

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

## **З Б І Р Н И К**

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

**Серія соціально-педагогічна**

**В и п у с к 21**

Кам'янець-Подільський  
„Медобори-2006”  
2012

УДК:378.4(477.43):376.1(082)

ББК:74.58(4 Укр)

З-41

**Рецензенти:**

- М.О. Супрун** - доктор педагогічних наук, професор кафедри психологічних дисциплін національної академії внутрішніх справ.
- П.С. Атаманчук** - доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри методики викладання фізики та дисциплін технологічної освітньої галузі Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.
- В.В. Тищенко** - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії Інституту корекційної педагогіки і психології НПУ Драгоманова.

**Редакційна колегія**

**В.І. Бондар**, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член АПН України; **О.М. Вержиковська**, кандидат педагогічних наук, доцент; **О.В. Гаврилов**, кандидат психологічних наук, доцент (науковий редактор); **Н.С. Гаврилова**, кандидат психологічних наук, доцент (заступник голови); **В.А. Гурський**, кандидат педагогічних наук, доцент; **Л.П. Мельник**, кандидат педагогічних наук, доцент; **С.П. Миронова**, доктор педагогічних наук, професор; **Л.І. Міщик**, доктор педагогічних наук, професор; **О.В. Плахотнік**, доктор педагогічних наук, професор; **В.М. Синьов**, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член АПН України; **В.І. Співак**, кандидат психологічних наук, доцент (голова редакційної колегії); **Г.І. Ходоровський**, доктор медичних наук, професор; **М.К. Шеремет**, доктор педагогічних наук, професор; **А.І. Шинкарьок**, доктор психологічних наук, професор.

*Друкується за ухвалою Вченої ради*

*Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*

*(протокол № 12 від 26 листопада 2012 року)*

**З-41**            **Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / За ред. О.В.Гаврилова, В.І.Співака.– Вип. XXI в двох частинах, частина 1. Серія: соціально-педагогічна. – Кам'янець-Подільський: Медобори-2006, 2012. – 354 с.**

У збірнику подаються наукові праці, присвячені організації роботи з дітьми, які мають порушення мовлення та питанням, присвяченим соціальній педагогіці. Наукові праці підготовлені фахівцями, які працюють як на Україні, так і за кордоном. В даний збірник увійшли статті III Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції „Корекційна освіта: історія, сучасність та перспективи розвитку”, яка проводилась на базі факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології у 2012 році.

Адресується науковцям, студентам, що навчаються за спеціальністю „Корекційна освіта” та „Соціальна педагогіка”, фахівцям спеціальних закладів та інклюзивного навчання, батькам, які мають дітей з порушеннями психофізичного розвитку, всім, кому не байдужа доля таких осіб.

УДК:378.4(477.43):376.1(082)

ББК:74.58(4 Укр)

Постановою ВАК України під № 09.061999р.1-05/7 „Збірник наукових праць” включено до переліку наукових фахових видань України, в яких можуть публікуватись результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів кандидатів та докторів наук за спеціальністю „Педагогічні науки” (Бюлетень ВАК України. – 1999. – № 4).

*Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації, серія КВ №13865-2839 від 22.04.2008 р.*

© Автори статей, 2012

© „Медобори-2006”, 2012

## ЗМІСТ

### ЛОГОПЕДІЯ ТА СПЕЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ

Алтухова Т.А., Карачевцева И.Н.	Применение специальных текстов для формирования перцептивно-смысловых навыков чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи	7
Базима Н.В.	Особливості породження і сприймання мовленнєвого висловлювання у дітей з аутистичними проявами	14
Бєлова О.Б.	Вивчення агресивних моделей поведінки у молодших школярів з нормальним та порушеним мовленням	20
Вержиховська О.М.	Особливості психодіагностичної діяльності як компоненту психолого-педагогічної підготовки розумово відсталих дітей до навчання у школі	28
Винникова Е.А., Гальская А.В.	Педагогическая диагностика отобразительной игры у детей с тяжёлыми и множественными нарушениями развития	35
Гаврилова Н.С., Бєлова О.Б.	Особливості прояву різних видів агресії у молодших школярів з порушеннями мовлення та з нормальним психічним розвитком	44
Гаврилова Н.С.	Особливості формування мовленнєвих характеристик для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку з вадами мовлення	53
Дем'яненко Б.Т.	До питання про механізми корекційної та психотерапевтичної допомоги	62
Дідкова Л.М.	Структура дефекту стертої дизартрії	68
Дмитрієва І.В., Гриненко О.М.	Використання ігрових методів та прийомів на уроках української мови в молодших класах спеціальної загальноосвітньої школи для дітей із ТПМ	74
Ільїна Н.В.	Досвід впровадження методики формування образного мовлення у корекційно-логопедичний процес	80
Конопляста С.Ю., Шеремет М.К.	Синдромокомплекс порушень функціональної системи мови та мовлення у дітей з піднебінною патологією	87

Логвинова Л.Л., Лактюшина Т.Л.	Диференційований підхід до корекції змішаних видів дизграфій	94
Мамічева О.В., Попова О.М.	Значення вербальних та невербальних засобів спілкування у розвитку дитини з психофізичними порушеннями	102
Мартиненко І.В., Корнієвська О.А.	Особливості формування уяви у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення	108
Осадча Т.М.	Порушення голосу органічного генезу у дітей	115
Пінчук Ю.В.	Система професійних знань та умінь вчителя-логопеда	122
Рібцун Ю.В.	Професійна діяльність вихователя-методиста спеціального ДНЗ компенсуючого типу	129
Руденко Л.М.	Особливості формування агресивної поведінки у розумово відсталих дітей та їх вплив на процеси життєдіяльності	134
Ружицька Л.І., Гаврилова Н.С.	Характеристика типів арифметичних задач, що вивчають молодші школярі з тяжкими порушеннями мовлення	143
Співак Я.О.	Психологічні вимоги до організації процесу формування у розумово відсталих підлітків екологічної культури	157
Ткач О.М.	Особливості складання логопедичної характеристики та формування логопедичного висновку	165
Чередніченко В. Н., Тенцер Л.В.	Практична реалізація наукових принципів корекційного логопедичного впливу на дітей із порушеннями писемного мовлення	172
Шацкая М.А.	Социальная адаптация детей старшего дошкольного возраста с тяжёлыми нарушениями речи в условиях группы компенсирующей направленности	179
Шереметьева Е.В.	Формирование лингвистических средств коммуникации детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью	185
Шорохова В.В.	Альтернативні методи корекції уваги в розумово відсталих молодших школярів	193

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Алдакушева Е.С.	Модель морального виховання дітей молодшого підліткового віку через вивчення православної культури	200
Багрій В.Н.	Соціалізація особистості через сприйняття ролі та рольової поведінки у різних психологічних теоріях	208
Беликов А.Н.	Проблемы реализации защиты и охраны материнства и детства в Российской Федерации в деятельности органов государственной власти и местного самоуправления	217
Березовська Л.І.	Творчість як складова професійної діяльності майбутнього соціального педагога	227
Возна Ю.В.	Культурно-дозвіллева сфера як простір соціалізації студентської молоді	233
Гевчук Н.С.	Технології соціальної роботи з дітьми трудових мігрантів за місцем проживання	240
Голова Н.І.	Шляхи вдосконалення фізичної реабілітації осіб з обмеженими фізичними можливостями на Україні	247
Зозуляк-Случик Р.В. Павлюк О.В.	Специфіка соціально-педагогічної роботи в закладах пенітенціарної системи	254
Князев К.Е.	Рисуночные тесты: процедура проведения и интерпретация	261
Кучинська І.О.	Історико-виховні орієнтири громадянського становлення особистості та можливість їх застосування в умовах сьогодення	267
Мельник Ж.В.	Психологічні моделі соціальної роботи	275
Мельник Л.П., Сербалюк Ю.В.	Соціальна опіка сиріт Приказами громадської опіки в історії України кінця ХІХ – початку ХХ ст.	282
Попик Ю.В.	Особливості соціально-виховної роботи з засудженими в умовах установ виконання покарань	289

---

Приданнікова О.М.	Вживання алкоголю підлітками як соціально-педагогічна проблема	296
Рибак О.А.	До проблеми виконання сімейних функцій батьками – інвалідами в умовах сучасної Української держави	303
Сабат В.Н., Кінах О.В.	Особливості агресивної поведінки підлітків	309
Савіцька Г.І.	Аналіз особливостей взаємодії “педагог – розумово відстала дитина” в навчально-виховному процесі	318
Синюк Н.В.	Програми спеціальної підготовки і технічної підтримки соціальних педагогів з профілактики зловживання наркотичними речовинами	324
Сметанюк Т.І.	Розвиток соціальної відповідальності старших підлітків в умовах діяльності громадського сектору	331
Співак В.І.	Особливості прояву професійних та особистісних якостей соціального педагога у процесі здійснення ним телефонного консультування	338

---

УДК 37.376.37

*Т.А. Алтухова,  
И.Н. Карачевцева*

**ПРИМЕНЕНИЕ СПЕЦИАЛЬНЫХ ТЕКСТОВ ДЛЯ  
ФОРМИРОВАНИЯ ПЕРЦЕПТИВНО-СМЫСЛОВЫХ НАВЫКОВ  
ЧТЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ  
НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

У статті обговорюється проблема формування змістовного компоненту читання молодших школярів з загальним недорозвитком мовлення. Як дидактичний засіб формування перцептивно-змістових навичок читання пропонуються для розгляду спеціальні тексти.

**Ключові слова:** діти з загальним недорозвитком мовлення, зміствий компонент читання, рівні розуміння тексту.

В статье обсуждается проблема формирования смыслового компонента чтения младших школьников с общим недоразвитием речи. В качестве дидактического средства формирования перцептивно-смысловых навыков чтения предлагается рассматривать специальные тексты.

**Ключевые слова:** дети с общим недоразвитием речи, смысловой компонент чтения, уровни понимания текста

Поиск оптимальных психолого-педагогических условий, а также разработка эффективных методов и средств коррекционно-развивающей работы, позволяющих удовлетворять особые образовательные потребности детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), является стратегической задачей специального образования, реализация которой обеспечивает успешность "введения в культуру" этих детей, т.е. позволяет получить полезные знания, умения и навыки, достичь жизненной компетенции, освоить формы социального поведения, принятые в семье и гражданском обществе (Н.Н. Малофеев и др.) [3].

Одной из самой распространенной и наиболее "благоприятной" в плане "нормализации" развития является такая категория детей с ОВЗ, как дети с общим недоразвитием речи (ОНР), а, именно, те дети, которые в силу своих психофизических и речевых особенностей могут получать ценное образование, сопоставимое по уровню с образованием их здоровых сверстников, находясь в их среде и в те же календарные сроки. Это, прежде всего, младшие школьники с ОНР, III и IV уровня речевого развития, интегрированные в массовую школу и получающие систематическую специальную психолого-педагогическую поддержку в условиях школьного

логопедического пункта.

Но, в то же время, следует отметить, что именно эти дети в процессе обучения достаточно часто испытывают трудности в овладении письменной речью. Так, исследования М.Н. Русецкой свидетельствуют о том, что почти половина школьников с различными нарушениями чтения (дислексией) – это дети с общим недоразвитием речи или фонетико-фонематическим нарушением [5]. Поэтому в настоящее время в отечественной логопедии активно разрабатываются вопросы профилактики и коррекции диграфии и дислексии у этих учащихся.

Особенно в последние годы возрос интерес к проблеме формирования смыслового компонента чтения у детей с речевой патологией. Исследованы особенности понимания при чтении у детей с ОНР (Т.А. Алтухова, Г.В. Бабина, Г.Н. Васильева, О.Е. Грибова, С.Ю. Горбунова, Е.Н. Елишкина, В.В. Строганова, Э.Б. Чиркова и др). Получены данные о трудностях формирования информационно–поисковых умений в процессе работы с текстом (Г.В. Бабина, Г.Н. Васильева, О.Е. Грибова и др.), о модально специфичном характере расстройств зрительного внимания у детей с дислексиями (А.Н. Корнев, О.Б. Иншакова, М.Н. Русецкая и др), о типичных затруднениях понимания словесной информации учащимися с недоразвитием речи (Э.Б. Чиркова). Исследуются методические аспекты предупреждения нарушений и определяются пути и методы формирования смыслового компонента чтения. Разработаны и описаны операциональные алгоритмы формирования компонентов смысловой идентификации текста (Е.Н. Елишкина), алгоритмы смысловой организации текстового сообщения (Ю.А. Шулекина). Созданы специальные компьютерные программы, направленные на формирование отдельных операций обработки простых текстов (Е.Л. Гончарова, О.И. Кукушкина; В.В. Строганова). Установлены возможности использования специальных текстов в формировании перцептивно–смысловых умений учащихся с ОНР (Н.Л. Крылова). Разработано методическое обеспечение для оценки уровня развития жанровой компетентности у детей с ОВЗ и система "обходных путей" формирования "ядра" читательской компетентности для повышения эффективности начальных этапов обучения чтению всех категорий детей с ОВЗ (Е.Л. Гончарова). Предложена стратегия преодоления дислексии в контексте непрерывного языкового образования (М.Н. Русецкая).

Проведенный нами анализ научно–методической литературы по вопросам обучения чтению младших школьников с ОНР позволил прийти к выводу о недостаточной эффективности общедидактических приемов и отведенных сроков для овладения смысловым компонентом чтения данными учащимися. Методика логопедического воздействия по формированию чтения, по нашему мнению, недостаточно учитывает многоуровневость письменного текста, а так же трудности учащихся с ОНР в овладении процессом смысловой обработки текста, приводящие к недостаточной результативности понимания.

Мы предположили, что для становления у младших школьников с ОНР полноценного смыслового компонента чтения необходимо проведение



специально организованной работы по формированию навыков перцептивно-смысловой обработки читаемого текста на предметно-денотативном, лингвистическом и концептуально-оценочном уровнях, которая бы учитывала своеобразие речевого и психического развития детей с ОНР.

В связи с этим одной из задач коррекционно-педагогической работы мы определили формирование у детей с ОНР навыков взаимодействия с текстом на различных его уровнях (предметно-денотативном, лингвистическом и концептуально-оценочном).

При этом мы рассматривали текст в качестве дидактического средства формирования понимания читаемого, применение которого позволяет развивать навыки смысловой обработки текстов на каждом из его уровней. Такой подход обусловлен одним из аспектов рассмотрения текста как объекта читательской деятельности, структурно-содержательные особенности которого влияют на процесс смысловой обработки и его результативность. Обработка текста на каждом из уровней обеспечивается специальными операциями, и для формирования его адекватного понимания необходимо обучать реципиента этим операциям.

Мы посчитали возможным создать банк специальных текстов и заданий к ним, сгруппированных с учетом их структурно-содержательного плана таким образом, чтобы работа с определенным типом текстов способствовала формированию у учащегося определенных навыков (операций) перцептивно-смысловой обработки. Можно отметить, что такое, отчасти, "утилитарное" отношение к тексту наблюдается и в исследовательских работах, посвященных обучению речевой деятельности перевода иноязычных текстов (Ю.Н. Бузина, О.Н. Ротанова и др.).

Для формирования понимания на предметно-денотативном уровне детям предлагались тексты, с помощью которых отрабатывался навык выделения "ключевых слов". Для формирования понимания текста на лингвистическом уровне использовались тексты, которые позволяли отрабатывать навыки морфемного анализа и грамматического прогнозирования. А тексты, ориентированные на развитие смыслового прогнозирования, применялись для развития понимания на концептуально-оценочном уровне.

Далее мы приводим примеры некоторых текстов и заданий к ним.

**Тексты, направленные на формирование операций, обеспечивающих понимание предметно-денотативного уровня текста**

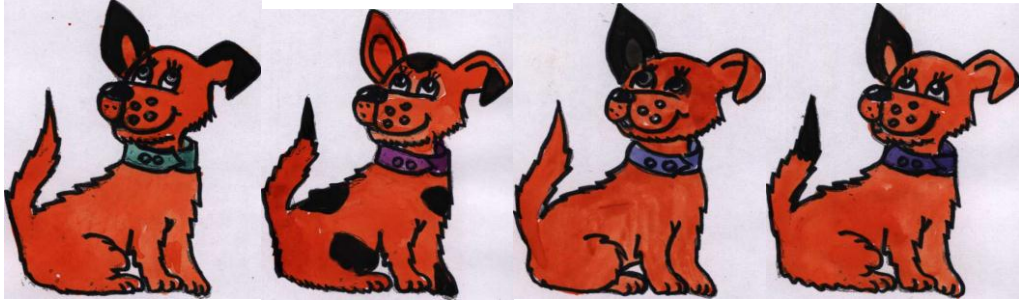
***Инструкция: прочитай текст и выбери подходящую к нему картинку. Найди и подчеркни в тексте слова, которые помогли тебе найти картинку.***

\*\*\*

Мишка написал маме письмо:

"Милая мамочка! Разреши мне держать щеночка маленького. Он очень красивый, весь рыжий, а ухо черное. Я его очень люблю. За это я тебя буду всегда слушаться. Я буду хорошо учиться, и щеночка буду учить, чтоб из него выросла хорошая большая собака. Мы назвали щенка Дружком."

По Н. Носову



**Інструкція: прочитай текст і відповідь на запитання. Знайди і підкресли в тексті слова, які допомогли тобі відповісти на запитання.**

\*\*\*

На березі озера я побачив тварину. Короткі потужні лапи були приховані в рихлому піску. Крошечні очі закриті. Тіло лежало абсолютно нерухомо: можна було не помітити його. Тільки довгий хвіст шлепав по бруду біля води. Я почав розглядати тварину. Воно тільки що вилізло на берег. Зелена шкіра блискіла. Тварина зашевелилася, розквітнула потужні щелепи і показало ряд гострих нерівних зубів. Я обережно відступив назад. А чудовище повільно розвернуло своє довге тіло і повповзло до води. В воді воно було схоже на бревно.

По Б. Крапчу

- Про яку тварину це оповідання?

**Тексти, спрямовані на формування дій, забезпечують розуміння лінгвістичного рівня тексту**

**Інструкція: Прочитай текст і відповідь на запитання. Підкресли часті слова, які допомогли тобі правильно відповісти на запитання.**

\*\*\*

Написала мама Катю в магазин і попросила купити фрукт жовтого кольору. Мама сказала: "Воно кругле і ароматне".

Прийшла Катя в магазин. В відділі "фрукти" було кілька предметів жовтого кольору: лимон, яблуко, абрикос і груша. Розгубилася Катя: "Що ж я мамі принесу?"

- Який фрукт повинна купити Катя?

В поході

Вечером ми приготували рюкзачні мішки. Положили в них аптечку, миски, ложки. Рано вранці відправилися в путь. В лісі Женя порізав склом ногу. Наша медсестра Женя намазала рану йодом і забинтувала ногу. І всі дружненько продовжили путь.

- Хто постраждав хлопчик чи дівчинка?

**Інструкція: Прочитай текст, вставляючи пропущений прислівниковий дієслово, потім впиши це дієслово і виділи прислівники.**

\*\*\*

Хлопчик (*їде*) з дому на велосипеді. З міста велосипедист ... і ... через луки. Швидко ... до лісу. Через ліс треба ... обережно, щоб не лякати звірів. Поїхавши трохи, велосипедист ... до міста.

**Інструкція: Прочитай квазітекст і спробуй зрозуміти, про що він. Відповідь на запитання своїми словами. Перекажи своїми словами.**

\*\*\*

У брульчихи выжунялись брульчата. Они пjali фуникие и липустые. Окасто брульчатам. Хритая люмбица может их наквасть или хрон крончище. Но брульчиха сварно путы закалгает. Брульчата, не пулькайтесь!

- О ком сказка? Какое событие произошло? Какие брульчата? Что делает брульчиха? Кто еще был в сказке?

**Инструкция: Прочитай текст, вставляя пропущенные части слов.**

*Винительный падеж*

Ежик

Тимоша и Гриша были в лесу. Тимоша поймал жу... . Гриша нашел ежи... . Гриша принес ежи... домой. В доме были мыши. Гриша пустил ежи... в дом. Ежик поймал мыш... .

*Творительный падеж*

\*\*\*

Мама нет дома. Маша и Саша решили убрать комнату. Саша подмел пол вени... Маша стерла пыль влажной тряп... . Саша помыл посуду горячей во... Маша вытерла ее чистым полотен... Пришла мама. Она была довольна детьми.

*Родительный падеж*

\*\*\*

Коля нарисовал различные деревья и закрыл их листиками от этих деревьев. Таня рассматривала листики и угадывала, какие деревья нарисовал Коля. Это лист бере... . Значит, ты нарисовал бере... . А эти листья-иголки ел... и сос... . Ты нарисовал ел... и сос... .

*Дательный падеж*

\*\*\*

Папа по саду пойдет,  
Папа с дерева сорвет  
Нин... - ботинки,  
Зин... - чулки,  
А для Мурочки такие  
крохотные голубые,  
вязанные башмачки...

К. И. Чуковский

*Предложный падеж*

\*\*\*

Петя купил в магазине новую книжку. Это была книжка о животных. Петя прочитал ее за один вечер. На следующий день он рассказывал своим друзьям интересные истории о соба..., о медве... , о ли..., о зай... .

*Все падежные формы*

\*\*\*

Неудачная охота.

На крыше дома высокая труба. На тру.. сидит воробей. Пушистый рыженький котенок крадется к тру... . Вот он делает прыжок и... попадает в тру... . Воробей улетел. А котенок черный-пречерный выскочил из тру... .

**Тексты, направленные на формирование операций, обеспечивающих понимание концептуально-оценочного уровня текста**

**Инструкция:** *Читая, вставляй пропущенные слова. Сравни с исходным текстом.*

Робкий заяц

Нет более робкого животного, чем \_\_\_\_\_. Он пугается даже слабого \_\_\_\_\_. Только поздно вечером или ночью зайчишка выходит из своего \_\_\_\_\_, а с рассветом прячется в каком-нибудь укромном \_\_\_\_\_. Много у трусливого зайчика \_\_\_\_\_.

*Исходный текст*

Робкий заяц

Нет более робкого животного, чем заяц. Он пугается даже слабого шума (звука). Только поздно вечером или ночью зайчишка выходит из своего убежища, а с рассветом прячется в каком-нибудь укромном уголке (месте). Много у трусливого зайчика врагов.

**Инструкция:** *Прочитай текст. Какие слова пропущены? "Раскрась" текст прилагательными (словами-признаками).*

\*\*\*

Растет в саду яблоня. Широко раскинула она свои ветви. ... листья отливают серебром. А весной яблоня цветет ... бело-розовыми цветами. Они распространяют вокруг ... запах. Приходит лето, и ... плоды повисают на ее ветвях.

**Инструкция:** *Прочитай текст, выбери для него заголовок из предложенных поговорок и постарайся объяснить свой выбор.*

\*\*\*

Захворала мать Тани, и доктор прописал больной горького лекарства. Видит девочка, что мать пьет с трудом, и говорит ей: "Милая мама! Дай, я выпью лекарство за тебя".

К. Ушинский

- *Не вкусив горького, не узнаешь и сладкого.*
- *Доброе дитя – родителям счастье.*
- *Ради милого и себя не жаль.*

\*\*\*

Сережа, как проснется, так и начнет свои вещи разыскивать: один чулок у него на стуле, другой под столом, один сапог под кроватью, а другого и в комнате нет. Возится Сережа каждое утро, возится... и опоздает в класс.

К. Ушинский

- *Не корми завтраками, а сделай сегодня.*
- *После дела за советом не ходят.*
- *Всякой вещи свое место.*

В ходе обучающего эксперимента, проводимого в течение 3-х месяцев с учащимися 2-го класса, имеющими ОНР, была отмечена положительная динамика формирования у детей навыков перцептивно-смысловой обработки читаемых текстов. А анализ полученных результатов позволил нам сформулировать следующие **выводы:**

1. Полноценное понимание текста учащимися с ОНР зависит от сформированности у них определённых навыков и умений (операций), обусловленных структурно-содержательными особенностями текстов.
2. Коррекционно–педагогическая работа по формированию смыслового компонента чтения младших школьников с ОНР должна быть направлена на создание условий по овладению ими способами смысловой обработки текста на предметно-денотативном, языковом (лингвистическом) и концептуально-оценочном (смысловом) уровнях, и учитывать особенности их когнитивно-речевого развития.
3. Эффективным дидактическим средством формирования понимания читаемого являются специальные учебные тексты, направленные на развитие способов смысловой обработки текстов на каждом из его уровней.

### Список використаних джерел

1. Бабина Г.В., Васильева Г.Н. Трудности смысловой обработки текста при чтении учащимися с нарушениями речи. // Изучение нарушений письма и чтения. Итоги и перспективы: Материалы 1 Международной конференции Российской ассоциации дислексии (14-16 сентября 2004 года). - М., 2004. - С. 39–44.
2. Крылова Н.Л. Использование текстов для первоначального чтения в специальном обучении детей с ОНР. - М., 1971.
3. Малофеев Н.Н., Гончарова Е.Л., Никольская О.С., Кукушкина О.И. Специальный федеральный государственный стандарт общего образования детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения концепции. // Дефектология. - №1. - 2009. - С.5-19.
4. Ротанова О.Н. Отбор текстов по критерию уровня смысловой связи как условие управления пониманием при обучении речевой деятельности перевода// Чтение и грамотность в образовании и культуре: материалы международной научно-практической конференции (Москва, 26-29 марта 2009 г.)/ сост. О.А. Борисова. - М., 2009. - С. 44, 101.
5. Русецкая М.Н. Нарушения чтения у младших школьников: Анализ речевых и зрительных причин: Монография. - СПб., 2007. - 192 с.
6. Строганова В.В. Формирование навыков понимания текста у учащихся начальных классов школы для детей с тяжелыми нарушениями речи. // Дис. канд. пед. наук. – М., 1998. - 209 с.

In this article is discussed the problem of forming semantic reading component of junior schoolchildren with the general underdevelopment of speech. As didactic means of formation of perceptual–semantic skills of reading it is offered to consider special texts.

**Keywords:** children with the general underdevelopment of speech, semantic reading component, levels of understanding of the text

Отримано 6. 11.2012

## ОСОБЛИВОСТІ ПОРОДЖЕННЯ І СПРИЙМАННЯ МОВЛЕННЄВОГО ВИСЛОВЛЮВАННЯ У ДІТЕЙ З АУТИСТИЧНИМИ ПРОЯВАМИ

В статті висвітлені проблеми, що стосуються процесу породження і сприймання мовленнєвого висловлювання та мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку з раннім дитячим аутизмом.

**Ключові слова:** мова, мовлення, мовленнєва діяльність, мотив, задум, внутрішнє програмування, лексично-граматичне розгортання висловлювання, реалізація мовленнєвого висловлювання, проблеми мовленнєвого розвитку, діти дошкільного віку, аутизм.

В статье освещены проблемы, касающиеся процесса порождения и восприятия речевого высказывания и речевого развития детей дошкольного возраста с ранним детским аутизмом.

**Ключевые слова:** язык, речь, речевая деятельность, мотив, замысел, внутреннее программирование, лексико-грамматическое развертывание высказывания, реализация речевого высказывания, проблемы речевого развития, дети дошкольного возраста, аутизм.

Однією з важливих складових частин психічної діяльності можна виділити мовлення (Т.В. Ахутіна, В.П. Белянін, Т.Г. Візель, В.П. Глухов, М.І. Жинкін, І.О. Зимня, В.А. Ковшиков, О.О. Леонтєв, О.Р. Лурія, М.К. Шеремет, Л.В. Щерба). Мовлення як вища психічна функція та мова як основний засіб здійснення мовленнєвої діяльності і реалізації процесів мислення уже упродовж тривалого часу є предметом особливої уваги педагогів, психологів, лінгвістів, медиків, клініцистів, філософів (Т.В. Ахутіна, В.П. Белянін, Т.Г. Візель, В.П. Глухов, М.І. Жинкін, І.О. Зимня, В.А. Ковшиков, О.О. Леонтєв, О.Р. Лурія, М.К. Шеремет, Л.В. Щерба). Проблема породження і сприймання мовлення, незважаючи на стійкий інтерес і багаточисельні дослідження науковців різних галузей, ще не достатньо вивчена. Особливої уваги вимагає питання розвитку мовлення у осіб, які мають ті чи інші мовленнєві порушення, спричинені різними факторами.

Зокрема, в останні десятиріччя проблема комунікації у осіб з аутизмом та аутистичними порушеннями набула надзвичайної актуальності в Україні (Т.В. Скрипник, Г.М. Хворова, Д.І. Шульженко) і близькому зарубіжжі, про що свідчать багаточисельні дослідження у даній області.

В "Дефектологічному словнику", (2011 рік) термін "аутизм" визначається як тяжке порушення розвитку, що характеризується значними недоліками у формуванні соціальних і комунікативних зв'язків із реальністю; виявляється в

зосередженості на власних переживаннях, обмеженні спілкування з іншими людьми, а також проявами стереотипних інтересів.

Досліджуючи безпосередньо мовленнєвий розвиток дітей з аутистичними порушеннями старшого дошкільного віку, можна виділити специфічні порушення мовлення (О.В. Аршатський, О.С. Аршатська, О.Р. Баєнська, В.М. Башина, К.С. Лебединська, С.С. Морозова, С.А. Морозов, Т.І. Морозова, О.С. Нікольська, Л.Г. Нурієва, Н.В. Сіماشкова, В.В. Тарасун, М.К. Шеремет, Д.І. Шульженко), такі як:

- відсутність імітації звуків або фонографічність мовлення (неусвідомлене відтворення мовлення оточуючих, що не відповідає контексту);
- мутизм (відсутність мовлення); ехолалії (повторення почутих слів та фраз, інколи без розуміння їх змісту та без прикріплення до контексту);
- слова-штампи, фрази-штампи;
- широке використання неологізмів;
- пізня поява та неправильне використання особових займенників;
- відсутність у мовленні звертання;
- нездатність до ведення діалогу при достатньому розвитку монологічного мовлення;
- автономність мовлення;
- порушення семантичної сторони мовлення;
- порушення синтаксичної будови мовлення;
- порушення граматичної будови мовлення;
- нездатність до словотворчості;
- порушення звуковимови;
- порушення мелодики мовлення (голос надто тихий або надто голосний);
- порушення просодичних компонентів мовлення (відхилення тональності, швидкості, ритму, інтонаційного переносу).

Як бачимо, різноманітність і варіативність мовленнєвих порушень спонукає до прискіпливого і детального дослідження процесів породження мовленнєвого висловлювання поряд з впливом відповідних аутистичних порушень на процес мовленнєвого розвитку.

Однією з найважливіших специфічних особливостей перцептивної діяльності людини, опосередкованої процесом мислення, М.І. Жинкін визначає те, що будь-який об'єкт оточуючого предметного світу сприймається людиною не "ізолювано"; він не "виокремлюється" (у всякому разі, повністю) з системи міжпредметних зв'язків і співвідношень, щоб потім (будучи вже ідентифікованим) бути включеним в "рамки" цих відносин [1, 2]. Будь-який предмет сприймається та аналізується людиною відразу в "контексті" цілісної предметної ситуації або її певної складової частини [1, 2].

О.Р. Баєнська, М.М. Ліблінг, О.С. Нікольська, Д.І. Шульженко, спостерігаючи за дітьми з аутистичними порушеннями та узагальнюючи і систематизуючи дослідження інших науковців, виділили певні специфічні особливості сприймання оточуючого світу [5, 6, 7] С. Delacato припустив і провів дослідження щодо того, що кожен сенсорний канал, за допомогою якого діти з аутистичними порушеннями отримують інформацію з оточуючого світу, може бути гіперчутливим, гіпочутливим або мати

перешкоди у сприйманні. Зокрема, беручи до уваги особливості зорового сприймання, T.Attwood, H.Irlen було висунуто припущення про неспроможність достовірного отримання інформації за допомогою зорового каналу; беручи до уваги особливості слухового сприймання, T.Grandin, L.Jackson стверджують, що дітям даної категорії інколи важко розділити основні (важливі) і фонові звуки; беручи до уваги особливості тактильного сприймання, D.Williams доводить, що діти з аутистичними порушеннями можуть бути дуже чутливі до одних дотиків і відчуттів, у той час, коли вони не сприймають і не реагують на інші дотики і відчуття.

Таким чином, дитина з аутистичними порушеннями у процесі сприймання навколишнього світу отримує сенсорну інформацію, відмінну від тієї інформації, яку отримує дитина, що розвивається нормально.

Сучасні науковці, шукаючи причину виникнення аутизму, вважають, що жодне окреме порушення не можна розглядати як єдину причину, що викликає різноманітні за симптоматикою і ступенем тяжкості аутистичні розлади. Загалом, дослідивши спеціальну літературу з даної теми, ми прийшли до висновку, що більшість науковців визнають, що основою аутизму є порушення ЦНС, однак їх походження встановити дуже складно.

Зарубіжні статистичні дані вказують на те, що за даними наукових досліджень, приблизно у половини осіб, страждаючих на аутизм, відмічаються порушення нормального функціонування мозку (Gillberg, Minshew, Johnson & Luna), численні ураження різних ділянок мозку як на кортикальному, так і на субкортикальному рівнях (Happe & Frith), порушення кори лобних долей мозку (Carper & Courchesne), структурні порушення мозочка і середньої скроневої долі, а також пов'язаних з ними структур лімбічної системи (Courchesne, Chisum & Townsend, Saiton & Courchesne), значно менші розміри мозочка у порівнянні з нормою (Courchesne et al.), ослаблений кровообіг в лобних і скроневих долях, можлива затримка дозрівання лобних долей (Zilbovicius et al.), порушення нейротрансмітерів (Anderson & Meundi, Cook, Narayan, Srinath,) [7].

Наразі загальноприйнятою є точка зору, згідно з якою аутизм ж порушенням розвитку нейронних структур, що має біологічну основу і численні причини виникнення [7].

Дослідження провідних науковців з питань аутизму і спектру аутистичних порушень свідчать, що особливий стиль відносин аутичної дитини зі світом проявляється, насамперед, у тих ситуаціях, які вимагають від дитини активного вибору, тобто відбору, групування, переробки інформації, що виявляється для такої дитини надзвичайно складною справою [5, 6, 7]. Дитина з аутистичними порушеннями схильна сприймати інформацію, ніби пасивно вбираючи її в себе цілими блоками, які зберігаються "не переробленими" і використовуються (або не використовуються взагалі) у подальшому житті у тій самій, пасивно сприйнятій ззовні, формі [5, 6, 7]. Враховуючи такі особливості сприймання, засвоєння, переробки і подальшого використання інформації, у деяких випадках з метою надання дитині способів обміну інформацією за допомогою писемного мовлення, рекомендується при навчанні грамоти використовувати глобальний метод читання та письма



(В.В.Тарасун, Д.І.Шульженко).

