійності.

У щоденниках майбутні психологи описали емпатійність як присутню у них характеристику поряд з відповідальністю та комунікабельністю. Емпатійність є також найбільш бажаною майбутньою якістю для 15% студентів.

О. В. Темрук зауважує, що тренінг особистісної зрілості має містити вправи на розвиток емпатії. Тому у формувальному експерименті проведено тренінг особистісної зрілості, що включав заняття на тему “Емпатійність”. Мета заняття: розвивати емпатійність як професійно значущу характеристику майбутнього психолога, гуманістичну спрямованість особистості, формувати прагнення до здійснення альтруїстичних вчинків, стимулювати прояв емпатійних переживань, готовності до співпереживання оточуючим.

Вправи, що використано на тренінговому занятті: “Рукостискання на трьох” (привітання), інформаційне повідомлення “Емпатійність”, “Продовж фразу: “Емпатійність – це...”, “Я-емпатійний, тому що...”, “Емпатійна фотографія” (психогімнастика), “Надання підтримки у складних ситуаціях”, “Бути на місці когось іншого” (бібліотерапія), “Створи плакат емпатійності”, “Почуття”, “Поплавець в океані” (релаксація). Рефлексія заняття: Чому емпатійність є важливою для психолога? Що треба робити для розвитку емпатійних почуттів? Домашнє завдання: Проаналізуйте власні вчинки. Скільки у них емпатійності та альтруїстичності?

Після проведення формувального експерименту проведена повторна діагностика за опитувальником емпатійності І. М. Юсупова [3, с. 48-52]. Для перевірки ефективності розвивальної програми створено контрольну групу у кількості 40 чоловік, експериментальна група містила також 40 чоловік. Результати подано у таблиці 2.

Ефективність формувального експерименту обчислено за критерієм χ^2 . Результати подано у таблиці 3.

Таблиця 2

Рівень розвитку емпатійності у майбутніх психологів до і після проведення формувального експерименту (у %)

Професійно значуща характеристика майбутніх психологів	Рівень	Експериментальна група		Контрольна група	
		До	Після	До	Після
Емпатійність	Високий	27,5	42,5	25	27,5
	Середній	52,5	50	55	52,5
	Низький	20	7,5	20	20

Таблиця 3

Рівень розвитку емпатійності у майбутніх психологів до і після проведення формувального експерименту

Професійно значуща характеристика майбутніх психологів	Показник критерію χ^2 в експериментальній групі	Показник критерію χ^2 в контрольній групі
Емпатійність	16,11	0,36

Отже, результатом впровадження формувального експерименту стало значне підвищення рівня розвитку емпатійності, про що свідчить критерій χ^2 в експериментальній групі, де вірогідність допустимої похибки складає менше, ніж 0,001, тобто менше, ніж 1 випадок на 1000.

На основі результатів формувального експерименту нами запропоновано рекомендації для розвитку емпатійності:

1. Відвідування тренінгів, майстер-класів для розвитку емпатійності та ін.
2. Апробація самостійного проведення тренінгів емпатійності.
3. Відвідування психологічних майстерень, гуртків особистісно-професійного зростання і розвитку емпатійності.

4. Обговорення змісту власних щоденників і програм особистісного зростання і розвитку емпатійності на спеціально відведених практикумах, круглих столах, міні-диспутах.

Перспективами подальшого дослідження зазначеної проблеми є дослідження психологічних чинників розвитку емпатійності, удосконалення вищеописаної програми розвитку емпатійності і застосування її у професійній підготовці фахівців соціономічних професій.

Список використаних джерел

1. Барна М. В. Програма соціально-психологічного тренінгу з розвитку емпатійності майбутніх практичних психологів / М. В. Барна // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – №12. – С. 50–66.
2. Климов Е. А. Введение в психологию труда / Е. А. Климов. – М.: Культура и спорт, 1998. – 350 с.
3. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога / Е. И. Рогов. – Кн. 2: Работа психолога со взрослыми. Коррекционные приемы и упражнения. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. – 480 с.
4. Роджерс К. Клиентоцентрированный / человекоцентрированный подход в психотерапии / К. Роджерс // Вопросы психологии. – 2001. – №2. – С. 48–58.
5. Словарь психолога-практика / С. Ю. Головин. – Мн.: Харвест, М.: АСТ, 2001. – 976 с.
6. Федотюк Т. І. Психологічні особливості становлення емпатії як елементу комунікативної здатності практичного психолога : дис. ... кандидата психол. наук : 19. 00.07 / Федотюк Тамара Іванівна – К., 1997. – 178 с.

The article is sanctified to the issue of the study of empathy specialists of socioeconomic sphere. The methods of diagnostics and development of empathy are described for future psychologists. The results of the primary and formative experiment are analyzed. Methodical recommendations are offered for development of empathy.

Keywords: specialist of socioeconomic sphere, empathy, a future psychologist.

Отримано 18.3.2013

УДК 376.064.2 - 056.34 : 616.896

Г.Д. Зайченко

ПРОБЛЕМА ДІАЛОГУ В КОНТЕКСТІ ВИВЧЕННЯ РОЗЛАДІВ АУТИЧНОГО СПЕКТРА

У статті розглянуті загальні характеристики діалогічних взаємин та проблема формування навичок діалогічної взаємодії у дітей з розладами спектра аутизму.

Ключові слова: діалог, розлади спектра аутизму, протодіалог, діалогічні взаємини, апперцептивна маса.

Постановка проблеми. Одним з основних напрямків процесу навчання та виховання дошкільників з розладами спектра аутизму (далі по тексту - РСА) є їх соціальна адаптація. Соціалізація дітей з РСА можлива тільки при наявності у них навичок діалогічної взаємодії. Проблема пошуку шляхів розвитку діалогу, формування діалогічного мовлення у дітей з РСА залишається однією з актуальних у теорії та практиці корекційної педагогіки.

Мета статті: проаналізувати характеристики діалогічних відносин у контексті вивчення розладів аутичного спектра.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблему діалогу активно досліджували та досліджують у різноманітних аспектах цілого ряду наукових дисциплін: лінгвістиці, педагогіці, психології, філософії, риторичі, літературознавстві.

З психологічної точки зору діалогічне спілкування розглядається як взаємодія його учасників (Г.М. Кучинський, Л.А.Петровська, А.С. Співаковська). В.О.Артемов, В.А. Бухбіндер, Ю.І. Пасов займалися питаннями ситуаційності мовлення і створення комунікативних ситуацій з метою розвитку діалогу. Психолінгвістичні дослідження діалогу здійснювали Т.Г. Вінокур, І.О. Зимня, В.В.Казаковська, Н.В. Сапригіна; лінгвістичні – М.М.Бахтін, Є.Д. Поліванов, Ю.В.Рожественський, Л.П.Якубинський.

Соціально-прагматичний розвиваючий інтеракцію дітей-аутистів підхід було запропоновано Prizant, Wetherby та Rydell. Стратегії розвитку передумов діалогічного мовлення у дітей з РСА опосередковано через однолітків із типовим розвитком досліджували Strain та Kohler.

Проте питання вивчення діалогічного мовлення та його передумов у дітей старшого дошкільного віку з РСА недостатньо висвітлено вітчизняними та закордонними корекційними педагогами.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Під час організації навчально-виховного та корекційно-відновлювального процесів з дітьми, які мають порушеннями аутичного спектра, особливої уваги набуває принцип комунікативності. Цей принцип передбачає моделювання рис реального процесу комунікації, під час якого у дітей з РСА формуються чи вдосконалюються мовленнєві навички. Великі можливості для реалізації цього принципу має діалог.

Процесуальні форми діалогу розрізняють залежно від засобів здійснення: за допомогою слів, паралінгвістичних засобів (жестів, міміки), практичних дій. У реальних умовах найчастіше діалог здійснюється у змішаних формах.

Г.Я. Буш визначав діалогічні стосунки як відносини, які виникають тоді, коли один з партнерів сприймає цілісний образ іншого у якості бажаного партнера взаємодії, на основі визнання його належності до спільноти, до якої він відносить і самого себе. Діалогічні стосунки завжди є одночасно суб'єкт-суб'єктними та суб'єкт-об'єктними [1].

По відношенню до дітей з РСА нас цікавило визначення антидіалогічних взаємин, як взаємини, коли один чи обидва партнери взаємодії розглядають один одного лише у якості об'єкту, речі і принципово відмовляються від наявності будь-якої спільності між партнерами взаємодії і тим самим можливість виникнення діалогу.

Діалогічні взаємини – це такий взаємозв'язок суб'єктів, який утворює діалогічну взаємодію опосередковану предметом діалогу. За ознакою предмета діалогу діалогічні стосунки умовно поділяються на:

- міжособистісні, в яких предмет діалогу є самі діалогічні взаємини;
- функційно-рольові діалогічні стосунки, в яких предметом діалогу виступає предметна діяльність.

Основними міжособистісними (міжгруповими) діалогічними взаємини слід вважати стосунки Ми – Ви, Ми – Ти, Я – Ти, Я – Ви, Ви, Я – Ти. Суб'єктами взаємодії є Ми, Ви, Я і Ти, між якими можливі діалогічні взаємини.

Необхідною умовою виникнення діалогу є проблемна ситуація – сукупність об'єктивних умов, вивчення яких дозволяє людині

побачити протиріччя між тим, що існує і тим, що бажане. Ця ситуація протиріччя є передумовою виникнення діалогічної ситуації, головною рухомою силою активного творчого пошуку рішень, які забезпечать задоволення потреб суб'єкта у даних умовах [1].

Л.С. Виготський зазначав роль мотивації та ситуації у розгортанні усного мовлення. Ситуацію мовлення, що звучить, визначають відношення між мотивом та мовленням: потреба у будь-чому та прохання, питання та відповідь, висловлювання та заперечення, незрозуміння та роз'яснення. Усне мовлення не потребує створення мотивації мовлення та регулюється динамічною ситуацією. Воно протікає по типу ситуаційно-мотивованих та ситуаційно-обумовлених процесів і у більшості випадків є діалогічним. Діалог завжди передбачає знання співбесідниками суті діла, яке дозволяє скорочення в усному мовленні і створює у певних ситуаціях чисто предикативні судження. Діалог – це мовлення, складене з реплік, це ланцюг реакцій, який майже завжди передбачає можливість недоговорювання, неповного висловлювання. В усному мовленні тенденція до скорочення та предикативності суджень виникає у двох випадках: коли ситуація, про яку йде мовлення, зрозуміла обоє співбесідникам і тоді, коли людина, яка говорить, виражає психологічний контекст висловлюваного за допомогою інтонації [2].

Проте у дітей з розладами аутичного спектра наявність проблемної ситуації (наприклад: необхідність отримати іграшку) не призводить до виникнення діалогу. Дуже часто така ситуація може викликати бурхливо-негативну емоційну реакцію, внаслідок того, що діти з РСА не володіють прийомами та правилами ведення діалогу, які послідовно формуються у ході звичайного онтогенезу. Засвоєння дитиною основних правил ведення діалогу – механізму чергування реплік та кооперативності починається ще на довербальному етапі та проходить у протодіалогічних та рутинних форматах спілкування "дорослий – дитина" [3]. Протодіалог є раннім етапом комунікативної взаємодії "дорослий – дитина", а у діаді "мати – дитина з порушенням аутичного спектра" етап протодіалогу може бути відсутнім чи не стимулюючим до формування навичок чергування.

Для діалогу характерне репліціювання: говоріння одного співбесідника чергується з говорінням іншого (чи інших), це чергування відбувається або у порядку зміни (один закінчив, інший починає і т.д.), або у порядку переривання, особливо під час емоційного діалогу. Взаємне переривання характерне для діалогу взагалі, чого ми не спостерігаємо у людей з порушеннями аутичного

спектра навіть при розвиненому усному мовленні. Потенційне переривання завжди присутнє при діалозі, як реальна можливість відома з досвіду; можливість, що визначає весь процес говоріння. Кожне дане говоріння під час діалогу не є чимось закінченим з точки зору мовця. Воно передбачає продовження, що йде за зустрічною реплікою. І хоча кожна репліка є чимось своєрідним та обумовленим реплікою співбесідника, водночас репліка кожного мовця є й елементом загального висловлювання останнього в умовах даного діалогу, якому відповідає деяка спільна спрямованість думок та почуттів, висловлених мовцем. У цьому сенсі зміна реплік є також перервою, тобто при діалозі зміна реплік відбувається так, що "один ще не закінчив, а інший продовжує" [4]. Підготовка до висловлювання відбувається одночасно зі сприйманням чужого мовлення, коли інтервал між послідовними репліками першого співбесідника повинен бути використаний ним і для сприйняття та розуміння мовлення другого співбесідника, і для підготовки (тематичної та мовленнєвої) відповіді йому. Отже, подвійність завдань, що постають перед мовцем у проміжку між двома репліками діалогу, призводить до послабленого переживання кожного з двох моментів: сприймання та розуміння чужого мовлення та підготовки відповіді. Сприймання мовлення співбесідника повинно об'єктивно передувати підготовці відповіді, а увага мовця природним чином скоріше зосереджується на змісті, тематизмі відповіді, ніж на його мовленнєвій формі. Внаслідок чого, для підготовки висловлювання, для вибору мовленнєвих фактів, для обдумування їх часу майже не залишається, тоді мовленнєве висловлювання протікає як простий вольовий акт чи як ідеомоторна дія.

Л.П. Якубинський виділяв апперцепційний момент у сприйнятті мовлення, коли сприймання та розуміння чужого мовлення визначається не тільки зовнішнім подразником, а й перш за все внутрішнім та зовнішнім досвідом, змістом психіки сприймаючої людини у момент сприймання. Цей зміст психіки складає "апперцептивну масу" даного індивіду, якою він і асимілює зовнішнє подразнення. Якщо людина думає про "інше", то не тільки погано сприймає та розуміє те, що їй говорять, але часто й зовсім не сприймає ("не чує"). Наявності мовленнєвого подразнення недостатньо для сприйняття та розуміння мовлення. Людині, яка слухає, сприймає, необхідно думати про те ж, про що їй говорять. Розуміння та сприйняття чужого мовлення під час діалогу полегшується тоді, коли апперцептивна маса співбесідників більш

спільна. У зв'язку з цим мовлення співрозмовників може бути неповним, вмещувати натяки, недомовки [4].

Внаслідок порушень розуміння мовлення, зацикленості на певних темах, предметах, порушень соціального інтелекту, у дітей з РСА дуже важко визначити апперцептивну масу і вона не співпадає з апперцептивною масою співрозмовників.

Висновки та перспективи подальшого дослідження.

Формування діалогічних взаємин у дітей з розладами аутичного спектра не відбувається за законами онтогенезу, потребує застосування спеціальних корекційних прийомів. У подальшому ми передбачаємо визначити передумови формування діалогічних навичок у дітей з РСА, дослідити вплив комунікативних ігор, ситуацій з однолітками та дорослими на формування діалогічної компетентності дітей старшого дошкільного віку з РСА.

Список використаних джерел

1. Буш Г.Я. Диалогика и творчество. – Рига: АВОТС, 1985. – 320 с.
2. Выготский Л.С. Психология развития человека. – М.: Изд-во Смысл; Эксмо, 2005. – 1136 с.
3. Казаковская В.В. От протодиалога к диалогу: коммуникативная компетенция ребенка раннего возраста // Речь ребенка: Проблемы и решения. / Отв. ред. Т.Н. Ушакова. – М.: Изд-во "Институт психологии РАН", 2008. – С. 168–198.
4. Якубинский Л.П. О диалогической речи // Язык и его функционирование. – М: Наука, 1986. – 205 с. – С. 36 – 71.
5. McConnell Scott R. Interventions to Facilitate Social Interaction for Young Children with Autism: Review of Available Research and Recommendations for Educational Intervention and Future Research. Journal of Autism and Developmental Disorders, Vol. 32, No. 5, October 2002. – p. 351 – 372.

The article describes the general characteristics of dialogical relations and the problem of the dialogic interaction skills formation for children with autism spectrum disorders.

Keywords: dialogue, autism spectrum disorders, protoconversation, dialogical relationship, apperception mass.

Отримано 18.3. 2013

УДК 37.013.42:316.624

Г.Д. Золотова

ЄДИНА ПРИРОДА РІЗНОВИДІВ АДИКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ

Розглянуто різноманітні види адиктивної поведінки, які мають єдину природу, поєднуються і можуть переходити одна в одну. Має місце сумісний прийом різних речовин, характерним є поєднання хімічних адикцій із нехімічними, існують найрізноманітніші їх комбінації і поєднання. У всіх варіантах особистість прагне до трьох типів реакцій: збудження, пересичення, або посилення пристрасті. І при хімічних, і при нехімічних адикціях при відповідних типах реакцій в організмі виділяються одні й ті ж речовини. Як дуже небезпечну тенденцію потрібно відмітити злиття таких двох стратегій адиктивної поведінки, як інтернет-залежність і вживання наркотиків, тому що через Інтернет сьогодні часто пропагується наркотична субкультура.

Ключові слова: адиктивна поведінка, хімічні залежності, нехімічні залежності.

Сьогодні надзвичайно актуальною є проблема розповсюдження адиктивної поведінки серед дітей. Вживання психоактивних речовин перетворюється на звичку і згодом стає стандартом поведінки, призводить до негативних наслідків для самих дітей, які долучаються до вживання, і для їх майбутнього потомства. Найчастіше адиктивна поведінка починається з паління цигарок та вживання алкоголю, переходить до регулярного вживання алкоголю, й згодом переростає у вживання слабких та різних видів інших наркотиків. Такий перехід здійснюється набагато швидше, якщо у дитини погані стосунки з однолітками, відсутні успіхи в навчанні, немає стійких інтересів, якщо регулярно вживають психоактивні речовини батьки. У сім'ї, де зловживають алкоголем, з'являються конфлікти, специфічні обмеження, утиски, емоційні образи, дитина стає педагогічно занедбаною, часто некерованою. Така сім'я є асоціальною, в ній порушується нормальний процес соціалізації дитини. Сьогодні постійно поширюється коло різновидів нехімічних адикцій. Найбільш розповсюдженими у дитячому середовищі є залежність від

комп'ютеру, Інтернету, азартних ігор тощо. Вразливість підростаючого покоління зростає внаслідок труднощів, з якими стикається все населення в цілому у зв'язку із кризовими явищами в економіці, освіті, культурі. Потрібно відмітити, що сучасні батьки, педагоги, медичні працівники не готові ефективно впливати на профілактику і подолання розповсюдження адиктивної поведінки дітей у сім'ях і навчальних колективах, їх педагогічна і освітня підготовка є недостатньою, особливо це стосується первинної профілактики, яка повинна охопити весь осередок дітей та молоді. Не зважаючи на те, що до проблеми адиктивної поведінки дітей прикута увага багатьох дослідників і соціальної педагогіки, і психології, і соціології, – існує брак відповідей на проблемні питання дитячих відхилень у поведінці, який обумовлений об'єктивними причинами відносної новизни наукових досліджень у цьому напрямку з однієї сторони, і активізацією змін соціального середовища з іншої. Необхідність прояснення деяких аспектів даної проблеми дозволило звернутися до аспекту взаємозв'язку різновидів адиктивної поведінки дітей.

Мета статті – розкрити сутність єдиної природи різновидів адиктивної поведінки дітей.

У вітчизняну соціально-педагогічну практику термін "адиктивна поведінка" прийшов із наркології. Потім його зміст було доповнено і перенесено у психолого-педагогічну практику, перш за все С. Кулаковим та А. Личко. Соціально-педагогічні дослідження даної проблеми продовжили В. Бітенський, В. Херсонський, Б. Братусь, П. Сідоров, І. П'ятницька, Д. Колесов, В. Оржеховська, О. Удалова, О. Пилипенко, Н. Максимова, С. Толстоухова, А. Бойко, Н. Пихтіна І. Шишова, О. Тютюнник, Т. Мартинюк, О. Мурашкевич та інші. Сьогодні багато дослідників вважають, що алкоголізм, наркоманія і тютюнопаління – це хвороби соціальні. Психоактивні речовини – це відомі адаптогени, тобто засоби, які забезпечують адаптацію до умов і вимог життя завдяки своїй дії.

Термін "адиктивна поведінка" (від англійської *addiction* – "хибна звичка, пристрасть до чого-небудь, порочна схильність") був уведений В. Міллером у 1984 році для означення зловживання різними речовинами, які змінюють психічний стан, включаючи алкоголь, наркотики і тютюн, до того, як від них сформується фізична залежність [4].

У попередніх роботах ми вже указували на той факт, що вживання різних психоактивних речовин має єдину природу. За останні роки з'явилися подальші дослідження цього аспекту із

новими доказами означеного. Так, уживання ПАР – це все дії, які закріплюються в результаті повторення, і всі вони предметно спрямовані. Різні види адиктивної поведінки часто поєднуються і можуть переходити одна в одну [2; 3].

Що стосується ПАР, то всі вони здатні знімати психічну напругу, навіть іще до того, як прийом стає систематичним. Поступово даний специфічний ефект стає самоціллю, індивід прагне до нього вже незалежно від настрою [2, с. 542].

Неодноразово підтверджувався той факт, що потяг наркомана до наркотику не завжди є специфічним, напругу він може знімати і за допомогою інших ПАР (частіше, алкоголю або "легких" наркотиків). У деяких субкультурах сумісний прийом алкоголю і наркотиків узагалі набуває ритуального характеру.

У багатьох наркоманів відмічалася схожа ситуація першої проби наркотику: у стані сильного алкогольного сп'яніння. Ранній початок тютюнопаління є передвісником проблем, пов'язаних із наркотиками та алкоголем.

Єдину природу всіх видів адиктивної поведінки можна прослідити і на прикладі поєднання хімічних адикцій із нехімічними. Особистості з адиктивною поведінкою прагнуть до трьох типів реакцій: збудження, пересичення або посилення пристрасті. Ці реакції проявляються як у випадку хімічних, так і нехімічних адикцій. ПАР безпосередньо стимулюють зони головного мозку, що здатні викликати почуття ейфорії, нехімічні агенти стимулюють їх опосередковано.

Усі ці реакції відбуваються за допомогою викиду певних біологічно активних речовин. Вражаючим є той факт, що і при хімічних, і при нехімічних адикціях при відповідних типах реакцій в організмі виділяються одні й ті ж речовини [1, с.94].

Практика показала, що існують найрізноманітніші комбінації і поєднання адикцій. Наприклад, особи, що мають ігрову залежність, дуже часто зловживають алкоголем і наркотиками. І для ігроманів, і для алкоголіків, і для наркоманів типовими є порушення міжособистісних відносин, труднощі у навчанні, депресивні стани. Також поліадиктивні прояви спостерігаються і у інтернет-адиктів: одночасна схильність до ПАР.

Психологічна і соціальна структури наркотичної, алкогольної залежності і залежності від секти мають багато спільного. Деструктивні релігійні секти дуже активно використовують наркотичні препарати для корекції картини світу і маніпулювання поведінкою.

Сексуальна адикція часто поєднується з різними видами наркоманії і навіть може стати причиною рецидиву наркотичної залежності. З одного боку, сексуальна залежність може штовхати до вживання наркотиків, а з іншого – може бути і навпаки: сексуальна залежність і збочення проявляються тільки у стані наркотичного сп'яніння. У сексуальних адиктів при утриманні описані симптоми, які нагадують абстинентний синдром при алкоголізмі та наркоманії: дисфорія, тривога, погіршення уваги. Відмічається також підвищення толерантності. А при реалізації сексуальної залежності через Інтернет, формується залежність від останнього [1].

Дуже часто залежність від Інтернету формується поруч із ігровою залежністю, коли адикт зловживає іграми он-лайн.

Як дуже небезпечну тенденцію потрібно відмітити злиття таких двох стратегій адиктивної поведінки, як інтернет-залежність і вживання наркотиків, тому що через Інтернет пропагується сьогодні наркотична субкультура. Інформація, присвячена сучасному мистецтву (сучасні музичні напрями, постмодернізм у прозі, поезії, живопису) містить і жаргон наркоманів, і прямі посилання на наркотичні речовини і ефекти від їх уживання. Є сторінки, де навіть зустрічається інформація про те, де і коли можна придбати наркотики, як їх виготовляти. Захоплення інформаційними технологіями більшою мірою властиве дітям та молоді, отже, пропаганда наркотиків у комп'ютерних мережах спрямована насамперед на них. Більше того, пропаганда наркотиків в Інтернеті спрямована на інтелектуально розвинених дітей та підлітків, і тому є надзвичайно небезпечною [6].

Що стосується протинаркотичної інформації в Інтернеті, до якої доступ теж є відкритим, то потрібно відмітити, що вона є далекою від досконалості. Річ у тому, що інформації дуже багато, але її аналіз показав, що вона є розрізною і не завжди корисною. Так, часто інформація на різних сайтах публікується одна й та ж. Деякі сайти містять багато професійної медичної і юридичної термінології, що утруднює сприйняття і осмислення інформації. Зустрічаються статті, які розказують біографії відомих наркоманів без критичної їх подачі. Іноді подаються розповіді та відео про наркоманів у стані абстинентного синдрому, але дуже рідко йдеться про вживання наркотиків взагалі, про безпеку першої проби, і майже немає інформації щодо профілактики вживання наркотиків. Тобто, аналіз показав, що ніде не розкривається поняття наркоманії як

комплексної проблеми, на сторінках сайтів містяться розрізнені дані, які були отримані з різних джерел.

Аналіз досліджень із поєднання різних видів адикцій приводить до думки, що при роботі з особами з адиктивною поведінкою потрібно пам'ятати: сформувалася адиктивна особистість у цілому, незалежно від того, чи це – інтернет-залежний, чи ігроман, чи особа, що вживає ПАР. І коли адикт хоче позбутися однієї пристрасті – дуже великим є ризик потрапити в пастку іншої [5].

Іноді автори спеціально перераховують різні види адиктивної поведінки та їх приклади у хаотичному порядку, тим самими намагаючись підкреслити їх єдину природу.

Таким чином, різноманітні види адиктивної поведінки мають єдину природу, часто поєднуються і можуть переходити одна в одну. Має місце сумісний прийом різних ПАР, прилучення до наркотиків найчастіше відбувається у стані алкогольного сп'яніння, і навпаки, ймовірність прилучення до наркотичних речовин у разі невживання алкоголю і тютюну майже нульова. Характерним є поєднання хімічних адикцій із нехімічними, існують найрізноманітніші їх комбінації і поєднання. У всіх варіантах особистість прагне до трьох типів реакцій: збудження, пересичення, або посилення пристрасті. І при хімічних, і при нехімічних адикціях при відповідних типах реакцій в організмі виділяються одні й ті ж речовини, а з психологічної точки зору можна констатувати, що сформувалася адиктивна особистість у цілому, незалежно від виду адикції. Як дуже небезпечну тенденцію потрібно відмітити злиття таких двох стратегій адиктивної поведінки, як інтернет-залежність і вживання наркотиків, тому що через Інтернет пропагується сьогодні наркотична субкультура. Що стосується протинаркотичної інформації в Інтернеті, то вона є розрізненою і не завжди корисною. Перспективи подальшої розробки проблеми полягають у більш глибокому вивченні різновидів адиктивної поведінки та розробці форм і методів їх профілактики.

Список використаних джерел

1. Егоров А. Ю. Нейропсихология девиантного поведения / А. Ю. Егоров. – СПб.: Речь, 2006. – 224 с.
2. Колесов Д. В. Поведение : физиология, психология, этика : Учеб. пособие / Д. В. Колесов. – М.: Издательство Московского психологического института; Воронеж: Издательство НПО "Модек", 2006. – 696 с.

3. Лисецкий К. С. Психология и профилактика наркотической зависимости / К. С. Лисецкий, Е. В. Литягина. – М.: 2008. – 224 с.
4. Максимова Н. Ю. Психологія адиктивної поведінки: навч. посіб. / Н. Ю. Максимова. – К.: Видавн. -поліграф. центр "Київський університет", 2002. – 308 с.
5. Перешеина Н. В. Девиантний школьник: Профилактика и коррекция отклонений / Н. В. Перешеина, М. Н. Заостровцева. – М.: ТЦ Сфера, 2006. – 192 с.
6. Профілактика поширення наркозалежності серед молоді: Навч. -метод. посібник / під ред. В. В. Бурлаки. – Київ: Герб, 2008. – 224 с.

We consider different types of addictive behaviour which have common nature, are often combined and can run into one another. Addictive behaviour is various substances (which change mental status, including alcohol, drugs and tobacco) abuse to the conditions when physical dependence is formed. Non-chemical dependence is also referred to it.

The tendency of combining such two strategies of addictive behaviour as Internet addiction and drug abuse is considered an extremely dangerous one, because nowadays drug subculture is promoted by means of the Internet. As for anti-drug information in the Internet – it is odd and not always useful. The prospects of further investigation of the problem involve developing the forms and methods of addiction prevention.

Keywords: addictive behaviour, chemical addictions, non-chemical addictions.

Отримано 18.3. 2013

УДК 37.015:94. 312

А.М. Єльченко

ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ М. МОНТЕССОРІ В СИСТЕМІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ: ІСТОРІЯ І СУЧАСНІСТЬ

У статті пропонується системний історико-педагогічний аналіз впровадження технології М. Монтессорі в систему спеціальної освіти в Україні, розкривається значення даної технології у корекційно-педагогічній роботі з дітьми з особливими потребами, в організації інтегрованого та інклюзивного навчання.

Ключові слова: дитина з особливими потребами, педагогічна технологія М. Монтессорі, особистість, виховання, інтегроване і інклюзивне навчання.

Постановка проблеми. Реформування освіти в Україні є стратегічним загальнонаціональним пріоритетом державної політики. Особливої уваги й підтримки з боку держави потребують діти з обмеженими можливостями. Розроблена в Україні Концепція державного стандарту спеціальної освіти дітей з особливими потребами спрямована на створення державної підтримки цих дітей, надання рівних можливостей для отримання ранньої корекційної допомоги, здобуття якісної освіти. Актуальним залишається й пошук нових підходів щодо організації навчально-виховного процесу в спеціальних загальноосвітніх закладах, перспективних технологій розвитку, навчання та виховання, трудової та професійної підготовки осіб з особливими потребами, їх інтеграції в суспільство.

У сучасній педагогічній науці існує тенденція розробки новітніх освітніх технологій на основі вивчення та використання класичної спадщини видатних зарубіжних педагогів. Тому, для вирішення основних проблем спеціальної освіти доцільно звернутися до наукових ідей М. Монтессорі – відомого італійського філософа, лікаря, педагога.

Далеко не всі етапи розвитку педагогічної технології М. Монтессорі знайшли об'єктивне висвітлення в історії спеціальної педагогіки. Історико-науковий аналіз праць відомих дефектологів радянських часів свідчить, що у спеціальній педагогіці не було цілісних методичних досліджень системного розгляду даної проблеми. Недостатня наукова розробка даної проблеми й зумовила вибір теми дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Зростаючий інтерес до наукових ідей і поширення досвіду М. Монтессорі в освітній галузі сприяв вивченню її методичної системи. Дослідженням педагогічної технології М. Монтессорі та впровадженням її провідних ідей в українську систему освіти займалися такі науковці: Л. Андрушко, З. Борисова, Л. Глазунова, О. Городня, В. Горюнова, Т. Коршунова, Т. Михальчук, Т. Поніманська, Н. Прибильська, Р. Семернікова, К. Стрюк та інші.

Мета та завдання дослідження. Мета статті полягає у здійсненні системного історико-педагогічного аналізу впровадження технології М. Монтессорі в систему спеціальної освіти в нашій

державі.

Об'єктом дослідження визначено систему спеціальної освіти в Україні, предметом – педагогічна технологія М. Монтесорі в українській системі спеціальної освіти.

Відповідно до предмета та мети дослідження було сформульовано наступні **завдання**: вивчити та проаналізувати історико-педагогічну та науково-методичну літературу з обраної проблеми; провести спостереження за організацією навчально-виховного процесу у спеціальних дошкільних закладах та школах.

Виклад основного матеріалу. Школи-Монтесорі існували й функціонують сьогодні практично в усіх країнах Європи й США. На початку ХХ ст. метод Монтесорі стає відомим також і в нашій державі. В Україні його використовували О. Дорошенкова, Н. Лубенець та С. Русова. Так, С. Русова, автор першої Концепції національного дитячого садка в Україні, у кожному розділі своєї книги „Дошкільне виховання” звертається до авторитету М. Монтесорі, як уважного спостерігача, дослідника дитячої душі. У своїх роботах педагог підкреслювала принцип надання дитині можливостей для вільного розвитку особистості [10].

Метод Монтесорі пропагував журнал „Дошкільне виховання”, що друкувався у Києві. У 1915 році була видана книга Н. Лубенець „Гребель і Монтесорі”, де автор зазначала, що праці італійського педагога відіграють значну роль в історії дошкільного виховання.

Однак, на початку 30-х років педагогічні ідеї М. Монтесорі були розкритиковані як буржуазні, й лише у 60-ті роки А. Усова знову привернула увагу до зарубіжної освітньої системи, але лише в аспекті сенсорики, у своїй праці „Сенсорне виховання дошкільнят”. Ідеї М. Монтесорі використовували свого часу й такі видатні педагоги, як Я. Корчак, А. Макаренко, В. Сухомлинський, Б. Спок, Ш. Амонашвілі [11]. Вищеперераховані факти є свідченням всесвітнього визнання М. Монтесорі як педагога.

В 90-х роках були започатковані реальні умови для створення української моделі сучасної школи-Монтесорі. Так у 1992 році Рішенням Головного управління освіти Київської міської державної адміністрації у м. Києві було вперше відкрито державну „Школу Монтесорі від 3 до 7” під керівництвом Т. Михальчук [3]. Школа стала експериментальним центром впровадження педагогічної системи М. Монтесорі в Україні.

З метою подальшого поширення даної системи в Україні була створена пілотна школа-лабораторія, де успішно було проведено з

1992 по 2000 р.р. експеримент по створенню української моделі Монтесорі-школи в рамках проекту „Відродження гуманістичної педагогіки Марії Монтесорі в Україні” [5]. Метою даного експерименту було розробка змісту, методів, форм і умов втілення в життя української моделі школи-Монтесорі для дітей віком від 1,5 до 9 років. Результати експериментальної роботи, проведені педагогічним колективом пілотної школи-лабораторії привели до наступних висновків:

1. Система М. Монтесорі є дійсно інтернаціональною, так як успішно використовується в усіх демократичних країнах світу, а також в Україні.

2. Школа стала членом Міжнародного товариства, штаб-квартира якого знаходиться в Нідерландах та в Американському Монтесорі-товаристві.

3. За період експерименту сформувалися основні риси української моделі Монтесорі-школи, адаптованої до умов та соціальних потреб суспільства, національної культури, звичаїв і традицій українського народу. Українська модель початкової школи не передбачає чистого копіювання міжнародного досвіду, а відповідає соціальним вимогам у відповідності з державним стандартом освіти.

4. Пілотна школа є державною установою, тому штатний розклад і режим роботи навчального закладу відповідає державним нормам. Школа має статус навчального закладу з поглибленим вивченням англійської мови.

5. Повністю відпрацьована схема роботи з дітьми віком від 3 до 6 років. Завдяки кропіткій роботі педагогічного колективу школи, технологію М. Монтесорі почали використовувати у дошкільних закладах у 15 областях України.

6. На одній з перших конференцій, яка відбулася 1-15 березня 1996 року у Київській школі Монтесорі, було прийнято рішення створити Асоціацію вчителів Монтесорі України. Всеукраїнська Асоціація Монтесорі-вчителів сприяє впровадженню педагогічної технології Монтесорі у навчально-виховний процес дитячих навчальних закладів, забезпечує надання інформації про роботу подібних закладів в міжнародній системі освіти, надає методичну допомогу навчальним закладам, які працюють за педагогічними ідеями М. Монтесорі.

7. Випускники пілотної школи-Монтесорі мають рівень знань, який відповідає державному стандарту освіти [9].

У школі були запропоновані нові функції вихователя: він має

бути помічником, консультантом, старшим другом для дитини, а не лідером, який нав'язує свої ідеї, переконання, власні цінності. Основне завдання вчителя-Монтессорі – допомогти дитині упорядкувати уявлення про оточуючий світ, знайти своє місце у житті. Отже, роль вчителя-Монтессорі суттєво відрізняється від традиційної, так як він тільки допомагає дитині у процесі саморозвитку, готує середовище, у якому дитина може самостійно, вільно розвиватися, ставати незалежною у своїх діях.

Педагогіка Монтессорі не сумісна з тоталітарним режимом, тому вихователю слід уникати педагогічного диктату, залишати за дитиною право на рішення, право вибору. Педагог не повчає, не оцінює дитину, не порівнює її досягнення з досягненнями інших дітей, не пропонує готових шаблонів-відповідей, а запрошує поміркувати, пропонує розв'язати завдання чи життєву ситуацію [4]. Дорослий має подавати основне джерело знань – навколишнє середовище, таким чином, щоб воно стимулювала процес навчання [3].

Нині в Україні функціонують навчально-виховні заклади, які працюють за технологією М. Монтессорі. Це школи-Монтессорі у м. Києві, м. Харкові, м. Комсомольську, м. Херсоні, м. Одеса, приватні школи у м. Дніпропетровську, м. Полтаві, дошкільний дитячий заклад № 10 у м. Полтаві, дошкільний заклад „Казка” у м. Бердянську, дошкільні заклади №7 у м. Славутич та № 2 у м. Літин, Будинок дитини у м. Рівне та інші [8]. Кожен навчальний заклад різний, але всі вони працюють за єдиними вимогами, єдиними навчальними планами, програмами, які вчителі отримують від Асоціації Монтессорі-вчителів України.

Як зазначає Б. Жебровський, стратегія продовження роботи за педагогічною системою М. Монтессорі полягає у наступному:

- 1) розширення мереж шкіл-Монтессорі на території України (у тому числі і приватних);
- 2) організація навчання вчителів-Монтессорі через Центр підготовки у м. Києві;
- 3) розширення видавничої діяльності (видання українською мовою невідомих українському читачеві праць М. Монтессорі; видання збірників з досвіду роботи українських шкіл-Монтессорі);
- 4) міжнародне професійне партнерство, що передбачає обмін досвідом роботи за педагогічною системою М. Монтессорі між колегами-членами Міжнародних Асоціацій Монтессорі, участь у наукових конференціях, тощо [6].

Аналізуючи створену українську модель сучасної школи-Монтессорі, на нашу думку, недостатньо приділяється увага впровадженню даної освітньої технології у навчально-виховній роботі з дітьми із порушеннями психофізичного розвитку. Діти з обмеженими можливостями знаходяться в ізоляції від суспільства, не мають можливості спілкуватися із здоровими дітьми. Однією з умов соціальної адаптації дітей з особливими потребами є залучення їх до навчання разом із звичайними, здоровими дітьми. Тому, однією з альтернативних форм навчання дітей з особливими потребами є інтегроване навчання. Практика доводить, що в інтегрованих класах діти з особливими освітніми потребами краще розуміють широкі можливості людського потенціалу, починають усвідомлювати, що мають рівні можливості досягти успіху. При вивченні та аналізі літератури з обраної проблеми, з'ясовано, що Монтессорі-педагогіка відповідає умовам щодо організації інтегрованого та інклюзивного навчання.

Так, з метою підготовки педагогів до роботи за технологією М. Монтессорі в інтегрованих групах та класах, М. Вербови-Онух та професором М. Шафоваловом у співпраці Українського Вільного Університету у Мюнхені та Фундації „Промінь сонця” з Львівською „Асоціацією творчих вчителів „Школа без сліз”, було організовано курс „Навчання дітей методами Марії Монтессорі”. Він розрахований на 3 роки очно-заочного навчання педагогів з України та Німеччини [1]. Використання технології М. Монтессорі є одним із можливих шляхів розв'язання проблеми спільного навчання дітей із порушеннями психофізичного розвитку зі здоровими ровесниками також у школі „Світанок”, НВК „Малюк” (м. Львів).

Вивчає і впроваджує методичні основи природовідповідної особистісно-зорієнтованої виховної ідеї М. Монтессорі педагогічний колектив НВК №10 (м. Полтава). У закладі існують групи, в яких навчаються і виховуються діти з нормальним розвитком, а також діти з особливими потребами. Основне завдання закладу – створення гармонійних умов для подальшого розвитку кожної дитини, природного потенціалу кожної особистості. Для вирішення поставленого завдання педагогічний колектив провів зіставлення традиційної авторитарної системи виховання з природовідповідною та особистісно-орієнтованою [7].

Позитивні результати одержано при використанні педагогічних положень М. Монтессорі для корекції порушень психофізичного розвитку у спеціальній ЗОШ №39 (м. Полтава). У школі

навчаються діти з різнорідними порушеннями: із затримкою психічного розвитку, з розумовою відсталістю, порушенням мовлення, дитячим церебральним паралічем. Практика показала, що технологія М. Монтесорі набуває важливого значення не лише при організації особистісно-орієнтованої педагогічної моделі, але й сприяє підвищенню ефективності корекційних впливів. Діти розвиваються в індивідуальному темпі, відповідно з власними можливостями, здібностями. Монтесорі-матеріали допомагають їм засвоїти знання, здобути уміння, навички, сприяють розвитку дрібної моторики, уваги, тактильної чутливості, удосконалюють сенсорні відчуття, що є основою при підготовці дітей до письма, читання, засвоєння математичних знань, активізують пізнавальну діяльність, допомагають направляти поведінку дитини у відповідне русло.

Висновки. Основні ідеї педагогічної технології М. Монтесорі сьогодні є актуальними. Це: проблема саморозвитку дитини, створення спеціальної системи виховання і навчання для успішного саморозвитку як нормальної дитини, так і дитини з особливими потребами, допомога дорослого дитині у „самопобудові” й духовному розвитку. Вони відповідають основним принципам Державної національної програми „Освіта України XXI ст.”.

Проаналізувавши впровадження педагогічної технології М. Монтесорі в українських спеціальних навчальних закладах, можна зазначити, що у корекційно-педагогічній роботі з дітьми з особливими освітніми потребами дана технологія використовується недостатньою мірою. Вона використовується вибірково в окремих групах дошкільних закладів за ініціативою вихователів та вчителів та в початкових класах лише окремих спеціальних загальноосвітніх шкіл. Слід враховувати, що дана технологія надає реальні можливості реалізації інтегрованої та інклюзивної освіти, так як вона дозволяє кожній дитині навчатися в індивідуальному темпі, що допомагає реалізувати її освітні й особистісні потреби.

Список використаних джерел

1. Андрушко Л. Львів-Мюнхен. Навчання дітей методами Марії Монтесорі / Л. Андрушко, С.Єфімова // Психолог. – 2004. - №17. – С.30.
2. Борисова З. Спадщину Марії Монтесорі – сучасним дошкільним закладам/ . орисова, Р. Семернікова // Дошкільне виховання. –

1966. – №5. – С 14,15; №6. – С. 14,15; - №8. – С. 12,13; - №9. – С. 6,7.
3. Глазунова Л. Золоті зерна „буржуазної” педагогіки зійшли і на нашому ґрунті: Школа Монтессорі / Л. Глазунова // Освіта. – 1993. – 8 квітня.
 4. Городня О. Без покарань і заохочень вчаться діти в єдиному поки що в Україні навчальному закладі – школі Монтессорі / О. Городня // Сім'я. – 1997. - №2. – С. 11-12.
 5. Горюнова В.З. Асоціація Монтессорі-вчителів України / В.З. Горюнова // Вісник. Асоціація Монтессорі-вчителів України. Упоряд.: В.З. Горюнова, Т.П. Михальчук-К.: Виробничо-видавниче підприємство "Компас" Міністерства освіти України, 1997. - Вип. 1. – С. 9-10.
 6. Жебровский Б. Українська модель школи Марії Монтессорі / Б. Жебровський // Початкова школа. – 2005. - №5. – С. 42-44.
 7. Коршунова Т. Мене довірено вам! / Т. Коршунова // Дошкільне виховання. – 2005. - №6. – С.7-9.
 8. Мостова Т. Українська модель школи-Монтессорі / Т. Мостова // Сільська школа. – 2005. - №27-28. – С.6.
 9. Прибильська Н.В. Українська модель школи Монтессорі (звіт про експериментальну роботу станом на 1 липня 2000 року) / Н.В. Прибильська // Вісник. Вип.6. (Збірник наукових праць). Упорядники: В.З.Горюнова, Т.П.Михальчук. – К., Школяр, 2001. – С. 7-20.
 10. Русова С.Ф. Вибрані педагогічні твори / С.Ф. Русова. – К.: Освіта, 2001. – С. 7-20.
 11. Стрюк К. Система Марії Монтессорі – нове чи старе? / К. Стрюк // Дошкільне виховання, 1996, №3. – с. 10.

Systemic historical and pedagogical analysis of the introduction of technology M. Montessori in special education system in Ukraine are offered in article. The meaning of this technology in correctional and educational work with children with special needs and in the organization of integrated and inclusive education.

Keywords: early development, children with the development disorders, pedagogical system M. Montessori, personality, education, integrated and inclusive education.

Отримано 18.3.2013

УДК 376 – 056.36

І.І. Ковальчук

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ СФЕРИ У РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

У статті розглянуто теоретичні положення розвитку інтелектуальної сфери у розумово відсталих старших дошкільників, зокрема звернено увагу на проблему корекції недоліків їх психофізичного розвитку.

Ключові слова: інтелектуальна сфера, розумова відсталість, старший дошкільний вік.

Серед актуальних проблем корекційної педагогіки одним із найважливіших питань є пошук резервів підвищення рівня інтелектуального розвитку розумово відсталої дитини. Відомі педагоги-гуманісти та вчені, зокрема Я.А. Коменський, І.Г. Песталоцці, М. Монтесорі, К.Д. Ушинський, В.М. Бехтерев, Ж. Ж. Піаже акцентували увагу на важливості розумового виховання дитини з перших днів життя. До початку ХХ ст. ця проблема не мала науково обґрунтованої теоретичної бази. Вчені радянського періоду (Б.Г. Ананьєв, Л.С. Вигодський, П. Я Гальперін, Г.М. Дульнев, Д.Б. Ельконін, О.В. Запорожець, Н.І. Красногорський, М.С. Лебединський, О.М. Леонтєв, О.Р. Лурія, С.Л. Рубінштейн, Н.М. Щелованов та ін.) наблизилися до практичного вирішення цієї проблеми.

Важливість означеної проблеми, її значущість у процесі модернізації змісту спеціального навчання і виховання дітей різних категорій з інтелектуальними порушеннями та удосконалення методів корекційного навчання проводиться і на сучасному етапі, зокрема такими українськими вченими, як Л.В. Борщевська, Л.С. Вавіна, Т.Д. Ілляшенко, А.Г. Обухівська, Т.В. Сак, В.М. Синьов, Є.Ф. Соботович, Н.М. Стадненко, В.В. Тарасун, О.П. Хохліна, М.К. Шеремет та ін.

Особливої уваги й підтримки з боку держави потребують діти з порушеннями психофізичного розвитку, оскільки, на жаль, в суспільстві зберігається уявлення про неможливість здійснення

суттєвого впливу на їх майбутню долю. Реформування освіти в Україні є стратегічним загальнонаціональним пріоритетом державної політики.

У Конституції України декларовано демократичні положення, які відповідають міжнародним угодам і домовленостям; визначено та стверджено основні права людини, серед яких, право на освіту (ст. 53), право на соціальний захист (ст. 46). Цьому сприяє нормативно-правова база: Концепція дошкільного виховання в Україні (1993 р.), Закон України "Про дошкільну освіту" (2003 р.), Державні стандарти спеціальної загальної освіти для дітей, які потребують корекції фізичного (або) розумового розвитку (2004 р.), Національна доктрина розвитку освіти (2004 р.), Проект закону України "Про освіту осіб, які потребують корекції фізичного та/або розумового розвитку (спеціальну освіту)" (2009 р.).

Незважаючи на всі досягнення сучасної науки, проблема розумової відсталості залишається актуальною. Медичною наукою накопичені дані про причини виникнення порушень розумового розвитку дитини, численні дослідження свідчать про порушення розвитку плоду під впливом різних шкідливих чинників.

Кількість дітей із розумовою відсталістю збільшується постійно у всьому світі і можливо це відбувається за рахунок того, що завдяки прогресуючому розвитку медицини все більше недоношених дітей виживають. Крім того, необхідно відзначити постійне зростання числа дітей із психічним недорозвитком із соціально неблагополучних сімей.

Дані Міністерства охорони здоров'я: "... діти-інваліди складають 6,1% від загальної чисельності інвалідів. Головними причинами в структурі інвалідності дітей в 2010 р. займають вроджені аномалії – 28,3%, хвороби нервової системи – 28,1% і розлади психіки та поведінки – 14,4%. В Україні станом на 1 січня 2011 року чисельність інвалідів становила 2,71 млн. осіб. Реєструється постійне зростання інвалідів в загальній структурі населення України: на початок 2010 року це 5,9% (2,71 млн. осіб) проти 3 % в 1994 році (2,1 млн.) [6].

Теоретичний аналіз зарубіжної та вітчизняної психолого-педагогічної літератури показали, що існують різноманітні визначення поняття інтелекту в залежності від базових категоріальних засад.

Поняття інтелекту в психології не має цілісного системного визначення. Інтелект визначається як відносно стала структура

розумових здібностей індивіда, його ототожнюють з пізнанням взагалі, з системою розумових операцій, з пізнавальними здібностями людини, зі стилем і стратегією вирішення проблем, із когнітивним стилем, як пізнавальним досвідом і ставленням до світу і т.п. У Психологічному тлумачному словнику найсучасніших термінів визначається: "Інтелект (від лат. *intellectus* – пізнання, розуміння, розум) – розум, ум, розсудок; здатність людини мислити. Інакше поняття інтелекту визначається досить різнорідно, але в загальному вигляді маються на увазі індивідуальні особливості, що належать до сфери пізнавальної, насамперед до мислення, пам'яті, сприйняття, уваги і т.д. Під цим розуміється певний рівень розвитку розумової діяльності особистості, що забезпечує можливість здобувати все нові знання й ефективно використовувати їх у ході життєдіяльності" [5, с. 166].

Для визначення значущих показників інтелектуальної сфери ми звернулися перш за все до аналізу поняття "розумовий розвиток". Незважаючи на широке використання цих термінів, питання про їх сутність залишається дискусійним.

Зарубіжні дослідники проблеми соціально-педагогічної реабілітації дітей (Г. Доман, Д. Фітцпатрік) підкреслюють значення широкого інтелектуального розвитку для подолання неповноцінності. Д. Фітцпатрік вважає, що інтелект вміщує візуальні, слухові і мовленнєві аспекти пізнання. Глен Доман визначав інтелект як результат мислення. Він досліджував психологію розумового розвитку дітей, мета його технології навчання – ранній максимальний розвиток інтелектуального потенціалу дитини, основний постулат: любий розвиток найбільш успішний у період росту людського мозку, тобто до семи років. За переконанням американського вченого, основи інтелекту, загалом, закладаються у перші дитячі роки дитини, і вона вже не зможе перевершити потенціал, закладений до 7 років.

Корекція розумового розвитку дитини, на думку М. Монтесорі, повинна проходити у формі спеціальних вправ для розвитку сенсомоторних здібностей у дитини. Дитина є активною істотою і за своєю природою здатна до розвитку і навчання, вважала М. Монтесорі, але для того, щоб цей розвиток відбувався, слід створити оточення для самовиховання. При створенні власної педагогічної системи М. Монтесорі спиралася на теорію вільного виховання, розвиваючого навчання, на те, що здібності дитини розвиваються відповідно до законів природи; дитина засвоює краще

ті знання, які ґрунтуються на чуттєвому досвіді, відповідають її віковій та розвитку, є цікавими й поєднуються із практичним досвідом.

Сучасні дослідники дошкільної корекційної педагогіки А.А. Катаєва, Е.А. Стребелева визначають, що розумовий розвиток потрібно розглядати не лише як оволодіння знаннями і способами мислення, але й як формування окремих емоційно-моральних та мотиваційно-вольових якостей особистості. Цей процес відбувається як в процесі спілкування з дорослими, в іграх з однолітками, так і в процесі систематичного навчання. Корекційно-виховна робота з розумового розвитку спрямовується на формування уваги, запам'ятовування, сприйняття, а також виховання окремих якостей особистості [1, с. 110].

При дослідженні розвитку пізнавальних дій у дошкільників необхідним є встановлення системи показників розумового розвитку дитини, яка включає ступінь сформованості п'яти типів пізнавальних дій: три типи перцептивних (цілеспрямовані проби, практичне примірювання, зорова орієнтація) і два типи інтелектуальних (образне і логічне мислення), як зазначає Е.А. Стребелева.