М.І. Жинкін, досліджуючи процеси породження і сприймання мовленнєвого висловлювання і наголошуючи на сприйманні та аналізі людиною сприйнятої інформації у "контексті" цілісної предметної ситуації або її певної складової частини, виділяє загальний "суб'єктно-об'єктний" код УПК, який можна розглянути у якості центрального ядра, який пов'язує процеси внутрішнього і зовнішнього мовлення і забезпечує перехід від внутрішнього суб'єктивного коду, який визначає зміст і структуру мовленнєвого висловлювання, до коду мови зовнішнього мовлення [1, 2]. Даний "суб'єктно-об'єктний" код УПК використовується як інструмент внутрішнього програмування мовленнєвого висловлювання.

Зокрема, у контексті мовленнєвого розвитку можна прослідкувати, що дитина з аутистичними порушеннями у деяких випадках засвоює готові словесні штампи, які якимось чином зацікавили її, сподобались їй за своїм мелодійним або звуковим наповненням, сприйнявши їх відокремлено від контексту, і у подальшому використовує їх у своєму мовленні, інколи, як здається, без відповідності з конкретною ситуацією, у якій знаходиться дитина. На нашу думку, спонтанні висловлювання дітей з аутистичними порушеннями, які не користуються у повній мірі мовленням з метою комунікації, яке іноді сприймається як недоречне, не відповідне до ситуації (слова-штампи, фраз-штампи, ехолоалії, декламування уривків з віршів, пісень, казок або реклами), насправді мають для дитини з аутистичними порушеннями надзвичайне значення і несуть свій зміст, який, унаслідок специфічних психічних, комунікативних, соціальних, емоційно-вольових поведінкових порушень, не завжди зрозумілий оточуючим людям. Ми притримуємося переконання про те, що таким чином дитина з аутистичними порушеннями намагається налагодити комунікацію, повідомити про свої відчуття та емоції, не маючи у своєму досвіді більш ефективних і доцільних засобів спілкування, таким єдиним доступним для неї способом.

Досліджуючи процеси діяльності, О.О.Леонтьєв приходять до висновку, що у будь-якій діяльності можна виділити однакові структурні компоненти (етапи, фази):

- етап орієнтування в умовах діяльності;
- етап вироблення плану відповідно до результатів орієнтування;
- етап здійснення виробленого плану (реалізації);
- етап зіставлення одержаного результату з планом, тобто етап контролю.

Саме ці етапи (фази) О.О. Леонтьєв вбачає як структуру мовленнєвої діяльності (дії).

Ми розглядаємо породження мовленнєвого висловлювання як один із проявів мовленнєвої активності, взявши за основу п'ять послідовних, взаємопов'язаних етапів (фаз) процесу породження мовленнєвого висловлювання, виділених О.О.Леонтьєвим [3, 4]:

- мотив висловлювання;
- задум висловлювання;
- внутрішнє програмування;
- лексично-граматичне розгортання висловлювання;

- реалізація мовленнєвого висловлювання у зовнішньому мовленні.

Наукові дослідження свідчать (О.В. Аршатський, О.С. Аршатська, К.С. Лебединська, С.С. Морозова, О.С. Нікольська, Л.Г. Нурієва, Н.В. Сімашкова, М.К. Шеремет, Д.І. Шульженко), що навіть попри здатність до мовлення і можливість вербально спілкуватися, діти з аутистичними порушеннями не завжди мають необхідність (бажання) сформулювати та висловити в розгорнутій мовленнєвій формі свою думку або не вміють адекватно виразити думки.

Ми передбачаємо, що на кожному з виділених О.О.Леонтьєвим етапів, дитина з аутистичними порушеннями старшого дошкільного віку матиме відповідні утруднення, спричинені особливостями аутистичного розвитку.

Зокрема, дітям з аутистичними порушеннями характерне специфічне формування мотивів діяльності загалом і мотивів спілкування зокрема, їм інколи складно буває визначити, яким чином можна повідомити, як і що потрібно сказати, щоб отримати бажаний предмет або задовольнити потребу (О.Б. Богдашина, К.С. Лебединська, Т.І. Морозова, С.С. Морозова, О.С. Нікольська, Л.Г. Нурієва, Н.В. Сімашкова, Д.І. Шульженко та ін.).

Процес побудови мовленнєвого висловлювання, створення програми висловлювання, на нашу думку, відбуватиметься під впливом аутистичних особливостей сприймання і переробки інформації, описаних вище. Тобто, надання одиницям внутрішнього коду (за М.І. Жинкіним) певного смислового навантаження і побудова функціональної ієрархії даних одиниць у дитини з аутистичними порушеннями може здійснюватись за своєрідними закономірностями, що відображатимуть індивідуальні особливості сприймання і переробки інформації, спричинені аутистичними порушеннями.

Як зазначалося раніше, для дітей з аутистичними порушеннями старшого дошкільного віку, незалежно від рівня володіння мовленням, характерні, крім багатьох інших, такі порушення мовленнєвого розвитку, як аутизм, ехолалії, слова-штампи та фрази-штампи, фонографічність мовлення, відсутність у мовленні звертання, порушення семантичної, синтаксичної та граматичної сторін мовлення, а також загальна нездатність до ведення діалогу навіть при достатньому розвитку монологічного мовлення (О.Б.Богдашина, К.С.Лебединська, Т.І.Морозова, С.С.Морозова, О.С.Нікольська, Л.Г.Нурієва, Н.В.Сімашкова, Д.І.Шульженко та ін.). Дані особливості мовленнєвого розвитку поряд з вибірковістю сприймання, на нашу думку, значно ускладнюють протікання етапу лексично-граматичного розгортання висловлювання.

Усі перераховані вище особливості мовленнєвого розвитку дітей з аутистичними порушеннями суттєво ускладнюють породження мовленнєвого висловлювання – реалізацію мовленнєвого висловлювання у зовнішньому мовленні.

Дитина з аутистичними порушеннями старшого дошкільного віку унаслідок особливостей комунікативної та поведінкової сфер, за нашими передбаченнями, буде демонструвати занижений рівень мовленнєвої активності, що можна пояснити, обмеженістю мовленнєвого досвіду та недостатніми знаннями про мову та її використання у процесі спілкування поряд зі специфічністю мовленнєвого розвитку та негативним впливом

перерахованих характерних для аутизму особливостей.

Досліджуючи процес породження мовленнєвого висловлювання у дітей старшого дошкільного віку з нормальним розвитком, орієнтуючись на виділені О.О. Леонтьєвим етапи породження мовленнєвого висловлювання, [3, 4], можемо прослідкувати, як після здійснення (реалізації) мовленнєвого висловлювання у зовнішньому мовленні, відбувається аналіз власного мовленнєвого висловлювання та аналіз реакції на це висловлювання співрозмовника, що переходить в мотив до наступного висловлювання, тобто перехід до першого етапу, виділеного О.О. Леонтьєвим. Ми передбачаємо, що у дітей цього ж віку з аутистичними порушеннями усі описані вище процеси відбуваються інакше.

Важливість формування у дітей з аутистичними порушеннями комунікативної функції загалом та мовленнєвої активності зокрема переоцінити неможливо. Фахівці (корекційні педагоги, спеціальні психологи, реабілітологи, логопеди, вихователі медичні працівники,), які працюють з дитиною, і батьки повинні тісно співпрацювати, оскільки розвитку мовлення та мовленнєвих функцій у процесі корекційно-навчальної діяльності сприятиме закріплення здобутих навичок у повсякденному житті. Використовуючи будь-яку можливість для розвитку мовлення та виховання прагнення до спілкування з оточуючими людьми, можна прискорити процес формування комунікативної діяльності дітей з аутистичними порушеннями.

#### Список використаних джерел

1. Жинкин Н. И. О кодовых переходах во внутренней речи // Н. И. Жинкин. Язык, речь. Творчество. – М.: Прогресс, 1998. – С. 146-162.
2. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. – М.: Наука, 1982. – 158 с.
3. Леонтьев А.А. Психоллингвистика. – Л.: Наука, 1967. – 118 с.
4. Леонтьев А.А. Психоллингвистические единицы и порождение речевого высказывания. – М.: Наука, 1969. – 308 с.
5. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либинг М.М. Аутичный ребенок. Пути помощи. – М.: Теревинф, 2000. – (Особый ребенок). – 336 с.
6. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М., Костин И.А., Веденина М.Ю., Аршатский А.В., Аршатская О.С. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение. – М.: Теревинф, 2005. – 224 с.
7. Шульженко Д.І. Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей: Монографія. – К., 2009. – 385 с.

Problems of the process of generation and perception of verbal expression and speech development of preschool children with an autism are considered in the article.

**Keywords:** language, speech, speech activity, motive, intention, internal programming, lexical-grammatical deployment of expression, the implementation of verbal expression, problems of speech development, preschool children, autism.

Отримано 9.11.2012

УДК 376.015.3:3

О.Б. Белова

## ВИВЧЕННЯ АГРЕСИВНИХ МОДЕЛЕЙ ПОВЕДІНКИ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З НОРМАЛЬНИМ ТА ПОРУШЕНИМ МОВЛЕННЯМ

У статті подаються результати якісного аналізу дослідження видів та підвидів агресії у молодших школярів з нормальним та порушеним мовленнєвим розвитком за проективно-модифікованою "Сюжетно-ситуативно-ілюстрованою" методикою.

**Ключові слова:** агресія, види та підвиди агресії, проективні методики.

В статті подаються результати качественного анализа исследования видов и подвидов агрессии у младших школьников с нормальным и нарушенным речевым развитием по проективно-модифицированной "Сюжетно-ситуативно-иллюстрированной" методике.

**Ключевые слова:** агрессия, виды и подвиды агрессии, проективные методики.

Для вивчення у дітей початкових класів, моделей їх поведінки, нами були обгрунтовані науково-практичні праці В. Амен, А. Басс і А. Даркі, М. Доркі, С. Розенцвейнга, Р. Темл, О. Романова, І. Фурманова та інших вчених, систематизовані та логічно поєднані засоби діагностики неусвідомленої агресії, критерії оцінювання якостей виконання завдань в одну "Сюжетно-ситуативно-ілюстровану" методику, яка досліджувала агресію у молодших школярів в трьох головних сферах: "Я у сім'ї", "Я у соціумі" і "Я-Особистість".

Основним завданням при складанні модифікованої методики було визначення засобів, параметрів і критеріїв, які б допомогли визначити у молодших школярів види, підвиди неусвідомленої агресії. Її формування відбувалося на основі узагальненого аналізу праць провідних спеціалістів, що вивчали агресивні реакції за фрустрацією (С. Розенцвейнг) [1, с. 243-281], афективно-динамічною, вербальною та поведінковою направленістю (І. Фурманов) [3, с. 15-50], формою (А. Басс і А. Даркі [1, с. 243-281] та типізацією (О. Романов) [2, с. 11-16]. Були враховані особливості вищої нервової діяльності молодших школярів, з нормальним та порушеним мовленнєвим розвитком, а саме здатність ними краще сприймати наочний кольорово-ілюстрований матеріал, ніж вербальний опитувальник (Г. Люблінська, А. Селецький О. Трошин, О. Жуліна, О. Усанова, Ю. Гаркуш та ін.). Тому, одним з визначним засобом діагностики агресії, у нашій методиці була наочність, яка заснована на ідеях малюнкового матеріалу С. Розенцвейнга та Р. Темл, М. Доркі, В. Амен.

Систематизації типів (О. Романова, С. Розенцвейга, І. Фурманова) [2, 3, 4]

та видів (А. Басса, А. Даркі) [2] агресивних реакцій дозволили нам, подібно модернізації малюнкових проєктивних методик, виділити три види агресії: саморегулюючу, приховану та поведінкову. Саморегулюючий вид включав у себе контролюючий та змагальний підвиди, у свою чергу, прихований – захисний та депресивний підвиди, а поведінковий – демонстративний та фізичний.

Виділений нами саморегулюючий вид агресії ґрунтувався на дослідженнях І. Фурманова та С. Розенцвейга, які порівнювали його у своїх дослідженнях з енергійністю та активністю дітей. Н. Левитов також, описував її як цілеспрямовану, наполегливу та сміливий вид активності. У свою чергу, такі науковці як А. Співаковська, А.Фрейд, Е. Фромм вказували, що даний вид агресії, виконує самозахисну реакцію. Відповідно, сформований нами саморегулюючий вид агресії являвся нормою у поведінці людини, або, агресією, яка вказувала на активність та самоконтрольованість емоційних проявів особистості, що відповідало її нормі. Відштовхуючись від цієї нейтральної позиції стало можливим виділити деструктивні види агресії.

На нашу думку, **саморегулюючий вид** агресії найкраще було розкрито у характеристиці типів агресивних реакцій особистості у методиці С. Розенцвейга та І. Фурманова. Його характеризували імпульсивні типи агресивних реакцій, зокрема у контролюючому підвиді домінуючим являвся самозахисний та вперто-розрахункові типи, а у змагальному - перешкодо-домінантний тип агресивних реакцій. **Прихований вид** агресії включив інтропульсивні типи агресивних реакцій, у свою чергу, захисний відповідав самозахисному та вперто-розрахунковому типам, а депресивний - перешкодо-домінантному типу агресивних реакцій. Поведінковий, вмістив екстрапульсивний тип агресивних реакцій. Його демонстративному підвиду відповідав вперто-розрахунковий та перешкодо-домінантний типи, а фізичний підвид агресії включив самозахисний тип агресивної реакції.

На основі аналізу особистісного тесту - опитувальника А. Басс і А. Даркі, нами було здійснено розподіл восьми видів агресивних реакцій на два види агресії: приховану та поведінкову. Таким чином, **прихований вид** агресії у захисному підвиді агресії вмещав образливість, а депресивний підвид - почуття провини та підозрілість.

Найбільше агресивних реакцій за методикою А. Басс і А. Даркі розмістив в себе **поведінковий вид** агресії. У демонстративний підвид було віднесено вербальну агресію, непрямую агресію, схильність до роздратування, негативізм; а фізичний підвид агресії включив тільки агресивні реакції, що вказували на застосування фізичної агресії.

Типи агресивності за О. Романовим були, також, віднесені до двох видів агресії: **прихованої** та **поведінкової**, а їх характеристика розподілялась за визначеними нами підвидами агресії. Зокрема, захисний підвид агресії відповідав агресивно-боязливому типу особистості, а на депресивний підвид вказували риси характерні агресивно-уразливому типу особистості. Демонстративний підвид агресії відповідав характеристикам агресивно-опозиційного та агресивно-гіперактивного типів, а фізичний

підвид агресії включив лише риси агресивно-байдужого типу особистості.

Для вивчення причин неусвідомленої агресії було розроблено дванадцять фруструючих ситуацій, перші шість досліджували моделі поведінки учнів в їх сім'ї, останні шість – у колективі. Ситуації у методиці, були побудовані таким чином, що 1,2,3 – "Я у сім'ї" та 6,7,8 – "Я у соціумі", характеризували ставлення дитини до оточуючих її людей, вони ж і визначали показники структури "Я-Особистості", інші – розкривали оцінку дитини "як сприймають її оточуючі".

У кожній сформованій ситуації існував малюнковий герой, якій потрапляв у напружене конфліктне становище. Завдання досліджуваної дитині – допомогти головному персонажу вирішити непорозуміння. Для цього їй демонстрували чотири ілюстровані картинки, зміст яких спонукав малюнкавого героя до прояву агресії. Дитині пропонували у довільному порядку обрати ті малюнки з варіантами відповідей які, за її думкою могли би охарактеризувати подальшу поведінку заданого персонажу.

Так, наприклад у ситуації яка розкриває оцінку дитини у ставленні до неї оточуючих № 9 "Конфлікт у колективі", молодший школяр має допомогти малюнковому герою знайти вихід із складної ситуації. Йому демонструють чотири картинки які за характером дій персонажа відповідають певним видам та підвидам агресії. Зокрема, перша картинка, показує як герой намагається логічно вирішити непорозуміння серед своїх однокласників, що відповідає саморегулюючому виду та його **контролюючому підвиду агресії**. Друга ілюстрація, розкривала прихований вид та його **захисний підвид агресії**, у якому головний персонаж боязливо переживає конфліктну ситуацію, намагається її уникнути. Поведінковому виду агресії, за змістом малюнків відповідає **демонстративний підвид агресії** у третій картинці, де головний герой вперто відстоює власну позицію, перекладаючи свою провину на інших учнів. Та **фізичний підвид агресії**, у четвертому малюнку показує як персонаж вирішує конфлікт за допомогою не конструктивних дієвих форм це – бійки, використання образливих слів, принижень, тощо.

Неусвідомлена агресія молодшого школяра, визначалась на підставі вибору ним малюнкових відповідей, кожен з яких оцінювався в 1-бал, і 0-балів, якщо його не було. Результати вибору вносились у протокол. За кількістю виборів визначалась наявність у дитини контролюючого, захисного, демонстративного та фізичного підвиду агресії. Які вираховувались за загальною сумою набраних балів.

Отже, сформована модифікована "Сюжетно-ситуативно-ілюстрована" методика, дозволяє вивчити різні моделі поведінки молодших школярів у сім'ї та соціумі, розкрити їх внутрішні переживання вказуючи на притаманність того чи іншого виду та підвиду у них агресії.

Молодші школярі з нормальним та порушеним мовленнєвим розвитком, які найбільшу кількість балів набирали за саморегулюючим видом агресії поділялися на дві групи. Перші, були через мірно уважні, врівноважені, спокійні, контрольовані, свій вибір вони ретельно обмірковували. Тому переглядаючи у картинках агресивні дії малюнкових

персонажів, постійно стверджували: "Так робити неможна..." , "Я завжди слухаюся своїх батьків...", "А тут дитина, на всіх картинках погано себе поводить... і немає хорошої відповіді...". Їм важко було обирати картинки які характеризували агресивні дії того чи іншого персонажу, тому зупинялись на менш агресивній позиції малюнквого героя. Аналіз матеріалів дослідження показав, що у них значно переважав **контролюючий підвид агресії саморегулюючого виду**, який розкривав їх емоційну лабільність, раціональність думок, самокритичність, зайвий педантизм, впевненість у своїх діях. У переважній більшості даний підвид агресії було виявлено у дітей з ФНМ (100%), трохи менше в учнів з нормальним мовленнєвим розвитком (96%), ФФНМ (95%) та з НЗНМ (94%).

У свою чергу, молодші школярі іншої групи відрізнялись від решти учнів загальною активністю, зацікавленістю, комунікабельністю, впевненістю у своїх силах. Вони з нетерпінням чекали своєї черги у дослідженні, а коли всі завдання були виконали, то по декілька разів підбігали до нас, щоб допомогти однокласникам зробити свій вибір, нав'язуючи свою точку зору. При виконанні завдань молодші школярі намагалися, виглядати чемними та порядними дітьми, але їм не завжди це вдавалося, оскільки вони були непосидючими, надто допитливі та в цілому енергійні. Відповівши на одну ситуацію, їм як найшвидше хотілось побачити іншу, тому допомагали нам перегортати сторінки у методичному альбомі, щоб скоріше виконати наступне завдання. Розкриваючи поведінку малюнквого персонажу, вони постійно повторювали: "Не допомагайте, я сам (сама)...", або "Я знаю, знаю як треба обрати, дивіться...". Тому, у більшості випадків зупинялися на картинках, що характеризували рішучі, активні дії ілюстрованих героїв. Будь яка справа, за яку би вони не взялися, мала бути зроблена краще за інших. За свою діяльність вони постійно очікували винагороди або заохочень від оточуючих їх людей, бажали бути завжди у центрі уваги, попереду від усіх.

Аналіз результатів дослідження показав, що в учнів даної групи, переважали бали, за контролюючим підвидом у перших трьох ситуаціях, які визначали ставлення дитини до оточуючих її людей, та останніми трьома ситуаціями, де дитина оцінювала ставлення до неї сім'ї (суспільства) обираючи малюнки з демонстративним підвидом агресії, наявність цих балів за даними підвидами і визначала **змагальний підвид саморегулюючого виду агресії**.

Частіше даний підвид у модифікованій методиці обирали молодші школярі з ФФНМ (95%) та НЗНМ (94%), менше учні з нормальним мовленнєвим розвитком (92%), і най менше з ФНМ (81%).

Аналіз результатів дослідження, показав, що діти з різним мовленнєвим розвитком, що обирали картинки з прихованим видом агресії, поділялися на дві групи. Перші, неохоче до нас підходили, недовіжливо оглядали методику, при цьому запитували "А навіщо це вам?", "А що ви записуєте?". Довгий час спостерігали за іншими дітьми, як ті виконували завдання. Перевіривши, що ми не представляємо для них ні якої загрози, намагалися

співпрацювати. Роблячи свій вибір за ситуаціями боялись помилитися, тому часто придивлялися як ми реагуємо на їхні відповіді. У переважній більшості обирали картинки у яких малюнковий персонаж на самоті, засмучений, ображений, незадоволений своїм становищем, тобто ілюстрації, що вказували на наявність **захисного підвиду прихованого виду агресії**. У процесі роботи зі ситуаціями, що виражали фізичне, або психічне насильство у сім'ї або в колективі, коментували, що їх також ображають вдома несправедливо і у школі є такі учні які сміються з них і можуть навіть побити. Найбільше його зазначали у картинках діти з НЗНМ (100%), і менше учні з ФФНМ (96%), з нормальним мовленням (95%) та з ФНМ (94%).

Аналіз експериментального дослідження показав, що діти з вадами мовлення були більш схильні до вибору якій вказував на прихований вид агресії, обираючи картинки, що характеризували психологічний захист малюнкового героя. Так, наприклад, Ілля Б. (7 років) з ФФНМ у процесі діагностики тримався дуже пасивно, перелякано, його декілька разів викликали і пропонували підійти до нас на дослідження. У спілкуванні відчувалась певна тривожність, розгубленість, невпевненість у відповідях на наші запитання. Йому важко було описувати ілюстровані ситуації у картинках, тому він часто мовчав. А на просьбу обрати декілька картинок за ситуаціями, не розгублювався, жваво починав шукати і показувати їх пальцем. Тобто дії, які вимагали від нього мовленнєвого спілкування набували певного тривожного опору, а ті, що не мали мовленнєвого підкріплення активно ним виконувались.

Учні у яких було визначено захисний підвид прихованого виду агресії, часто відрізнялись від інших молодших школярів низьким рівнем самооцінки, замкнутістю, підвищеною тривожністю, незадоволеністю своїм положенням як у сім'ї, так і у колективі однолітків. Зіштовхнувшись з невдач та отримуючи негативний досвід, вони бояться приймати участь у наступній активній діяльності, яка буде потребувати від них значної відповідальності та ініціативності у діях. Тому, щоб відчути свою незалежність від оточуючих людей, їх у повній мірі, влаштовувала позиція мрійників та фантазерів.

Друга група молодших школярів трималася більш замкнуто, підозріло, боязливо, з них важко було отримати будь яку інформацію. При виконанні завдань проявляли свою незацікавленість, постійно питаючи: "Ще довго?", "Коли можна йти?", "Я вже втомився (втомилась)...". Працювати з ними було найважче, відчувалась дистанція непорозуміння між дорослими та дітьми. У процесі діагностики, вони мовчки без зайвої емоційності робили свій вибір, не оцінюючи поведінку малюнкових персонажів. У переважній більшості обирали картинки двох напрямків це: за захисним підвидом агресії, де герої сумували, були незахищені, ображені, самотні. Та за фізичним підвидом агресії де зображені персонажі перетерплювали психічне, або фізичне знущання над собою зі сторони інших осіб.

Означений вибір, даної групи дітей пояснювався тим, що по-перше, агресивні події з методики нагадували їм ситуації з їх власного життя. І по-



друге, так як за характеристикою близьких людей, вчителів, однолітків, вони старалися уникати конфліктних ситуацій, то надаючи перевагу зображеним фізичним подіям, у своєму підсвідомому світі могли реалізовувати відплату своїм ненависним кривдникам.

Проведений аналіз результатів дослідження вказував, що в учнів даної групи, переважали бали у методиці, за захисним підвидом у перших трьох ситуаціях, які визначали ставлення дитини до оточуючих її людей, та останніми трьома ситуаціями, де дитина оцінювала ставлення до неї сім'ї (суспільства) обираючи малюнки з фізичним підвидом агресії, наявність такого вибору визначала **депресивний підвид прихованого виду агресії**. Частіше він спостерігався у молодших школярів з НЗНМ (94%), набагато менше у дітей з ФФНМ (70%) з ФНМ (67%) і най менше в учнів з нормальним мовленнєвим розвитком (65%).

Так наприклад, при діагностиці дівчинки Діани К. (7 років) з НЗНМ, в неї була виявлена значна пасивність, тривожність. Вона неохоче або навидь боязливо надавала нам відповіді на запитання за картинками, дивлячись на нашу реакцію. Якщо з'являвся сюжет який нагадував ситуацію з її життя, то вона жваво починала розповідати про неї. Так за ситуацією № 5 "Конфлікт у сім'ї" Діана розповідала нам про те, як зі своєю сестрою ховались в кімнаті від п'яного батька. Вони плакали коли чули як він сварився з їх мамою. Передивляючись картинки на яких було зображено конфлікт у класі, вона розповіла нам про поганих учнів, називала їх імена та вчинки. Дівчинка у дослідженні часто обирала картки які характеризували фізичну, вербальну, або захисну агресію.

Аналіз результатів дослідження показав, що виділений нами депресивний підвид прихованого виду агресії, у більшій частини дітей, спостерігався в учнів молодших класів з НЗНМ (94%). Що вказувало на їх невпевненість у своїх силах, емоційний та фізичний дискомфорт, занижену самооцінку, нестійкий настрій. В атмосфері однолітків вони почували себе пригніченими, нерішучими, недовірливими, пасивними у прийнятті рішень. У них була відсутня тенденція до самоствердження. Тому, основним психічним механізмом захисту від оточуючих їх людей був підвищений контроль, обережність, замкнутість, боязливість, тривожність та хворобливе відчуття страху.

У процесі діагностики за "Сюжетно-ситуативно-ілюстрованою" методикою поведінковий вид агресії розраховувався шляхом накопичення виборів картинок, що вказували на демонстративний або фізичний підвиди агресії. Тому у період діагностики було визначено, що учні які обирали картинки з демонстративною поведінкою малюнкових персонажів, відрізнялись від інших дітей емоційною неврівноваженістю, безконтрольністю, амбіційністю, підвищеним егоцентризмом. У процесі виконання завдань тримались зухвало, нестримано, часто відволікались. Наприклад, у момент проведення діагностики, вони могли відбігати по своїх якихось справах, або одночасно давали нам відповіді і вели переговори з іншими однокласниками. Не реагували на зауваження дорослих щодо своєї поведінки, продовжували бігати, шуміти, голосно

сміятися, зачіпали інших дітей. У переважній більшості вони обирали, серед запропонованих картинок ті які за діями персонажів вказували на впертість, почуття ворожості, неслухняності, демонстративності.

Так наприклад, молодший школяр з **демонстративним підвидом агресії**, був дуже рухливим. Він один з перших підбіг до нас виконувати завдання, і на кожную нову ілюстровану ситуацію скрикував "Ух ти!", "Клас!", "Диви як прикольно!". Жваво відповідаючи на всі наші запитання за змістом картинок коментував їх у своїй інтерпретації порівнюючи поведінку малюнкових героїв, з подіями із власного життя. Наприклад, розглядаючи ситуацію № 9 "Конфлікт з однокласниками " емоційно розказував, що в їх класі на перерві, теж як і на малюнках, відбуваються сварки та бійки, і він приймав у непорозуміннях між однокласниками активну участь. Після обстеження учень ще багато разів підбігав і питав: "А Ви можете ще раз зі мною позайматися?", "А завтра Ви прийдете до нас?", "А коли прийдете?".

Аналіз результатів дослідження показав, що демонстративний підвид агресії найбільше спостерігався у молодших школярів з НЗНМ (100%), та в учнів ФНМ (100%) менше з ФФНМ (91%) та з нормальним мовленнєвим розвитком (95%). У дітей даний підвид агресії проявлявся у: неадекватній самооцінці, почуттях ворожості, імпульсивності у діях, суперництва за авторитетне місце у своєму оточені, підвищеній активності до дій, некерованій енергійності, що призводила до нестриманості у своїх бажаннях, безконтрольності, впертості, амбіційності. Проте у них були і позитивні особистісні риси: оптимістичність, веселість, наполегливість, комунікабельність, прагнення проявити себе у різних видах діяльності, для здобуття нових прихильників, які би їм "дарували аплодисменти".

**Фізичний підвид поведінкового виду агресії** у найменше було виявлено у молодших школярів з нормальним мовленням (64%), більше в учнів з ФНМ (76%) та ФФНМ (74%), і найбільше у дітей з НЗНМ (94%). Учні які у переважній більшості обирали картинки з даним підвидом агресії відрізнялись від інших школярів схильністю до неконтрольованого роздратування та нападів, зверхнім ставленням до оточуючих їх людей. Вони відчували себе "господарями" у тому осередку суспільства де знаходилися, що вказувало на їх завищений рівень самооцінки, домагань, претензії на визнання. За показниками їх однокласників, вчителів для розв'язання конфліктних ситуацій, як правило, ці діти використовували авторитет, силу, або психологічний терор.

До проведення діагностики такі діти займаючись своїми справами, осторонь спостерігали за дітьми яких ми досліджували. І усім своїм виглядом показували, що їх не цікавить те чим ми займаємось з їх однолітками. У процесі виконання завдань трималися сухо, проявляли байдужість, коли підбігали інші діти намагалися нав'язати їм свою версію відповіді, вони огризалися, могли штовхнути їх вдарити. За методикою такі учні робили різний вибір але найбільше переважали картинки які визначали злість, роздратування, малюнка героя, або де відбувалося побиття осміювання, та знущання над ним, тощо. Поведінку персонажів

охарактеризували небагатослівно, на наші запитання, чому обирали саме цю ілюстрацію, аргументували свій вибір словами "Я так захтів (захтіла)...", "Бо так ...". Після закінчення дослідження поверталися на своє місце, їх оточували діти у більшості з демонстративною поведінкою, а учні спокійні та з високим рівнем тривожності трималися осторонь.

Таким чином, аналіз досліджуваних даних за модифікованою методикою показав, що у дітей з нормальним психофізичним розвитком найбільше переважали такі підвиди як: контролюючий (96%), захисний(95%), демонстративний (95%), змагальний (92%), менше - депресивний (65%), і найменше – фізичний (64%)

У дітей з ФНМ найбільше спостерігалися такі підвиди агресії: контролюючий (100%), демонстративний (100%), менше – захисний (94%) та змагальний (81%) і найменше – та фізичний (76%) та депресивний (67%).

У молодших школярів з ФФНМ найбільше переважав захисний підвид агресії (96%), контролюючий (95%), змагальний (95%), другу позицію займав демонстративний підвид (91%), третю – депресивний (70%) та фізичний (74%).

Діти з НЗНМ, найбільше спостерігався демонстративний підвид агресії (100%) та захисний (100%), друге місце займали решта підвидів: контролюючий (94%), змагальний (94%), депресивний (94%) та фізичний (94%).

Отже, результати дослідження показали (див. рис. 1), що у всіх учнів початкових класів найбільше були наявні захисний, демонстративний та контролюючий підвиди агресії. Учні з ФФНМ та НЗНМ мали також високі показники у змагальному підвиді, якій у дітей в нормі та ФНМ займав лише другу позицію. Третю – у всіх школярів займав депресивний підвид, і останню – фізичний.

### Список використаних джерел

1. Практическая психология в тестах, или Как научиться понимать себя и других/ Р. Римская, С. Римский. – М.: АСТ-ПРЕСС, 1999. – 376 с.
2. Романов А.А. Игротерапия как преодолеть агрессивность у детей, диагностические и коррекционные методики. – М.: Школьная Пресса, 2003. – 48 с.
3. Фурманов И.А. Детская агрессивность: психодиагностика и коррекция. – Минск: Ильин В.П., 1996. – 199 с.

In the article the results of high-quality analysis of kinds and subspecieses of aggression are given for junior schoolboys with normal and broken vocal development on the projection modified "withsituation-illustrated" methods.

**Keywords:** aggression, kinds and subspecieses of aggression, aggressiveness, to the picture methods projection of methods.

Отримано 13. 11.2012

## ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОДІАГНОСТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК КОМПОНЕНТУ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ ДО НАВЧАННЯ У ШКОЛІ

У статті розглядаються теоретичні аспекти проблеми психодіагностичної діяльності, як компоненту психолого-педагогічної підготовки розумово відсталих дітей до навчання у школі, а саме звертається увага на сутність, структуру і зміст даного виду роботи.

**Ключові слова:** психодіагностична діяльність, підготовка до школи, розумово відсталі дошкільники.

В статье рассматриваются теоретические основы проблемы психодиагностической деятельности, как компонента психолого-педагогической подготовки умственно отсталых детей к обучению в школе, а именно обращается внимание на сущность, структуру и содержание данного вида работы.

**Ключевые слова:** психодиагностическая деятельность, подготовка к обучению, умственно отсталые дошкольники.

Першочерговим значенням ефективної та результативної підготовки дітей з психофізичними порушеннями до навчання у школі, соціальної адаптації їх до умов даного процесу, інтеграції в середовище нормально розвинених дітей є вдосконалення психолого-педагогічного забезпечення розвитку передумов навчальної діяльності у системі дошкільного виховання (спеціального, інклюзивного та інтегрованого). Цьому сприяє, перш за все, нормативно-правова база, зокрема: Національна програма "Діти України" (63/96), Концепція дошкільного виховання в Україні (1993), Державна національна програма "Освіта" /"Україна ХХІ століття" (1994), Закон України "Про освіту" (1996 р.), Національній доктрина розвитку освіти (2002 р.), Закон України "Про дошкільну освіту" (2003), Державні стандарти спеціальної загальної освіти для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку (2004 р.), Національна доктрина розвитку освіти (2004), Наказ Міністерства освіти та науки України "Про затвердження плану дій щодо запровадження інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на 2009-2012 роки" (№ 855 від 11.09.2009), Розпорядження Кабінету Міністрів України "Про затвердження плану заходів щодо запровадження інтегрованого та інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на період до 2012 року" (3.12.2009), Проект закону України "Про освіту осіб, які потребують корекції фізичного та/або розумового розвитку (спеціальну освіту)" (2009), Проект положення

про спеціальні класи у загальноосвітніх навчальних закладах для навчання дітей, які потребують корекції фізичного та/або розумового розвитку (2009) та інших урядових документах.

Особливо гостро ця проблема постає при наданні спеціальної психолого-педагогічної допомоги дітям з легким ступенем розумової відсталості, яких, як зазначав Л. Виготський, за наявності інтелектуального недоліку важко включити та навчати у середовищі нормально розвинутих та дітей різних нозологій, але можливо і необхідно, за вимогами інтеграції та інклюзії. На нашу думку, таке інтегроване та інклюзивне поєднання дозволить змінити не лише систему підготовки до школи дітей з розумовою відсталістю, але дасть змогу їм легше соціально адаптуватися до оточуючих, отримати необхідну спеціалізовану допомогу, дозволить їм відвідувати навчальний заклад у тій місцевості у якій вони знаходяться не відриваючи їх від сім'ї, дасть змогу змінити негативну позицію, ставлення оточуючих до таких дітей та стереотипи, які переважають у відношенні дітей з нормальним інтелектуальним розвитком та їх батьків щодо знаходження такої дитини у відповідному оточенні та колективі.

Теоретичне обґрунтування змісту предмета підготовки дітей з розумовою відсталістю до школи потребує, насамперед, з'ясування теоретичних та практичних основ сутності, змісту, структурних компонентів та напрямків даного виду роботи. Першочерговим етапом даної роботи повинна виступати психодіагностична діяльність, яка здійснюється 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 реабілітаційного центру, спеціальних дошкільних закладах.

Психологічне вивчення дошкільників з різними аномаліями стає більш ефективним за умови правильного функціонування психолого-медико-педагогічних консультацій та комісій, центрів ранньої діагностики та корекції. У зв'язку із цим науковці та практичні психологи І. Дубровіна, А. Андрєєва, Т. Вохняніна та інш. зазначають, що будь-яка психологічна діагностика дошкільників залежить від правильних аспектів діяльності відповідних служб (наукового, прикладного та практичного), саме це гарантує подальший повноцінний психічний та особистісний розвиток дітей, що складає основну спрямованість їхньої діяльності. Діяльність вищевказаних служб вирішує завдання щодо з'ясування та подальшої максимальної реалізації в роботі з дітьми можливостей, резервів кожного віку, особливо враховуючи сензитивні періоди у розвитку дитини, та встановлюючи зону їхнього найближчого розвитку [6, с.4].

Система та закономірності впровадження напрямків даного процесу, як зазначає О.Хохліна є психологічною основою дослідження педагогічних основ, а саме спеціальної організації педагогічного процесу (сутності, змісту, педагогічних методик, організаційних у школі [7, с. 10].

В основу дослідження даної проблеми покладаються методологічні положення: узагальнені дослідження в галузі загальної психології (Л. Виготського, З.Калмикової, О. Леонтьєва, О.Лурія, Н. Менчинської, С.Рубінштейна та інш.), спеціальної психології (Л.Виготського,

П. Гальперіна, Р.Боскіс, В. Давидова, В.Лубовського, В. Лебединського, С.Рубінштейна, Т. Розанової, Н.Тализіної, Л. Тигранової, М.Ярмаченко, М. Шеремет та інш.) та спеціальної дошкільної педагогіки (Н. Борякова О.Гаврилушкіна, А. Катаєва, С.Миронова, Л. Носкова, Л.Плаксіна, Е. Стребелєва, Н.Соколова, У. Ульєнкова та ін.).

Результативність та ефективність корекційно-виховної роботи з розумово відсталими дошкільниками у напрямку їх підготовки до навчання у школі залежить від правильної своєчасної організації психологічного вивчення, зокрема чітко спланованої діагностичної роботи. З цього приводу У. Ульєнкова, при визначенні принципів організації корекційно-педагогічної роботи з дошкільниками, зазначала на залежності та єдності процесів діагностики і корекції. На її думку дошкільні групи є насамперед діагностико-корекційними. "Спостереження за динамікою розвитку дитини в умовах цілеспрямованої корекційної роботи займає важливе місце для визначення шляхів, методів конкретного змісту її на різних етапах навчання і виховання" [1, с. 14-15].

Першочерговим у напрямку проведення психодіагностичної роботи та аналізу порушень психофізичного розвитку у дошкільників з розумовою відсталістю виступає етіопатогенетичний підхід, який дасть змогу встановити етіологію і механізми, які визначають структуру дефекту при будь-якій формі розумової відсталості. Адже, системне та всебічне вивчення дитини є основою для вибору оптимального варіанту подальшої корекційної роботи з ними.

Досліджуючи системність вивчення дітей ми звертаємося до диференціальної діагностики, яка виступає з позиції продуманого, чітко визначеного та поетапного підходу щодо вивчення дошкільника. Як зазначають Л. Виготський, С.Рубінштейн, М. Шеремет складність структури дефекту завжди визначається взаємодією внутрішньо системних порушень. Наприклад: з одного боку недоліки сенсорної сфери (сенсорно-перцептивної діяльності) не забезпечують достатньої чуттєвої бази для розвитку мислення і мовлення. З іншого боку, незрілість внутрішньомовленнєвих механізмів, слабкість словесної регуляції не дозволяють дитині на необхідному рівні узагальнювати сенсорний досвід, використовувати його в діяльності. Але слід не забувати про те, що усі ці недоліки вторинного порядку у розвитку дошкільників з розумовою відсталістю ґрунтуються, як зазначав Л.С.Виготський на базі їх первинного недоліку, або "ядра дебільності" - слабкість замикаючої функції кори головного мозку, інертність нервових процесів, підвищена схильність до охоронного гальмування, слабкість орієнтувальної діяльності [3, с. 22].

При проведенні психодіагностичної роботи необхідно враховувати принцип комплексного підходу, який за характеристикою У. Ульєнковою, повинен розглядатися з точки зору розвитку психіки у дошкільному віці специфіка якої така, що при різній локалізації порушень можуть спостерігатись подібні прояви. Наприклад, „безмовною”, що не говорить до трьох років, може бути дитина з порушенням слуху, розумово відстала, дитина-алалік, дитина із затримкою психічного розвитку церебро-органічного генезу. Їх відрізнити у ранній період розвитку можливо лише

за умови всебічного комплексного вивчення дитини, зокрема з'ясування соматичного стану, слухових і зорових функцій, рухової сфери, пізнавальної діяльності, особистості дитини, виявлення рівня розвитку її мовлення, виявлення рівня сформованості знань, вмінь і навичок, що дозволяють правильно кваліфікувати стан дитини, прогнозувати її подальший розвиток в умовах адекватної педагогічної корекції.

При вивченні концептуальних положень Л. Виготського про актуальний та потенційний рівні інтелектуального розвитку дитини ми звертаємо увагу на те, що у процесі проведення психодіагностичного вивчення ми звертаємо увагу на динамічний характер зони актуального і найближчого розвитку дитини. Основними параметрами цього процесу виступає, на думку ряду дослідників (Л. Венгер, Е.Кравцова, О. Леонтьєв, М.Лісіна, У. Ул'єнкова, М.Шеремет та інш.), характер співпраці дитини з дорослим при засвоєнні нових способів дій у різних видах діяльності (провідної для даного віку та її похідних) дозволяє встановити зону найближчого розвитку дитини, зокрема з'ясувати можливий у подальшому рівень научуваності дошкільника.

Як зазначають А. Запорожець, Д.Єльконіна, У. Ул'єнкової прояв відповідного рівня научуваності у дитини виступає в якості основного диференціально-діагностичного критерію при розрізненні інтелектуальних недоліків у розвитку дитини, а також при відмежуванні та диференціації подібних станів (розумова відсталість, первинна мовленнєва патологія, педагогічна занедбаність, затримка психічного розвитку церебро-органічного генезу).

Психодіагностичне обстеження повинно охоплювати не лише кількісне дослідження усіх сторін психічного розвитку дитини, але й ґрунтуватися на якісному аналізі отриманих результатів, що включає у себе: різні сторони сприйняття, розуміння та осмислення дитиною запропонованого експериментатором, психологом чи дефектологом завдання або мовленнєвої інструкції; виявлення відповідного емоційно-мотиваційного, особистісного ставлення до запропонованого виду діяльності, а власне зацікавленості або не зацікавленості завданням.

Умовами якісного психодіагностичного обстеження дитини виступає урахування її умінь орієнтуватися в умовах завдання чи інструкції; обирати адекватні способи виконання діагностичних вправ; діяти за наочним та словесним зразком або за інструкцією; програмувати власну діяльність без допомоги дорослого; поопераційно виконувати різні за ступенем та змістом завдання, проводити поточний та підсумковий контроль власної діяльності; знаходити та виправляти помилки, оцінювати результат, що вказує на рівень розвитку саморегуляції; співпрацювати з дорослим, характер цієї співпраці; приймати та обирати необхідний варіант допомоги згідно до інструкції.

Досліджуючи процес психодіагностичного вивчення старших дошкільників з розумовою відсталістю, на предмет якісного аналізу їх психічного розвитку, автори С. Рубінштейн, А.Катаєва Е. Стребелева, стверджують, що усі вище перераховані уміння у даної категорії дітей не сформовані, базова причина цього явища полягає у порушенні

інтелектуальної діяльності та активності вище зазначених дітей.

Вивчення ряду праць (А. Віпії, А.Геззел, Й. Шванцар, Д.Б. Єльконіна, М.К. Шеремет, Т.С. Комарова, Т.Н. Доронова, А.Й. Григор'єва, В.І. Завіна та інш.) показує, що психодіагностичне вивчення дошкільників ґрунтується на використанні критеріально-діагностичних методик, які спрямовані на визначення рівня психічного розвитку кожної дитини. У зв'язку із цим діагностичні завдання необхідно добирати з урахуванням: вікових, психофізіологічних та індивідуальних особливостей обстежуваної дитини, провідного виду діяльності дошкільника(предметно-практичної чи ігрової), онтогенетичних закономірностей становлення його психічних функцій.

Дослідники (А. Венгер, А.Запорожець) займаючись проблемами діагностики рівня готовності старших дошкільників до навчання у школі звертали увагу на етапи індивідуального обстеження дітей, що дасть змогу надалі правильно організувати їх підготовку не лише до спілкування і діяльності з однолітками, але й до подальшої сумісної навчальної діяльності.

Психодіагностичне вивчення є передумовою "подальшої побудови педагогічного процесу, який має завдання корекції аномального розвитку дітей з психічними та фізичними вадами, необхідне детальне вивчення цих дітей, в першу чергу, виявлення особливостей їхньої навчальної діяльності" [3, с. 3].

Процес обстеження дошкільників з розумовою відсталістю потребує використання адаптованих, до особливостей психофізичного розвитку даної категорії дітей, психодіагностичних методик. Такі методики дозволяють враховувати різний рівень інтелектуального розвитку дошкільників з розумовою відсталістю однієї вікової груп, перш за усе розвиток у них таких психологічних процесів, як: мислення та мовлення, які чітко диференціюють їх розумову діяльність. Отже, на думку І.Єременко, В. Турчинської, Н.Менчинської, У. Ул'єнкової, М.Шеремет існує взаємозалежність між рівнем сформованості психологічної готовності до навчання у школі та рівнем розумового та мовленнєвого розвитку дітей.

Психодіагностична робота потребує попереднього встановлення психологічних передумов та з'ясування причин низького рівня готовності дітей з розумовою відсталістю до навчання у школі, що можливо за умови правильного встановлення типології та проведення діагностики індивідуально-типових особливостей даної категорії дітей.

Особливе місце, при проведенні діагностичного обстеження психологічної готовності до школи, В. Дубровіна відводить вивченню: індивідуальних особливостей дітей, а саме їх інтересів, нахилів, здібностей; рівня сформованості таких особистісно-вольових характеристик, як: самосвідомості, самооцінки, спрямованості, ціннісних орієнтацій, впевненості у собі та довіри до себе; позитивного чи негативного психологічного клімату в мікро- та макросередовищі, яке оточує дитину, зокрема звертається увага на встановлення рівня продуктивності та ефективності спілкування дітей з дорослими.

Процес діагностики готовності дитини до навчання у школі, на думку науковців (І. Дубровіна, А.Андрєєва, Т. Вохняніна) потребує звернення уваги на дослідження передумов розвитку навчальної діяльності,



параметрами яких виступають уміння дітей: свідомо підкорювати свої дії правилам, узагальнено визначаючому способу дії; орієнтуватися на задану систему вимог; уважно слухати того, хто говорить і точно виконувати словесні завдання; самостійно виконувати завдання за сприйнятим зоровим зразком [6, с. 35].

Діагностика загальної готовності до школи дає змогу виявити та вивчити індивідуальні здатності дитини до навчання, встановити та спланувати подальші загальні та індивідуальні шляхи подолання негативних особливостей формування психіки дітей з порушенням інтелекту, враховуючи їх основний недолік – розумову відсталість.

Перед проведенням психолого-педагогічної діагностики Л. Виготський, С.Рубінштейн, В. Синьов вважають, що необхідно вивчати увесь комплекс симптомів, що характеризують дане порушення у дитини [3, с. 30]. Зокрема дефектологи повинні з'ясувати: історію психофізичного розвитку дошкільника з розумовою відсталістю, мається на увазі особливості вікового розвитку дитини, при цьому особлива увага звертається на своєрідність становлення дитини у критичні періоди; історію мікро- і макро- соціального виховання особистості, а саме в умовах сім'ї, дошкільного закладу та в оточенні однолітків.

Історія розвитку та виховання дошкільника допомагає встановити повний психологічний діагноз розвитку та взаємозалежності у нього психічних процесів, а також визначити вікові відставання і прогалини у становленні тієї чи іншої психічної функції.

Схема психодіагностичного обстеження повинна враховувати не лише принципи, методи та зміст психологічного обстеження дітей, але й принципи та зміст подальшої типової та індивідуалізованої програм корекції їх психічного розвитку. З цього приводу У. Ул'єнкова при розробці діагностичних методик вивчення дошкільників із затримкою психічного розвитку, які можливо також використовувати і з розумово відсталими дошкільниками, визначила наступні напрямки роботи щодо підготовки дітей до школи: вивчення природи психолого-педагогічного аспекту рівня готовності до навчання, розробка загальних та індивідуальних шляхів і засобів подолання зниженої навченості, визначення, як відбувається компенсація негативних особливостей готовності до навчання у школі в адекватних педагогічних умовах, розробка теоретичних та організаційно-методичних принципів психолого-педагогічної діагностики та корекції зниженої навченості.

Вище перераховані завдання не лише підкреслюють необхідність проведення психологічного вивчення розумово відсталих дітей на предмет з'ясування рівня їх підготовки до школи, але й подальшої організації корекційно-виховної роботи з ними.

Своєчасне встановлення низького рівня готовності до школи потребує надання методичної та роз'яснювальної допомоги педагогам і батькам, які працюють з розумово відсталою дитиною. Особливо гостро ця проблема буде вставати перед багатопрофільними реабілітаційними центрами та дошкільними закладами загального призначення, які впроваджують інтеграцію у виховний процес, а саме поєднують виховання нормально

розвиненої і дитини з порушеннями інтелектуального розвитку. З цього приводу, паралельно з діагностичним обстеженням, необхідне вирішення наступних проблем: психологічна освіта педагогічного персоналу та батьків; створення позитивного клімату в мікро- і макросередовищі, в якому перебуває дитина; організація та регулювання взаємовідносин дорослого з дитиною; допомога дитині в адаптації до соціального оточення; налагодження взаємовідносин дітей з однолітками; вироблення рекомендацій щодо корекції відхилень у їх розвитку.

Отже, зробимо висновок про те, що систематична комплексна психодіагностична робота у взаємодії з педагогічною корекцією протягом необхідного часу забезпечує у подальшому диференціацію у особистісному розвитку дошкільників, а саме визначає мінімальний чи максимальний рівень сформованості їх здатності до навчання у спеціальній школі, інтегрованих та інклюзивних класах при загальноосвітніх школах 1-2 рівнів акредитації.

### Список використаних джерел

1. Борякова Н.Ю. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития у детей. Учебно-методическое пособие. – М.: "Гном-Пресс", 1999. – 56 с.
2. Венгер Л.А. Воспитание психологической готовности к систематическому обучению // Дошкольное воспитание. – 1985. – №7. – С. 43-46.
3. Готовність дітей зі зниженим слухом до навчання у школі: Монографія / М.К. Шеремет. – К.: ІСДО, 1990. – 104 с.
4. Григор'єв А.Й., Завіна В.І. Психолого-педагогічна діагностика. – Кіровоград: ТОВ"ІМЕКС-ЛТД", 2006. – 489 с.
5. Катаева А.А., Стребелева Е.А. Дошкольная олигофренопедагогика: Учебник для студентов педагогических вузов. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 208 с.
6. Руководство практического психолога: Готовность к школе: развивающие программы: Методическое пособие // И.В. Дубровина, А.Д. Андреева, Т.В. Вохнянина и др. / Под ред. И.Д. Дубровиной. – 5-е изд. – М.: Академия, 1990. – 96 с.
7. Хохліна О.П. Психолого-педагогічні основи корекційної спрямованості трудового навчання учнів з вадами розумового розвитку. – К.: Педагогічна думка, 2000. – 286 с.

The theoretical basis of psychodiagnostic issues as a priority component of the psychological and pedagogical training of mentally retarded children at school, and it draws attention to the nature, structure and content of this type of work.

**Keywords:** psychodiagnostical activities, preparation for school, mentally retarded preschool children.

Отримано 9.11.2012

## **ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА ОТОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ИГРЫ У ДЕТЕЙ С ТЯЖЁЛЫМИ И МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ**

У статті показані особливості формування і вивчення відображувальної гри у дітей з тяжкими і множинними порушеннями розвитку. Розглядається значимість проведення діагностичної роботи у даному напрямку. Подана схема обстеження відображувальної гри дошкільників з тяжкими і множинними порушеннями розвитку.

**Ключові слова:** відображувальна гра, дошкільники з тяжкими і множинними порушеннями розвитку, вивчення ігрової діяльності.

В статье изложены особенности формирования и изучения отобразительной игры у детей с тяжёлыми и множественными нарушениями развития. Рассматривается значимость проведения диагностической работы в данном направлении. Представлена схема обследования отобразительной игры дошкольников с тяжёлыми и множественными нарушениями развития.

**Ключевые слова:** отобразительная игра, дошкольники с тяжёлыми и множественными нарушениями развития, изучение игровой деятельности.

Игра – это особая форма усвоения ребенком окружающей действительности, основной вид детской деятельности, который оказывает многогранное влияние на психическое развитие ребенка.

Игра, по мнению исследователей, является источником и средством развития сознания ребенка, его ориентации в отношениях между людьми, особой формой воспроизведения социального опыта. По определению А.Н. Леонтьева, игра – ведущая деятельность ребенка-дошкольника, то есть деятельность, "определяющая характер психического развития на данном этапе детства, внутри которого развиваются и дифференцируются новые виды деятельности, формируются и совершенствуются психические процессы, от развития которых зависят психологические изменения личности на данном этапе" [4, с. 485]. Игра характеризуется как вид детской деятельности, культивируемый взрослыми с целью психического развития и всестороннего воспитания детей (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Е.В. Зворыгина, А.Д. Кошелева, Л.П. Стрелкова, Д.Б. Менджерицкая, Д.Б. Эльконин и др.) [4, 5].

Выделяют несколько этапов становления игры у дошкольников: ознакомительная игра, отобразительная игра, сюжетно-отобразительная

игра, сюжетно-ролевая игра, собственно-ролевая игра.

К концу пятого года жизни у детей с тяжёлыми множественными нарушениями появляется отобразительная игра (игра с образными игрушками). Ее содержание – условно-орудийные действия. Ребенок подражает действиям с предметами, которые он наблюдал в повседневной жизни. Отообразительный этап характеризуется тем, что, овладев действиями, связанными с физическими свойствами предметов (стучат, бросают, двигают, катают, соотносят один предмет с другим), дети начинают использовать предметы в качестве орудий, отображая в игре не только их физические свойства, но и социальное назначение (катают машинку, возят на ней кукол, животных, кубики и т. п.). На этом этапе происходит переход от отображения отдельных действий к созданию простых бытовых сюжетов (кормление, лечение, постройка дома и др.). Следовательно, на этом этапе возникает воображаемая ситуация, а сами действия становятся игровыми. На основе отобразительной игры затем развивается сюжетно-отобразительная игра. Игра выполняет развивающую функцию, если она формируется взрослым с учетом закономерностей ее развития как самостоятельной деятельности детей и организуется по принципу решения игровых задач [2].

Этим играм на специальных занятиях детей обучает учитель-дефектолог, а воспитатель затем организует совместные игры детей, в процессе которых создает различные варианты сюжетов (цепочек игровых действий). Образные игрушки используются и другими специалистами для привлечения внимания детей, для организации общения и т. п. Положительным результатом обучения можно считать желание ребенка повторять действие за педагогом. Для каждого конкретного ребенка результат будет свой. Критерием в таком случае служат индивидуальные возможности.

Важнейшей задачей педагогов является обучение детей игровой деятельности. Именно в процессе игры происходит развитие эмоционально-положительного отношения, интереса к предметам и действиям с ними, формируются предметно-игровые действия, умение играть со сверстниками. В игре происходит активная социализация ребенка, оперирование знаниями и умениями, которые уточняются, обогащаются и закрепляются. Таким образом, игра выступает как эффективное средство познания ребенком предметной и социальной действительности. Кроме того игра, как совместная деятельность, в которой существуют не только игровые, но и реальные отношения, способствует социальному развитию детей (Л.И. Божович, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, А.А. Люблинская, Д.Б. Эльконин) [1, с. 26].

Обучение детей игре строится на основе глубокого знания и учета индивидуальных особенностей и возможностей каждого ребенка.

В центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (ЦКРОиР) получают образование лица с тяжёлыми множественными нарушениями (ТМНР).

В Республике Беларусь под тяжёлыми физическими и (или) психическими нарушениями понимают физические и (или) психические нарушения, выраженные в такой степени, что получение образования в

соответствии с образовательными стандартами специального образования является недоступным и возможности обучения ограничиваются получением основ знаний об окружающем мире, приобретением навыков самообслуживания, получением элементарных трудовых навыков.

Два и более физических и (или) психических нарушения являются множественными физическими и (или) психическими нарушениями [3, с. 312].

Основное средство формирования игровой деятельности у дошкольников с тяжёлыми и множественными нарушениями развития – обучение. Это обусловлено тем, что самостоятельно, только в процессе общения с окружающими ребёнок не может овладеть теми знаниями и умениями, которые необходимы для полноценной игры.

Характер и уровень игры у дошкольников с ТМНР не находится в прямой зависимости от динамики возраста, а в большей степени определяется структурой имеющихся нарушений. В каждом конкретном случае целесообразно создавать индивидуальный вариант обучения, определяя содержательность и интенсивность изучения материала с учётом доступных ребёнку средств общения [2]. Реализация содержания обучения осуществляется дифференцированно, на диагностической основе с учетом состояния сенсорной, двигательной, познавательной сфер, предметной деятельности, своеобразия коммуникативного поведения ребенка и навыков межличностного взаимодействия.

Процесс обучения игровой деятельности детей с ТМНР должен осуществляться с учетом актуальной зоны игрового поля. При проектировании индивидуальных программ развития игровой деятельности важно выявить уровень сформированности всех компонентов, определяющих развитие игровой деятельности (наличие и характер интереса к игрушкам и игровой деятельности как таковой; способы игровых действий, их продолжительность и устойчивость; использование предметов-заместителей; умение ребенка вступить во взаимоотношения со взрослым; эмоциональные и речевые проявления). Исследование игровой деятельности включается в комплексное обследование ребенка и проводится при поступлении в ЦКРОиР.

В основе отбора содержания работы по формированию игровой деятельности у всех воспитанников группы и каждого ребёнка в отдельности, а также в основе разделения детей на подгруппы лежит тщательное их обследование. Результаты обследования позволяют определить индивидуальную программу развития ребёнка, содержание которой построено с учётом особенностей его возраста, протекания всех психических процессов, темпа продвижения и расширения "зоны ближайшего развития", потенциальных возможностей овладения знаниями об окружающей действительности и игровыми действиями, особенностей эмоционально-волевой сферы, интересов и др. [1, с. 59].

Для изучения игровой деятельности, а именно, отобразительной игры, нами используется адаптированная схема обследования авторов Л.Б. Баряевой, А. Зарин.

Диагностика отобразительной игры (одного сюжетного действия) детей

с ТМНР осуществляются по специальной схеме (Приложение). Игровое поведение детей оценивается по 17 параметрам. Для оценки выраженности форм поведения используется четырехбалльная шкала значений (от 1 до 4 баллов). Результаты наблюдений заносятся в индивидуальные протоколы.

В таблицу заносятся цифровые обозначения качественных характеристик каждого параметра, предложенные в схеме обследования. Обследование производится в два этапа: первый этап – наблюдения за отобразительной игрой до обучения, второй этап – наблюдения после обучения. В заключении делается вывод о преобладающем проявлении по каждому исследуемому параметру, так же допускаются записи, имеющие значения для организации процесса обучения ребенка.

Оформление в таблице результатов обследования отобразительной игры воспитанников позволит получить целостную картину ее развития у каждого ребенка в отдельности, а так же увидеть, какие изменения происходят в процессе обучения. Анализ полученных результатов наблюдения позволит увидеть общий уровень и тенденции развития игровой деятельности у воспитанников конкретной группы, а также наметить программу ее формирования с учетом индивидуальных и типологических особенностей детей.

В процессе обучения и воспитания педагог с помощью модифицированной версии апробированной нами методики имеет возможность наблюдать за динамикой становления игры у каждого ребенка группы, видеть достаточно полную картину актуального уровня сформированности игровой деятельности у детей и "видеть зону ближайшего развития" игры у каждого ребенка. При этом педагог получает возможность продумывать организацию игровой практики детей на специально организованных занятиях, в свободной деятельности, осуществлять руководство становления игровой деятельности "микро-шагами", но не хаотично, своевременно обновлять предметно-игровую среду группы.

### Приложение

#### Схема обследования отобразительной игры дошкольников с тяжелыми и множественными нарушениями развития

Параметры наблюдений	Моем руки Ане						
	Шкала значений	Наблю-дение 1 (до обучения)	Наблю-дение 2 (до обучения)	Заключение	Наблю-дение 1 (после обучения)	Наблю-дение 2 (после обучения)	Заключение
Наличие интереса к игрушкам и действия с ними	1 - интерес отсутствует; 2 - ребенок проявляет разлитый (неглубокий) интерес к игрушкам; 3 - ребенок проявляет интерес к игрушкам						

	4 - ребенок иногда проявляет избирательный интерес к игрушкам независимо от их внешней привлекательности;						
Эмоциональные реакции на игрушки и действия с ними	1 - ребенок проявляет отрицательные реакции на игрушки (плач, негативизм, агрессивные проявления по отношению к игрушкам и предлагающим их); 2 - ребенок индифферентно относится к игрушкам, действия с ними не сопровождаются никакими эмоциональными реакциями; 3 - ребенок иногда проявляет положительные эмоциональные реакции на действия с игрушками (улыбка, двигательное оживление и др.); 4 - ребенок часто положительно эмоционально реагирует на действия с игрушками (улыбка, смех, двигательное оживление, речевые высказывания и др.);						
Адекватность самостоятельных действий с игрушками	1 - ребенок манипулирует игрушками, как и любыми другими предметами; 2 - ребенок выполняет с отдельными игрушками адекватные, другими манипулирует; 3 - ребенок с большинством игрушек действует адекватно; 4 - ребенок адекватно использует все знакомые игрушки;						
Использование предметов - заменителей	1 - ребенок никогда не использует в игре предметы-заменители; 2 - ребенок использует в игре предметы-заменители, которые использовались в процессе обучающих занятий, только по указанию взрослого; 3 - ребенок иногда самостоятельно использует в игре предметы-заменители, которые использовались в процессе обучающих занятий, может ответить на вопрос: "Что ты делаешь?"; 4 - ребенок часто самостоятельно						

	использует в игре предметы-заменители, которые использовались в процессе обучающих занятий, и может назвать их словом заменяемого предмета;						
Способ выполнения игрового действия	1 - совместно со взрослым и по подражанию ему; 2- преимущественно по подражанию и отдельные действия по образцу; 3-требует показа образца перед самостоятельным выполнением действий; 4 - выполняет действия преимущественно самостоятельно.						
Преобладающее содержание игры	1- манипуляции предметами; 2- действия с предметами; 3-действия с предметами в сочетании с бытовыми действиями; 4 - бытовые действия с элементами взаимоотношений между людьми;						
Сопровождение игры речью	1- ребенок не сопровождает речью игровых действий; 2 - ребенок вокализует, выражая чувство удовольствия от выполняемых действий; 3 - ребенок иногда высказывает отдельные слова в связи с выполняемыми действиями (фиксирующего характера); 4 - ребенок часто сопровождает выполняемые действия высказываниями фиксирующего характера;						
Речевая активность во время совместной игры	1 - в процессе игры со взрослым или сверстниками ребенок играет молча; 2 - в процессе игры со взрослым или сверстниками ребенок иногда делает какие-то высказывания, чаще всего фиксирующего характера по поводу выполняемых действий; 3 - в процессе игры ребенок обращается ко взрослому или сверстнику с вопросами по поводу выполняемых действий; 4 - в процессе игры ребенок						



	обращается ко взрослому или сверстнику с разъяснениями по поводу выполняемых действий;						
Продолжительность самостоятельной игры	1- до 5 минут; 2- 5-10 минут; 3- 10-15 минут; 4- 15-20 минут;						
Продолжительность игры со взрослым	1 - до 5 минут; 2 - 5-10 минут; 3 - 10-15 минут; 4 - 15-20 минут;						
Интенсивность игрового поведения	1-очень низкая – ребенок играет неинтенсивно, мало активен; 2- низкая - ребенок играет малоинтенсивно, поглощенность игрой непродолжительная, увлечения не проявляет, игра почти без эмоциональных проявлений, низкая двигательная активность, нет стремления к контактам с другими играющими; 3-средняя - ребенок играет малоинтенсивно, поглощенность игрой непродолжительная, иногда проявляет увлечение игрой, игра без эмоциональных проявлений, низкая двигательная активность, нет стремления к контактам с другими играющими; 4- высокая - ребенок играет интенсивно, с увлечением, игра эмоционально насыщенная, высокая двигательная активность, стремление к контактам с другими играющими;						
Контакты со взрослыми в процессе игры	1- ребенок играет в одиночку, не замечает взрослых, не реагирует на их обращения; 2- ребенок играет в одиночку, но иногда наблюдает за взрослым, играющим рядом, реагирует на обращения; 3- ребенок играет в одиночку, но иногда обращается ко взрослому с просьбой или вопросом, чтобы привлечь его к игре; 4-ребенок стремится к совместной игре со взрослым,						

	активно реагирует на его предложения;						
Средства, используемые для взаимодействия с партнером по игре	1- предметные действия; 2- мимика и пантомимика; 3- отдельные слова (вопросы, обращения); 4 - развернутые высказывания реального содержания;						
Спонтанная двигательная активность во время игры	1- очень низкая - ребенок вяло выполняет игровые действия, играет на одном месте; 2- низкая – ребенок вяло выполняет игровые действия, перемещается во время игры в границах небольшого пространства; 3- средняя – ребенок выполняет игровые действия малодинамично, неохотно меняет место действия в соответствии с содержанием игры; 4- высокая – ребенок выполняет игровые действия достаточно динамично, меняет место действия в соответствии с содержанием игры;						
Координация моторики во время игры	1- очень слабая - действия ребенка координированы очень слабо, что затрудняет их выполнение; 2- слабая – ребенок испытывает затруднения при выполнении действий с игрушками небольшого размера; 3- средняя – ребенок испытывает затруднения при выполнении действий с мелкими игрушками и предметами; 4- хорошая – ребенок испытывает некоторые трудности при выполнении игровых действий, требующих точности движений;						
Эмоциональные реакции во время игры	1- во время игры положительных эмоциональных реакций ребенок не проявляет; 2- ребенок иногда выражает чувство удовольствия от игры; 3- ребенок часто выражает чувство удовольствия от игры;						

	4- ребенок очень часто выражает радость и удовольствие во время игры;						
Участие взрослого в руководстве игрой детей	1- игра возникает по инициативе взрослого и проходит под его руководством; 2- игра возникает по инициативе ребенка, но проходит под руководством взрослого; 3- игра возникает по инициативе ребенка и проходит с участием взрослого как полноправного ее участника (используются косвенные приемы руководства); 4- игра возникает по инициативе ребенка и проходит при небольшой поддержке взрослого (используются косвенные приемы руководства);						

#### Список використаних джерел

1. Баряева, Л. Б. Обучение сюжетно-ролевой игре детей с проблемами интеллектуального развития: учеб. -метод. пособие / Л. Б. Баряева, А. Зарин. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена; Изд-во "СОЮЗ", 2001. – 416 с.
2. Винникова, Е.А. Методические рекомендации по программе "Игра" для детей дошкольного возраста в условиях центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации / Е.А. Винникова // Специальная адукацыя. - 2011. - №2. – С. 20-28.
3. Кодекс Республики Беларусь "Об образовании". – Минск: Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь, 2011. – 400 с.
4. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. – 4-е изд. – М.: Изд. МГУ, 1981. – 584 с.
5. Менджерицкая, Д.В. Воспитателю о детской игре: пособие для воспитателя дет сада / под ред. Т.А. Марковой. – М.: Просвещение, 1982. – 128 с.

The article describes the peculiarities of formation and study of reflection for children with severe and multiple developmental disorders. Discusses the importance of diagnostic work in this direction. Diagram of the survey about reflective games of preschool children with severe and multiple developmental disorders.

**Keywords:** reflective game, preschool children with severe and multiple developmental disorders, learning game activity.

Отримано 6. 11.2012

УДК 376.015.3.46

Н.С. Гаврилова,  
О.Б. Белова

## ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ РІЗНИХ ВИДІВ АГРЕСІЇ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ ТА З НОРМАЛЬНИМ ПСИХІЧНИМ РОЗВИТКОМ

У статті подано результати дослідження стану сформованості різних видів агресії у молодших школярів з нормальним та порушеним мовленнєвим розвитком, особливості моделювання ними у свідомості типів поведінки, усвідомлення власних переживань та їхньої поведінки у життєвих ситуаціях.