Для розуміння особливостей розвитку та корекції особистісної сфери дітей, з якими працює корекційний педагог, важливо враховувати суттєву різницю між термінами "інтелект" та "розум". Як наголошує В.М. Синьов, "вживаючи поняття "розум", психологія і педагогіка мають на увазі сукупність пізнавальних здібностей особистості, які об'єднують не лише зазначені вище пізнавальні, а й інші психічні процеси (емоції, волю), а також ті властивості особистості, які пов'язані із її спрямованістю (потяги, бажання, інтереси до інтелектуально-пізнавальної діяльності, її мотивацію), досвідом (якості наявних знань), характерологічними рисами (самостійність, критичність) тощо" [3, с. 18].

З.І. Калмикова пояснює "розумовий розвиток" широко, включаючи в нього не тільки пізнавальні процеси, а й емоційно-вольові і характерологічні сторони особистості. З точки зору Н.О. Менчинської, виділяються зовнішні і внутрішні критерії розумового розвитку, при цьому, до зовнішніх відносяться фонд знань і ступінь їх систематизації, оволодіння раціональними прийомами розумової діяльності, до внутрішніх – якісні особливості інтелекту: його самостійність, критичність, гнучкість.

Б.Г. Ананьєв, Н.О. Менчинська до критеріїв розумового розвитку відносять здатність до навчання або наукування. Під рівнем

научуваності розуміються індивідуально-психологічні особливості, які зумовлюють успішність учбової діяльності, швидкість і легкість оволодіння новими знаннями, широту їх переносу. Включення знань до поняття "розумовий розвиток" відображає обмеження розумового розвитку зовнішніми суспільно-історичними умовами. На думку Н.О. Менчинської, неспівпадання обсягу знань з розумовим розвитком свідчить про те, що не самі знання є показником розумового розвитку, а темп їх засвоєння чи темп просування при самостійному оволодінні знаннями [2, с. 12].

Аналіз ряду теоретичних праць корекційних педагогів та психологів [1 - 6], показує, що рівень сформованості знань, умінь, навичок у дітей з розумовою відсталістю істотно залежить від мікросоціальних умов виховання. Для таких дітей мікросоціальні чинники мають вирішальну роль: сприятливі умови забезпечують компенсацію вад розвитку та максимальну реалізацію потенційних можливостей; несприятливі – ускладнюють їх, породжують додаткові недоліки, визначені Л.С. Виготським, як вторинні, третинні дефекти [4, 167].

Спираючись на концепцію Л.С. Виготського про структуру аномального розвитку особистості, зону її найближчого та актуального розвитку, Н.М. Стадненко зазначає, що наявність більш широкої зони найближчого розвитку у конкретної дитини є надійнішою ознакою успішності навчання, ніж актуальний рівень її досягнень (знань, умінь), саме цим визначається значущість показника для оцінки розумових здібностей дитини і перспектив її розвитку. Нею визначено, як інтегральний показник розумового розвитку, научуваність виявляється передусім у здатності до засвоєння нових знань, умінь, способів дій і може бути конкретизована в якісних проявах сформованості її структурних компонентів, таких як: узагальненість, усвідомленість, гнучкість, самостійність, стійкість мислення.

У процесі дослідження рівня інтелектуального розвитку дітей із затримкою психічного розвитку А.Г. Обухівська зазначила на тому, що при кожному стані розумового розвитку (норма, затримка психічного розвитку, розумова відсталість) особливості научуваності мають свої якісні характеристики, які достатньо точно репрезентують різні форми інтелектуальних порушень [2, с. 171].

Дитина розвивається через засвоєння і присвоєння суспільного досвіду в процесі активної діяльності, при цьому враховується, що провідною діяльністю в дошкільному віці є ігрова, в надрах якої

відбувається розвиток моторики, сприйняття, мислення, мовлення. Відомо, що характер сімейного виховання має великий вплив на становлення образу "Я" у дошкільному віці та позиції дитини по відношенню до світу. Саме у сім'ї створюються унікальні умови для формування ціннісних орієнтацій, установок, емоційного ставлення до інших людей, що створює основу для розумового розвитку особистості, дитини в цілому.

Дошкільне дитинство – великий і відповідальний період психічного розвитку дитини. Це вік початкового формування особистості. Як показують сучасні дослідження, протягом дошкільного періоду у дитини не тільки інтенсивно розвиваються всі функції, а й формуються складні види діяльності, наприклад, гра, спілкування з дорослими і однолітками, але й закладається фундамент пізнавальних здібностей. В особистісній сфері формується ієрархічна структура мотивів і потреб, формується диференційована самооцінка, елементи вольової регуляції поведінки, активно засвоюються моральні форми поведінки. На кожному віковому етапі дитина оволодіває пізнавальними діями певного типу. Тому, інтелектуальний розвиток виступає як закономірний процес, який має свою логіку.

В старшому дошкільному віці діти оволодівають достатньо широким колом загальних відомостей про навколишню дійсність. Ці знання включають уявлення про працю дорослих, сімейні відносини, події соціального життя. Важливе місце у житті відіграють соціальні, ігрові мотиви, пов'язані з бажанням до взаємодії із дорослими і однолітками, з'являється можливість підрядності мотивів самоствердження, що являється одним із найважливіших новоутворювань в розвитку особистості.

В інтелектуальній сфері готовність проявляється на певному рівні наочно-образного мислення, наявності елементів логічного мислення, образної та змістової пам'яті, довільної уваги, необхідний рівень розвитку перцептивної сфери та сприйняття. Відмічається необхідність сформованості основних пізнавальних процесів.

Важливою передумовою шкільного навчання є загальні інтелектуальні вміння – усвідомлення мети діяльності, сформованої дорослими, умінням продумувати методи її досягнення, планувати свої дії, контролювати себе під час занять, правильно оцінювати отримані результати. Вступ дитини до школи змінює соціальний статус її розвитку. Для того, щоб початок шкільного навчання став новим етапом розвитку, дитина повинна бути готова до нових форм співпраці з дорослими та ровесниками.

Для розумово відсталих дітей дошкільний вік виявляється початком розвитку перцептивних дій. Розвиток сприйняття відбувається нерівномірно, відсутній перенос засвоєного способу дій з однієї ситуації на іншу. Наочно-дійове мислення характеризується відставанням в розвитку. У дітей відсутній активний пошук рішення, часто залишаються байдужими як до результату, так і до процесу вирішення завдання. Продуктивна діяльність поза навчанням не виникає, в них не з'являються конструктивні уміння, не виникає предметний малюнок. Під впливом вимог дорослого у розумово відсталих дітей починають формуватися елементи трудової діяльності, перш за все навички самообслуговування.

Таким чином, у розумово відсталих дітей відзначається недорозвиток всіх психічних процесів, ніж у дітей із нормальним розвитком. При цьому більшість відхилень є вторинними порушеннями.

При дослідженні проблем корекції інтелектуального розвитку розумово відсталої дитини, як наголошує В.М. Синьов, системний аналіз включатиме не окремі напрями корекційної роботи – розвиток сприймання, пам'яті, мислення тощо, а їх розглядатиме саме у взаємозв'язках між собою, між мотиваційними та іншими особистісними компонентами пізнавальної діяльності, її енергетичним забезпеченням (рівнями працездатності). Найголовніше при цьому звернути увагу на взаємодію між цією системою (інтелектом) та педагогічними умовами, в яких вона функціонує (змістом навчання, його методами, формами та ін.) [3, с. 84].

Своєчасна допомога під час спеціального навчально-виховного процесу в дитячому дошкільному закладі дають нам виключну можливість попередження виникнення вторинних і третинних порушень. Корекція інтелектуальних порушень дітей з розумовою відсталістю у старшому дошкільному віці дасть можливість надалі адаптувати їх до умов навчання в спеціалізованих школах, інтеграція до навчання в інклюзивних та інтегрованих класах при загальноосвітніх навчальних закладах, що дозволить дітям відвідувати навчальний заклад у тій місцевості, у якій вони живуть, не відриваючи їх від сім'ї. Саме це дасть змогу соціалізувати до самостійного життя, зокрема змінити негативну позицію, стереотипне ставлення оточуючих щодо статусу дитини з психофізичними вадами у відповідному колективі.

Список використаних джерел:

1. Катаева А.А., Стребелева Е.А. Дошкольная олигофренопедагогика: Учебник для студентов педагогических вузов. – М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 1998. – 208 с.
2. Методика діагностики відхилень у розумовому розвитку молодших школярів та старших дошкільників / Авторський колектив: Стадненко Н.М., Ілляшенко Т.Д., Борщевська Л.В., Обухівська А.Г. – Кам'янець-Подільський: видавництво "Абетка", 1998. -144 с.
3. Синьов В.М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: Підручник. – Частина І. Загальні основи корекційної психопедагогіки (олігофренопедагогіки). – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2007. – 238 с.
4. Стадненко Н.М., Матвєєва М.П., Обухівська А.Г. Нариси з олігофренопсихології / За загальною редакцією Н.М. Стадненко. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний педагогічний університет, інформаційно-видавничий відділ, 2002. – 200 с.
5. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів. – Х.: Прапор, 2009. – 672 с.
6. <http://health.unian.net/ukr/detail/227115>.

The article deals with the development of provisions for theoretical intellectual scope of the mentally retarded older preschoolers, particularly drawn attention to the problem of correcting the shortcomings of their mental and physical development.

Key words: intellectual scope, mental retardation, senior preschool age.

Отримано 18.3.2013 р.

УДК 372.3-056.264

А.В. Козак

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ РІЗНИХ ВИДІВ ІГОР У ЛОГОПЕДИЧНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ З ВАДАМИ МОВЛЕННЯ

У статті розглянуті питання вивчення ігрової діяльності у дітей з вадами мовлення; дається характеристика різних видів ігор та ігрових прийомів, що використовуються у логопедичній роботі з дітьми з вадами мовлення.

Ключові слова: діти з вадами мовлення, ігри та ігрові прийоми, діяльність, педагог.

В сучасній логопедії використанню ігрових прийомів надається велике значення, оскільки гра включає в себе найбільші можливості для формування особистості. Гра – один з найцікавіших видів діяльності для дитини. Одночасно, гра - один із видів діяльності, який сприяє встановленню і розвитку психічних процесів. Гра впливає на розвиток розумових дій, підготовлює перехід до формування нових інтелектуальних операцій, є джерелом всебічного розвитку дитини.

Гра, з її навчально-виховним завданням, в зацікавленій формі привернула до себе увагу відомих вчених: Жан Ітар, Едуард Сеген, Марія Монтесорі, які широко використовували ігри і підкреслювали їх велике значення у роботі з дітьми. Відомі логопеди та дефектологи дивились на гру не як на розвагу, а бачили в ній великий труд для дітей, який потребує напруги всіх духовних і фізичних сил. Створилась ціла система ігор, спрямованих на розвиток зовнішніх відчуттів, але, разом з тим, з їх допомогою розвивається увага, спостережливість, пам'ять дітей, активізується мовлення, виправляються вади мовлення. Ігри є підготовчим етапом до розвитку інтелектуальної діяльності дітей. Відомі педагоги бачили в грі джерело психічного і фізичного розвитку дитини, потужний фактор, який сприяє розвитку і правленню усіх дитячих здібностей [2].

На думку К.Д.Ушинського, гра – специфічна форма пізнавальної діяльності, в якій дитина відображає дійсність дією, мовленням, відчуттям, творчим переконанням. Вона належить до традиційних і визначних методів навчання і виховання дітей. Цінність цього полягає і в тому, що ігровій діяльності навчальна, розвивальна і виховна функції діють у тісному взаємозв'язку. Саме в процесі гри розпочинається невимушене спілкування дитини з колективом дітей, взаєморозуміння дорослого і дитини. У процесі гри у дітей виробляється звичка зосереджуватись, працювати самостійно. У грі найповніше проявляються індивідуальні особливості, інтелектуальні можливості, нахили, здібності дітей [2].

На думку М.В. Фомічової, при навчанні гра розглядається як метод, поряд з іншими методами і прийомами. Вона вважає, що використання ігор в ході роботи з дітьми, які мають певні мовленнєві недоліки, має носити більш яскравіший, емоційніший характер.

Нестійку увагу таких дітей потрібно постійно активізувати, тому заняття з використанням різноманітних ігрових прийомів, можуть з успіхом сприяти цій меті [1].

Перш ніж використовувати гру, педагог повинен завчасно продумати та підібрати ту гру, яка відповідає поставленим завданням, визначити її місце під час заняття, уявити собі поведінку дітей під час гри. Слово має винятково велике значення для усвідомлення дитиною завдання, для засвоєння знань, умінь, навичок. Багато ігор вимагають уміння висловити свою думку у зрозумілій для інших дітей формі. Гра повинна базуватися на наявності у дітей відповідних знань тому, що коли в грі діти зустрічаються з незрозумілим для них, вони втрачають інтерес до гри.

Перша і найголовніша вимога, як вважає А.С. Співаковська полягає в тому, що педагог повинен добре знати матеріали, ігри та вправи, які включились до заняття. Він має чітко уявляти з якою метою застосовує ту чи іншу гру, в якому зв'язку вона знаходиться з матеріалом, який вивчається на занятті. Важливо також продумати організацію і методику проведення гри: кількість дітей, яку можна охопити грою, показ матеріалу, запитання до дітей та свої пояснення, керівництво процесом гри. Для успіху має значення такий момент, як місце дорослого в грі. Дорослого повинні добре бачити всі діти. Якщо проводиться гра, матеріали якого знаходяться на столі, дорослий може сидіти за столом. Якщо у грі використовуються великі картини або таблиці, які треба вивішувати на дошці або демонструвати в руках, то педагог повинен знайти таке місце в груповій кімнаті, щоб одночасно бачити всіх дітей, але і не заважати їм. Запитання до дітей мають бути простими за формою і доступні за змістом. Пояснення слід давати короткі, але зрозумілі всім. Перед початком гри, особливо нової для дітей, необхідно мати чітку інструкцію про її суть та правила, а також обов'язково вказати кінцевий результат гри. Розпочинати гру можна лише тоді, коли педагог переконується, що всі діти зрозуміли її суть. Для цього слід запитати кількох дітей про правила гри, а в окремих випадках провести тренувальні вправи [4].

Логопеди Л.В. Антакова-Роміна, А.М. Богуш стверджують, що хоча ігри вимагають від дітей індивідуальних відповідей, можна допускати і відповіді хором, але тільки тоді, коли дитина не може дати відповідь самотійно або помиляється. Дружна хорова відповідь поживає гру, робить її цікавішою і для тієї дитини, яка не

справилась із завданням. Діти можуть зайвий раз вийти з-за столів, бо мають природну потребу в рухах. Тому в окремих іграх слід обов'язково опиратися на рухову активність дітей, слід всіляко залучати дітей до гри, стежити, щоб у грі брали участь всі без винятку діти, намагатися як найчастіше доручати їм роль ведучого, вчити оцінювати відповіді своїх товаришів. Кожну гру слід доводити до кінця, оцінити її, цим самим зацікавити дітей, викликати у них бажання взяти участь у наступній грі [1].

Як зазначають А.П. Максаков та Г.А. Туманов, ігри можна застосовувати на різних етапах заняття: на початку заняття як засіб психологічної підготовки дітей до заняття; в середині і в кінці - ігри можуть бути рухливі і спокійні, на повторення чи закріплення нового матеріалу, на зняття нервово-психологічної напруги. Для гри потрібно відводити небагато часу, не більше 4 -5 хвилин, щоб не втомлювати дітей. Необхідно вчасно помічати ознаки втоми: знижений інтерес, недбале ставлення до матеріалу, пустощі, вихід деяких дітей з гри. Є ігри цікаві, але й такі, що швидко втомлюють дітей, наприклад, ігри, що пов'язані з рахунком. Діти охоче повертаються до них, але грати потрібно недовго. Небажано часто вводити нові ігри, це втомлює дітей, знижує інтерес до гри. Слід врахувати і те, що деякі діти не вміють гратися. Тому таких дітей слід навчати ігровим діям [3].

Ігрові дії – це складні розумові дії, які містять в собі ціленаправлене сприймання, спостереження, порівняння, пригадування раніше засвоєного матеріалу, аналіз і синтез та інші процеси. Тому не треба шкодувати часу на пояснення умов гри та перевірку розуміння умов гри, слід висловлювати впевненість у тому, що всі діти будуть грати правильно, щоб подолати у дітей не впевненість, боязкість гри, створювати у них емоційно – вольову готовність до гри. Не можна порушувати хід думок дітей під час гри, так як вони зайняті розв'язанням складного для них навчально-пізнавального завдання. Треба лише вміло направляти кожну дитину, щоб вона працювала спокійно і самостійно [2].

Керуючи грою, педагог здійснює навчальні, виховні і корекційні завдання. Одночасно з дітьми, дорослий також є учасником гри. Керівництво грою вимагає великої педагогічної майстерності, такту, своєчасної допомоги не впевненим у своїх силах дітям, заохочення дитячої витримки, доброзичливих відносин дітей між собою, а також поваги до особистості кожної дитини. Слід привчати дітей

бережливо ставитись до ігрового матеріалу, складати його після гри у належному порядку.

Для проведення гри педагог повинен підготувати належну кількість наочного матеріалу: картин, карток, малюнків, таблиць, предметів тощо. Ці матеріали повинні бути привабливими, привертати увагу дітей.

Ігри необхідно проводити систематично і цілеспрямовано на кожному занятті, починаючи з елементарних ігрових ситуацій, поступово ускладнюючи і урізноманітнюючи їх в міру накопичення у дітей знань, вироблення умінь і навичок, засвоєння правил гри, розвитку сприймань, пам'яті, уваги, мислення, наполегливості, самостійності.

Вивчення логопедичних праць [1; 4; 5 та ін.] показало, що доцільно створювати умови для проведення ігор – змагань між дітьми, що сидять за різними столами і для індивідуальних ігор. Для цього проти кожного ряду столів важливо закріпити набірні полотна і полички для розставлення карток, табличок, предметів, які необхідні для проведення гри. Розсадити дітей так, щоб пізнавальні можливості по рядах були приблизно однакові. Жодне порушення правил гри не повинно залишатися поза увагою дорослого. Залежно від обставин, він має знайти час і досить вимогливо та справедливо вказати дитині на порушення в грі, пояснити до чого призводять подібні вчинки. Проте під час гри не потрібно робити довгих зауважень, оскільки це погіршує настрій дітей, послаблює їх інтерес, гальмує увагу.

Логопедичні ігри, повинні проводитись в повільному темпі, щоб діти могли сприйняти і опрацювати ігрові завдання, застосовувати індивідуальний і диференційований підхід під час гри, слід враховувати доступність навчального матеріалу, свідомість і активність дітей. Ігрові прийоми педагог може застосовувати поза грою, переплітаючи їх з іншими методами та прийомами на різних етапах заняття. Це може бути запитання у певній ігровій формі, загадка, завдання для групи з елементами гри, гумористичні хвилинки. Використовуючи ігри та ігрові прийоми на заняттях вихователь повинен співвідносити їх з навчальним матеріалом, пізнавальними можливостями дітей, вдало вибрати місце в структурі заняття.

Як уже згадувалось, ігри мають велике значення для розумового, морального, фізичного та естетичного розвитку дитини, тобто гра впливає на формування всіх основних психічних процесів. Тому,

використання гри в ході корекційної роботи з дітьми-логопатами є очевидною. Робота педагога потребує використання ігор та ігрових прийомів ще більше, ніж звичайних виховних заходів. Адже, діти-логопати, в більшості випадків розумово здорові, а тому методика проведення ігор з ними така ж, як і з іншими дітьми. Але деяка відмінність може спостерігатись зі сторони фізичного розвитку, в порушеннях моторики, у випадках парезів, паралічів, дискоординації і слабкості рухів. З сторони розумового розвитку у важких випадках спостерігається значне відставання, як вторинне і тимчасове явище. Наявність мовленнєвого дефекту призводить до змін в психічній сфері, тобто у дитини. З'являються такі риси, як підвищена роздратованість, замкнутість, депресивний стан, негативізм, загальмованість, апатія.

Особливості поведінки таких дітей видно в їхніх іграх. За спостереженням Г.В. Косової, вони нерідко втрачають можливість спільної діяльності з однолітками через невміння виражати свої думки, боязкості, що будуть смішними, хоча правила і зміст гри вони розуміють. Порушення мовленнєвої моторики (при дизартріях) викликає у дітей швидку втому під час гри. Неврівноваженість, рухливий неспокій, метушливість в поведінці, мовленнєва втома перешкоджають включенню в колективну гру [1].

Аналіз спеціальної літератури показав, що корекційна робота, яка здійснюється з дітьми з вадами мовлення має свою послідовність, а саме: підготовчі вправи, постановка звуку, автоматизація і диференціація нового звуку ізольовано, в складах, в словах, в реченнях і в самостійному мовленні. Послідовність корекційної роботи – головний принцип, якого треба дотримуватись під час підбору ігор для логопедичної роботи з дітьми.

Підготовчі ігри передбачають підготовку органів мовлення і слуху дитини до сприймання правильного звуку і правильної артикуляції. Отже, на першому місці стоять ігри для розвитку слуху. Ігри підбираються в такій послідовності: спочатку на розвиток слухової уваги, тобто вміння розрізняти немовленнєві звуки за їх властивостями; потім для розвитку мовленнєвого слуху, тобто вміння дитиною розуміти голос людей і розуміти зміст сказаного. І лише після цього потрібно переходити до розвитку фонематичного слуху, тобто вмінню чути складені частини слова.

Для формування правильної артикуляції потрібного звуку необхідна координувана, чітка робота всіх рухомих частин артикуляційного апарату: язика, губ, нижньої щелепи, м'якого

піднебіння тощо. До підготовчих ігор слід відносять ігри на розвиток дихання і голосу, так як вони потрібні в координаційній роботі при дизартріях та ринолаліях і можуть бути використанні у випадках порушення темпу і плавності мовлення.

Ігри для формування правильної звуковимови, які спрямовані на виправлення вимови різноманітних звуків та груп звуків.

Скоромовки та лічилки, що підбираються теж на ті звуки та групи звуків, що потребують виправлення. Повторення дітьми за дорослими чи вивчення на пам'ять скоромовок, використовують для автоматизації та диференціації окремих звуків в самостійному мовленні дітей. Також вони можуть бути використанні самостійно, без включення в гру на заняттях, можуть бути використанні в різноманітних видах діяльності.

Загадки, що використовуються з такою ж метою як і скоромовки та лічилки і можуть бути використані для формування правильної вимови у дітей, а також в ході корекційної роботи.

Досвід вихователів та логопедів показує, що гра може використовуватись як самостійне чи закріплююче заняття або як відпочинок. Це з однієї сторони сприяє вихованню інтересу до логопедичних занять, а з іншої сторони, допомагає кращому опрацюванню мовленнєвого матеріалу. Так, на етапі уточнення і розвитку слухового сприймання немовленнєвих звуків використовуються ігри типу "Що звучало?"; на розрізнення звучань різних предметів, іграшок, що видають звуки – "Який предмет звучав?"; на звуконаслідування – "Повтори правильно". Педагог показує малюнки, діти наслідують звучання зображеного предмета, або навпаки, діти піднімають малюнки із зображенням того предмета, звучання якого почули. На етапі уточнення і розвитку сприймань мовленнєвих звуків педагог включає ігрові моменти типу наслідування колисання дитини "а-а-а", при уточненні вимови та сприймання звуку "а", наслідування гудіння паровоза "у-у-у", при уточненні вимови та сприймання звуку "у" та ін. [4].

Необхідно зауважити, що у вихованців логопедичних груп майже кожне мовленнєве порушення може супроводжуватись, в більшій чи меншій мірі, вираженим недорозвитком усіх сторін мовлення: і фонетичної, і лексичної, і граматичної. В багатьох дітей-логопатів спостерігається порушення будови більш складних слів. Це потребує постійної цілеспрямованої роботи на логопедичних заняттях над корекцією цих вад і велику роль відіграють у цьому ігрові форми роботи з дітьми. Ігри типу "Хто уважний?" використовуються в

різних варіантах: для уточнення і закріплення і фонематичного сприймання, для диференціації подібних звуків, для формування навичків аналізу слова. Під час цієї гри діти піднімають відповідну букву, коли почують відповідний звук у слові. Відома гра “Ланцюжок слів”, коли діти визначають останній звук попереднього слова і придумують нове слово, яке починається на цей звук.

Також педагог урізноманітнює логопедичні заняття ігровими прийомами на формування навичків аналізу і синтезу слова, наприклад, такими, як відгадування слів, що починаються на даний звук і складаються з даної кількості звуків, доповнення пропущених букв, складів, складання складів і слів з букв розрізної азбуки з елементарними значеннями, та ін. Використовує педагог в своїй роботі і гри з малюнками на визначення положення звука в слові.

З розвитком фонематичних сприймань тісно пов'язані ігри, спрямовані на закріплення правильної звуковимови, на диференціацію подібних звуків. Тут педагог використовує різноманітні ігри з малюнками, складами, настільні ігри “Доміно”, “Лото”, “Малюнкове доміно”, ігри на закріплення правильної вимови звуків.

Хороший ефект дають також ігри типу “Хто більше” при закріпленні правильної звуковимови: на придумування слів з даним звуком, на придумування речень у складі яких найчастіше зустрічаються слова з даним звуком. Для уточнення і збагачення словника корисні ігри на визначення ознак одного предмета, наприклад: м'яч – круглий, резиновий, червоний; стіл – білий, зелений, дерев'яний, прямокутний; на визначення дій даного предмета, наприклад: горобець – літає, стрибає, цвірінькає та ін. виграє той, хто більше назве ознак чи дій.

Корисним для закріплення правильної звуковимови, а також активізації словника, є ігри “Доповни речення” та “Придумай речення”.

Для закріплення навичків правильного мовлення під час діалогу, особливо при роботі з дітьми із заїканням, педагог використовує ігри “Магазин”, “Телефон”, “На пошті” та ін.

Цікавою для дітей є гра “Мовленнєвий більярд”. В цій грі педагог використовує кубики, на гранях яких написані склади або прості слова. Діти підкидають ці кубики, читають склад або слово на верхній стороні кубика і відповідно придумують сово або речення.

Прикладів ігор чи ігрових прийомів можна навести багато. Але тут висвітлено лише основні ігри, які часто використовуються у роботі з дітьми-логопатами. Адже головне в логопедичній роботі –

це творчий підхід, а для втілення цього підходу, вміле використання в процесі корекційної роботи різних ігрових прийомів відкриває широкі можливості. Тому, можна сформулювати такі основні завдання, які лежать перед педагогами:

- гра – специфічна форма пізнавальної діяльності, в якій дитина відображає дійсність дією, мовленням, відчуттям, творчим переконанням;

- ігри та ігрові прийоми необхідно широко використовувати в ході корекційної логопедичної роботи, пам'ятаючи про їх значення в цілому, як спосіб фізичного, морального, естетичного, розумового виховання дитини;

- під час проведення гри педагогу необхідно враховувати особливості психофізичного розвитку та поведінки дітей з різними мовленнєвими вадами.

Список використаних джерел

1. Выгодская И.Г. и др. Устранение заикания у дошкольников в игре: Кн. для логопеда / И.Г. Выгодская, Е.Л. Пеллингер, Л.П. Успенская. – М.: Просвещение, 1984. – 175 с.
2. Игра дошкольника / Под ред. С. Новоселовой. – М.: Просвещение, 1989. - 286с.
3. Игры в логопедической работе с детьми: Пособие для логопедов / Авт. – сост.: Ю.Г. Гаубих, Г.В. Косова, Ю.С. Липкина и др.; Под ред. В.И. Селиверстова. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1979. – 208 с.
4. Миронова С. А. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях. Книга для логопеда / С. А. Миронова. – М.: ТЦ Сфера, 2007. – 192 с.
5. Основы логопедической работы с детьми: Учебное пособие для логопедов, воспитателей детских садов, учителей начальных классов, студентов педагогических училищ / Под общ. ред. д.п.н., проф. Г.В. Чиркиной. - 2-е изд., испр. – М.: АРКТИ, 2003. – 240 с.

The article deals with the study of gaming activity in children with speech problems, describes the different types of games and gaming techniques used in speech therapy with children with speech problems.

Keywords: children with speech problems, games and gambling techniques, activities, teacher.

Отримано 18.3. 2013

УДК 378.1:37:159.923.2:005.336.5

О.В. Кочкурова

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МЕТОДАМИ АКТИВНОГО СОЦІАЛЬНО- ПСИХОЛОГІЧНОГО НАВЧАННЯ

У статті автор розглядає сутність тренінгу як засобу формування професійної ідентичності майбутніх учителів. Наводить цілі, задачі проведеної тренінгової програми, її структуру, зміст та методи. Також проведений порівняльний аналіз отриманих кількісних та якісних результатів.

Ключові слова: тренінг, активні методи групової діяльності, соціально-психологічний тренінг, професійна ідентичність майбутніх учителів.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку освіти України значно зростають вимоги до особистості педагога. Закономірно, що особливо цінним у структурі особистості майбутнього вчителя стає розвиток його професійної ідентичності, яка тісно пов'язана із питаннями професійного самовизначення та особистісного розвитку. Для учителя сформованість професійної ідентичності є надзвичайно важливим чинником його успішної професійної діяльності, професійного зростання та професійного розвитку. Актуальність проблеми зумовлюється впровадженням та використанням тренінгової форми навчання у процесі професійної підготовки студентів вищих навчальних закладів педагогічного профілю (тренінги професійного спілкування, тренінги, спрямовані на розвиток експресії, креативності, рефлексії, сенситивності, емпатії, соціальної перцепції, навичок комунікації, професійно-психолого-педагогічні тренінги). Проте, попри багатоманіття теоретичних розробок та практичних надбань у сфері застосування активних методів навчання в процесі підготовки майбутніх фахівців не втрачає актуальності проблема аналізу їх впливу на формування професійної ідентичності майбутніх учителів, яка у сучасній психолого-педагогічній науці недостатньо висвітлена.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженню проблеми тренінгів як засобу розвитку професійної ідентичності майбутніх фахівців у психолого-педагогічній літературі приділяється

значна увага [1; 2; 4; 5; 6]. Це вимагає розробки певних психолого-педагогічних технологій, механізмів, методів, прийомів, заходів, які враховували вимоги вищої школи до підготовки майбутніх вчителів.

Аналізуючи поняття соціально-психологічного тренінгу, зустрічаємо такі його трактування: "галузь практичної психології, яка орієнтується на використання активних методів групової психологічної роботи з метою розвитку компетентності у спілкуванні" [1]; "засіб впливу, спрямований на розвиток знань, соціальних установок, вмінь та досвіду в сфері міжособистісного спілкування", "засіб розвитку компетентності у спілкуванні" [6].

С. Макшанов пропонує для визначення тренінгу термін "цілеспрямована зміна" [1], а також розглядає його в якості багатофункціонального методу психологічного впливу на людину з метою навчання, розвитку професійно-необхідних якостей, особистісних характеристик.

У поведінковій терапії тренінг розуміють як цілеспрямовану та стандартизовану послідовність дій по формуванню нових навичок поведінки. Ряд вчених акцентують увагу на глибшому розумінні тренінгового процесу і пропонують визначити тренінг як багатофункціональний метод цілеспрямованих змін психологічних феноменів людини, групи та організації з метою гармонізації професійного та особистісного буття людини [4].

І. Дружиніна [3] підкреслює, що розвиток професійної ідентичності студентів може здійснюватися під час навчально-виховного процесу шляхом активного засвоєння провідних професійних позицій у контексті особистісного зростання. Але також, дослідниця вважає доцільним використання активних методів і прийомів навчання, спрямованих на оптимізацію процесу підготовки майбутніх фахівців через активізацію самопізнання, їх професійного самовизначення, усвідомлення реальності життєвих планів тощо. Найбільш ефективними методами навчання дослідниця вважає активні методи групової діяльності, а саме - соціально-психологічний тренінг. Як зазначає І. Дружиніна [3], активних методів полягає у тому, що вони, даючи можливість включитись у ситуації професійної діяльності, сприяють розвитку провідних компонентів професійної ідентичності, а також спонукають до залучення мисленнєвих процесів для аналізу прототипу професійної діяльності, проектування образу професійного майбутнього, удосконалюють інтерактивну і перцептивну сторони спілкування, сприяють осмисленню власної професійної позиції, формуванню

адекватного Я-образу та подоланню кризових тенденцій у розвитку ідентичності.

Формування професійної ідентичності, як зазначає Л. Шнейдер [6], може відбуватися у двох формах: тренінгу та практико-орієнтованого курсу навчання. Тренінг професійної ідентичності дослідниця розглядає як активний засіб особистісно-позиційного навчання.

На думку О. Ємельянової [4], формуючи професійну ідентичність самостійно чи за допомогою групових тренінгів, працівник корегує власний стиль роботи, починає усвідомлювати професійні можливості, вчиться будувати власну кар'єру.

М. Павлюк [5] для формування професійної ідентичності вчителя основної школи застосовував тренінг, під час якого здійснювався вплив на основні компоненти (критерії, показники) - пізнавальний, оцінно-ціннісний, конативний.

Н. Балицька [2] для розвитку професійної самоідентичності майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки використовує емоційні стани, що відіграють важливу роль для професійного самовизначення, професійної діяльності учителя та формування його ідентичності. Також, як зазначає дослідниця, становлення професійної самоідентичності майбутніх учителів має на меті формування стратегій досягнення результатів [2, с. 243]. Формування стратегій досягнення результату – це послідовні ретельно продумані мисленнєві та поведінкові кроки, або по-іншому, внутрішні репрезентації – образи, звуки, слова, почуття тощо, завдяки яким майбутні педагоги уявляють себе у своїй професійній діяльності, бачать можливості подальшого професійного розвитку та побудови кар'єри.

Але, як відмічає Н. Балицька, для формування професійної самоідентичності майбутніх педагогів недостатньо лише чіткого уявлення себе у майбутньому. Тому авторка для подальшого формування професійної самоідентичності студентів-майбутніх педагогів пропонує декілька варіантів побудови позитивної моделі вчителя, метою яких є усвідомлення, переживання станів успішної професійної самоідентичності майбутніх учителів та збереження цього стану. Найчастіше це такі стани, як упевненість, рішучість, спокій, бадьорість тощо.

Мета статті полягає у обґрунтуванні основних складових технологій професійної підготовки майбутніх учителів та засобів формування їх професійної ідентичності.

Виклад основного матеріалу. Нами був розроблений тренінг метою якого є розвиток професійної ідентичності майбутніх учителів та профілактика професійного маргіналізму. Завдання соціально-психологічного “Тренінгу розвитку професійної ідентичності майбутніх учителів” полягають у формуванні цілісної системи знань про особливості професійної ідентичності, розвитку Я-концепції, психологічної близькості з іншими людьми, мотивації досягнення, розвитку педагогічних та комунікативних здібностей та формування професійно-педагогічної спрямованості.

Враховуючи специфіку такої форми організації навчання як тренінг, ми включали в кожне заняття такі структурні компоненти: формування працездатності групи; теоретичний етап (міні-лекторій); обмін досвідом з приводу виконання домашнього завдання; змістовий етап (розвиток професійної ідентичності); підбиття підсумків заняття; домашнє завдання. В основу побудови програми тренінгу лягли положення та вправи, запропоновані у працях відповідного спрямування вітчизняних та зарубіжних психологів-дослідників і практиків (В. Большакова, І. Вачкова, В. Захарова, Н. Кривоконь, Л. Петровської, С. Петрушина, А. Прутченкова, М. Пряжникова, Н. Самоукиної, Л. Терлецької, Л. Шнейдер, Т. Яценко та багатьох інших).

У процесі тренінгової роботи використовувались такі методи та прийоми активного соціально-психологічного навчання, як: групові дискусії, рольові ігри, аналіз педагогічних ситуацій, вправи на самопізнання та самооцінювання, вправи для розминки.

Тренінгова програма складається з трьох частин та включає діагностичну, теоретичну та практичну частини.

На діагностичному етапі в учасників експерименту ми виявили статуси професійної ідентичності та особливості розвитку чинників формування професійної ідентичності майбутніх педагогів – професійно-педагогічної спрямованості та особистісної зрілості.

Метою теоретичного етапу стало засвоєння майбутніми учителями знань із проблеми професійної ідентичності. Упродовж усього етапу зі студентами проводились міні-лекції та бесіди з метою психологічної просвіти. Включення у програму тренінгу лекцій зумовлюється необхідністю усвідомлення студентами змісту основних понять із проблеми розвитку професійної ідентичності майбутніх учителів (“професійна ідентичність”, “професійний маргіналізм”, “професійно-педагогічна ідентичність”, “Я-концепція”, “особистісна зрілість”, “професійно-педагогічна спрямованість” та

ін.), формування у них чітких та адекватних уявлень про зміст і структуру професійно-педагогічної ідентичності, що є одним з провідних критеріїв становлення професіонала, професійного розвитку, самореалізації особистості та виступає передумовою успішності професійної діяльності. Тому в нашій тренінговій програмі ми використовували лекції на теми:

1. Поняття професійної ідентичності.
2. Поняття професійного маргіналізму.
3. Професійно-педагогічна ідентичність та професійний маргіналізм педагога.
4. Структура, генеза та умови формування професійної ідентичності майбутніх учителів.
5. Професійно-педагогічна спрямованість та особистісна зрілість майбутніх педагогів як механізми формування їх професійної ідентичності.
6. Основні шляхи розвитку професійної ідентичності та профілактики професійного маргіналізму майбутніх педагогів.

На думку О.М. Гріньової, проведення таких міні-лекцій підвищує рівень професійних знань студентів про особливості обраної професії та її вимог до людини, і таким чином створює необхідні умови для розвитку відповідних структурних компонентів професійної ідентичності студентів за допомогою активних методів навчання.

Також нами було зроблене припущення, що саме поєднання теоретичної та практичної частин тренінгу сприятиме позитивним особистісним змінам на когнітивному, поведінковому та емоційно-оцінному рівнях.

Практична частина тренінгу була розрахована на 12 занять по 3-3,5 години кожне. Змістовою стороною практичної частини тренінгу стали заняття, спрямовані на удосконалення тих структурних компонентів та чинників розвитку професійної ідентичності, які об'єктивно піддаються формуванню за відносно короткий проміжок часу.

Таким чином, наші зусилля були зосереджені на структурних компонентах професійної ідентичності (когнітивному, мотиваційно-ціннісному, емоційно-вольовому та діяльнісно-практичному) та таких чинниках формування професійної ідентичності, як особистісна зрілість (зокрема на її структурних компонентах – Я-концепції, мотивації досягнення та здатності до психологічної близькості з іншими людьми), професійно-педагогічної спрямованості.

З цією метою у програму тренінгу були включені завдання на корекцію та розвиток самооцінки, розвиток Я-концепції, позитивного ставлення до себе, розвиток емпатії, довіри, розвиток професійної мотивації, пріоритетних цінностей, вольової саморегуляції, розвиток рефлексії, самовладання, розвиток педагогічних та комунікативних здібностей.

Слід зазначити, що певні блоки вправ одночасно забезпечували вплив як на виділені професійно значущі структурні компоненти професійної ідентичності, так і на її механізми - особистісну зрілість та професійно-педагогічну спрямованість майбутніх учителів.

Упровадження експериментальної програми дало можливість прослідкувати кількісні та якісні зміни, що мали місце у процесі розвитку професійної ідентичності майбутніх учителів. Аналіз результатів експерименту дозволяє перевірити припущення щодо позитивного впливу застосування системи вправ і засобів, спрямованих на розвиток основних структурних компонентів професійної ідентичності та чинників формування професійної ідентичності майбутніх учителів – професійно-педагогічної спрямованості та особистісної зрілості, (зокрема таких її структурних компонентів, як Я-концепції, мотивації досягнення, здатності до психологічної близькості з іншими людьми), що є показником формування професійної ідентичності майбутніх учителів.

По завершенні програми розвитку професійної ідентичності майбутніх учителів визначення статусів професійної ідентичності майбутніх учителів показало значні зміни цього психологічного феномену (див. табл. 1).

Таблиця 1

Зміни показників статусів професійної ідентичності майбутніх учителів до та після формувального впливу

N=60

Статус професійної ідентичності	Експериментальна група						Контрольна група					
	До експ-ту		Після експ-ту		Різниця		До експ-ту		Після експ-ту		Різниця	
	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%
Сформована	10	33,3	16	53,3	6	20	11	36,6	13	43,3	2	6,7
Мораторій	17	56,7	14	46,7	3	-10	12	40	10	33,3	-2	-6,7
Невизначена	1	3,3	0	0	-1	-3,3	2	6,7	4	13,3	2	6,6
Нав'язана	2	6,7	0	0	-2	-6,7	5	16,7	3	10	-2	-6,7

Серед опитуваних експериментальної групи після формувального впливу 53,3% мають статус сформованої професійної ідентичності, тоді як на початку експерименту студентів зі статусом сформованої професійної ідентичності було – 33,3%; 46,7% - зі станом мораторію професійної ідентичності, тоді, як до формувального впливу ця група склала 56,7%. Тобто після формувального впливу зменшилась кількість студентів із цим статусом професійної ідентичності, також після формувального впливу відсутні студенти з невизначеною та нав'язаною професійною ідентичністю (до формувального впливу їх було 3,3% та 6,7% відповідно).

По закінченні експерименту збільшилась група студентів зі статусом сформованої професійної ідентичності. Це пояснюється тим, що значно зменшується (на 20%) група опитаних зі станом мораторію та статусами невизначеної та нав'язаної професійної ідентичності.

Серед майбутніх учителів контрольної групи виявляються незначні зміни у статусах професійної ідентичності. Зокрема, незначно зменшується кількість студентів контрольної групи зі статусами мораторію та нав'язаною професійною ідентичністю (на 6,7% кожна група) та незначно збільшується кількість студентів зі сформованою та невизначеною професійною ідентичністю (на 6,7% та 6,6% відповідно).

Також для констатації значущості змін, які відбулись в експериментальній та контрольній групах, ми скористались порівнянням вибірок за допомогою критерію Т-Вілкоксона.

Слід зазначити, що відмінності у показниках статусів професійної ідентичності майбутніх учителів експериментальної групи до і після експерименту статистично значущі ($t=13,50$) на високому рівні статистичної значущості $p=0,05$. У контрольній групі також зафіксовані позитивні зміни у показниках статусів професійної ідентичності ($t=5,50$, при $p=0,05$), однак ці зміни мають не такий виражений прогресивний характер, як у експериментальній групі.

Таким чином проведене дослідження дозволяє зробити наступні **висновки**: удосконалення сучасної системи вищої освіти вимагає впровадження нових методів, прийомів та технологій навчання. Особливо гостро це питання стосується підготовки майбутніх учителів, оскільки в сучасній педагогічній системі значно розширились функції вчителя, що вимагає від майбутніх педагогів високої мобільності, творчого підходу до виконання своїх професійних обов'язків, високого рівня професіоналізму. Тому саме

формування професійної ідентичності майбутніх вчителів засобами тренінгу є необхідною складовою професійного розвитку, самореалізації особистості, становлення професіонала та кар'єрного росту. Формуючи професійну ідентичність за допомогою активних методів навчання майбутні учителі мають змогу скорегувати власний стиль роботи, починають усвідомлювати свої професійні можливості, вчаться управляти розвитком власної кар'єри, підвищують свою професійну компетентність та розвивають свої творчі здібності. Формування професійної ідентичності майбутніх учителів є важливою передумовою успішності їх професійної діяльності.

Список використаних джерел

1. Бакли Р., Кэйпл Дж. Теория и практика тренинга / Р. Бакли, Дж. Кэйпл. – Спб.: Питер, 2002. – 352 с.
2. Балицкая Н.Н. Формирование самоидентичности у будущих педагогов в процессе профессиональной подготовки / Н.Н. Балицкая // ПостМетодика. Роль антропологического фактора в освітніх технологіях ХХІ століття. – 2002. - № 7 - 8 (45 - 46). – С. 241 – 244.
3. Дружиніна І.А. Місце професійної ідентичності та ідентифікації у професійному просторі практичного психолога / І.А. Дружиніна // Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Психологія. – Харків: ХНПУ, 2010. – Вип. 37. – С. 99 – 108.
4. Емельянова О.Я. Формирование профессиональной идентичности с целью адаптации работника к деятельности по специальности / О.Я. Емельянова // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: экономика и управление. – 2005. - № 2. – С. 153 – 156.
5. Павлюк М.М. Розвиток професійної ідентичності педагога як чинник попередження дезадаптації школярів / М.М. Павлюк // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. Проблеми загальної та педагогічної психології / За ред. С.Д. Максименка. Т. ХІ, част. 6. – К., 2009. – С. 318 - 327.
6. Шнейдер Л.Б. Тренинг профессиональной идентичности: Руководство для преподавателей вузов и практикующих психологов / Л.Б. Шнейдер. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО “МОДЭК”, 2004. – 208 с.

The author examines in the article the essence of training as the way of forming the future teachers' professional identity. The author gives aims, tasks of holded training programme, its structure, contents and methods. Also it is held the comparative analysis of received quantitative and qualitative results.

Keywords: training, active methods of group activity, social-psychological training, future teachers' professional identity.

Отримано 18.3. 2013

УДК 376 [37.04]

І.Б. Кузава

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД РЕАЛІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ПСИХОФІЗИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

На основі аналізу науково-теоретичних підходів у статті висвітлюється та характеризується зарубіжний досвід реалізації інклюзивної освіти дошкільників із психофізичними порушеннями.

Ключові слова: зарубіжний досвід, дошкільники із психофізичними порушеннями, інклюзія, інклюзивна освіта, інтеграція.

Постановка проблеми. Закономірним етапом високого рівня розвитку будь-якої держави є переосмислення у суспільстві власного небайдужого ставлення до осіб із психофізичними порушеннями на основі толерантності (терпимості) та відкритості. Важливе місце у цьому світовому процесі посідає проблема інклюзивної освіти, яка передбачає спільне перебування дітей із різним рівнем психофізичного розвитку, забезпечуючи їх основне право на освіту за місцем проживання в умовах загальноосвітнього закладу згідно принципів гуманізації та індивідуалізації. Удосконалення цього процесу передбачає максимальне врахування індивідуальних психологічних особливостей дітей із психофізичними порушеннями та створення сприятливих умов повноцінного розвитку особистості.

За твердженням ЮНЕСКО та ОБСЄ інклюзивний підхід є одним із пріоритетних напрямків розвитку міжнародних національних систем освіти. Зокрема, ЮНЕСКО всіляко підтримує ініціативи країн, спрямовані на вироблення національних стратегій та національних планів дій з інклюзивної освіти [2]. Відтак, інклюзивна освіта спрямована на ефективне забезпечення якісної освіти для всіх дітей із рівним рівнем психофізичного розвитку. Тому досить актуальною на часі є проблема вивчення зарубіжного досвіду джерел виникнення та розвитку дошкільної інклюзивної освіти.

Проведений **аналіз наукових джерел** та вивчення практичного досвіду з досліджуваної проблеми (Д. Гарнер, А. Дайсон, М. Кінг-Сірс, П. Міттлер, Д. Леско, М. Уїлл) засвідчив, що філософія інклюзивної освіти має ґрунтуватись на переконаннях щодо реформування освітньої системи дітей із психофізичними порушеннями шляхом об'єднання спеціальної і загальної освіти в єдине ціле, відповідальності родини у забезпеченні їхнього права на освіту й розвиток, ролі громадських організацій, подоланні стереотипів та формуванні толерантності [5].

Метою статті є висвітлення та характеристика зарубіжного досвіду реалізації інклюзивної освіти дошкільників із психофізичними порушеннями.

Виклад основного матеріалу. Тривалий та різноманітний досвід організації спільного навчання дітей з різним рівнем психофізичного розвитку в умовах загальноосвітніх закладів наявний у зарубіжній спеціальній педагогіці. Зокрема, першим документованим свідченням такого процесу в країнах Західної Європи є письмовий звіт про його результати іспанського монаха Педро Понсе де Леона у 1578 році. А вже із середини ХУІІ століття з'являються перші посібники для навчання дітей із психофізичними порушеннями та відкриваються перші спеціальні школи.

Аналіз історичного досвіду європейських країн засвідчив, що фактично до середини ХХ століття діти означеної категорії навчались ізольовано від своїх однолітків із нормативним рівнем розвитку у спеціальних (корекційних) освітніх закладах. Однак, феномен спільного навчання дітей із різним рівнем психофізичного розвитку відомий ще з моменту зародження загальної освіти, побудованої на класно-урочній системі навчання (Я. А. Коменський). Інтенсивний економічний розвиток європейських країн та запровадження всезагальної початкової освіти призвели до необхідності залучення до навчання дітей із психофізичними порушеннями шляхом

відкриття для них спеціальних груп при загальноосвітніх закладах. Першим досвідом інклюзивної освіти є «мангеймська система», обґрунтована у 1899 році Й. Зіккінгером, що передбачала доступність освіти для всіх і кожного.

У ряді країн Європи державні системи освіти представлені кількома моделями: сегрегаційна (медична), реабілітаційна, економічна, соціальна, культурна, британська, модель HANDICAP, інтеграційна та інклюзивна.

Сегрегаційна (медична) модель (початок ХХ ст. – 60-ті роки ХХ ст.) передбачала створення необхідних особливих умов навчання дітей з психофізичними порушеннями у спеціальному закладі (спеціальні матеріально-технічні засоби, наявність спеціальних освітніх програм та спеціальних професійно підготовлених педагогів). Зокрема, медична модель визначає, що людина з особливостями розвитку – це хвора людина, яка потребує медичного втручання у спеціальних закладах. Однак, дана система передбачає ізоляцію дитини від здорових однолітків, сім'ї тощо.

Різновидом медичної моделі є *реабілітаційна* (розглядає інвалідність, як потребу в послугах реабілітолога) та *економічна модель* (передбачає перерозподіл прибутків між різними категоріями населення [1, с. 47]).

Соціальна модель (М. Олівер, П. Хант) розглядає інвалідність як суспільну проблему, не заперечуючи наявність фізіологічних відмінностей [1, с. 48].

Культурна модель (1990-ті рр.) розглядає інвалідність як «особливий культурний феномен», що передбачає згуртування людей через культуру та мистецтво [1, с. 50].

Британська модель спрямована на зменшення (закриття) мережі інтернатів для осіб із психофізичними порушеннями, а також на розвиток різноманітних форм їхнього обслуговування та підтримки безпосередньо за місцем проживання [1, с. 50].

Модель HANDICAP (Ф. Вуд) є одночасно соціальною та медичною концепцією. (Термін *handicap* – з англ. *hand is cap* – «рука в шляпі» – гра, яку вигадали люди, намагаючись організувати своє дозвілля без ігрових матеріалів, однак, із перев'язаною рукою) [1, с. 50].

Концепція нормалізації (інтеграції) – від ізоляції до інтеграції (середина 1960-х – середина 1980-х рр.) – акцентувала увагу на виховання дитини із психофізичними порушеннями у середовищі

звичайних ровесників. Вона характерна для деяких європейських країнах, у тому числі й країн пострадянського простору.

Сучасними зарубіжними вченими (А.Н. Конопльова, Т. Л. Лещинська, Н. М. Назарова, Л. І. Солнцева та ін.) визначено наступні *моделі інтеграції*:

- 1) інтернальна (інтеграція всередині системи спеціальної освіти);
- 2) екстернальна (взаємодія спеціальної та загальної освіти);
- 3) часткова (навчання дитини з психофізичними порушеннями у спеціальному освітньому закладі з періодичним відвідуванням окремих занять);
- 4) комбінована (навчання 1-2 дітей, близьких за психічними розвитком до вікової норми, у загальноосвітніх групах);
- 5) тимчасова, яка передбачає процес підготовки дітей з психофізичними порушеннями за умов повної або часткової інтеграції в загальноосвітніх закладах;
- 6) псевдоінтеграція, яка виникає внаслідок відсутності спеціальних освітніх закладів, віддаленості їх від місця проживання дитини та її родини, а також небажання батьків навчати дітей у спеціальному закладі;
- 7) зворотна (навчання дітей із нормальним розвитком у спеціальному закладі як результат неправильної діагностики психічного розвитку) [2].

Разом з тим, Л. М. Шипіцина визначає дві форми інтеграції:

- *соціальну*, яка передбачає адаптацію дітей з психофізичними порушеннями до загальної системи соціальних стосунків у рамках того освітнього середовища, в яке вони інтегруються;
- *педагогічну*, яка передбачає формування у дітей означеної категорії здатності до засвоєння навчального матеріалу, визначеного навчальним планом [7, с. 7].