**Ключові слова:** стан агресії, модель поведінки, вид агресії, підвид агресії.

В статті представлено результати дослідження особливостей розвитку різних видів агресії у молодших школярів з порушеннями мовлення та дітей з нормальним психічним та фізичним розвитком, специфіку моделювання ними типів поведінки, якість усвідомлення власних переживань, а також їх поведінку в життєвих ситуаціях.

**Ключевые слова:** состояние агрессии, модель поведения, вид агрессии, подвид агрессии.

Як показують наукові дослідження вчених (А. Бандури, К. Бютнера, Р. Берона, Д. Ричардсона, Л. Виготського, Д. Ельконіна, С. Завражина, О. Запорожеця, О. Леонтьєва, Р. Уолтерса та ін.), наявність агресії у поведінці дитини завжди створює великі труднощі при взаємодії з нею. Агресію у дітей з нормальним мовленням вивчали як зарубіжні так і відчужені науковці (А. Адлер, А. Бандура, О. Бовть, Л. Божович, К. Бютнер, Л. Виготський, Д. Ельконін, С. Завражин, О. Запорожець, Н. Левитов, О. Леонтьєв, А. Реан, Д. Ричардсон, З. Фрейд, І. Фурманов та інші).

Емоційний стан дітей з порушеним слухом був предметом вивчення Т. Григор'єва, М. Нудельман, В. Петшак, з вадами зору Л. Григор'євої, А. Каплан, А. Літвак, Є. Синьової, Г. Якуніної та ін., з розумовою відсталістю – І. Бєха, І. Бгажнокової, О. Вержиковської, О. Гаврилова, Д. Ісаєва, О. Коломійцевої, М. Матвєєвої, В. Синьова, С. Федоренко, О. Хохліної, та ін. Вище названі науковці зазначали, що емоційний фон, у більшості дітей, з вадами розвитку є порушеним. У них переважають такі негативні риси характеру як: роздратованість, агресивність, підвищена збудливість, пасивність, озлобленість, плаксивість та ін., причинами яких є як зовнішні так внутрішні фактори.

Серед дітей з порушеним мовленнєвим розвитком (ПМР) найбільш

дослідженими є емоції у дітей з заїканням (Л. Беяковою, В. Ковшиковим, А. Кузьміною, С. Мироною, В. Рождествінською, В. Селівьорстовим та іншими) та при вадах голосу (О. Алмазовою, С. Коноплястою, О. Орловою, Л. Гончарук та іншими). Вчені зазначали, що у більшості з них переважає тривожно-недовірливий характер, схильність до депресій, пасивно-захисні і захисно-агресивні реакції, збудливість, втомлюваність, плаксивість, упертість.

У інших дітей з ПМР фонетичним недорозвиненням мовлення (ФНМ), фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення (ФФНМ), нерізко вираженим загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ)) особливості емоцій, в цілому та агресії, зокрема, не були предметом спеціального вивчення. Хоча багато вітчизняних та радянських науковців які досліджували ці категорії дітей (Л. Бессонова, Л. Волокова, Н. Гаврилова, С. Конопляста, Е. Мастюкова, М. Поваляева, Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенко, Т. Філічова, Н. Чередніченко, М. Шеремет, А. Ястребовата ін.) зазначали, що вади мовлення можуть впливати на процес розвитку у дитини емоційно-вольової сфери, набуваючи, при цьому, певної закономірної симптоматики.

Відповідно, проблема природи виникнення і причини, що обумовлюють виникнення агресії у молодших школярів з вадами мовлення, засоби її регуляції та запобігання все ще залишається недостатньо дослідженою у психолого-педагогічній науці, що і обумовило наш науковий інтерес.

Для вивчення агресії у молодших школярів з нормальним та порушеним мовленнєвим розвитком нами було визначено чотири етапи для проведення наукового експерименту. На першому етапі - були обрані та адаптовані проєктивні малюнкові методики, що дозволило вивчити стан агресії у молодших школярів. Проведено вузько спеціалізовану їх модернізацію, в результаті чого було визначено лише ті ознаки, які характеризували наявність у дітей агресії. У подальшому, за результатами аналізу наукових джерел (Вульфа, М. Друзкевич, С. Кауфмана, Л. Кормана, М. Люшера, К. Маховева, В. Хьюлса та інші) було проведено симптоматичний аналіз і виділено види (саморегулюючий, скритий та поведінковий) та підвиди (контролюючий, змагальний, захисний, депресивний, фізичний) агресії.

На другому етапі для дослідження типів поведінки, які найбільше моделюють у своїй свідомості молодші школярі, нами було створено та апробовано нову "Сюжетно-ситуативно-ілюстровану" модифіковану методику. Їх формування відбувалося на основі аналізу наукових праць науковців, що вивчали агресивні реакції за фрустрацією (С. Розенцвейнг), афективно-динамічною, вербальною та поведінковою направленістю (І. Фурманов), формою (А. Басс і А. Даркі) та типізацією (О. Романов) [2, 3, 4, 5]. Були також, враховані особливості вищої нервової діяльності молодших школярів, з нормальним та порушеним мовленнєвим розвитком це - здатність ними краще сприймати наочний кольорово-ілюстрований методичний матеріал, ніж словесне сприймання особистісних опитувальників (Г. Люблінська, А. Селецький О. Трошин,

Е. Жуліна, О. Усанова, Ю. Гаркуш). Тому, ведучим засобом діагностики агресії, у цій методиці є наочність, яка основана на ідеях малюнквого матеріалу С. Розенцвейнга та Р. Темл, М. Доркі, В. Амен.

Таким чином у малюнках нами було представлено поведінкові моделі, які були демонстрували три види агресії: саморегулюючу, скриту, і поведінкову. Нами також було передбачено, що саморегулюючий вид агресії може включати в себе контролюючий та змагальний підвиди агресії, у свою чергу, скритий вид агресії поділений на захисний та депресивний, а поведінковий - на демонстративний та фізичний підвиди агресії[1, 2, 4, 5]. Аналіз результатів здійснювався з урахуванням вибраної дитиною моделі поведінки.

На третьому етапі було сформовано методику для дослідження усвідомлення дитиною своєї агресії. На основі аналізу науково-методичної літератури було визначено, що для дослідження неусвідомленого рівня прояву дитячої агресії, було розроблено науковцями (Р. Бернса, Дж Бука, Вульфа, М. Друзкевич, С. Кауфмана, Л. Кормана, М. Люшера, К. Маховера, С. Розенцвейнг, Д. Скот, І. Фурманов, В. Хьюлса та ін.) цілий ряд проєктивних методик, які дозволяли вивчити підсвідомість дитини, а рівень прояву усвідомленої агресії у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку не вивчався досконало через ряд причин. По-перше, вжалось, що вони не усвідомлюють причини своєї агресивної поведінки, або усвідомлюють її недостатньо (Г. Бреслав, К. Бютнер, А. Запорожец). По-друге, на дитячу агресію великий вплив має поведінка дорослих (А. Адлер, А. Бандура, А. Болдуин, С. Завражец, А. Маслоу, Б. Скіннер, Л. Славина, Р. Уолтерс), яка і має досліджуватись та корегуватись. По-третє, велику увагу у логопедичній літературі було зосереджено на формуванні мовлення у дітей з тяжкими порушеннями мовлення як засобу регуляції їх негативної поведінки. Зокрема Е. Мастюкова, Є. Соботович та інші зазначали, що розвиток емоційно-вольової сфери дитини залежить від рівня недорозвитку у неї мовлення, але сама проблема агресії у дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку спеціально вивчена не була. Усі ці дослідження дозволили нам визначитись із варіантом методики для вивчення усвідомленої агресії. Таким чином було сформовано, вербальний опитувальник, за допомогою якого ми визначали рівень усвідомленості молодшими школярами агресії як стану, який вони переживали та власної поведінки.

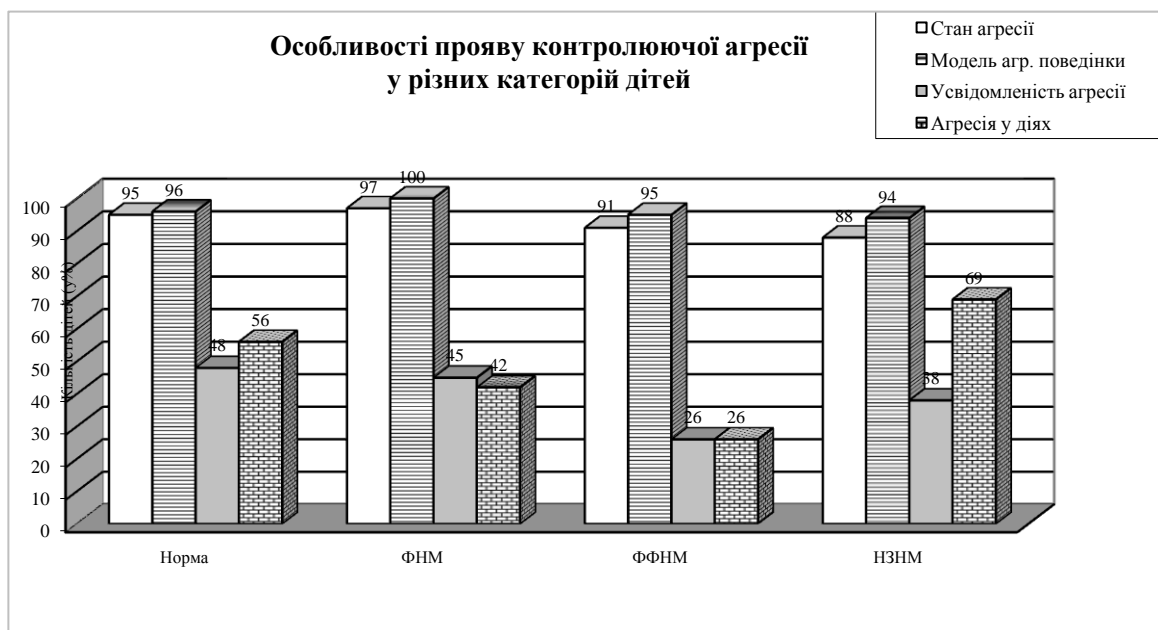
У процесі дослідження агресії у молодших школярів з нормальним та порушеним мовленнєвим розвитком, виникла можливість здійснити спостереження за їхньою поведінкою у процесі виконання завдань, у взаємодії з вчителями, з однолітками, з батьками, що приходили забирати їх зі школи (1-й клас). Таким чином на четвертому етапі нашого наукового експерименту результати спостереження нами були систематизовані і проаналізовані як моделі поведінки, які діти застосовують на практиці у процесі спілкування з оточуючими людьми.

Отже, за допомогою вибраних нами методик було виявлено особливості та рівень прояву агресії у дітей з нормальним мовленнєвим розвитком, ФНМ, ФФНМ та НЗНМ. Всього дослідженням було охоплено 215 учнів молодших

класів з нормальним психічним та фізичним розвитком, 106 – з порушеннями розвитку мовлення, з них: 48 – з ФНМ, 32 – з ФФНМ і 26 – з НЗНМ, що навчаються у загальноосвітніх школах міста Кам'янця-Подільського Хмельницької області.

Зокрема, у малюнках дітей, відображалася агресія як стан у всіх його внутрішніх проявах і переживаннях. За допомогою модифікованої методики нами було вивчено рівень та особливості внутрішнього моделювання поведінки дітьми. Результати опитування показали рівень усвідомлення внутрішніх переживань учнів, а спостереження дало нам інформацію про те, які моделі поведінки діти застосовують у життєвих ситуаціях.

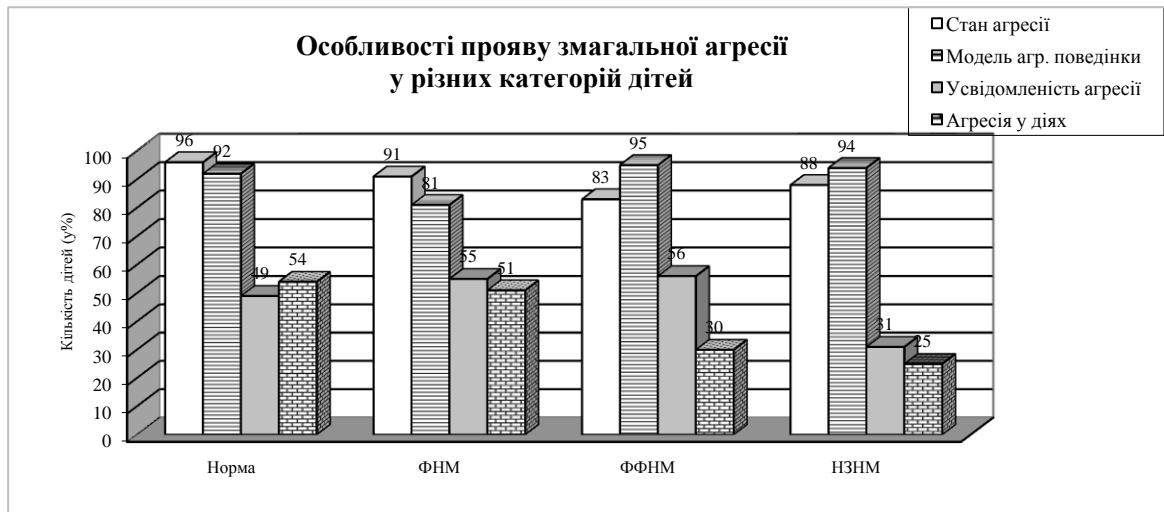
Аналіз матеріалів дослідження доводить, що існують як спільні так і відмінні прояви агресії на рівні переживань дітей, моделей стилів поведінки, усвідомлення та форм дій, так і відмінні. Зокрема, контролюючи агресію як стан було виявлено у більшості досліджуваних нами учнів, як з нормальним так і з порушеним мовленням (ФНМ–97%; норма–95%; ФФНМ–91%, НЗНМ–88% дітей). Більшість з них, також, моделювало такий тип поведінки у своїй свідомості (ФНМ–100%; норма–96%; ФФНМ–95%, НЗНМ–94% дітей). Найменше, розуміли власний стан та поведінку школярі з ФФНМ (26%), дещо більше учні з НЗНМ (38%), ФНМ (45%), нормальним мовленням (48%). Використовували цей вид агресії у своїх діях більша частина учнів з НЗНМ (69%), трохи менше – молодші школярі з нормальним мовленням (56%) та з ФНМ (42%), і найменше – учні з ФФНМ (26%) (див. рис. 1).



**Рисунок 1. Особливості прояву контролюючої агресії у молодших школярів**

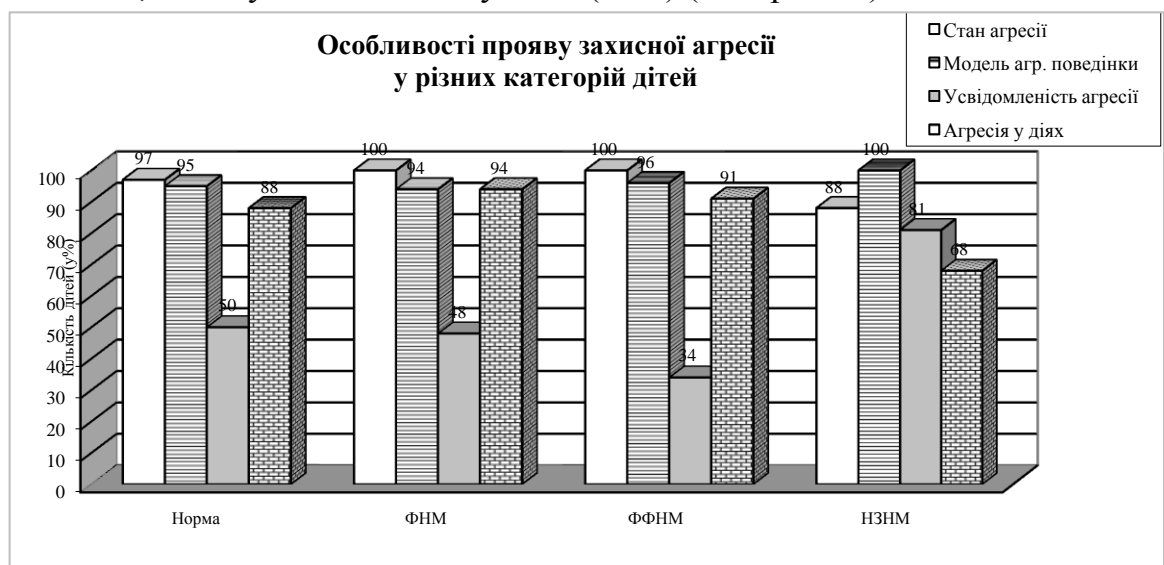
Дослідження змагального підвиду агресії показало, що велика кількість дітей з нормальним мовленням (96%) та з ФНМ (91%) переживали цей стан, менше з них, моделювало такі типи поведінки у свідомості (з ФНМ –

81%; з нормою –92%). Більша частина школярів з нормою діяли відповідно уявним моделям (54%), але далеко не всі з них, усвідомлювали свій стан та дії (49%). Учні з ФНМ, навпаки, краще розуміли свій стан, але у ситуаціях використовували змагальну агресію менше. На відмінно від дітей з нормою та ФНМ у дітей з ФФНМ (83%) та НЗНМ (88%), змагальний стан спостерігався менше, більшість з них, моделювало таку поведінку у своїй свідомості (ФФНМ–95%; НЗНМ–94%), намагалися її усвідомити (ФФНМ–56%; НЗНМ–31%), але у житті моделі такої поведінки використовувались не завжди (див. рис. 2.).



**Рисунок 2. Особливості прояву змагальної агресії у молодших школярів**

У процесі експерименту також, було виявлено, що не всі учні з НЗНМ (88%) переживали захисний стан агресії, але більшість з них (100%) моделювали такі типи поведінки у своїй свідомості. Велика кількість дітей усвідомлювали власний стан та поведінку (81%), і відповідно створених моделей, діяли у життєвих ситуаціях (64%) (див. рис. 3.).



**Рис. 3. Особливості прояву захисної агресії у молодших школярів**



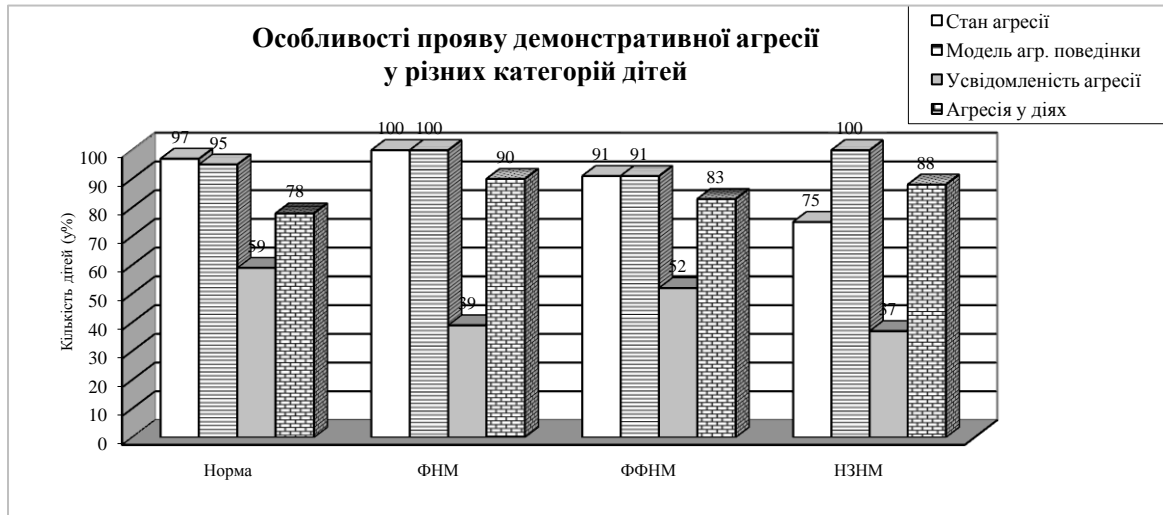
У великої кількості дітей з ФНМ (100%), ФФНМ(100%) та з нормальним мовленням (97%) спостерігався стан захисної агресії, трохи менше учнів (з ФФНМ–96%; з нормою–95%; з ФНМ–94%) моделювали такі типи поведінки у своїй свідомості. Великий відсоток молодших школярів з ФНМ (94%), з ФФНМ (91%) та з нормою (88%) поводити себе у ситуаціях відповідно створеним у своїй свідомості моделям але розуміли свій стан та поведінку менша їх частина (з нормою–50%; ФНМ–48%; з ФФНМ–34%).

Депресивний стан агресії, спостерігався приблизно у однаковій кількості молодших школярів (з ФНМ– 97%; з НЗНМ–94%; з нормою–92%; з ФФНМ–91%). 94% НЗНМ переживали даний стан і моделювали цей тип поведінки частіше ніж школярі з нормою (65%), з ФНМ (67%) та ФФНМ (70%). 52% дітей з нормою та 51% з ФНМ у напружених ситуаціях поводити себе відповідно створених моделей. І тільки 42% з нормальним мовленням та 45% з ФНМ усвідомлювали свої почуття та дії. Розуміли стан депресивної агресії та відповідну поведінку найбільше учнів з НЗНМ (81%), меншою мірою з ФФНМ (61%), і 43% учнів з ФФНМ та 44% з НЗНМ поводити себе у ситуаціях відповідно створених моделей (див. рис. 4).



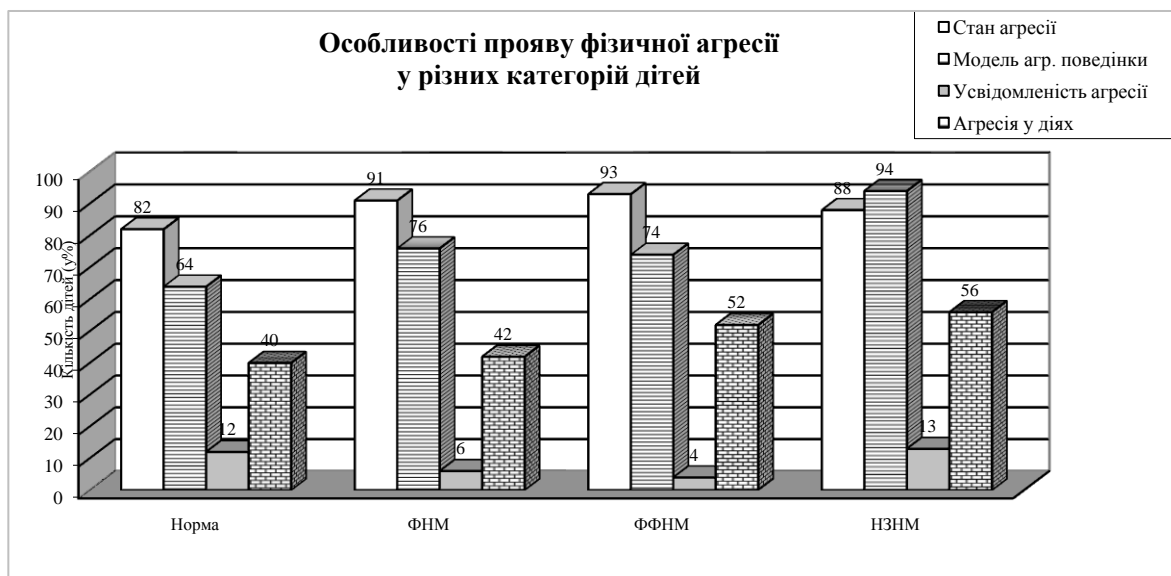
**Рис. 4. Особливості прояву депресивної агресії у молодших школярів**

Стан демонстративної агресії, було виявлено у більшості дітей з ФНМ (100%), з нормальним мовленням (97%) та ФФНМ (91%), і найменше при НЗНМ (75%). Моделювало такий тип поведінки велика кількість школярів з ФНМ (100%), НЗНМ (100%), менше – учні з нормою (95%) і найменше – ФФНМ (91%). Також, було визначено, що більшість дітей діяли за моделями відповідної агресії (НЗНМ–88%, ФНМ–90% ФФНМ–83%, норма–78%). Усвідомлювався такий стан і дії не всіма учнями (в нормі–59%; ФФНМ–52%; ФНМ–39%; НЗНМ–37%) (див. рис. 5.).



**Рис. 5. Особливості прояву демонстративної агресії у молодших школярів**

Стан фізичної агресії, спостерігався у більшості дітей з ФФНМ (93%), з ФНМ (91%), з НЗНМ (88%) та з нормою (82%). Моделювали такий тип поведінки велика кількість школярів з НЗНМ (94%), менше – з ФНМ (76%) та ФФНМ (74%), і найменше – учні з нормою (64%). У процесі дослідження було визначено, що більшість дітей діяли відповідно до модельованих ними у свідомості форм поведінки які вказували на фізичну агресію (НЗНМ–56%, ФНМ–52% ФФНМ–42%, норма–40%), і усвідомлювали такий стан і дії дуже відсоток учнів (НЗНМ–13%; норма–12%; ФНМ–6%; ФФНМ–4%) (див. рис. 6.).



**Рис. 6. Особливості прояву фізичної агресії у молодших школярів**

Таким чином, нами було визначено, що великий відсоток досліджуваних дітей (в середньому 94%) переживали стан контролюючої агресії. Більшість, з них (в середньому 96%), уявляли ці моделі поведінки, менше (в середньому 44%) усвідомлювали, і використовували у житті (в середньому 52%). Зокрема, найменше, цей стан і моделі поведінки розуміли учні з ФФНМ. Найбільше використовували на практиці – діти з

НЗНМ та з нормальним мовленням. Краще усвідомлювали такий стан та поведінку але не використовували у ситуаціях – з учні ФНМ.

Стан змагальної агресії був притаманний більшості досліджуваних дітей (в середньому 93%). 90% (в середньому) уявляли ці моделі поведінки, менше (в середньому 49%) усвідомлювали, і використовували у житті (в середньому 49%). У процесі експерименту було визначено, що велика кількість дітей з нормальним мовленням та з ФНМ переживали даний стан, і менша – моделювала таку поведінку у своїй свідомості. А учні з ФФНМ та НЗНМ навпаки, у більшості уявляли моделі змагальної поведінки, ніж переживали цей стан. Також було виявлено, що не всі діти як з нормою так і з ПМР розуміли свій внутрішній стан та поведінку з даною агресією. І менше з них, особливо з вадами мовлення, могли реалізовувати свої можливості. Найбільше активні дії у різних сферах діяльності були притаманні школярам з нормальним мовленням, але як показує дослідження не всі з них, усвідомлювали свій стан та поведінку.

Стан захисної агресії спостерігався у великого відсотка школярів (в середньому 97%). У своїй свідомості моделювали такий тип поведінки (в середньому 95%), але усвідомлювали власні переживання та уявні моделі далеко не всі учні (в середньому 50%), і значна їх кількість (в середньому 88%), у напружених для них ситуаціях діяла відповідно створеним моделям. Зокрема, стан, моделювання та використання цих типів поведінки притаманний переважній більшості дітей з нормою, ФНМ та ФФНМ. При цьому, лише половина з них, усвідомлювали даний тип агресії.

Приблизно однаковий відсоток (81%) дітей з НЗНМ переживали захисну агресію як стан і достатньо розуміли її. При тому, що цей тип поведінки моделювали у своїй свідомості усі досліджувані учні то використовували на практиці набагато менше (67%).

Стан депресивної агресії відчували в середньому 93% школярів, але моделювали таку поведінку не всі з них (в середньому 67%). Меншість учнів (в середньому 47%), розуміли свої внутрішні переживання та дії, і поводити себе відповідно створеним моделям (в середньому 50%). Також було помічено, що чим складніший у дітей мовленнєвий дефект, тим частіше вони моделювали типи такої поведінки.

Стан демонстративної агресії, було виявлено у великого відсотка молодших школярів (в середньому 95%), які не тільки переживали його але й моделювали відповідні типи поведінки у своїй свідомості (в середньому 95%). Далекі не всі з них (в середньому 54%) достатньо усвідомлювали власні почуття та дії, але більшість учнів (в середньому 81%), поводити себе у життєвих ситуаціях згідно створеним моделям поведінки. Таким чином, розуміли стан демонстративної агресії далеко не всі учні: 55% (в середньому) з нормальним психофізичним розвитком та з ФФНМ, а також 38% (в середньому) дітей з ФНМ і з НЗНМ. Отже, можна вважати, що у переважній більшості дітям з такими порушеннями мовлення як ФНМ і НЗНМ демонстративна форма агресії не притаманна. У дітей з ФНМ це може бути обумовлене підвищеним рівнем критичності, а дітям з НЗНМ низьким рівнем самооцінки.

Стан фізичної агресії спостерігався у 84% (в середньому) дітей, але моделювали такі типи поведінки не всі (в середньому 69%). Набагато менше школярів (в середньому 16%) усвідомлювали дані почуття, і велика їх кількість (в середньому 43%), діяла у конфліктних ситуаціях згідно створеним моделям. Отже, чим складніше мовленнєве порушення тим більший відсоток дітей моделювали і застосовували на практиці ті форми поведінки, які вказували на фізичний рівень агресії (в нормі моделювало – 64%, а застосовувало на практиці – 40%; при ФНМ моделювало – 76%, а застосовувало на практиці – 42%; при ФНМ моделювало – 74%, а застосовувало на практиці – 52%, при НЗНМ моделювало – 94%, а застосовувало на практиці – 56%. В середньому, лише 5% дітей з ФНМ і ФФНМ та 13% учнів з нормальним мовленням та НЗНМ усвідомлювали цей стан агресії і свої дії.

Отже, аналіз результатів дослідження показав, що контролююча агресія у молодших школярів не має яскравих закономірностей, які би вказували на залежність її від рівня розвитку мовлення дітей.

Показники змагальної агресії вказували на те, що чим складніше порушення мовлення, тим менше учні використовують у життєвих ситуаціях такі типи поведінки. Також, було визначено, що при НЗНМ, особливо малий відсоток дітей, які достатньо усвідомлюють стан даної агресії.

На основі аналізу експериментальних даних захисної агресії можна припустити, що учні з НЗНМ у колективі однолітків являються приводом для насмішок. Такий стан вони не тільки важко переживають, але й достатньо усвідомлюють, а ле при цьому невелика кількість дітей вибирають цю модель поведінки. Більшість з них обирають тип поведінки, яка вказує на фізичний підвид агресії. В цілому, моделювання поведінки з фізичною агресією та використання таких дій у життєвих ситуаціях, залежало від складності мовленнєвих порушень. Чим глибше мовленнєве порушення, тим більше учні моделювали таку поведінку, та використовували її у критичних ситуаціях. Також, було визначено, що більша частина (в середньому 91%) досліджуваних дітей не розуміла і не усвідомлювала цей стан та та власні дії у критичних ситуаціях.

Аналіз матеріалів дослідження показав, що моделювання та усвідомлення депресивного типу агресії також залежало від рівня недорозвиненості мовлення. Чим глибший мовленнєвий дефект, тим частіше даний стан виводився учнями на усвідомлення, частіше він ставав предметом розумів і починав краще усвідомлюватися і моделюватися у свідомості дитини.

Значна кількість дітей з нормальним психічним та фізичним розвитком, з ФНМ, ФФНМ та ЗНМ стан демонстративної агресії розуміли недостатньо, але на практиці цю модель поведінки використовували більшість з них. Очевидно такий підвид агресії являється популярним серед школярів даного віку і позитивно ними оцінюється. Аналіз результатів дослідження також показує, що дітям з НЗНМ, у більшості, цей підвид агресії не притаманний. На практиці вони старалися залишати в тіні, хоча ситуативно могли використовувати дану модель поведінки.

**Список використаних джерел**

1. Дефектологічний словник: навчальний посібник / За ред. В.І. Бондаря, В.М. Синьова. – К.: "МП Леся", 2011. – 528с.
2. Практическая психология в тестах, или Как научиться понимать себя и других/ Р. Римская, С. Римский.-М.: АСТ-ПРЕСС, 1999. – 376-с.
3. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика . Методики и тесты. Учебное пособие.- Самара: Издательский Дом "БАХРАХ-М", 2001. – 672 с.
4. Романов А.А. Игротерапия как преодолеть агрессивность у детей, диагностические и коррекционные методики. -М.: Шк. Пресса, 2003. - 48 с.
5. Фурманов И.А. Детская агрессивность: психодиагностика и коррекция. – Минск.: Ильин В.П., 1996. – 199 с.

The article presents the results of the formation of different types of aggression in primary school children with normal and impaired speech development, especially modeling them in the minds of types of behavior, awareness of their own emotions and their behavior in everyday situations.

**Keywords:** state aggression, behavior pattern, type of aggression, aggression subspecies.

*Отримано 12.11.2012*

**УДК 376-056.264:81-028.31**

*Н.С. Гаврилова*

**ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВИХ  
ХАРАКТЕРИСТИК ДЛЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО  
ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ВАДАМИ МОВЛЕННЯ**

У статті подано аналіз психолого-педагогічної класифікацій порушень мовлення та рекомендації щодо постановки діагнозу за її допомогою, опис напрямків для написання мовленнєвої характеристики на дитину дошкільного та молодшого шкільного віку.

**Ключові слова:** психолого-педагогічна класифікація, дошкільний вік, молодший шкільний вік, мовленнєва характеристика, причини виникнення порушень мовлення.

В статтє представлено анализ психолого-педагогической классификации нарушений речи, рекомендации по постановке речевых диагнозов с её помощью, описание направлений для написания речевой характеристики на ребёнка дошкольного и младшего школьного возраста.

**Ключевые слова:** психолого-педагогическая классификация, дошкольный возраст, младший школьный возраст, речевая характеристика, причины речевых нарушений.

Для формування уявлення про весь комплекс, різноманітність прояву відхилень у розвитку мовлення дітей дошкільного та молодшого шкільного віку; чіткого оформлення відповідної юридичної документації, що забезпечує процес організації корекційного їх навчання; правильної організації їх медичного, психологічного, логопедичного та педагогічного супроводу має вагоме значення зрозуміла та коректна класифікація.

Аналіз науково-методичних джерел (Л. Волкова, М. Шеремет та інших) та юридичної документації показує (положення про роботу логопеда, медико-психолого-педагогічних консультацій тощо), що провідними на сучасному етапі є психолого-педагогічна та клініко-педагогічна класифікації порушень мовлення у дітей.