У даному контексті інтеграція розглядається як процес асиміляції, що потребує прийняття культурних суспільних норм.

А по відношенню до дітей дошкільного віку низкою російських учених (М. М. Малофєєв, М. М. Маркович, Н. Д. Шматко) рекомендовано такі *моделі інтеграції*: постійно повну (навчання та виховання у звичайній групі ДНЗ), постійно неповну (навчання та виховання у групі комбінованої спрямованості), постійно часткову, тимчасово часткову та епізодичну (навчання та виховання у спеціальній групі) [4].

Принагідно зауважимо, що у працях учених близького зарубіжжя (Росія, Білорусія) обґрунтовано концепцію інтегрованої освіти

(Н. Л. Белопольська, Є. Є. Дмитрієва, А. М. Конопльова, І. А. Коробейніков, Н. Л. Лещинська, М. М. Малофеев, Н. М. Назарова, Т. О. Соловійова, О. О. Сорокоумова, Є. А. Стребелева, У. В. Ульяновка, Н. Д. Шматко, Л. М. Шипіцина та ін.), основні принципи якої полягають у забезпеченні «психологічної готовності» до спільного навчання дітей із різним рівнем психофізичного розвитку, а також готовності загальноосвітніх навчальних закладів до їх прийому, вироблення батьківської терпимості, урахування зон актуального та найближчого розвитку, ранню диференціацію, корекцію та контроль за розвитком дитини, надання консультативної допомоги педагогам та батькам тощо [3]. Прихильники даного підходу стверджують, що дитина має «заслужити» можливість навчатись у загальноосвітньому закладі, продемонструвавши свої «здібності» при виконанні загальної програми. Зокрема, Н. М. Назарова розуміє інтеграцію як процес, результат і стан, за якого члени суспільства, що мають психофізичні порушення, не є соціально відокремленими та ізольованими, а беруть активну участь у всіх видах та формах соціального життя поряд і нарівні з іншими [5, с. 29].

Однак, світовий досвід здійснення інтегративних програм призвів, з одного боку, до застосування індивідуального підходу у навчально-виховному процесі, а з іншого, – виключення «особливих» дітей із соціального життя освітнього закладу, створюючи певні бар'єри у спілкуванні та взаємодії зі своїми однолітками. Тобто, дана модель теж не була досконалою, оскільки передбачала готовність дитини до навчання у загальноосвітньому закладі, а не навпаки, не враховуючи при цьому індивідуальні відмінності їхнього розвитку.

Концепція нормалізації акцентує увагу на вихованні дитини, що має психофізичні порушення, в дусі культурних норм, прийнятих в суспільстві, в якому вона живе. Таким чином, інтегроване навчання передбачає створення для неї спеціальних умов у рамках існуючої освітньої системи, у яких спостерігається прихована соціальна дезадаптація вихованців.

З кінця ХХ ст. (середина 1980-х р. – наш час) у ряді англomовних країн на зміну терміну «інтеграція» прийшов термін *інклюзія* (включення/залучення), що істотно відрізняється від інтеграції за змістом. В основі даної моделі лежать політика та процес, які передбачають отримання більших можливостей в навчанні та соціальному житті для всіх осіб, у тому числі дітей з психофізичними порушеннями. Основою інклюзії (включення) є

спільна співпраця дітей відповідно до потреб та забезпечення можливостей їх реалізації кожного.

Важливою вимогою освітньої інклюзії у сучасній міжнародній практиці є висока якість освіти «для всіх». У цих умовах визнається необхідність зміни вимоги «освіта на все життя» на парадигму безперервної освіти «через усе життя». Тобто з 80-х років ХХ ст. по даний час функціонує інклюзивна модель освіти.

Важливу увагу слід звернути й на окремі географічні термінологічні переваги. У рамках ЄврАзЕС (європейсько-азійського економічного співтовариства) формується єдиний освітній простір, що характеризується єдиною нормативно-правовою базою, яка регламентує реалізацію права громадян-членів товариства на рівний доступ до освіти у повсякденній практиці, а також можливість її отримання за місцем проживання. У цих країнах здійснюється всіляка підтримка та розвиток інтегрованого навчання як дієвої міри, що сприяє запобіганню дискримінації осіб із психофізичними порушеннями, підвищенню толерантності суспільства, вихованню взаєморозуміння між людьми активне залучення батьків у побудову інклюзивного простору для своїх дітей [5, с. 22].

Аналізуючи зарубіжний досвід інклюзивної освіти дітей із психофізичними порушеннями, можна стверджувати, що всі країни знаходяться на різних етапах її впровадження. Це, перш за все, залежить як від рівня розвитку країн, так і труднощів та поліфакторності процесів інклюзії, які неможливо впровадити миттєво. Тому, починаючи з 70-х років ХХ століття, ведеться розробка та впровадження пакету нормативних актів, що сприяють розширенню освітніх можливостей таких осіб. Зарубіжні фахівці пройшли тривалий шлях усвідомлення досягнень і недоліків, а також переосмислення власне концепції включення дітей із порушеннями психофізичного розвитку у суспільство. Заміна терміну «інтеграція» на термін «інклюзія» відбувалась у процесі зміни парадигм допомоги інвалідам – переходу від моделі нормалізації до соціальної моделі. Іншими словами, інтеграція передбачала механічне включення дитини із психофізичними відхиленнями у колектив її здорових однолітків. Передбачалось, зокрема, що дитина має бути максимально «нормалізована» готовою до перебування у колективі. Тобто, інклюзія розумілась як двосторонній процес, що передбачає взаємну адаптацію та готовність колективу прийняти «особливу» дитину. Зокрема, американська педагогіка трактує інклюзію як акцентування кардинальних перетворень загальноосвітнього закладу

під завдання та потреби спільного навчання дітей із нормативним рівнем розвитку та їх однолітків із психофізичними порушеннями.

У німецькомовних країнах більше застосовуються такі терміни як «інтеграція», «включення», «спільне навчання». Зокрема, російськими науковцями вживається термін «інтегроване навчання» або «інтеграція аномальних дітей у середовище здорових однолітків». В той же час у Європі найбільш поширеним є термін «включене навчання».

Країни, що орієнтовані на американську освітню модель (Росія, Білорусія та ін.), термін «інклюзія» у професійній та науковий вжиток впроваджують у вигляді кальки.

Зауважимо, що сучасна інклюзивна освіта означає надання однакових можливостей усім дітям отримувати високоякісну освіту, розвиток власного потенціалу, незважаючи на стать, вік, соціально-економічний статус, необхідність спеціальної освіти тощо. Спектр проблем, пов'язаних із широким розумінням інклюзії, торкається практично усіх аспектів функціонування та розвитку національних освітніх систем, що є важливим напрямком наукового пошуку у галузі розробки теоретико-методологічних основ інклюзивної освіти.

Сучасною зарубіжною педагогікою визначено основні *показники*, за допомогою яких порівнюються та оцінюються інтеграційні процеси у різних країнах:

1) наявність та виконання у країні відповідного законодавства щодо інклюзивної освіти, його економічне забезпечення;

2) відсутність нормативно-правових перепон для інновацій, пов'язаних з інклюзивною освітою;

3) виховання та навчання осіб із психофізичними порушеннями розглядається як самостійне завдання фахівців загальної та спеціальної системи освіти;

4) реалізація системи заходів з профілактики, раннього виявлення та ранньої комплексної допомоги таким дітям та їхнім родинам, яка сприяє зменшенню труднощів у спільному вихованні та навчанні із однолітками із нормативними рівнем розвитку;

5) системні перетворення навчально-виховного процесу, внаслідок чого покращується повноцінна участь дітей із психофізичними порушеннями у суспільному житті;

6) збереження функціонального статусу існуючих закладів системи спеціальної освіти та покращення у них умов для навчання дітей із психофізичними порушеннями;

7) диференціація освітніх труднощів вихованців як основа організації їх навчання, що передбачає індивідуальний підбір освітнього середовища з метою попередження вторинних відхилень у їх розвитку та необхідності ізолюваного навчання;

8) сертифікація спеціального середовища загальноосвітнього закладу;

9) відкритість систем загальної та спеціальної освіти для вільного їх переходу;

10) наявність соціальних та освітніх умов для життя дитини з психофізичними порушеннями у родині та повноцінної участі сім'ї у її вихованні;

11) збереження права вибору батьків, які мають можливість вільно обирати форму навчання для своєї дитини;

12) забезпечення доступності інклюзивної освіти (транспорт, житлові умови, архітектурні умови тощо);

13) реалізація інтеграційного процесу у різноманітних формах – від ізолюваних груп у структурі загальноосвітнього закладу через індивідуальну інтеграцію до інклюзивних груп [5].

У сучасних умовах реалізація інклюзивної освіти дітей дошкільного віку є пріоритетним напрямком розвитку соціальної та освітньої політики більшості розвинутих країн та тих, які розвиваються. Найбільш повний аналіз даної тенденції відображено у матеріалах наукових періодичних видань у сфері спеціальної та педагогічної психології США та європейських країн, присвячених проблемі самоорганізації батьків, чиї діти мають психофізичні порушення, громадської активності дорослих інвалідів та захисників їх прав, які сприяли популяризації ідей інклюзивної освіти. Зокрема, у центрі уваги зарубіжних фахівців постають проблеми удосконалення змісту, методів і форм психолого-педагогічного супроводу, спрямованого на процес включення дитини із психофізичними порушеннями у загальноосвітній заклад.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, багаторічні зарубіжні дослідження різних аспектів інклюзивної освіти дітей дошкільного віку за рівнем їх включення в освітній процес дозволяють умовно визначити наступні *види інклюзії*:

1) епізодична (дошкільник включається у колектив однолітків лише на свята, короткочасно в ігри чи на прогулянці);

2) часткова (передбачає включення дитини в режимі половини дня або неповного тижня, наприклад, коли дошкільник перебуває з групою однолітків, засвоюючи безпосередньо навчальний матеріал у ході індивідуальної роботи, однак бере участь у заняттях із зображувальної діяльності, фізичної культури, музики і т.п. разом з іншими);

3) повна інклюзія – полягає у відвідуванні дитиною із психофізичними порушеннями вікової групи в режимі повного дня самостійно чи зі супроводом. Тобто, такий дошкільник приймає участь у всіх заняттях з дітьми із нормативним рівнем розвитку, при цьому обираються завдання різного рівня складності, додаткові ігри та вправи.

4) зворотня інклюзія – дитина продовжує відвідувати спеціальний заклад, але в таку корекційну систему включаються її здорові однолітки, які у рамках занять з корекційним педагогом беруть участь у спільній діяльності (1-2 дитини з психофізичними вадами та 2-3 дитини із нормативним рівнем розвитку. Головна мета даного виду інклюзії полягає у навчанні навичок соціальної взаємодії та спілкування з ровесниками. Також зворотня інклюзія може бути підготовчим етапом для часткової інклюзії. Участь асистента у даному процесі не потрібна, оскільки заняття проводить підготовлений корекційний педагог. Тобто, зворотня інклюзія – це процес включення здорових дітей у середовище їхніх однолітків із психофізичними порушеннями.

Зауважимо, що будь-який досвід інклюзивної освіти, у тому числі її такі важливі риси, як організація ранньої допомоги чи створення інклюзивних форм дошкільної освіти, як певне соціокультурне явище, не можна запросто перенести в іншу країну, однак, дозволить у подальшому уникнути деяких помилок, навівши нас на певні роздуми.

Список використаних джерел

1. Інвалідність та суспільство: навч.-метод. посібник / за заг. ред. Л. Ю. Байди, О. В. Красюкової-Енс. – К., 2012. – 216 с.
2. Инклюзивное образование: состояние, проблемы, перспективы. – Минск: Изд-во «Четыре четверти». – 2007. – 127 с.
3. Концепция интегрированного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья (со специальными образовательными потребностями) // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2004. – № 2. – С. 3-6.

4. Малофеев Н. Н., Шматко Н. Д. Базовые модели интегрированного обучения [Текст] / Николай Малофеев, Наталья Шматко // Дефектология. – 2008. – №1. – С. 71-78.
5. Малофеев Н. Н. Западноевропейский опыт сопровождения учащихся с особыми образовательными потребностями в условиях интегрированного обучения (по материалам Доклада Европейского агентства по развитию специального образования) [Текст] / Н.Н. Малофеев // Дефектология. – 2005. – № 5. – с. 3-18.
6. Назарова Н. М. К проблеме разработки теоретических и методологических основ образовательной интеграции / Наталья Михайловна Назарова // Психологическая наука и образование. – 2011. – №3. – С. 5-11.
7. Шипицына Л. М. Интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья / Л. М. Шипицына // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2004. – № 2. – С.7-9.

Based on the analysis of scientific and theoretical approaches in the article and characterized international experience of inclusive education preschool children with mental and physical disabilities.

Keywords: overseas experience, preschool children with mental and physical disabilities, inclusion, inclusive education, integration.

Отримано 18.3.2013 р.

УДК 316.624:616.89-008.441.4

Т.В. Кутова

СУЇЦИДАЛЬНА ПОВЕДІНКА ПІДЛІТКІВ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Суїцидальна поведінка підлітків - це складне, соціально-психологічне явище, яке набирає в нашому суспільстві рис "пандемії". Складність феномена самогубства полягає перш за все у тому, що зрозуміти стан людини, яка скоїла суїцид – надзвичайно важко, оскільки кожний окремий випадок має власні індивідуальні особливості.

Ключові слова: суїцид, запобігання суїциду.

За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я, серед населення віком від 15 до 44 років самогубство є одним із трьох головних причин смертності. Щороку в світі близько мільйона людей покінчують життя самогубством, тобто одна людина кожні 40 секунд. Як засвідчують дослідження, простежується тенденція до збільшення кількості осіб, які покінчили життя самогубством, особливо серед молоді. За час існування незалежної України внаслідок самогубств загинуло 207 609 осіб. Щороку за останні десятиріччя добровільно йдуть з життя понад 10 000 осіб. За статистикою, близько третини суїцидів учиняють саме підлітки [6, с. 29–33.].

Про важливість та необхідність вивчення суїцидальної поведінки людини, у тому числі і в підлітковому віці, дуже багато говориться серед психологів, соціологів. Різні аспекти даної проблеми знайшли відображення в роботах діячів педагогіки.

У своїх працях Б.О. Рович, М.Я. Феноменов, В.Г. Хлопін – відзначали роль шкільних проблем в виникненні суїцидальних тенденцій; І.Е. Мойзель, П.А. Сорокін виявили потенціал школи в профілактиці суїцидальних тенденцій; Г.І. Гордон, І.П. Островський, В.К. Дорошко дослідили особливості впливу віку на суїцидальну направленість.

Також важливими в цьому напрямі є ідеї Т.В. Анохіна, О.С. Газман, Н.Б. Крилова, А.В. Бернацького, про педагогічну підтримку дитини в стресовій ситуації, а також про необхідність просвіти педагогів та батьків в питаннях профілактики самогубства серед дітей.

В дослідженнях вчених А.Г. Амбрумовой, Л.І. Постовалова, В.А. Тихоненко, В.Є. Цупрун, А. Н. Казакова, В. А. Родіонова, О.А. Старцевой, В.Є. Цупрун, М.В. Шайковой висвітлювалися соціально-педагогічні та клініко-психологічні аспекти самогубств в сучасному суспільстві, а також розкривалися методи діагностики та заходи профілактики суїцидальної поведінки.

Разом з тим, аналіз психолого-педагогічної літератури, вивчення досвіду практики розв'язання даної проблеми свідчить, що багато питань теоретичного й особливо практичного характеру лишаються на сьогодні недостатньо розробленими. Про що свідчить тенденція до збільшення кількості осіб, які покінчили життя самогубством, особливо серед молоді.

Мета нашої статті узагальнити теоретичні підходи до проблеми суїцидальності серед підлітків, розглянути суїцидальну поведінку підлітків як соціально-психологічну проблему.

Суїцид, як вважає А.Г. Абрумова, – це форма насилля, спрямованого на себе, це смерть, що настає внаслідок довільного самоушкодження або самоотруєння. В правовому аспекті для реєстрації причини смерті суїцид визначають як самодеструктивну дію, що здійснюється особою, яка усвідомлює свої вчинки і їх можливі наслідки.[2, с. 34]

До **суїцидальної поведінки** відносять будь-які внутрішні чи зовнішні форми психічних актів, що мотивуються уявленнями про позбавлення себе життя.

Внутрішні форми суїцидальної поведінки включають суїцидальні думки, уявлення, переживання, а також суїцидальні тенденції, які поділяються на задуми та наміри. Тут ще немає чіткого уявлення про власну смерть, а присутнє лише заперечення життя.

Самогубство в загальнопсихологічному аспекті трактують як поведінку людини, спрямовану на її знищення. Проте не всі дії людини, які призводять до її смерті, можна вважати суїцидальними. Самогубством вважають лише той вчинок, який людина зробила [3, с.87].

Бек О.С виділяє складові суїцидальної поведінки [4]:

1. пасивні суїцидальні думки – уявлення, фантазії на тему своєї смерті, але не на тему позбавлення себе життя як довільної активності;

2. антивітальні тенденції – ідеї, що спрямовані на негативне ставлення до життя;

3. суїцидальні задуми – це вже активна форма прояву суїцидальності, тобто тенденції до самогубства, глибина якої збільшується паралельно ступеню розробки засобів її реалізації.

4. суїцидальні наміри – передбачають поєднання задуму, рішення і вольового компоненту, що спонукає до безпосереднього переходу у зовнішню поведінку.

Весь період – від виникнення думок про смерть до здійснення суїцидального наміру називається пресуїцидом. Його тривалість може коливатися від декількох хвилин (гострий) до декількох місяців(хронічний).

А.Г. Амбрумової, визначила певні групи підлітків, які можуть покінчити життя самогубством [2]:

- підлітки, які вже намагалися покінчити з собою (підлітки, які один раз спробували, повторюють спробу декілька разів);

- підлітки із залежністю (алкоголь, наркотики, токсини), що призводить до запаморочення свідомості, порушенням психіки та депресивним станам;

- підлітки, в родині яких є самогубці.

- фізично неповноцінні підлітки, діти, які хворіють невиліковними хворобами;
- психічно хворі підлітки, які страждають афективними розладами та тяжкими депресіями.

А.Г. Амбрумова, класифікувала мотиви та причини суїцидальних вчинків у підлітків.

У першу чергу, автор виділяє такий мотив, як особисто-сімейні конфлікти, до них відносять:

- несправедливе ставлення з боку родичів і оточуючих;
- ревності, подружня зрада, розлучення;
- втрата "значущого іншого";
- перешкода до задоволення актуальної потреби;
- незадоволеність поведінкою і особистими якостями "значущих інших";
- самотність;
- невдала любов;
- недолік уваги, турботи з боку оточуючих;
- статева неспроможність.

Стан психічного здоров'я:

- реальні конфлікти у здорових осіб;
- патологічні мотивування (обумовлені розладами психічної діяльності).

Стан фізичного здоров'я:

- соматичні захворювання, фізичні страждання;
- каліцтва.

Конфлікти, пов'язані з антисоціальною поведінкою суїцидента:

- побоювання судової відповідальності;
- боязнь іншого покарання чи ганьби;
- самоосуд за непорядний вчинок.

Конфлікти у професійній чи навчальній сфері:

- неспроможність, невдачі на роботі або в навчанні, падіння престижу;
- несправедливі вимоги до виконання професійних або навчальних обов'язків.

Матеріально-побутові труднощі [2, с. 114-115].

Серед мотивів, якими пояснюють спробу самогубства самі підлітки, психологи вказують різні способи таким чином тиснення на інших людей: "дати людині зрозуміти, в якому ти розпачі" – близько 40% випадків, "змусити шкодувати людину, яка погано з тобою

поводиться" – близько 30% випадків, "показати, як ти любиш іншого" або "з'ясувати, чи любить тебе інший" – 25%, "вплинути на іншого, щоб він змінив своє рішення" – 25% і лише 18% випадків "заклик, щоб прийшла допомога від іншого".

Слуцкий О.С., та Занадворнов М.С до характерологічних особливостей молодих суїцидентів відносять [5]:

1. Підвищену напруженість потреб, що виражається в необхідності неодмінного досягнення поставленої мети.

2. Підвищену потребу в емоційній близькості, залежність від близької людини, коли власне "я" розчиняється і сприймається лише в парі "я – вона" або "я– він", а все життя будується на надзначущих стосунках.

3. Низьку здатність особи до утворення будь-якого роду компенсаторних механізмів, невміння ослабити фрустрацію.

4. Застрагання на власних невдачах, гостре їх переживання, песимістичний настрій на майбутнє.

5. Егоцентризм; занурення підлітка в себе, зосередженість на своєму внутрішньому світі. Підлітки, з порушенням сфери міжособистісних стосунків. "Одинаки", замкнуті і нетовариські підлітки. Особливо з IQ вище середнього.

6. Аутоагресивні підлітки – негативне відношення до себе, прагнення завдати собі шкоди і заподіювати біль.

Таким чином, суїцидальна поведінка підлітків - це складне соціально-психологічне явище, яке набирає в нашому суспільстві рис "пандемії". Складність феномена самогубства полягає перш за все у тому, що зрозуміти стан людини, яка скоїла суїцид – надзвичайно важко, оскільки кожний окремий випадок має власні індивідуальні особливості. На нашу думку, основною причиною, за якою педагоги, психологи та інші фахівці по роботі з дітьми та підлітками виявляються безсилимими перед суїцидальною поведінкою, є недостатня наукова дослідженість питань про формування у фахівців професійної готовності до соціальної роботи з дітьми та підлітками, що схильні до суїцидальної поведінки.

Список використаних джерел

1. Алимаханов Ж. А. Статистический анализ форм психических расстройств у населения, проживающего в районе Семипалатинского ядерного полигона. – В кн.: Актуальные и прогнозируемые нарушения здоровья населения, после ядерной катастрофы в Чернобыле. – К., 1995. – С. 88.

2. Амбрумова А.Г. Анализ состояний психологического кризиса и их динамика. / Психологический журнал, Том 6 №6 1985. – С. 107–115.
3. Амбрумова А.Г. Диагностика суицидального поведения // Методические рекомендации.– М., 1998.– С. 10.
4. Бек А.С. Методы работы с суицидальным пациентом // Журнал практической психологии и психоанализа.–2003, №1. – С. 22–29.
5. Слуцкий А.С. Занадворнов М. С. Некоторые психологические и клинические аспекты поведения суицидентов // Психологический журнал. 1993. № 1. С. 77–85.
6. Москаленко В., Напреевко О., Пілягіна Г. Проблема самогубств в Україні // Охорона здоров'я України. – 2008. – № 2. – С. 29–33.].

Suicidal behavior of adolescents is a complex social and psychological phenomenon, which takes the features of our society "pandemic". The complexity of the phenomenon of suicide is primarily in the fact that you understand the state of man who committed suicide - is extremely difficult, because each case has its own individual characteristics.

Keywords: suicide, suicide avoidness.

Отримано 18.3.2013

УДК 376.36.018.262 – 053.4

*Л.Л. Логвинова,
Т.Л. Лактюшина*

ШЛЯХИ ОПТИМІЗАЦІЇ РОБОТИ БАТЬКІВ ІЗ ДІТЬМИ З ВАДАМИ МОВЛЕННЯ

У статті розкриті особливості відношення батьків логопатів, що страждають на загальне недорозвинення мовлення, до усунення дефектів мовлення їхніх дітей, визначені групи батьків дітей із цим порушенням по відношенню до корекції вад мовлення при ЗНМ та показано специфіку взаємодії логопеда та вихователів мовних груп з батьками у процесі проведення логопедичної роботи із даною категорією порушень.

Ключові слова: загальне недорозвинення мовлення, корекційна логопедична робота, негативізм, авторитарний стиль, комплексний підхід.

У ході подолання загального недорозвинення мовлення використовується системний підхід, який базується на комплексній корекції логопедів, вихователів та батьків. У той же час на сучасному етапі розробки методики усунення цього порушення не має глибоких досліджень, присвячених вивченню комплексної взаємодії всіх оточуючих дитину, які б спрямовували свої зусилля на цілеспрямоване подолання цього важкого порушення мовлення, що свідчить про актуальність нашого дослідження.

На основі анкетування, проведеного серед батьків дітей, що відвідували мовні групи із загальним недорозвиненням мовлення при масових дитячих садках №4, №8, №17 м. Слов'янська встановлено, що 60% батьків висувають різні вимоги до дітей, 25% дітей частіше спілкуються з бабусями, ніж з батьками, у 10% відчувається дефіцит спілкування з батьками і тільки 5% батьків пред'являють однакові вимоги до дітей. Таким чином, отримані дані свідчать про те, що необхідність у проведенні глибокої просвітницької роботи серед батьків дітей-логопатів значно зростає. При цьому виникає нагальна необхідність у формуванні у них позитивного настрою та спрямуванні уваги до проблем, пов'язаних з корекцією мовлення їх дітей, у залученні їх до сумісної діяльності з логопедом та вихователями у цьому напрямку, до виконання єдиних вимог щодо мовлення дітей.

З метою більш детального вивчення поведінки батьків і аналізу регулярності виконання домашніх рекомендацій протягом навчального року логопеди повинні заповнювати спеціальну таблицю, яка дозволяє прослідкувати участь батьків у роботі з виправлення вад мовлення у дітей-логопатів.

Із бесід із батьками, спостережень за стилем спілкування із дітьми, аналізу виконання вправ згідно завдань логопеда батьки умовно розподілились на п'ять груп:

До першої групи увійшли батьки, що висували справедливі вимоги до дитини, прислуховувались до порад логопеда та вихователів, систематично контролювали виконання дітьми завдань логопеда та систематично цікавились настроєм та успіхами своїх дітей.

Другу групу утворили батьки, які не досить обґрунтовано

схвалювали дії дитини, не бажали зосереджувались на її проблемах, завдання логопеда виконували нерегулярно, керуючись при цьому, в основному, бажаннями та настроєм дитини.

Батьки третьої групи не проявляли зацікавленості в успіхах та труднощах дітей, формально відносились до порад і вимог логопеда, емоційні контакти батьків і дітей цієї групи були мінімальними, а це, в свою чергу, відобразилось на нерегулярному виконанні або повному невиконанні завдань логопеда

Четверта група батьків відзначалась так званою "псевдоучастю" та "псевдозацікавленістю" у поліпшенні мовлення їх дітей, що проявлялось у постійному невиконанні вказівок логопеда щодо мовлення їхніх дітей та виправдовуванням цих негативних дій постійною завантаженістю роботою чи формальним виконанням завдань логопеда. П'ята група батьків характеризувалась висуванням досить високих вимог до мовлення дітей, тому у процесі їх спілкування переважали негативізм, тиск та авторитарний стиль. Але при цьому завдання логопеда не виконувались.

На основі отриманих даних про приналежність батьків дітей до визначених нами груп та із врахуванням їх індивідуальних особливостей логопед повинен раціонально підходити до планування роботи з батьками, яка направлена на виправлення мовленнєвих порушень у їх дітей. Було встановлено, що у роботі з різними сім'ями не можна використовувати однакові методи, їх необхідно варіювати у залежності від відношення батьків до певного культурного, просвітницького рівня, стиля сімейного виховання, типу взаємовідношень у сім'ї, наявності зацікавленості у розумінні проблем своєї дитини, тобто необхідно постійно відшукувати нові шляхи та способи залучення батьків до співпраці з педагогом.

Важливим напрямком нашої роботи була й організація роботи з батьками, яка направлена на формування правильного мовного виховання дитини в сім'ї.

Активне залучення до корекційно-розвивальної роботи сімей вихованців відіграє велику роль у формуванні зацікавленості батьків та інших близьких дорослих у правильному мовленнєвому розвитку дитини. Опора на сім'ю, відповідальне ставлення батьків до проведення необхідних заходів щодо профілактики і усунення порушень мовлення значно полегшують роботу вихователів і логопедів у цьому напрямку, дозволяють створити необхідні психолого-педагогічні умови вирішення завдань корекційної роботи з усунення мовленнєвих вад у дитячому садку, грамотно їх

реалізовувати у відповідності до віку та мовленнєвих можливостей дошкільників.

Вихователі та спеціалісти дитячого садка повинні надавати батькам необхідну методичну допомогу з питань адекватного сімейного виховання дитини з порушеннями мовлення.

Провідна роль в організації та проведенні корекційної роботи належить логопедові. Він як спеціаліст, що вивчає мовленнєві та індивідуально-типологічні, а також психологічні особливості дітей, краще знає їх можливості, ступінь відставання у мовному і психічному розвитку, динаміку корекційної роботи, проблеми здоров'я, а також принципи, методи та прийоми розвитку всіх сторін особистості дошкільників-логопатів.

Необхідно із самого початку інформувати батьків про розвиток мовлення дитини в онтогенезі, про особливості формування її мовлення, структуру та зміст корекційно-мовленнєвої та оздоровчої роботи. Завдання логопеда – допомогти батькам усвідомити свою роль у процесі розвитку дитини, визначити правильний напрямок домашнього навчання, озброїти певними знаннями і вміннями, методами та прийомами подолання мовного порушення, наповнити конкретним змістом домашні заняття з дітьми по засвоєнню та закріпленню отриманих знань.

При проведенні тематичних семінарів, практикумів, круглих столів, батьківських віталень, необхідно зруйнувати ілюзію, досить поширену серед батьків, про можливість магічного, "чародійного" вирішення всіх проблем розвитку та виховання дитини тільки у результаті відвідування нею корекційних занять. Адже які б значні позитивні зміни у мовленні дитини не відбувалися на заняттях із логопедом, вони набувають значення лише за умови переносу їх у реальну життєву ситуацію. Ніяка позитивна динаміка у ході корекційно-логопедичного впливу не може привести до досягнення очікуваного ефекту, якщо зміни у мовному розвитку дитини не знаходять порозуміння, відгуку, оцінки у батьків, якщо ті, хто має значення, авторитет та любов не вбачають цінності цих змін.

Повна інформація про результати психолого-логопедичного обстеження, про організацію всебічної допомоги дітям дають правильне уявлення про їх мовний та психічний розвиток, про значення роботи логопеда та всіх спеціалістів, які мають відношення до корекційно-мовного процесу.

У процесі сумісної роботи логопеда та батьків важливі консультації як підгрупові, так і індивідуальні. Підгрупові

проводяться згідно із перспективним плануванням, індивідуальні – у період корекційної роботи із дитиною, по мірі необхідності. Це своєрідний логопедичний всеобуч батьків. Тематика консультацій визначається на весь навчальний рік, при необхідності вона змінюється.

На консультаціях необхідно показувати успіхи дитини у подоланні дефекту і пояснювати, яка допомога необхідна з боку батьків. Часто підгрупові та індивідуальні консультації супроводжуються показом звичайних логопедичних занять. Батьки мають право на відвідування занять логопеда та інших спеціалістів протягом всього періоду навчання і можуть оцінювати і порівнювати мовлення власної дитини та інших дітей. Принцип відкритості навчання завжди посилює ефект впливу на мовлення і в цілому на особистість дитини.

Нами розроблено план взаємодії логопеда та сім'ї, у якому поетапно прослідковуються всі методи і прийоми саме комплексної дії на дітей, робота всіх спеціалістів, які беруть участь у корекційно-навчальному процесі, у тому числі психологів, медиків. Позиція "старший серед рівних" дозволяє логопеду коректно і, разом з тим, раціонально організувати та координувати діяльність педагогів, медиків та батьків, доручати їм вирішення корекційно-розвивальних завдань, що все більше ускладнюються.

Дані, отримані в процесі контрольного обстеження, свідчать про значне поліпшення стану розвитку мовленнєвих процесів у дітей із ЗНМ, в основі корекції мовлення яких лежала тісна співпраця логопеда та вихователів спеціальних груп з батьками дітей-логопатів, що ще раз дало можливість переконатися у необхідності й доцільності використання системи методичних прийомів сумісної роботи вчителя-логопеда та батьків протягом всього процесу корекційного навчання.

Таким чином, розроблена нами система логопедичної корекції мовленнєвих порушень у дітей із ЗНМ, в основі якої лежить тісний взаємозв'язок у роботі логопеда ДДЗ та батьків, заслуговує на подальше впровадження в практику роботи спеціалізованих груп для дітей із загальним недорозвиненням мовлення.

Список використаних джерел

1. Ефименкова Л.Н. Формирование речи у дошкольников: Дети с общим недоразвитием речи): [Книга для логопедов] / Л.Н. Ефименкова. – [2-е изд.]. – М.: Просвещение, 1985. – 109 с.

2. Жукова Н.С. Преодоление недоразвития речи у детей / Н.С. Жукова. – М.: Просвещение, 1994. – 108 с.
3. Нищева Н.В. Система коррекционной работы в логопедической группе для детей с ОНР / Н.В. Нищева. – СПб.: Детство "Пресс", 2003. – 528 с.
4. Филичева Т.Б. Логопедическая работа в специальном детском саду: Учебное пособие / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева. - М.: Просвещение, 1987. – 141 с.

The peculiarities of the attitude of the parents of children suffering of the general underdevelopment of speech to speech defects of their child' correction, are revealed in the article. Some specific features of the interaction of speech therapist, instructors of speech groups with such parents in the process of carrying out special speech correction work with the above mentioned category of children, are also shown.

Keywords: general underdevelopment of speech, speech correction work, negativism, authoritarian style, complex approach.

Отримано 18.3. 2013

УДК 378.016:[37.091.12:364-051](477)

Ж.В. Мельник

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ В УКРАЇНІ

У статті розглянуто процес професійної підготовки соціальних працівників, визначено основні функції, якості та цінності в роботі. Зроблено висновок щодо удосконалення системи підготовки соціальних працівників.

Ключові слова: соціальна робота, соціальний працівник, професійна підготовка.

Становлення та розвиток соціальної роботи в Україні характеризується певною своєрідністю, адже офіційне визнання

спеціальності “соціальна робота” і “соціальна педагогіка” можна назвати лише юридичним оформленням того, що вже накопичувалося і розвивалося роками нашим суспільством. Але можна сказати, що в цьому і полягає складність соціальної ситуації, в якій формується професія соціального педагога і соціального працівника, а отже, і перегляду їх перепідготовки.

Головною метою вищої педагогічної освіти є підготовка професійно компетентних, конкурентноздатних, гуманістично орієнтованих, кваліфікованих спеціалістів, тобто формування суб’єктів професійної діяльності, здатних вільно та свідомо самовизначатись у сучасній соціально-педагогічній дійсності.

Ситуація ускладнюється тим, що в Україні останнім часом загострюються міжнаціональні відносини, еміграційні процеси, країна потерпає від економічних і суспільних реформ, які впливають значним чином на соціальну перебудову суспільства та визначають подальший розвиток соціальної роботи в цілому.

Мета статті – узагальнити підходи до професійної підготовки соціальних працівників.

Актуальність статті зумовлена соціальною ситуацією, що відбувається в Україні під впливом соціально-економічних і культурних змін, які призвели до змінення багатьох педагогічних орієнтирів, які стосуються самого соціального працівника як професіонала.

Наукові публікації С. Григор’єва, А. Панової, Є. Холостової, І. Зимньої, Ю. Березкіна, В. Сидорова, А. Пригожина присвячені питанням становлення соціальної освіти, розкриттю змісту та головних функцій професійної діяльності соціальних працівників, створенню моделей їх підготовки, дослідженням навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах. Вітчизняними вченими проведено ряд досліджень щодо специфіки соціальної та соціально-педагогічної роботи з молоддю у різних освітніх системах (І. Д. Зверева, А. Й. Капська, Г. М. Лактіонова, Л. І. Міщик, А. В. Мудрик, І.І. Мигович, Л. Є. Пундик, Н. Ф. Романова, Г. В. Троцько та інші).

Працівник соціальної роботи може працювати на різних рівнях реалізації соціальної діяльності, що вимагає і різних рівнів освіти і кваліфікації. Загалом проблем, які повинні вирішувати соціальні педагоги у процесі професійної діяльності є, на жаль, чимало. Вищий навчальний заклад, безумовно, повинен забезпечити серйозну професійну підготовку, але при цьому не забувати про важливість

формування особистісних якостей майбутнього соціального педагога. Наступною є проблема розробки відповідних технологій професійної підготовки. Для цього необхідно створити власну модель підготовки соціального педагога, розробити відповідні технології навчального процесу, організаційне та науково-методичне його забезпечення. Особливу увагу слід звернути як на сутність соціально-педагогічної діяльності, так і на необхідність підняття статусу та престижу професії соціального педагога.

Деякі аспекти досліджень із вказаної проблематики знайшли своє відображення в роботах вітчизняних науковців (С. Архіпова, Г. Майборода, Р. Овчарової та ін.).

Зокрема, Р. В. Овчарова в своєму дослідженні розглядає основні знання, уміння, якості та вимоги до соціальних педагогів. Дослідниця надає перевагу таким професійним знанням: нормативно-правова база діяльності соціальних педагогів; теорія й історія соціальної педагогіки та соціальної роботи; вікова та педагогічна психологія; соціологія; методи соціального управління та планування професійно-дослідницької діяльності [5]. Стосовно професійних функцій соціальних педагогів науковці С. Архіпова і Г. Майборода виділяють такі: організація суспільної діяльності; установлення діагнозу соціального розвитку особистості, колективу, соціальної групи; соціально-педагогічне проектування розвитку особистості; забезпечення цілеспрямованого впливу на поведінку; сприяння педагогічній діяльності всіх соціальних інститутів; встановлення нормальних взаємовідносин особистості з її соціальним оточенням і міжособистісних відносин у межах певних соціальних груп; здійснення зв'язків між сім'єю, освітніми закладами та соціальним оточенням з метою забезпечення оптимальних умов розвитку особистості [1].

Під професійною підготовкою соціальних педагогів у вищих навчальних закладах З.З. Фалинська розуміє процес формування фахівця нового типу, здатного швидко й адекватно реагувати на зміни, що відбуваються у суспільстві, компетентно вирішувати соціально-педагогічні проблеми в усіх типах та видах навчально-виховних установ і закладах соціальної роботи, на всіх рівнях управління [6].

У кожній країні, в тому числі в Україні, навчання соціальній роботі повинно базуватися на власній концептуальній моделі. Закономірно, що в процесі визначення моделі підготовки соціальних

педагогів необхідно враховувати й опиратися на економічні та соціальні реформи, адже власне вони впливають і вирішальним чином впливатимуть на сутність соціальної та соціально-педагогічної діяльності в майбутньому і на систему вимог, що пред'являтимуться до професійних працівників цих сфер. Професія соціального педагога, як і соціального працівника, визнана трохи більше 10 років тому, і система професійної підготовки відповідних фахівців переживає складний період свого становлення. Визначити правильну стратегію у розвитку соціальної політики, конкретних напрямів і сфер соціальної роботи, системи підготовки кадрів для цієї сфери, боротися за утвердження та чистоту цієї професії, не допускати її девальвації – для України сьогодні надзвичайно важливі питання.

Перш за все, потрібно визначити, що ж таке “соціальна робота”. Ми пропонуємо лише декілька визначень, які найбільш повно та чітко характеризують це поняття. Так, Національна асоціація соціальних працівників США наголошує, що соціальна робота – це професійна діяльність з надання допомоги індивідам, групам і спільнотам, посилення чи відродження їхньої здатності до соціального функціонування та створення сприйнятливих соціальних умов для досягнення цих цілей [3, с. 31-32].

Російський вчений А. Ляшенко [2] розкриває соціальну роботу в двох площинах: у широкому розумінні – це вплив професіоналів громадськості на соціальне облаштування суспільства шляхом формування та реалізації соціальної політики, спрямованої на створення сприятливих умов для життєдіяльності людини; у вузькому розумінні – це професійна діяльність, яка здійснюється професійно-підготовленими спеціалістами та їхніми помічниками і спрямована на надання індивідуальної допомоги людині, сім'ї, групі осіб, які потрапили у важку для них життєву ситуацію, шляхом інформування, консультування, натуральної чи фінансової допомоги, соціальної реадaptaції, догляду, обслуговування, педагогічної та психологічної підтримки тощо.

Варто звернути увагу на розкриття суті соціальної роботи, яке дає М. Фірсов. Він, зокрема, акцентує увагу на такому аспекті, як самопомога – допомога в системі соціокультурних і психосоціальних взаємодій і відносин різних суб'єктів [2, с. 21].

Вітчизняні вчені (В. Андрущенко, М. Лукашевич та ін.) під поняттям “соціальна робота” розуміють професійну діяльність організаційних груп і окремих індивідів з надання допомоги у

здійсненні соціалізації особам або групам людей у випадках, коли за відсутність належних умов у суспільстві, або особистих вад їх соціалізація утруднюється, призупиняється чи набуває зворотного напрямку (десоціалізація).

Підготовка соціальних педагогів і соціальних працівників як окремих напрям професійної освіти і професійної діяльності почала формуватися на початку 1990-х років. У квітні 1991 р. Постановою Держкомпраці СРСР Кваліфікаційний довідник посад керівників, спеціалістів і службовців був поповнений кваліфікаційною характеристикою “спеціаліст із соціальної роботи”, “соціальний педагог” та соціальний працівник”. Ці посади стали еквівалентом прийнятої в світі посади “соціальний працівник”.

На сьогодні професійна підготовка фахівців соціальної сфери в країні здійснюється у різних формах: очна, очно-заочна, заочна, вечірня, екстернат та інші, – і передбачає багаторівневий характер освіти (допрофесійна, професійна, післядипломна, підвищення кваліфікації; перепідготовка кадрів). Соціальні працівники мають можливість отримувати різну професійно рівневу кваліфікацію та спеціалізацію у середніх навчальних закладах (училищах, технікумах, коледжах, ліцеях) та у вищих навчальних закладах (інститутах, університетах, академіях, спецфакультетах) та ін.

Зараз з України підготовку соціальних педагогів і соціальних працівників здійснює більше 30 навчальних закладів.

У зв'язку з масовою підготовкою соціальних педагогів і соціальних працівників в Україні особлива увага науковцями приділяється питанням розробки навчальних планів і програм підготовки фахівців соціальної роботи. З цією метою дослідниками були вивчені програми підготовки соціальних педагогів і соціальних працівників у провідних країнах світу.

Відомо, що кожна професія характеризується спільними з іншими професіями та специфічними, притаманними лише їй цінностями. Особливості професійних цінностей обумовлені роллю і статусом професії в житті суспільства та конкретної людини.

Визначення ціннісних орієнтацій професійної діяльності, тим самим підкреслює не лише системну єдність, цілісність розвитку особистості та діяльності, але й відводиться їм певна роль у досягненні професіоналізму, майстерності особистості й діяльності.

Взявши за основу характерні потреби особистості та співвідносячи з новою професією – соціальною суттю, можна назвати такі групи цінностей цієї діяльності:

- цінності, які відображають специфіку професійної діяльності, альтруїстичного характеру (допоможи іншому, який потребує такої підтримки, слабозахищеній людині);

- цінності етичної відповідальності перед професією (соціальний працівник захищає гідність і цілісність професії, дотримується і примножує етичні принципи, норми, знання та місію соціальної роботи, яка, як і інші галузі, перебуває у процесі постійного розвитку та збагачення тощо);

- цінності пов'язані з потребами самореалізації, самоствердження і самовдосконалення особистості соціального працівника та досягнення професіоналізму в діяльності [4, с. 15].

За останні роки в результаті вивчення особливостей практичної діяльності соціальних працівників в Україні виокремлюють групи професійно обумовлених особистісних якостей, необхідних спеціалісту, і які водночас є підґрунтям для його професійно-особистісного саморозвитку:

- інтелектуальні (професійна компетентність, ерудиція, гнучкість, аналітичність, оперативність мислення та прийняття рішень, розміркованість, кмітливість, орієнтація на навчання);

- моральні (гуманність, громадянськість, доброзичливість, тактовність, терпимість, принциповість, повага до людей, чесність, винахідливість, оптимістичність);

- комунікативні (комунікабельність, адаптивність, контактність, емоційність, уміння слухати та чути, уміння переконувати, почуття гумору);

- вольові (наполегливість, витримка, рішучість, організованість, врівноваженість, сміливість, вимогливість, дисциплінованість);

- організаторські (активність, ініціативність, відповідальність, впевненість у собі, цілеспрямованість, підприємливість) [4, с. 37].

Таким чином, характерною рисою сучасної соціальної освіти є її направленість на підготовку спеціалістів, здатних не стільки адаптуватися до існуючих умов, скільки бути здатними здійснювати своє завдання в ситуації соціальних змін.

Список використаних джерел

1. Архіпова С. П. Педагогічні аспекти підготовки соціальних кадрів // Соціальна робота: теорія, досвід, перспективи. – Ужгород: УДУ, 1999. – Ч.1. – С. 17-23.
2. Ляшенко А. И. Организация и управление социальной работой в России. – М.: Наука, 1995.

3. Социальная работа: теория и практика: учебное пособие / под ред. проф. Е. Холостовой, А. Сорвина. – М.: ИНФРА, 2002.
4. Соціальна робота: технологічний аспект: навчальний посібник / за ред. проф. А. Й. Капської. – К.: Центр навчальної літератури, 2004. – 352с.
5. Овчарова Р. В. Технологии практического психолога образования. – М.: Сфера, 2000. – 448с.
6. Фалинська З. З. Практична підготовка майбутніх соціальних педагогів у вищих навчальних закладах: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00. 04. – Вінниця, 2006. – 19с.

The process of professional preparation of development workers is considered in the article, basic functions, qualities and values, are certain in-process. Drawn conclusion in relation to the improvement of the system of preparation of development workers.

Keywords: social work, development worker, professional preparation.

Отримано 18.3. 2013

УДК 37.013: 376

С.П. Миронова

КОРЕКЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

У статті висвітлюються шляхи забезпечення корекційного компоненту психолого-педагогічного супроводу інклюзивної освіти.

Ключові слова: психолого-педагогічний супровід; корекційний компонент; корекційна робота; інклюзивна освіта; діти з особливостями психофізичного розвитку.

Однією з умов інклюзивного навчання є психолого-педагогічний супровід дітей з особливостями психофізичного розвитку. Його специфіка і зміст на разі є предметом дослідження багатьох вчених (А.А.Колупаєва, М.П.Матвєєва, С.П.Миронова, Ю.М.Найда, Т.В.Сак,

О.М.Таранченко, Л.М.Шипіцина та ін). Всі вони наголошують на комплексності супроводу, необхідності його диференціації залежно від специфіки наявного порушення в учня. Наше дослідження присвячене такій складовій як корекційно-педагогічний супровід, особливості якого висвітлено у статті.

У "Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах" чітко зазначено, що **особливістю навчально-виховного процесу** дітей з особливими освітніми потребами є його **корекційна спрямованість** [2]. Корекційна спрямованість навчання означає єдність навчання, виховання, розвитку і корекції. У корекційній педагогіці традиційно визнано (Г.М. Дульнєв, І.Г. Єременко, С.П. Миронова, В.М. Синьов та ін.), що педагогічна корекція реалізується у двох взаємопов'язаних напрямках:

- 1) послаблення або виправлення вад тієї чи іншої сфери розвитку дитини;
- 2) сприяння розвитку дитини як цілісної особистості.

Відповідно, **корекційна робота** – це діяльність, спрямована на поліпшення процесів розвитку і соціалізації дитини, послаблення або подолання психофізичних вад учнів у процесі навчання і виховання з метою максимально можливого розвитку їхньої особистості та підготовки до самостійного життя [1].

Корекційна робота обумовлюється специфікою розвитку дитини, а не типом закладу. Відповідно, якщо дитина навчається в інклюзивній школі, вона має одержувати весь комплекс корекційної допомоги, передбачений для неї нормативною базою освітніх послуг.

Корекційний компонент інклюзивної освіти забезпечується декількома шляхами, а саме:

- реалізація корекційних цілей у процесі навчання і виховання дітей (на уроках, під час виконання домашньої навчальної роботи, на виховних заходах);
- проведення корекційно-розвиткових занять спеціалістами (корекційні педагоги, спеціальні психологи);
- включення спеціальних засобів корекції у навчально-виховний процес та у режим дня;
- виконання батьками вимог і рекомендацій фахівців щодо корекційного впливу на дитину.

Визначенню корекційних цілей передують глибоке психолого-педагогічне вивчення дитини, результати якого відзначаються у індивідуальній програмі розвитку учня.

Первинне вивчення дитини відбувається на ПМПК. Після цього група фахівців (психолог, корекційні педагоги, вчитель інклюзивного класу та асистент, лікарі) мають здійснити ґрунтовне вивчення всіх аспектів її розвитку не лише в умовах експериментальних методик, а й у процесі тривалого спостереження. Для визначення корекційних цілей слід визначити такі **особливості дитини**:

- ✓ категорія порушення і конкретний клінічний діагноз;
- ✓ структура порушення: первинний дефект, вторинні відхилення, наявність педагогічної занедбаності; збережені сторони психіки;
- ✓ наявний рівень знань, вмінь і навичок дитини стосовно відповідного стандарту освіти;
- ✓ вплив порушення на здатність дитини до навчання;
- ✓ індивідуальні особливості пізнавальних процесів;
- ✓ темп діяльності і динаміка втомлюваності;
- ✓ самооцінка і ставлення дитини до власного дефекту;
- ✓ особливості емоційно-вольової сфери;
- ✓ характерологічні особливості;
- ✓ поведінка дитини;
- ✓ спрямованість особистості дитини (інтереси, потреби, схильності, можливості, цінності).

Наголосимо, що виявляти слід не лише порушення, а передусім можливості дитини, її сильні сторони, адже саме в цьому полягає сенс інклюзивної освіти. Поширеною помилкою є обмеження вивчення рівнем актуального розвитку. Цього недостатньо. Для правильної оцінки розвитку дитини, визначення її освітнього маршруту, корекційних цілей необхідно дослідити й зону найближчого розвитку. Все це в комплексі й складе об'єкт корекції та розвитку.

На підставі аналізу одержаних результатів приймається рішення про необхідні адаптації чи модифікації у навчально-виховному процесі, розробляється індивідуальний навчальний план та індивідуальна навчальна програма. Вагомою складовою навчальної програми є її корекційний компонент. Наголосимо, що окрема корекційна програма не складається. Корекційна спрямованість навчання якраз і полягає у тісному поєднанні навчання і корекції. Тобто у навчальній програмі передбачається, які корекційні цілі будуть реалізовуватись під час засвоєння тієї чи іншої теми.

Аналізуючи об'єкт корекції учня, вчитель чітко визначає для кожного уроку корекційну мету, обумовлюючи її його дидактичними завданнями та характером навчального матеріалу. При цьому корекційні цілі мають плануватись і реалізовуватись у системі, щоб

виділена для певного уроку ланка підпорядковувалась загальній програмі навчально-корекційної роботи.

Вочевидь для реалізації корекційних цілей вчитель інклюзивного класу має оволодіти корекційно спрямованою методикою навчання. Якщо методи навчання не будуть враховувати специфіки порушення дитини і не матимуть корекційної спрямованості, то інклюзивне навчання набуде стихійності, а програма індивідуального розвитку не реалізується.

На разі не має залишитись прогалиною і корекційний компонент виховання учнів інклюзивного класу. В умовах спеціальних шкіл-інтернатів виховна робота є досить систематичною і цілеспрямованою. У масових школах виховний процес здійснюється закладом меншою мірою, оскільки частина виховних завдань покладається на сім'ю. З огляду на це, в інклюзивних закладах слід оптимізувати виховну роботу з дітьми, що мають особливості психофізичного розвитку, передбачати корекційні цілі на основі індивідуального підходу.

Одним із шляхів реалізації корекційного компоненту є проведення корекційно-розвиткових занять, для чого в індивідуальному навчальному плані передбачається від 3-х до 8-ми годин на тиждень з урахуванням висновку ПМПК [2]. Корекційні заняття проводять корекційні педагоги (логопед, тифлопедагог, сурдопедагог, олігофренопедагог, ортопедагог) або психологи. Зокрема,

- **логопедична робота** проводиться з дітьми, які мають вади мовлення, інтелекту, ЗПР, ОРА, комплексні порушення; за наявності мовленнєвих порушень і з дітьми, що мають вади зору;

- **тифлопедагог** проводить корекційні заняття з дітьми, які мають вади зору;

- **сурдопедагог** коригує мовлення дітей з вадами слуху;

- **олігофренопедагог** працює з дітьми, які мають вади інтелекту або затримку психічного розвитку;

- **ортопедагог** проводить корекційні заняття з дітьми, які мають вади ОРА;

- **роботи психолога** потребують діти із вадами інтелекту, ЗПР, емоційно-вольової сфери; а за наявності певних проблем (порушення поведінки, орієнтації у просторі, синдром дефіциту уваги, особистісні проблеми тощо) – й інші категорії дітей;

Заняття та кількість годин для цього визначається для кожної дитини окремо на основі типових навчальних планів спеціальних

загальноосвітніх закладів для дітей, які потребують корекції психофізичного розвитку [2].