На сучасному етапі розвитку суспільства перед логопедією як наукою поставлені нові задачі пов'язані з необхідністю вироблення нових форм коректного оформлення юридичної документації, яка аргументує необхідність проведення логопедичної корекції. В світлі цих вимог психолого-педагогічна класифікація порушень мовлення у дітей виступає на перший план, оскільки виходячи в першу чергу саме з психолого-педагогічних позицій можливо представити коло наявних у них проблем у розвитку мовлення.

Довший час у логопедії було прийнято користуватися психолого-педагогічною класифікацією автором-розробником якої вважають Р. Левіну. Свого часу вона мала велике практичне значення оскільки виділила та охарактеризувала спільні особливості недорозвинення мовлення у дітей з різним причинами їх виникнення, а також обґрунтувала необхідність створення груп для навчання дітей з різними порушеннями мовлення. Згідно цієї класифікації порушення мовлення поділяють на дві групи. До першої групи було віднесено дітей з порушеннями засобів спілкування: з фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення (ФФНМ) та з загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ). До другої – діти з порушеннями використання засобів спілкування: з заїканням.

*Психолого-педагогічна класифікація* на сучасному етапі була змінена з урахуванням досліджень останніх років (С. Конопляста, Т. Сак та інші). Зокрема, було визначено, що діти з заїканням не завжди потребують спеціальних умов для навчання і можуть засвоювати інформацію у тому ж темпі, що і діти в нормі. Крім цього у окремих з них було виявлено загальне відставання у розвитку мовлення (ЗНМ), яке швидше свідчило про наявність у заїкуватих комбінованого дефекту і визначило у загальному їхню здатність до засвоєння інформації. Таким чином виявилось недоцільним дітей з заїканням виокремлювати в окрему групу для спільного навчання, а ефективнішим включати в групу однолітків з відповідним рівнем розвитку інтелекту та мовлення.

Також науковцями було виділено групу дітей у яких вад вимови фонем не спостерігалось, але відставання у розвитку лексичного та граматичного боку мовлення були.

Були переглянуті і позиції, щодо загального недорозвинення мовлення, а саме, було виявлено четвертий (за давніми джерелами М. Савченко, Л. Ястребової та інших нерізко виражений) рівень загального

недорозвинення мовлення.

Таким чином, на сучасному етапі психолого-педагогічна класифікація набула нового вигляду і включила ряд порушень мовлення, які відображають рівень та особливості відставання у мовленнєвому розвитку дитини (недорозвинення).

Зокрема, "фонетичне недорозвинення мовлення" (надалі ФНМ) – термін, що об'єднує групу порушень мовлення при яких порушена вимова фонем.

"Фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення" (надалі ФФНМ) – термін, що об'єднує групу вад мовлення при яких порушеним є і процес формування вимови фонем та спостерігається неправильне сприймання звуків рідної мови. Таке порушення характеризується не лише вадами усного мовлення, але й виявляється у помилках на письмі та при читанні.

"Лексико-граматичне недорозвинення мовлення" (надалі ЛГНМ) – термін, що характеризує недорозвинення у дітей лексико-граматичної системи мовлення при достатній сформованості фонетико-фонематичних його компонентів. Таке порушення також супроводжується вадами писемного мовлення.

Первинне загальне недорозвинення мовлення (надалі ЗНМ) при інтелекті та розвитку слуху, зору норма виділяють 4-ох рівнів складності. Сам термін "загальне недорозвинення мовлення" об'єднує ряд складних порушень мовлення, причинами виникнення яких є локальне ураження кори головного мозку, при яких виявляється порушенням формування усіх компонентів мовленнєвої системи: фонетичної, лексичної, граматичної, морфологічної.

Ми вважаємо, що психолого-педагогічну класифікацію доцільно ще більше розширити включивши і вторинне загальне недорозвинення мовлення, оскільки логопедія як наука вивчає і порушення мовлення у дітей з вадами опорно-рухового апарату, порушеннями інтелекту, слуху зору та емоційно-вольової сфери. А також, це буде мати практичне значення для чіткості усвідомлення форми постановки мовленнєвого діагнозу у дітей з іншими вадами розвитку в межах медико-психолого-педагогічних консультацій, логопедичних пунктів спеціальних дошкільних, шкільних закладів та медичних установ.

Вторинне загальне недорозвинення мовлення обумовлене вадою інтелекту (виділяють 3-ох рівнів складності) – це складне системне недорозвинення усіх сторін мовлення при якому ведучими виявляються вади смислових компонентів мовлення при відносно збереженій здатності засвоювати формальні компоненти мовлення.

Вторинне загальне недорозвинення мовлення обумовлене вадою слуху (3-ох рівнів складності) – це системне недорозвинення усіх сторін мовлення обумовлене слуховою недостатністю.

Вторинне загальне недорозвинення мовлення обумовлене вадою зору (4-ох рівнів складності) – це системне недорозвинення усіх сторін мовлення, що виникає при наявності у дітей глибоких вад зору, обумовлене недостатньою сформованістю у них уявлення про власне тіло, розташування предметів у просторі, а також уявленням про предмети і

явища оточуючої дійсності, їх властивості.

На сьогоднішній час немає єдиного ставлення до термінології, яка характеризуватиме вади мовлення у дітей з порушенням емоційно-вольової сфери, зокрема при аутизмі. Передбачається, що можна застосовувати термін "затримка розвитку мовлення" обумовлена вадою емоційно-вольової сфери, чи "загальне недорозвинення мовлення" обумовлене вадою емоційно-вольової сфери (3-ох рівнів складності).

Підсумовуючи сказане ми прийшли до висновку, що існуюча класифікація ще не завершили своє формування, а постійно змінюються з урахуванням нових досліджень в галузі логопедії та медицини. Вона дозволяє об'єднати дітей в групи для спільного навчання на підставі виділення у них спільних особливостей розвитку мовлення. Також можна розглянути цю класифікацію як таку, що вказує на рівень та виявляє особливості у розвитку мовлення дітей (див. табл. 1).

Таблиця 1

**Загальна характеристика рівня та особливостей недорозвитку мовлення у дітей розглянута у психолого-педагогічній класифікації**

Особливості Рівень	Фонетичний бік мовлення		Лексичний бік мовлення	Граматичний бік мовлення
	Вимова фонем	Сприймання фонем		
ФНМ	+	-	-	-
ФФНМ	+	+	-	-
ЛГНМ	-	-	+	+
ЗНМ IV рівня	+	+	+	+
ЗНМ III рівня	+	+	+	+
ЗНМ II рівня	+	+	+	+
ЗНМ I рівня	+	+	+	+

Першим же кроком для написання чіткої мовленнєвої характеристики для дітей є постановка правильного мовленнєвого діагнозу відповідно до існуючої класифікації.

Написання мовленнєвих характеристик дітям з різним рівнем недорозвинення мовлення безумовно є складнішим ніж постановка діагнозу. У такій характеристиці мають бути описані порушені сторони мовлення, найбільш збережені, а також вказана відповідність розвитку різних боків мовлення віковим нормам (див. табл. 2).

Таблиця 2

**Параметри та орієнтовні характеристики особливостей мовлення у дітей з різним рівнем його недорозвинення**

Рівень недорозвинення мовлення	Параметри на які потрібно орієнтуватися при написанні характеристики	Орієнтовний зміст мовленнєвої характеристики
ФНМ	Розуміння мовлення	Відповідає віковій нормі
	Загальний рівень розвитку лексичної та граматичної сторін мовлення	Відповідає віковій нормі
	Особливості вимови звуків мовлення	Назвати фонем та охарактеризувати яким чином неправильно вимовляє їх дитина



ФФНМ	Розуміння мовлення	Відповідає віковій нормі
	Загальний рівень розвитку лексичної та граматичної сторін мовлення	Відповідає віковій нормі
	Особливості вимови фонем	Назвати фонemi та охарактеризувати яким чином неправильно вимовляє їх дитина
	Особливості сприймання звуків мовлення	Вказати які групи фонем сплутує дитина (що різняться глухістю-дзвінкістю, твердістю-м'якістю, способом утворення, місцем утворення, носові-ротові)
	Для дітей шкільного віку рекомендовано охарактеризувати особливості письма та читання	Охарактеризувати типи помилок на письмі та при читанні.
ЛГНМ	Розуміння і вживання слів	Охарактеризувати особливості розуміння і вживання, слів, що позначають ознаки предметів та явищ оточуючої дійсності, узагальнюючих слів, понять, що позначають явища природи, слів у переносному значенні тощо. Вказати на відповідність їхнього рівня розвитку віку дитини.
	Розуміння і вживання граматично оформленої фрази	Охарактеризувати особливості розуміння морфологічного та граматичного значення слів: прийменників, префіксів, суфіксів тощо, граматично оформленої фрази. Вказати на точність їхнього вживання.
	Для дітей шкільного віку рекомендовано охарактеризувати особливості письма та читання	Охарактеризувати типи помилок та типи труднощів на письмі і при читанні.
ЗНМ (III-IV)	Розуміння і вживання слів	Охарактеризувати особливості розуміння і вживання, слів, що позначають ознаки предметів та явищ оточуючої дійсності, узагальнюючих слів, понять, що позначають явища природи, слів у переносному значенні тощо. Вказати на відповідність їхнього рівня розвитку віку дитини.
	Розуміння і вживання граматично оформленої фрази	Охарактеризувати особливості розуміння морфологічного та граматичного значення слів: прийменників, префіксів, суфіксів тощо, граматично оформленої фрази. Вказати на точність їхнього вживання.

	Будова речення	Вказати на середню кількість слів у реченні та їхню послідовність.
	Складова структура слова	Охарактеризувати типи помилок в процесі вимови слів (пропуски, перестановки складів, стабільність складової структури слова)
	Особливості вимови фонем	Назвати фонем та охарактеризувати яким чином неправильно вимовляє їх дитина
	Особливості сприймання звуків мовлення	Вказати які групи фонем сплутує дитина (що різняться глухістю-дзвінкістю, твердістю-м'якістю, способом утворення, місцем утворення, носові-ротові)
	Для дітей шкільного віку рекомендовано охарактеризувати особливості письма та читання	Охарактеризувати типи помилок та типи труднощів на письмі і при читанні.
ЗНМ (I-II)	Розуміння мовлення	Вказати, якому рівню відповідає – предметно-практичній ситуації чи є розуміння контекстного мовлення.
	Вживання слів	Вказати які саме слова присутні у словнику дитини (іменники, дієслова, прикметники). Охарактеризувати у якій формі дитина вживає слова: у повній, аморфні слова корені (гав-гав, няв-няв тощо), лепетні (мама, на, дядя, папа тощо). Якщо є заміна слів жестами вказати також.
	Присутність фразового мовлення та речення	Вказати кількість слів, що входять у фразу, речення і їхню послідовність.
	Складова структура слова	Назвати кількість складів у словах, доступних дитині для називання на момент обстеження. Охарактеризувати типи помилок в процесі вимови слів (пропуски, перестановки складів, стабільність складової структури слова)
	Особливості вимови фонем	Назвати звуки мовлення які дитина вимовляє правильно. Вказати у яких позиціях у словах вона використовує ці фонем (на початку, в середині, в кінці слова, при збігові приголосних тощо).

Аналіз матеріалів представлених у таблиці показує, що написання мовленнєвої характеристики на дитину повинно проводитися з урахуванням її віку, рівня та особливостей недорозвинення у неї мовлення. В дошкільному віці при написанні характеристики враховуються показники, що стосуються усного мовлення дитини, його розуміння та вживання у різних ситуаціях. Для учнів у характеристику має входити матеріал, який стосується особливостей сформованості у них писемного мовлення.

Проте ця характеристика буде неповною якщо не вказати причин, які обумовлюють виникнення у дітей порушень усного мовлення, адже відомо, що правильно організована логопедична корекція повинна врахувати як в загальному спільні особливості дітей з порушеннями мовлення так і індивідуальні причини їх виникнення. В загальному коло таких причин і можливих наслідків нами охарактеризовано у таблиці 3.

Таблиця 3

**Загальна характеристика причин виникнення недорозвинення різних боків мовлення у дітей**

Причини			Наслідки в мовленні
Соціальні (умови в яких формується мовленнєве недорозвинення)	Ураження в області периферійного та центрального відділів мовленнєвого апарату чи аналізаторних систем	Психологічні	
Неправильні умови виховання	Функціональна слабкість в області нервово-м'язевого комплексу мовленнєвого апарату та слухової аналізаторної системи	-  Вибіркове порушення фонематичних процесів	Недорозвинення вимови звуків мовлення (ФНМ); Недорозвинення вимови та сприймання звуків мовлення (ФФНМ), передумови виникнення або наявності порушення письма та читання
Неправильні умови годування дитини	Функціональна слабкість в області нервово-м'язевого комплексу мовленнєвого апарату	-	Недорозвинення вимови звуків мовлення (ФНМ)
Шкідливі звички	Функціональна слабкість в області нервово-м'язевого комплексу мовленнєвого апарату	-	Недорозвинення вимови звуків мовлення (ФНМ)
Неправильні зразки мовлення, або їх недостатня кількість	-	-	Недорозвинення вимови звуків мовлення (ФНМ), затримка у розвитку усіх сторін мовлення (ЗРМ)
-	Порушення будови периферійних органів артикуляції (нижньої)	Порушення артикуляційної моторики	Недорозвинення вимови звуків мовлення (ФНМ)

	щелепи, губ, язика, твердого і м'якого піднебіння, зубів)		
-	Органічні ураження в області провідної ланки мовленнєвого апарату	Порушення артикуляційної моторики	Недорозвинення вимови звуків мовлення (ФНМ)
	Органічні ураження в області провідної ланки мовленнєвого апарату	Порушення артикуляційної моторики, порушення фонематичного сприймання	Недорозвинення вимови та сприймання звуків мовлення (ФФНМ), передумови виникнення або наявні порушення письма та читання
Неправильні умови виховання, годування дитини; неправильні зразки мовлення, або їх недостатня кількість	Порушення будови периферійних органів артикуляції та органічні ураження в області провідної ланки мовленнєвого апарату	Порушення артикуляційної моторики, порушення фонематичного сприймання	Недорозвинення вимови та сприймання звуків мовлення (ФФНМ), передумови виникнення або наявні порушення письма та читання
-	Локальне ураження та фізіологічні зміни у діяльності певних відділів кори головного мозку	Вибіркові порушення процесів і функцій пізнавальної діяльності, що ведуть до труднощів сприймання, засвоєння, програмування та відтворення інформації	Недорозвинення лексичної та граматичної сторін мовлення (ЛГНМ), передумови виникнення або наявні порушення письма та читання; недорозвинення усіх сторін мовлення (ЗНМ), передумови виникнення або наявні порушення письма та читання
Неправильні умови виховання, годування дитини; неправильні зразки мовлення, або їх недостатня кількість	Порушення будови периферійних органів артикуляції, органічні ураження в області провідної ланки мовленнєвого апарату, локальне ураження та фізіологічні зміни у діяльності певних відділів кори головного мозку	Порушення артикуляційної моторики, вибіркові порушення процесів і функцій пізнавальної діяльності, що ведуть до труднощів сприймання, засвоєння, програмування та відтворення інформації	Недорозвинення усіх сторін мовлення (ЗНМ), передумови виникнення або наявні порушення письма та читання

Неправильні умови виховання дитини	Тотальне ураження кори головного мозку	Порушення усіх розумових операцій, усіх властивостей уваги	Недорозвинення усіх сторін мовлення обумовлене вадою інтелекту (вторинне ЗНМ)
-	Ураження слухової аналізаторної системи, її центральної звукопровідної чи периферійної звукопровідної чи звукосприймальної ділянок	Порушення слуху (відповідного ступеня складності)	Недорозвинення усіх сторін мовлення обумовлене вадою слуху (вторинне ЗНМ)
	Ураження зорової аналізаторної системи, її центральної чи периферійної ділянок	Порушення зору (відповідної якості та ступеня складності)	Недорозвинення усіх сторін мовлення обумовлене вадою зору (вторинне ЗНМ)

Аналіз матеріалів представлених у таблиці показує, що усі причини можна представити узагальнено як соціальні умови у яких формується те чи інше порушення мовлення, або здійснюється його ускладнення; ураження в області периферійного (будови органів артикуляції) та центрального відділів мовленнєвого апарату (провідної ділянки, підкіркових утворень та кори головного мозку) чи аналізаторних систем (слухової, зорової, тактильно-кінестетичної), а також психологічні до яких відносять порушення базових, для формування тих чи інших сторін мовлення, процесів і функцій пізнавальної діяльності.

Порушення мовлення у дітей можуть бути обумовлені як однією причиною так і декількома. При написанні мовленнєвої характеристики логопедом усі виявлені ним причини повинні бути деталізовані, названі та описані конкретно. Є ряд причин, які можуть бути остаточно визначені лише лікарем відповідної спеціалізації, а логопед може вказати на результати свого спостереження, які виникли у нього під час дослідження дитини.

Якщо характеристика на дитину пишеться в межах психолого-медико-педагогічної консультації то логопед може зосередитися лише на характеристиці мовленнєвого порушення, а причини, що його обумовили будуть обстежені і охарактеризовані іншими фахівцями: невропатологом – наявні ураження в центральному відділі мовленнєвого апарату, його провідній ділянці; психіатром і психологом – порушення психічних процесів і функцій; отоларингологом – порушення будови органів артикуляції, слухової аналізаторної системи; офтальмологом – вади зору тощо.

Таким чином, можна вважати, що процес написання мовленнєвої характеристики для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку доволі складний. На першому етапі передбачено обстеження особливостей мовлення дитини та причин, що їх обумовили і за результатами виставлення мовленнєвого діагнозу. На другому етапі повинно бути визначено напрямки для написання мовленнєвої характеристики на дитину та охарактеризовано особливості її мовлення. На третьому етапі логопед характеризує ті причини, які обумовили виникнення порушення мовлення у дитини, але робить це в межах своєї компетенції.

### Список використаних джерел

1. Конопляста С.Ю., Сак Т.В. Логопсихологія. Навчальний посібник. / За ред. М.К. Шеремет. – К.: Знання, 2010. – 293 с.
2. Логопедия. Учебник для студ. деф. фак. пед. высш. учеб. заведений. / Под ред. Л.С. Волковой. – 5-е изд. перераб. и доп. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 704 с.
3. Логопедія. Підручник, друге видання, перероблене та доповнене. / За ред. М.К. Шеремет. – К.: Видавничий Дім "Слово", 2010. – 672 с.

The analysis of psychologic-pedagogical classification of the speech violations and recommendations about formulation the diagnosis of speech with the help of this classification, also description of directions for making the speech characteristics for a child of pre-school and junior school age is given in the article.

**Keywords:** psychologic-pedagogical classification, pre-school age, junior school age, speech characteristics, reasons of speech violations.

*Отримано 14. 11.2012*

УДК 376.06

Б.Т. Дем'яненко

### ДО ПИТАННЯ ПРО МЕХАНІЗМИ КОРЕКЦІЙНОЇ ТА ПСИХОТЕРАПЕВТИЧНОЇ ДОПОМОГИ

В статті розглядаються механізми корекційної та психотерапевтичної допомоги з позиції функціональної діагностики. Такий підхід дозволяє інтегрувати зусилля різних спеціалістів у комплексній медико-психолого-педагогічній корекції.

**Ключові слова:** Механізми, функціональна діагностика, медико-психолого-педагогічна корекція, діти з вадами розвитку.

В статье рассматриваются механизмы коррекционной и психотерапевтической помощи с позиции функциональной диагностики. Такой подход позволяет интегрировать усилия различных специалистов в комплексной медико-психолого-педагогической коррекции.

**Ключевые слова:** Механизмы, функциональная диагностика, медико-психолого-педагогическая коррекция, дети с отклонениями в развитии.

Різноманіття теорій особистості та уявлень про психічне здоров'я передбачає значні розбіжності у розумінні механізмів корекційної та

психотерапевтичної допомоги. Видатний американський психотерапевт І. Ялом виділяє 11 первинних факторів психотерапії, або її механізмів: 1) вселення надії; 2) універсальність переживань; 3) постачання інформації; 4) альтруїзм; 5) коригуючи рекапітуляція первинної сімейної групи; 6) розвиток навичок соціалізації; 7) імітаційна поведінка; 8) міжособистісне (інтерперсональне) навчання; 9) згуртованість групи; 10) катарсис; 11) екзистенційні фактори [1, с.458]. Ці механізми важливі як для групової, так і для індивідуальної психотерапії.

Також виділяються наступні психотерапевтичні стратегії, які впливають на механізми психотерапії: інсайт, створення емоційного рекапітулюючого досвіду, відреагування, дезактуалізація проблем, фобій, переживань, десенсибілізація травматичних стимулів, формування адекватних когнітивних установок, актуалізація духовних ресурсів самозмінення [1, с. 463].

На сучасному етапі розвитку корекційної та психотерапевтичної допомоги існують два основних підходи:

- 1) еkleктичний підхід – вилучення необхідних елементів з різноманітних теорій у відповідності з вимогами практики;
- 2) інтегральний підхід – об'єднання різних елементів теорій у загальне об'ємне ціле.

З 2009 року співробітники кафедри спеціальної психології та медицини Інституту корекційної педагогіки та психології розпочали дослідницьку роботу, присвячену розробці функціональної діагностики і комплексної медико-психолого-педагогічної корекції психічних порушень у дітей та підлітків.

Ключовими теоретичними та практичними аспектами дослідження є наступні розробки:

- 1) концепція розвитку об'єктно-суб'єктних відносин;
- 2) інтегральна функціональна діагностика психічних порушень у дітей та підлітків;
- 3) комплексна медико-психолого-педагогічна корекція розвитку дітей та підлітків з психологічними вадами. [2,с. 248-252; 3,с. 355-359].

Нами була запропонована концепція розвитку, яка пояснює розвиток нормальної дитини та дитини з вадами психофізичного розвитку. В основі моделі покладена теорія ієрархії потреб А. Маслоу. До основних потреб, які виділив Маслоу, ми додали наступні метапотреби: потреби у свободі, відносинах та сенсі життя. Нами було зроблено припущення, що метапотреби наближені до поняття духовних копінг-стратегій, і серед них найбільш значущими є віра, надія та любов. На ранніх етапах розвитку дитини у задоволенні потреб дитини вирішальне значення мають значимі інші: мати, батько, бабуся, дідусь. Цей аспект розвитку розроблений у теорії об'єктних відносин. У процесі розвитку самосвідомості починає домінувати тенденція самоактуалізації та інші метапотреби. На цьому етапі важливим моментом стає відношення до дитини як до суб'єкта, що сприяє розвитку в неї істинного «Я» [4, с. 37-39].

Англійський психоаналітик Д. Віннікот встановив, що якщо мати не

можете забезпечити середовище, потрібне для здорового розвитку відчуття «Я», то особистісний розвиток призупиняється. Справжнє відчуття самого себе замінюється адаптивною слухняністю, і це продовжується допоки не буде знайдене «утримуюче середовище», яке дозволить проявитися суб'єктивному спонтанному переживанню (досвіду). Ця ідея призвела до створення нового напрямку у психоаналітичній терапії, коли аналітик намагається створити із пацієнтом ті самі підтримуючі відносини, які б дозволили останньому зростати та розвиватися [4, с. 38-39]. Аналогічні відносини мають бути створені між дитиною з вадами психофізичного розвитку та корекційним психологом і корекційним педагогом з метою допомогти розблокувати нереалізовані потреби та надати можливість для розвитку істинного «Я».

У процесі наших досліджень та проведення психокорекційної та психотерапевтичної роботи також виникла концепція, яка дозволила інтегрувати функціональний діагноз у дітей та підлітків з психічними порушеннями і розробити комплексну медико-психолого-педагогічну корекцію. Це стало можливим тоді, коли ми використали для цих цілей багатоосьову діагностику психічних порушень у дітей та підлітків (MAS), а також розробили шкалу психодіагностичних і корекційних заходів. За нашою версією ця (сьома) шкала включає психодинамічний, соціодинамічний та екзистенційно-інтеграційний параметри [3, с. 355-359].

Психодинамічний параметр передбачає вивчення наступних питань: формування особливостей характеру, механізмів психологічного захисту, особливостей впливу сімейного виховання на виникнення психологічних проблем, системи об'єктних відносин, его-станів за Е. Берном та субособистостей за Р. Асаджолі.

Дослідження показали що у процесі розвитку особистості формуються два патерни: патерн позитивних субособистостей та патерн негативних (тіньових) субособистостей. Домінування позитивного патерну сприяє формуванню істинного «Я», а у випадку домінування негативного патерну формується хибне «Я», яке служить основою емоційних та поведінкових проблем.

У клінічній практиці найбільш важливими виявилися наступні негативні субособистості: Жертва (пов'язана з психологічним механізмом захисту, який називається інтроєкція); Саботажник (механізми захисту: проекція, всемогутній контроль, проєктивна ідентифікація); Унікаючий (механізми захисту: заперечення, примітивна ізоляція та розщеплення «Его»). Емоційні та поведінкові проблеми виникають у тому випадку, коли існує конфлікт між контролюючим Батьком та раненою Дитиною, яка виражається у Жертві, Саботажнику або Унікаючому.

Соціодинамічний параметр передбачає дослідження наступних проблем: цільових установок та схем аперцепції за А. Адлером; когнітивних установок за А. Елісом; копінг-стратегій. Наші дослідження показали, що цей рівень функціональної діагностики має тісний зв'язок з психодинамічним та екзистенційно-інтегрованим параметрами. В тих випадках, коли негативні субособистості гіпервалентні (активізовані) та не



усвідомлювані, виникає формування неусвідомлених цілей, які мають невротично-перебільшений характер. Три хибних установки за А. Елісом мають тісний (генетичний) зв'язок із трьома негативними субособистостями:

- 1) «Я маю бути успішним та отримувати схвалення від значимих інших» - відображає когнітивні тенденції субособистості Жертва;
- 2) «Інші, особливо близькі та рідні повинні завжди мене любити та схвалювати» - відображає тенденції субособистості Саботажник;
- 3) «Життя має бути комфортним та зручним, а якщо це не так, це жахливо» - відображає тенденції субособистості Уникаючий.

Хибні установки свідчать про примітивний (первинний) рівень обробки інформації, що відповідає механізму асиміляції в теорії когнітивного розвитку Ж. Піаже.

Примітивна когнітивна обробка інформації у поєднанні з первинними психологічними механізмами захисту полягають в основі формування емоційних та поведінкових проблем.

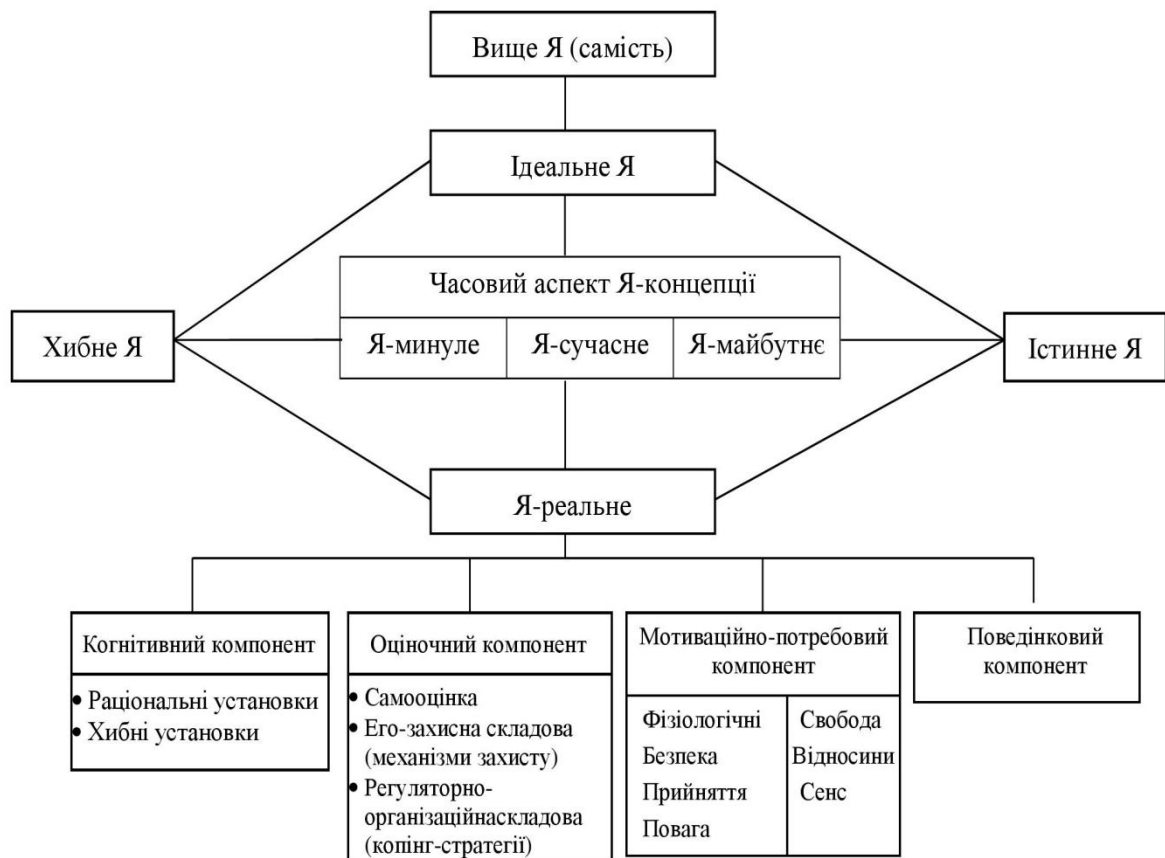
За умов гіпервалентності позитивних субособистостей формуються конструктивні цілі та раціональні установки. Позитивні субособистості відображають основні чесноти: Мудрість, Мужність та Справедливість. Ці особистості також пов'язані з основними копінг-стратегіями:

- 1) Мудрість – з адекватною когнітивною оцінкою ситуації;
- 2) Мужність – з прийняттям рішень та здійсненням конкретних дій;
- 3) Справедливість – з управлінням емоційним станом та підтримкою емоційної рівноваги.

Для раціональних установок характерна вторинна обробка інформації, яка є ефективною та реалістичною. Адекватне функціонування психічної діяльності передбачає, що більш високі рівні когнітивної обробки інформації виправляють первинні дефекти мислення та здійснюють перевірку реальності. Такий підхід знайшов відображення в працях В.М. Синьова, зокрема у його дисертації «Коррекция интеллектуальных нарушений у учащихся вспомогательной школы» (1988), де були зроблені теоретичні узагальнення педагогічних закономірностей і виділені принципи корекції інтелектуальних порушень у дітей.

Екзистенційно-інтегрований параметр функціонального діагнозу передбачає вивчення наступних питань: формування цілісної особистості, ціннісних орієнтацій, креативності, відповідальності, самоактуалізації та Я-концепції. Я-концепція – центральне положення гуманістичної та трансперсональної психології та психотерапії, яка є основною детермінантою поведінки людини. Традиційно виділяють когнітивну, оціночну та поведінкову складову Я-концепції. Наш клінічний досвід показує, що наряду з загально визнаними складовими Я-концепції важливою складовою цієї структури є мотиваційно-потребовий компонент, який суттєво впливає на уявлення особистості про себе. В цьому компоненті ми виділили наступні структурні елементи: фізіологічні потреби, безпека, прийняття, повага, свобода, відносини та сенс.

**Схема 1. Структура Я-концепції.**



Когнітивний компонент Я-концепції складається з раціональних та хибних установок по відношенню до себе. Оціночний компонент ми розділяємо на самооцінку, его-складову (механізми психологічного захисту), організаційно-регулятивну складову (копінг-стратегії).

Ряд авторів (В. Джемс, Е. Берн, К. Хорні, К. Роджерс, А. Маслоу) виділяють часовий аспект Я-концепції. Часовий аспект зазвичай поділяють на три складові: Я-минуле, Я-сучасне та Я-майбутнє. Цей аспект є внутрішнім регулятором здатності до особистісного росту або схильності до регресу. У випадку домінування хибного Я відбувається активізація Я-минулого, що призводить до формування емоційних та поведінкових проблем. Гіпервалентність істинного Я сприяє активізації Я-майбутнього; це призводить до самоактуалізації та духовного і особистісного росту.

В структурі особистості особливо виділяють психічну складову, що відповідає за цілісність психіки, - так би мовити, ядро особистості (самість К. Юнга, або «вище Я» Р. Асаджолі). Самість є основою зв'язку з духовною реальністю, а також, з іншого боку, «світлом та енергією» для всієї особистості.

Таким чином, запропонована нами концепція розвитку об'єктно-суб'єктних відносин дозволяє пояснити розвиток нормальної дитини та дитини з вадами психофізичного розвитку. В основі формування емоційних та поведінкових проблем у дітей та підлітків полягає

блокування основних потреб та неможливість розвитку «істинного Я». Механізми психологічної та педагогічної корекції ідентичні, хоча технологічні підходи різні. При адекватному проведенні корекційних заходів відбувається активізація позитивних субособистостей, раціональних установок та конструктивних копінг-стратегій; псевдокомпенсація замінюється на істинну компенсацію, а примітивні механізми психологічного захисту – на більш зрілі захисні механізми. Ці структурно-динамічні зміни допомагають здобути «істинне Я». Основою змін є якісно нові стосунки між клієнтом та психологом, педагогом, лікарем. Такому фахівцю має бути притаманна любов «агапе».

Створення зцілюючих відносин дозволяє клієнту зростати та розвиватися. Саморегуляція клієнта запозичується із дорослих повчань, які інтерналізуються та засвоюються дітьми, а також використовуються для контролю за поведінкою.

Комплексна медико-психолого-педагогічна корекція потребує використання інтегрованої функціональної діагностики, а також володіння механізмами корекційної та психотерапевтичної допомоги. Такий підхід дозволяє інтегрувати зусилля різних спеціалістів у комплексній медико-психолого-педагогічній корекції.

#### Список використаних джерел

1. Бурлачук Л.Ф., Кочарян А.С., Жидко М.Е. Психотерапия: Учебник для вузов. 3-е изд. – СПб.: Питер, 2009. – 496 с.
2. Дем'яненко Б.Т. Теорії розвитку особистості та практика корекційної і психотерапевтичної допомоги // Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія / Зб. наукових праць. – К.: НТУ ім. М.П. Драгоманова, 2011. – №19.
3. Дем'яненко Б.Т. Функціональна діагностика психічних порушень у дітей та підлітків та їх комплексна медико-психолого-педагогічна корекція. // Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія / Зб. наукових праць. - К.: НТУ ім. М.П. Драгоманова, 2012. - №21.
4. Детская психиатрия: Учебник/ Под ред. Э.Г. Эйдемиллера. СПб: Питер, 2005. – 1120 с.