Окрім цього корекційну роботу можуть супроводжувати й інші спеціалісти. Так, *заняття з лікарем ЛФК* відвідують діти з порушеннями моторики при різних категоріях відхилень; необхідність роботи з дитиною *невропатолога, психіатра, офтальмолога, отоларинголога, ортопеда, лікаря-масажиста* визначається після комплексного медичного обстеження.

Наголосимо, що *дії всіх спеціалістів мають бути взаємоузгодженими.*

Специфіка педагогічного процесу для учнів з особливостями психофізичного розвитку полягає і у використанні *засобів корекції*. Зокрема:

1. Адаптація змісту освіти до пізнавальних можливостей учнів.
2. Наочність навчання (з урахуванням специфіки порушення).
3. Уповільненість процесу навчання.
4. Повторюваність у навчанні та вихованні.
5. Оптимізація темпу роботи та динаміки втомлюваності.
6. Включення учня в діяльність, спрямовану на подолання труднощів і перешкод.
7. Індивідуальний підхід до учнів (з урахуванням специфіки порушення).
8. Використання різних видів гри у навчально-виховному процесі.
9. Включення у навчально-виховний процес оздоровлення і лікування.
10. Дотримання охоронно-педагогічного режиму (з урахуванням специфіки порушення).
11. Позитивні емоції педагога як засіб стимулювання дітей до діяльності й спілкування.
12. Використання технічних засобів, спеціального обладнання (з урахуванням специфіки порушення).

Важливим шляхом забезпечення ефективності корекційної роботи є участь батьків у ній. Батькам треба допомогти у вихованні дитини з особливостями психофізичного розвитку, зокрема, у формуванні адекватних взаєностосунків між батьками, іншими членами сім'ї та дитиною; створенні комфортної для розвитку дитини сімейної атмосфери; розширенні інформованості батьків про потенційні можливості дитини, її перспективи у різних аспектах життя; залученні членів родини до активної участі у вихованні, навчанні та розвитку дитини. Важливо налаштувати батьків на активну участь у житті й

вихованні дитини, оскільки передусім від цього буде залежати її розвиток, адаптація в інклюзивному класі. Саме тому педагоги і психолог повинні повідомляти батьків про успіхи дитини, пояснювати, у чому батьки можуть їй допомогти, до яких сімейних справ залучати. Бажано, щоб батьки контролювали виконання дитиною домашніх завдань, стимулювали до використання у самостійному житті навичок, одержаних на уроках та під час корекційних занять.

Отже, корекційна робота є ваговою складовою інклюзивної освіти, спрямованою на забезпечення якості життя дітей.

Список використаних джерел

1. Миронова С.П. Підготовка вчителів до корекційної роботи в системі освіти дітей з вадами інтелекту: монографія / С.П.Миронова. – Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2007. – 304 с.
2. Порядок організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах // Урядовий кур'єр. – 20. 08.2011. - № 153. – С. 3.

Ways of guarantee of correctional component of psychology-pedagogical accompany in inclusive education are shown in the article.

Keywords: psychology-pedagogical accompany; correctional component; correctional work; inclusive education; children with psychophysical defects.

Отримано 18.3.2013

УДК 519.9:616-057

*Ю.А. Михальська,
Д.С. Васильянов,
І.І. Войтенко*

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЇ ОБХОДЖЕННЯ З ХВОРИМИ МЕДИЧНОЇ СЕСТРИ

У статті досліджуються основні особливості психології обходження з хворими медичною сестрою. Однією із найважливіших ланок лікувального процесу є допомога хворому, яка надається медичною сестрою. Особистість медсестри, стиль її поведінки може

як позитивно, так і негативно впливати на хворих. У центрі практичної діяльності медичної сестри, яка працює з хворими, є їх психологічні проблеми, пов'язані із захворюваннями. Важливим моментом для позитивних відносин між медичними працівниками й хворими є кваліфікація і досвід лікаря та медсестри.

Ключові слова: медичний персонал, медична сестра, лікар, обходження з хворим, особистість хворого.

Однією із найважливіших ланок лікувального процесу є допомога хворому, яка надається медичною сестрою, що найближче контактує з пацієнтом згідно із своїми обов'язками. У лікувальній діяльності формується особливий зв'язок, особливі стосунки між медичними працівниками та хворими, це відносини між лікарем і хворим, медсестрою і хворим [2, с. 181].

Ці проблеми неодноразово розглядалися у медико-психологічних дослідженнях І.Є. Вольпера, Б.Д. Карвасарського, Н.Д. Лакосіної, В.М. Мясичева, О.М. Свядоща, В.О. Ташликова, Г.К. Ушакова, Н.В. Ельштейна та інших.

Зокрема розглядалися актуальні питання дотримання «психологічної дистанції» між хворим та медичним персоналом; етико-деонтологічної відповідальності при обходженні хворих у лікувальних закладах; форми соціально-рольового контакту лікаря в процесі лікування (О.Ф. Бондаренко, М.С. Девіс, С.І. Конструм, В.М. Мясичев, С. Саллівен, В.О. Ташликов, З. Фройд, К. Хорні, Н.Ф. Шевченко). Але не зважаючи на їх багатоаспектну досліджуваність, все ж таки вони потребують подальшого вивчення.

При обходженні з хворими варто пам'ятати, що хвороба впливає не лише на органи людини, але також на особистість хворого. Тому слід враховувати, що у хворих з меланхолічним і холеричним типом темпераменту частіше виникають і важче перебігають захворювання. У людей зі слабкою волею захворювання може призвести до стану пасивності, депресії. У людей з сильною волею спостерігається прийняття і впровадження в життя рішень, спрямованих як на боротьбу з хворобою та раціональне пристосування до життя, так і на розвиток надцінних і маячних ідей [4, с. 216].

Важливим фактором, що визначає форму поведінки медпрацівника з хворим, є характер захворювання. П.І. Сідоров та О.В. Парняков виділяли такі типи взаємодії з хворим: керівництво, як модель повністю домінуючої позиції медпрацівника, та співпраця,

або партнерство. Проте слід пам'ятати, що будь-яка з цих форм може мати різні варіанти в залежності від характеру захворювання.

Для того, щоб створити умови для побудови сприятливих взаємин з хворими, лікарі і середні медичні працівники повинні чітко уявляти весь комплекс переживань хворого, пов'язаних з хворобою. Зрозуміло, що крім власне переживань, у кожного хворого є також певні уявлення про хворобу, різні думки — судження і висновки, пов'язані з нею. Крім того, хворому притаманні й такі психологічні процеси, як боротьба мотивів, прийняття рішення, прагнення до певної мети, тобто явища, що відносяться до вольової сфери. При хорошому контакті з медсестрою пацієнт швидше одужує, а від лікування спостерігається кращий ефект, спостерігається значно менше побічних дій та ускладнень.

Завдання медичного персоналу полягає в тому, щоб створити у хворого розумне ставлення до хвороби, яке забезпечить найкраще дотримання лікувального режиму і проведення лікування загалом.

Медичні сестри проводять із хворими більше часу, ніж лікарі й обслуговуючий персонал. Ефективність догляду за хворими прямо пропорційна тому, наскільки медичні сестри поділяють повсякденні життєві потреби і переживання хворих. Тобто, головним у діяльності медичної сестри завжди є акцент на здатності її сприймати й розуміти особистість і почуття хворого, його проблеми і труднощі. На основі цього розуміння потрібно створювати специфічні взаємовідносини, які будуть спрямовані на покращення статусу хворих [4, с. 216].

Психологічний вплив медсестри на хворого, у тих випадках, коли вона при обходженні з пацієнтом виконує свої обов'язки механічно, не враховуючи індивідуальні особливості пацієнта, є мінімальним або, навіть, викликає зворотний ефект «психологічного протесту» проти надання формальної медичної допомоги. Наявність взаємної поваги у стосунках медичної сестри і хворого дасть змогу хворому вільніше виявляти свої відчуття та побажання.

В роботі з хворими має місце все: і особистість медсестри, її зв'язок з оточуючим середовищем, з друзями на роботі, з лікарем і особистість самого хворого тощо. Психологія обходження з хворими визначається не тільки наповненням психологічного змісту всіх видів діяльності, пов'язаних з доглядом за хворими.

Ж. Лакан виділяв п'ять факторів, які впливають на процес взаємодії хворого й медичного персоналу: стать, вік, національність

(раса), віросповідання та сексуальна орієнтація. Дослідження, проведені в цьому напрямку, показали, що всі фактори виявляються значущими, але найбільш важливими є особистісні і характерологічні властивості [3, с. 285].

I. Харді виділяв шість типів медичних сестер з урахуванням їх особистих якостей та ставлення до роботи:

1. Сестра-рутінер. Найбільш характерною рисою її є механічне виконання своїх обов'язків. Доручені завдання такі сестри виконують з незвичайною ретельністю, скрупульозністю, проявляючи спритність і вміння. Виконується все, що потрібно для догляду за хворим, але самого-то догляду і немає, бо працює автоматично, байдуже, не переживаючи з хворими, не співчуваючи їм. Така сестра здатна розбудити сплячого хворого тільки заради того, щоб дати йому запропоноване лікарем снодійне.

2. Артистичний тип. Такі сестри в процесі роботи прагнуть розігравати якусь роль, прагнучи до здійснення певного ідеалу. Якщо їх поведінка переходить допустимі межі, зникає безпосередність, з'являється нещирість. Вони грають роль альтруїста, благодійника. Поведінка їх штучна [2, с. 181].

3. Тип «нервової» сестри. Це емоційно лабільні особистості, схильні до невротичних реакцій. У результаті вони часто дратівливі, запальні, можуть бути грубими. Таку сестру можна бачити похмуру. Вони дуже іпохондричні, бояться заразитися інфекційним захворюванням або захворіти «важкою хворобою». Вони нерідко відмовляються виконувати різні завдання нібито тому, що не можуть піднімати тяжкості, у них болять ноги і т. д. Такі сестри створюють перешкоди в роботі і нерідко шкідливо впливають на хворих.

4. Тип сестри з чоловікоподібною, сильною особистістю. Таких людей здалеку можна дізнатися за ходою. Вони відрізняються наполегливістю, рішучістю, нетерпимістю до найменших заворушень. Нерідко вони недостатньо гнучкі, грубі і навіть агресивні з хворими, в сприятливих випадках такі сестри можуть бути добрими організаторами.

5. Сестра материнського типу. Такі сестри виконують свою роботу з проявом максимальної дбайливості і співчуття до хворих. Робота у них невід'ємна умова життя. Вони все можуть і встигають всюди. Турбота для хворих - життєве покликання. Часто турботою про інших, любов'ю до людей пройняте і їх особисте життя.

6. Тип фахівця. Це сестри, які завдяки якійсь особливій властивості особистості, особливому інтересу отримують спеціальне

призначення. Вони присвячують своє життя виконанню складних завдань, наприклад, у спеціальних лабораторіях. Вони фанатично віддані своїй вузькій діяльності.

Особистість медсестри, стиль її поведінки може як позитивно, так і негативно впливати на хворих [2, с. 181].

Важливим моментом для виникнення позитивних психологічних відносин і довіри між медичними працівниками й хворими є кваліфікація і досвід лікаря та медсестри. На думку Р. Конечного та М. Боухала, кваліфікація є тільки інструментом, ефект від застосування якого залежить від інших сторін особистості медичних працівників. Довіра до лікаря залежить від потреби хворого, його очікувань і установок, образу ідеального лікаря, медичної сестри та інших особистісних позицій хворого [6, с. 293].

Етичною основою медичної сестри є гуманізм та милосердя, повага до невід'ємних прав людини і громадянина. Відновлення і покращення здоров'я пацієнта є для медичної сестри найвищою винагородою за її працю. Співчуття та повага до життя пацієнта є невід'ємною рисою в професії медичної сестри. Медична сестра повинна діяти в рамках своєї компетентності, щоб захистити права пацієнта, які були проголошені ВООЗ та Всесвітньою медичною асоціацією.

У роботі і поведінці медична сестра має бути взірцем високої культури, ввічливості, скромності та акуратності. Чуйно й уважно ставитися до хворого, стримувати себе в різних ситуаціях, бути коректною при звертанні до пацієнта.

Хворий і медичний персонал повинні підтримувати постійний контакт. Для цього визначають мету лікування і його перспективи. Щоб поставити перед хворим певну мету, слід враховувати його особистісні якості і стан вольових процесів. Необхідно всю поведінку хворого підкорити досягненню конкретної мети лікування. Певну роль тут можуть відіграти хворі, які одужують.

Іншим психологічним моментом є підтримання надії на успіх лікування. Емоційне обнадіювання має поєднуватись з поясненням хворому основних типів перебігу захворювання. Це застереження хворого від розчарувань у лікуванні при можливому погіршенні його стану. Пацієнт знатиме, що деяке загострення захворювання закономірне, передбачене лікарем і що воно не стане на перешкоді сприятливому перебігу хвороби.

Список використаних джерел

1. Лакосина Н.Д. Клиническая психология: Учебн. для студ. мед. вузов / Н.Д. Лакосина, И.И.Сергеев. О.Ф. Панкова. – М.: МЕДпресс-информ, 2003.- 416 с.
2. Менделевич В.Д. Клиническая и медицинская психология. Практическое руководство./ В.Д. Менделевич. – 4-е изд. – М.: «МЕДпресс», 2002. – 592 с.
3. Основи загальної і медичної психології/За ред. І.С. Вітенка і О.С. Чабана. — Тернопіль: Укрмедкнига, 2003. — 344с.
4. Сидоров П.И., Парников А.В. Введение в клиническую психологию: Т. II.: Учебник для студентов медицинских вузов. / П.И. Сидоров, А.В. Парников — М.: Академический Проект, Екатеринбург: Деловая книга, 2000. — 381с.

This article explores the main features of the psychology of communication with the patients of the medical sister. One of the most important parts of the treatment process is a patient care provided by the medical sister. The identity of the nurses, their behavior can both positively and negatively influence on the patients. In the center of the practical activity of the medical sister, who works with patients, their psychological problems associated with the disease. The important point to a positive relationship between medical workers and patients is the qualification and experience of the doctor and nurses.

Key words: medical staff, nurse, doctor, communication with patients, the personality of the patient.

Отримано 18.3.2013 р.

УДК 159.922:616.12-008.331.1

*А.В. Михальський,
С.А. Михальська*

ВНУТРІШНЯ КАРТИНА ХВОРОБИ І ПРИНЦИПИ ПСИХОКОРЕКЦІЇ ПРИ ГІПЕРТОНІЧНІЙ ХВОРОБИ

Внутрішня картина хвороби є універсальною реакцією людини на ситуацію функціонального розладу в організмі і в першу чергу зумовлена оцінкою пацієнтом важкості захворювання. Ефективним

засобом лікування гіпертонічної хвороби є використання медикаментозних засобів у поєднанні з психорелаксаційною терапією.

Ключові слова: гіпертонічна хвороба, внутрішня картина хвороби, психокорекція.

Гіпертонічна хвороба (ГХ) – одне із найбільш поширених захворювань серцево-судинної системи. З віком частота ГХ збільшується, і у осіб, старших 40 років, проживаючих у великих містах, а також у розвинутих країнах, досягає 20-25%. Характерною особливістю захворювання є підвищення артеріального тиску.

Однією із причин порушення регуляції артеріального тиску є тривале і надмірне психоемоційне напруження, яке виникає в умовах стресової ситуації [5, 6]. Психічна напруга виникає у випадку коли не вирішуються протиріччя між особистістю і значущими для неї сторонами дійсності. Невміння знайти вихід із фруструючої ситуації призводить до психічної і фізіологічної дезорганізації особистості, що з часом може викликати функціональні порушення, а саме – ГХ (Соколов В.П., Ковалевський Г.Е., 1971).

Негативні емоційні реакції підвищують артеріальний тиск у здорових осіб, але тиск приходить до нормальних величин як тільки подразники, які привели до цього ліквідовані. У хворих ГХ артеріальний тиск стабільно високий і навіть відсутність негативних емоційних подразників не призводить до його зниження до нормальних показників.

Основним фактором, який зумовлює розвиток ГХ вважається емоційне перенапруження [1, с. 120]. На це вказує велика поширеність захворювання серед осіб робота яких пов'язана із сильним психоемоційним напруженням.

Вважається, що у виникненні ГХ певну роль відіграють вроджені і набуті особливості організму, в тому числі і особливості особистості. Загально визнаною причиною виникнення ГХ є роль спадковості. Дослідження Ю.В. Постнова показали, що генетично зумовлені порушення функції клітинних мембран з утворенням "застійних" надпорогових концентрацій вільного кальцію в цитоплазмі є тією платформою, на якій реалізується дія інших факторів ризику [3, с. 378].

До факторів ризику ГХ можна віднести підвищене вживання з їжею хлориду натрію, зловживання алкоголем, а також гіподинамія.

У тих випадках, коли є поєднання двох або декількох факторів ризику, загроза розвитку хвороби збільшується.

Пусковою ланкою патогенезу ГХ є гіперактивність нервових центрів регуляції артеріального тиску. Підвищена активність цих центрів призводить до підвищення активності симпато-адреналової системи і збільшення вироблення ренальних пресорних речовин (включення ренін-ангіотензинового механізму), що в кінцевому результаті призводить до вазопресорного ефекту.

ГХ є типовою психосоматичною хворобою. На початкових етапах роль особистісно-психологічних факторів в її етіопатогенезі досить значний. А вже на більш пізніх етапах виникають органічні зміни із сторони серцево-судинної системи.

Кожна людина не тільки сприймає реальність по-своєму, але і свою хворобу. До того ж, одну і ту ж хворобу різні люди можуть сприймати по-різному. У кожної людини завжди є своє уявлення про свій стан при виникненні хвороби.

Для описання суб'єктивної сторони захворювання в науковій літературі використовують різні терміни: "суб'єктивне відношення до хвороби", "свідомість хвороби", "переживання хвороби", "внутрішня картина хвороби". Останній із них, запропонований Р.А. Лурія, використовується найчастіше. Внутрішня картина хвороби (ВКХ) визначає відношення хворого до своєї хвороби і на цій основі формує його поведінку та відіграє важливу роль в ефективному лікуванні. Виходячи із внутрішніх відчуттів, формується відношення до лікування. ВКХ є універсальною реакцією людини на ситуацію функціонального розладу в організмі. Змістом ВКХ служить весь комплекс переживань, відчуттів, прогнозу, пов'язаних з хворобою і її лікуванням.

Психологічне реагування на хворобу, в першу чергу, зумовлено оцінкою пацієнтом важкості захворювання.

Для пацієнта ВКХ складається із розуміння механізмів виникнення хворобливих відчуттів, оцінки їх значення для майбутнього, а також від реагування на хворобу у вигляді емоційних переживань і вибору способу дії і поведінки в нових умовах. Суб'єктивне відношення до хвороби формується на базі соціально-конституціональних (стать, вік, професія) і індивідуально-психологічних (властивості темпераменту, особливості характеру і особистості) факторів (В.Д. Менделевич, 2005).

Сприйняття пацієнтом свого соматичного захворювання в рівній мірі зв'язано як з об'єктивним ушкодженням, так і з відповідним

потрясінням від того, що порушена соматична функція і це викликає зміни самовідчуття. Мобілізуючи свої сили проти вторгнення хвороби в порядку захисту від фрустраційно-агресивних намірів, пацієнт стає злісним, дратівливим, вороже настроєним; у нього постійно виникають думка: "Чому це я, а не хто-небудь інший так важко хворий?" Пацієнт схильний подавляти ці фрустраційно-агресивні прагнення і розподіляти їх: з одного боку, ця дратівливість зв'язана із недомаганням від хвороби, а з іншого боку, такі прояви можуть змінити відношення до нього медичного персоналу і членів родини, від яких він залежний [2, с. 63].

ВКХ складне, структуроване поняття, яке включає щонайменше чотири рівні психічного відображення хвороби у психіці хворого:

- 1-й рівень – сенситивний, чуттєвий. Це комплекс хворобливих відчуттів, зумовлених хворобою;
- 2-й рівень – емоційний, що пов'язаний з різними видами реакції на симптоми хвороби. Емоційний комплекс включає в себе всі переживання і емоції у зв'язку із хворобою і її можливими наслідками;
- 3-й рівень – інтелектуальний. Це оцінка ситуації з точки зору логіки, яка залежить від рівня інтелектуальних здібностей, багажу знань взагалі і знань про хворобу;
- 4-й рівень – мотиваційний, поведінковий. Це вироблення певного ставлення хворого до своєї хвороби, зміна поведінки і способу життя в умовах хвороби.

Будь-яка хвороба, навіть якщо вона не супроводжується руйнівними змінами мозкової діяльності, обов'язково змінює психіку хворого внаслідок появи нових, відсутніх до хвороби форм реагування на хворобу. Реакція особистості на соматичну хворобу може мати патологічний характер або виявлятися психічно адекватними сприйняттями факту хвороби.

На поведінку і реакцію хворого під час хвороби перш за все впливає структура особистості в преморбіді. Багато авторів вважають, що адекватність реакції залежить від ступеня зрілості особистості і її інтелектуальних можливостей. Так у інфантильних, незрілих особистостей з рисами дитячості, часті витіснення і заперечення хвороби або "втеча у хворобу". У астеничних, тривожних людей важкі захворювання викликають бурхливу реакцію тривоги, хвилювання з наступними депресивно-іпохондричними розладами. Реакція на хворобу залежить також і від віку хворого.

Враховуючи важливу роль у виникненні ГХ психоемоційних і соціально-економічних факторів для успішної психокорекційної роботи необхідне знання особистісних особливостей таких хворих.

На початкових стадіях ХГ виявляється підвищена збудливість, імпульсивність. Хворі стають важкими в спілкування, легко спалахують, ображаються, плачуть. Часто у хворих ГХ виявляється пригніченість, тривожність, знижений настрій, увага не стійка.

Більшість хворих ГХ правильно сприймають своє захворювання і адекватно відносяться до рекомендацій лікаря. Хворими з недовірливими рисами характеру діагноз ГХ сприймається як трагедія, катастрофа, крах всіх надій і життєвих планів, особливо якщо вони вже мають уявлення про ГХ – їх родичі хворіли або вмирили від неї. У них спостерігаються виражені психогенні порушення: пригнічений настрій, тривожні побоювання за своє здоров'я, фіксація на своєму самопочутті. Всі їх думки зосереджені на хворобі, а режим будується так, щоб не викликати підвищення артеріального тиску.

У частини хворих, ГХ не викликає хворобливої реакції, скоріше вони заперечують факт хвороби, відмовляються від лікування або проводять його нерегулярно, продовжують вести звичний спосіб життя, ігноруючи захворювання.

За своїм психічним складом хворі ГХ особливо чутливі до емоційних впливів негативного характеру, у них часто спостерігається схильність до песимістичної оцінки перспективи, високий рівень невротизації. ГХ може змінювати і характер людини. Як правило загострюються риси особистості, які раніше були непомітні. Так, недовірливі люди стають підозрілими. Хворі стають важкими в спілкування, легко спалахують, ображаються, плачуть.

Іноді, після успішно проведеного терапевтичного лікування і нормалізації артеріального тиску хворий не відчуває покращення, його постійно хвилюють тривожні думки про несприятливий перебіг хвороби. У таких випадках доцільно призначати психотропні препарати з урахуванням психопатологічного синдрому, що дасть можливість значно покращити стан хворого [4, с. 10-12].

У структурі психічних порушень провідне місце займають іпохондричний, тривожний, кардіофобічний і істеричний синдроми. На вираженість психопатологічної симптоматики суттєво впливає характер перебігу хвороби. Так, часті коливання артеріального тиску сприяють розвитку невротичних реакцій, а у хворих з частими

гіпертонічними кризами частіше спостерігаються різні порушення психічного статусу ніж при стабільному перебігу хвороби.

Лікування ГХ здійснюється як медикаментозними, так і немедикаментозними засобами. Медикаментозні засоби включають гіпотензивні і психотропні препарати, а із немедикаментозних засобів провідна роль належить різноманітним методам психокорекції. Немедикаментозні засоби підвищують ефективність медикаментозної терапії і дозволяють зменшити дози гіпотензивних засобів.

Найбільш поширеними немедикаментозними методами лікування ГХ є психорелаксаційна терапія, яка направлена на нервово-м'язове розслаблення. Прийоми релаксації (цілеспрямованого розслаблення), проявляють нормотимічний (нормалізують настрій) і анксиолітичний (знімають тривогу) вплив. Більшість прийомів релаксації базуються на кататимії скелетної мускулатури – а саме взаємозалежності між емоційним станом і станом м'язів.

Особливості психокорекції залежать від характеру і ступеня вираженості психопатологічних розладів. Найчастіше використовують такі методи релаксації, як аутогенне тренування, дихально-релаксаційний тренінг, методики біологічного зворотного зв'язку і прогресивної м'язової релаксації.

Аутогенне тренування базується на використанні вербальних форм самонавіювання, які складаються із почергової зміни напруження і розслаблення різних груп м'язів.

Дихально-релаксаційний тренінг включає елементи медитації, коли стан релаксації досягається шляхом пасивної концентрації уваги на якому-небудь об'єкті, яким може бути предмет, образ, слово або звук та ін.

Методика біологічного зворотного зв'язку передбачає використання апаратури, яка дозволяє хворому постійно отримувати інформацію про зміни тієї чи іншої фізіологічної функції у візуальній формі або у вигляді звукового сигналу різної частоти. Хворий при цьому отримує інструкцію змінювати в необхідному напрямку відповідні фізіологічні показники. В основі методики є уміння хворого використовувати психофізіологічну саморегуляцію.

Методика прогресивної м'язової релаксації передбачає використання системи вправ, які складаються із чергування напруження і розслаблення різних м'язових груп. Основною умовою методики є концентрація уваги на процесі напруження, розслаблення

і на відчуттях, які виникають при переході м'язів від напруженого стану до розслабленого.

Своєчасний комплексний підхід до лікування ГХ з використанням гіпотензивних і психотропних препаратів та психорелаксаційної терапії сприяє швидшій нормалізації артеріального тиску, а також сприяє зменшенню фіксації хворих на своїх відчуттях і покращенню їх якості життя.

Список використаних джерел

1. Ананьев В.А. Введение в психологию здоровья / В.А.Ананьев. – СПб.: Питер, 2006. – 560 с.
2. Быстров В.Н. “Психосоматическая организация в общей врачебной практике” / В.Н. Быстров // Клиническая медицина, 2001. - №8. - С. 60-64.
3. Клиническая психология Под ред. Б.Д. Карвасарского. - СПб: Питер, 2007. – 960 с.
4. Колотильщикова Е.А., Мизинова Е.Б., Чехлатый Е.И. Копинг-поведение у больных невротами и его динамика в процессе краткосрочной интерперсональной групповой психотерапии / Е.А.Колотильщикова, Е.Б.Мизинова, Е.И.Чехлатый // Вестник психотерапии, 2004. - №12. - С. 9-23.
5. Кручинина Н.А., Порошин Е.Е. Особенности регуляции и ауторегуляции вегетативной функции при психоэмоциональном напряжении у лиц с разным уровнем артериального давления / Н.А. Кручинина, Е.Е. Порошин // Физиология человека, 1994. – № 20 (3). – С. 89–97.
6. Campese V.M. Neurogenic factors in hypertension: therapeutic implications / V.M.Campese // Ann Ital Med Int, 1994. - № 9. – С. 39–43.

The internal picture of disease is a universal human response to a situation of functional disorders in the body and is primarily caused by patient severity. An effective way to treat hypertension is the use of drugs in combination with psychorelaxation therapy.

Keywords: hypertension, internal picture of disease, correction.

Отримано 18.3.2013

УДК 616.89 : 616.28 – 008.14

В.П. Молев

ПСИХОПАТОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЧНИХ ПСИХІЧНИХ РОЗЛАДІВ У ХВОРИХ З ХРОНІЧНОЮ НЕЙРОСЕНСОРНОЮ ПРИГЛУХУВАТИСТЮ ПІСЛЯ ЛІКУВАННЯ АМІНОГЛІКОЗИДАМИ

Метою даного дослідження стало вивчення клініко-психопатологічних особливостей та патопсихологічних механізмів формування органічних психічних розладів у осіб з хронічною нейросенсорною приглухуватістю, яка виникла після лікування аміноглікозидами. У роботі використано комплекс методів, що включає клініко-психопатологічний і психодіагностичні методи. Встановлено домінуюче значення психопатологічних особливостей у вигляді тривоги, емоційної лабільності, когнітивних розладів, особистісних особливостей.

Ключові слова: нейросенсорна приглухуватість, органічні психічні розлади, патопсихологічні особливості, туберкульоз, аміноглікозида.

Останнім часом, як у нашій країні, так і за кордоном виявляється зростання кількості осіб соціально і соматично детермінованих непсихотичними розладами, як у дорослого населення, так і у дітей [2, 5]. У той же час, відзначається поступове наростання кількості осіб, які страждають хронічними захворюваннями і ураженнями органа слуху, причому 65-93% з них страждають хронічною нейросенсорною приглухуватістю (ХНСП), при якій терапевтичні заходи по відновленню і нормалізації слухової функції малоефективні [1, 3]. Важливою особливістю пацієнтів з ХНСП є поліморфізм клінічних проявів, обумовлений відмінностями етіології захворювання, ступенем слухової і вестибулярної дисфункції, що поєднується з органічним ураженням головного мозку, що створює передумови для формування різноманітних межових психічних розладів [4, 6].

Метою цього дослідження було вивчення клініко-психопатологічних особливостей і патопсихологічних механізмів формування органічних психічних розладів у осіб з хронічною

нейросенсорною приглухуватістю, яка виникла на фоні лікування туберкульозного процесу аміноглікозидами.

Для реалізації поставленої мети проведено вивчення психічного стану 59 хворих, у яких в минулому лікували туберкульоз аміноглікозидами, з ХНСП, ускладненою органічними психічними розладами. Контрольна група складалася з 56 хворих ХНСП без ознак психічної патології.

На момент обстеження всі хворі мали діагноз ХНСП, встановлений лікарями-оториноларингологами і підтверджений аудіографічним обстеженням.

У групах досліджуваних хворих переважали чоловіки: 36 (61%) чоловіків і 23 (39%) жінки в основній групі і 34 (60,7%) та 22 (39,3%) відповідно – в контрольній. Вік пацієнтів коливався від 18 до 75 років.

Аналіз рівня освіти показав, що 71 обстежена особа (61,74%) мала середню освіту, 25 чол. (21,74%) – середню спеціальну, 19 пацієнтів (16,52%) – вищу і незакінчену вищу освіту. Розподіл хворих по групах за віком і рівнем освіти був ідентичним. На думку більшості обстежених пацієнтів, причиною відсутності у них вищої освіти були труднощі з засвоєнням матеріалу під час навчального процесу у зв'язку з приглухуватістю.

Серед обстежених нами 59 хворих ХНСП основної групи органічний тривожний розлад (F 06.4) відзначався у 24 (40,7%), органічний емоційно-лабільний (астенічний) розлад (F06.6) - у 35 (59,3%) пацієнтів.

Для хворих з органічним тривожним розладом (F06.4) були характерні наступні психопатологічні прояви.

У 16 обстежуваних основної групи (66,7%) тривожність носила генералізований і стійкий характер. У 8 обстежуваних (33,3%) органічна тривожність прийняла епізодичний (панічний) характер.

Генералізована тривожність у більшості хворих носила невмотивований і беззмістовний характер. Часто хворими зазначалося очікування що, щось трапиться, відбудеться якесь нещастя.

У 19 обстежуваних (79,2% вибірки хворих F 06.4) тривожність посилювалася в ситуаціях соціально значимого спілкування, при зміні стереотипного плину життя, при появі нових вимог до них з боку близьких або керівництва. Такі хворі постійно відчували почуття невпевненості в собі, боялися не впоратися на службі з поставленими завданнями, вважали, що до них відносяться або з

жалістю, або зі зневагою. Свою тривогу хворі пов'язували з дефектом слуху.

У 14 хворих (58,3% вибірки F06.4) зазначалося уникнення ситуацій спілкування через страх опинитися в безглуздій ситуації "говоріння невлад" внаслідок зниження розбірливості мови. Подібна поведінка поступово призводила до соціальної дезадаптації, яка поряд з розладом слуху була причиною зниження якості життя людини.

У зв'язку з домінуванням почуття занепокоєння і страху у 17 хворих (70,8% вибірки F06.4) відмічались труднощі в зосередженні уваги, підвищена збудливість, афективна нестійкість, розлади сну, зниження статевого потягу.

У 8 пацієнтів (33,3% вибірки F06.4) зазначались іпохондричні переживання, пов'язані з супутніми вегетативними розладами.

У 11 хворих (45,8% вибірки F06.4) відзначалась постійна м'язова напруга в формі метушливості, неможливості розслабитися. Подібний фізичний дискомфорт заважав хворим в роботі і в спілкуванні.

У 8 обстежуваних (33,3% вибірки F06.4) органічна тривожність носила епізодичний (панічний) характер. Перші напади паніки у цього контингенту хворих виникали спонтанно і, як правило, в процесі важливого для хворого спілкування. У даній ситуації хворі раптово відчували скутість, внутрішнє напруження, які в ще більшому ступені знижували у них якість слуху. Пацієнтам здавалося, що вони говорять невлад, що до них ставляться з недовірою або поблажливістю, як до інвалідів, не довіряють у вирішенні важливих професійних завдань. Подібний стан, за принципом замкнутого кола, призводив до ще більшої психофізичної напруги, посилення вегетативної дисфункції і зниження порогу чутності.

У 20 хворих (83,3% вибірки F06.4) через вираженість тривоги, панічних нападів, фізичного дискомфорту відзначались труднощі в контактах, що виражалось в небажанні заводити нові знайомства, обмеження, уникнення і припинення спілкування зі старими знайомими і друзями. У всіх хворих цієї групи відзначалась розсіяна неврологічна мікросимптоматика резидуального характеру у вигляді недостатності конвергенції (75%), часткового страбізму (62,5%), тремору повік і пальців рук (70,8%), похитування в позі Ромберга (79,2%), легкої згладженості носогубної складки (54,2%), девіації кінчика язика (58,3%), підвищення сухожильних рефлексів (91,7%).

Згідно з результатами дослідження за допомогою опитувальника вираженості психопатологічної симптоматики у обстежуваних виявлено обсесивно-компульсивні розлади, міжособистісна сенситивність, генералізована і фобічна тривожність.

При дослідженні патопсихологічних особливостей формування органічних психічних розладів у хворих ХНСП виявлено наступне.

У стресовій ситуації обстежувані цієї групи прагнули піти від контактів, в яких проявлявся дефект їх слуху, уникали зустрічі спілкувань. У мотивації превалювало уникнення неуспіху і потреба в розумінні й любові.

При порівнянні з контролем пацієнти даної групи відрізнялися достовірним переважанням показників за шкалами імпульсивності, ригідності і тривожності.

Тест Люшера в групі хворих ХНСП з органічною психічною патологією виявив достовірне ($p < 0,05$) по відношенню до інших груп хворих переважання коричневого і синього кольорів на першій і другій позиціях вибору і жовтого та червоного - на сьомій і восьмій позиціях.

Подібний вибір кольорів свідчить про стан тривоги, занепокоєння, переживання конфлікту, втоми, перенапруження. Наявні проблеми переживаються як такі, що переборюються через силу. Відзначений явний страх перед майбутнім. Виявлена потреба в розумінні та спокої і підвищена чутливість по відношенню до оточуючих, особливо до їх думки, що сполучалось зі зниженням соціальної активності та фрустрованою потребою в самореалізації, а також дистресом, високим рівнем претензій. Потреба у визнанні у цих пацієнтів конкурувала з протидіями, що викликали невпевненість у можливості успіху. Відзначено витіснення справжніх причин конфлікту, прагнення перекласти відповідальність за ситуацію, що склалася на інших.

Дані тесту Люшера у хворих контрольної групи відрізнялися переважанням реакцій ситуативного характеру і меншою вираженістю впливів дістресу.

У хворих на ХНСП з органічним ураженням ЦНС виявлявся комплекс неповноцінності, пов'язаний з дефектом слуху, який не виступав основним фактором формування психічних розладів. Основною причиною формування психічного розладу являються грубі органічні розлади головного мозку хворих на ХНСП. Комплекс неповноцінності, специфічна психогенія, пов'язана з дефектом слуху є тільки змістовною формою, в яку проектується органічна патологія.

Таким чином, результати проведених досліджень виявили різні

клінічні прояви органічних психічних розладів у хворих на ХНСП. Для хворих з органічним тривожним розладом (F 06.4) характерно переважання в клінічній картині генералізованої (66,7%) тривоги, яка посилюється в ситуаціях соціально значущого спілкування, що супроводжується поведінкою уникання (58,3%), м'язовою напругою (45,8%) та іпохондричними переживаннями (33,3%).

Причиною розвитку органічних психічних розладів у хворих на ХНСП є структурно-функціональні зміни речовини головного мозку. Дефект слуху, будучи специфічною психогенією, служить фактором, що знижує компенсаторні можливості при рецидивах захворювання.

Факторами, що сприяють формуванню органічних психічних розладів при ХНСП є особистісні особливості у вигляді домінуючих афективно-ригідних, імпульсивих і тривожних радикалів, які формують конкуруючі мотивації у вигляді високого рівня домагань, потреби в успіху, з одного боку, і зниженої соціальної активності, невпевненості в успіху - з іншого. Протидіючі мотивації створювали психологічну основу конфлікту, що сприяв розвитку психічного розладу органічного генезу.

Список використаних джерел

1. Абакаров М.Г., Магомедов М.М., Белоусов Ю.Б. Динамика показателя "степень потери слуха" у больных сенсоневральной тугоухостью и глухотой аминогликозидной этиологии в процессе изопатической терапии // Вестник оториноларингологии. - 2008.- №5. - С.45-46.
2. Евдощенко Е.А., Косаковский А.Л. Нейросенсорная тугоухость. - Киев: Здоров'я, 1989. - с. 112.
3. Овчинников Ю.М., Фисенко В.П., Малиев Б.М. Опыт применения препарата кавинтон для предотвращения развития нейросенсорной тугоухости у больных различными формами туберкулеза // Здоров'я України. - 2009. – С. 47–49.
4. Розенблюм А.С., Цирульников Е.М. Слухопротезирование путем воздействия на волокна слухового нерва //Сенсорные системы. Сенсорное взаимодействие. - 1983. - С. 174-179.
5. Терещук Т.И., Пудов А.И., Краева Н.И. Опыт использования компьютерной аудиометрии при экспертизе тугоухости и глухоты // Вестн. оторинолар. – 1984. - № 3. - С. 3-8.
6. Gerasimova M, Sokolov A. Clinical and Pathologic matching of Tuberculosis meningitis. // J. of the Neurological Sciences. 2001. - Vol. 167. - Supl. 86.- P. 0233.

The purpose of this research was the study of clinical-psychopathological characteristics and psychopathological mechanisms forming organic mental disorders in persons with chronic sensorineural bradyacusia, which emerged after treatment aminoglycosides. We used a range of methods, including clinical, psychopathological and psychodiagnostical techniques. Dominant psychopathological features in the form of anxiety, emotional lability, cognitive impairment, personal features were established.

Keywords: sensorineural bradyacusia, organic mental disorders, psychopathological features, tuberculosis, aminoglycosides.

Отримано 18.3.2013

УДК 376.1-056.36

*Л.К. Одинченко,
І.С. Корсун*

ДО ПИТАННЯ ВИВЧЕННЯ РОЗДІЛУ "СВОЯ ОБЛАСТЬ" НА УРОКАХ ГЕОГРАФІЇ В ДОПОМІЖНІЙ ШКОЛІ

У статті подається аналіз ефективності традиційних підходів до викладання розділу "Своя область" у дев'ятому класі допоміжної школі та обґрунтовується необхідність створення мультимедійно-інтерактивної моделі його вивчення.

Ключові слова: допоміжна школа, географія, краєзнавство, мультимедіа, інтерактивні засоби навчання.

Сучасна політика України в галузі освіти спрямована на виховання суспільно і національно свідомих громадян, світогляд яких засновується на патріотичних відчуттях до рідного краю. Її реалізація зумовлює зростання значущості дисциплін природничо-наукового циклу, до числа яких належить і географія.

Зміни у спрямуванні розвитку вітчизняної освіти обумовлюють і перегляд її засад, зокрема принципів навчання. У сучасних умовах навчання на перший план виходять батьківщинознавчий та

краєзнавчий принципи навчання. Вони знаходять своє відображення у програмах з навчальних дисциплін як масової, так і допоміжної школи.

У допоміжній школі краєзнавчий принцип навчання відстежується особливо чітко особливо в межах курсу географії. Формування базових географічних уявлень, понять, картографічних умінь розпочинається в 6 класі на матеріалі рідного краю. Подальше вивчення географічних явищ і понять проходить у безперервному порівнянні властивостей нових, незнайомих об'єктів з тими, що були характерні для рідної місцевості. Тобто, краєзнавчий принцип пронизує весь курс географії у допоміжній школі. Разом з тим є і зворотне явище: учні, суттєво розширивши коло географічних уявлень і понять під час вивчення фізичної географії, географії світу та України, повертаються до вивчення географії рідного краю. У програмі з географії для дев'ятого класу допоміжної школи передбачено вивчення розділу "Своя область", під час якого учні узагальнюють загальні знання з фізичної та соціально-економічної географії на прикладі рідного краю. Можна сказати, що вивчення географії у допоміжній школі розпочинається й завершується краєзнавчим матеріалом, але не ізольовано. Щороку учні повертаються до окремих відомостей з нього у різних поєднаннях з новими знаннями. Це дозволяє наголосити на винятковій важливості краєзнавчого принципу при вивченні курсу географії у допоміжній школі.

Сучасне навчально-методичного забезпечення уроків географії дозволяє констатувати відсутність посібників або методичних розробок з розділу "Своя область", які були б адаптовані до специфіки навчання у допоміжній школі. У зв'язку з цим вчителі географії змушені щоразу адаптувати краєзнавчі матеріали та сучасну географічну інформацію відповідно до програмних вимог з урахуванням пізнавальних можливостей учнів з порушеннями розумового розвитку. Тому на сьогодні актуальним є розроблення орієнтовного поурочного планування та відповідного наочно-дидактичного матеріалу, створення мультимедійно-інтерактивної моделі вивчення розділу "Своя область" на уроках географії в дев'ятому класі допоміжної школи. .

Деякі аспекти шкільного краєзнавства висвітлені в теорії та методиці навчання географії А.Даринським, О. Корнєєвим, М.Крачило, М. Откаленко, К.Ф. Строевим, Є.Й. Шипович, М.Т. Янко та іншими науковцями.

Свій внесок у розв'язання цієї проблеми в спеціальній методиці викладання географії зробили вітчизняні та російські вчені

О. Вишнякова, В.Грузинська, О. Данілова, І. Жуковін, С. Дубовський, О.Подвальна, Т. Пороцька, В. Липа, Л. Одинченко, Ю. Сакуліна, В. Синьов, О. Стручкова тощо. Ними доведено дидактична, виховна та корекційна цінність краєзнавчої роботи при вивченні різних курсів географії в допоміжній школі, визначені завдання та основні напрями шкільного краєзнавства на уроках та в позаурочний час, запропоновані освітні моделі вивчення рідного краю. Краєзнавство розглядається як засіб удосконалення процесу формування географічних знань, як один із головних принципів навчально-виховного процесу.

Проведений теоретичний аналіз науково-методичної літератури свідчить, що існують певні методичні розбіжності, які виникають при викладанні географії у допоміжній та масовій школах. Своєрідність методики викладання розділу "Своя область" виявляються у реалізації методів, засобів і принципів навчання, що зумовлені пізнавальними можливостями учнів з порушеннями інтелектуального розвитку. Це знаходить своє відображення у навчальній програмі з географії для допоміжної школи (В. Липа, Л. Одинченко), а також в організації навчального процесу при вивченні розділу "Своя область". На вивчення цього розділу програмою відводиться 14 годин, третина з яких повинна бути присвячена проведенню екскурсійних та практичних занять, здійсненню учнями спостережень та узагальнень їх результатів. Теми для вивчення охоплюють географічне положення досліджуваного краю, питання його фізичної та соціально-економічної географії, висвітлення екологічних проблем і перспектив розвитку рідного краю.

Як традиційні підходи до вивчення краєзнавчого курсу в допоміжній школі відбиваються на якості знань учнів з розділу "Своя область", було з'ясовано у констатувальному експерименті, що проводився за двома етапами.

Завданням першого етапу констатувального експерименту було з'ясування досвіду педагогів стосовно добору навчального матеріалу, організаційних форм та застосування методів і засобів навчання при викладанні розділу "Своя область" у дев'ятому класі допоміжної школи.

Завданням другого етапу роботи констатувального експерименту було виявлення особливостей сформованих знань і практичних вмінь з розділу "Своя область" у випускників допоміжних шкіл та розгалуження отриманих результатів за трьома рівнями успішності.

Базою дослідження стали спеціальні школи-інтернати Донецької, Сумської, Харківської та Полтавської областей.

У першому етапі констатувального експерименту взяло участь 10 вчителів географії спеціальних освітніх закладів. Застосовувався метод анкетного опитування.

На другому етапі констатувального експерименту було обстежено 33 учні дев'ятих класів. Вік учнів становив від 17 до 19 років. Вибірку склали учні з діагнозом ПМПК F-70.

Учням була запропонована контрольна робота за розділом "Своя область". Контрольна робота включала 14 завдань. Умовно їх можна поділити на теоретичні та практичні. Характер теоретичних завдань був здебільшого репродуктивним. Такі завдання з'ясували якості ґрунтовних знань і вмінь учнів. Практичні завдання мали пошуковий характер. Вони спрямовувалися на виявлення того, наскільки учні володіють навичками аналітичної роботи та вміють використовувати карту в якості джерела географічної інформації. У контрольній роботі було запропоновано одне творче завдання. Його мета – з'ясувати, наскільки глибоко учні усвідомлюють проблеми рідного краю та наскільки оригінально вони готові підійти до розв'язання цих проблем.

Теоретичні питання і завдання надавалися за темами: історія Донецької області; кліматичні особливості; рослинний і тваринний світ; особливості промисловості; транспорт; екологічні проблеми. Практичні завдання включали: орієнтування на фізичній карті України; роботу з контурними картами; розповідь за картою; заповнення таблиці на основі легенди карти.

Аналіз анкетування вчителів географії допоміжних шкіл показав різноманіття підходів вчителів географії до викладання розділу "Своя область". Єдність системи підготовки до викладання цього розділу відсутня. Більшість педагогів керується при підготовці до уроків матеріалами, запропонованими для вивчення у масовій школі, але адаптує їх до можливостей учнів з порушеннями інтелекту.

Джерела, якими вчителі користуються при викладанні розділу "Своя область", різноманітні. Проте 52% педагогів надає перевагу підручникам та довідникам з краєзнавства. Кількість вчителів, що використовують традиційний урок при вивченні своєї області дорівнює 90%. Основним методом навчання за підсумками анкетування педагогів виявилася бесіда. Із загальної кількості опитуваних тільки 10% педагогів приділяють увагу нестандартним підходам до викладання й застосовують тематичні ділові ігри, інсценування та конкурси. Завдання, що пропонуються вчителями учням, носять здебільшого репродуктивний або проблемно-пошуковий характер.

Одноставно вчителі географії висловлюються стосовно труднощів, що виникають у них під час ознайомлення з фізико-географічними та соціально-географічними особливостями рідного краю. Майже всі вчителі відзначають, що у зв'язку з недоліками пізнавальної діяльності розумово відсталих учнів, особливостями програмного змісту шкільного географічного курсу не завжди краєзнавчі методичні та дидактичні матеріали до уроків географії, призначені для масової школи, можуть використовуватися в навчанні даної категорії дітей. Вони підкреслюють недостатню забезпеченість навчально-методичною літературою, що включала б орієнтовні методичні моделі уроків географії, рекомендації щодо використання краєзнавчого матеріалу при вивченні розділу "Своя область" в допоміжній школі.

Розглянемо результати учнівської контрольної роботи. Найбільшу кількість правильних відповідей отримали запитання, що вимагали відтворення наявних знань (наприклад, запитання про типових представників рослинного і тваринного світу). З ними впоралося 64% учнів. Найлегшим за підсумками контрольної роботи (91% виконання) виявилось запитання, що було пов'язано з безпосереднім досвідом учнів. Наприклад: Які види транспорту зустрічаються в Донецькій області? У вашому населеному пункті? Яким видом транспорту зручніше за все діставатися з вашого населеного пункту до обласного центру? Чому? Розбудова логічних ланцюжків, встановлення причинно-наслідкових залежностей, творча переробка вивченого викликали значні труднощі або відмову від виконання завдання. Так, на запитання про закономірності розташування промислових об'єктів рідного краю, про його екологічні проблеми правильну відповідь надали лише 9% учнів, про кліматичні особливості Донецького регіону - 36%.

Аналіз виконання практичних завдань другого етапу констатувального експерименту свідчить, що незначна частина опитуваних здатна орієнтуватися на карті. Втім, майже всі учні (95%) правильно визначають на карті, в якій частині України розташована Донецька область, але тільки 10% з них може без грубих спотворень позначити на контурній карті обласний центр та кордони своєї області. З вибірки 15% учнів спроможні показати та назвати області, що мають спільний кордон з Донецькою та правильно вказати їх розташування відносно Донеччини. Жоден учень не зміг визначити розташування свого населеного пункту по відношенню до обласного центру, отже, ніхто не впорався з визначенням відстані між вказаними двома пунктами. Вміння користуватися легендою карти

продемонстрували 4 учні з 11, що складає 36% вибірки.

Узагальнені підрахунки результатів учнівської контрольної роботи дозволили розподілити школярів за трьома рівнями успішності: високим, середнім і низьким. Відносно високі результати показали 20% учнів, середній рівень знань виявлено у 28% дітей, 52% випускників мають низький рівень знань.

Аналіз результатів констатувального експерименту дозволив виділити особливості учнівської пізнавальної діяльності при вивченні розділу "Своя область": уповільненість геопросторового орієнтування; безпорадність при самостійному опрацюванні навчального матеріалу; складнощі при виконанні завдань пошукового та проблемного характеру; фрагментарність сприйняття та відтворення вивченого матеріалу; спотвореність розуміння та утворення смислових зв'язків між частинами краєзнавчого матеріалу.

Аналіз результатів констатувального експерименту переконливо довів необхідність удосконалення методичних основ вивчення своєї області на уроках географії в дев'ятому класі допоміжної школи.

Дидактичними умовами формувального експерименту у нашому дослідженні виступатимуть:

- опора на мультимедійні технології у процесі викладання;
- використання мережі Internet при роботі з електронними картами;
- застосування нетрадиційних форм організації навчання;
- орієнтація учнів на виконання суспільно-корисних завдань;
- залучення учнів до активної роботи з оформлення краєзнавчого куточку школи або класу.

В якості прикладу можна навести послідовність проведення першого уроку з розділу "Своя область" за темою "Положення на карті, кордони. Історія утворення області. Обласний центр, великі міста, населений пункт, де живуть і навчаються учні". Визначною особливістю цього уроку є одночасне суміщення подачі нового матеріалу за допомогою новітніх засобів (електронної карти Google Maps) та традиційних (настінної та контурної карти). Передбачається, що у вчителя є можливість до застосування проективного екрану та вихід до мережі Internet. Google Maps – електронна інтерактивна карта, один з численних додатків пошукової системи Google, покликаний для прокладання та перегляду маршрутів у будь-якій точці планети. При цьому розроблена та працює якісна система навігації за маршрутом. Якісно нова опція Google Maps – переглядання маршруту у 3Dформаті. Після роботи з Google Maps вчитель пропонує учням відтворити вже

прокладений маршрут, але на знайомій їм стінній карті. Мета цієї роботи – закріплення у свідомості учнів положенні рідної області відносно інших областей на карті України. Крім того, учні отримують суто практичні знання на зразок того, як та яким видом транспорту дістатися своєї області з будь-якої точки України.

Також має місце поєднання розповіді вчителя з демонстрацією відеоролику "Донеччина", розташування ілюстративного матеріалу (фотографії, малюнки) безпосередньо на настінній карті. Всі перелічені суміщення покликані стимулювати увагу учнів до розповіді вчителя та максимально унаочнювати процес викладання. В якості закріплення нового матеріалу пропонується робота з тестовими завданнями.

Цікавим для учнів є завдання, що виконується з використанням Google Maps та контурної карти. Вчитель прокладає маршрут з обласного центру до населеного пункту, де проживають учні, виділяє населені пункти, через які проходить маршрут та, якщо це можливо, демонструє їх фотографії. Цей же маршрут переноситься на контурну карту. Учні позначають обласний центр та свій населений пункт. За допомогою лінійки та перетворення масштабу визначають приблизну відстань між цими двома пунктами. Стислі відомості після виконання цих завдань учні записують у зошити.

Обов'язковим пунктом кожного уроку розділу "Своя область" є диференційоване домашнє завдання. Воно має за мету закріплення вивченого на уроці та підготовку учнів до оформлення шкільного (або класного) краєзнавчого куточку. Приклад домашнього завдання для першого уроку може мати такий вигляд:

- Сильним учням: з опорою на довідкові матеріали вчителя, скласти хронометричну стрічку розвитку рідної області, ілюстровану тематичними фотокартками, історичними довідками.
- Середнім учням: з опорою на довідкові матеріали вчителя, скласти характеристику географічного положення рідного населеного пункту, додати ілюстративні матеріали.
- Слабким учням: на карті України за консультацією вихователя знайти і показати свою область, обласний центр та населений пункт, в якому учень навчається.

Розроблена модель мультимедійно-інтерактивного викладання розділу "Своя область" повинна суттєво вплинути на зацікавленість учнів географією рідного краю та їх громадську, екологічну активність. Узгодження засад цієї моделі з існуючими умовами

навчання у спеціальних освітніх закладах складає предмет наших подальших пошуків.

Список використаних джерел

1. Методика викладання географії в школі / [Кобернік С. Г., Коваленко Р. Р., Масляк О. П., Скуратович О. Я.]; за ред. С. Г. Коберніка. – К.: Стафед-2, 2000. – 318 с.
2. Одинченко Л.К. Красзнавчий підхід у викладанні географії в допоміжній школі. - Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету: Серія соціально-педагогічна. - Вип. 15 /За ред. О.В.Гаврилова, В.І.Співака. - Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2010. - С. 295-299.
3. Програми для 5-10 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих дітей. Географія. / [авт. -уклад. В.О. Липа, Л.К. Одинченко]. - Київ, 2010. - С. 21-79.

The article is devoted to analysis of effectiveness of traditional approaches to teaching section "My region" in ninth form of auxiliary school and justifying the need for creation of multimedia interactive model of its learning.

Keywords: auxiliary school, geography, local history, multimedia, interactive learning tools.

Отримано 18.3.2013

УДК 159.922.76-056.49

*О.М. Опалюк,
Т.Л. Опалюк*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ ЯК ФАКТОР РИЗИКУ ФОРМУВАННЯ АСОЦІАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ

У статті розглядаються психолого-педагогічні особливості підліткового віку як фактору ризику формування асоціальної поведінки.

Ключові слова: адиктивна поведінка, формування особистості, психічна та фізична залежність, підлітковий вік, асоціальна, аморальна поведінка.

Адиктивна поведінка – це поведінка людини, для якої притаманне прагнення до відходу від реальності шляхом штучної зміни свого психічного стану завдяки прийому різноманітних хімічних речовин чи постійні фіксації уваги на певних видах діяльності з метою розвитку та підтримання інтенсивних емоцій. У результаті такої поведінки людина існує у своєрідному і “віртуальному” світі. Вона не тільки не вирішує своїх проблем, але й зупиняється в особистому розвитку, навіть деградує. Розрізняють три групи різновидів адиктивної поведінки: – нехімічні адикції (патологічна схильність до азартних ігор (гемблінг), комп’ютерна адикція, трудоголізм); – проміжні форми адикції (анорексія – відмова від їжі, булімія – прагнення до постійного споживання їжі); – хімічні адикції (вживання та вдихання психоактивних речовин: тютюну, алкоголю, наркотиків, медичних препаратів, речовин побутової хімії).

Адиктивну поведінку неповнолітніх визначають ще як поведінку, яка передуює формуванню патологічної залежності від наркогенних речовин. При цій формі поведінки негативна пристрасть людини до хімічних речовин ще не досягла психічної та фізичної залежності, тобто, захворювання на наркоманію, алкоголізм і токсикоманію.

Розрізняють два шляхи розвитку адиктивної поведінки підлітків: полісубстантний та моносубстантний. При полісубстантній адиктивній поведінці підлітки пробують на собі дію різних речовин. Це етап так званого пошукового “полінаркотизму”, коли вживаються багато речовин. Поступово підліток починає надавати перевагу певній хімічній речовині, що означає перехід до етапу фонового “полінаркотизму”. При моносубстантній адиктивній поведінці підлітки зловживають лише однією речовиною. Найчастіше це обумовлено доступністю певного наркогенного засобу.

Підлітковий, або середній шкільний вік, – один з станів становлення особистості, період особливо активного формування духовного багатства людини, її моральної чистоти, фізичної досконалості, готовності до праці, здатності бути активним громадським діячем.

Формування особистості – процес становлення людини під впливом тих суспільних відносин, в які він вступає; опанування людиною системою знань, уявлень про світ, трудовими навиками [1, с. 18].

Підлітковий вік - один з найбільш складних періодів розвитку людини. Не дивлячись на відносну короткочасність, він практично багато в чому визначає все подальше життя індивідуума. Саме в підлітковому віці переважно відбувається формування характеру і інших основ особи. Ці обставини: перехід від опікуваного дорослими дитинства до самостійності, зміна звичного шкільного навчання на інші види соціальної діяльності, а також бурхлива гормональна перебудова організму – роблять підлітка особливо уразливим і податливим до негативних впливів середовища. При цьому необхідно враховувати властиве підліткам прагнення вивільнитися з-під опіки і контролю рідних, вчителів і інших вихователів. Нерідко це прагнення приводить і до заперечення духовних цінностей і стандартів життя взагалі старшого покоління. З іншого боку, все більш очевидним стають і дефекти у виховній роботі з підлітками. Особливо значущими в цьому відношенні є неправильні взаємостосунки в сім'ї, збільшений рівень розлучень.

Підлітковий вік – один із кризових етапів у становленні особистості. Він характеризується рядом специфічних особливостей. Це вік кардинальних змін у сфері свідомості, діяльності і системи взаємовідносин. Цей етап характеризується бурхливим ростом людини, формуванням його організму у процесі статевої зрілості, що помітно впливає на психологічні особливості підлітка.

Однією з причин виникнення відхилень у поведінці є ігнорування особливостей підліткового віку, недооцінювання дорослими глибоких вікових суперечностей розвитку підлітка [1, с. 24].

Саме в цей період відбувається значний стрибок у психологічному розвитку. Розпочинається процес самооцінювання та самовиховання. Аналізуючи моральні стосунки між людьми, підліток висуває вимоги до інших, а потім до себе. Описуючи цей вік, слід вказати на такі суперечності:

- непримиренність до зла, кривди – з одного боку – готовність стати до боротьби з найменшими відхиленнями від істини, з іншого боку – невміння розібратися у складних життєвих явищах;
- підліток хоче бути хорошим, прагне до ідеалу і водночас не любить, щоб його виховували, не терпить "оголеності ідей";
- бажання самоствердитись і невміння це зробити;
- велика необхідність у пораді й допомозі дорослого, і водночас – відсутність бажання звернутися до старших;
- суперечність між кількістю бажань – з одного боку, та обмеженістю сил, досвіду, можливостей їх здійснення – з іншого;

- заперечення авторитетів, захоплення ідеальним, та сумнів у тому, що ідеальне може існувати в нашому буденному житті [1, с. 39].

Провідним протиріччям підліткового віку є прагнення до дорослості й неможливість адекватно його реалізувати. Це протиріччя розуміється як прагнення підлітка самоствердитися. Сучасний підліток не має умов для самореалізації, для вияву самостійності в суспільно корисній діяльності, тому прагне досягнути успіху в асоціальній діяльності.

Намагання бути і вважатися дорослим – головна особливість підлітка, яка виражає його нову життєву позицію щодо людей, довкілля, визначає зміст і спрямованість соціальної активності, систему прагнень, переживань [1, с. 45].

Соціальна активність підлітка виявляється в більшій сприйнятливості до засвоєння норм, цінностей, способів поведінки, які є у світі дорослих і взаєминах між ними. Для підлітка стає дуже важливим ставлення до нього як до рівного з боку дорослих і батьків. З цього випливає загострене відчуття власної гідності, тому будь-які дрібниці: навіть невеликі зауваження, а тим більше нетактовність, ставлення до підлітків як до маленьких можуть боляче поранити самолюбство. Звідси й виникає багато конфліктних ситуацій, різних форм протесту (неслухняність, упертість, негативізм, опір виховному впливу).

Згадані суперечності викликають неадекватність поведінки та відхилення від норми в моральному розвитку.

Неадекватність поведінки може виявлятися через так звані атрибути дорослості: паління, уживання алкогольних напоїв, лихослів'я, бродяжництво тощо. Дорослі своїми невмілими діями (жорстокістю, брутальністю тощо) можуть глибоко травмувати душу дитини, призвести до відчуження, яке потім буде нелегко усунути. За таких умов виникає деформація моральних стосунків.

У підлітка виникає напруження у стосунках із дорослими і прагнення подолати, компенсувати переживання своєї неповноцінності. Однак йому, як правило, не вдається знайти для цього адекватні засоби. Якщо дорослі в цей момент не виявляють чуйності до підлітка, можуть виникнути гострі, тривалі конфлікти. Виникають негативні афективні переживання й відповідні форми поведінки: образливість, упертість, негативізм, замкненість, емоційна нестійкість.

Т.С. Гурлева афективні переживання дитини пов'язує з переживаннями, в основі яких лежить незадоволеність базових потреб підлітка або конфлікт між ними:

- потреба в позитивному оцінюванні дорослих;
- потреба в самоповазі;
- потреба у спілкуванні з ровесниками;
- прагнення набути сприятливого статусу в системі між-особистісних стосунків у колективі класу [4, с. 64].

Невдалі спроби їх задоволення створюють для дитини психотравмуючу ситуацію, яка за відсутності психологічної допомоги переростає в ситуацію неможливості задоволення життєво важливих соціальних потреб.

Підлітковий вік є складним не лише внаслідок зазначених особливостей. Цьому періодові властиві суперечності й у фізичному розвитку, наприклад, розкоординування рухів, непропорційність, інтенсивний ріст органів та інші явища, які викликають відчуття скутості, особливо у дівчат. Великий вплив на поведінку має статеве дозрівання, а надто тоді, коли життя підлітка неправильно організовано, а духовні запити примітивні. У цих випадках виникають відхилення від моральних норм у поведінці школяра, засади й інтереси набувають спотворених форм. Створюються сприятливі умови для асоціального розвитку, з'являються розв'язність, потайливість, афективність.

Необхідно враховувати таку вікову особливість, як підвищена емоційна лабільність, вразливість. Характер домінуючих переживань часто на довгий час визначає структуру поведінкових реакцій.

До специфічних підліткових поведінкових реакцій належать: реакція емансипації, реакція групування з ровесниками, хобі-реакція; реакції, які зумовлені сексуальною хіттю.

Слід враховувати, що у зв'язку з емоційно-вольовою незрілістю, готовністю до реакцій емансипації та імітації, підліток за слабого виховного контролю може легко опинитися під впливом асоціальних елементів, які маскують свою справжню сутність красивими фразами. Підвищена готовність до зазначених поведінкових реакцій може визначити прихильність учня до асоціальних елементів.

Установлено, що першопричиною, яка призводить до відхилень у поведінці, є порушення взаємин учня з класом, ізолювання його в колективі, що спонукає дитину шукати іншої спільності однолітків, чи навіть більш старших школярів, у якій зникало б емоційне напруження, знову б з'явилася можливість самоствердитися та самореалізуватись як особистість [1, с. 51]. Велику тривогу викликає той факт, що ізолювані діти, які не прийняті у своїй групі, поповнюють кількість неповнолітніх правопорушників. В об'єднаннях асоціальної

спрямованості самоствердження здійснюється неадекватними засобами, підлітки задовольняють свої потреби у спілкуванні.

Учні звикають до свого неблагополучного становища в сім'ї, школі, класному колективі, до неуспішності, зневіряються у своїх силах і навіть починають хизуватися своїми негативними вчинками, недоліками. Щоб виправити ці недоліки, як указував В.Г. Баженов, слід перебудувати їхнє ставлення до себе, до навколишніх, створити такі ситуації, які б дали їм можливість виявити позитивні якості особистості [5, с. 39]. Здійснювати такий вплив на дітей слід у співпраці сім'ї і школи. Їхні зусилля необхідно спрямовувати як на нормалізацію сімейних стосунків, так і на формування сприятливого психологічного клімату у класних колективах.

Слід наголосити на тому, що головне місце в житті підлітка посідає дружба з ровесниками. Вона визначає його емоційний стан, ціннісні орієнтації, спрямованість розвитку особистості. Якщо вчитель ігнорує цю особливість, наприклад, перешкоджає дружбі дітей, нав'язує підлітку коло спілкування, негативно відгукується про підлітка у присутності товаришів, це, природно, викликає опір. Крайньою формою вираження такого конфлікту будуть природні реакції цього віку (реакції емансипації, групування), які набувають хворобливих форм, що призводить до негативних наслідків: утеч із дому, негативізму, недовіри та опозиції стосовно дорослих.

Позитивний вплив на учнів зменшується, якщо в учительському середовищі немає згоди, єдності дій, якщо вчителі виявляють неприязнь один до одного. У книзі Шевського "Важкий успіх" висловлюється досить категорична, але цілком слухна думка: "... починати потрібно з установлення в колективі доброзичливого, шанобливого ставлення вчителів до всіх учнів" [2, с. 103].

Найчастотнішим є так званий конфлікт поколінь, який виникає внаслідок надмірної опіки і контролю старших за поведінкою і вчинками підлітка. Дуже хворобливо переживають підлітки позбавлення спілкування з ровесниками, з якими встановлені міцні та емоційно значущі стосунки. Також важко сприймається дітьми зміна звичних життєвих умов: переїзд до іншого міста, перехід до іншої школи. Виникають адаптаційні реакції на новий склад класу, учителів, товаришів по будинку, сусідів. Іноді причиною переживань стає конфлікт унаслідок комплексу власної неповноцінності. Часто він виникає як результат неможливості засвоєння програмового матеріалу, приватних "виховних бесід" учителів, погроз і покарань з боку батьків. Іноді такий комплекс зумовлений характерологічними й фізичними

особливостями підлітка – дефектом мовлення, зовнішності, які викликають неприйняття і знуцання з боку ровесників. З метою самоствердження такі підлітки часто приєднуються до асоціальних компаній або починають уживати алкогольні напої. Причиною психічної травми можуть бути безпідставні звинувачення в певній поведінці, розкриття таємниць, що ретельно зберігалися; знехтувана, нерозділена юнацька закоханість.

Відхилення в поведінці школярів зумовлюються не лише віковими особливостями, а й обставинами, за яких формується особистість підлітка.

Сім'я є тим осередком соціального існування, де дитина задовольняє свої основні потреби: як матеріально-побутові, так і потреби в симпатії, емоційній підтримці та прийнятті. Їх фрустрація і призводить до тривожності, нервово-психічного дискомфорту, порушень у поведінці [4, с.65]. Унаслідок неправильного розвитку стосунків у сім'ї, дефектів сімейного виховання, за нездорових взаємин між батьками дитина засвоює негативні вияви поведінки, у неї можуть формуватися спотворені моральні уявлення, а мимовільна участь у конфліктах, негативні переживання інколи породжують стресові стани, призводять до неврозів, замкненості, уповільненого психічного розвитку. Якщо підліток виховується в гармонійній сім'ї, усі члени якої пов'язані теплими емоційними зв'язками, то несприятливе середовище (асоціальна компанія) не справляє на нього деформуючого впливу, як, скажімо, на підлітка з неблагонадійної, негармонійної сім'ї. До негармонійних сімей належать неповні сім'ї, сім'ї, де є вітчим або мачуха, що не знайшли емоційного контакту з дитиною. У таких сім'ях відсутня взаємодопомога при вирішенні життєвих проблем, відмічається надмірне домінування одних членів над іншими, часто виникають конфлікти.

Асоціальна, аморальна поведінка дорослих – це небезпека у підготовці юного покоління до життя [3, с. 139]. І не лише тому, що, наслідуючи дорослих, дитина засвоює аморальні стосунки і сама може вирости аморальною. Цього може й не трапитися. Окрім сім'ї, моральний вибір дитини визначається й іншими чинниками: шкільним колективом, педагогами, суспільством. Виникає вибірковість у доборі засобів поведінки залежно від обставин. Так формується роздвоєність особистості, якою відзначається найвищий ступінь аморальності – пристосовництво. Дитина виконує лише такі вимоги, які в даному випадкові для неї вигідно виконувати.

Таким чином, негативне ставлення дорослих до моральних цінностей та їхня асоціальна поведінка у зв'язку з цим шкідливі для виховання передусім тому, що сприяють виникненню умов для формування негативних виявів поведінки.

Як бачимо, у підлітковому віці виховний вплив батьків і близьких є одним із вирішальних чинників у формуванні певного стереотипу поведінкових реакцій і характерних особливостей.

Таким чином, можна виділити наступні особливості підліткового періоду, які є групою факторів ризику у формуванні асоціальної поведінки: підвищений егоцентризм; потяг до протиставлення, протесту, боротьби проти виховних авторитетів; підвищене бажання стати дорослим і незалежним від сім'ї; незрілість моральних переконань; занадто чутливе реагування на пубертатні зміни; схильність перебільшувати ступінь складності проблем; криза ідентичності; негативна чи несформована Я-концепція; гіпертрофовані поведінкові реакції; перевищення пасивних допінг-стратегій у подоланні труднощів.

Список використаних джерел

1. Беличева С.А. Сложный мир подростка/ С.А. Беличева. – М.: Наука, 2004. – 217 с.
2. Городяненко В.Г. Соціологія/ В.Г. Городяненко. – К.: Знання, 2005. – 560 с.
3. Гурлева Т.С. Развитие автономной ответственности у подростка: аргументы „за”/ Т.С. Гурлева// Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – №9. – С. 64-68.
4. Добрович А.Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения/ А.Б. Добрович. – М.: Просвещение, 2001. – 279 с.
5. Баженов В.Г. Воспитание педагогически запущенных подростков/ В.Г. Баженов. – К.: Знання, 2002. – 415 с.
6. Рыбалко Е.Ф. Возрастная и дифференциальная психология/ Е.Ф. Рыбалко. – СПб.: Питер, 2001. – 362 с.

In the article psikhologotipu is examined are pedagogical features of teens as to the factor of hyphen of forming of asocial conduct.

Keywords: adiktive conduct, forming of person, psychical and physical dependence, teens, asocial, amoral conduct.

Отримано 18.3.2013

УДК 37.013.42:[37.015.31:347.637]-053.67

Н.О. Островська

ТЕХНОЛОГІЇ ТА МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ УСВІДОМЛЕНОГО БАТЬКІВСТВА МОЛОДІ

У даній статті дано визначення поняття „соціально-педагогічна технологія формування усвідомленого батьківства” та здійснено аналіз основних видів технологій та методів формування усвідомленого батьківства молоді таких, як: освітні інтерактивні технології, технологія соціальної терапії та технологія соціального консультування.

Ключові слова: „усвідомлене батьківство молоді”, „соціально-педагогічна технологія формування усвідомленого батьківства молоді”.

В останні роки в Україні активно розробляється сімейна та молодіжна політика, яка визначає механізми соціального захисту та підтримки молоді сім'ї, сімейного виховання, формування усвідомленого як умови для гармонійного розвитку дитини. Однак, аналізуючи науково-практичну літературу, яка присвячена висвітленню соціально-педагогічної діяльності щодо формування у молоді усвідомленого батьківства, можна констатувати, що комплексна соціально-педагогічна діяльність з формування усвідомленого батьківства молоді в Україні на сьогодні майже відсутня, що вимагає створення та впровадження нової комплексної соціально-педагогічної технології формування усвідомленого батьківства молоді, яка буде спрямована на формування всіх складових даного феномену.

Саме тому, **метою** нашої статті є визначення поняття „соціально-педагогічна технологія формування усвідомленого батьківства молоді” та аналіз основних видів технологій та методів формування усвідомленого батьківства молоді.

Соціально-педагогічна технологія формування усвідомленого батьківства молоді – це сукупність послідовних і координованих операцій та процедур, що використовується для досягнення мети та вирішення завдань з формування усвідомленого батьківства молоді, які спрямовані на вироблення та удосконалення у молоді

когнітивної, емоційної та операційної складових батьківства, а також формування особистісної позиції щодо виконання соціальної ролі батьків та створення сприятливих умов для гармонійного розвитку дитини у сім'ї.

Технологія формування усвідомленого батьківства молоді є комплексною технологією, оскільки дана соціально-педагогічна діяльність потребує залучення спеціалістів різних галузей: соціальних педагогів, медиків, соціальних працівників, педагогів, юристів та ін.

Зупинимося на методах та видах технологій, які можуть бути включеними до комплексної технології формування усвідомленого батьківства молоді та розглянемо їх більш детально.

Найбільш оптимальним видом технології формування усвідомленого батьківства молоді, на нашу думку, є **освітні інтерактивні технології**.

Даний процес навчання дорослих має термін „андрагогіка”, сутність цієї концепції навчання полягає у суб'єкт-суб'єктній взаємодії між тим, кого навчають, і тим, хто навчає, а сам суб'єкт навчання займає активну позицію у його плануванні та реалізації, розуміє цілі та завдання процесу навчання і прагне до вдосконалення себе (своїх знань, умінь, якостей) [4].

Вищезазначене дає нам можливість стверджувати, що суб'єктами соціально-педагогічної діяльності з формування усвідомленого батьківства молоді є не тільки представники соціальних закладів, а й сама молодь, що є характеристикою процесу навчання дорослої категорії населення.

Одним з різновидів освітніх інтерактивних технологій є соціально-просвітницький тренінг, який визначається, як „...запланований навчальний процес, що спрямований на надання знань, удосконалення навичок, які вже є, та придбання нових на основі власного досвіду та знань з метою зміни поведінки”[1].

За допомогою соціально-просвітницького тренінгу, на нашу думку, можна сформувати когнітивну, емоційну та поведінкову складові усвідомленого батьківства молоді, а також підвищити кваліфікаційний рівень спеціалістів, які здійснюють соціально-педагогічну діяльність з формування усвідомленого батьківства молоді.

Навчання у формі тренінгу має складну технологічну структуру, реалізуючі яку тренер створює умови для багаторівневої комунікації між усіма учасниками. Особливість тренінгового процесу полягає у

тому, що він реалізується в межах шести тісно пов'язаних між собою компонентів. Схема педагогічної взаємодії була запропонована В. -Д. Вебером [5] та зображена нами на рис. 1

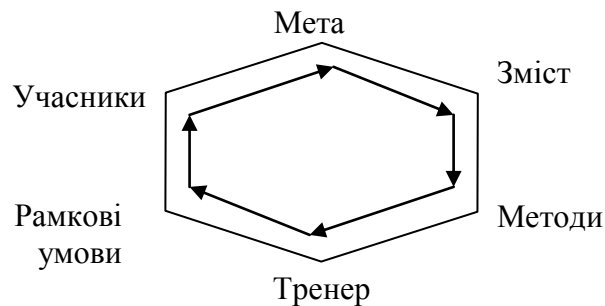


Рис. 1. Схема тренінгової взаємодії

Від цільової групи (учасників) залежить мета, визначається зміст тренінгового процесу у відповідності до якого підбираються методи тренінгу. Реалізація мети здійснюється через взаємодію суб'єктів освітньої діяльності (учасників та тренера), яка обмежена рамковими умовами (врахування особливих умов просторової організації навчального процесу: стан приміщення, підбір необхідного роздаткового матеріалу, час початку та завершення, тривалість тренінгу тощо). Разом з тим, успіх тренінгового процесу залежить від умінь та кваліфікації соціального педагога-тренера [5, с. 126-127].

У такому разі тренінг є інструментом інформування, вирішуючи більш конкретні питання з формування усвідомленого батьківства: підвищення рівня інформованості щодо батьківства; формування позитивної мотивації на усвідомлене батьківство; вироблення та розвиток навичок усвідомленого батьківства. У загальному вигляді алгоритм технології соціально-просвітницького тренінгу передбачає три основні частини, які містять у собі декілька етапів: вступну, основну та заключну [1, с. 39].

До вступної частини входить: 1. *Етап відкриття тренінгу*, вступне слово тренера – етап, в який входить вирішення організаційних питань, а також повідомлення про мету, завдання та зміст тренінгу. 2. *Знайомство* – проходить (продовжується) знайомство або презентація учасників тренінгу. 3. *Прийняття (повторення) правил роботи групи* – етап, в ході якого на першому занятті учасники приймають, а надалі – повторюють, визначені норми поведінки, яких повинні дотримуватися під час тренінгу усі його учасники. 4. *Очікування* – на цьому етапі учасники визначаються відносно своїх очікувань від тренінгу, що надає можливість учасникам визначити свої цілі та взяти на себе відповідальність за їх реалізацію. Важливо відмітити, що всі ці етапи

(вони мають назву структурних вправ, тому, що вони утримують структуру тренінгу) є обов'язковими для проведення кожного заняття та проводяться з притриманням цієї послідовності.

Основна частина містить: 1. *Етап визначення рівня інформованості та актуалізація проблеми* – на цьому етапі тренер і учасники визначають рівень знань й інформованості відносно теми, яка обговорюється; визначають актуальність і важливість даної проблеми для них та суспільства. 2. *Надання інформації* – під час проведення заняття інформація надається на різних етапах та у різних формах. 3. *Надбання практичних навичок* – приймаючи участь в різноманітних формах роботи учасники отримують практичні уміння та навички в безпечних умовах групи.

Заключна частина передбачає: 1. *Підведення підсумків* – обговорення результатів роботи, рефлексія, аналіз досягнень очікувань від тренінгу, закріплення учасниками отриманих знань та визначення перспектив на майбутнє. Кожний день тренінгу починається зі структурних вправ та закінчується підведенням підсумків.

Структура соціально-просвітницького тренінгу складається із перерахованих структурних елементів. Однак за об'ємом співвідношення цих елементів може бути різним. Це залежить від мети тренінгу, цільової групи, тривалості тренінгу, рівня підготовленості групи [2].

Тренінг є груповою формою роботи, головною перевагою якої у формуванні усвідомленого батьківства молоді є здобуття учасниками особистісного досвіду батьківської поведінки. При цьому група не пропонує еталонів поведінки, вона лише допомагає усвідомити емоційний стан, почуття, сформувати готовність до відповідальності особистості за свою сім'ю та майбутнє життя дитини. Кінцевою метою роботи групи є формування усвідомленого батьківства кожного у власному сприйнятті, думках, почуттях, поведінці.

Оскільки соціально-просвітницький тренінг є різновидом навчального процесу, то важливим інструментом підвищення ефективності навчання у ньому є використання активних методів навчання. Надамо їм характеристику.

Метод міні-лекції у тренінговій технології дозволяє надати учасникам необхідну кількість інформації (основної інформації в контексті усвідомленого батьківства) у систематизованому, стислому вигляді (основна функція – трансляція інформації для з'ясування матеріалу та перетворення його на знання). Міні-лекція полегшує

сприйняття інформації та забезпечує її запам'ятовування [2, с. 168-170]. Реалізація даного методу базується на принципі наочності та забезпечує активізацію групи за допомогою використання запитань на зворотній зв'язок.

Інтерактивний метод „мозкового штурму” у тренінговому процесі сприяє активізації, стимулює молодих людей до творчого мислення, створює відчуття рівноправності та залучення у спільний процес всіх учасників.

Можна виокремити шість основних правил проведення мозкового штурму: відсутність критики, заохочення ідей, рівноправність учасників, свобода асоціацій, запис усіх ідей, час для осмислення [2].

Кейс-метод – це зовнішній прояв і фіксація за допомогою спостереження сформованості когнітивного компоненту усвідомленого батьківства молоді, яка бере участь у спеціально організованому процесі аналізу інформації або типових ситуацій. Існують три основних варіанта застосування методу кейсів: діагностика проблеми; діагностика однієї чи кількох проблем та напрацювання учасниками шляхів їх вирішення; оцінка учасниками існуючих дій стосовно вирішення проблеми та її наслідків [2].

Ще одним методом, який використовується у тренінговому процесі є *метод проблемних ситуацій*, який використовується у наступній послідовності: „1) діагностика проблеми; 2) діагностика однієї чи кількох проблем та напрацювання учасниками шляхів їх вирішення; 3) оцінка учасниками існуючих дій стосовно вирішення проблеми та її наслідків” [2, с. 172]. Головною умовою використання даного методу є те, що всі проблемні ситуації повинні бути максимально наближеними до реального життя, для того, щоб учасники мали можливість відпрацювати навички, які потім можуть використати у своїй сім'ї.

Наступним методом є *метод дискусії* або *дебатів*, який дозволяє учасникам тренінгового процесу усвідомити різноманітність поглядів щодо обговорюваної проблеми (у контексті формування усвідомленого батьківства) і підходів до її вирішення. Також використання даного методу дозволяє сформулювати в результаті спільних зусиль учасників появу нового знання й набуття кожним учасником нового досвіду як основних сутнісних характеристик навчального діалогу.

У тренінгу з формування усвідомленого батьківства молоді, на нашу думку, ефективним є використання такого методу як *відеолекторій*. Для формування усвідомленого батьківства можна

використовувати документальні та художні фільми, в яких розкриваються питання розвитку дітей, дитячо-батьківських взаємин, стилів виховання, правил взаємодії з дитиною тощо.

Одним з показників формування усвідомленого батьківства молоді є вміння контролювати свій емоційний стан та вирішувати конфліктні ситуації, саме тому, наступним видом технологій формування усвідомлено батьківства молоді є технологія соціальної терапії.

Слово „терапія” у перекладі з грецької значить „турбота, піклування, лікування” [4]. Догляд за дитиною, її виховання накладають на батьків додаткове навантаження, що може викликати психологічну втому та роздратованість, створювати конфліктні ситуації та навіть провокувати жорстоке, агресивне ставлення до дітей. Тому молодь, яка готується до батьківства та молоді батьки мають потребу у терапевтичній підтримці, а також у формуванні навичок регулювання почуттів, імпульсів, думок, стосунків та зняття психологічних симптомів, які викликають напруження.

Одним з психотерапевтичних методів є *психодрама*. Психодрама – це метод групової психотерапії, де використовується *рольова гра*, під час якої створюються необхідні умови для спонтанного вираження індивідом почуттів, що пов'язані з важливими для нього проблемами [3, с. 79]. Формуючи усвідомлене батьківство молоді за допомогою психодрами створюються умови для переосмислення молодими людьми власних проблем і перешкод у створенні благополучної сім'ї та народженні здорової дитини; розуміння причини конфліктів, які виникають у взаєминах; подолання неконструктивних поведінкових стереотипів і способів емоційної реакції на стресові ситуації, які можуть виникати у майбутньому батьківстві; формування адекватних прийомів батьківської поведінки. Під час участі у рольовій грі учасники моделюють складні, емоційно напружені (зокрема конфліктні) ситуації взаємодії батьків і дітей, а також шлюбних партнерів між собою для відпрацювання стратегій подолання труднощів у вихованні дітей і зняття напруженості в сімейному спілкуванні. Рольова гра дає можливість змодельовати та програти різні стилі батьківської поведінки й відстежити доцільність та адекватність їхнього застосування в конкретних ситуаціях сімейної взаємодії.

Ще один метод соціальної терапії, який можна використовувати у формуванні усвідомленого батьківства молоді – *арт-терапія* – це метод впливу на психоемоційний і фізичний стан людини за

допомогою різних видів художнього та ужиткового мистецтва [3, с. 79]. Даний метод сприяє підвищенню адаптаційних здібностей молодих людей до майбутнього батьківства, надає можливість у процесі включення до різних видів художньо-мистецької діяльності (малюнок, ліплення, колаж, написання есе, статті для преси, сценарію театральної постанови) проявити й відрефлексувати наявність „Я-образу” батьків, ідеального образу дитини та наявність вже сформованих батьківських якостей. Уживання арт-технології надає можливість проєциувати наявний психоемоційний стан молодій людині, образно виразити власне ставлення до батьківства (до сім’ї, до себе як матері або батька, до процесу взаємодії батьків і дітей), візуалізувати позитивний образ майбутнього батьківства. Участь у творчому процесі підвищує самооцінку молоді й адаптивні можливості до батьківства, стимулює суб’єктність, забезпечує релаксацію та зняття захисних бар’єрів.

Ще одним методом, який використовується в технології соціальної терапії є *терапія самовиховання*.

Самовиховання – це активний процес формування людиною себе як особистості у відповідності до поставленої мети на основі соціально обумовлених уявлень про ідеал особистого „Я” [4].

За допомогою терапії самовиховання, в рамках формування усвідомленого батьківства молоді, у молодих людей можна виробити стійке позитивне ставлення до батьківства як до життєвої цінності, формувати ідеальний образ „Я-батьків” з метою допомогти молоді побачити перспективу власного батьківства, розвивати здібності самим визначати життєві цілі, удосконалювати свою чоловічу/жіночу індивідуальність у батьківстві.

У формуванні усвідомленого батьківства молоді метод самовиховання найбільш ефективний, якщо використовується на базі аутогенного тренування. У технологічному аспекті цей метод містить наступні прийоми:

- 1) самовивчення, самооцінка майбутніх батьків;
- 2) оцінка молоддю своєї особистості як шлюбних партнерів та батьків;
- 3) самоаналіз, виявлення індивідуальних „психологічних бар’єрів” до створення сім’ї та батьківства;
- 4) створення бажаного образу „Я-батька”;
- 5) формування індивідуальних формул намірів;
- 6) формування прийомів самопереконання, самозаохочення, самонавіювання;
- 7) сюжетна сенсорна репродукція поведінки „Я-образу” у різноманітних ситуаціях майбутнього батьківства;
- 8) „накладання”

стереотипів „Я-образу” на реальну поведінку у процесі повсякденного життя та діяльності.

Наступною технологією формування усвідомленого батьківства молоді в є **технологія соціального консультування**.

Консультування – це технологія соціально-педагогічної роботи, яка полягає в дослідженні проблеми клієнта, знаходженні разом з ним позитивних шляхів її вирішення, наданні порад і рекомендацій щодо наявності для цього соціальних ресурсів [6, с. 141].

Особливість консультування з питань усвідомленого батьківства молоді полягає у тому, що акцент робиться на ресурси молодої людини, яку орієнтують на знаходження необхідної інформації щодо вироблення когнітивної, емоційної та поведінкової складових батьківства.

Метою консультування молоді щодо усвідомленого батьківства є ліквідація дефіциту інформації про сутність поняття „батьківство”, „усвідомлене батьківство”, формування ґрунтовних соціально-медичних, психолого-педагогічних та морально-правових знань з цього питання; озброєння молодих людей новими підходами, інноваційною інформацією щодо вироблення навичок усвідомленого батьківства.

Результатами консультування з питань усвідомленого батьківства молоді можуть бути: отримання необхідної інформації щодо усвідомленого батьківства; покращання розуміння (себе в ролі батьків, свого шлюбного партнера, своєї дитини); зміна емоційного стану, своєї мотивації на батьківство; здатність до прийняття рішення народження та виховання дитини у сім’ї; здатність до здійснення даного рішення; підтвердження своїх думок, почуттів, рішень; отримання підтримки з боку спеціалістів; пристосування до ситуації реального батьківства; пошук і вивчення умов для гармонійного розвитку дитини; отримання практичної допомоги у виконанні батьківських функцій через прямі дії (консультанта й інших представників соціальної сфери, яких залучив консультант); розвиток наявних умінь і навичок з усвідомленого батьківства, набуття нових; реагування на безвідповідальні батьківські дії інших людей та ситуацію у територіальній громаді.

Консультування як технологічний процес також має свій алгоритм, який має декілька етапів, кожен з яких спрямований на вирішення конкретного завдання та досягнення визначеної мети з формування усвідомленого батьківства [6]: вияв причин, що спонукали клієнта звернутися за консультацією; аналіз, оцінка і діагностика проблеми, ситуації клієнта; формулювання проблеми і визначення цілей

консультації; встановлення стратегії і плану дій; здійснення відповідних дій; оцінка результатів консультації і висновки.

Таким є основний перелік методів та видів технологій формування усвідомленого батьківства молоді. Підводячи загальний підсумок необхідно зазначити, що всі вище означені методи та види технологій є взаємопов'язаними і взаємодоповнюючими складовими більш ефективного процесу формування усвідомленого батьківства молоді та можуть бути включеними до комплексної соціально-педагогічної технології формування усвідомленого батьківства молоді.

Список використаних джерел

1. Покращення якості соціальних послуг дітям і сім'ям у громаді: [робочі матеріали семінару / упор. Т.П. Авельцева, Н.В. Зимовець]. – Дніпропетровськ, 2005.
2. Соціальна педагогіка: теорія і технології: [підручник / ред. І. Д. Зверева]. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 316 с.
3. Соціальна робота в Україні: Навч. посіб. / І. Д. Зверева, О. В. Безпалько, С. Я. Харченко та ін.; За заг. ред.: І. Д. Зверєвої, Г. М. Лактіонової. – К.: Центр навчальної літератури, 2004. – 256 с.
4. Технология социальной работы: [учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. И. Г. Зайнышева]. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 240 с.
5. Цюман Т. П. Формування культури життєвого самовизначення старшокласників засобами освітнього тренінгу: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Цюман Тетяна Петрівна. – К., 2008. – 221 с.
6. Шахрай В. М. Технології соціальної роботи: [навчальний посібник] / В. М. Шахрай. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 464 с.

This article were defined the concept of „social-pedagogical technology of conscious parenthood” and analyzed of the main types of technologies and methods of forming conscious parenting youth such as educational interactive technology, the technology of social therapy and social technology of consulting.

Keywords: „conscious parenthood of youth”, „social and pedagogical technology of the formation of conscious parenthood of youth”.

Отримано 18.3.2013

УДК 37.013.42-054.7

В.М. Пігіда

ВИКОРИСТАННЯ ТРЕНІНГОВИХ ФОРМ РОБОТИ В СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ З ДІТЬМИ ТРУДОВИХ МІГРАНТІВ

У статті дається загальне уявлення про дітей трудових мігрантів як представників “групи ризику”, характеризуються їхні проблеми та потреби. Особливу увагу приділено висвітленню питання щодо використання в соціально-педагогічній діяльності з дітьми заробітчан тренінгових форм роботи; розкрито сутність основних видів тренінгів: соціально-педагогічного та соціально-психологічного; запропоновано тематику тренінгових занять для дітей, чії батьки працюють за кордоном, описано переваги тренінгової роботи.

Ключові слова: діти трудових мігрантів, діти “групи ризику”, тренінг, соціально-педагогічний тренінг, соціально-психологічний тренінг.

Одним із пріоритетних завдань державної соціальної політики в Україні є соціальний захист дітей, адже саме турбота про підростаюче покоління може забезпечити гідне майбутнє нашої країни. Особливої допомоги та підтримки у цьому контексті потребують діти “групи ризику” – “особи, які знаходяться у критичній ситуації або в несприятливих умовах для життя, відчувають ті чи інші форми соціальної дезадаптації, проявляють різні форми асоціальної поведінки, мають відхилення в розвитку” [1, с. 33]. Для таких дітей характерними є проблеми у навчанні, нездатність зайняти у колективі одноліток певний соціальний статус, неможливість повноцінно реалізувати свій особистісний, творчий індивідуальний потенціал у тих чи інших видах діяльності, різні види неспроможності (навчальної, комунікативної, соціальної). Така неспроможність сприймається дитиною як неповноцінність, стає джерелом психологічного дискомфорту, негативних емоційних переживань, конфліктів, агресивності [1, с. 31].

Соціально-педагогічна діяльність з дітьми “групи ризику” повинна бути спрямована на мінімізацію негативного впливу

чинників ризику, здійснення соціального виховання, надання різних видів соціальної допомоги й підтримки, корекцію поведінки й психоемоційного стану таких дітей, налагодження їхніх взаємовідносин із соціальним оточенням.

Яскравими представниками категорії “групи ризику” в сучасному українському суспільстві можна вважати **дітей трудових мігрантів** – це неповнолітні особи, один або обоє з батьків яких на тимчасовий термін виїхали займатися оплачуваною діяльністю за кордон. Під час відсутності батьків за ними найчастіше наглядають родичі, сусіди, знайомі чи друзі родини. Але фактично вони залишаються без належної уваги дорослих (і, в першу чергу, без батьківської уваги). У такій ситуації діти заробітчан нерідко потрапляють у складні життєві обставини та стикаються зі значною кількістю проблем.

В цілому, діти трудових мігрантів мають такі ж проблеми, як і їхні однолітки. Однак через відсутність батьків у них виникають додаткові труднощі: переживання за батьків, неспокій, самотність, страх, надмірні намагання самоствердитися. Проблеми, які звичайна дитина вирішує в сім’ї через поради батьків, діти трудових мігрантів не завжди можуть розв’язати у своєму соціальному оточенні. Тому нерідко такі діти опиняються у складних, конфліктних ситуаціях, піддаються впливу різних чинників ризику. Отже, вони потребують особливої уваги з боку держави та суспільства, підтримки й допомоги соціальних педагогів.

Аналізуючи коло проблем та потреб дітей, чиї батьки працюють за кордоном, особливу увагу слід звернути на наступні:

- проблеми психологічного характеру (сум за батьками, неможливість звернутися за порадою, пригнічений стан, нестача батьківської ласки, відсутність підтримки, почуття незахищеності, складності при прийнятті рішень);

- проблеми організації змістовного проведення вільного часу та відпочинку;

- проблеми з навчанням (погіршення оцінок, небажання виконувати домашні завдання, нема кому контролювати успішність навчання та відвідувати батьківські збори, складно обрати вищий навчальний заклад);

- проблеми знаходження спільної мови з оточенням (несумісність поглядів із родичами, сварки із старшими сестрами, братами, образи, непорозуміння з друзями, побутові проблеми);

- проблеми з грошима (не вистачає грошей, не дозволяють купувати, що хочеш, проблема правильного розподілу

грошей) [2, с. 41].

Безумовно, для вирішення зазначених вище проблем доцільним є використання як індивідуальних, так і групових форми роботи соціального педагога. Серед індивідуальних можемо відзначити важливість проведення консультивань та виховних бесід, а серед групових – тренінгові заняття.

Тренінг (від англ. training – тренування, навчання, виховання, підготовка) – це вид групової роботи, яка ґрунтується на використанні активних методів формування нових навичок, самопізнання і саморозвитку [3, с. 229]. Тренінг представляє собою запланований навчальний процес, призначений для надання знань, вдосконалення наявних навичок і одержання нових на основі власного досвіду та знань з метою зміни поведінки. На відміну від навчання в рамках звичайних освітніх програм, орієнтованого на формування системи знань, тренінгове навчання спрямоване на розвиток навичок, засвоєння учасниками нового досвіду.

Тренінг – це одночасно: цікавий процес пізнання себе та інших; спілкування; ефективна форма опанування знань; інструмент для формування умінь та навичок; форма розширення досвіду.

Під час тренінгу створюється неформальне, невимушене спілкування, яке відкриває перед групою безліч варіантів розвитку й вирішення проблеми, заради якої вона зібралася. Як правило, учасники в захваті від тренінгових методів, тому що вони роблять процес навчання цікавим, не обтяжливим.

Тренінг відрізняється від традиційних навчальних занять тим, що він орієнтований не лише на правильну відповідь, а й на запитання та пошук. Окрім виконання функції передачі інформації та засвоєння знань, тренінгові форми навчання повністю охоплюють увесь потенціал людини: рівень і обсяг її компетентності (соціальної, емоційної, та інтелектуальної), самостійність, здатність до прийняття рішень, взаємодії тощо [4, с. 41].

Різновидами тренінгових занять є соціально-психологічний та соціально-педагогічний тренінг. У роботі з дітьми трудових мігрантів слід використовувати обидва ці види тренінгів.

Соціально-психологічний тренінг є одним із методів активного навчання і психологічного впливу, здійснюваного у процесі інтенсивної групової взаємодії. Соціально-психологічний тренінг спрямований передусім на розвиток особистості, сприяння у подоланні психологічних проблем, формування ефективних

комунікативних умінь, засвоєння навичок ділового і неформального спілкування, формування впевненості в собі та зниження тривожності, стійку мотивацію до саморозвитку [5]. Саме такої допомоги потребують на сьогоднішній день діти заробітчан. Отже, соціально-психологічний тренінг може стати незамінним у роботі з ними, адже він несе в собі значний потенціал щодо позитивних змін психологічного стану дитини, подолання психологічних проблем, налагодження ефективної взаємодії з оточуючими, формування адекватних ціннісних орієнтацій, сприяння особистісному росту, що є необхідним для багатьох з них.

Під час розробки та проведення соціально-психологічних тренінгів для дітей трудових мігрантів пропонуємо звернути увагу на наступні теми: “Шляхи подолання стресових ситуацій і формування стресостійкості особистості”, “Зменшення проявів дитячої тривожності”, “Подолання агресивності”, “Самооцінка та самоконтроль особистості”, “Формування впевненості в собі”, “Ієрархія життєвих цінностей людини”, “Ідеальна сім’я та сімейні взаємовідносини”, “Як досягти успіху в житті”.

Програма цих тренінгів має будуватися зважаючи на те, що діти трудових мігрантів довгий час не мають можливості отримувати поради від батьків, а самі вони часто не в змозі адекватно оцінити ситуацію і прийняти правильне рішення, не в змозі захистити себе від негативних впливів оточення, тому допомога спеціалістів є чи не єдиним способом змінити їхнє становище на краще.

Отже, на тренінгових заняттях можна здійснювати корекцію негативних психологічних станів дітей, формувати в них адекватну самооцінку та впевненість у власних силах, позитивно впливати на систему їхніх ціннісних орієнтацій, що є дуже важливим для забезпечення їх нормального розвитку й соціалізації.

Соціально-педагогічний тренінг передбачає сплановану послідовність дій, націлених на формування позитивного мислення та поведінки, профілактику негативних явищ та конфліктних ситуацій, корекцію стосунків із мікросередовищем, просвітництво з різних важливих питань і проблем, допомогу у самовизначенні та самовдосконаленні [6]. Роль соціально-педагогічного тренінгу в соціально-педагогічній підтримці дітей трудових мігрантів теж може бути достатньо значною, хоча б через необхідність позитивного виховного впливу на їх діяльність та поведінку,

профілактики проявів девіацій, формування навичок безконфліктної поведінки.

Щодо тематики таких тренінгових занять, вони можуть охоплювати наступні питання: “Профілактика адиктивної поведінки”, “Профілактика правопорушень”, “Профілактика ВІЛ/СНІДу та ЗПСШ”, “Здоров’я та здоровий спосіб життя”, “Знаємо та захищаємо свої права”, “Розвиток комунікативних умінь і навичок”, “Шляхи попередження й подолання конфліктних ситуацій”, “Професійна орієнтація старшокласників”.

Вибір цих тем не є випадковим, він зроблений з урахуванням існуючих проблем та потреб дітей трудових мігрантів. Дотримання суспільних норм і правил поведінки, профілактика шкідливих звичок, збереження фізичного та психічного здоров’я дітей, допомога у налагодженні взаємовідносин із оточуючими й формування навичок безконфліктної поведінки, вибір життєвого шляху – усі ці завдання зазвичай вирішуються в першу чергу за підтримки батьків, що у ситуації з дітьми трудових мігрантів є практично неможливим. Тому доцільним у такому випадку є залучення спеціалістів, які зможуть зорієнтувати їх у життєвому просторі, дати пораду, відповісти на запитання, підтримати у складний момент. І хоча соціальні педагоги (як і будь-які інші працівники школи чи соціальних служб) не можуть замінити дітям заробітчанин батьків, їхня роль у виховному процесі є досить значною.

Таким чином, використовуючи в діяльності з дітьми трудових мігрантів тренінгові форми роботи, можна сприяти нормалізації їхнього психологічного стану, здійснювати профілактику девіантної поведінки, формувати позитивні ціннісні орієнтації. За допомогою тренінгових вправ вирішується ціла низка завдань (діагностичні, виховні, профілактичні, корекційні, психотерапевтичні тощо), що забезпечує комплексність і системність соціально-педагогічної діяльності з дітьми заробітчанин.

Серед переваг використання тренінгів також слід зазначити можливість отримання дітьми досвіду групової роботи, що протидіє відчуженню, допомагає вирішенню міжособистісних проблем, дозволяє уникнути непродуктивного замикання в самому собі наодинці зі своїми труднощами. Учасники тренінгів мають можливість отримання зворотного зв’язку і підтримки від людей із подібними проблемами, можуть оволодіти новими вміннями, експериментувати з різними моделями поведінки та відносин з

оточуючими, навчитися по-новому ставитися до життя, до себе і до інших. Отже, тренінг є незамінною формою роботи в діяльності соціального педагога з дітьми “групи ризику”, і, зокрема, з дітьми трудових мігрантів.

Список використаних джерел

1. Антонова Л. Н. Дети группы риска как социально-педагогический феномен / Л. Н. Антонова // Педагогика. – 2010. – № 9. – С. 28 – 33.
2. Проблеми дітей трудових мігрантів: аналіз ситуації / [за заг. ред. К. Левченко]. – К.: Міжнародний жіночий правозахисний центр “Ла Страда – Україна”, Український інститут соціальних досліджень імені Олександра Яременка, Кіровоградський юридичний інститут Харківського національного університету внутрішніх справ, 2006. – 63 с.
3. Теорії і методи соціальної роботи: Підручник для студентів вищих навчальних закладів / За ред. Т. В. Семигіної, І. І. Миговича. – К.: Академвидав, 2005. – 328 с.
4. Олійник Л. М. Психодіагностика і корекція: навч.-метод. посібн. з практичної психології // Л.М. Олійник. – Миколаїв: ПП “Принт-Експрес”, 2010. – 218 с.
5. Єгорова Г. Соціально-психологічний тренінг як засіб формування комунікативних навичок / Г. Єгорова [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua/school/teacher/1174>
6. Михеева Ю. В. Соціально-педагогический тренинг / Ю. В. Михеева, Л. А. Петрова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://conf-a.narod.ru/S10D3.htm>

This article gives an overview of the children of migrant workers as “at risk”, characterizes their problems and needs. The article pays particular attention to problems of using training forms of work in social and educational activities with the children of migrant workers; reveals the essence of the main types of training: socio-educational and socio-psychological; proposes topics of training sessions for children whose parents work abroad; describes the benefits of training activities.

Keywords: children of migrant workers, children “at risk”, training, socio-pedagogical training, socio-psychological training.

Отримано 18.3.2013 р.

УДК 376:37.041

О.М. Приданнікова

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА САМОВИХОВАННЯ УЧНІВ ДОПОМІЖНОЇ ШКОЛИ

Стаття присвячена розгляду основних проблем соціально-педагогічної підтримки самовиховання учнів допоміжних шкіл. На заваді самовиховання розумово відсталих підлітків стоїть особистісна незрілість. Формування самосвідомості, вольової саморегуляції та привласнення мотивів соціальної поведінки сприятимуть самовихованню розумово відсталих підлітків.

Ключові слова: соціально-педагогічна підтримка, розумово відсталі підлітки, самовиховання, допоміжна школа.

Доцільність та можливості стимуляції розумово відсталих учнів до самовиховання є мало дослідженими. Особистісна незрілість, властива розумово відсталим школярам, змушує окремих учених прийти до висновку про неможливість стимуляції їх до самовиховання. Про низькі можливості самовиховання розумово відсталих учнів зазначають Н.П. Долгобородова, М.А. Лялін, І.Д. Пік та ін.

Як зазначають М.П.Матвєєва, А.Г.Обухівська, Н.М.Стадненко, недостатній розвиток пізнавальних функцій розумово відсталих підлітків гальмує процес їхнього самоусвідомлення, що ускладнює можливості самовиховання [3, с. 117-120].

Через низький рівень інтелектуального розвитку в учнів допоміжної школи уявлення про власне "Я" залишається незрілим, оскільки самопізнання і самоусвідомлення вимагають добре розвинених мислительних операцій аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення тощо. Для аналізу поведінки людей, їхніх мотивів, порівняння себе з іншими, визначення думки інших про себе та вироблення критеріїв самооцінки є необхідним достатній рівень розвитку логічного мислення.