The article highlights the mechanisms of remedial and psychotherapeutic assistance from the position of functional diagnostics. This kind of approach makes it possible to integrate efforts of different specialists within the framework of complex medical-psychological-pedagogical remediation.

**Keywords:** mechanisms, functional diagnostics, medical-psychological-pedagogical remediation, mentally retarded children.

Отримано 8.11.2012

## СТРУКТУРА ДЕФЕКТУ СТЕРТОЇ ДИЗАРТРИЇ

У статті висвітлюється структура дефекту стертої дизартрії.

**Ключові слова:** стерта дизартрія, артикуляція, порушення звуковимови.

В статті освещена структура дефекта стертой дизартрии.

**Ключевые слова:** стертая дизартрия, артикуляция, нарушение звукопроизношения.

Вивчення стертої дизартрії є предметом дослідження медичних, педагогічних і лінгвістичних дисциплін.

Вперше питання про нетипові порушення вимови, для корекції яких необхідні довготривалі заняття, було поставлене Г. Гуцманом у другій половині дев'ятого століття. Автор відмітив загальні ознаки таких розладів, що проявляються в “змитості, стертості артикуляції” (С.І. Маєвська, Г.В. Гуровець).

В 1879 році А. Куссмаулем було детально описано ряд форм розладів мовлення, серед яких вивчалися порушення звуковимови у дітей. Ним були виділені різні прояви дизартрії: як розлади артикуляції і розлади дикції.

Термін “стерта” дизартрія вперше був запропонований О.А. Токаревою, яка охарактеризувала прояви “стертої дизартрії”: як легкі (стерті) прояви “псевдобульбарної дизартрії”, які відрізняються труднощами їх усунення. На думку автора, ці діти більшість звуків слабо автоматизують і недостатньо диференціюють. Відмічено, що порушуються артикуляційні рухи: недостатні рухи язика і губ, спостерігається неточність рухів і недостатність їх сили. Неточність рухів пояснюється гіперкінезами язика.

Пізніше М.П. Давидовою було запропоновано визначення стертої дизартрії: порушення звуковимови, викликане неповноцінністю моторних функцій мовнорухового апарату, а також в'ялістю і слабкістю артикуляційної мускулатури.

Для діагностики даного порушення необхідно звертати увагу на наявність неврологічної симптоматики, а також необхідно проводити динамічне спостереження в процесі корекційної роботи.

О.М. Корнев визначає ці розлади як вибіркові, негрубі, але достатньо стійкі порушення звуковимови, які супроводжуються легкими, своєрідними порушеннями іннерваційної недостатності артикуляційних органів. Автором запропонований термін вербальна диспраксія.

В закордонній літературі (Б.Ж. Моделаєрс), використовується поняття мовленнєва або артикуляційна диспраксія розвитку (Developmental apraxia of speech - DAS). Визначають DAS, як порушення контролю за мовленнєвими рухами.

Монделаєрс користується таким визначенням даного мовленнєвого

порушення: диспраксія – це розлад мовлення нейрогенного походження, але на відміну від дизартрії цей розлад пов'язаний не тільки з руховими порушеннями.

В працях Б.Ж.Морделаєрс висвітлюється специфіка проявів нерізких форм диспраксії дитячого віку, які можуть бути обумовлені труднощами початкового етапу мовленнєвого розвитку.

І.Б. Кареліною введена така термінологія, як мінімальні дизартричні розлади.

Для опису вказаних порушень пропонують різні терміни: артикуляційна диспраксія (М. Морлей); центральна органічна або ускладнена дислалія (М. Зеєман, Л.В. Мелехова); апраксична дизартрія (Є.Н. Винарська).

В подальшому в дослідженнях Є.Ф. Архипової, Л.В. Лопатіної, Э.Я. Сизової, Є.Ф. Собонович указані розлади означали, як “стерта дизартрія”, або як “стерта форма дизартрії”, або як “мінімальні дизартричні розлади” [3. с. 25].

В теперішній час стерта дизартрія визначається як порушення вимовної сторони мовлення, обумовлене недостатньою інервацією мовленнєвого апарату легкої ступені вираженості внаслідок мінімальних органічних уражень центральної нервової системи.

Архіпова О.Ф. зазначає, що стерта форма дизартрії частіше всього діагностується після п'яти років [1, с. 12]. Діти, симптоматика яких відповідає стертій дизартрії, направляються на консультацію до невролога для уточнення діагнозу та призначення лікування, так як методика корекційної роботи повинна бути комплексною. Логопеди спеціалізованих груп планують логопедичну роботу слідуючим чином: на фронтальних, підгрупових заняттях вивчають програмний матеріал, спрямований на усунення загального недорозвинення мовлення, а на індивідуальних заняттях здійснюють корекцію вимовної сторони мовлення і просодики, тобто усунення симптомів стертої дизартрії.

Етіологія стертої дизартрії пов'язується з органічними причинами, що впливають на формування мозкових структур в пренатальний, натальний і ранній постнатальний періоди (Л.В. Лопатіна, Н.В. Серебрякова, Р.І. Мартинова, О.Ф. Архіпова, Г.В. Мелехова, Г.В. Гуровець, С.І. Маєвська та ін.).

Для раннього виявлення стертої дизартрії та правильної організації комплексного впливу, необхідно знати симптоми порушення. Обстеження дитини починається з аналізу анамнестичних даних, які вказують на відхилення у внутрішньоутробному розвитку (токсикози, нефропатія, гіпертонія та ін.); асфіксія новонароджених; затяжні або стрімкі роди.

Стерта дизартрія може спостерігатись у дітей без явних рухових розладів, що перенесли родову травму і мають в анамнезі постнатальну енцефалопатію та інші нерізко виражені несприятливі впливи під час внутрішньоутробного розвитку або в період родів, а також після народження. В даних випадках стерта дизартрія пов'язана з іншими ознаками мінімальної мозкової дисфункції (О.М. Мастюкова).

Вперше спроба класифікації форм стертої дизартрії була зроблена О.М. Винарською і О.М. Пулатовим на основі класифікації видів дизартрії,

запропонованою О.А. Токаревою. Дослідниками відмічено, що пірамідні спастичні паралічі у більшості дітей спостерігаються з різними гіперкінезами. В даній класифікації на перший план виступає лише ступінь порушення, але не урахуються механізми і нозологія.

В дослідженнях Є.Ф. Соботович і А.Ф. Чернопольської вперше відмічено, що недоліки звукової сторони мовлення у дітей зі стертою дизартрією проявляються не тільки на тлі неврологічної симптоматики, але і на тлі порушення рухової сторони процесу звуковимови. В залежності від проявів порушень рухової сторони процесу вимови і з урахуванням локалізації паретичних явищ органів артикуляційного апарату автори виявили чотири групи дітей та виділили наступні види дизартрії:

- порушення звуковимови як наслідок вибіркової неповноцінності деяких моторних функцій мовнорухового апарату (I група);
- слабкість, в'ялість м'язів артикуляційного апарату (II група);
- клінічні особливості порушень звуковимови, пов'язані з утрудненням у виконанні довільних рухів (III група);
- дефекти звукової сторони мовлення, що спостерігаються у дітей різних форм моторної недостатності (IV група).

При обстеженні логопедом дітей зі стертою дизартрією у віці 5-6 років виявляються наступні симптоми:

Загальна моторика. Діти зі стертою дизартрією моторно незграбні, у них обмежений об'єм активних рухів, м'язи швидко стомлюються під час функціональних навантажень. Діти відстають в темпі, ритмі рухів, а також при переключенні з одного руху на інший.

Дрібна моторика рук. Діти зі стертою дизартрією з труднощами оволодівають навичками самообслуговування. Не можуть виконувати самі прості рухи, так як для цього потрібні тонкі диференційовані рухи рук і просторова орієнтація. Особливо помітна моторна незграбність рук на заняттях з аплікації та з пластиліном. Має місце просторова орієнтація елементів. На заняттях з малювання діти погано тримають олівець, кісті руки напружені. Порушення тонких диференційованих рухів руками проявляється під час виконання проб пальчикової гімнастики.

Зі слів батьків, діти не цікавляться до 5-6 років іграми з конструктором, не збирають пазли.

У дітей шкільного віку відмічаються труднощі щодо оволодіння графічними навичками.

Особливості артикуляційного апарату. Паретичність м'язів артикуляційного апарату проявляється в наступному: м'язи обличчя при пальпації в'ялі; позиції закритого рота діти не утримують, так як нижня щелепа не фіксується в припіднятому стані із-за м'ялості жувальної мускулатури; губи в'ялі, краї їх опущені; під час мовлення губи залишаються в'ялими і необхідної лабіалізації звуків не виконується, внаслідок чого страждає просодична сторона мовлення. Язик при паретичній симптоматиці тонкий, знаходиться на дні порожнини рота, кінчик язика малоактивний.

Спастичність м'язів артикуляційного апарату проявляється в наступному: м'язи обличчя при пальпації тверді, напружені. Губи у дитини зі стертою дизартрією постійно знаходяться напівпосмішці: верхня губа

притискається до десен. Під час мовлення губи не приймають участь в артикуляції звуків. Діти з даною патологією не можуть виконати артикуляційну вправу “трубочка”. Язик при спастичній симптоматиці є молорухомий, товстий, без вираженого кінчика.

Апраксія у дітей зі стертою формою дизартрії виявляється одночасно в неможливості виконання визначених довільних рухів руками і органами артикуляції або під час переключення від одного руху до іншого, тобто апраксія присутня на всіх моторних рівнях. Спостерігається кінестетична апраксія, коли дитина не може плавно переходити від одного руху до іншого. Часто спостерігається кінестетична апраксія, коли дитина виконує хаотичні рухи, шукаючи потрібну артикуляційну позу. В артикуляційному апараті апраксія проявляється в неможливості виконання визначених рухів або під час переключення одного руху на інший.

Девіація, тобто відхилення язика від середньої лінії, проявляється також при артикуляційних пробах, при функціональних навантаженнях. Девіація язика сполучається з асиметрією губ під час усмішки зі зглаженістю носогубної складки.

Гіперкінези при стертій формі дизартрії проявляються у вигляді тремора язика і голосових зв'язок. Тремор язика спостерігається при функціональних пробах і навантаженнях. Наприклад, при завданні утримати широкий язик на нижній губі під рахунок до десяти, язик не може зберегти стану спокою і з'являється дрижання і легкий ціаноз (тобто синюшність кінчика язика). В деяких випадках язик край неспокійний (по язика прокочуються якби хвилі в продольному і в поперечному напрямках). Така дитина не утримує язик поза порожниною рота.

Гіперсалівація, тобто підвищене слюновиділення, визначається лише під час мовлення. Діти не справляються із салівацією, при цьому страждають вимовна сторона мовлення і просодика.

При обстеженні моторної функції артикуляційного апарату у дітей зі стертою формою дизартрії відмічається можливість виконання дітьми всіх артикуляційних проб, тобто діти за завданням виконують всі артикуляційні рухи. Але щодо якості виконання цих рухів відмічається: змазаність, нечіткість артикуляції, слабкість напруги м'язів, аритмічність, зниження амплітуди рухів, короткочасність утримання визначеної пози, зниження об'єму рухів, швидко стомлюваність м'язів та ін.. Таким чином, при функціональних навантаженнях якість артикуляційних рухів знижується. Це і призводить під час мовлення до викривлення звуків, змішуванню їх та погіршенню просодичної сторони мовлення в цілому.

Звуковимова. Порушення звуковимови у дитини зі стертою дизартрією нагадує складну дислалію. При обстеженні звуковимови спостерігаються змішування, викривлення звуків, заміна і відсутність звуків. Але, на відміну від дислалії, в мовленні дитини зі стертою дизартрією має місце порушення і просодичної сторони. Дані порушення звуковимови і просодики впливають на розбірливість та виразність мовлення. Звуки при стертій дизартрії ставляться тими ж способами, що й при дислалії, але довго не автоматизуються і не використовуються в мовленні дитини. Найбільш розповсюдженим порушенням є дефект вимови свистячих і шиплячих звуків.

Достатньо часто відмічаються бокове і міжзубне викривлення звуків. Діти з труднощами вимовляють слова складної складової структури, спрощують звуконаповнюваність, опускаючи приголосні звуки при збігу приголосних. Можливі випадки, коли при вмінні правильно вимовляти ізольовані фонемні спостерігається їх опускання у словах, спрощення вимови складних за артикуляційними ознаками слів, перекручування слів. Можливі також заміни між найскладнішими за артикуляцією фонемами (подібними за звучанням, але протилежними за місцем чи способом утворення), що вказує на наявність не тільки порушень моторного характеру, але й вторинного недорозвитку фонематичних процесів.

Просодика. Інтонаційна виразність мовлення дітей зі стертою дизартрією різко знижена. Порушується тембр мовлення і з'являється іноді назальний відтінок. Послаблений мовленнєвий видих, страждають голосові модуляції за висотою і силою. Голос дітей під час мовлення тихий, не вдаються модуляції за висотою, за силою голосу (дитина не може за наслідуванням імітувати голоси тварин то високим, то низьким голосом).

У деяких дітей мовленнєвий видих прискорений, тому вони говорять на вдосі.

Дослідження Л.В. Лопатіної дозволило виявити особливості фонетичних порушень у дітей дошкільного віку зі стертою дизартрією. Для цієї категорії дітей характерно поліморфне порушення звуковимови. Найбільш поширеними є порушення вимови свистячих звуків. За ними – порушення шиплячих звуків. Менш поширеними виявляються порушення вимови сонорів.

У дослідженнях Л.В. Лопатіної представлені три групи дітей зі стертою дизартрією.

Критеріями диференціації груп виступає якість вимовної сторони мовлення: стан звуковимови, просодики, рівень сформованості мовних засобів (лексики, граматичної будови), а також загальної і артикуляційної моторики. Загальним для всіх груп дітей є стійке порушення звуковимови: спотворення, змішування, заміна, труднощі автоматизації поставлених звуків.

Перша група. Діти, у яких є порушення звуковимови і просодичної сторони мовлення. Дана група дуже схожа на дітей з дислалією (ФН). Часто логопеди їх ведуть як дислаліків і тільки в процесі логопедичної роботи, коли немає позитивної динаміки, виникає підозра, що це стерта форма дизартрії. Це підтверджується при глибокому обстеженні та після консультації у невролога. Як правило, діти зі стертою дизартрією мають хороший рівень мовленнєвого розвитку. Але у деяких виражені труднощі при засвоєнні, розрізненні і відтворенні прийменників. Разом з тим, у дітей багатий словниковий запас, але є утруднення при вимові слів складної складової структури. Зв'язне мовлення формується відповідно до вікових норм. Крім того, багато дітей даної категорії не орієнтуються в просторі і т.д.

Друга група. Це діти, у яких є порушення звуковимови і просодичної сторони мовлення, як наслідок незакінченого процесу формування фонематичного слуху. В цьому випадку у дітей в мовленні зустрічаються одиничні лексико-граматичні помилки. Діти допускають помилки при сприйманні на слух та повторенні складів і слів з опозиційними звуками. Словник відстає від вікової норми. У дітей констатується несформованість



слухової і вимовної диференціації звуків. Дефекти звуковимови стійкі. У деяких дітей даної категорії спостерігаються труднощі при словотворенні. Ця група дітей із фонетико-фонематичним недорозвиненням (ФФН) і стертою дизартрією повинна направлятися логопедом поліклініки на психолого-медико-педагогічну комісію (ПМПК), в спеціалізований дитячий садок ( в групу ФФН).

Третя група. Це діти, у яких стійке поліморфне порушення і недолік просодичної сторони мовлення співставляється з недорозвиненням фонематичного слуху. Відмічається обмежений словниковий запас, виражені помилки в граматичній будові, неможливість зв'язного висловлювання, значні утруднення виникають при засвоєнні слів різної складової структури.

Всі діти цієї групи демонструють несформованість слухової і вимовної диференціації. Ці діти зі стертою дизартрією і загальним недорозвиненням мовленням (ЗНМ) повинні направлятися на ПМПК в групи ЗНМ [2, с. 17].

Таким чином, в залежності від рівня розвитку мовних засобів діти зі стертою дизартрією направляються в спеціалізовані групи: з фонетичними порушеннями; з фонетико-фонематичним недорозвиненням; з загальним недорозвитком мовлення [1, с. 17].

Отже, найбільш стійкими, провідними у структурі мовленнєвого дефекту у дітей зі стертою дизартрією є порушення фонетичної сторони.

Проблема виявлення і корекції цього порушення продовжує залишатися актуальною до теперішнього часу.

#### Список використаних джерел

1. Архипова Е.Ф. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии у детей / О.Ф.Архипова. – М: АСТ: Астрель, 2008. – 254 с.
2. Архипова Е.Ф. Стертая форма у детей: учеб. Пособие для студентов вузов / Е.Ф.Архипова. – М.: АСТ: Астрель: ХРАНИТЕЛЬ, 2007. – 319 с.
3. Архипова Е.Ф. Логопедический массаж при дизартрии / Е.Ф. Архипова. – М.: АСТ: Астрель; Владимир: ВКТ, 2010. – 123 с.
4. Лопатина Л.В. Проявления и диагностика фонетических нарушений при стертой дизартрии // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2006. – № 14. – С. 219-230.
5. Лопатина Л.В., Серебрякова Н.В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников. – СПб.: Нева, 2001. – 234 с.
6. Мелехова Л.В. Дифференциация дислалий // Очерки по патологии речи и голоса. – М.: Знание, 1987. – С.12-87.
7. Соботович Е.Ф., Чернопольская А.Ф. Проявления стертых дизартрий и методы их диагностики / Дефектология. – 1974. – № 4. – С. 12-14.

The article explains structure hronounse of minimal symptoms of disarthria.

**Keywords:** minimal symptoms of disarthria, articulation, hronounse disoders.

Отримано 9. 11.2012

УДК 376.36:37.015.3

*І.В. Дмитрієва,  
О.М. Гриненко*

## **ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ МЕТОДІВ ТА ПРИЙОМІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В МОЛОДШИХ КЛАСАХ СПЕЦІАЛЬНОЇ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ ДЛЯ ДІТЕЙ ІЗ ТПМ**

У статті показано доцільність використання ігрових методів та прийомів роботи під час вивчення розділу „Будова слова” на уроках української мови в молодших класах спеціальних загальноосвітніх шкіл для дітей із тяжкими порушеннями мовлення.

**Ключові слова:** молодші школярі, тяжкі порушення мовлення, будова слова, морфема, ігрові методи та прийоми.

В статті показана целесообразность использования игровых методов и приемов работы во время изучения раздела „Состав слова” на уроках украинского языка в младших классах специальных общеобразовательных школ для детей с тяжелыми нарушениями речи.

**Ключевые слова:** младшие школьники, тяжелые нарушения речи, состав слова, морфема, игровые методы и приемы.

Постановка проблеми. Для молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ) вивчення розділу „будова слова” має непересічно важливе значення оскільки він тісно пов’язаний із суміжними розділами про мову: насамперед із морфологією з її парадигматичною системою мови й граматичними категоріями та синтаксисом – синтагматичними відношеннями словоформ у словосполученнях і реченнях; з орфографією – правилами передачі на письмі слів та їх значущих частин; із фонологією, оскільки „життя” фонем виявляється в морфемах; із лексикою, бо лексичне значення членованих на морфеми слів у більшості своїй витікає зі значення складових морфем; зі стилістикою, що враховує варіативні форми слів, відбір і способи організації словоформ певного призначення в мові, коли зауважуються зміст, мета й ситуація спілкування. Розділ також тісно пов’язаний зі словотвором, адже одним із найпоширеніших способів словотворення в українській мові є морфологічний.

Нарешті, важливий і той факт, що морфемний склад слова надає значних можливостей для розвитку розумових здібностей учнів, зокрема для формування в них специфічних розумових умінь, без яких неможливе свідоме опанування слова як мовної одиниці (уміння абстрагувати семантичне значення кореня, префікса й суфікса від лексичного значення слова, уміння аналізувати слово, уміння порівнювати слова задля встановлення їх семантико-структурної спільності чи відмінності).

Для молодших школярів із ТПМ характерна швидка стомлюваність і втрата інтересу до заняття тому у процесі навчання української мови велике значення має зацікавленість учнів мовним матеріалом. Як домогтися того, щоб уроки мови проходили жваво? Насамперед – урізноманітнювати заняття, використовувати різноманітні види вправ (традиційні, інноваційні, ігрові тощо).

**Аналіз основних досліджень і публікацій.** Важливість знань із морфеміки у своїх дослідження обстоювали А.Бакалай, С.Львова, О.Соколов, О.Текучов. Так, А.Бакалай підкреслював важливе значення морфемного аналізу для розвитку лінгвістичного мислення учня; С. Львова зауважувала, що дві третини орфограм вимагають часткового аналізу складу слова чи словотворення, а морфемний аналіз може ставати більш осмисленим і мотивованим за врахування слова й морфем; О.Соколов відзначав, що кожне слово належить до певної частини мови, а морфемі кожної частини мови мають власну специфіку; О. Текучов наголошував, що знання морфемного складу слів гарантує орфографічно правильне письмо.

Результати досліджень у галузі дефектології, присвячених вивченню дітей із ТПМ, указують на те, що рівень розвитку їхнього мовлення значно нижчий, ніж у їхніх однолітків без патології (Р. Левіна, Є.Соботович, Л. Спірова, В.Тарасун, М. Шеремет, А.Ястребова та ін.); найсуттєвіші недоліки виявляються під час засвоєння та використання лексики й граматики рідної мови на практичному рівні (Р.Левіна, Є. Соботович, В.Тищенко, Л. Трофименко, О.Шахнарович та ін.); недостатньо повноцінно ці діти опановують систему морфем та набувають навичок словозміни й словотворення (В.Воробйова, Б. Гриншпун, О.Ревуцька, Н. Трауготт, М.Шеремет та ін.).

О. Ревуцька, В.Тищенко, Н. Чередніченко, М.Шевченко та ін. зазначають, що молодші школярі з ТПМ зазнають труднощів під час оволодіння програмовим матеріалом із рідної мови.

Поряд із несформованістю мовленнєвих умінь і навичок має місце своєрідність перебігу психічних пізнавальних процесів, зокрема виявляються певні особливості мисленнєвої діяльності: недорозвиток операцій аналізу, синтезу, узагальнення, класифікації (Ю. Гаркуша, С.Ляпідевський, О. Мастюкова, Є.Соботович, О. Усанова та ін.).

**Виклад основного матеріалу.** Початковий курс української мови в загальноосвітній школі для дітей із ТПМ є одним з основних навчальних предметів, провідна мета якого – забезпечення вільного володіння української мовою як засобом спілкування та пізнання, а також успішна самореалізація особистості.

У програмах з української мови для початкових класів вивчення граматики посідає чільне місце, оскільки саме в цих класах учні ознайомлюються зі структурою рідної мови та виробляють навички її практичного вживання. Опрацьований на цих уроках мовний матеріал є базовим для свідомого становлення мовленнєвих умінь і навичок у середніх класах, зокрема це стосується й опанування відомостей про будову слова та роль у ньому морфем.

Результативність реалізації навчальної мети – свідомість, міцність і

глибина знань учнів з української мови, перебуває у прямій залежності від активної зацікавленості предметом, бажання знати його. Підвищення пізнавального інтересу до українського слова.

Результати нашого дослідження показали, що рівень засвоєння знань та сформованості умінь у молодших школярів із ТПМ з розділу „Будова слова” являється недостатнім. Молодші школярі зазнають труднощів під час добору споріднених слів. Вони недостатньо володіють різноманітним прийомів і способів такого добору, суфіксальний спосіб творення нових слів використовують зрідка. Саме у цьому, на думку Р. Левіної, виявляється феномен „обмеженої варіативності слова”, що є типовим для дітей із цією патологією. У школярів із ТПМ недостатньо сформовано вміння виділяти та диференціювати спільнокореневі слова і синоніми, а саме, не розуміють сутнісну різницю спільнокореневих слів, з одного боку, і синонімів, слів одного лексико-семантичного поля, - з іншої. Відбувається це тому, що у визначеннях синонімів і спільнокореневих слів загальною ознакою є значеннєва близькість слів. Однак у родинних словах ця близькість визначається наявністю однієї - і тієї ж значимої частини слова (кореня), а в синонімах значеннєва подібність передається різними кореневими морфемами.

Молодші школярі з ТПМ недостатньо володіють способами визначення в словах афіксів, навичками виділення суфікса і префікса, тобто не можуть знайти інші слова з цим суфіксом або префіксом, дібрати слова з тим самим коренем, або з іншими суфіксами чи префіксами, або без них. Це пояснюється тим, що в учнів даної категорії відсутні уявлення про морфологічний склад слів, що проявляється в невмінні розрізняти й виділяти значущі частини слів, свідчить про недорозвинення морфологічних систем і пов'язано з несформованістю морфологічного аналізу, із неповноцінністю фонематичного аналізу, невмінням школярів орієнтуватися в структурі слів. А це в свою чергу гальмує процес засвоєння похідної лексики української мови.

Зацікавлення молодших школярів із ТПМ українською мовою як предметом навчання можна передусім шляхом уникнення одноманітності в роботі над словом. Варіювання форм, методів і прийомів навчання є тими чинниками, які підвищують пізнавальний інтерес і стимулюють самостійне мислення учнів. У зв'язку з цим актуальності набуває використання у навчальному процесі цікавих завдань та ігрових форм роботи над словом. „Цікаві матеріали з мови – це дидактичні матеріали, що сприяють цікавості навчання”, а „цікавість навчання – це фактор підвищення інтересу до занять з мови” [1].

У процесі добору таких матеріалів потрібно враховувати всі загальнодидактичні й методичні принципи навчання, зокрема науковість і доступність знань. Для цікавих завдань і лінгвістичних ігор необхідно добирати науково обґрунтовані мовні факти, які відповідають рівню підготовленості молодших школярів із ТПМ та захоплюють їх. Цікаві завдання і мовні ігри повинні бути спрямовані на засвоєння й осмислення знань з розділу „Будова слова” у жвавій, приємній атмосфері. Робота над ними повинна викликати інтерес, а опора на емоційність сприяти кращому засвоєнню і запам'ятованню відомостей з даного розділу.

Використання цікавих, ігрових мовних матеріалів під час вивчення молодшими школярами з ТПМ розділу „Будова слова” винятково важливе для розвитку в учнів розумових дій і операцій з мовними одиницями, які забезпечують послідовність механізму оволодіння морфемами (А. Захарова, М. Попова, Д. Ельконін, В. Орфінська, О. Шахнарович, Є. Соботович та ін.). Значна роль відводиться таким розумовим операціям: орієнтування на звукову форму слова; порівняння слів за звучанням та значенням; морфологічний аналіз; присвоєння морфемі певного значення; утворення за аналогією; перенос; генералізація (узагальнення).

Ігрові завдання здебільшого є пошуковими. Вони ставлять учнів перед необхідністю самотужки знаходити шляхи розв’язання, а отже, розпізнавати, виділяти, аналізувати мовні факти, зіставляти їх і формулювати висновки. А це розвиває творчі можливості школярів, їхню увагу, самостійність та ініціативність. Робота з цікавої морфеміки створює позитивну мотивацію учнів, пробуджує бажання знати, стимулює прилучення до праці над словниками.

Цікаві завдання та ігрові прийоми роботи над будовою слова використовуються на уроці й у позакласних заходах. Вони особливо ефективні під час підготовки учнів із ТПМ до сприймання нового матеріалу та наприкінці уроку. Перед вивченням певної теми з розділу „Будова слова” цікаві завдання застосовуються з метою збудити інтерес школярів, повернути увагу до неї. Вони є своєрідною розумовою розминкою. Наприкінці уроку, коли знижується продуктивність праці, цікаві завдання, зокрема лінгвістичні ігри, знімають напруження, і молодші школярі з ТПМ активно виконують вправи з теми в ігровій формі.

Продемонструємо на прикладі декілька ігрових вправ під час вивчення учнями 4-го класу тем „Корінь”, „Префікс” і „Суфікс”.

1. Відгадай слова за поданою характеристикою.

➤ Слово відповідає на питання *що*?

Спільнокореневе з ним – вишневий.

➤ Слово відповідає на питання – *який*?

Спільнокореневе з ним – червона.

➤ Слово відповідає на питання *що зробив*?

Спільнокореневе з ним – ніс.

2. „Сходинки споріднених слів”. До кожного слова добери і запиши споріднені слова так, щоб кожне нове слово було більшим від попереднього на один суфікс. Поясни значення кожного утвореного слова.

*Зразок:* верх, верховий, верховина, верховинець.

*Слова:* ліс, учити, зерно.

3. „Хто кмітливіший?” Перед тобою слова з однаковим коренем „рад”. Згрупууй їх у два рядки за змістом. Поясни значення слів кожного рядка.

Рада, радісний, радість, порадинок, розрадити, радий, радіти, безпорадний, порада, порадувати, зраділий.

4. „Хто більше?” Склади слово за допомогою префіксів та коренів.

Префікси: при-, за-, по-, від-, ви-, під-.

Корені: літ-, віт-, діл-, хід-, їзд-, пис-.

5. „Хто швидше?”. Випиши зайве слово з кожного рядка. Поясни.

- Сова, совеня, совок, совиний.
- Гірський, гірка, гори, горе.
- Вода, водій, водичка, підводний.
- Син, синок, синій, синівський.
- Білка, білочка, білизна, білченя.

Усі наведені форми роботи приваблюють школярів своєю різноманітністю завдань і можуть бути засобом прилучення їх до активної праці над „буденними” питаннями шкільного курсу української мови.

Своєрідними мовними загадками є шаради, логогрифи, метаграми, криптограми. Їх учні можуть не тільки відгадувати, а й складати, що зміцнює увагу до слова, позитивно позначається на знаннях, допитливості, загальному розвитку молодших школярів із ТПМ.

Шарада – це мовна загадка, побудована на поділі загадуваного слова на частини, що являють собою мовні одиниці, які слід відгадати. Особливо вона ефективна у процесі роботи над фонетикою, морфемікою і словотвором. Щоб скласти шараду, треба виділити частини (звуки, букви, склади, морфеми, словотворчі елементи) і зашифрувати їх. Наприклад (для учнів 4-го класу).

1. У слові *розсудливий* виділяється і шифрується чотири морфеми: 1) корінь дієслова *осудити*; 2) префікс іменника *розбрат*; 3) прикметниковий суфікс в іменнику *проникливість*; 4) закінчення прикметника твердої групи чоловічого роду у називному відмінку однини; ціле – прикметник із значенням *здатний, мислити, розумний*.

2. „Склади слово”.

- Префікс слова „поїзд”, корінь слова „садівник”, суфікс і закінчення слова „поїздка”.
- Префікс слова „проїзд”, корінь слова „лісник”, суфікс слова „каток”.
- Префікс слова „прибув”, корінь слова „кордони”, суфікс слова „керівник”.
- Корінь неважко в „путівці” знайти,  
Префікс побачиш у „сутінках” ти,  
Знайдеш у „збірнику” суфікс умить.  
Разом – навколо планети летить.

Логогриф – вид мовної загадки, в якій задумане слово відгадується шляхом перестановки, додавання або вилучення з нього звуків, букв чи складів. У завданні наводиться значення даного й очікуваного слів та зміни, які слід для цього провести. Наприклад: віднявши перший звук, перетворити заплетене волосся на комаху (*коса – оса*); додавши до кінця слова звук, перетворити розповідний жанр народної творчості на його оповідача (*казка – казкарь*); переставивши склади, зробити з розпорядження державну скарбницю (*наказ – казна*) і т.д.

Метаграма – це загадка, у якій слово зашифровується через заміну в ньому одного звука чи букви іншим. При цьому наводяться значення першого і другого слів. Наприклад:

Він узимку в хуртовину Коли ж звук один змінити,  
Виростає біля тину. Можна влітку в нім пожити.  
(*замет – намет*)

Використання логогрифів і метаграм привертає увагу молодших школярів

із ТПМ до звукового складу слів, вимови й написання їх, сприяє диференціації понять *звук* і *буква*. Створення і розгадування криптограм також важливе з погляду прилучення учнів до роботи над словом, що спонукає заглиблюватися в лексичне значення і фонетичну будову слова, мобілізує увагу. Доцільність використання логогрифів і метаграм обумовлюється тим, що морфеми формуються на основі фонем і морфологічні системи являють собою надбудову над фонетичною, тому при засвоєнні морфологічних мовних систем великого значення набуває питання про операції дитини зі звуковою структурою слова. Значна роль тут належить фонематичному слуху і фонематичному аналізу. Стан сформованості фонематичних процесів забезпечує не тільки розрізнення звуків, але і розпізнавання морфем, слів та їх форм.

У процесі використання цікавих мовних матеріалів і лінгвістичних ігор у центрі уваги має бути збагачення й активізація в учнів із ТПМ словникового запасу. Адже, активна мовленнєва діяльність можлива лише за умови наявності відповідного запасу слів і вміння за правилами логіки і граматики оперувати ними, компонуючи висловлювання. Ефективними видами лінгвістичних ігор, що сприяють розширенню, уточненню й активізації лексичного запасу молодших школярів із ТПМ є чайнворди і кросворди. Вони важливі ще й тим, що уможливають реалізацію особистісного підходу, індивідуалізації роботи.

Розгадування та складання чайнвордів та кросвордів – це активна самостійна робота над словом, пошуки якого потребують кмітливості, інтелектуального напруження, а відгадування дає задоволення від успіху. Це своєрідне тренування мислення і пам'яті. Наприклад для учнів 4-го класу під час вивчення теми „Префікс” можна запропонувати для розгадування наступний кросворд.

➤ Допиши по півслова. Визнач префікси й поясни їх правопис та значення, якого вони надають словам.

1. Розріз. 2. Надмірне багатство. 3. Невеличка молода гілочка рослини.
4. Дружня розмова. 5. Відчай, розпука. 6. Крапля роси. 7. Величина.

			т	и	н
			к	і	ш
			т	о	к
			і	д	а
			п	а	ч
			и	н	а
			м	і	р

З метою активізації словникового запасу та розвитку зв'язного мовлення школярів доцільно також практикувати завдання на складання розповідей, описів чи роздумів, пов'язаних з темою чайнвордів і кросвордів або окремими словами в них.