Разом з тим, як відзначає М.П.Матвєєва, лінійний зв'язок між інтелектуальним розвитком та "я-концепцією" відсутній, оскільки на формування останньої впливають й інші чинники, такі, як соціальне середовище, зокрема, культурний рівень сім'ї, умови проживання, які можуть стимулювати до самопізнання тощо [1].

Метою статті є висвітлення актуальності соціально-педагогічної

підтримки самовиховання учнів допоміжних шкіл, описаних в науковій педагогічній та дефектологічній літературі.

Розгляд категорії "соціально-педагогічна підтримка" неможливий без уточнення концептуальних підходів до суті соціальної педагогіки. Серед таких підходів можна виділити такі:

- педагогічна допомога в певних соціальних умовах (Ф. Дістервег, Німеччина);

- соціальний супровід виховання (К. Магер, Німеччина); наукова дисципліна, яка досліджує процес виховання на всіх етапах життєдіяльності особистості (Х. Міскес, Німеччина); заходи і дії, що дозволяють усувати негативні відхилення у поведінці молоді від суспільних норм (Е. Молленхауер, Німеччина);

- педагогіка роботи з дітьми і молоддю у позашкільному соціумі (І. Зверєва, Г. Лактіонова);

- педагогіка соціалізації (Н. Лавриченко, С. Харченко, С. Савченко) [4].

Дослідженням встановлено, що самовиховання учнів допоміжної школи є процесом, що вимагає постійного стимулювання і корекції. На наш погляд, причиною цього є дві обставини: 1 – недорозвиток і труднощі формування багатьох психологічних структур, що лежать в основі самовиховання (достатній рівень самосвідомості, самостійності, вольової саморегуляції, адекватна самооцінка); 2 – інтимність процесу самовиховання у поєднанні з низьким рівнем інтеріоризації та схильності до формального засвоєння педагогічних впливів розумово відсталими учнями.

Отже, існує ризик того, що зусилля педагога, спрямовані на керівництво самовихованням розумово відсталих школярів, озброєння їх відповідними методами та прийомами виявиться марним, оскільки не сприятимуть формуванню відповідних установок і внутрішніх психологічних структур.

Такими структурами є: 1 – необхідний рівень розвитку мислення розумово відсталих; 2 – достатній рівень розвитку самосвідомості й самооцінки як умови формування особистості учнів; 3 – підвищення рівня вольової регуляції поведінки.

Процес самовиховання вимагає достатнього рівня критичності мислення, пізнавального розвитку, вміння переносити узагальнення в нову ситуацію, здатності до аналізу ситуації тощо. Особливості мислительної діяльності розумово відсталих дітей досліджували В.Г.Петрова, В.М.Синьов, Н.М.Стадненко, Ж.І.Шиф та ін.

М.С. Певзнер, І.М. Соловійов, Н.М. Стадненко, Ж.І. Шиф

відзначають психофізіологічні ознаки розумової відсталості, які є причиною недорозвитку самосвідомості учнів допоміжної школи: інертність нервових процесів, недостатність пізнавальної активності, слабкість замикаючої функції кори головного мозку, надмірно широку генералізацію збудження, порушення інтегративної діяльності головного мозку, які також перешкоджають самовихованню школярів.

Учні старших класів допоміжної школи здатні усвідомлювати свої бажання та інтереси, але не всі вміють співвідносити їх зі своїми можливостями (зокрема, йдеться про вибір майбутньої професії). Дослідження М.П. Матвєєвої свідчать про появу потреби вивчення власного „Я” у розумово відсталих підлітків [1].

Розумово відсталі школярі погано розуміють особистісні якості. Зокрема, їм важко самостійно узагальнювати різні вчинки як прояв особистісних якостей.

Важливим для розвитку особистості розумово відсталих дітей є формування у них здатності до внутрішньо обумовленої самостійної поведінки. Виховання цих рис сприятиме становленню самосвідомості учнів, і відповідно, підвищить їхні можливості самовиховання (Н.П. Долгобородова, М.А. Лялін, І.Д. Пік).

В.І.Бондар великого значення в становленні особистості розумово відсталих школярів надає формуванню самоконтролю. Його слід поєднувати з подоланням недоліків у організації трудової діяльності.

Н.П.Долгобородова, М.А.Лялін, І.Д.Пік та ін. відзначають недорозвиток особистості розумово відсталих дітей, що зумовлений не лише зниженим інтелектом, а й незрілістю почуттів, несформованістю вольової сфери. Вчені констатують низьку самостійність, ситуативність поведінки учнів допоміжної школи, ускладнене формування самосвідомості і самооцінки, що є складною перепорою на шляху їхнього самовиховання.

На заваді самовиховання може стати властива розумово відсталим учням схильність до формального ставлення до навчальних та виховних завдань. Дитина, яка не в змозі належним чином усвідомити значимість виконання тієї чи іншої дії чинить так, аби задовольнити вимоги педагога. Тому необхідно таким чином організувати педагогічний процес, щоб учні керувалися у своїх діях мотивами, породженими їхніми власними потребами й інтересами. При задоволенні цих потреб школярі проявлятимуть необхідну активність й відповідальне ставлення (Б.І.Пінський).

Формальне ставлення школярів до виховних завдань зумовлене також недостатньою роботою допоміжної школи над привласненням

учнями мотивів навчальної діяльності та соціально схваленої поведінки.

Н.В.Тарасенко відзначає, що програмою допоміжної школи не визначено і не систематизовано роботу учнів над словами, які позначають особистісні якості людини. Як наслідок, учням важко зрозуміти, яким чином у однієї людини можуть поєднуватися різні риси, характеризувати літературних тощо.

Таким чином, розмірковуючи над схемою застосування соціально-педагогічної підтримки самовиховання розумово відсталих учнів, ми вважаємо, що умовно це може мати такий вигляд. Соціально-педагогічна підтримка розглядається у якості системи заходів, які стимулюють, активізують соціально-педагогічну діяльність в соціальному середовищі, реалізація якої є інструментом соціалізації і соціального виховання, вирішення при цьому завдань соціального навчання, соціальної адаптації, соціальної профілактики та соціального обслуговування.

Реалізація соціально-педагогічної підтримки повинна переслідувати мету створення для дітей і підлітків оптимальних організаційно-педагогічних і соціально-педагогічних умов соціалізації і соціального виховання, забезпечити при цьому реалізацію самовиховання школярів [4].

Нашу увагу привертає і наукова позиція О. Кузьменка, який вважає, що "... соціальна підтримка, соціально-педагогічна допомога особистості і відповідні соціальні інститути постійно перебувають у взаємодії і взаємозв'язку: відповідні інститути і їх інфраструктури впливають на сферу, умови життєдіяльності особистості і через них впливають на особистість у певному соціумі, включаючи і його у відповідну взаємодію, надаючи йому бажаного (об'єктивно виправданого і доцільного) соціального спрямування. Звідси можна вести мову про соціально-педагогічну підтримку, соціально-педагогічну допомогу дітям і молоді, які виявляються потрібними для них у суперечливому, недобррозичливому, незрозумілому чи конфронтаційному соціумі, захищаючи особистість у її правах у сім'ї та суспільстві, допомагаючи адаптуватися в умовах середовища чи мікросередовища" [2, с. 27].

Отже, організація ефективної соціально-педагогічної підтримки підростаючого покоління вимагає об'єднання зусиль всіх зацікавлених сторін, інтеграції і координації, що повинно трансформуватися у відкриту соціально-педагогічну систему, покликану активізувати процес самовиховання особистості.

Список використаних джерел

1. Матвеева М.П. Особливості "Я-образу" розумово відсталих підлітків: Дисс. ... канд. псих. наук. 19.00. 10 – К., 1994. – 163с.
2. Кузьменко О. А. Соціальне становлення особистості в умовах відкритої соціально-педагогічної системи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00. 01 / Олександр Анатолійович Кузьменко. – К., 1998. – 184 с.
3. Стадненко Н.М., Матвеева М.П., Обухівська А.Г. Нариси з олігофренопсихології / За заг.ред. Н.М. Стадненко. – Кам'янець-Подільський: К-КДПУ, інформ. -вид. від., 2002. – 200 с.
4. Чернуха Н.М. Категорія соціально-педагогічної підтримки: теорія і практика. http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/Znpkhist/2012_6/12cnmtip.pdf

Article is devoted consideration of the basic problems of the organisation of self-education of pupils of auxiliary schools. Personal immaturity is the reason of problems of self-education of mentally retarded teenagers. Formation of consciousness, strong-willed self-control and assignment of motives of social behaviour will promote self-education of mentally retarded teenagers.

Keywords: mentally retarded teenagers, auxiliary school, self-education.

Отримано 18.3.2013

УДК 316:35.073.526

*О.В. Рибшун,
Т.В. Білецька*

СОЦІАЛЬНИЙ АУДИТ У ВНЗ (ДО ПИТАНЬ ДОЦІЛЬНОСТІ ТА МОЖЛИВОСТІ)

У статті обґрунтовується доцільність та необхідність впровадження адекватних форм соціального аудиту задля повноцінної життєдіяльності сучасного українського вишу в умовах 1) жорсткої конкуренції на ринку освітніх послуг та 2) інтенсивних суспільних змін.

Ключові слова: соціальний аудит, соціальні ризики, стратегічний менеджмент, сучасний український ВНЗ.

З моменту створення незалежної держави пройшло вже понад два десятиліття. За цей період відбулась ціла епоха системних змін українського соціуму, народилось новітнє "українське суспільство, що трансформується" [1, 2]. Цього часу вистачило на зростання покоління, яке виховане вже не у дусі тоталітарних орієнтирів, а проєвропейськи мислячого, - що готове активно включатися у динамічні соціальні процеси, яке сповна усвідомлює цінність знань, достойної професії, кар'єрного успіху.

Водночас вона все ще триває – епоха, що стала викликом для українського суспільства щодо можливостей побудувати нову у своїх основах державну систему – базовану на принципах демократії, ринкової конкуренції, включеності у інтенсивні глобалізаційні процеси. Але необхідність активних системних реформ доволі швидко призвела до серйозних соціальних проблем, які змушують наразі максимально оперативно вибудовувати нову у своїх підходах адміністративну політику у будь-якій галузі сучасного державного будівництва. Не стала тут виключенням і українська вища школа. Сучасний вуз, для того щоб вижити в умовах жорсткої конкуренції, тривалих реформ і динамічних суспільних зрушень, змушений, окрім забезпечення власне освітніх функцій, оперативно адаптувати власний адміністративний менеджмент, перевести його на новітні стандарти стратегічного адміністрування. Однією із засад такого адміністрування є оперативне осмислення соціальних ризиків, що перешкоджають повноцінній життєдіяльності вузу. Демографічне скорочення, корупція, якість надаваних послуг, приведення до необхідних стандартів інфраструктури, реактуалізація професійних напрямів підготовки та маса інших проблем, що постають перед керівником вузу, потребують оперативного і адекватного осмислення.

У соціальній теорії ця проблема не нова. Серед науковців, які аналізують проблеми освітнього аудиту, громадської експертизи освітньої діяльності, якості навчального процесу та його результатів, необхідно виділити В. Болотова, О. Гаращука, Н. Єфремову, Н. Нікітіну, В. Самойлова, А. Шмельова. Проблеми створення й упровадження системи управління та моніторингу якості навчального процесу були в центрі наукових інтересів І. Булах, В. Вікторова, В. Горба, В. Зайчука, В. Кальней, О. Коберника,

Е. Короткова, О. Локшиної, Т. Лукіної, О. Ляшенко, О. Пульбере, С. Шевченко, Є. Хрикова, Г. Цехмістрова, О. Чандра та ін.

Водночас проблема, як ілюструє світовий досвід, активно й успішно вирішується в практичній площині [3-7]. Важливо лише при цьому дотримуватися фундаментальних принципів успішного стратегічного адміністрування. Одним із таких принципів, як відомо, є систематичний аудит соціальних ризиків, базований на адекватних наукових стандартах.

Типовими методиками, закладеними у основи подібного аудиту (зважаючи на характер досліджуваного питання) у сучасних умовах можуть бути:

– оціночний метод управління якістю діяльності ВНЗ, заснований на більш глибокому аналізі діяльності вищого навчального закладу як виробника освітніх послуг (він базується на моделі, в якій відображені принципи загального управління якістю);

– концепція, заснована на принципах Загального управління якістю (TQM). Передбачає наявність у ВНЗ чітко сформульованої місії, стратегічних цілей, які розроблені на підставі вивчення потреб суспільства та конкретних споживачів продуктів освітньої діяльності. Така модель будується на використанні внутрішніх резервів навчального закладу для досягнення якості результатів. Особлива увага в моделі приділяється людському потенціалу та людським відносинам;

– підхід, заснований на вимогах міжнародних стандартів якості ISO 9000:2000. Передбачає встановлення всіх зацікавлених сторін, визначення їх вимог щодо якості продукції, створення системи безперервного вдосконалення діяльності. Ця модель базується на основоположних принципах менеджменту якості, у тому числі на процесному підході. На відміну від моделі TQM у цій моделі основним інструментом менеджменту стає документована система управління, орієнтована на якість;

– модель, заснована на оціночному методі (SWOT-аналіз), передбачає систематичне проведення самооцінки для виявлення сильних та слабких сторін діяльності навчального закладу, позитивних і негативних факторів його розвитку. На цій основі розробляються заходи для розв'язання проблемних ситуацій та покращення діяльності ВНЗ [4].

Проте, як показує практичний досвід, лише незначна частка сучасних українських вузів готові до реалізації повноцінного стратегічного менеджменту. Підставою таких невтішних висновків є

доволі низька репутація сучасної української вищої освіти і цілий спектр хронічних проблем, які є предметом громадського осуду. Не вдаючись наразі до комплексної характеристики дійсних чи гіпотетичних причин такої вкрай невтішної ситуації в українській вищій освіті, ми натомість звернемо увагу лише на одній із таких причин – реальній (не формальній) спроможності здійснити окремим ВНЗ системний моніторинг власних проблем.

Поняття "освітній аудит" відносно нещодавно ввійшло у практику діяльності окремих вишів нашої держави. При цьому зазвичай під освітнім аудитом розуміють лише процес атестації навчальних закладів за якістю освіти чи контроль якості підготовки учнів і фахівців в учбових закладах [8]. Аналізуючи вітчизняний досвід, також зауважимо, що нині відсутні альтернативні державним органам чи спеціальним атестаційним службам структури, готові провести незалежний професійний аудит, як, власне, і методики проведення останнього. Водночас у сусідніх пострадянських державах вже відходять від подібних недостатньо ефективних принципів контролю якості освітянської галузі. Показовим у цьому відношенні є досвід впровадження практик освітнього аудиту в Росії, де починається поступовий відхід від системи жорсткого ліцензування і акредитації, натомість перевага надається саме суспільній експертизі. Дане нововведення не означає повної відмови від державної акредитації чи атестації, а швидше має на меті забезпечити додаткову суспільну оцінку якості роботи вузів, яка в майбутньому вважатиметься своєрідним "знаком якості", гарантією висококласної підготовки фахівців. Так нашими східними сусідами поступово готується соціальне тло для наступних освітніх реформ.

Чи приживеться така практика у майбутньому і чи отримає споживач дійсну картину якості обраного ним ВНЗ, залежить в першу чергу від стратегії та добре апробованих методик проведення соціального аудиту установи та оприлюднення його результатів.

На нашу думку, існує два можливих способи вирішення означених завдань:

- 1) замовлення комплексного аудиту ВНЗ професійною аудиторською організацією;
- 2) систематичний реальний моніторинг проблем вишу власними зусиллями.

Щодо першого способу, одразу означимо його технологічну малоймовірність, причинами чого є недостатність професійних

організацій, які забезпечили б подібні послуги, і неспроможність вишем їх повноцінно фінансувати.

Головною проблемою другого способу зазвичай є відсутність власних спеціалістів для подібної роботи. Але залишати проблему без вирішення – ще більш ризикована загроза існуванню закладу в умовах конкурентної боротьби. Тож, об'єктивно, якийсь із означених способів все таки має бути обраний.

Типовим зразком, можливо, одним із потенційно оптимальних варіантів, є створення у структурі ВНЗ під потребу систематичного соціального моніторингу власної соціологічної (соціально-психологічної тощо) науково-дослідної лабораторії (центру, інституту і т.п.). Характерно, що подібна практика у вітчизняних умовах аж ніяк не є новою. Так, ще за радянської доби, із сер. 60-х рр. минулого століття у провідних вишах створювались лабораторії конкретно-соціологічних (соціологічних, соціальних, соціально-психологічних) досліджень, соціологічні групи тощо. Тоді ж було й закладено практику досліджень несистемної вузькопредметної тематики та формалізації результатів діяльності. Здебільшого недостатньою була також кваліфікація співробітників подібних лабораторій і груп, та й співробітниками вони здебільшого були на громадських засадах [9]. Водночас, радянська модель не базувалась на конкурентній боротьбі вишів за власне виживання, потреба власного соціального моніторингу та повноцінних зв'язків із громадськістю для тогочасних ВНЗ не була настільки гостроактуальною, як це є наразі. Тому ми, попри усі означені недоліки подібної форми у минулому, все таки наголошуємо на її актуальності для сучасного стратегічного менеджменту у системі вищої освіти.

Фактично, з кінця 90-х рр. ХХ ст. означений спосіб власного соціального моніторингу у деяких українських вишах розпочинає впроваджуватись. Передували цьому, як ми вже зазначали, існуюча традиція подібної роботи ще з радянських часів, нові соціальні реалії та гостра актуальна необхідність адекватного осмислення результатів власної діяльності в умовах конкуренції на ринку освітніх послуг. Одним із українських вишів, де розпочато впровадження внутрішнього соціального моніторингу, став КПНУ імені Івана Огієнка, де вже понад 10 років діє Центр соціально-політичних досліджень (донедавна Соціологічний центр). Саме на зразках діяльності цієї інституції, у яку задіяні й автори даної публікації, трохи зупинимось. Фактично, ми вважаємо, що тут можемо

репрезентувати типову модель діючого самоаудиту сучасного українського ВНЗ, а, можливо, й підказати подібну форму тим вишам, що переживають наразі кризу системного адміністрування.

Так, лише за останні два роки ресурсами центру було зреалізовано ряд самостійних дослідницьких проєктів, предметом яких стали соціологічні проблеми університету. Для прикладу, у вересні 2011 р. було зреалізовано проєкт, що мав на меті вивчити особливості адаптації студентів-першокурсників до навчання у вузі. Предметом уваги стали організаційні та соціально-психологічні проблеми студентів I-го курсу. У своїх результатах дослідження дозволило відстежити загальні тенденції адаптації першокурсників та виробити блок методичних рекомендацій щодо формування сприятливого соціально-психологічного клімату у виші. Логічним продовженням проєкту стали наступні дослідження функціональних можливостей інституту кураторства (жовтень 2011 р.) та аналіз проблем корупції в системі вищої освіти (березень 2012р.). Впродовж 2012 р. Центром здійснено цикл досліджень бюджету часу сучасного студентства з метою моделювання типового робочого дня сучасної української молоді, що б дозволило в майбутньому визначити деякі шляхи оптимізації молодіжного повсякдення (в ході реалізації проєкту було виявлено скільки часу студенти витрачають на навчальну діяльність, підготовку до занять, активний і пасивний відпочинок тощо). У вересні 2012 р. проведено соціологічне дослідження студентів I-II курсів університету, метою якого було з'ясування специфіки комунікативних систем і мотиваційних чинників при виборі університету та майбутньої спеціальності.

Технологічну спроможність таких досліджень уможливила апробація дослідницького центру як бази для виробничих практик університету, що дозволило налагодити його ефективну й систематичну роботу без надмірного фінансового напруження вузу та із залученням додаткового людського ресурсу – студенти виступають як співдослідники та водночас навчаються новітнім дослідницьким методикам. Іншою ресурсною базою тут стали грантові проєкти, що особливо активно практикувались у перші роки після заснування лабораторії.

Нарешті, адаптація перспективних планів діяльності інституції відповідно планів діяльності інших структур університету дозволяє перетворити її у системну, практично актуальну та органічну складову стратегічного менеджменту сучасного навчального закладу.

Підсумовуючи, можемо впевнено твердити, що соціальний аудит як нова форма у вітчизняній адміністративній практиці закладів вищої освіти не лише можлива, але й обов'язкова, об'єктивно зумовлена необхідність. Важливо при цьому лише обрати оптимальну форму для необхідних моніторингів, дотримуючись при цьому принципів системності та науковості при її практичному впровадженні.

Список використаних джерел:

1. Українське суспільство 1994-2004. Соціологічний моніторинг / за ред. Н. Паніної. – Київ, “Заповіт”, 2005. – 64 с.
2. Українське суспільство 1992-2008. Соціологічний моніторинг / за ред. д. ек. н. В.Ворони, д. соц. н. М.Шульги. – К.: Інститут соціології Інститут соціології НАН України, 2008. – 656 с.
3. Гаращук О.В. Дослідження проблем ефективності функціонування закладів освіти [Електронний ресурс]: Електрон. дан. (1 файл). – Режим доступу: www.knukim.edu.ua/conferences_2004_proceedings_garaschuk.htm. – Назва з екрана.
4. Зінченко В.О. Моделі управління якістю вищої освіти [Електронний ресурс]: Електрон. дан. (1 файл). – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pfto/2011_15/files/P1511_51.pdf. – Назва з екрану
5. Концепція формування національної моделі соціального аудиту [Електронний ресурс]: (Проект) / Розробники: С.В. Мельник, В.Д. Матросов, М.К. Гаврицька. – Електрон. дан. (1 файл). – Луганск, 2008. – Режим доступу: www.lir.lg.ua/Konzer_naz_model.htm. – Назва з екрана.
6. Образовательный аудит [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. (1 файл). – Режим доступа: www.finam.ru/dictionary/wordf01E7700003/default.asp?n=1. – Название с экрана.
7. Образовательный аудит на пороге [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. (1 файл). – Режим доступа: www.orange.strf.ru/client/doctrine.aspx?ob_no=1770&cat_ob_no=244. – Название с экрана.
8. Мазурик О.В. Підготовка соціальних аудиторів в Україні: міф чи реальність? [Текст] / О.В. Мазурик // Соціологічні дослідження. Збірник наукових праць. – 2009. – № 8. – С. 211-217.
9. Рыбщун А. Украинская социология. Традиции, факторы, ориентиры развития (советский и постсоветский периоды) /

А. Рыбшун. - Saarbrucken: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2010. – С. 24-25.

In the article expedience and necessity of introduction of adequate forms of social audit is grounded for the sake of valuable vital functions modern Ukrainian hang in the conditions of 1) hard competition at the market of educational services and 2) intensive public changes.

Keywords: social audit, social risks, strategic management, modern Ukrainian institute of higher.

Отримано 18.3.2013 р.

УДК 376–056.264: 376.016 : 811.161.2–028.31

Ю.В. Рібцун

НА ЧАСІ – НОВА КОРЕКЦІЙНА ПРОГРАМА З РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ П'ЯТОГО РОКУ ЖИТТЯ ІЗ ФФНМ

У статті проаналізовано актуальність створення та змістове наповнення програми корекційної роботи з розвитку мовлення дітей п'ятого року життя з ФФНМ.

Ключові слова: корекційна програма, фонетико-фонематичний недорозвиток мовлення, дошкільники п'ятого року життя.

Формування мовленнєвої полікомпетентності (Ю. В. Рібцун) – одне із пріоритетних завдань всебічного гармонійного розвитку дитини у дошкільному навчальному закладі (ДНЗ), зокрема у спеціальному компенсуючого типу для дітей із порушеннями мовлення (ПМ).

Однією з найпоширеніших мовленнєвих вад у дітей дошкільного віку є фонетико-фонематичний недорозвиток мовлення (ФФНМ), який полягає у порушенні фізичного, фізіологічного і психологічного механізмів фонемоутворення при збереженні нормального слуху та інтелекту. За дослідженнями різних авторів країн Європи та СНД порушення звуковимови спостерігається у 17–42% дітей

дошкільного віку, причому існує стійка тенденція до збільшення цього показника. Так, за даними професора М. Ханемана (Майнський університет) за останні п'ять років ці показники зросли більше, ніж на 20%.

Проблемі навчання та виховання дошкільників із ФФНМ присвячені численні науково-методичні дослідження, в яких розглядаються методи діагностики та корекції фонетико-фонематичних відхилень у дітей (Г. А. Каше, С. В. Коноваленко, Ю. В. Рібцун, Т. Б. Філічева, Г. В. Чіркїна та ін.). Спеціальні програми для навчання дошкільників із вадами мовленнєвого розвитку, у т. ч. й дітей із ФФНМ, якими користуються у Росії та Білорусії, можна умовно розділити на дві групи: загальні, які спираються на психолого-педагогічну класифікацію мовленнєвих порушень, та такі, що фокусуються на конкретній проблемі і базуються на клініко-педагогічній класифікації.

В Україні сьогодні пропагуються ідеї психолого-педагогічної класифікації мовленнєвих порушень, проте різноманітність вад мовлення потребує детального аналізу. Тож при розробці спеціальних програм виникає потреба у врахуванні як загального логопедичного висновку, так і диференційованого підходу до подолання мовленнєвих порушень. Через відсутність вітчизняних корекційних програм, учителі-логопеди використовують російські системи навчання та виховання дітей із ФФНМ, які охоплюють старший дошкільний (Т. Б. Філічева, Г. В. Чіркїна) та молодший шкільний вік (Г. А. Каше, Л. Ф. Спірова, А. В. Ястребова). Проте проведення ранньої діагностики порушень мовленнєвого розвитку та надання своєчасної корекційно-педагогічної допомоги дітям молодшого дошкільного віку має пріоритетне значення. Дослідження М. Х. Швачкіна доводять, що фонематичне сприймання всіх звуків завершується до кінця другого року життя, а Т. В. Александрова та М. М. Аманатова підкреслюють, що фізіологічна дислалія, яка притаманна дітям трирічного віку, у чотирирічних дітей вже не спостерігається. Це означає, що вже на п'ятому році життя дитини можна виявити відставання у формуванні звуковимови внаслідок дефектів сприймання та вимови фонем. Саме тому відповідно до „Порядку комплектування дошкільних навчальних закладів (груп) компенсуючого типу”, затвердженого спільним наказом Міністерства освіти і науки України та Міністерства охорони здоров'я України № 240/165 від 27.03. 2006 р., у логопедичні групи для дітей із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення приймаються дошкільники, починаючи з чотирьох років.

Складний ступінь мовленнєвого порушення потребує тривалої копіткої логопедичної роботи, саме тому існуючі російські корекційні програми для навчання дітей із ФФНМ, за якими працюють вітчизняні вчителі-логопеди, розраховані на два роки (старша та підготовча групи дитячого садка). Відповідно до наказу МОН України „Про прийом дітей до 1 класу загальноосвітніх навчальних закладів” № 204 від 07.04.2005 р. до 1 класу загальноосвітнього навчального закладу зараховують дітей, як правило, з 6 років, тому підготовчих груп у ДНЗ компенсуючого типу для дітей із ПМ немає. Це свідчить, що корекційно-розвивальну роботу слід проводити упродовж двох років, починаючи з середньої групи, тобто з чотирьох років.

В існуючих корекційних програмах подолання ФФНМ зводиться лише до цілеспрямованої логопедичної роботи з корекції звукової складової мовлення та фонематичного недорозвитку, що не враховує уявлень про мовлення як цілісну єдину систему, в якій поєднані фонетико-фонематична, лексико-граматична складові і зв'язне мовлення. Варто також наголосити на загальній тенденції російських і білоруських програм у розвитку лексичної складової мовлення спиратися на тематичний розподіл мовленнєвого матеріалу шляхом використання упродовж навчального року так званих лексичних тем, тобто застосування лінгводидактичного підходу. На відміну від них, у сучасній українській логопедії основний акцент робиться на використанні у діагностичній та корекційно-розвивальній роботі психолінгвістичного підходу, що полягає у врахуванні загальнофункціональних і специфічних мовленнєвих механізмів, які у тісному взаємозв'язку дають змогу повноцінно оволодіти мовленням (Е. А. Данілавічюте, Ю. В. Рібцун, Є. Ф. Соботович, В. В. Тищенко, Л. І. Трофименко та ін.).

Все вищезазначене свідчить, що на даному етапі розвитку логопедичної науки досі не розроблена система корекційно-розвивального навчання та виховання дітей п'ятого року життя із ФФНМ. Саме тому нами і був створений програмно-методичний комплекс „Корекційна робота з розвитку мовлення дітей п'ятого року життя із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення” [2], що отримав гриф Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України (лист № 1/11-18798 від 05. 12.2012 р).

Програмно-методичний комплекс з розвитку мовлення (від лат. complexus – сполучення, зв'язок) – це сукупність короткого викладу основних положень діяльності вчителя-логопеда, змісту і шляхів логопедичної роботи відповідно паспортного віку дітей, що в цілому

складають єдину систему корекційно-розвивальної роботи.

Авторський програмно-методичний комплекс складається з 4 розділів: 1) Характеристика мовленнєвого розвитку дітей із ФФНМ, де подано загальну характеристику мовлення дітей п'ятого року життя із ФФНМ; 2) Програма корекційної роботи з розвитку мовлення дітей із ФФНМ, у якій, із урахуванням оновленого Базового компонента дошкільної освіти [1], представлено основні освітні лінії, виділено освітні напрями, наведено перелік показників розвитку, які можуть бути сформовані на п'ятому році життя у дошкільника із ФФНМ упродовж навчального року, розписано спрямованість корекційно-розвивальної роботи із зазначенням як загальноосвітніх, навчально-виховних, так і корекційно-розвивальних завдань, запропоновано зразки способів їх вирішення; 3) Організація корекційно-розвивальної роботи у групах для дітей із ФФНМ, де розкриті окремі аспекти організації корекційно-розвивальної роботи у середній логопедичній групі для дітей із ФФНМ; 4) Методичні рекомендації щодо проведення корекційної роботи з розвитку мовлення дітей із ФФНМ, розвивальні ігри та вправи, де викладено окремі аспекти реалізації корекційно-розвивальної програми з розвитку мовлення дітей п'ятого року життя із ФФНМ, представлені зразки ігрових завдань і вправ. Програмно-методичний комплекс містить також Список використаних джерел та додатки.

Така послідовність побудови комплексу виходить із наступних логічних висновків, зроблених на основі проведених нами експериментальних досліджень: а) базисом роботи вчителя-логопеда є програма корекційного навчання; б) підґрунтям створення програми є динамічне вивчення мовленнєво-мисленнєвої діяльності дошкільників, за результатами якого складається характеристика мовлення дітей; в) методичне забезпечення корекційно-розвивального навчання складають методичні рекомендації; г) формами реалізації навчально-виховного процесу є ігри та вправи з мовленнєвими завданнями; д) взаємодія педагогів ДНЗ – запорука успішного подолання мовленнєвих вад у дітей.

Наукове значення розробки програмно-методичного комплексу полягає в тому, що: а) на основі комплексної діагностики мовлення визначено структуру мовленнєвого дефекту у дітей п'ятого року життя із ФФНМ та його патогенез із позицій психолінгвістичного підходу, окреслено контингент дошкільників середньої логопедичної групи для дітей із ФФНМ; б) обґрунтовано концептуальні засади створення і реалізації комплексної спеціальної програми корекційної

роботи з розвитку мовлення дітей для роботи вчителів-логопедів і вихователів логопедичної групи з урахуванням психолінгвістичного та діяльнісного підходів, принципу дитиноцентризму, формування слухо-вимовних функцій та операцій у нормальному онтогенезі (В. П. Зінченко, О. О. Конопкін, Р. І. Лалаєва, О. М. Леонтєв, Є.-П. Пуошленє, С. Л. Рубінштейн, Є. Ф. Собонович, Г. П. Щедровицький та ін.); в) вперше в логопедії обґрунтовано та доведено необхідність охоплення логопедичною роботою з дітьми із ФФНМ цілісної структури мовленнєвої діяльності, що знайшло своє відображення у корекційній програмі, в якій паралельно запропоновано зміст формування як лінгвістичного, так і комунікативного компонента в їх дифузності та тісному взаємозв'язку, що допоможе забезпечити комплексний розвиток мовлення як системи; г) з метою попередження дисграфій, дизорфографій і дислексій вперше запропоновано розпочати формування навичок читання у дітей починаючи з чотирирічного віку.

Практичне значення розробки програмно-методичного комплексу полягає в тому, що: а) дотримано компетентнісної парадигми спеціальної освіти, як необхідної та вирішальної для гармонійного розвитку дитячої особистості; б) простежена тенденція до балансу біологічного, психічного та соціального віку та набуття відповідності психофізичного розвитку дитини паспортному віку, що і є завданням спеціальної дошкільної освіти в цілому; в) урівноважено навчально-виховні завдання, як загальноосвітнього, психологічно-розвивального, так і корекційно-розвивального змісту, включено завдання на формування таких вербальних і невербальних дій, практичних операцій, розвиток яких забезпечує повноцінне оволодіння дитиною правильним мовленням; г) розроблено зміст програми, яка включає вимоги як Базового компонента дошкільної освіти (загальноосвітній блок), так і корекційної спрямованості навчання та виховання (корекційний блок), з обов'язковим урахуванням наявних компенсаторних можливостей дошкільників п'ятого року життя із ФФНМ; д) визначено показники сформованості мовленнєвої діяльності дитини п'ятого року життя із ФФНМ у всіх освітніх напрямках на кінець навчального року.

Найважливішим розділом програмно-методичного комплексу є програма корекційного навчання з розвитку мовлення дітей. Одним із шляхів оновлення змісту дошкільної педагогіки є компетентнісний підхід до розвитку особистості, збалансованість набутих знань, умінь, навичок, сформованих бажань, інтересів, намірів та

особистісних якостей і вольової поведінки дитини, про що вказується у Базовому компоненті дошкільної освіти [1]. Там же зазначається також, що вимоги до обсягу необхідної інформації, життєво важливих умінь і навичок дитини, системи ціннісних ставлень до світу та самої себе є обов'язковими для виконання всіма учасниками освітнього процесу в дошкільних закладах незалежно від їх підпорядкування, типу і форми власності, а тому нами пропонується комплексний інтегрований підхід до реалізації спеціальної програми, що включає загальноосвітні вимоги та вимоги до корекційної спрямованості навчання та виховання, з обов'язковим урахуванням наявних компенсаторних можливостей дітей.

Інваріантну частину змісту дошкільної освіти (тобто обов'язкову для ДНЗ усіх типів і форм власності) відповідно до Базового компонента дошкільної освіти складають сім освітніх ліній: „Особистість дитини”, „Дитина в соціумі”, „Дитина у природному довкіллі”, „Дитина у світі культури”, „Гра дитини”, „Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі”, „Мовлення дитини”, які деталізуються в змісті освіти та формують основні компетенції дітей. Крім зазначених у Базовому компоненті дошкільної освіти ліній, деталізованих у змісті освіти (загальноосвітній блок), ми: а) виділяємо освітні напрями, що конкретизують зміст спеціальної освіти; б) наводимо перелік показників розвитку, які можуть бути сформованими у дошкільника упродовж навчального року; в) розписуємо спрямованість корекційно-розвивального навчання із зазначенням як загальноосвітніх, так і корекційно-розвивальних завдань; г) пропонуємо засоби забезпечення, за допомогою яких здійснюється реалізація спеціальної програми (корекційний блок).

Корекція мовленнєвої діяльності здійснюється педагогами логопедичної групи за сімома основними освітніми напрямами (Ю. В. Рібцун), кожен із яких передбачає вирішення низки завдань як на імпресивному, так і на експресивному рівні: 1) вироблення мотиваційно-активізуючої компетентності; 2) формування динамічно-мовленнєвої компетентності; 3) становлення фонетико-фонематичної компетентності; 4) розширення словниково-сміслової компетентності; 5) підвищення морфологічно-семантичної компетентності; 6) удосконалення граматично-значеннєвої компетентності; 8) розвиток синтаксично-інформативної компетентності.

Коротко розкриємо сутність і розглянемо основні завдання кожного з напрямів. Мовлення – це насамперед діяльність спілкування, тобто передача об'єктивної чи суб'єктивної інформації. Першим і чи не найголовнішим структурним елементом будь-якої

діяльності є її мета. Саме створення мотиваційної основи для породження чи активізації мовленнєвих висловлювань дошкільника є першочерговим завданням ефективної роботи учителя-логопеда. Отже, вироблення мотиваційно-активізуючої компетентності сприяє розвитку у дошкільників пізнавальної та мовленнєвої активності.

Передумови мовленнєвої діяльності, що змінюються як у процесі спонтанного психофізичного розвитку дошкільника, так і в процесі цілеспрямованої навчально-виховної роботи, називаються динамічними, на відміну від умовно статичних: стан функціонування мозкових структур, зорової, слухової функції, генетичних факторів, соціального середовища тощо. Формування динамічно-мовленнєвої компетентності реалізується засобами розвитку у дітей артикуляційного, дихального та голосового апаратів, просодичних компонентів мовлення (дикція, темп, ритм, інтонація, паузація, наголос).

У процесі нормального онтогенезу у дітей паралельно відбувається формування як фонематичного слуху, що допомагає розрізнити звуки мовлення та впізнавати їх, так і фонетичного, тобто вміння сприймати та аналізувати звуко-складову структуру мовлення. Саме нерозривна єдність фонетичних і фонематичних процесів спонукала нас до виділення фонетико-фонематичної компетентності. Отже, становлення фонетико-фонематичної компетентності (на імпресивному та експресивному рівнях) включає роботу з формування та розвитку у дошкільників: а) слухового та слухо-просторового гнозису; б) слухової уваги та пам'яті; в) спрямованості уваги на фонологічну структуру слова; г) фонематичного сприймання на перцептивному рівні; ґ) слухового контролю; д) фонематичних уявлень; е) правильної звуковимови; є) складової структури слів; ж) прогнозування на фонологічному рівні; з) різних видів звукового аналізу та синтезу; і) цілісного та / чи поскладового читання слів різної складності.

У слові, як основній мовній одиниці, тісно переплітаються та взаємодіють лексичні, граматичні і фонетичні елементи. Кожне слово, незалежно від його ролі в процесі спілкування, має своє певне значення (смысл), а сукупність усіх лексем, що є в мові, називається словниковим складом. Саме тому нами і була виокремлена словниково-смысловая компетентність. Отже, розширення словниково-смысловой компетентності (на імпресивному та експресивному рівнях) відбувається на основі збагачення словника дітей самостійними частинами мови: а) іменник (різні види лексичних узагальнень, видо-родові поняття, пароніми, синоніми,

багатозначні слова); б) дієслово (різні види лексичних узагальнень, антоніми, омоніми, полісемічні слова, синоніми); в) прикметник (різні види лексичних узагальнень, антоніми, переносне, полісемічне значення слів, синоніми); г) прислівник (різні види лексичних узагальнень, антоніми, омоніми).

Існування в сучасній українській мові граматичних форм, які використовуються при утворенні різних слів, спонукало нас до виділення морфологічно-семантичної компетентності, адже розрізнення форм словотворення, як правило, завжди буває пов'язане з розрізненням лексичних значень слів. Отже, підвищення морфологічно-семантичної компетентності (на імпресивному та експресивному рівнях) конкретизується у формуванні та розвитку вміння користуватися формами словотворення: а) іменник; б) прикметник; в) дієслово.

Виокремлення нами граматично-значеннєвої компетентності обумовлено наявністю в сучасній українській мові таких граматичних форм, які виражають тільки граматичне значення (відмінок, число, рід – у іменників; особа, час, спосіб, вид, число – у дієслів) і використовуються для вираження різних відношень між словами в реченні. При утворенні граматичних форм цього виду лексичне значення, переважно, залишається незмінним. Отже, удосконалення граматично-значеннєвої компетентності (на імпресивному та експресивному рівнях) здійснюється шляхом уточнення граматичних категорій самостійних частин мови: а) іменник (граматичні категорії роду, числа, відмінка у різних значеннях); б) прикметник (граматична категорія відмінка); в) числівник; г) дієслово (граматичні категорії способу, виду, стану, особи); вправління у правильному вживанні службових частин мови (прийменників).

Речення є основною одиницею спілкування, головним засобом формування і вираження думки. Під час логокорекційних ігор-занять учитель-логопед навчає дошкільників так будувати свої зв'язні висловлювання, щоб вони були не лише правильно структуровані, а й інформативні, тобто несли певну інформацію і зберігали смисл. Отже, розвиток синтаксично-інформативної компетентності забезпечується у процесі роботи на двох рівнях: а) речення (сурядні та підрядні словосполучення, смисловий контроль, прогнозування на лексико-фонологічному та лексико-синтаксичному рівнях, прості синтаксичні, інвертовані, пасивні, порівняльні, складні синтаксичні, прийменникові конструкції); б) тексту (смисловий контроль, описові розповіді, розповіді за епізодичними, сюжетними картинками, їх

серіями, переказ, самостійне придумування невеличких казочок чи оповідань).

Усі зазначені види компетентностей разом складають мовленнєву полікомпетентність дошкільника – цілісне складнофункціональне утворення, що характеризує успішний кінцевий результат логокорекційної роботи – повноцінне оволодіння мовленням (Ю. В. Рібцун).

Варто наголосити, що корекційною програмою паралельно охоплено формування як лінгвістичного компонента мовленнєвої діяльності (за Є. Ф. Соботович) (розуміння мовлення, фонетико-фонематична, лексико-граматична складові, зв'язне мовлення), так і комунікативного (процес утримання складної багатоопераційної структури мовленнєвих дій, операції випереджувального синтезу (ймовірного прогнозування), аналізу та контролю (самоконтролю) на різних рівнях), що сприяє забезпеченню цілісного розвитку мовлення. До того ж у кожному блоці виділено підготовчий і власне корекційний етапи, які різко не розмежовуються, а тісно переплітаються між собою. У підготовчому блоці окреслено ті завдання та представлено ті психологічні механізми, які створюють базу подальшої ефективної логопедичної роботи, т. ч. утворюючи цілісний алгоритм формування у дошкільників мовленнєвої полікомпетентності. Вперше в логопедичній науці детально представлено зміст корекційної роботи з дітьми із ФФНМ з формування операцій контролю та прогнозування на різних рівнях, а також зі збагачення словника дітей паронімами та омонімами.

Зміст корекційної програми побудований за частинами мови, адже відпрацювання мовленнєвого матеріалу під час логокорекційних ігор-занять здійснюється за принципом від простого до складного, бо саме так легше структурувати лексичні одиниці. Так, наприклад, іменник є найпростішим для засвоєння дошкільниками, адже позначає предмети навколишнього світу, які першими з'являються у полі зору дитини, потім іде робота над дієсловом, тому що формування і розвиток як рухової, так і мовленнєвої діяльності відбувається саме в дії; дещо складнішими для засвоєння є прикметник, числівник і займенник, проте не все так однозначно, бо залежить від індивідуальних мовленнєвих і психофізичних можливостей дошкільника зокрема. Тож, працюючи за програмою, вчитель-логопед може самостійно обирати, на якому матеріалі в першу чергу відпрацьовувати ті чи інші корекційні завдання.

Слід зазначити, що розроблена нами корекційна програма є

настільки детальною, що не потребує особливих методичних рекомендацій. У ній є взаємообумовленими та взаємодоповнюючими загальноосвітні навчально-виховні, психологічні розвивальні та корекційні завдання, доступно та зрозуміло для педагогів-практиків викладені науково-теоретичні засади побудови змістового наповнення програми, узгоджені програмні вимоги з паспортним віком дітей.

Зміст спеціальної програми: 1) викладений у науковому стилі із зазначенням логопедичних і філологічних термінів, коротке тлумачення яких подане в самому тексті; 2) розроблено із наведенням значної кількості прикладів для кращого розуміння та легшого використання; 3) розрахований на творчу роботу вчителя-логопеда з урахуванням індивідуальних психофізичних можливостей кожного дошкільника групи зокрема; 4) передбачає індивідуальний добір учителем-логопедом мовленнєвого матеріалу відповідно до логопедичного висновку та психофізичних особливостей кожної дитини; 5) зорієнтований на роботу з дітьми, які мають нормальний інтелект і первинно збережений слух і з якими постійно працюють батьки; 6) розрахований на випереджувальне навчання, тобто має на меті максимально розширити коло знань і уявлень дітей (зона найближчого розвитку (за Л. С. Виготським)); 7) охоплює всі складові мовлення, які не чітко відокремлені одна від одної, а тісно взаємодіють і переплітаються; 8) реалізується у тісній співпраці педагогів спеціального ДНЗ компенсуючого типу (вчителя-логопеда, вихователів, практичного психолога, музичного керівника, інструктора з фізичної культури).

Завдяки розробленій нами структурі можна простежити ієрархічну організацію виражальних засобів змістового наповнення висловлювання (фонема → морфема → слово → словоформа → словосполучення → речення → текст), а також побачити якісний перехід від тріади „знання – уміння – навички” до оновленого варіанту спеціальної програми: „навичка – досвід – звичка”. Поданий матеріал є орієнтовним і може варіюватися в залежності від мовленнєвого та психофізичного розвитку кожного дошкільника групи.

Запропонована система корекційно-розвивального навчання дітей п'ятого року життя із ФН (ФНМ) і ФФНМ розрахована на педагогів спеціальних ДНЗ компенсуючого типу для дітей із ПМ, учителів-логопедів дошкільних логопедичних пунктів при ДНЗ, працівників реабілітаційних центрів. Вона може бути використана як інтегрована для роботи з дітьми у ДНЗ, реабілітаційних центрах та інших

навчальних закладах з інклюзивною спрямованістю розвитку, навчання та виховання.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти [Богущ А. М., Беленька Г. В., Богиніч О. Л. та ін.]; наук. керівник: А. М. Богущ, дійсний член НАПН України, проф., д. пед. н. – К.: ТОВ "МЦФЕР–Україна", 2012. – 26 с.
2. Рібцун Ю. В. Корекційна робота з розвитку мовлення дітей п'ятого року життя із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення : програмно-методичний комплекс / Ю. В. Рібцун. – К. : Кафедра, 2013. – 284 с.
3. <http://www.logoped.in.ua/>

The article was analyzed the relevance of creation and text fulfilled of corrective program with language development of children in the fifth year of life with phonetic and phonemic undevelopment speech.

Keywords: correctional program phonetic and phonemic undevelopment speech, preschoolers fifth year of life.

Отримано 18.03.2013

УДК 159.9:316

І.Л. Рудзевич

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ В КОНТЕКСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ КОНФЛІКТІВ

У статті подано аналіз основних психологічних особливостей юнацького віку, які є важливими щодо вивчення педагогічних конфліктів.

Ключові слова: юнацький вік, соціальна ситуація розвитку, провідна діяльність, психічні новоутворення.

Над проблемами юнацького віку працювали Л.С. Виготський, Л.С. Божович, І.В. Дубровіна, Д.І. Фельдштейн, Е.Еріксон, юність в призмі конфліктів розглядали М.М.Рибакова, Р.М.Грановська. Серед українських дослідників слід відзначити Г.С. Костюка, С.Д. Максименка, М.В. Папучу та ін.

Різні дослідники встановлюють свої критерії юності. Так, в американському підручнику "Психологія розвитку" автор Грейс Крайг [4], не розрізняє окремо юнацький та підлітковий вік, об'єднуючи їх в одному розділі та часто вживаючи синонімічно. Це пов'язано з поняттям *teenager*, загальноприйнятим в англійській культурі, яке охоплює вікову групу від 12 до 19 років. Зрозуміло, сюди входять як підлітковий, так і юнацький вік. О.Ф.Рибалко, вітчизняна дослідниця, узагальнює вікові варіації до "шкільного періоду", аналізуючи вже в межах цього періоду конкретні психофізіологічні функції, формування особистості тощо [8].

І.С. Кон у своїй книзі "Психологія ранньої юності" він ретельно аналізує такі питання, як історико-культурні характеристики юності в різні історичні епохи, процес соціалізації в юнацькому віці, особливості психічного розвитку і формування особистості, взаємини з дорослими та ровесниками тощо [3]. Ідучи в рамках культурно-історичної психологічної традиції, ми будемо розглядати юнацький вік з точки зору таких його найважливіших характеристик, як соціальна ситуація розвитку, провідна діяльність та психічні новоутворення. У контексті конфліктологічної проблематики будуть розглянуті особливості юнацького віку, які стосуються особливостей виникнення і протікання конфліктів, зокрема педагогічних, у старшокласників.

Психолог Л.І.Божович основним компонентом соціальної ситуації розвитку старшокласників вважає необхідність визначення особистістю власного місця в соціумі. Особливо підкреслюється дослідницею ключова роль формування світогляду в юнацькому віці. Світогляд формує спрямованість особистості, що накладає відбиток на все психічне життя особистості. "Вибір подальшого життєвого шляху, самовизначення стає... тим афективним центром життєвої ситуації, навколо якого починають обертатися і вся їх діяльність, і всі їх інтереси" [1, с. 374].

Соціальну ситуацію розвитку в юнацькому віці схематично визначає М.В.Папуча [6] : мій внутрішній світ ↔ Я ↔ моє майбутнє. У цій схемі відбивається подвійність соціальної ситуації розвитку в юності, яка складається з двох домінуючих переживань, а саме:

1) відношення до зовнішнього світу, яке виражається як

спрямованість у своє майбутнє;

2) відношення до свого внутрішнього світу, яке стає дуже значимим і існує в формах пізнання і оцінки.

Соціальну ситуацію розвитку складають відношення юнака до мікро- та макро- середовища. Стосунки як на макро-, так і на мікро рівні носять кризовий характер. На макрорівні це пов'язано з нормативністю, як і при кризі 7 років. Необхідність здійснити життєвий вибір стимулює активне пізнання оточуючого світу поряд з його глибоким переживанням. Це і є процес формування світогляду, за Л.І.Божович. Юнака вражає "багатошаровість" моральних норм – розбіжність цінностей декларованих і здійснюваних, різниця в поглядах учителів, батьків та літературних героїв. Виникає явище юнацького максималізму, акцентуїтованих крайнощів в поглядах і поведінці. Це травмує психіку і криза підсилюється.

На мікрорівні в юності людина переживає дуже значимі почуття. Це період, коли народжуються перша справжня дружба та перше справжнє кохання. Про ці відносини людина пам'ятатиме все життя; у них вона відкриває всю красу і велич людського духу; це суто людські взаємини, стосунки найвищого ціннісного рівня. У психології мотиви цих відносин називаються мотивами афіліації, які виражаються в прагненні просто бути поруч з людиною, доторкатися до неї і до її внутрішнього світу, ділити з нею радощі і неприємності життя, спілкуватися без будь-якої матеріальної, фізіологічної або соціальної зацікавленості. У таких стосунках людина виступає перед нами *як така*, від якої нам нічого не треба. Це контакт внутрішніх світів, взаємопрезентація внутрішніх світів, доторкання до найпотемнішого в іншому, відкриття світу іншої людини. Але не завжди вдається обійти всі підводні камені – сором, незграбність, розчарування. У той же час любов і дружба – це водночас і ревності, зрада, ненависть. Особистість весь час знаходиться в напруженні, що й зумовлює кризовість цього вікового етапу [6].

Своєрідність соціальної ситуації розвитку в юності обумовлюють відносини з дорослими та однолітками. Детальний аналіз цієї взаємодії здійснив І.С.Кон [3]. "Ми і дорослі" - постійна тема юнацької рефлексії. Дитина в цьому віці емансипується від батьків. Але сім'я залишається найважливішим інститутом соціалізації. Існує декілька механізмів впливу батьків на дітей, а саме: підкріплення (заохочення і покарання), ідентифікація (дитина наслідує батьків в поведінці та поглядах) та розуміння (знаючи внутрішній світ дитини, батьки формують її самосвідомість і комунікативні якості). Але конкретні якості особистості дитини в принципі не можуть бути

виведені ні з якостей її батьків, ні з окремо взятих методів виховання. Відносини дітей-старшокласників і батьків асиметричні, нерівноправні. Багато хто з батьків, звикнувши керувати дітьми, хворобливо переживають втрату своєї влади. Юнаки, в свою чергу, неуважні до батьків внаслідок свого вікового егоцентризму. Але водночас найбільше старшокласники хотіли б бачити в батьках друзів і порадників. При всьому їхньому прагненні до самостійності, юнаки і дівчата гостро потребують життєвого досвіду і допомоги старших. Це відкриває широкі можливості для побудови конструктивних взаємин, для стосунків, які б збагачували емоційно і духовно як батьків, так і їх дітей.