**Висновки.** Підсумовуючи вищевикладене, зазначимо, що використання цікавих завдань й ігрових форм роботи під час вивчення молодшими школярами з ТПМ розділу „Будова слова” викликає інтерес і допомагає,

полегшує й прискорює процес запам'ятовування та засвоєння матеріалу. Запроваджуючи цікаві завдання й ігрові форми роботи, ми намагалися навчити молодших школярів із ТПМ бачити головне, систематизувати отримані знання. У кожному разі цікаві мовні матеріали передбачали досягнення дидактичної мети – розширення і зміцнення мовних знань, збагачення словникового запасу школярів. За допомогою використання цікавих завдань ми вирішували завдання звукового аналізу й синтезу, ознайомлювали дітей із суфіксами та префіксами для розвитку навичок словотворення й удосконалення їхнього мовлення.

#### Список використаних джерел

1. Львов М.Р. Словарь-справочник по методике русского языка. – Москва, 1968. – С.61, 62.
2. Ревуцька О.В. Словотворча робота як засіб збагачення лексичного запасу молодших школярів із тяжкими вадами мовлення (ТВМ): Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00. 03 / К.: 2003. – 21 с.
3. Соботович Е.Ф. Психолінгвістическая структура речевой деятельности и механизмы ее формирования. – К.: ИСМО, 1997. – 180 с.
4. Ушинський К. Вибрані педагогічні твори. – К., 1949. – С. 176.
5. Шевченко М.В. Формування знань та умінь з рідної мови у молодших школярів із ЗНМ: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13. 00.03/- К.: 1996. – 24 с.

The article shows the feasibility of using gaming techniques and methods of work while studying the „Structure words” in Ukrainian language lessons in junior high special schools for children with severe speech disorders.

**Keywords:** junior school children, serious speech defects, word-building, morpheme, playing methods and techniques.

*Отримано 6. 11.2012*

УДК 376.36

*Н.В. Ільїна*

#### ДОСВІД ВПРОВАДЖЕННЯ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ОБРАЗНОГО МОВЛЕННЯ У КОРЕКЦІЙНО-ЛОГОПЕДИЧНИЙ ПРОЦЕС

У статті описується досвід впровадження в корекційно-логопедичний процес експериментальної методики формування образного мовлення у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення.

**Ключові слова:** образне мовлення, загальне недорозвинення мовлення, діти старшого дошкільного віку.



В статті описується опыт внедрения в коррекционно-логопедический процесс экспериментальной методики формирования образной речи у детей старшего дошкольного возраста с общин недоразвитием речи.

**Ключевые слова:** образная речь, общее недоразвитие речи, дети старшего дошкольного возраста.

Розв'язання проблеми розвитку мовлення дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ) має особливе значення, тому що ця патологія позначається на формуванні всього психічного життя дитини. Під впливом мовленнєвого дефекту часто виникає низка вторинних відхилень, які утворюють картину аномального розвитку дитини в цілому.

У дослідженнях багатьох фахівців (Р. Левіна, Є. Соботович, М. Шеремет, В. Тарасун, Т. Філічева, В. Тищенко, Н. Січкачук та інші) звертається увага на утруднення в засвоєнні дошкільниками із ЗНМ лексичної сторони мовлення, у тому числі й лексичних засобів образності.

У корекційно-логопедичній роботі широко використовують носії образності (казки, вірші, загадки, прислів'я, приказки), і не лише під час корекції лексико-граматичної сторони мовлення, але й фонетико-фонематичної. Для більшості дітей із ЗНМ важко зрозуміти їх зміст через наявність великої кількості образних виразів, отже, реальна ефективність використання літературних творів, і як результат корекційно-логопедичної роботи, нижча за потенційну.

Аналіз науково-методичної літератури та практики спеціальної дошкільної освіти дітей із мовленнєвими порушеннями дає змогу стверджувати недостатню розробленість методичної системи формування образного мовлення та майже повну відсутність методичних посібників, призначених для безпосереднього застосування на логопедичних заняттях.

Враховуючи актуальність зазначеної проблеми, нами було проведено дослідження, мета якого полягала в науковому обґрунтуванні, розробленні та експериментальній перевірці педагогічних умов та методики корекційної (логопедичної) роботи, спрямованої на формування образного мовлення в дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ.

Проаналізувавши значну кількість визначень терміну "образне мовлення" у науково-методичній літературі (О. Ахматова, М. Пентилук, Ю. Руденко), нами було обрано визначення, яке, на наш погляд, відображає в основному методичний бік цього явища та відповідає меті і завданням нашого дослідження.

Образне мовлення – це мовлення, що характеризується яскравістю, багатством мовних засобів виразності. До лексичних засобів образності належать тропи (епітети, порівняння, метафори, метонімії, синекдоха, гіпербола, уособлення), синоніми, антоніми, емоційно-оцінна лексика, фразеологізми, образні порівняння.

Для розуміння суті образного мовлення ми ознайомилися з базовою одиницею мови – словом. Для всіх визначень слова спільним є акцентування на його смисловому аспекті. Слово – це єдність звучання і значення. Ядром лексичного значення є концептуальне, або денотативне, значення. Крім

концептуального значення, слово може мати конотативне. У звичайному мовленні людина керується під час вибору слів майже виключно їхнім основним лексичним значенням (концептуальним), а в образному мовленні слова добираються не стільки за основними, скільки за другорядними ознаками, за вторинним семантичним забарвленням, тобто за конотативним значенням.

Сприйняття образних засобів дітьми відображає хід пізнавальної діяльності людини: виявлення в навколишньому світі схожих речей, процесів, перенесення значення за схожістю з одного явища на інше; вираз емоцій, оцінки, суб'єктивного погляду на світ.

В основі розуміння і вживання образних засобів мови лежить низка механізмів: метафоризація, інференція, генералізація, смислові заміни, мовний контроль.

Метафоричне перенесення на сучасному етапі вважається основним механізмом розуміння на всіх рівнях. Метафора є одним з найбільш продуктивних способів породження нових сенсів. Метафоричний спосіб номінації є одним із шляхів, який найчастіше використовується для розвитку мовної семантики. Цей механізм здійснюється за схожістю зовнішніх ознак, місця розташування, форми предметів, виконуваних функцій. Він відбувається в результаті виникнення образних асоціацій між предметом, який уже має найменування, і новим, який потрібно назвати [1, 3].

Механізм інференції (іншими словами виведення значення шляхом висновків) реалізується у виведенні не тільки формально закріплених, але і прихованих компонентів семантики. Інференція є розумовим процесом, у результаті здійснення якого дитина здатна вийти за рамки буквального (дослівного) значення одиниць, розгледіти за розглянутою нею мовною формою більше змісту, ніж передається її окремими частинами. Завдяки інференції здійснюється виведення інформації, безпосередньо не представленій в концептуальних структурах, за рахунок чого відбувається розвиток концептів і створення нових сенсів. Інферентна інформація розглядається як можлива сукупність логічних і асоціативних зв'язків, заснованих на знанні світу. Вона дозволяє зрозуміти, на підставі чого людина, яка володіє відносно обмеженими можливостями, здатна створювати і отримувати нові знання, трансформуючи старі. Інферентний висновок здійснюється завдяки активації деякого концептуального змісту різних структур знань. Основним механізмом цього процесу є концептуальна метафора. Інферентний висновок полягає в отриманні знання, яке лежить за планом виразу тієї або іншої концептуальної метафори [1].

В основі інференції лежить найважливіша, за словами О. Лурії, функція слова. Л. Виготський назвав її безпосередньо значенням. Під значенням слова, яке виходить за межі предметного віднесення, розуміється здатність слова не лише заміщати або уявляти предмети, не лише викликати близькі асоціації, але й аналізувати предмети, вникати глибше у властивості предметів, абстрагувати та узагальнювати їхні ознаки. Слово не лише заміщає річ, але й аналізує річ, уводить цю річ у систему складних зв'язків та відношень. Відволікальну, або абстрагувальну, узагальнювальну та аналізуювальну функції слова О. Лурія називає "категоріальним" значенням [2]. Отже,

інтелектуальними передумовами формування цього механізму є достатній розвиток вербально-логічного і асоціативного мислення, операцій аналізу, синтезу та узагальнення.

Механізм генералізації полягає в розширенні сфери застосування мовної одиниці і пов'язаний з тим, що пізнавальні процеси дитини випереджають її мовний розвиток. Дитина спочатку встановлює спільність між невеликими групами слів, і лише пізніше бачить подібність широких класів слів [4].

Функціонування механізму смислових заміन виявляється через уточнення ступеня смислової близькості нової одиниці лексику з тією, яка існувала раніше, роз'яснення або уточнення для самого себе значення певного слова під час сприйняття мовлення, перебирання можливих одиниць лексику під час пошуку способу розгортання задуму вислову [1].

Кожна смислова заміна, що супроводжується диференціюванням за певними параметрами, є одним із проявів роботи механізму мовного контролю. До засвоєння слова і паралельно з ним формується механізм когнітивного контролю, який базується на досвіді ознайомлення зі світом через власну практику. Оскільки слово входить до лексику через перероблення мовленнєвого досвіду, формується механізм комунікативного контролю [1].

Дослідження Н. Гавриш, Г. Люблінської, К. Хоменко, С. Цейтлін, І. Чеботарьової з проблеми розвитку розуміння і використання засобів вторинної образної номінації показують, що дітям дошкільного віку доступне вживання низки образних засобів. Актуалізація різних образних слів дітьми (на різних етапах онтогенезу) розосереджена в часі: спочатку засвоюються прості форми образного мовлення, потім – стійкі сполучення слів, які мають високий рівень метафоризації.

У засвоєнні дітьми переносного значення вчені-дослідники виділяють три етапи. Перший етап – заміщення. Другий етап становлення переносного значення – порівняння, Третій етап засвоєння переносного значення пов'язаний з появою в мовленні дітей уособлень.

Аналіз спеціальної психолого-педагогічної літератури показав, що образне мовлення дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ третього рівня має певні особливості і потребує створення спеціальної методики його формування. Діти не розуміють і не користуються лексико-семантичними засобами образності: словами з переносним значенням, багатозначними словами, синонімами, епітетами, метафорами, порівняннями; у розвитку синтаксичних засобів спостерігаються порушення розуміння та труднощі використання малих форм народної творчості (прислів'їв, приказок, загадок, фразеологізмів тощо).

Дослідивши науково-теоретичні засади проблеми формування образного мовлення у дітей дошкільного віку, нами було визначено основні етапи корекційно-педагогічного процесу формування образного мовлення у дітей цієї вікової категорії із ЗНМ: діагностичний, організаційно-підготовчий, корекційно-формувальний і підсумково-діагностичний.

Діагностичний етап мав на меті вивчення стану сформованості та рівня розвитку антонімічних, синонімічних, полісемічних явищ у мовленні дітей, уміння використовувати засоби образності у власному мовленні, а також

вивчення індивідуально-мовленнєвих можливостей дітей.

Методика дослідження стану сформованості образного мовлення у старших дошкільників передбачала вивчення:

– вміння визначати антоніми, синоніми, слова з переносним значенням, образні вирази із запропонованого вербального матеріалу.

– розуміння антонімів, синонімів, різних значень полісемічних слів, слів із переносним значенням, фразеологічних висловлювань, образних виразів та вміння пояснювати їх.

– вміння добирати антоніми, синоніми, образні порівняння за змістом тексту.

– вміння використовувати їх у власному мовленні та під час переказу.

Якісний аналіз виконання завдань дітьми дозволив виділити основні групи помилок: використання одного і того ж слова-реакції; додавання частки не- до запропонованого слова; неточні відповіді; асоціативні відповіді; відсутність відповіді; неправильне добирання антонімічної пари; ехолоалічні відповіді; добір як кінцівки фрази слів, які римуються; повторення вихідного слова, іноді з іншим граматичним значенням (із зменшувально-пестливим значенням, із значенням множини); часткове виконання завдання; повне нерозуміння завдання; розуміння слів з переносним значенням і образних виразів у прямому значенні; опис малюнку замість виконання завдання.

У результаті аналізу і зіставлення даних діагностичного етапу дослідження відповідно до оцінних критеріїв ми виділили чотири загальні рівні розвитку образного мовлення в дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ та нормальним мовленнєвим розвитком: високий (діти із ЗНМ – 0%, діти з нормальним мовленнєвим розвитком – 43,33%), достатній (діти із ЗНМ – 6,67%, діти з нормальним мовленнєвим розвитком – 50%), середній (діти із ЗНМ – 74,28%, діти з нормальним мовленнєвим розвитком – 6,67%) і низький (діти із ЗНМ – 19,05%, діти з нормальним мовленнєвим розвитком – 0%).

Результати діагностичного етапу дослідження показали, що більшість дітей із ЗНМ мають середній та низький рівень розвитку образного мовлення, що свідчить про значні труднощі (середній рівень), а в деяких випадках про неможливість (низький рівень), спонтанного розвитку цієї сторони мовлення без організації спеціального корекційно-формульованого навчання.

Розробляючи нашу корекційно-формульовану методику, ми враховували результати діагностичного етапу дослідження, програмові вимоги до мовленнєвого розвитку старших дошкільників, рівень мовленнєвих можливостей кожної дитини, загальні закономірності оволодіння мовою як засобом спілкування, науково-методичні принципи навчання дітей рідної мови та спеціальні принципи корекційно-логопедичної роботи (принцип розвитку, онтогенетичний, принципи ситуативності, семантизації лексичних одиниць, єдності корекційних, навчальних і виховних завдань, їх відповідності програмним вимогам).

Відповідно до завдань дослідження нами було розроблено методику формування образного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з загальним недорозвиненням мовлення, визначено її динамічний зміст і основні етапи впровадження: організаційно-підготовчий, корекційно-формульовальний і підсумково-діагностичний.

Кожен з виділених етапів мав свою мету, завдання та напрямки діяльності.

До організаційно-підготовчого етапу входила підготовка навчальних планів, попереднє створення педагогічних умов досягнення позитивних результатів корекційно-формульованого навчання. Необхідними педагогічними умовами досягнення позитивних результатів корекційно-формульованого навчання було:

1. Збагачення мотивації щодо використання засобів образності у власному мовленні дітей.

2. Розроблення системи мовленнєвих вправ, які будуть впроваджуватися в навчальний процес на логопедичних заняттях і заняттях вихователя за завданнями логопеда.

3. Створення розвивального середовища, а саме:

– включення образних засобів мови в ігрову, побутову, трудову та інші види діяльності;

– активне використання засобів образності в мовленні педагогів;

– включення образних засобів мови в ігрову, побутову, трудову та створення певного мовленнєвого режиму в діяльності педагогів.

Великого значення у формуванні образного мовлення в дітей із ЗНМ ми надавали збагаченню мотивації мовленнєвої діяльності. Мотивація мовленнєвої діяльності забезпечувалася створенням проблемних ситуацій, особливим добром мовленнєвого матеріалу, формулюванням ігрових, соціальних мотивів, включенням елементів змагання.

Корекційно-формульований етап складався з таких підетапів: корекція розвитку антонімічних і синонімічних явищ у мовленні дітей, формування явищ полісемії, формування у старших дошкільників із ЗНМ таких засобів образності, як тропи, емоційно-оцінна лексика, фразеологізми, образні порівняння.

Напрями реалізувалися послідовно-паралельно з виділенням таких розділів корекційно-формульованої роботи:

1. Формування різних рівнів лексичних узагальнень:

а) категоріального значення слова, контекстуально зумовленого значення слова, кумуляція варіативних значень одного і того самого слова;

б) конотативного значення слова.

2. Засвоєння різних лексико-семантичних явищ: синонімії, антонімії, полісемії.

3. Засвоєння образних засобів мови, стійких фразеологічних зворотів.

Під час опрацювання всіх розділів корекційно-формульованого навчання відбувалося формування механізмів, які є основою розуміння і вживання образних засобів мови, а саме: метафоризації, інференції, генералізації, механізму смислових замінів та мовного контролю.

Виходячи із напрямів і розділів корекційно-формульованого навчання, зміст роботи можна визначити такими завданнями:

1. Збагачення фонових знань, які є основою для розуміння та використання образних виразів.

2. Формування структури значення слова, а саме розвиток у дітей значення полісемічних слів, уточнення значення слів на основі

протиставлення антонімів і зіставлення синонімів та слів, близьких за значенням.

3. Збагачення словника дітей антонімами, синонімами, образними виразами, прислів'ями, приказками, порівняннями, метафорами, епітетами, сприяння засвоєнню дітьми переносних значень слів.

4. Розвиток уміння розуміти зміст образних виразів, свідомо сприймати і використовувати слова з переносним значенням.

5. Розширення меж використання образних засобів.

Останнім підетапом був поточний контроль, який реалізувався під час спостереження за мовленнєвою активністю дітей у спеціально організованих ситуаціях у побутовій, трудовій, ігровій та інших видах діяльності.

Підсумково-діагностичний етап передбачав визначення рівня сформованості антонімічних, синонімічних, полісемічних явищ та таких засобів образності, як тропи, емоційно-оцінна лексика, фразеологізми, образні порівняння. Важливим завданням цього етапу є аналіз отриманих результатів і формулювання висновків.

Перевірка доцільності й ефективності розробленої методики формування образного мовлення у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ, здійснювалася під час проведення контрольних завдань, які були побудовані аналогічно до завдань констатувального експерименту, але із застосуванням іншого мовленнєвого матеріалу.

У процесі перевірки доцільності формувальної методики було сформовано експериментальну та контрольну групи дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ. Аналіз даних, одержаних у ході формувального етапу дослідження, дав можливість виявити більш істотні позитивні кількісні та якісні зміни у розвитку образного мовлення у старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення експериментальної групи порівняно з контрольною (табл. 1).

Таблиця 1.

**Кількісні показники рівнів розвитку образного мовлення в дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ III рівня (ЕГ і КГ)**

Категорія дітей	Рівень та кількісні показники			
	Високий %	Достатній %	Середній %	Низький %
ЕГ (57 дітей)	5,26	24,56	68,42	1,76
КГ (48 дітей)	---	12,5	70,83	16,67

Якісний аналіз виконання завдань показав, що діти ЕГ виявили здатність: порівнювати предмети, їх дії та ознаки, розрізняти пряме і переносне значення слів, розуміти і пояснювати значення образних мовних засобів, виявляти прихований зміст образних виразів, складати словосполучення, речення, невеликі тексти з використанням засобів вторинної образної номінації. З'явилася позитивна динаміка не лише в розвитку образного мовлення, але і мовлення та мислення взагалі.

Результати формувального експерименту показали, що за умов спеціально організованого, цілеспрямованого, послідовного та систематичного

корекційно-формульованого навчання за запропонованою методикою у дітей із ЗНМ підвищується рівень розвитку образного мовлення.

Дослідження не вичерпало всіх аспектів проблеми формування образного мовлення в дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ у зв'язку зі складністю зазначеного мовленнєвого порушення та багатогранністю питань, що входять до цієї теми.

#### Список використаних джерел

1. Белобородова Е. В. Формирование образных средств языка у дошкольников с общим недоразвитием речи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00. 03 / Белобородова Елена Васильевна. – М., 2007. – 151 с.
2. Лурия А. Р. Язык и сознание / А.Р. Лурия. – М.: Изд-во МГУ, 1979. – 320 с.
3. Телия В. Н. Вторичная номинация и ее виды // Языковая номинация: виды наименований. – М., 1977. – С. 22–23.
4. Ушакова Т. Н. Функциональные структуры второй сигнальной системы / Т. Н. Ушакова. – М.: Наука, 1979. – 287 с.

The article describes the experience of implementing an experimental method of forming creative speech in older preschool age children with general underdevelopment of speech in correctional logopaedic process.

**Keywords:** creative speech, general underdevelopment of speech, older preschool age children.

*Отримано 13. 11.2012*

УДК 376.36

*С.Ю. Конопляста,  
М.К. Шеремет*

### СИНДРОМОКОМПЛЕКС ПОРУШЕНЬ ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ СИСТЕМИ МОВИ ТА МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ З ПІДНЕБІННОЮ ПАТОЛОГІЄЮ

У статті розкрито результати сучасного медико-психолого-педагогічного вивчення функціональної системи мови та мовлення осіб із вродженими незрощеннями губи та піднебіння від народження до 18 років.

**Ключові слова:** функціональна система мови та мовлення (ФСММ), вроджене незрощення губи та піднебіння (ВНГП), структура дефекту, фонологічний профіль, семіотична підсистема ФСММ, лінгвопатологічний синдром, підсистеми програмування та регуляції мовленнєвих актів, мовленнєвий дизонтогенез.

Стаття посвящена обобщенным результатам современного медико-психолого-педагогического изучения функциональной системы языка и речи детей с врожденными несращениями губы и неба от рождения до 18 лет.

**Ключевые слова:** функциональная система языка и речи, врожденное несращение губы и неба, структура дефекта, фонологический профиль, семиотическая подсистема ФСЯР, лингвопатологический синдром, подсистемы программирования и регуляции речевых актов, речевой дизонтогенез.

Мовленнєвий розвиток дітей із вродженими незрощеннями губи та піднебіння (далі – ВНГП) є однією з найбільш складних і недостатньо вирішених логопедичних проблем в усьому світі, в Україні зокрема.

З 11 мільйонів дітей в Україні дванадцять тисяч - це хворі із вродженими вадами щелепно-лицевої ділянки. Щорічно народжується біля 500 малюків з піднебінною патологією. Тяжкість зазначеного дефекту визначається не лише зовнішньою аномалією, складними морфологічними та функціональними порушеннями, але й важкими мовленнєвими дефектами, комунікативним дискомфортом, психологічною і соціальною напруженістю, проблемами особистісної адаптації. З огляду на це, діти із ВНГП складають групу ризику не тільки у галузі хірургічної стоматології та щелепно-лицевої хірургії дитячого віку, а є складним об'єктом наукових досліджень у галузі логопатології, логопедії та логопсихології.

Враховуючи ієрархічність процесів формування, розуміння мовлення та основні складові мовленнєвої системи і завдання, які вони вирішують, базовою моделлю багатовимірного вивчення мовленнєвого розвитку при ВНГП було обрано сучасну "функціональну систему мови та мовлення" (далі ФСММ), запропоновану О.М.Корнєвим. У свою чергу ФСММ складається з кількох підсистем (систем другого порядку), кожна з яких має свою певну спеціалізацію та деяку автономію як у процесі функціонування, так і у процесі свого розвитку (А.А. Залевська, W.J. Levelt, О.М. Корнєв). Модель функціональної системи мови та мовлення включає три основні підсистеми: 1) семіотичну; 2) програмування та інтерпретації мовленнєвих актів; 3) регуляційну.

Розроблений алгоритм клініко-психолого-педагогічного вивчення дитини із ВНГП був системною програмою лінгвопедагогічного дослідження стану функціональної системи мови і мовлення (семіотичної підсистеми, підсистеми програмування та регуляції мовленнєвих актів). Згідно з алгоритмом розроблено відповідну багаторівневу діагностичну модель, реалізацію якої забезпечено відповідною методикою.

Контингент обстежених дітей із вродженими незрощеннями губи та піднебіння склали діти усіх вікових категорій (від народження до 18 років) незалежно від стану психофізичного та інтелектуально розвитку. У загальному – 522 особи з різними видами вроджених незрощень.

Визначено, що діти із ВНГП мають набагато складніші механізми порушення психомовленнєвої діяльності, ніж традиційно вважалося



протягом багатьох років. У цих дітей своєрідно розвиваються механізми породження та формування підсистем функціональної системи мови та мовлення (семіотична, програмування та інтерпритації мовленнєвих актів, регуляційна), зазнають шкоди глибинні процеси формування базових складових психічного розвитку (довільної регуляції: рухової активності, психічних процесів і функцій, емоцій та поведінки), що звужує когнітивний ресурс дитини, стримує емоційно-особистісний розвиток, ускладнює процес соціальної адаптації.

Насамперед це стосується ураження базових показників забезпечення фонологічної підсистеми ФСММ на експресивному та імпресивному рівнях у період інтенсивного розвитку мовленнєвої функції, що призводить до складної дезінтеграції та патології усього мовленнєвого розвитку дитини із ВНГП.

Узагальнені результати вивчення особливостей психомоторного та мовленнєвого розвитку дітей із ВНГП до трьох років гостро окреслили як проблему психоемоційний розвиток дитини із ВНГП, формування зачатків комунікативної поведінки та загального енергетичного потенціалу їх життєдіяльності.

Результати вивчення розвитку дітей із ВНГП раннього віку виявили його особливості і показали, що вже до одного року доцільно виділяти так звану "групу ризику" у розвитку, яка складає 94 (79%) від загальної кількості (118) обстежених дітей до одного року. Більше того, саме ці діти проявили низькі показники домовленнєвого та раннього мовленнєвого розвитку і були віднесені до "групи логопедичного ризику" ще до трирічного віку.

Результати дають підстави зазначити, що структура мовленнєвого дефекту при ВНГП ускладнюється також моторною недостатністю м'язів артикуляційного апарату, обумовленою порушенням їх іннервації по типу спастичності, гіпотонії або дистонії. Це пояснює наявність у певної кількості дітей із ВНГП дизартричних проявів (переважно псевдобульбарного характеру у стертій формі). У 75 (79%) післяопераційних дошкільників із ВНГП зафіксовано порушення фізіологічного та мовленнєвого дихання, підвищена голосова атака, порушення просодичної площини.

У 66 (70%) дошкільників виявлено уповільнений темп мовлення, більшість із них виявили несформованість немовленнєвого та мовленнєвого відчуття ритму. Характерною для цих дітей була загальна затримка темпу мовленнєвого розвитку, мовленнєва інактивність.

У результаті комплексного аналізу особливостей експресивного мовлення у дітей із ВНГП систематизовано характерні ознаки його порушень і зведено їх у відповідні симптомокомплекси: а) атипові симптоми порушень звуковимовних характеристик мовлення, спричинені ВНГП; б) типові симптоми порушень звуковимовних характеристик мовлення у дітей із ВНГП; в) симптоми порушень ритміко-складової структури слова у дітей із ВНГП; г) симптоми аеродинамічних, фонаційних та просодичних порушень, які мають поліморфний характер.

Це дало підстави виділити синдром фонологічних порушень у дітей із

ВНГП, розкрити механізм порушення фонологічної системи мовлення та визначити різні стани сформованості фонологічної складової за рівнем її ураження. На цьому етапі дослідження логопедичну діагностику ми співвідносили із класичною клініко-педагогічною класифікацією вад мовлення.

У результаті комплексного клініко-логопедичного вивчення семіотичної підсистеми ФСММ запропоновано нову клініко-логопедичну класифікацію порушень фонологічної складової мовлення у дітей із ВНГП. Виділено 5 груп післяопераційних дітей із ВНГП дошкільного віку, звуковимовні та просодичні показники яких мають суттєві відмінності й відповідають різним клінічним характеристикам фонологічних порушень та свідчать про своєрідність семіотичної підсистеми функціональної системи мови та мовлення (на експресивному рівні). Групи побудовано згідно з принципом ускладнення порушень фонологічної системи мовлення. За основу взято результати обстеження 106 післяопераційних дітей із ВНГП дошкільного віку.

Так, до першої, найменш чисельної групи увійшло 8 (8%) дітей, звуковимова яких відповідала показникам фонетичної та просодичної норми. Тобто, цю групу післяопераційних дошкільників із ВНГП можна вважати найблагополучнішою з погляду фонаційного оформлення мовлення: голосоутворення, звуковимовної, темпо-ритмічної та інтонаційної організації. Дітей цієї групи ми віднесли до категорії дітей з нормальним розвитком звукової сторони мовлення.

До другої групи увійшло 11 дітей (10%), які не мали порушень тембру голосу (назальності), проте їх звуковимова залишалася порушеною й після п'яти років і мала усі ознаки функціональної дислалії (акустико-фонематичної та артикуляторно-фонетичної за Б.М.Гриншпуном). На нашу думку, дефектна звуковимова у цих дітей пов'язана з ненормованим відтворенням груп приголосних звуків у зв'язку із недостатньою сформованістю артикуляційної бази. У них переважали типові фонологічні (заміни, змішування) та фонетичні або антропофонічні (перекручування звуків) дефекти звуковимови.

До третьої групи увійшло 14 дітей (13%) з порушеннями тембру голосу, але без грубих порушень артикуляційних укладів, спричинених вродженою щилиною губи та піднебіння. Їх звуковимова розвивалася так, як і у дітей першої та другої груп, але характерним було те, що у них найбільше постраждала просодична сторона мовлення. У цьому випадку слід говорити про відкриту органічну ринофонію, а не про органічну відкриту ринолалію. При цьому в деяких дітей спостерігалася затримка загального темпу мовленнєвого розвитку.

У 32 дітей, які склали четверту групу (30%), виявлялися як специфічні (атипові), так і типові симптоми порушень звуковимови експресивного рівня. Тобто у цих дітей спостерігалася поєднання дефектів звуковимови, пов'язаних як із вродженим анатомічним дефектом щелепно-лицьової ділянки (ВНГП), так і з дефектами моторного управління, порушеннями кінестетичного праксису, що провокувало неправильні артикуляційні

уклади, неточні рухи язика тощо. Йдеться про ускладнений механізм порушення усного мовлення – залучення декількох порушених ланок фонаційного оформлення мовлення. Мовлення дітей цієї групи відповідає уявленням про класичну органічну відкриту ринолалію, тобто про тотальне порушення механізмів артикуляції, голосоутворення та фонації.

Решту дітей ми об'єднали в одну клініко-логопедичну групу з огляду на обтяжений характер фонологічних порушень (на експресивному рівні). Таким чином, до п'ятої найбільш чисельної групи увійшла 41 дитина (39%) з комбінованим (обтяженим, ускладненим) варіантом порушень звуковимовної сторони мовлення. У групу комбінованого дефекту фонологічної сторони мовлення (на експресивному рівні) увійшли діти, які мали клінічні ознаки ринолалії та дизартрії (підгрупа А), вродженої органічної відкритої ринолалії та заїкання (підгрупа Б), вродженої органічної відкритої ринолалії та алалії (підгрупа В).

У дошкільників, яких віднесено до підгрупи А, виявлено порушення тембру голосу, специфічні та типові дефекти звуковимови, а також клініко-фізіологічні симптоми мінімальних проявів дизартрії, або, згідно з сучасними дослідженнями О.М.Корнева, різних варіантів артикуляційної диспраксії, що свідчило про незрілість або аномальне формування артикуляційного праксису. Наявність синдрому артикуляційної диспраксії, на нашу думку, більш точно пояснює механізм недорозвинення або ушкодження складових, що забезпечують фонетичну сторону мовлення у цих дітей.

У дітей підгрупи Б виявлено ринолалію та заїкання (як невротичної, так і неврозоподібної форми).

У дітей підгрупи В зафіксована органічна відкрита ринолалія у поєднанні з алалією (моторною). Етіологія цього варіанту дизонтогенезу мовлення мала поліморфний характер. Вірогідною є наявність мультисиндромного стану тотального недорозвинення експресивного мовлення, що виражалось у первинному порушенні формування усіх підсистем ФСММ, тобто про первинність системного мовленнєвого порушення (у формі моторної алалії) і вторинність ринолалії як наслідку ВНГП.

Окрім порушень звуковимовної сторони мовлення, безпосередньо спричинених анатомічним дефектом, виявлено групу дефектів звуковимови, пов'язаних із порушенням здатності здійснювати динамічні комплекси артикуляційних дій. Обстеження сформованості звуко-складової структури слова виявило у 73 (69%) дітей із ВНГП порушення здатності перетворювати сукцесивно організовані комплекси артикуляторних дій у цілісну симультанну програму.

Також розподілено дітей за темброво-інтонаційним забарвленням голосу та ступенем назалізації. Відмінний стан (нормальний тембр голосу) зафіксовано у 16 дітей (15%); хороший (слабка назалізація і незначна носова емісія) виявлено у 22 дітей (21%); задовільний (назалізація середнього ступеня, виражена носова емісія) – у 38 дітей (36%); незадовільний (гіперназалізація) спостерігалася у 30 післяопераційних дітей з ВНГП 4-6 років (28%).

У 68% обстежених дошкільників ми констатували суттєві особливості

формування семіотичної підсистеми ФСММ на імпресивному рівні. У цих дітей шкоди зазнали глибинні процеси формування рухових (артикуляційних) програм, своєрідно розвиваються механізми породження та засвоєння усіх категорій та понять мовної системи (фонетичних, лексичних, граматичних, синтаксичних), що у свою чергу стримує формування інтелектуальних мовленнєвих операцій та дій.

У переважній більшості (61%) обстежених дітей із ВНГП фонологічні порушення на імпресивному рівні мають вторинний характер. Їх можна назвати парціальними з огляду на те, що у багатьох дітей ці порушення носять нерівномірний, інколи вибірковий характер. У 39% виявлено первинний характер порушень імпресивного рівня, що передбачає первинні (тотальні) форми недорозвинення мовлення.

Дослідженням визначено лінгвопатологічні узагальнені симптоми порушень сприймання мовлення (порушень імпресивного рівня) у дітей із ВНГП: а) несформованість артикуляторно-сенсорних еталонів звуків мовлення (тобто фонематичних уявлень), спричинена порушеннями артикуляторно-кінестетичних механізмів); б) неповноцінність слухової перцепції (дефекти фонематичного слуху, спричинені порушеннями фізичного та тонального слуху); в) недостатньо сформована здатність до диференціації перцептивних ознак фонем (порушення фонематичного сприймання); г) недостатнє розуміння складних за синтаксичною організацією та морфологічним оформленням фраз; складносурядних та складнопідрядних речень; д) лексичний дефіцит маловживаних слів, категоріальних понять, узагальнених значень. На основі зазначених лінгвопатологічних узагальнених симптомів порушень сприймання мовлення на імпресивному рівні у дітей із ВНГП визначені відповідні синдроми.

Доведено, що ураження фонологічного рівня мовлення у період інтенсивного розвитку мовленнєвої функції, згодом призводить до складної дезінтеграції та патології усього мовленнєвого розвитку дитини із ВНГП: 1) затримки темпів мовленнєвого розвитку; 2) вторинних порушень лексико-граматичної будови мовлення; 3) стійких порушень писемного мовлення; 4) мовленнєвої інактивності.

Результати дослідження виявили також суттєві відмінності від нормативних стану сформованості базових показників забезпечення підсистеми програмування та інтерпретації мовленнєвих актів ФСММ (кінестетичної перцепції, кінестетичного праксису, слухової перцепції та слухомовленнєвого гнозису). Використання у цьому контексті адаптованих нейропсихологічних методик забезпечило нові дані щодо просторового, кінестетичного, динамічного гнозису та праксису у дітей із ВНГП дошкільного та молодшого шкільного віку.