Учителі переживають у відносинах із старшокласниками ті ж самі труднощі, що і батьки, і до того ж ще й ті, які обумовлені специфікою педагогічної взаємодії. В юності шкільне життя розглядається як тимчасове, те, що має обмежену цінність. Хоча старшокласник все ще належить школі, але референтні групи, з якими він подумки співвідносить свою поведінку, все частіше знаходяться поза нею. Юнацький вік – це не підготовка до життя, це саме життя, це дуже важливий і відповідальний етап життєвого шляху. І багато в чому саме від учителя залежить те, як про цей період згадуватиме людина – чи то як про етап вільного становлення, творчості і натхнення, чи як про конфліктний, напружений час вперемішку із нудьгою на уроках. Учитель має у свідомості старшокласника кілька ролей згідно з виконуваними ним функціями:

- заміна батьків;
- влада, яка володіє певним запасом заохочень і покарань;
- авторитетне джерело знань з певної області;
- старший товариш і друг.

Головна перешкода взаєморозумінню вчителів і учнів - абсолютизація рольових відносин, наївно-бюрократичний "школоцентризм". Учитель, стурбований, передусім навчальною успішністю, не бачить за оцінками індивідуальності учня. Альтернатива цьому підходу – особистісний підхід. Мистецтво контакту з учнями, старшокласниками, передбачає чутливість і душевну відкритість самого вихователя, його готовність зрозуміти щось нове і незвичне, побачити іншого, як себе і себе, як іншого [3].

Ровесники відіграють особливо важливу роль у житті юнака. Це обумовлене наступними факторами. По-перше, спілкування з однолітками – це дуже важливий специфічний канал інформації, яку юнаки не можуть отримати від дорослих (зокрема, про статеві відносини). По-друге, це специфічний вид міжособистісних відносин,

де юнак може сформувати у себе необхідні комунікативні якості. По-третє, це специфічний вид емоційного контакту. Усвідомлення групової належності дає юнаку відчуття захищеності і контакту. Повага товаришів має вирішальне значення для формування самоповаги юнака. Юнацькі групи, як і підліткові, характеризуються надзвичайною конформністю. У цьому віці виникає прагнення належати до певної субкультури. З'являються почуття дружби та любові [3].

Ще одна дуже важлива особливість соціальної ситуації розвитку старшокласників полягає в тому, що вони вперше усвідомлюють себе *об'єктом сприймання іншими людьми*. Підвищена увага до своєї зовнішності, моделювання її та експериментування з нею – наслідок цього усвідомлення. Така підвищена увага до своєї зовнішності в цьому віці може не лише впливати на поведінку, але й деформує самооцінку, впливає на систему цінностей, інші глибокі особистісні структури.

Таким чином, з точки зору соціальної ситуації розвитку, юнацький вік включає в себе період вікової кризи. Ситуація для старшокласника загострюється об'єктивною необхідністю вперше в житті зробити власний вибір. Вірним може бути лише такий вибір, який максимально враховує індивідуальність молодшої людини. Важливим також є те, щоб цей вибір органічно входив у загальний контекст становлення індивідуальності і напряду життєвого шляху. Це має бути самостійно зроблений вибір, який дасть найширші можливості для творчого розвитку особистості.

Провідна діяльність цього вікового періоду визначається різними дослідниками по-різному. У одних вона може бути названа учбово-професійною. Для старшокласників учіння стає значимим, на відміну від підлітків, але вже не в такому аспекті, як для молодших школярів. Воно досить жорстко пов'язується з майбутнім професійним вибором учня. Але при такій постановці проблеми виникає протиріччя кардинального характеру: якщо проблеми становлення внутрішнього світу є центральними в ранній юності, вони мусять, згідно з усіма законами вікової психології, бути пов'язаними з провідною діяльністю. І це означає, що учбово-професійна діяльність не є провідною.

Сенс всього періоду юності полягає в перетворенні дитини на *суб'єкта власного життя*. Три основні психологічні ознаки характеризують людину як суб'єкта власного життя [6]:

1. Це людина, яка сама свідомо ставить цілі, виходячи з власних потреб і прагнень (але не підкоряючись їм!), аналізу життєвої

ситуації, в якій вона знаходиться, та оцінки власних можливостей.

2. Суб'єкт життя використовує свої способи досягнення цілей. Частина цих способів привласнена протягом розвитку, але у своїй сукупності вони складають неповторну психологічну конфігурацію – стиль.

3. Суб'єкт життя – це обов'язково індивідуальність, тобто людина унікальна і неповторна, що має свою власну філософію життя. І саме такою вона залишається в пам'яті людей і в історії суспільства.

Юність, є підготовчим етапом на шляху до перетворення людини на суб'єкта власного життя. Майбутнє, якого так прагне старшокласник, – не лише мрія. Воно – ще й необхідність і обмеження. Це дуже важливо усвідомити, адже саме як необхідність майбутнє ставить перед юнаком першу складну проблему в його житті, яку може вирішити тільки він сам. Ця проблема усвідомлюється юнаком як необхідність здійснити свідомий вибір власного життєвого шляху, її треба вирішити принаймні до закінчення школи. Це – головне. І тому *свідомий вибір напряму життєвого шляху* стає переважаючою формою психічної активності в цьому періоді. Отже, це і є провідна діяльність [6].

Учіння є способом виконання провідної діяльності. З одного боку, воно ніби втрачає самодостатню значущість – суб'єктивно для учня учіння має цінність лише в контексті планування власного майбутнього. Звідси – диференційоване ставлення до учбових предметів як норма навчання. З іншого боку, провідний характер учбової діяльності визначає її центральну роль у психічному розвитку, і проблеми в учінні однозначно є проблемами розвитку. Тому невстигання, невизначеність з колом необхідних надалі предметів, інші негаразди означають блокування провідної діяльності, а отже й припинення або серйозні відхилення в розвитку особистості [6].

Учіння тісно пов'язане з іншою формою провідної діяльності – з самопізнанням. У ситуації усвідомленого вибору між учбовими завданнями, які сприятимуть розвитку нових знань і умінь, та іншими, що сприятимуть встановленню учнем власних здібностей, недоліків та перспектив, старшокласники обирають саме останні.

У процесі учбової діяльності у старшокласника формується індивідуальний стиль цієї діяльності, який, за влучним визначенням В.С.Мерліна [5], є специфічним психологічним утворенням, що опосередковує цілі і мотиви діяльності і забезпечує її неповторність.

У зв'язку з тим, що учбова діяльність старшокласника включається

в загальний контекст усвідомленого вибору напряму життєвого шляху, провідну спонукальну функцію в ній виконують не учбово-пізнавальні мотиви, а мотиви досягнення. Саме як сходинку до визначення себе в майбутньому розцінює успіх і невдачу в учінні юнак [6].

Самопізнання є іншою формою провідної діяльності. Внутрішнім психологічним змістом і сутністю діяльності самопізнання є процес структурування особистістю свого внутрішнього світу. "Діяльність самопізнання має специфічну "надзадачу": її виконання мусить призвести до виокремлення із внутрішнього світу особливої загадкової структури, яку й називають Я" [6, с.36]. Виокремивши себе із зовнішнього світу, людина дійсно пізнає себе і усвідомлює оточуючий світ.

Основними способами самопізнання в юності є особистісна рефлексія та інтроспекція. При рефлексії юнак бачить себе ніби очима інших людей, відбувається децентрація, співвіднесення своєї поведінки з переживаннями інших людей. При інтроспекції відбувається самозанурення, аналіз власних переживань і прагнень.

Таким чином, провідною діяльністю юнацького віку виступає свідомий вибір власного життєвого шляху. Основними формами цієї діяльності є учіння та самопізнання. У процесі провідної діяльності формуються основні психічні новоутворення юності, які ми зараз і розглянемо.

Згідно з І.В. Дубровіною, центральним новоутворенням ранньої юності є *готовність до життєвого самовизначення* [9]. "У психологічній готовності до самовизначення, безумовно, провідну роль грає самосвідомість – усвідомлення своїх якостей і оцінка їх, уявлення про своє реальне та бажане Я, рівень домагань старшокласників у різних областях життя і діяльності, оцінка себе та іншого з точки зору належності до певної статі, інтроспекція та особистісна рефлексія" [9, с.11]. Під керівництвом І.В. Дубровної був проведений ряд експериментальних досліджень, які висвітлюють вище зазначені аспекти проблеми готовності юнаків до самовизначення. "Готовність до самовизначення передбачає формування у старших школярів стійких, свідомо створених уявлень про свої обов'язки і права по відношенню до суспільства, інших людей, моральних принципів і переконань, розуміння обов'язку, відповідальності, вміння аналізувати власний життєвий досвід, спостерігати за явищами дійсності і давати їм оцінку тощо" [9, с. 11]. Отже, готовність до самовизначення потребує внутрішньо-особистісних утворень, які в подальшому зроблять можливим творче, активне, суб'єктне життя людини.

Основними психологічними компонентами готовності до

життєвого самовизначення як центрального новоутворення ранньої юності слід вважати:

1. Життєві плани як стійкий прояв мотивації особистості відносно визначеного напрямку життєвого шляху.

2. Розвинену Я-концепцію – результат самопізнання як провідної діяльності.

3. Свідоме управління розвитком власної особистості (саморозвиток).

4. Інтегрування власної особистості і поява індивідуальності як вищого рівня її розвитку.

Ці компоненти можуть розглядатися як побічні новоутворення.

За Еріком Еріксоном, в юності повинна бути сформована его-ідентичність. Вона формується в результаті кризи і супроводжується вибором молодого людини свого професійного шляху, ціннісних орієнтирів, життєвої позиції.

Ми охарактеризували основні психологічні особливості юнацького віку з точки зору аналізу соціальної ситуації розвитку, провідної діяльності та психічних новоутворень. Тепер звернемося до конфліктогенних особливостей юності.

Вік накладає свій відбиток на ставлення до часу. Юнак весь спрямований в майбутнє і тому втрачає значимість теперішнього моменту. "Спрямованість життя до досить віддалених цілей при ігноруванні близьких часто оцінюється як безтурботність і непрактичність", – зазначає Р.М.Грановська [2, с. 188]. Це часто служить предметом конфлікту "батьків і дітей". Перші вже усвідомили, що життя не знає чернеток, все робиться остаточно, а останні страждають деякою безвідповідальністю.

Створюючи прекрасні ідеали та утопії, юнаки стають максималістами.

Це створює умови для категоричності в судженнях, однобічності в оцінках, нетерпимості до критики. Все це утруднює міжособистісне, а тим паче міжпоколінне спілкування і може призводити до виникнення та ескалації конфліктних ситуацій.

Як зазначає М.М. Рибаківа, у відносинах із старшокласниками вчителям важливо надати їм більшу самостійність і водночас можливість зберегти гарні відносини з родиною. "Через такі відносини коригується вплив неформальних груп на особистість учня, у якого кріпне впевненість в належності не тільки до суспільства ровесників, але й значимість дорослих через рівноправні емоційно насичені відносини з ними" [7, с. 9].

Через власну інтелектуальну діяльність у старшокласників іде подальший процес формування власних позицій, з'являється прагнення пізнати складний світ людських відносин, самого себе – все це породжує стан внутрішньої напруги, який вони часто ховають за маскою зовнішньої розв'язності, іронії. Помилки вчителів при оцінці вчинків учнів призводять до складних ситуацій, відчуження, особистісних конфліктів. У той же час учні активно шукають серед учителів тих, з ким можна про все поговорити відверто. Якщо цей пошук знайде відгук, то можна говорити про побудову конструктивних стосунків, де немає місця руйнівним конфліктам. Пошуки і сумніви у цьому віці є нормальним станом учнів.

Взаємовідносини з учителями стають для учнів ареною для демонстрації нових можливостей в особистісному спілкуванні, способом формування відносин з дорослими людьми в цілому. Все це породжує яскраво виражений інтерес до особистісних якостей оточуючих людей, потребу в їх пізнанні через активні форми взаємодії з ними, через вчинки. І вчителю особливо важливо зайняти виважену позицію, щоб не відштовхнути учня, не загострити відносини до рівня конфліктності.

На жаль, часто самі вчителі ініціюють конфлікти. Вони не помічають багато чого гарного в учнях, бояться змінити свою рольову учительську позицію на загальнолюдську. Чимало конфліктів виникають через образи вчителями особистості учнів, приниження їх гідності, що породжує захисну реакцію.

Коли вчитель розуміє складність і непослідовність поведінки всіх учасників ситуації, тобто бачить не тільки вчинок учня, але й самого себе, свої дії його очима, він здатен дати об'єктивну оцінку своєї поведінки, попередити конфлікт, взяти на себе розумне керівництво ситуацією. Цінність такої поведінки вчителя полягає в тому, що учасники ситуації і присутні при цьому учні набувають досвід правильної побудови взаємовідносин з людьми [7].

Таким чином, юність - це специфічний віковий етап з певними особливостями соціальної ситуації розвитку, певною провідною діяльністю та відповідними психічними новоутвореннями. Окремі особливості старшокласників є важливими при розгляді педагогічних конфліктів, і в той же час вирішальне значення в цьому процесі має позиція вчителя.

Список використаних джерел

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте (Психологическое исследование) – М.: Просвещение, 1968. – 464с.

2. Грановская Р.М. Конфликт и творчество в зеркале психологии. - М.: Генезис, 2002. – 573с.
3. Кон И.С. психология ранней юности: Кн. для учителя. - М.: Просвещение, 1989. – 255с.
4. Крайг Г. Психология развития. - СПб.: Питер, 2001. -992с.
5. Мерлын В.С. очерк интегрального исследования индивидуальности. – М.: Педагогика, 1985. – 256с.
6. Папуча М.В. Психологія ранньої юності: Навчально-методичний посібник. – Ніжин: НДПУ, 2001. – 137с.
7. Рыбакова М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе: Кн. Для учителя. – М.: Просвещение, 1991.- 128с.
8. Рыбалко Е.Ф. Возрастная и дифференциальная психология. – СПб.: Питер, 2001. – 224с.
9. Формирование личности старшеклассника / Под ред. И.В.Дубровиной. – М.: Педагогика, 1989. – 168с.

The article described the basic psychological features of adolescents that are important in the study of educational conflicts.

Keywords: adolescent age, social situation of development, leading activities, mental tumors

Отримано 18.3.2013

УДК 364-787.22(477)“18/19”

Ю. В. Сербалюк

СОЦІАЛЬНА РОБОТА З МАЛОЛІТНІМИ ЗЛОЧИНЦЯМИ В ІСТОРІЇ УКРАЇНИ КІНЦЯ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТ.

У статті розглянуто досвід соціально-педагогічної роботи з малолітніми злочинцями у місцях відбування покарання та після їх звільнення в історії України кінця ХІХ – початку ХХ ст.

Ключові слова: засуджені неповнолітні, соціальний супровід, виховання, патронат, виправна колонія.

Здійснення соціальної роботи із засудженими і соціальний

супровід та підтримка їх після звільнення є актуальною проблемою сьогодення. Вона знайшла своє відображення у наукових дослідженнях Н. Ю. Максимової, В. І Кривуші, І. О. Парфенович, В. М. Синьова та ін. Однак історичний досвід у цій сфері соціальної роботи вивчений недостатньо, що і зумовило тему статті.

Серед різних благодійних організацій і закладів, які виникали в Україні наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст. були і такі, що опікувались засудженими, їхніми дітьми, сприяли соціальній реабілітації колишніх ув'язнених. Ще на початку ХІХ ст. у губерніях Російській імперії почали виникати Попечительні про тюрми товариства. Ці товариства наполегливо проводило ідею людинолюбства і турботи про ув'язнених. У їх діяльності простежується три періоди: 1) 1819-1850 рр.; 2) 1851-1878 рр.; 3) 1879-1917 рр. У Києві така структура виникла ще у 1836 р. [10, с. 51, 54]. Для того, щоб допомогти людині, яка відбула покарання повернутись у суспільство, налагодити своє життя, не допустити злочинного рецидиву створювалися організації Патронату. Статут Київського патронату, який існував під назвою Товариство покровительства особам, що відбули покарання і безпритульним дітям, був затверджений у 1912 р. [1, с. 6]. Виділялось два основних напрямки його роботи: вивчення особи звільненого (поведінка у місцях позбавлення волі, психологічні особливості, матеріальний та сімейний стан, попередні судимості, професійна підготовка, особисті наміри тощо) та матеріальна та інша допомога зі сторони товариства. Здійснювалось також безпосереднє патрунування звільненого на предмет його способу життя, працевлаштування тощо.

Київський патронат важливу роль відігравав в організації роботи з профілактики злочинності серед неповнолітніх, а також в опіці над засудженими та звільненими з місць позбавлення волі дітей. Значною мірою це викликано було прийнятим 2 червня 1897 р. законом “Про зміни форм і обрядів судочинства по справах про злочинні дії малолітніх і неповнолітніх” [8]. Закон наголошував на необхідності застосовувати до неповнолітніх правопорушників у більшій мірі не каральні, а виховні та виправні заходи. З цією метою в листопаді 1912 р. було створено при Київському патронаті Попечительство над малолітніми дітьми. У його діяльності виділялись три напрямки: 1) опіка засудженими неповнолітніми за місцем відбування покарання; 2) опіка над тими, хто відбув покарання; 3) нагляд за неповнолітніми, які перебували під покровительством Попечительства і були направлені ним на роботу

у майстерні, на заводи [3, с. 497]. По першому напрямку члени попечительства двічі на тиждень відвідували Київський арештний будинок. Проводили бесіди із вже засудженими на предмет виявлення родичів, найближчого соціального оточення, планів на майбутнє, пропонували допомогу у працевлаштуванні. Головна мета такої діяльності – спонукати молоду людину після звільнення звернутись по допомогу до Патронату про працевлаштування та опіку.

Члени Попечительства не могли безпосередньо впливати на утримання засуджених неповнолітніх у Київському арештному будинку, але своєю активною позицією вони сприяли покращанню медичного обслуговування засуджених (якого фактично не було до цього), зніщували створення в виправній установі умов для набуття дітьми навиків ремісничої праці [9, с. 313-314].

Значну частину роботи Попечительства про малолітніх Київського патронату складала робота з тими, хто вже відбув покарання і потребував професійного навчання чи працевлаштування відповідно до своїх знань і здібностей. Вирішено було не створювати власних ремісничих майстерень, а розміщати дітей у природному соціальному середовищі – у трудових колективах. Були укладені угоди з приватними і держаними ремісничими закладами про прийом на навчання і роботу на загальних умовах дітей із числа колишніх засуджених. Це стало можливими завдяки співучасті у долі таких дітей ряду небайдужих громадян Київської губернії.

Попечительство намагалось залучити батьків дітей до справи реабілітації їх дітей. Батьків знайомили з робочим місцем дитини та умовами праці. Щонеділі попечителі проводили бесіди зі своїми підопічними, намагаючись в'яснити особливості їх нового життя, проблеми. Передбачалось організувати змістовне проведення вільного часу дітей через створення недільних читань, бібліотеки, залучення дітей навчання у недільних школах [9, с. 346-317].

Діти, що перебували під опікою Патронату поділялись на 3 групи. До першої відносились ті, хто переступив закон вперше в житті в стані крайньої необхідності по дитячим мотивам. Вони не заперечували здійснених злочинів, працювали, жили вдома.

До другої групи відносились неповнолітні, які здійснили декілька злочинів, міняли декілька разів місце роботи, йшли з дому на тривалий час. Бажання працювати у них ще було, але під впливом товаришів бродяжили і не працювали. Здійсненні злочини

або зовсім заперечували, або придумували неймовірні мотиви їх здійснення.

Третю групу складали неповнолітні, які мали вже міцні зв'язки зі злочинним середовищем, яке не хотіло їх відпускати.

14 листопада 1913 р. було відкрито притулок для малолітніх Попечительства про малолітніх Київського патронату на 25 осіб. До нього приймалися особи, притягнуті до відповідальності за рішенням мирових суддів, діти, які не мали власного житла і яких не можна було залишити на свободі. Крім того тут розміщались малолітні безпритульні, яких затримувала поліція. Притулок, таким чином, виконував подвійну функцію : з однієї сторони він заміняв для дитини арештний будинок та міські нічліжки, де надто доступною була асоціальна освіта, а з другої сторони він слугував лабораторією з підготовки попечителів, які вирішили присвятити своє життя боротьбі з дитячою злочинністю та безпритульністю. Це свідчить, що у суспільстві усвідомлювалась необхідність надання соціально-психологічної підтримки дітям, які у такому закладі опинялись з різних причин. Це ставило ще одне завдання, яке усвідомлював Київський патронат: необхідність практичної підготовки кадрів для профілактики дитячої злочинності, для роботи з такою категорією дітей в умовах притулку. Отже, можна говорити про постановку вперше питання підготовки соціально-педагогічних працівників, головним завданням яких є забезпечення необхідних умов для соціалізації особистості. У 1913 р., на момент відкриття притулку для малолітніх Київського патронату, вони мали назву попечителів і їх було двоє. Вони працювали з малолітніми засудженими, їх батьками чи родичами, влаштовували дітей у майстерні і взагалі надавали їм всебічну допомогу і підтримку у різних формах [9, с. 313-314].

Проявляючи турботу про ефективність такого соціального патронату вчорашніх неповнолітніх злочинців, Київський Патронат розробив інструкцію для попечителів малолітніми дітьми, які відображали набутий досвід і були цінними методичними рекомендаціями для практичної роботи з такою категорією осіб. Аналіз обов'язків попечителя Попечительства про дітей Київського патронату, що відображений у зазначених інструкціях, дав нам можливість класифікувати його діяльність як соціально-педагогічну у системі пенітенціарних закладів.

Ще один заклад соціальної опіки неповнолітніх, звільнених з місць позбавлення волі – Київська виховна колонія була заснована у

1874 р. Вона утримувалась Київським товариством землеробських колоній і ремісничих притулків. За 10 років вона випустила 1 000 вихованців [3, с. 491]. Приймались діти до 16 років. Всі вихованці колонії поділялись на 3 “сім’ї”. До першої відносились найбільш запущені діти. Вони знаходились під постійним наглядом, не мали відпусток і займались переважно “чорною” роботою. До другої “сім’ї” відносились наймолодші вихованці, до третьої – найстарші, які стали на шлях виправлення. Всі вихованці навчались у школі і працювали (крім першої “сім’ї”) в столярній та шевській майстернях, готуючись до самостійного життя. У колонії була школа, бібліотека, власний духовий оркестр із числа вихованців. Перебування дитини у цих умовах було набагато кращим ніж в арештантському будинку. Однак і тут траплялись потворні явища, як-то повний диктат більш досвідчених важковиховуваних над меншими і слабосилими, коли останні виявлялись душею і тілом поневолені. Причиною цього була відсутність належної соціально-педагогічної і психологічної підготовки персоналу. Наглядачі колонії, не маючи змоги тримати ситуацію під контролем, уклали своєрідний “пакт” з лідерами вихованців на кшталт: “Вам все дозволено, але ви самі підтримуєте порядок”. Сучасниками визнавалась необхідність диференціації вихованців по різним розрядам відповідно ступеню зіпсованості дитини, а також оформлення у державі ювенальної юстиції (окремий суддя) та запровадження інституту попечителів (соціальних педагогів).

У Подільській губернії закладом для соціальної реабілітації малолітніх злочинців була Кам’янець-Подільська виправна колонія для неповнолітніх, що знаходилась у віданні Подільського товариства виправних колоній та притулків. Саме товариство було засноване у 1897 р., а колонія – у 1901 р. Метою Товариства було сприяння покращанню долі неповнолітніх обох статей у віці 10-18 років, опустились у суспільстві до злочинів, а також безпритульних дітей, малолітніх жебраків та дітей засуджених. Виправна колонія була розрахована на 40 осіб. Її метою було фізичне, розумове і морально-релігійне виховання, навчання ремеслам, садівництву, городництву і взагалі прищеплення злочинцям чоловічої статі практичних знань, які могли б дати засоби для існування після закінчення терміну перебування у колонії [2, с. 1]. У перший рік було всього 6 вихованців, які в основному займались сільсько-господарськими роботами та самообслуговуванням [4, с. 152]. Шкільні заняття організовувались

з жовтня по березень за програмою сільських однокласних училищ [5, с. 139]. Не дивлячись на сільськогосподарський профіль виховного закладу, до нього у зимові місяці запрошувався спеціальний майстер столярної справи, який навчав вихованців цьому ремеслу [7, с. 123].

У Волинській губернії у 1892 р. виникає Товариство виправних притулків. Своєю метою воно ставило надати неповнолітнім злочинцям, безпритульним і жебракам через виховання і освіту можливість морального виправлення і підготовку до самостійного трудового життя. Також передбачалось сприяти у майбутньому справі їх влаштування у житті [11]. Перші 5 років Товариство акумулювало кошти для відкриття виправно-виховного притулку. Його було відкрито 1 березня 1898 р. [6, с. 4]. До притулку приймалися хлопці до 18 років без обмежень у віросповіданні, станового походження за рішенням окружного суду, мирових суддів, а також на прохання батьків. Контингент вихованців був різний. В основному потрапляли сюди за крадіжки, які здійснювались з різних причин. Одні з безвихідної бідності, але в основному під впливом оточення – сім'ї, друзів. Тут вони перебували на повному утриманні, займались городництвом, польовими роботами, освоювали столярне ремесло. Останнє мало спеціалізацію: для вихідців з міста більше уваги приділялось підготовці для майбутньої роботи на мебельному виробництві, для вихідців з села – набуттю столярних знань і навиків, необхідні у селянському житті.

Вихованці притулку зазвичай прокидались о 6 годині ранку, влітку о 5-й. Проводили день у городніх роботах, у столярній майстерні, у роботах з самообслуговування. Виховний вплив базувався на гуманності, довірі і любові до вихованців. Останні мали доступ до кімнат, де мешкав директор притулку, наглядач жив поряд з ними, але ні у кого нічого не було вкрадено. Із засобів морального впливу практикували постійне спостереження за поведінкою, бесіди виховного характеру, спільні з вихованцями щоденні молитви, відвідування у недільні та святкові дні церкви, читання літератури. Надавались навіть триденні відпустки, під час яких ніхто з вихованців не зловживав довірою. Діти-євреї отримували можливість по суботам проводити час зі своїми єдиновірцями у найближчому селі [6, с. 22-23].

Таким чином, на початок ХХ ст. в Україні вже було набуто певний досвід в організації соціального супроводу засуджених неповнолітніх та звільнених з місць позбавлення волі. Головними

суб'єктами соціальної роботи з цією категорією дітей були не державні структури, а благодійні громадські об'єднання. В сучасних умовах вважаємо за доцільне використовувати потенціал громади у питаннях подолання дитячої злочинності та її рецидивів.

Список використаних джерел

1. Благотворительность в России : в 2 т. – СПб. : [Б. в], [1907?]. – Т. 2. – Ч. 1. – 941 с. – Киевская губерния.
2. Благотворительность в России : в 2 т. – СПб. : [Б. в], [1907?]. – Т. 2. – Ч. 1. – 941 с. – Подольская губерния.
3. Левитский В. Преступность малолетних в г. Киеве и борьба с нею / В. Левитский // Трудовая помощь. – 1913. – № 10. – 489-514.
4. Обзор Подольской губернии за 1901 год. Приложения к всеподданнейшему отчету Подольского губернатора. – [Б. м.] : [Б. в.], [1901]. – IV, 215, [208] с.
5. Обзор Подольской губернии за 1903 год. Приложения к всеподданнейшему отчету Подольского губернатора. – [Б. м.] : [Б. в.], [1903]. – IV, 195, [87] с.
6. Отчет Волынского общества исправительных приютов за 1898-1899 рр. – Житомир : Тип. И. Кесельмана 1900. – 47 с.
7. Отчет Подольской губернии за 1905 год. Приложения к всеподданнейшему отчету Подольского губернатора. – [Б. м.] : [Б. в.], 1905. – 164, [47] с.
8. ПСЗРИ. – 3. – Т. XVII. – № 14233.
9. Попечительство о малолетних при Киевском патронате. Отчет о деятельности с 12 ноября 1912 г. по 7 марта 1913 г. // Трудовая помощь. – 1913. – № 8. – 312-319 с.
10. Ступак Ф. Я. Благодійні товариства Києва (др. пол. XIX – поч. XX ст.) / Ф. Я. Ступак. – К. : Хрещатик, 1998. – 208 с.
11. Устав Волынского общества исправительных приютов. – [Б. м.] : [Б. в.], [1892?] – 15 с.

This article deals with the researching of social-pedagogical work with juvenile offender in places of punishment and after their discharge in history of Ukraine at the end of XIX - till beginning of XX century.

Keywords: convicted juvenile, social escort, education, patronage, reformatory

Отримано 18.3. 2013

УДК 376.015.31

Н.А. Сіліна

ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ У РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ

У статті висвітлюються питання естетичного виховання розумово відсталих дітей. Проаналізовані поняття "здібності", "естетична діяльність". Визначено значення і роль естетичних здібностей в гармонійному розвитку особистості.

Ключові слова: естетичне виховання, здібності, естетична діяльність, естетичні здібності.

У наш час йде активний пошук засобів гуманізації спеціальної освіти, зорієнтованих на самоцінність людської особистості, її внутрішні ресурси, потяг до досконалості та саморозвитку. Гуманістичні тенденції пов'язані з процесом освіти дітей з особливими педагогічними потребами, визначають пріоритетні завдання в області корекційної педагогіки, такі як формування і розвиток не тільки розумової сфери дитини, а й духовної та емоційної, зорієнтованих на виховання особистості яка спроможна творчо відноситись до праці, самостійно приймати нестандартні рішення, гнучко реагувати на зміни обставин. Що, в свою чергу, є необхідною умовою ефективності майбутньої професійної діяльності та соціальної адаптації випускника допоміжної школи.

У Національній доктрині розвитку освіти визначено основну мету державної політики щодо розвитку освіти, яка полягає у створенні умов для розвитку особистості й творчої самореалізації кожного громадянина України. Великий потенціал для створення таких умов в межах освітнього простору школи має естетичне виховання, яке "забезпечує комплексний вплив на всі структурні компоненти особистості, її емоційно-духовне ставлення і формування суб'єктивних якостей (самостійності, рефлексивності, елементів прояву творчої ініціативи тощо)" [1, с.6].

Сьогодні естетична культура стала одним із найважливіших чинників соціального розвитку, чинником вдосконалення всього навчально-виховного процесу. Естетичне виховання є частиною розумового, морального, трудового і фізичного виховання, воно

націлено на формування творчої активної особистості дитини, здатної сприймати і оцінювати прекрасне та інші естетичні явища в житті, природі, мистецтві й творити за законами краси.

Вітчизняні та зарубіжні спеціалісти в галузі корекційної педагогіки і спеціальної психології (Б.Брьозе, М. Валце, О.Граборов, Т. Головіна, І.Грошенков, І. Дмитрієва, Л.Занков, І. Єременко, С.Калантарова, Е. Кярнер, В.Липа, Н. Нудельман, Т.Пороцька) особливо виділяли важливість естетичного виховання для учнів з інтелектуальними порушеннями і наголошували на необхідності наявності естетичного у всіх сферах життя розумово відсталої дитини. І.Дмитрієва, В. Липа відмічають ускладненість естетичного виховання учнів допоміжної школи, в силу їх загальної розумової недорозвиненості, та вказують, що розумово відсталі діти не здатні досягти рівня учнів із масової школи, але при створенні певних педагогічних умов можуть значно просунутись в естетичному розвитку.

В допоміжній школі естетичне виховання тісно пов'язане з усім корекційно-розвивальним процесом і націлене на вирішення таких груп завдань:

1) сприяти корекції дефектів психічного і фізичного розвитку розумово відсталих дітей, 2) формувати у них естетичну сприйнятливність, 3) розвивати та удосконалювати емоційну сферу, 4) сприяти розвитку елементарних творчих здібностей.

Загальними орієнтирами реалізації завдань естетичного виховання виступають компоненти естетичного розвитку і естетичного ставлення особистості.

Г. Шевченко стверджує: "Компоненти естетичного ставлення визначають розумову, моральну, духовну діяльність школяра й викликають суттєві зміни в його світогляді, переконаннях, поведінці, перетворюють його на суб'єкт естетичної діяльності, сприяють комплексному розвитку творчих здібностей згідно з об'єктивними законами краси"[6, с.12].

І.Дмитрієва розглядає естетичний розвиток особистості через властивості естетичної свідомості та естетичної діяльності, та виділяє три компоненти художньо-естетичної діяльності: 1) естетичний аспект усіх видів діяльності, 2) виконавча діяльність, 3) творча діяльність, спрямована на створення матеріальних і духовних цінностей; а також взаємопов'язані з ними інтелектуальні, емоційно-чуттєві та ціннісні компоненти естетичної свідомості: естетичне сприймання, естетичні почуття, художньо-образне

мислення, естетичний ідеал, естетичний смак, естетичні потреби та інтереси, естетично-творчі здібності [1].

У вирішенні проблем естетичного розвитку питання естетичних здібностей займає особливе місце. На цьому наголошує М. Киященко [2, с.95-110], виділяючи в окрему групу завдань естетичного виховання формування творчо-естетичних здібностей. На його думку сутність необхідності формування естетичних здібностей полягає в тому, що дитина повинна не тільки розуміти, сприймати і оцінювати прекрасне, а й виступати активним учасником у створенні прекрасного в мистецтві, праці, житті, поведінці, відносинах.

Ідеями формування естетичних здібностей дітей займалися Д. Джола, І.Домогацька, М. Киященко, М.Колесник, Т. Лисицька, Є.Торшилова, А. Щербо та ін. Науковці зазначають, що естетичними здібностями визначаються загальний рівень естетичного розвитку, вихованості. Вони впливають на змістовну направленість особистості, характер її ціннісних орієнтацій, та виступають мірою оцінювання всієї системи естетичного виховання, ефективності його засобів, методів, форм.

Для того, щоб зрозуміти структуру естетичних здібностей, розглянемо значення поняття "здібності". Розробкою теоретичних положень "теорії здібностей" займалися такі науковці: Б. Ананьєв, Л.Виготський, Е. Голубєва, В.Крутецький, А. Леонтьєв, С.Рубінштейн, Б. Теплов та ін. За С. Рубінштейном [4, с.43] "здібності – це складне, синтетичне утворення, яке включає в себе цілий ряд даних, без яких людина не була б здібна ні на яку конкретну діяльність, і якостей, які лише у процесі певним чином організованої діяльності виробляються".

Б. Теплов виділяє такі головні ознаки здібностей:

- 1) індивідуально-психологічні особливості, які відрізняють одну людину від іншої;
- 2) це тільки ті особливості, які мають відношення до успішності виконання діяльності або декількох діяльностей;
- 3) ці ті особливості, які не зводяться до знань, умінь і навичкам, що вже мають, але які можуть пояснити легкість і швидкість здобуття знань і навичок [5].

Сучасна теорія здібностей ґрунтується на двох положеннях:

- формування й розвитку здібностей в діяльності людини;
- діалектичної єдності природного й набутого в структурі особистості.

Тобто здібності не є вроджені якості особистості, а формуються і розвиваються лише в відповідній діяльності. Специфіка діяльності визначає, які якості потрібні для її освоєння та успішного виконання.

Естетичні здібності виступають єднальною ланкою між естетичною свідомістю та діяльністю. Оскільки успішність діяльності багато в чому залежить від рівня відповідних здібностей, естетична діяльність забезпечується естетичними здібностями особистості.

Проблемою естетичної діяльності займалися такі науковці як О. Буров, Н.Ветлюгіна, Н. Гавриш, О.Дорожкіна, Є. Квітняковський, Н.Кіященко, Ю. Петрова, Г.Шевченко, А. Щербо та ін.

В роботі І. Дмитрієвої "Корекційна спрямованість естетичного виховання в старших класах допоміжної школи" [1, с.43-46] детально проаналізовано розуміння змісту поняття "естетична діяльність" різними науковцями.

Характеризуючи естетичну діяльність, О.Буров, Є. Квітняковський, Б.Лихачов зазначають, що вона визначається емоційно-образними підвалинами та базується на виявленні і ставленні людини до дійсності. Та визначають її як цілеспрямований процес формування творчо активної особистості, здатної сприймати та оцінювати естетичне в навколишній дійсності, природі, мистецтві, а також жити і творити за законами краси.

М. Каган, Н.Кіященко, Н. Лейзеров вважають, що будь-яка діяльність може бути естетичною, якщо вона спрямована на досягнення досконалості, гармонії, краси світу.

Н. Миропольська розглядає естетичну діяльність як "втілення прагнень індивідуума до об'єктивації свого внутрішнього світу як цілісної характеристики активності людини, яка виявляється в діяльності і поведінці людини, в самодетермінації її буття в світі – суб'єктивності" [3, с.53].

Д.Джола, А. Щербо визначають естетичну діяльність, як таку в якій предмети і явища свідомо перетворюються, удосконалюються заради естетичної насолоди.

Різновидом естетичної діяльності є художня діяльність. Б.Теплов [5] виділяє три основних види художньої діяльності: 1) сприймання, 2) виконавство, 3) творчість.

Тобто естетичну діяльність можна розглядати як процес, який складається із естетичного сприймання, переробці отриманих емоцій і образів, прояв активності особистості, що націлена на перетворення своїх дій за законами краси, у згідно з естетичним смаком.

Зважаючи на вищесказане, можна зробити висновок, що ті можливості і умови, які забезпечують процес естетичної діяльності особистості і є якісними характеристиками естетичної здібності. Отже, естетична здібність є похідною від комплексу таких складових як: естетичне сприймання, естетична оцінка і естетична перетворююча діяльність.

Це доводить, що саме естетичними здібностями забезпечується специфічне естетичне відношення до світу. Тому в соціальному плані є підстави вважати їх основою естетичної культури особистості. Саме рівень розвитку естетичних здібностей визначає індивідуальну міру, якісні та кількісні досягнення окремою людиною в естетичному освоєнні світу, які і характеризують ступінь її культури.

Список використаних джерел

1. Дмитрієва І.В. Корекційна спрямованість естетичного виховання в старших класах допоміжної школи: Монографія / Інститут корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. - Слов'янськ, 2008. – 340с.
2. Киященко Н.И. Вопросы формирования эстетического воспитания в СССР. – М.: Искусство, 1971. – 160с.
3. Миропільська Н.Є. Формування художньої культури учнів загальноосвітньої школи засобами мистецтва слова: Дис... д-ра пед.наук: 13. 00.01. – К., 2003. - 414с.
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.:Питер Ком, 1999. – 612с.
5. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей // Избранные труды: В 2-х т. – М.: Педагогика, 1985. – Т.1. – 328с.
6. Шевченко Г.П. Взаимодействие искусств в эстетическом воспитании и развитии подростков: Дис... д-ра пед. наук: 13. 00.01. – Ворошилоград, 1986. – 357с.

The article to research the issue of aesthetic education of mentally retarded children. Analyzed the concept of "ability", "aesthetic activity." Determined importance and the role of aesthetic abilities in the harmonious development of personality.

Keywords: aesthetic education, abilities, aesthetic activity and aesthetic abilities.

Отримано 18.3.2013

УДК 376 – 056.26 : 37.018.1

О.С. Смоліна

РОЛЬ СІМ'Ї У КОРЕКЦІЙНОМУ ВПЛИВІ НА ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ

У статті висвітлюється роль сім'ї у корекційному впливі на дітей із порушеннями психофізичного розвитку.

Ключові слова: діти із порушеннями психофізичного розвитку, сім'я, корекційна робота.

Кількість дітей з порушеннями психофізичного розвитку, відхиленнями у поведінці, із труднощами у навчанні, спілкуванні, дітей з різними патологічними станами (неврози, психопатії, органічні ураження центральної нервової системи і т. д.) неухильно зростає. Ситуація, що склалася, характеризується погіршенням не лише кількісних, а й якісних характеристик, зокрема, загостренням проблеми здоров'я. Як вказують В.М. Синьов, В.І. Бондар, лише за останні роки захворюваність серед дітей на Україні, яка за різних обставин призводить до неповноцінності, зросла майже на 20 %. Серед хронічних неінфекційних захворювань домінують психоневрологічні (понад 300 тисяч), хвороби нервової системи і органів чуття (1,3 мільйони), затримка психічного розвитку (близько 600 тисяч), легка розумова відсталість (120 тисяч). Вже поступаючи до школи, близько 80 відсотків дітей мають ті чи інші відхилення у стані здоров'я. це позначається на стані фізичного і психічного розвитку дітей, їх працездатності, на якості освіти, на психологічній і соціальній адаптації [5, с. 523]. Вказані категорії дітей відчувають потребу у своєчасній кваліфікованій діагностики та у корекційному вихованні. При цьому переважна більшість дітей раннього та дошкільного віку із порушеннями у психофізичному розвитку утримується у сім'ї, де стимулювання їхнього психічного розвитку обмежене, а надання абілітаційних, корекційних та реабілітаційних послуг за якістю розвивальних впливів на дитину є незадовільним [5, с. 528]. Слід також звернути увагу на той факт, що такі діти часто виховуються у проблемних сім'ях, а роль мікросередовища, сім'ї та сімейного виховання в формуванні

особистості дитини є надзвичайно впливовою. У комплексній діагностиці та корекції відхилень у розвитку дитини сім'я займає важливе місце. Як стверджує Д.М. Ісаєв, неможливо досягнути значного успіху у корекційному педагогічному процесі, допомогти дитині із порушеннями у психофізичного розвитку реалізувати свої потенційні можливості і досягнути максимуму можливого розвитку без правильного і адекватного ставлення до неї власної сім'ї [3, с. 368]

В умовах зростаючого матеріального і соціального розшарування суспільства роботі з сім'єю слід надавати особливого значення. Зростає актуальність проблеми психокорекційної роботи з сім'єю та з дитиною через сім'ю, для чого необхідна спеціальна підготовка психологів, дефектологів та соціальних педагогів. В даний час ця робота не може бути визнана достатньо ефективною.

В основу сучасної психолого-педагогічної корекції покладені принципи гуманізму, демократизації, індивідуального підходу до дитини та її родини. При переосмисленні деяких психолого-педагогічних концепцій із урахуванням національних традицій, сучасних вимог і міжнародних тенденцій пріоритет отримують проблеми сімейного виховання, емоційного та морального розвитку дитини в умовах сім'ї. Освітні заклади для дітей дошкільного та шкільного віку стали більш відкритими для батьків: проводяться в їх присутності показові заняття, масові заходи, свята, успішно здійснюється у ряді установ педагогіка співробітництва, яка непогано зарекомендувала себе. Зростає активність батьків: вони втручаються у шкільну політику, а іноді і повністю визначають її, висувають установам пропозиції на забезпечення додаткових освітньо-виховних послуг для дитини. Разом з тим багато проблем сімейного виховання та роботи з сім'єю залишаються актуальними.

Досить новим для теорії та практики спеціальної педагогіки є посилення психологічного аспекту корекційного впливу на сонові єдності біологічних, психологічних та соціальних властивостей дитини [2, с. 81]. Перераховані принципи складають основу для виховання, навчання та корекційного впливу, вони викликають необхідність змін акцентів у системі комплексного впливу на дитину, доповнення її новими положеннями, поєднання традиційних і новаторських підходів.

Накопичено значний досвід психокорекційної роботи з дітьми із порушеннями у психофізичному розвитку, розроблені її основні принципи і методи, проте програм психокорекційного впливу,

орієнтованих на різні категорії дітей з порушеннями у психофізичному і різні сім'ї, у яких вони виховуються, поки недостатньо. Психологи і педагоги у повній мірі системою роботи над особистістю дитини не володіють, зв'язок практичного психолога і дефектолога забезпечується слабо. Про необхідність комплексного впливу йдеться частіше, ніж це насправді реалізується.

Під час роботи із сім'ями можна визначити їх економічний, соціокультурний рівень, особливості сімейного мікроклімату, умови виховання дитини і ряд інших, важливих для вибору стратегії і тактики роботи із сім'єю та з дитиною, питань. Мікросередовище сім'ї та сімейне виховання впливають на дитину, на формування його особистості. Від рівня загальної та психолого-педагогічної культури батьків, їхньої життєвої позиції, їхнього ставлення до дитини та проблем, присутніх у неї, від ступеню участі батьків у корекційному процесі багато в чому залежать успіхи діагностичної, навчально-виховної, корекційно-розвиваючої та лікувально-оздоровчої роботи. Вже доведено, що несприятливі умови соціального середовища, які рано починають впливати на дитину і мають тривалий, затяжний вплив на психіку дитини, призводять не лише до відставання в отриманні знань та інформації про навколишній світ, але й до стійких порушень її нервово-психічної сфери, обумовлюючи патологічний розвиток психіки [4, с. 76].

Дефіцит спілкування у сім'ї призводить до незрілості емоційно-вольової сфери дитини, до відставання у розвитку, в інтелектуальній діяльності. Іноді при вивченні сімей та сімейних відносин виявляються ізоляція дитини, її ігнорування, відчуження, виражене домінування батьків або, навпаки, можна виявити дитину, яка стає деспотом і тираном у сім'ї; гіпо- чи гіперопіка, суперництво між дітьми, дітьми та дорослими, які приймають розміри дитячо-батьківських конфліктів; агресія всередині сім'ї, тривога, страх тощо. Надмірний батьківський контроль пригнічує активність і самостійність дитини, виробляє і закріплює у неї інфантильну систему поведінки. Надмірні прояви батьківської любові можуть завдати дитині не меншої шкоди, ніж байдужість до неї дорослих.

Спостереження та інші спеціальні дослідження дають можливість виявити дисгармонійне і спотворене сімейне виховання, різні емоційні реакції батьків на відхилення у розвитку дітей та їх труднощі. Сім'я не завжди розуміє своєрідність особистості дитини,

неадекватно розцінює її психічні можливості, завищує або занижує їх. У деяких батьків відзначається негативне ставлення до рекомендованих оздоровчо-виховних заходів впливу, зневіра в успіх роботи з дитиною, сумніви в доцільності щось змінити.

В одних батьків немає ні бажання, ні можливості займатися з дитиною – це, як правило, сім'ї з низьким соціально-економічним статусом, неблагополучні сім'ї, із недостатнім культурним розвитком. Інші батьки мають виражене бажання працювати із дитиною, але не мають при цьому відповідних матеріальних та побутових умов. Є батьки, які хочуть займатися з дитиною, дотримуватися всіх вказівок фахівців, мають відповідні умови для цього, але не знають конкретно, що можуть і повинні робити. У батьків, навіть у відносно благополучних сім'ях, часом відсутні достатні знання, вміння і навички, їм необхідна підготовка для корекційної та профілактичної роботи із дитиною.

Перед фахівцями стоїть завдання знайти шляхи взаємодії із батьками, розширити їхні знання, допомогти їм зрозуміти своєрідність особистості дитини і правильно визначити шляхи виховного впливу. В останні роки розвивається система психологічного консультування, де проводиться робота з дитиною і сім'єю, але роль педагогів-дефектологів при цьому недостатня, а батьки часом навіть не мають інформації про наявність такої служби.

Педагогічними колективами дошкільних та шкільних установ проводиться просвітницька робота, у різній мірі ефективна, фахівці надають допомогу батькам у визначенні індивідуальних особливостей розвитку дітей, виявленні тих психічних процесів і функцій, від яких в першу чергу залежить навчання дитини. Проводиться роз'яснювальна робота, виробляється настрій на спільну діяльність щодо подолання наявних у дитини відхилень у психофізичному розвитку, поведінці і труднощів у навчанні. Надаючи психологічну підтримку сім'ї, важливо правильно оцінити можливості дитини, надати рекомендації про шляхи її подальшого розвитку, визначити систему корекційно-виховного впливу, вибрати адекватні для даного випадку методи.

У системі психотерапевтичної та психокорекційної роботи з сім'єю використовуються різні засоби. Варіанти сімейної психокорекційної роботи розробляються в залежності від категорії сім'ї та наявних у дитини проблем, з урахуванням психологічних інваріантів внутрішньосімейних відносин. У родині необхідно

забезпечити здоровий психологічний клімат, слід дотримуватись рекомендацій лікувально-оздоровчого та виховного характеру, які забезпечують повноцінний розвиток особистості дитини.

Батькам дітей із порушеннями у психофізичному розвитку слід також наголосити на важливості питань харчування, режиму дня, рухової активності дитини, систему її загартовування, спілкування з нею. Поряд з вихованням гігієнічних навичок важливо привчати дитину до доступної для неї діяльності, до розвитку навичок самообслуговування, до праці. Повинна проводитися цілеспрямована робота з розвитку діалогічного і монологічного мовлення, із організації ігор дітей і з дітьми. Сім'я – значимий фактор розвитку творчих здібностей дитини. Музика, спів, танці, малювання, спорт – кожен з цих аспектів має і виховне, і корекційно-розвивальне значення.

Роль сім'ї значуща для дитини будь-якого віку, а кожен етап розвитку дитини диктує свою специфіку роботи сім'ї з дитиною та психотерапевтичної роботи із сім'єю. На всіх етапах роботи: діагностуючому, реконструктивному та підтримуючому – великого значення набуває взаємне інформування спеціалістів та батьків про особливості розвитку та особистості дитини, спільний із батьками і фахівцем аналіз конкретних ситуацій, пов'язаних з вихованням дитини із порушеннями психофізичного розвитку, це допоможе вибрати правильний стиль поведінки дорослих, спілкування їх з дитиною.

Робота з батьками дітей із порушеннями у психофізичному розвитку спрямована на стимулювання їх звернення до психолого-медико-педагогічної консультації, до медичного або педагогічного закладу – до лікаря, психолога, педагога. Сімейна психотерапія – рольова і психоаналітична – включає психопропаганду, корекцію внутрішньосімейних відносин, профілактику емоційних та інших порушень у членів сім'ї. З батьками проводяться, індивідуальні та групові бесіди, практикується їх відвідування на дому, пряма і непряма психотерапія спрямовується не лише на дитину, але і на сім'ю з урахуванням її особливостей.

Для вдосконалення організації психологічної допомоги сім'ї, а отже, і дітям через сім'ю, для підвищення її ефективності найбільш дієвим є активне залучення батьків до роботи педагогічних колективів дошкільних установ і шкіл, до роботи психологів; розробка спеціальних програм роботи з батьками, підготовка для батьків спеціальної літератури щодо сімейної психокорекції та

психопрофілактики, розробка прийомів індивідуальної роботи із батьками дітей із порушеннями психофізичного розвитку, навчання батьків конкретним прийомам психокорекційної та виховної роботи. Крім отриманих отриманих знань з питань ранньої корекції порушень розвитку дитини, батьки навчаються міркувати, роблять несподівані відкриття, позбавляються суб'єктивізму, вчаться любити дитину такою, якою вона є [1, с. 178].

Подальше обґрунтування теоретичних, організаційних і методичних основ психологічної роботи із сім'єю підвищить її значимість у системі корекційного впливу на дітей із порушеннями у психофізичному розвитку. А використання корекційно-виховного та психопрофілактичного потенціалу сім'ї у системі впливу на дітей вказаної категорії є одним із шляхів підвищення результативності психолого-педагогічної роботи в цілому.

Список використаних джерел

1. З досвіду роботи психолого-медико-педагогічних консультацій України. Посібник. / Упорядники: А.Г. Обухівська, Т.Д. Ілляшенко. / Кам'янець-Подільський; ПП Мошак М.І., 208 с.
2. И.В. Добряков, О.В. Заширинская. Психология семьи и больной ребенок. Учебное пособие: Хрестоматия. – СПб.: Речь, 2007. – 400 с.
3. Исаев Д.Н. Умственная отсталость у детей и подростков. Руководство. – СПб.: Речь, 2009. – 391 с., илл.
4. Основи корекційної педагогіки : навчально-методичний посібник / С.П. Миронова, О.В. Гаврилов, М.П. Матвеева; [за заг. ред. С.П. Миронової]. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2010. – 264 с.
5. Синьов В.М. Психолого-педагогічні проблеми дефектології та пенітенціарії. – К.: "МП Леся". 2010, – 779 с.

In the article the role of family is illuminated in correction influence on children with violations of психофізичного development.

Keywords: to put with violations of психофізичного development, family, correction work.

Отримано 18.3.2013

УДК 376

О.П. Хохліна
І.В. Хохліна

САМОРЕГУЛЯЦІЯ ЯК ПОКАЗНИК ОСОБИСТІСНОГО ЗРОСТАННЯ УЧНІВ СПЕЦІАЛЬНИХ ОСВІТНІХ ЗАКЛАДІВ

У статті розкривається суть саморегуляції як показника особистісного зростання учнів спеціальних освітніх закладів.

Ключові слова: соціалізація, індивідуалізація, самосвідомість, саморегуляція, учні спеціальних освітніх закладів.

Вивчення перспектив розвитку психолого-педагогічної науки та практики свідчить про особливу актуальність розробки особистісно зорієнтованих технологій навчання та виховання підростаючого покоління. Ця проблема набуває все більшого значення й щодо корекційної освіти, метою якої є підготовка аномальної дитини до самостійної життєдіяльності.

Теоретичним підґрунтям реалізації такої мети є розробка теоретичних та прикладних аспектів проблеми особистісного зростання дитини у контексті її поетапної соціалізації (адаптація, індивідуалізація, інтеграція, трудова та післятрудова стадії), з урахуванням його системної детермінації (біологічної та соціальної, зовнішньої та внутрішньої), відповідних педагогічних та корекційно-розвивальних ефектів та ін.

Слід зазначити, що розуміння такого підходу до розв'язання проблеми є конкретизацією теорії культурно-історичного розвитку психіки (і конкретно особистості) Л.С.Виготського, яка знаходить продовження у теоріях С.Л.Рубінштейна, О.М.Леонтьєва, Г.С.Костюка та сучасних вчених-психологів. У теорії спеціальної психології та корекційної педагогіки розробляється загальне теоретичне положення про те, що розвиток аномальної дитини має здійснюватися шляхом формування вищих психічних функцій (Л.С. Виготський), завдяки яким можлива корекція ускладнень первинного порядку, які в структурі дефекту найбільшою мірою залежать від ядерного ушкодження. Необхідною умовою такого впливу розглядається засвоєння дитиною соціального досвіду в умовах свідомої цілеспрямованої діяльності (Л.С.Виготський,

І.М.Соловйов, М.І.Земцова, Г.М.Дульнєв, І.Г.Єременко, В.М.Синьов, О.П.Хохліна та ін.), формування психічних утворень вищого рівня організації – довільних, регульованих свідомістю.

У контексті зазначеного положення у корекційній педагогіці та спеціальній психології досліджується, як ми зазначали, проблема соціалізації учнів спеціальних освітніх закладів з метою формування у них особистісних властивостей та досягнення повноти характеристик підготовки до самостійної життєдіяльності у всіх сферах людського буття.

До сьогодні найбільша увага в науці та практиці корекційної освіти відводилась базовому етапу соціалізації, а саме адаптації, який характеризується недостатньо критичним засвоєнням дітьми суспільного досвіду у вигляді знань щодо норм поведінки, діяльності, спілкування, знань з основ наук, умінь та навичок тощо, що дозволяє їм пристосовуватися до нових умов життєдіяльності. І щонайперше з адаптацією пов'язується суть соціалізації як зовнішньої детермінанти становлення особистості. В онтогенетичному плані цей етап є домінуючим для дитини, коли вона потрапляє до школи.

Але засвоєний таким чином соціальний досвід поступово перетворюється у власні цінності та орієнтації особи, яка вибірково залучає до своєї системи поведінки ті норми й шаблони, які прийняті у суспільстві. Зазначені перетворення відбуваються на такому етапі соціалізації, як індивідуалізація. Процес же індивідуалізації розглядається як внутрішня та найважливіша детермінанта особистісного зростання людини. Саме цей процес характеризується становленням власного та унікального способу життя та власного внутрішнього світу і є умовою забезпечення відносної завершеності у формуванні особистості, адже індивідуалізація – це процес розвитку конкретної особистості на основі самодетермінації: особистість сама починає організовувати особисте життя, власний розвиток; вона стає саморегульованим системним утворенням, що складається з соціально значущих психічних властивостей та забезпечує вибірковість відношень та регуляцію поведінки людини вже як поведінки суб'єкта активності (спрямованої також і на себе).

Загальною передумовою самодетермінації становлення особистості є перехід дитини, яка стала суб'єктом, в істоту, яка усвідомлює себе як суб'єкт, тобто формування у неї самосвідомості. Саме самосвідомість лежить в основі формування особистості, лише вона забезпечує можливість самодетермінації, саморозвитку (Л.С. Виготський,

С.Л. Рубінштейн та ін.). Тому вищим рівнем розвитку особистості є рівень її самоорганізації, саморегуляції, що можливе на основі формування самосвідомості, рефлексії, що в онтогенетичному плані найбільшою мірою припадає на підлітковий вік.

Таким чином, суть особистісного зростання на етапі індивідуалізації пов'язується з такими поняттями, як самосвідомість, рефлексія та саморегуляція в особистісному контексті. Сформованість у дитини цих психічних утворень є провідними ефектами на даному етапі соціалізації, на які мають спрямовуватися як навчально-виховний, так і корекційно-розвивальний вплив на дитину.

Суть самосвідомості розкривається через поняття Я-концепції, самооцінки, рівня домагань. Відповідно, показниками особистісного зростання є їх сформованість та адекватність; важливим для оцінки перспектив особистісного зростання є виявлення й співвідношення різних видів Я-концепції (наприклад, характер розходження між Я-реальним та Я-ідеальним за Р.Бернсом). Побудова спеціальних корекційно-розвивального та власне педагогічного впливу у зазначеному плані має передбачати досягнення визначених показників та передбачати формування у дитини основних компонентів самосвідомості – когнітивного, емоційного та поведінкового.

Усвідомлення себе як особистості, знання та розуміння себе, своїх якостей (що складає зміст когнітивного компонента самосвідомості особистості) потребує від особи здатності до рефлексії. На наш погляд, доцільним та продуктивним при розгляді рефлексії, як показника ефективності індивідуалізації, є думки І.Д. Беха щодо розуміння її психологічного змісту та поділу на типи (рівні), які даються у контексті певного виду саморегуляції як власне поведінкового компонента самосвідомості. У загальному значенні він визначає рефлексію як звернення мислення людини на свій внутрішній світ. При цьому він розрізняє рефлексію нормативно-пояснювальну та особистісну. Якщо нормативно-пояснювальна пов'язана з мисленням, усвідомленням власної діяльності та має значення для інтелектуального розвитку, то особистісна пов'язана зі смисло-ціннісною самосвідомістю суб'єкта, з його Я-духовним. Типами особистісної рефлексії, які свідчать про рівні її сформованості, є:

- регулятивна рефлексія - самоактивність, спрямована на свідоме регулювання перебігу психічних процесів на основі уваги;
- рефлексія визначальна – осмислення суб'єктом свого Я;
- рефлексія синтезуюча – зібрання сформованих духовних цінностей у цілісне Я-духовне, створення образу Я особистості;

- рефлексія створювальна – духовно-моральний розвиток і саморозвиток особистості [1].

Формування самосвідомості неможливе без становлення емоційного компонента, який виконує оцінно-мотиваційну, енергетичну функцію щодо готовності до саморегуляції у плані забезпечення відповідності самооцінки та рівня домагань зі своїми можливостями, збереження самоповаги, підвищення ефективності діяльності, формування у себе певних особистісних якостей та особистості загалом.

Найважливішим же показником сформованості самосвідомості як основи самодетермінації особистісного становлення є поведінковий компонент, суть якого пов'язується зі здатністю до саморегуляції у плані особистісного самовдосконалення, саморозвитку. Саморегуляція, у свою чергу, здійснюється в єдності енергетичних, динамічних і змістовно-сміслових аспектів.

Поняття саморегуляції (психічної) визначається як система психічного самовпливу особистості з метою свідомого управління власними психічними станами відповідно до вимог ситуації та доцільності [4]. Саморегуляція розглядається відмітною характеристикою та метою психічного на різних рівнях відображення (сенсорно-перцептивному, уявлення, мовленнєво-мисленнєвому, свідомості); саморегуляція є найважливішою характеристикою й особистості. При цьому рівні психічного відображення характеризуються різним характером дій, які регулюються. Якщо на сенсорно-перцептивному рівні регулюються актуальні, поточні дії; на рівні уявлення - найближчі потенційні дії, пов'язані з плануванням, формуванням еталонів, контролем та корекцією дій тощо, то на мовленнєво-мисленнєвому рівні уможлиблюється регуляція, планування в масштабах життя суб'єкта [2]. Враховуючи форми психічного відображення на різних його рівнях, саморегуляція може здійснюватися різними засобами – чуттєвими образами, образами уявлення, що мають елементи узагальнення, поняттями (знаками).

Проблема саморегуляції розглядається щонайперше в контексті проблеми свідомої активності людини (як зовнішньої, практичної, так і внутрішньої, психічної) – довільної, регульованої. У психічній діяльності вона має місце у довільних її формах (довільна увага, довільні пізнавальні процеси, дії). Саморегуляція розглядається як стрижень довільної поведінки та діяльності – цілеспрямованої, зорієнтованої на досягнення поставленої мети, що може відбуватися й в умовах необхідності долаття перешкод (вольова поведінка).

Широкого застосування в теорії та практиці навчання (зокрема у спеціальних школах), трудової підготовки учнів набули розробки щодо проблеми формування навчально-практичної діяльності відповідно до її етапів: аналіз діяльності, її планування, організація, власне виконання, самоконтроль та корекція результатів діяльності; формування таких її характеристик, як усвідомленість, цілеспрямованість, стійкість тощо [6]. Значною мірою здатність до саморегуляції пов'язується з виконанням таких етапів діяльності, як самоконтроль та корекція. Можна припустити, що така саморегуляція розглядається, як показує її аналіз, переважно на рівні регуляції актуальних та потенційних дій; особистісна ж саморегуляція пов'язується умовно з мисленнєво-мовленнєвим рівнем, але з особливим її змістовим наповненням – саморегуляцією та гармонізацією своїх духовно-моральних, смисло-ціннісних та інших особистісних властивостей, які різною мірою залежать від біологічних та соціальних чинників.

Незважаючи на розмаїття проявів та рівнів, в саморегуляції визначається загальна структура:

- прийнята суб'єктом мета його довільної активності;
- модель необхідних умов діяльності;
- програма виконавчих дій;
- система критеріїв успішності діяльності;
- інформація про реально досягнуті результати;
- оцінка відповідності реальних результатів критеріям успіху;
- рішення про необхідність і характер корекції діяльності.

Про правомірність наведених міркувань свідчить і визначення дослідниками [3] етапів (або рівнів) становлення саморегуляції на шляху формування особистості, в якій відбувається гармонізація внутрішнього світу: 1) базальна емоційна саморегуляція; 2) вольова саморегуляція; 3) смислова, ціннісна саморегуляція. У літературних джерелах відмічається, що емоційно-вольова саморегуляція забезпечує стресостійкість, зняття емоційної напруги, позбавлення чи послаблення негативних емоцій, вироблення позитивних установок, мобілізацію організму для виживання в екстремальних умовах життєдіяльності тощо. У власне вольовій саморегуляції, яка є важливою її складовою у процесі досягнення поставленої мети за умов виникнення зовнішніх чи внутрішніх перешкод, слід відмітити необхідність здійснення дій-виконання та дій-затримок. Смислова ж, ціннісна регуляція – це власне вершина в особистісній саморегуляції. Однак лише в єдності її проявів та рівнів особистісна саморегуляція є

базальною характеристикою особистості як саморегульованої системи психічних властивостей, яка може "дати собі раду", бути здатною до саморозвитку та самовдосконалення, до ефективної життєдіяльності, самореалізації, особистісної зрілості.

Таким чином, результати теоретичного дослідження проблеми дозволяють дійти висновку про необхідність розглядати здатність до саморегуляції як найважливішу ознаку особистості та показник ефективності корекційно-розвивальних впливів на дитину з метою її особистісного зростання в процесі соціалізації. А психологічний зміст саморегуляції має покладатися в основу спеціальної побудови педагогічного процесу у спеціальній загальноосвітній школі, спрямованого на підготовку учнів до самостійного життя в суспільстві.

Список використаних джерел

1. Бех І.Д. Психологічні механізми сходження особистості до духовних цінностей / Бех І.Д. // Педагогіка і психологія. – 2011. - №2(7). – 159 с.
2. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологи / Ломов Б.Ф. – М.: Наука, 1984. - 445 с.
3. Максименко С.Д. Психологія особистості / С.Д. Максименко, К.С. Максименко, М.В. Папуча. – К.: ТОВ "КММ", 2007. – 296 с.
4. Психология личности: Словарь-справочник / Под ред. Горностая П.П., Титаренко Т.М. – К.: Рута, 2001. – 320 с.
5. Хохліна О.П. Психолого-педагогічне забезпечення соціалізації дитини з порушеннями психофізичного розвитку у спеціальному освітньому закладі: теоретичний аспект проблеми / Хохліна О.П. // Вісник Луганського нац. ун-ту ім.Т.Г. Шевченка. Педагогічні науки. – Луганськ, 2011. - №23(234). Грудень. – С. 211-219.
6. Хохліна О.П. Психолого-педагогічні основи корекційної спрямованості трудового навчання учнів з вадами розумового розвитку / Хохліна О.П. – К.: Наукова думка, 2000. – 288 с.

The essence of self-regulation is revealed as the index of the pupil personality formation at the special training schools.

Keywords: socialization, individualization, self-consciousness, self-regulation, pupils of special training schools.

Отримано 18.3.2013

УДК 376.015.31-056.313:74.04

А.В. Цикурова-Беседіна

РОЗВИТОК МОРАЛЬНО-ЕСТЕТИЧНИХ ПОЧУТТІВ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ УЧНІВ ЗАСОБАМИ НАРОДНОЇ ПЕДАГОГІКИ НА УРОКАХ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО ЦИКЛУ В ПРАКТИЦІ РОБОТИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ШКОЛИ

В статті розглядаються питання використання засобів народної педагогіки в розвитку морально-естетичних почуттів розумово відсталих учнів на уроках художньо-естетичного циклу в практиці роботи спеціальної школи.

Ключові слова: емоційно-почуттєва сфера, морально-естетичні почуття, спеціальна школа, розумово відсталі учні, уроки художньо-естетичного циклу.

Питання виховання і розвитку дітей засобами народної педагогіки не залишається осторонь і дітей, які потребують корекції розумового розвитку. У нашому дослідженні ми беремо за основу предмети художньо-естетичного циклу, а саме: музику, образотворче мистецтво та читання, на яких значною мірою відбувається розвиток емоційно-почуттєвої сфери учнів, будемо здійснювати детальний аналіз програм цих навчальних дисциплін та використання засобів народної педагогіки у практиці роботи спеціальної школи.

Вивчення стану роботи в спеціальній школі зосереджувалось навколо з'ясування питання, яким чином навчальні програми зорієнтовують педагога на розвиток морально-естетичних почуттів розумово відсталих учнів, використовуючи при цьому засоби народної педагогіки, як сприяє цьому зміст навчального матеріалу, організація позакласної виховної роботи і в цілому навчально-методичне забезпечення морально-естетичного розвитку розумово відсталих учнів. З цією метою ми вивчали:

- зміст, обсяг, характер матеріалу, які рекомендовані у діючих навчальних програмах;
- методику роботи з засобами народної педагогіки, яку використовують учителі і вихователі в практичній діяльності;
- в якій мірі використовуються вчителями на уроках художньо-естетичного циклу засоби народної педагогіки;

- як зміст матеріалу на уроках художньо-естетичного циклу сприяє розвитку і корекції емоційно-чуттєвої та пізнавальної сфери учнів;

- в якій мірі проведення уроків художньо-естетичного циклу відповідають вимогам змісту основних освітніх програм.

Аналіз роботи спеціальних шкіл показав, що для дисциплін художньо-естетичного циклу (музика, образотворче мистецтво) відводиться лише одна година на тиждень, а це при урахуванні важливості цих предметів для морально-естетичного виховання, а також розвитку емоційно-чуттєвої сфери та морально-естетичних почуттів. Розглянемо детальніше опанування цими дисциплінами в рамках процесу роботи у школах.

Організація навчального процесу в школах для дітей з вадами розумового розвитку відбувається за спеціальними програмами, які створені у відповідності до Концепції державного стандарту освіти дітей з особливими потребами [2].

У пояснювальній записці "Програми для спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих дітей з читання для 5 -10 класів" [5] до основних завдань включені й завдання морально-естетичного спрямування, а саме:

- ✓ виховання моральних якостей;
- ✓ корекція естетичного сприймання шляхом розвитку емоційної чутливості;
- ✓ формування морально-естетичних почуттів, виховання засобами літератури любові до України, пошани до минулого й сьогодення її народу, та розвиток почуття прекрасного;
- ✓ навчання сприймати літературний твір як явище мистецтва;
- ✓ прищеплення любові до читання шляхом формування читацьких інтересів.

У основному змісті "Програми для спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих дітей з читання для 5 - 10 класів" реалізується система моральних, етичних та художньо-естетичних уявлень, що відповідають вимогам до виховання національно свідомих громадян нашої держави. Після аналізу програми можна сказати, що особливого значення набуває морально-естетичне виховання учнів, яке має на меті розвиток морально-естетичних почуттів та всебічний розвиток особистості учня в цілому.

Програмою передбачені такі розділи: твори усної народної творчості: легенди, казки, перекази, думи; також малі фольклорні

жанри (загадки, швидкомовки, лічилки, приказки, прислів'я тощо); доступні учням твори української класичної літератури, сучасної української літератури; твори з дитячої періодики: газет, часописів. За тематичним спрямуванням це твори про Україну, минуле й сьогодення, про любов і вшанування до рідного краю, до української мови й історичного минулого України.

У результаті аналізу "Програми для спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих дітей з читання для 5 - 10 класів" [5] нами було виявлено, що навчальний матеріал містить достатню кількість творів усної народної творчості, які спрямовані на розвиток морально-естетичних почуттів учнів. На уроках читання розумово відсталі учнів вчать співчувати, співпереживати, відчувати красу та захопленість, у них розвиваються почуття прекрасного, що безпосередньо відповідає меті морально-естетичного виховання, а саме розвитку морально-естетичних почуттів.

Кожний загальноосвітній предмет, який вивчається в школі, своїми засобами певною мірою вирішує завдання морально-естетичного виховання і розвиток емоційно-почуттєвої сфери. Музика є одним із провідних предметів художньо-естетичного циклу. Музика, як один із предметів художньо-естетичного циклу займає незначний навчальний час, на неї відводиться лише одна навчальна година на тиждень з підготовчого до 8-го класу допоміжної школи. Музиці належить найважливіша роль у керівництві почуттями та настроями дитини.

В основу програми з музики для спеціальних загальноосвітніх шкіл було покладено результати багаторічної експериментальної роботи з морально-естетичного виховання, проведеної укладачем Л.Куненко [4] у школах-інтернатах для розумово відсталих учнів. У пояснювальній записці до програми з музики для допоміжної школи було визначено головну мету початкової дисципліни: формування елементарної музичної обізнаності і духовної культури учнів. У "Пояснювальній записці" до програми з музики в допоміжній школі серед задач були виділені наступні, які мають важливе значення для розвитку морально-естетичних почуттів:

- виховувати у дітей інтерес до музики і позитивне емоційне ставлення до неї;
- формування в учнів уявлень про особливості будови музичних творів та їх морально-естетичну цінність;

- здійснювати розвиток та активізацію розумової діяльності, розвиток чуттєвого досвіду (розвиток співпереживання);
- морально-естетичне виховання учнів засобами музики.

У змісті програми з музики спеціальних загальноосвітніх шкіл реалізується система моральних, етичних та художньо-естетичних уявлень, що відповідають вимогам до виховання національно свідомих громадян держави. Особливе значення приділяється саме морально-естетичному вихованню і розвитку емоційно-почуттєвої сфери, яке має чітке спрямування на всебічний розвиток особистості, формування у школярів високих морально-естетичних якостей та почуттів. Програмою передбачені такі розділи: "Хоровий спів", "Слухання-сприймання музики" (у 6-8-х класах), "Музична творчість", "Міжпредметні зв'язки", "Гра на музичних інструментах", "Музично-ритмічна та образно-ігрова діяльність". У нашому дослідженні особлива увага сконцентрована на розділі "Слухання-сприймання музики" та "Хоровий спів" оскільки ці розділи допомагають розвивати у учнів співпереживання персонажам музичним творам, розвивати почуття прекрасного, стимулювати розвиток емоційної сфери розумово відсталих дітей, використовуючи засоби народної педагогіки, а саме (народну пісню, українські колядки, щедрівки), які відносяться до впливових засобів народної педагогіки (пісенного та прозорого фольклору), у розвитку морально-естетичних почуттів учнів з вадами розумового розвитку.

Робота з морально-естетичного виховання на уроках музики в школі-інтернаті не замикається в межах уроків музики, а проводиться в позаурочний час у формі гуртків, бесід з учителями, вчителем музики та керівниками гуртків, до програми включено тематику бесід для позакласної роботи, які мають морально-естетичну спрямованість.

Заняття з образотворчого мистецтва несуть значний естетичний потенціал. Заняття з образотворчого мистецтва дають можливість ефективно розвивати в учнів почуття прекрасного, розвивають адекватне емоційно-естетичне ставлення до предметів і явищ навколишнього світу, естетичні почутті, здатність до сприймання. У допоміжній школі уроки з образотворчого мистецтва передбачено Держстандартом з підготовчого до 6 класу (1 година на тиждень), але у деяких допоміжних школах заняття з образотворчого мистецтва проводяться з підготовчого до 7 класу включно.

Програмою з "Образотворчого (візуального) мистецтва для 5-6 класів спеціальних загальноосвітніх закладів для розумово відсталих

дітей", автора І.Дмитрієвої [3], передбачено такі види занять: 1) декоративне малювання; 2) малювання з натури; 3) малювання за темою; 4) бесіди про образотворче мистецтво.

У "Пояснювальній записці" з "Образотворчого (візуального) мистецтва для 5-6 класів спеціальних загальноосвітніх закладів для розумово відсталих дітей" серед задач були виділені наступні, які мають важливе значення для розвитку морально-естетичних почуттів:

- розвиток адекватності проявів емоційних реакцій у процесі сприймання творів образотворчого мистецтва; стимулювання свідомого емоційно-ціннісного ставлення до естетичних явищ дійсності і мистецтва; розвиток усвідомленості, відповідності та самостійності оцінних суджень, інтересу до художньої творчої діяльності; здатності до сприймання, розуміння і відтворення художніх образів;

- виховання в школярів основних моральних якостей особистості, працелюбності, охайності, наполегливості, уміння працювати самостійно й в колективі;

- розвиток особистісної цілісності, духовності, національної самосвідомості та послідовне формування елементів естетичної культури;

- розвивати у учнів художній смак, інтерес і любов до образотворчого мистецтва.

У нашому дослідженні особлива увага сконцентрована на розділах програми "Малювання за темою", "Бесіди про образотворче мистецтво", які проводяться у 5-6 класах допоміжної школи. Після аналізу програми можна стверджувати, що в розділі "Спрямованість корекційно-розвивальної роботи" найбільш широке значення має розвиток і збагачення на цих заняттях емоційно-почуттєвої сфери, на них учні більш активно залучаються до української народної культури і більш доцільно використовуються засоби народної педагогіки (твори образотворчого мистецтва).

Учні з вадами розумового розвитку, знайомляться з творами образотворчого мистецтва, які відносяться до активних засобів народної педагогіки, вже починаючи з молодших класів, але ж суттєво увесь зміст роботи з образотворчого мистецтва зводиться до практичної діяльності розумово відсталих школярів, а бесіди з образотворчого мистецтва займають незначний навчальний час, хоча і мають велике значення для розвитку морально-естетичних почуттів учнів.

З метою вивчення досвіду роботи учителів і вихователів допоміжної школи стосовно використання засобів народної педагогіки на уроках художньо-естетичного циклу (музика, образотворче мистецтво, читання) для розвитку морально-естетичних почуттів учнів, ми відвідали 40 уроків читання, 40 уроків музики, та 35 уроків образотворчого мистецтва у 6-8-х класах загальноосвітніх навчальних закладів Донецької області для дітей, які потребують корекції розумового та фізичного, проаналізували плани навчально-виховної роботи, провели анкетування вчителів молодших класів, вчителів читання, музики, образотворчого мистецтва, та учителів-предметників, а також вихователів як молодших, так і старших класів.

У роботі з розумово відсталими школярами спостерігається відносно широке використання різноманіття прийомів для розвитку емоційно-почуттєвої сфери, але методи та прийоми щодо розвитку морально-естетичних почуттів засобами народної педагогіки педагогу майже невідомі: здатність емоційно реагувати на використання деяких засобів народної педагогіки на тому чи іншому уроці художньо-естетичного циклу, не розглядається ними як розвиток морально-естетичних почуттів учнів, а засоби народної педагогіки виступають лише як засіб додаткового матеріалу.

Застосування засобів народної педагогіки при використанні проблемних ситуацій, дидактичних ігор і вправ, різноманітних видів творчих завдань, елементів драматизації та театралізації, музичного супроводу спостерігалось нами в поодиноких випадках. З огляду на це морально-естетичні почуття учнів виявлялися, як правило, у недостатньому активному сприйманні засобів народної педагогіки і розуміння їх значення для розвитку емоційно-почуттєвої сфери взагалі.

Після відвідування уроків з образотворчого мистецтва у деяких допоміжних школах ми зробили висновки, що іноді уроки образотворчого мистецтва проводяться не фахівцями, і вони зводяться до елементарного малювання на вільні теми і розглядання художніх творів без методики проведення бесід про образотворче мистецтво, засоби народної педагогіки для розвитку морально-естетичних почуттів, і взагалі не використовуються більшою кількістю вчителів з образотворчого мистецтва.

Відвідання уроків з читання у 6-8 класах спеціальних загальноосвітніх закладів було виявлено, що у старших класах робота з розвитку морально-естетичних почуттів з використанням

засобів народної педагогіки проводиться недостатньо. Вчителі читання у старших класах приділяють значну увагу лише "сухому" переказу прочитаного тексту, але при цьому не використовують низку додаткових прийомів: порівняння окремих місць тексту з ілюстраціями, малювання персонажів, проведення бінарних уроків (поєднання уроків музики і образотворчого мистецтва, або уроків читання).

У роботі з розумово відсталими школярами на уроках музики у допоміжних школах було відмічено, що деякі вчителі допоміжної школи зводять уроки музики лише до розучування пісень. Практично ніхто з учителів не поєднує види діяльності такі як: малювання за темою музичного твору, інсценування пісень, казок під музичний супровід і т. ін. В деяких допоміжних школах уроки музики проводять не фахівці, тому говорити о розвитку морально-естетичних почуттів розумово відсталих учнів доводиться з трудом.

Що ж стосується бесід з вчителями допоміжних шкіл, то можна наголосити на те, що у позакласній виховній діяльності робота з розвитку морально-естетичних почуттів практично не проводиться. Пізнавальні задачі, які були пов'язані зі сприйманням засобів народної педагогіки, нерідко вирішувались самим вчителем, а це означало що готові розповіді вчителів звільняли дітей від необхідності виконувати інтелектуальні операції, усвідомлювати художній образ творів: читання, музики, образотворчого мистецтва у єдності форми і змісту, проявляти до них адекватне морально-естетичне ставлення.

Аналіз календарних планів вчителів і вихователів показав, що морально-естетичному вихованню і розвитку морально-естетичних почуттів учнів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів засобами народної педагогіки відводиться достатньо великий об'єм часу у позакласній виховній роботі, проте педагоги вказують на недостатність методики роботи з ними і таке виховання не має системного підходу. Як правило вся практична діяльність з використанням засобів народної педагогіки для морально-естетичного виховання зводиться до проведення заходів лише у святкові дні.

Анкетування вчителів, які викладають предмети художньо-естетичного циклу свідчить, що близько 60% з них проводять уроки, не знаючи основ спеціальної корекційно-розвивальної значущості роботи над художніми творами з розумово відсталими дітьми. Під час роботи з використанням засобів народної педагогіки зустрічається ряд труднощів, а саме: більшість учнів не в змозі

зрозуміти морально-естетичного змісту, які несуть в собі засоби народної педагогіки, вони не можуть налаштуватись на співпереживання і прояв адекватних емоційно-почуттєвих реакцій.

З метою вивчення питань використання засобів народної педагогіки розумово відсталих учнів анкетуванням було охоплено 110 вчителів, які викладають предмети художньо-естетичного циклу, і вихователів. Насамперед нас цікавило питання, з якою метою вони використовують засоби народної педагогіки. Результати анкетування наведені в табл. 1.1.

Таблиця 1.1

Цілі використання засобів народної педагогіки в допоміжній школі

Мета використання засобів народної педагогіки	Учителі образотворчого мистецтва	Учителі читання	Учителі музики	Учителі інших навчальних дисциплін	Вихователі
Морально-естетичне виховання (розвиток морально-естетичних почуттів)	50	60	60	10	50
Розвиток пізнавальної діяльності та емоційно-почуттєвої сфери взагалі	70	60	70	40	50
Додатковий фоновий матеріал для проведення виховних заходів	80	85	80	50	85
Не використовують засоби народної педагогіки	-	-	-	60	35

Серед працівників також було проведене опитування і поставлене питання: "Як у вашій школі здійснюється робота з морально-естетичного виховання та розвитку морально-естетичних почуттів засобами народної педагогіки?". Як свідчать дані анкетування, 50% опитуваних проводять цю роботу епізодично, 38% опитуваних не змогли відповісти на це запитання взагалі. Лише 12% з них проводять таку роботу систематично і цілеспрямовано, як на уроках, так і під час позакласної роботи – в процесі гурткової роботи, вони

знають що таке засоби народної педагогіки, для чого вони використовуються і який виховний потенціал несуть у собі.

Нами також були поставлені запитання щодо особистісного досвіду використання засобів народної педагогіки у навчально-виховному процесі і 50% з них відповіли, що використовують засоби народної педагогіки переважно для проведення святкових заходів. Тобто роботу з розвитку морально-естетичних почуттів вони сприймають як організацію художньо, або музично-естетичної діяльності учнів лише за допомогою будь-якого виду виховної діяльності. Найважливішими завданнями для них є оволодіння учнями образотворчим, музичними або читацьким уміннями і навичками, але недооцінюється розвиток емоційно-почуттєвої сфери, широке насичення засобів народної педагогіки моральним та естетичним змістом, для розвитку морально-естетичних почуттів взагалі.

Ми звернули увагу на одноманітність позакласних заходів щодо морально-естетичного виховання розумово відсталих учнів. Після опитування вчителів молодших і старших класів допоміжної школи 50 % з них відповіли, що не знають інших методів роботи з учнями, крім проведення святкових заходів, 25% з них вважають, що виховувати у учнів моральні або естетичні почуття та займатись морально-естетичним вихованням легше при проведенні святкових зустрічей, свят, вечорів, які присвячені якимось видатним подіям, а 15% відповіли, що для пошуку нових форм і методів роботи з розвитку морально-естетичних почуттів бракує дефіцит часу і немає спеціальної методики роботи.

На жаль, при вивченні методичної підготовленості учителів і вихователів більшості допоміжних шкіл з розвитку морально-естетичних почуттів учнів засобами народної педагогіки, нами було виявлено низку проблем з якими стискаються педагогіки у своїй роботі. Аналіз даних, отриманих у процесі анкетування, показав, що вчителі і вихователі недостатньо озброєні арсеналом методичних засобів для розвитку морально-естетичних почуттів розумово відсталих учнів при використанні широкого різноманіття засобів народної педагогіки взагалі. Це підтвердило актуальність поставленого перед нами завдання пошуку нових шляхів для розв'язання означеної проблеми.

Більша частина педагогів не усвідомлюють значення розвитку морально-естетичних почуттів розумово відсталих учнів для виховання гармонійно-розвиненої особистості в цілому. Деякі з них не знають, що таке засоби народної педагогіки і взагалі не використовують у своїй

практичній діяльності поняття "народна педагогіка".

З огляду на це слід приділити увагу педагогічній, естетичній, музичній, художній підготовці майбутніх корекційних педагогів. Тому що у деяких допоміжних школах, наприклад, уроки музики, або, уроки образотворчого мистецтва, які займають вагоме місце серед предметів художньо-естетичного циклу у розвитку морально-естетичних почуттів розумово відсталої дитини, викладають працівники, які не мають дефектологічної освіти, більшість з них не обізнані із своєрідністю навчальної і виховної роботи з розумово відсталими дітьми, яка впливає на особливості їхнього розвитку, а також сприяє корекції розвитку учнів з вадами інтелекту.

Перелічені недоліки і труднощі можуть стати початковою ланкою для визначення шляхів використання засобів народної педагогіки у розвитку морально-естетичних почуттів розумово відсталих учнів.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт спеціальної освіти. – К., 2004. – 361с.
2. Державний стандарт спеціальної освіти дітей з особливими потребами. К.: АПН України, Інститут спеціальної педагогіки, НВП "ВАБОС". – 2003. – 12с.
3. Дмитрієва І.В. Програми образотворчого візуального мистецтва для 5-6 класів спеціальних навчальних закладів для розумово відсталих дітей. – К., 2009.
4. Програми з музики спеціальних загальноосвітніх шкіл для 1-8 класів / Укл. Л.О. Куненко. – К.: ІСДО, 1994. – 96с.
5. Кравець Н.П. Програми з читання для 5-10 класів загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих учнів. – К.: "Інкунабула", 2008.

In the article the ways of the use of facilities of folk pedagogic are examined in development morally aesthetically beautiful senses mentally of backward schoolchildren on the lessons of khudozhne-estetichnogo cycle in practice of work of the special school.

Keywords: emotional-perceptible sphere, moral-aesthetic senses, special school, mentally backward schoolchildren, lessons of khudozhne-estetichnogo cycle.

Отримано 18.3.2013

УДК 373.5.015.3:159.942.5

І.А. Ясточкіна

ПРОЯВИ ОСОБИСТІСНОЇ ТРИВОЖНОСТІ У МАЛЮНКАХ ЮНАКІВ

У статті розкриваються особливості проєктивної психодіагностики, розглядаються специфічні прояви особистісної тривожності у малюнках юнаків.

Ключові слова: тривожність, особистісна тривожність, юнацький вік, проєктивні методики, Я-концепція.

Останнім часом проєктивна психодіагностика набуває все більшого розповсюдження. Цінність проєктивних методик обумовлена головним чином можливістю вивчати цілісну особистість, включаючи неусвідомлені механізми поведінки, вчинків та дій. Проєктивні методики доповнюють існуючі, дозволяють зазирнути в те, що є найбільш прихованим, недоступним при використанні традиційних прийомів дослідження і саме в цьому виявляється їхня значна перевага. Позитивним моментом проєктивних методів є те, що вони полегшують демонстрацію таких змістовних моментів внутрішнього світу суб'єкта, які він часто не в змозі висловити прямо, і допомагають зорієнтуватися у складних властивостях особистості, які часто не підлягають точному виміру або оцінці. Популярність проєктивних методик багато в чому обумовлена відсутністю вікових обмежень та доступністю, яка є практично незалежною від рівня освіти, досвіду самоаналізу. Використання проєктивних методів потребує ґрунтовної теоретичної підготовки фахівця та наявності практичного досвіду роботи з методиками конкретного типу.

За допомогою проєктивних методик, на нашу думку, можна визначити характерні особливості юнаків з високим рівнем особистісної тривожності, яка визначається як стійка характеристика особистості, як її властивість, що відображає потенційну схильність розцінювати різні ситуації як погрозливі.

Задля цього ми скористалися проєктивною методикою „Я-реальний, Я-очима інших, Я-ідеальний”. Зміст методики передбачає активну позицію досліджуваних, що є необхідною умовою

самооцінювання та самопізнання.

У дослідженні взяли участь 300 учнів 9-11 класів віком від 15 до 17 років загальноосвітніх шкіл Київської області. Юнакам пропонувалося зобразити три малюнки:

1. „Яким я є /Я-Реальний” (установка Реальне „Я” – уявлення індивіда про себе на даний момент. Ці уявлення можуть бути як істинними, так і хибними).

2. „Яким мене бачать інші”. Дзеркальне „Я” – уявлення індивіда про думки відносно нього з боку інших людей.

3. „Яким я хочу бути”. Ідеальне „Я” – уявлення про те, яким індивід прагне стати.

Малюнки вміщують у собі три основні модальності в структурі „Я-концепції”. Реальне „Я” – уявлення людини про себе. Поняття „реальне Я” аж ніяк не припускає, що ця концепція реалістична. Вирішальний момент тут – власна точка зору й власна оцінка [6]. Ідеальна Я-концепція (ідеальне „Я”) – це самооцінка особистості відповідно до бажань („Яким би я хотів бути”).

Реальна й ідеальна Я-концепції можуть відрізнитися. Їхня дивергенція може перетворитися у важливе джерело конфліктів, коли високі запити перетинаються з досить далекою від них психічною ситуацією. Оскільки в період дорослішання Я-концепція проходить фазу розвитку, що протікає не плавно, а зі змінною швидкістю, дисонанс між реальною, дзеркальною та ідеальною Я-концепціями часто стає особливо помітним у рамках юнацьких криз.

Інтерпретуючи малюнки, ми спиралися на проєктивну методику „Малюнок людини” (К. Маховер) [4], а також досвід роботи психологів з малюнками (В.М. Астапов, О.Л. Венгер, Грегг М. Ферс, Д. Ділео, Г.М. Прихожан, Є.І. Рогов) [1, 2, 3, 5].

Загалом юнаки мають велику потребу розібратися у власних переживаннях та думках. Їхній внутрішній світ досить складний і тендітний. Старші школярі дивляться на теперішнє уже з позиції майбутнього.

Однак, юнаки не схильні демонструвати „широкому загалу” власні переживання, тривоги та вагання. Тому, на нашу думку, аналіз малюнків дозволяє робити припущення щодо емоційної зрілості юнака, його тривожності, відчуття провини, агресії, а також безлічі інших рис. Малюнок – це своєрідний провідник у внутрішній світ людини.

Додатковою перевагою малюнків є їхня природність, наближення до звичайних видів людської діяльності. Крім того, досвід

малювання є в кожній людині. Використання малюнків для виявлення особистісних особливостей людини базується на принципі проєкції, тобто на винесенні зовні переживань, уявлень, прагнень. Малюючи об'єкт, людина передає власне ставлення до нього. Проективні методики досить інформативні, дозволяють виявити багато психологічних особливостей юнака, побачити проєкцію особистісної динаміки. Вони прості у проведенні, займають небагато часу, не потребують ніяких спеціальних матеріалів, окрім олівців (фарб) та паперу.

Звісно, кожен малюнок потребує індивідуальної інтерпретації та спільної роботи психолога з досліджуваним. Аналіз малюнків високотривожних юнаків та дівчат дозволив зафіксувати елементи внутрішньої напруженості, протиріч у взаємодії з оточуючим світом.

Дослідниками виділяються прояви тривожності у проєктивних методиках, яких ми дотримувались, досліджуючи юнацькі малюнки [1, 2, 3, 4]. Це: сильний натиск, жирний контур малюнку; слабе натискання, майже непомітні лінії, ескізні лінії; неоднакове натискання; різко продавлені лінії; лінії, що складаються із нерівних дрібних штрихів, невпевнене малювання; незавершені лінії; обмежувальні лінії (лінія основи); постійні виправлення, стирання; інтенсивна штриховка, що не пов'язана з характером зображення; маленький малюнок; незбалансований малюнок; різкий зсув в одну із сторін; вихід малюнка за межі аркуша; малюнок внизу або нижньому кутку аркуша; заштриховані хмари тощо.

Людська фігура, зображена юнаком, що отримав інструкцію „намалювати людину”, співвідноситься з тривогами, конфліктами, характерними для нього. У малюнку людини про тривожність свідчать також [4]: великі окреслені, затемнені очі; руки за спиною, у кишенях; відсутні або зменшені ступні ніг; акцент на певних статевих ознаках; непропорційно великі, насторожені або сильно підкреслені вуха.

Голова інтерпретується як найважливіший центр локалізації „Я”. Обличчя – найбільш виразна частина тіла. Це найважливіший центр комунікації.

Усі вищеперелічені ознаки яскраво проявляються у малюнках високотривожних юнаків, які були проаналізовані в рамках проведення проєктивної методики „Я-реальний; Я-очима інших; Я-ідеальний”.

Так, боязкі, несміливі, схильні до ухилення від проблем юнаки часто надмірно затушовують риси обличчя, підкреслюючи контур

голови (значущість „Я” і сильне прагнення до соціального схвалення, заблоковане егоцентризмом).

Досліджувані, які знаходяться в стані напруженості, малюють рот однією лінією так, як ніби він щільно стиснутий, закритий від чогось.

Очі мають відношення до нашого емоційного життя, відчуття безпеки, оскільки ми читаємо схвалення або відторгнення в очах інших людей. Очі – це головна точка концентрації відчуття „Я” і одночасно точка максимальної уразливості цього відчуття. Це основний орган контакту із зовнішнім світом.

Викривлення в зображенні рук залишаються ознакою недостатньої впевненості у досягненнях та в соціальних контактах. У функціональному відношенні руки і кисті співвідносяться з психологічними сенсами, що відносяться до розвитку Его і соціальної адаптації. Якщо кисті рук різко зменшені або майже відсутні, то це може свідчити про порушення у сфері спілкування. Можлива схильність до широких, але формальних контактів. Загалом, тривожність призводить до труднощів у спілкуванні. Досить часто руки зображуються схованими за спину. Це може свідчити про закритість, недовіру, небажання розкриватися під час комунікації. Якщо кисті намальовані, вони часто можуть мати розпливчасті контури або бути затемнені (недостатня компетентність в соціальних контактах, недостатня продуктивність, або ж і те, і інше). Кисті можуть бути сильно заштриховані – свідчення про відчуття провини по відношенню до агресивних імпульсів.

Сильно збільшений розмір стопи – ознака потреби в опорі, відчуття ненадійності свого положення. Викривлення в зображенні ніг, а іноді і їхня відсутність свідчать про відчуття ненадійності опори.

Більший контроль і велика раціоналізація внутрішньої напруги можуть виявитися в поясі, що ретельно промальований. Це вказує на тенденцію перетворення напруги в естетичні і демонстративні форми. Талія, сильно стягнута поясом, дає ефект корсета і скутості, свідчить про ненадійність контролю, що може знайти вихід в афектних спалахах.

Кишені можуть використовуватися юнаками як вираз прагнення до мужності, яке вступає в суперечність з емоційною залежністю від матері.

Чітко промальована лінія контуру тіла є межею між тілом та навколишнім середовищем, і досить часто відображає ступінь захищеності, уразливості, сензитивності або ізоляції юнака. Часто ця

лінія контрастує з рисами агресії, що містяться в малюнку, що може бути, зокрема, інтерпретовано як наявність сильних агресивних імпульсів, які стримуються в соціальних контактах. Агресивність, вшанування сили особливо простежується у малюнках високотривожних хлопців. Зображення зброї може бути також ознакою агресивності, потреби захистити себе.

Деякі з малюнків містять надписи, наприклад, „біла і пухнаста”, „це – Я”, „мої риси”. Написані на малюнку слова вимагають особливої уваги. Слова покликані внести ясність і зменшити можливість неправильної інтерпретації малюнка. Крім того, надписи підкреслюють бажану статусність юнака.

Більшість малюнків високотривожних юнаків містять ознаки стирання. Стирання піддаються свідомому контролю більш, ніж вираження конфлікту за допомогою посилення лінії або штрихування. Стирання вважаються виразом збудження, але відрізняються від посилення лінії і штрихування, оскільки вони свідчать про виражену незадоволеність. Заштриховані лінії досить часто зустрічаються на малюнках тривожних юнаків.

Більше половини юнаків з помірною та низькою особистісною тривожністю, у своєму малюнку використовували зображення людини – самого себе. На відміну від них, лише 27,5% високотривожних юнаків намалювали людину. Малюнки 34,5% з них містять комбіновані зображення: людина, символи. До того ж символічні зображення зустрічаються переважно тоді, коли досліджуваним пропонувалося намалювати „дзеркальне Я” та „ідеальне Я”.

Підсумовуючи вищенаведене, окреслимо характерні ознаки малюнків високотривожних юнаків.

Сфера „Реальне Я”; „Яким я себе бачу”: амбівалентність у ставленні до себе; ускладнення у сфері соціальних контактів; вербальна агресія; штриховка; нестабільна позиція; надписи на малюнках.

Сфера „Дзеркальне Я”, „Я очима інших”: переважання символів; виправлення; слабкі лінії; надписи; штриховка; ускладнення у сфері соціальних контактів.

Сфера „Ідеальне Я”, „Яким я хочу бути”: демонстрація фізичної сили; страхи; ускладнення у сфері соціальних контактів; нестабільна позиція; невизначеність; штриховка.

Юнаки з високим рівнем особистісної тривожності характеризуються конфліктним сприйняттям різних сторін Я-

концепції, зокрема Я-дзеркального та Я-ідеального. Надмірна тривожність гальмує особистісний розвиток, стає перепорою у самопізнанні, плануванні власного життєвого шляху та заважає конструктивній взаємодії з іншими людьми.

Внутрішнє диференціювання вже освоєних ролей і освоєння нових можуть вступати одне з одним у зіткнення, і тривожний юнак більш-менш сильно відчуває відсутність наступності між колишніми й новими ролями, що відбивається на його уявленні про себе й ідентичності [6]. Процес відкриття власного „Я” юнака характеризується певними протиріччями, які проявляються у ставленні до себе (в тому числі, власної зовнішності) та оточуючих.

Таким чином, проєктивні методики мають значний діагностичний потенціал, а у комплексному поєднанні з іншими методами здатні знизити високий рінь особистісної тривожності юнаків.

Список використаних джерел

1. Венгер А.Л. Психологические рисуночные тесты: Иллюстрированное руководство / А.Л. Венгер. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 160 с.
2. Грегг М. Ферс Тайный мир рисунка: Исцеление через искусство / М. Ферс Грегг. – СПб.: Деметра, 2003. – 176 с.
3. Дилео Д. Детский рисунок: диагностика и интерпретация / Джон Дилео. – М.: Апрель Пресс, Изд-во Эксмо, 2002. – 272 с.
4. Маховер К. Проективный рисунок человека / Карен Маховер. – М.: „СМЫСЛ”, 2006. – 158 с.
5. Прихожан А.М. Психология неудачника. Тренинг уверенности в себе / А.М. Прихожан. – СПб.: Питер, 2001. – 240 с.
6. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст: Проблемы становления личности / Х. Ремшмидт; [пер. с нем.]. – М.: Мир, 1994. – 320 с.

The features of project psychological diagnostics open up in the article, the specific displays of personality anxiety are examined in the pictures of youths.

Keywords: anxiety, personality anxiety, youth age, project methodologies, self-concept.

Отримано 18.3.2013

Відомості про авторів

Богуцька Тетяна Олександрівна, кандидат медичних наук, доцент кафедри психолого-медико-педагогічних основ корекційної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський

Бонецька Оксана Миколаївна, старший викладач кафедри психолого-медико-педагогічних основ корекційної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський

Білецька Тетяна Вікторівна, кандидат соціологічних наук, доцент кафедри політології і соціології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський

Бугера Юлія Юріївна, асистент кафедри психолого-медико-педагогічних основ корекційної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський

Васильянов Дмитро Сергійович, головний лікар Кам'янець-Подільської міської лікарні № 1

Вержиховська Олена Миколаївна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психолого-медико-педагогічних основ корекційної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський

Войтенко Ігор Іванович, заступник головного лікаря з лікувальної роботи Кам'янець-Подільської міської лікарні № 1

Гевчук Наталія Сергіївна, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський

Гіренко Ніна Андріївна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методик корекційного навчання Вищого навчального закладу Донбаського державного педагогічного університету, м. Слов'янськ

Грубляк Вячеслав Валентинович, кандидат медичних наук, доцент кафедри психолого-медико-педагогічних основ корекційної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський

Дідик Наталія Михайлівна, асистент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Кам'янець-Подільського

національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський

Зайченко Ганна Дмитрівна, аспірант Інституту спеціальної педагогіки АПН України, м. Київ

Золотова Ганна Дмитрівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки Державного закладу “Луганського національного університету імені Тараса Шевченка”, м.Луганськ

Ільченко Алла Михайлівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філософії, психології та педагогіки Полтавської державної аграрної академії, м. Полтава

Ковальчук Ірина Ігорівна, аспірант кафедри психолого-медико-педагогічних основ корекційної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський

Корсун Ірина Сергіївна, студентка магістратури дефектологічного факультету Донбаського державного педагогічного університету, м. Слов'янськ

Кочкурова Ольга Володимирівна, кандидат психологічних наук, викладач кафедри загальної психології Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, м. Мелітопіль

Кузава Ірина Борисівна, кандидат педагогічних наук, доцент, докторант НПУ імені М.П. Драгоманова, м.Київ

Кутова Тамара Володимирівна, асистент кафедри соціальної роботи Державного закладу «Луганського національного університету імені Тараса Шевченка», м.Луганськ

Лактюшина Тетяна Леонідівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії та спеціальної психології ДВНЗ «Донбаського державного педагогічного університету», м. Слов'янськ

Логвинова Людмила Леонідівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії та спеціальної психології ДВНЗ «Донбаського державного педагогічного університету», м. Слов'янськ

Миронова Світлана Петрівна, професор кафедри корекційної педагогіки та інклюзивної освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський

Михальський Анатолій Володимирович, кандидат медичних наук, доцент кафедри психолого-медико-педагогічних основ корекційної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський

Михальська Світлана Анатоліївна, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри загальної та практичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський

Михальська Юлія Анатоліївна, лікар міської лікарні, м. Кам'янець-Подільський

Мельник Жанна Василівна, асистент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський

Молєв Валерій Павлович, кандидат медичних наук, доцент кафедри психолого-медико-педагогічних основ корекційної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський

Одинченко Лариса Костянтинівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методик корекційного навчання Слов'янського державного педагогічного університету, м. Слов'янськ

Опалюк Олег Миколайович, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський

Опалюк Тетяна Леонідівна, аспірантка кафедри загальної педагогіки, педагогіки вищої школи та управління навчальним закладом Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський

Островська Наталія Олександрівна, аспірантка кафедри соціальної педагогіки Державного закладу "Луганського національного університету імені Тараса Шевченка", м.Луганськ

Пігіда Віра Миколаївна, асистент кафедри соціальної роботи Державного закладу "Луганського національного університету імені Тараса Шевченка", м.Луганськ

Пріданнікова Ольга Михайлівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський

Рудзевич Ірина Леонідівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психолого-медико-педагогічних основ корекційної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський

Рібцун Юлія Валентинівна, кандидат педагогічних наук,

старший науковий співробітник Інституту спеціальної педагогіки Національної академії педагогічних наук України, м.Київ

Сіліна Надія Анатоліївна, аспірантка кафедри методик корекційного навчання Державного вищого навчального закладу Донбаського державного педагогічного університету, м. Слов'янськ

Сметанюк Тетяна Іванівна, асистент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський

Смоліна Олена Сергіївна, аспірант кафедри психолого-медико-педагогічних основ корекційної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський

Сербалюк Юрій Володимирович, старший викладач кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський

Хохліна Олена Петрівна, доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології навчально-наукового інституту права та психології Національної академії внутрішніх справ, м.Київ.

Хохліна Ірина Володимирівна, завідувач кадрів Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, здобувач наукового ступеня кандидата педагогічних наук, м.Київ.

Цикурова-Беседіна Анастасія Валеріївна, аспірантка кафедри методик корекційного навчання Державного вищого навчального закладу Донбаського державного педагогічного університету, м. Слов'янськ

Ясточкіна Ірина Анатоліївна, кандидат психологічних наук, старший викладач Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, м. Київ

Наукове видання

**ВІСНИК
КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКОГО
НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
імені ІВАНА ОГІЄНКА**

Корекційна педагогіка і психологія

В и п у с к 4

**Головний редактор В.І. Співак
Відповідальний редактор О.М. Вержиховська
Відповідальний секретар Л.П. Мельник
Комп'ютерна верстка О.В. Ковальчук
Літературний редактор О.М. Бонецька**

Матеріали подані мовою оригіналу
Друкується в авторській редакції з оригінал-макетів авторів
Редколегія не завжди поділяє погляди авторів статей

Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність за підбір, точність наведених фактів, цитат, економіко-статистичних даних, власних імен та інших відомостей.

Підписано до друку 23.03.2013 р. Формат 8 60x84/16
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman. Друк офсетний
Ум. друк. арк. 14,6. Обл. вид. арк. 13,5 Тираж 200. Зам. 117

Підготовлено до друку та надруковано
у видавництві ПП «Медобори»
32343, Хмельницька обл., Кам'янець-Подільський р-н,
с. Довжок, пров. Радянський, 6а. Тел./факс: (03849) 2-20-79
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК №3025 від 09. 11.2007 р.