Експериментально доведено, що у дітей із ВНГП значно ушкодженим є не тільки операціонально-динамічний, а й комунікативно-мовленнєвий рівень регуляційної підсистеми ФСММ.

Вперше в логопедії у результаті багатоетапного лінгвопатологічного обстеження науково обґрунтовано та визначено не лише симптоми, але й охарактеризовано лінгвопатологічні синдроми мовленнєвих порушень у

дітей з піднебінною патологією на рівні кожної із підсистем функціональної системи мови та мовлення.

Експериментально визначені узагальнені симптоми семіотичної підсистеми (на експресивному та імпресивному рівнях), підсистеми програмування та регуляційної підсистеми ФСММ у дітей із ВНГП складаються у відповідні лінгвопатологічні синдроми.

На основі розробленої авторської системи синдромологічного аналізу порушень мовлення при ВНГП виявлено комплекс синдромів, що характеризують мовленнєвий розвиток 82% (87) дітей із ВНГП дошкільного віку: 1) синдром порушень семіотичної підсистеми ФСММ (симптомокомплекс: сенсомоторних та артикуляційних розладів, порушень мовленнєвого дихання, порушень голосу, ритміко-мелодико-інтонаційної організації мовлення); 2) синдром порушень функцій програмування та інтерпритації мовленнєвих актів; 3) синдром порушень функцій регуляції та контролю мовленнєвої діяльності.

Віділено лінгвопатологічні симптоми, які є узагальнюючими і входять в усі зазначені вище синдроми: а) порушення загально-нормативного темпу мовленнєвого онтогенезу; б) ускладнений з різних причин процес породження мовлення; в) порушення сприймання та розуміння мовлення у зв'язку зі зниженням фізіологічного та тонального слуху; г) загальна інактивність та скутість мовлення.

Спираючись на агреговані результати вивчення семіотичної підсистеми функціональної системи мови та мовлення, запропоновано сучасну типологію варіантів мовленнєвого розвитку дітей із ВНГП.

До умовно-нормативного варіанту ми віднесли результати, які "вписалися" у нормативні показники онтогенезу мовлення (18%). Решта (82%) мали ознаки ненормативного мовленнєвого розвитку: дисгармонійного варіанту мовленнєвого дизонтогенезу (затримка темпу розвитку усіх складових ФСММ); парціального (порушення є окремих підсистем ФСММ, дисоціація між загальним рівнем мовленнєвого розвитку та рівнем зрілості окремих функцій); та тотально ушкодженого (тотальне ушкодження усіх підсистем ФСММ змішаного генезу).

Вищезазначене є безперечним підтвердженням того, що етіопатогенетичний підхід та системно-динамічний аналіз розвитку мовлення у дітей з ВНГП забезпечив можливість усебічно дослідити мовленнєвий онтогенез, розкрити механізми та структуру дизонтогенезу мовлення, вперше розробити типологію варіантів дизонтогенезу мовлення у дітей із ВНГП.

### Список використаних джерел

1. Горелов И.Н. Избранные труды по психолингвистике / И.Н. Горелов. – М.: Изд – во Лабиринт, 2003. – 320 с.
2. Конопляста С. Ю. Развитие детей із врожденными незрощеннями губи та піднебіння. Теорія та практика: Монографія. Київ. – НПУ імені М.П. Драгоманова. 2008. – 212 с.
3. Конопляста С. Ю. Логопсихологія : навч. посіб. / С. Ю. Конопляста,

- Т. В.Сак; за ред. М.К. Шеремет. – К. : Знання, 2010. – 293 с.
4. Коломинский Я.Л., Панько Е.А., Игумнов С.А. Психическое развитие детей в норме и патологии. Психологическая диагностика, профилактика и коррекция. - Питер, 2004.- 480 с.
  5. Корнев А.Н. Основы логопатологии детского возраста. Клинические и психологические аспекты. - СПб.: Речь. - 2006.- 380 с.
  6. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. – СПб: Речь, 2005. – 384 с.

The article covers the results of a study of formation of the functional system of language and speech in children with cleft lip and palate.

**Keywords:** children with cleft lip and palate (CLP), interdisciplinary systems analysis, differentiated medical-psychological-pedagogical diagnostics.

*Отримано 7.11. 2012*

УДК 376.616.89-008.435

*Л.Л. Логвинова,  
Т.Л. Лактюшина*

### ДИФЕРЕНЦІЙОВАНИЙ ПІДХІД ДО КОРЕКЦІЇ ЗМІШАНИХ ВИДІВ ДИЗГРАФІЙ

Зростання кількості дітей із змішаними видами дизграфій потребує розробки диференційованих шляхів корекції даних порушень письмового мовлення, що передбачає розробку методик логопедичної роботи у залежності від комбінування дизграфічних порушень у логопатів із вадами письмового мовлення.

**Ключові слова:** порушення письмового мовлення; дизграфія: акустико-аграматична, акустико-оптична, оптико-аграматична; логопедична корекція; диференційований підхід.

Увеличение численности детей, у которых наблюдаются смешанные виды дисграфий нуждается в разработке дифференцированных путей коррекции этих нарушений письменной речи, что предусматривает разработку методик логопедической работы в зависимости комбинирования дисграфических нарушений у логопатов с нарушениями письменной речи.

**Ключевые слова:** нарушения письменной речи, дисграфия: акустико-аграмматическая, акустико-оптическая, оптико-аграмматическая; логопедическая коррекция; дифференцированный подход.

Останнім часом значно виросла чисельність учнів, які стикаються із значними труднощами в оволодінні навичкою письма. Це стосується і дітей, що відвідують логопедичні пункти при масових школах та мають недостатньо виражене недорозвинення мовлення, особливо учнів початкових класів, у яких проявляються специфічні утруднення в оволодінні навичкою письма. Вони обумовлені, передусім, наявністю у дітей хоч і не досить вираженого, але все ж наявного недорозвинення мовлення, недостатністю мовленнєвого досвіду та особливостями психофізичного розвитку. Ці фактори широко висвітлені в ряді досліджень Г.О.Каше, Р.Є. Левіної, М.А.Савченко, Є.Ф.Соботович, Л.Ф.Спірової, А.В.Ястребової та ін. Суттєвою причиною є також недостатня розробленість спеціальної методики навчання дітей даної категорії навичкам грамотного письма, яка б враховувала характер їх мовленнєвих порушень та виявлені труднощі опанування грамотним письмом.

Аналіз літературних джерел засвідчив, що переважна більшість вчених вказує на наявність у дітей із різними видами мовленнєвої патології поряд із різними проявами дизграфій, помилок змішаного типу, які утруднюють процес оволодіння правильним письмом та негативно відображаються на засвоєнні програмного матеріалу масової школи. В той же час у спеціальній літературі відсутні дані про розповсюдженість змішаних видів дизграфій та про особливості їх проявів і специфіку логопедичної роботи при даному виді логопатій у дітей, що страждають на невиражене недорозвинення мовлення.

У зв'язку із цим обрана нами проблема є досить актуальною та значимою.

Дослідження проводилось у 2009-2010 роках у процесі корекційно-педагогічної роботи у логопедичних кабінетах при загальноосвітніх школах № 5 м. Донецька, № 12 та № 17 м. Слов'янська. У експерименті приймали участь 30 учнів з діагнозом „дизграфія” віком від восьми до десяти років.

На констатувальному етапі нашого дослідження ми вивчали особливості проявів змішаних порушень письма у молодших школярів із НЗМН, які навчаються у загальноосвітній школі.

На основі кількісного та якісного аналізу матеріалів обстеження нами були визначені три ступеня проявів порушень письма в учнів-логопатів.

Аналіз фактичного матеріалу показав, що у переважної частини школярів спостерігались змішані види дизграфій: акустико-аграматичні, акустико-оптичні, оптико-аграматичні (майже у 63% серед всіх обстежених нами дітей).

Помилки, які зустрічались у письмових роботах учнів із даним мовленнєвим порушенням ми розподілили на декілька груп. До першої віднесли специфічні фонетичні заміни. Ці помилки свідчили про недостатність розрізнення звуків, які належали до однієї або різних фонетичних груп, що розрізняються за тонкими акустичними артикуляційно-акустичними ознаками (таких помилок було 15,5%). До другої групи помилок ми віднесли помилки, які пов'язані з порушенням складової структури слова (24,5%), вони свідчили про недостатність звукового аналізу слів, невміння дітей не тільки уточнювати звуки у складі слова, але й встановлювати їх послідовність. Такі помилки проявлялись у

пропусках окремих букв або цілих складів, їх перестановках, відокремленому написанні частин слова або сумісному написанні двох слів. До третьої групи помилок ми віднесли граматичні помилки (28,3%), вони свідчили про незавершеність процесу формування граматичного оформлення письмового мовлення. До них відносились пропуск та невірне використання прийменників, службових слів, відмінкових закінчень, неправильне узгодження слів у реченні, помилки у керуванні, відсутність позначення або довільне позначення меж речення на письмі. До четвертої групи помилок ми віднесли орфографічні помилки (33,3%). Це були помилки, пов'язані із труднощами засвоєння даними дітьми правил правопису: написання ненаголошених голосних, сумнівних приголосних. До п'ятої групи помилок ми віднесли оптичні помилки (на них приходилось у середньому до 15%), що проявлялись у змішуванні букв за графічною схожістю.

Порівнюючи дані, отримані нами в учнів другого та третього класів із НЗНМ, ми можемо відзначити, що у учнів другого класу переважають помилки, пов'язані із недорозвиненням фонетико-фонематичних процесів, тобто труднощами у розпізнаванні звуків, близьких у артикуляційно-акустичному відношенні. Друге місце посідали помилки на порушення фонематичного аналізу (біля 45% від загальної кількості помилок). Граматичні та орфографічні помилки зустрічались порівняно рідко (відповідно 15,5% та 16,7%). Оптичні помилки склали до 6%.

У роботах учнів третього класу співвідношення помилок, пов'язаних з порушенням фонематичних процесів та з незасвоєнням граматичної будови мовлення дещо інше: помилки першого типу складають 41,7%, а другого – 18,1%. Як бачимо: на першому місці все-таки знаходяться помилки, що обумовлені недорозвиненням акустичної системи мовлення. Оптичні помилки зустрічаються майже у такій же кількості (5,8%). Проте різко зростає (майже в 2 рази) кількість орфографічних помилок (37,4%), що пов'язане із вивченням більшої кількості орфограм.

Значні труднощі у дітей спостерігаються при вживанні складних конструкцій. Розповсюдженими на письмі є виділення у складнопідрядному реченні підрядного речення від головного. Це порушення стосується оформлення речення і відображається на його змісті. Але зустрічаються випадки, коли підрядне речення на письмі вживається не тільки поруч з головним як самостійне, але й взагалі без головного. А іноді головне речення може зберігатись лише частково.

Зупинимось, більш детально, на аналізі самостійних письмових робіт учнів тому, що на основі цього можна скласти більш об'єктивну картину про порушення письма у дітей із НЗМН. При виконанні цих видів письмових завдань спостерігались, в основному, ті ж види помилок, що і при написанні диктанту, але у значній мірі переважали граматичні помилки. У деяких роботах оповідання складались з п'яти речень, але назвати їх оповіданнями було важко, це, скоріше за все, було просто перерахування предметів, які бачив учень, або дій та подій. В основному, речення були простими за структурою, переважали такі, що складались із підмета, присудка та додатку, рідко – слів, що позначали обставини. У



самостійному письмі молодших школярів із НЗМН переважали іменники, дієслова, рідко – займенники, числівники, дуже рідко – прислівники та прикметники.

Помилки, які зустрічались у письмових роботах учнів із даним мовленнєвим порушенням ми розподілили на декілька груп. До першої віднесли специфічні фонетичні заміни, вони були наслідком недорозвинення вміння розрізняти звуки, які належали до однієї або різних фонетичних груп, що мають незначні відмінності за акустичними артикуляційно-акустичними ознаками (таких помилок було 15,5%). Наступну групу помилок склали такі, які проявлялись у порушеннях складової структури слова (24,5%), вони були проявом недорозвинення звукового аналізу слів, при цьому учні не могли визначити звуки у складі слова, визначити їх послідовність. Проявами таких помилок на письмі був пропуск окремих букв або цілих складів, їх перестановки, відокремлене написання частин слова або, навпаки, сумісне написання двох слів. Третю групу помилок склали граматичні помилки (28,3%), які були свідченням незавершеності процесу формування граматичного оформлення письмового мовлення. Характерними їх видами був пропуск та невірне використання прийменників, службових слів, відмінкових закінчень, неправильне узгодження слів у реченні, помилки у керуванні, відсутність позначення або довільне позначення меж речення на письмі. Орфографічні помилки склали 33,3%, які були обумовлені труднощами засвоєння даними дітьми правил правопису: написання ненаголошених голосних, сумнівних приголосних. Певну групу склали оптичні помилки (до 15%), що проявлялись у змішуванні букв за графічною схожістю.

Порівняльний аналіз матеріалу, зібраного на першому етапі нашого дослідження, а саме: характеру та розповсюдження різних видів порушень письма учнів другого та третього класів із НЗМН, засвідчив про те, що:

1) у учнів другого класу переважають помилки, пов'язані із недорозвиненням фонетико-фонематичних процесів, тобто труднощами у розпізнаванні звуків, близьких у артикуляційно-акустичному відношенні. Другими, за частотністю, були помилки, обумовлені недорозвиненням у учнів процесів фонематичного аналізу (біля 45% від загальної кількості помилок). При цьому помилки граматичного та орфографічного характеру зустрічались порівняно рідко (відповідно 15,5% та 16,7%), на оптичні порушення письма прийшлося до 6%;

2) у третьокласників відмічалась така картина: дизграфія, обумовлена недорозвиненням фонематичних процесів зустрічалась у 42%, помилки граматичної будови мовлення у 18,1%. Більша поширеність першого виду помилок свідчить про переважання недорозвинення фонематичних процесів і на третьому році навчання. Разом з тим, у цих учнів майже в 2 рази зростає кількість орфографічних помилок (до 38%), що обумовлюється вивченням більшої кількості орфограм. На оптичні дизграфії приходиться така ж кількість відсотків, як і у другокласників;

3) в той же час у переважної більшості обстежених нами учнів молодших класів, що страждають на НЗМН, переважають змішані види дизграфій, що потребує використання диференційованого підходу до їх

корекції, в основі якого лежить врахування патогенетичної основи порушення при кожному окремому виді порушень письма та своєрідності прояву дефекту при змішаних формах цього порушення.

Основоположним аспектом формуючого експерименту була теорія діяльності Леонтьєва О.М. (1977), виходячи із якої метою відновлення порушеної функції (письма як діяльності) необхідно здійснити виконання дій (що входять до структури процесу письма) та потребують участі збережених операцій, при цьому ми опиралися на теорію поетапного становлення розумових дій за Гальперінім П.Я. (1957).

Зазначена послідовність формування розумових дій набувала особливої актуальності у випадках патології мови і мовлення, зумовлених, наприклад, неповноцінністю звукового аналізу й синтезу. Тому чітка поетапна робота над виправленням вказаних недоліків забезпечує безпомилкове здійснення акту письма у дітей із мовленнєвими порушеннями.

Корекційна робота, що була направлена на формування фонематичного сприймання та удосконалення його компонентів, передбачала вироблення узагальнюючих уявлень про диференційні ознаки фонем у процесі подолання недорозвинення фонематичного сприймання, становлення та закріплення навичок звукового аналізу та синтезу звуків тощо.

При цьому ми опирались на формування у дітей знань про особливості вимови окремих звуків (уявлень про спосіб та місце творення звуків), поняття про їх диференційні ознаки, відпрацьовували вміння аналізувати звуковий склад слова, складу, речення (з опорою на графічні схеми).

У ході формування вимовно-графічних умінь застосовувався звуковий аналітико-синтетичний метод навчання грамоти, який полягав у тому, що формування початкових письмових знань треба здійснювати від звука до букви. Перед ознайомленням дітей з певною літерою, ми вчили їх виконувати різноманітні вимовно-слухові і синтетичні дії з тим звуком, який ця літера позначає: правильно її вимовляти, впізнавати у різних позиціях слова, виділяти у різних позиціях слова, виділяти із слів, складів, синтезувати з іншими звуками.

Крім того, звертали увагу на порівняння схожих та відмінних ознак у написанні рукописних літер.

Значна увага приділялась і вивченню та відпрацюванню певних орфограм. Важливим завданням корекційної роботи за нашою методикою була розробка методів та прийомів виправлення дизграфічних порушень, що базуються на диференційованому підході до порушень письма, основою якого був нейропсихологічний підхід до цього виду мовленнєвої патології.

Підготовчий етап нашої роботи був направлений на розвиток слухової і зорової уваги та сприймання учнів. У них розвивалась артикуляційна моторика, діти уточнювали артикуляцію звуків, що змішуються (вся ця робота проводилась у процесі спеціально підібраних ігор на розвиток слухової і зорової уваги і сприймання, пам'яті та логічного мислення. У ході цієї роботи діти знайомились з немовними та мовними звуками, навчались їх диференціювати; встановлювати різницю між голосними та приголосними звуками, їх позначенням за допомогою символів.

Логопедична робота в основному етапі передбачала диференціацію

голосних першого і другого ряду, усвідомлення голосних, які використовуються для позначення м'якості на письмі та диференціацію їх з тими, що надають приголосним твердості, засвоєння ролі м'якого знаку; формування знань про дзвінки та глухі звуки, свистячі та шиплячі, сонорні і афrikати (та про їх диференціацію). Паралельно з цим проводився розвиток фонематичного слуху, уваги, аналізу та синтезу. Вся ця робота проводилась на рівні складу, слова, словосполучення, речення та тексту, звуки співвідносилися з символами і „опорами” для їхнього позначення на письмі. Важливе місце надавалось роботі із словами-паронімами.

На заключному етапі розвивалось зв'язне мовлення, у корекційній роботі використовувались різні види текстів: опис, оповідання, міркування, виклад, твір та ін.

При усуненні таких специфічних порушень письмового мовлення, як оптичні дизграфії, корекційна робота проводилась за такими напрямками: уточнення і розширення обсягу зорової пам'яті; формування і розвиток зорових сприймань та уявлень; корекція зорового аналізу і синтезу; зорово-моторної координації; формування мовних засобів, що відображають зорово-просторові відносини; диференціація оптично схожих букв.

Формування навичок оптично правильного письма передбачало впровадження трьох етапів логопедичної корекції.

На першому (підготовчому) у дітей розвивалось зорове сприймання та вміння розрізняти предмети (у ході формування зорового гнозису корегувалось сприймання кольору, форми, розміру та величини); відпрацьовувався буквений гнозис (сприймання кольору букв; форми, розміру і величини предметів і букв; диференціювалось розташування елементів букв); розвивався зоровий аналіз і синтез; відбувалось уточнення і розширення обсягу зорової пам'яті (зорового мнєзису): діти навчались запам'ятовувати форму предметів, їх колір; послідовність і кількість букв і предметів (спочатку проводили роботу з розвитку зорової пам'яті, розглядаючи предмети, потім – геометричні фігури і лише потім – букви). Крім того у учнів формувались просторові сприймання та уявлення (Їх навчали орієнтуватись у схемі власного тіла; навчали вмінню відрізняти праву і ліву сторони предмета та орієнтуватись у навколишньому просторі). При цьому значна увага приділялась формуванню мовленнєвих засобів, що відображають зорово-просторові відносини та розвиткові зорово-моторних координацій. Всі визначені вище напрямки роботи реалізовувались у процесі проведення фронтальних та індивідуальних занять.

Головними завданнями основного періоду роботи логопеда було закріплення зв'язків між вимовою звуку і його графічним зображенням на письмі. Проводилась автоматизація та диференціація звуків, що змішуються, букв, які взаємозамінюються (школярі вчилися розрізняти голосні букви у різних за складністю мовленнєвих конструкціях).

Закріплення сформованих навичок (на третьому етапі) проводилось у процесі навчання дітей вмінню до переносу отриманих знань на інші види діяльності.

При наявності у структурі порушень письма граматичної форми дизграфії логопедична робота будувалась з урахуванням рекомендацій Лалаєвої Р.І.

(2001) та з урахуванням особливостей прояву цього порушення у обстежених нами дітей. Вона передбачала формування у учнів вміння розрізняти мовні одиниці (форми слова, структуру речення у мовленні); закріплення граматичних форм у імпресивному та експресивному мовленні; перенесення сформованих у дітей вмінь правильно використовувати граматичні форми на письмове мовлення.

На першому етапі у учнів формувалось розуміння поняття про зв'язність тексту (на відміну від набору слів, словосполучень, речень тощо); вони навчалися будувати висловлювання без пропусків членів речення та зайвих повторів, складати невеличкі висловлювання (з 2-3 фраз), що поєднувались за допомогою лексичних повторів, особистих займенників, прислівників.

На другому етапі відбувалось закріплення найбільш продуктивних словотворчих моделей, а саме: відбувалось закріплення найбільш продуктивних словотворчих моделей (утворення зменшувально-ласкавих іменників із суфіксами: -к, -ик, -чик; утворення та диференціація зворотних на незворотних дієслів; утворення присвійних прикметників із суфіксом –ин-). Формування найбільш продуктивних та простих за семантикою форм: диференціація називного відмінку однини та множини іменників; відпрацювання безприйменникових конструкцій іменників однини; узгодження іменника та дієслова дійсного часу третьої особи у числі.

Третій етап включав: 1. Засвоєння мовних засобів міжфразового зв'язку: засвоєння граматичних моделей словосполучень та речень; ознайомлення з граматичним и ознаками частин мови. 2. Робота над словотворенням менш продуктивних моделей: зменшувально-ласкаві іменники із суфіксами –оньк-, -еньк-; утворення іменників із суфіксом –ниць-; утворення іменників із суфіксами –інк-, -ін-; утворення та диференціація дієслів досконалого та недосконалого виду; присвійні прикметники із суфіксом –н- без чергування; відносні прикметники із суфіксами –н-, -ан-, –ян-. 3. Формування більш складних і менш продуктивних форм словозміни: розуміння та вживання прийменниково-відмінкових конструкцій з іменниками у непрямих відмінках; закріплення безприйменникових форм іменників множини; диференціація дієслів 1, 2, 3 особи дійсного часу; узгодження іменників і дієслів минулого часу в особі, числі та роді; узгодження прикметника й іменника в називному відмінку однини і множини.

Крім того, діти оволодівали більш складними формами міжфразового зв'язку та закріплювали систему мовних засобів, що реалізують зв'язність мовлення; уточнювали значення та звучання непродуктивних словотворчих моделей: утворення назв тварин; присвійні прикметники із суфіксом –и- з чергуванням; відносні прикметники із суфіксом –ян-.

Відбувалось і закріплення більш складних за семантикою та зовнішнім оформленням менш продуктивних форм словозміни: навичок вживання прийменниково-відмінкових конструкцій з іменниками у непрямих відмінках; узгодження прикметників та іменників у непрямих відмінках; узгодження займенників з іменниками.

Оволодіння граматичною будовою мовлення, морфологічними і синтаксичними його елементами проводилось у практичному плані, без зайвого вживання граматичних термінів.

Диференціація кожної граматичної форми провадилась у такій послідовності: порівняння предметів, ознак, дій за малюнками, у реальній ситуації і виділення різниці між ними. Визначення загального граматичного значення ряду словоформ. Співвіднесення виділеного значення з флексією. Фонематичний аналіз виділеної флексії. Письмове визначення флексії. Закріплення зв'язку граматичного значення і флексії у словосполученнях. Закріплення форм словозміни в реченнях та зв'язному мовленні.

Таким чином, у ході корекційної роботи учні повинні були накопичити досвід у розрізненні і виділенні фонетичних, оптичних та морфологічних компонентів слова, оволодіти навичками правильного письма при різних видах змішаних дизграфій.

Порівняльний аналіз отриманих нами даних свідчить про те, що кількість помилок усіх видів знизилась, але у учнів ЕГ розповсюдженість різних видів помилок, а особливо акустичного характеру, зменшилась майже в 7 разів (у порівнянні з учнями КГ, у яких число помилок зменшилась лише в 2 рази). У порівнянні з даними, отриманими до експерименту, зменшилась кількість артикуляційно-акустичних помилок: в учнів ЕГ в 3,5 рази, а в учнів КГ тільки в 1,4 рази; оптичних – в 4 рази (у дизграфіків ЕГ) та майже в 2 рази (в КГ); аграматизмів у учнів із змішаною дизграфією в ЕГ стало втричі менше після спеціального навчання; а в учнів КГ їх кількість зменшилась лише в 1,4 рази.

Кількісний аналіз розповсюдження орфографічних помилок засвідчив про їх зменшення у логопатів ЕГ в 4 рази, а у учнів КГ – в 2 рази; синтаксично-пунктуаційні помилки стали зустрічатись у 6 разів менше у школярів ЕГ і у 1,6 разів в КГ.

Таким чином, на основі проведеного порівняльного аналізу можна відмітити позитивний вплив розробленої нами методики диференційованого підходу до усунення змішаних видів помилок на письмі у дітей із НЗМН

На підставі даних, отриманих нами у процесі проведення контрольного етапу дослідження, встановлено, що лише у процесі планомірної націлеспрямованої системи вправ, в основі яких лежить реалізація диференційованого підходу до усунення змішаних видів дизграфій, можливе значне поліпшення стану письма в учнів молодших класів, що страждають на НЗМН.

### Список використаних джерел

1. Корнев А.Н. Дислексия и дисграфия у детей. – СПб.: Гиппократ, 1995. – 224 с.
2. Корнев А.Н. Нарушение чтения и письма у детей. – СПб.: Знамя, 1997. – 300 с.
3. Пічугіна Т.В. Порухення письма у дітей з важкими мовленнєвими вадами //Дефектологія. – 1996. - № 3. – С. 22-24.
4. Лалаева Р.И. Нарушения речи и пути их коррекции у младших школьников. – СПб.: Союз, 1998. – 222 с.
5. Савченко М.А. Методика виправлення вад вимови у дітей. – К.: Знання, 1983. – 167 с.
6. Соботович Е.Ф. Нарушения речевого развития у детей и пути их коррекции. – К.: ІСДО, 1995. – 204 с.

The increased number of children suffering from the mixed kinds of disgraphia calls for the elaboration of differential ways of the correction of such written speech disturbances. The above mentioned facts foresee the elaboration of different methods of speech correction work in dependence from the combination of disgraphical disturbances each speech problem child suffers from.

**Keywords:** written speech disturbances, disgraphia: acoustic-agrammatical, acoustic-optical, optic-agrammatical; speech correction, differential approach.

*Отримано 14. 11.2012*

УДК 159.922.76-056.34:316.772.2

*О.В. Мамічева,  
О.М. Попова*

### **ЗНАЧЕННЯ ВЕРБАЛЬНИХ ТА НЕВЕРБАЛЬНИХ ЗАСОБІВ СПІЛКУВАННЯ У РОЗВИТКУ ДИТИНИ З ПСИХОФІЗИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ**

У статті розглянуто психологічні аспекти проблеми, коли порушення в психічному розвитку дитини утруднює засвоєння навичок спілкування. Більшість дітей із психофізичним недорозвиненням можуть навчитися говорити. У тих окремих випадках, коли це виявляється неможливим, їх учать невербальним засобам спілкування.

**Ключові слова:** діти з психофізичними порушеннями, вербальні засоби спілкування, невербальні засоби спілкування, процес спілкування, психічний розвиток дитини.

В статье рассмотрены психологические аспекты проблемы, когда нарушение в психическом развитии ребенка затрудняет усвоение навыков общения. Большинство детей с психофизическим недоразвитием могут научиться говорить. В тех отдельных случаях, когда это оказывается невозможным, их учат невербальным средствам общения.

**Ключевые слова:** дети с психофизическими нарушениями, вербальные средства общения, невербальные средства общения, процесс общения, психическое развитие ребенка.

**Постановка проблеми.** Кожна людина займає в суспільстві цілком певне місце і, отже, завжди знаходиться у відповідних стосунках з навколишніми людьми. Через процес спілкування у людини з'являється можливість зрозуміти себе і інших людей, оцінити їх почуття і дії, а це, у свою чергу, призводить до можливості реалізувати себе і свої можливості в житті і зайняти своє місце в суспільстві. Спілкування - поняття набагато ширше, ніж

просто усна мова. Є багато людей, які не можуть говорити, але успішно спілкуються на мові жестів. В той же час є люди, яких говорити можуть, але в спілкуванні слабкі. Отже, спілкування - найважливіший чинник формування особистості, один з головних видів діяльності людини, спрямований на пізнання і оцінку самого себе за посередництва інших людей.

Починаючи з самих ранніх етапів онтогенезу, спілкування набуває особового характеру і припускає можливість тісної практичної взаємодії дитини з дорослим. Спілкування грає особливу роль в психічному розвитку дитини. Розвиток психіки дитини - це процес привласнення дітьми суспільно-історичного досвіду людства в контексті реального спілкування з дорослими - носіями цього досвіду.

**Мета статті.** Психолого-педагогічний аналіз проблеми вирішальної ролі спілкування в психічному розвитку дитини, дефіцит якого в ранньому віці негативно позначається на подальшій долі розвитку особистості.

**Аналіз наукових праць.** Як вважав Л. Виготський, розвиток психіки людини відбувається лише в спільній діяльності і спілкуванні. У молодшому віці провідним є емоційне спілкування дитини з дорослим, потім воно змінюється предметно-діловим, і - мовним спілкуванням [2].

Чим старше стає дитина, тим більше її потреба в спілкуванні і в оцінці оточення зв'язується з життям суспільства, з його моральними і моральними нормами. У старших дітей мають місце соціальні мотиви, обумовлені прагненням до контактів з дорослими і однолітками, мотивами самолюбності і самоствердження.

Вирішальна роль спілкування в психічному розвитку дитини, на думку Т.Жук, Т. Ілляшенко, М. Лисіної, А. Обуховської, Н. Стадненко, доводиться глибоким і безповоротним недорозвиненням дітей, що виростили в ізоляції від людського суспільства; явищами госпіталізму, що спостерігаються при дефіциті спілкування дітей з дорослими. Дефіцит спілкування в ранньому віці негативно позначається на подальшій долі особистості, визначаючи формування у неї агресивності, антигромадських схильностей і душевної спустошеності [4, 5].

Спілкування, як зазначає А. Бодальов, є обов'язковою детермінантою формування інтелекту дитини, зокрема перцептивних, мнемічних та розумових дій, сприяє розвитку психічних утворень, необхідних дитині для успішного виконання предметно-практичної, ігрової та навчальної діяльності. Крім того, спілкування визначає весь хід особистісного розвитку дитини, тому що утворює необхідну і специфічну умову розвитку людини у суспільстві, забезпечує формування у неї свідомості та самосвідомості, емоційно-вольової сфери та мотиваційну потребу [1].

На думку О. Киричука, у шкільний вік, особливо підлітковий, коли інтенсивно формується особистість, відбувається засвоєння форм і норм спілкування, є надзвичайно сприятливими для оволодіння дітьми знаннями та вміннями спілкування, які шляхом поступової інтеріоризації переходять в індивідуальний досвід дитини, яким вона у подальшому користується в різних сферах життя [3].

**Виклад основного матеріалу.** Вплив спілкування на психічний розвиток дитини відбувається наступним чином:

- завдяки позитивним якостям дорослого, що поєднуються з його властивостями як суб'єкта спілкування;
- завдяки збагаченню дорослими досвіду дітей;
- шляхом прямої постановки дорослими завдань, що вимагають від дитини оволодіння новими знаннями, вміннями і здібностями;
- на основі підкріплюючої дії думок і оцінок дорослого;
- завдяки можливості для дитини черпати в спілкуванні зразки дій і вчинків дорослих;
- внаслідок сприятливих умов для розкриття дітьми свого творчого начала при спілкуванні один з одним.

Потреба в спілкуванні не є природженою. Вона виникає в ході життя і функціонує, формується в життєвій практиці взаємодії дитини з оточенням. Потреба спілкування дитини з дорослими виникає спочатку як біологічна потреба в перші два місяці життя на основі первинних органічних потреб, потім виникають соціальні потреби в нових враженнях. Критеріями аналізу становлення потреби в спілкуванні є:

увага до партнера, емоційне відношення до його дій, прагнення продемонструвати себе, чутливість до відношення партнера.

Основні мотиви спілкування :

- потреба у враженнях (пізнавальний мотив);
- потреба в активній діяльності (діловий мотив);
- потреба у визнанні і підтримці (особистісний мотив) [4, 5].

Вирішальним чинником при цьому служить поведінка дорослої людини. Нікому не треба пояснювати, наскільки важливо дитині з порушенням інтелектуального розвитку навчитися спілкуванню. Здатність висловити свої бажання, потреби, просити про допомогу і прореагувати на слова людей, що говорять з нею, допоможе їй увійти до великого світу. Ця здатність буде тим засобом, за допомогою якого вона зможе адаптуватися у світі, що оточує її, навчитися жити в нім.

Незважаючи на ясне уявлення про те, яке значення має вміння людей взаємодіяти один з одним, підходи до навчання спілкуванню розумово відсталих дітей у спеціальній психопедагогіці різні ніж в інших сферах педагогіки та психології. Чому - зрозуміти неважко? Дитину можна навчити намалювати, показавши зразок, або вказати на потрібну картинку, навчити навичкам самообслуговування соціально-побутового орієнтування, але фізично допомогти їй заговорити ви не в силах. Існують програми, що ґрунтуються на ретельно продуманих методах модифікації поведінки. З їх допомогою можна навчити дитину з порушенням інтелектуального розвитку вимовляти слова, але повноцінному спілкуванню в природних життєвих ситуаціях вони, на жаль, навчитись не можуть.

Більшість наукових досліджень і психолого-педагогічних рекомендацій з формування навичок спілкування при порушенні інтелектуального розвитку присвячена дитячому віку. Це закономірно і зрозуміло, оскільки чим більше у ранньому віці починається корекційно-розвивальна робота з "особливою" дитиною, тим ефективніші результати її соціальної реабілітації.

Особливої уваги необхідно також приділяти вивченню можливостей соціалізації дітей старшого шкільного віку, тобто пізній реабілітації тих осіб, з



якими не проводилася або недостатньо проводилась корекційна робота в дитячому віці. Для цього необхідно розглянути структуру спілкування.

Тобто всю її структуру можна охарактеризувати шляхом виділення в ній трьох взаємозв'язаних сторін: комунікативної, інтерактивної, перцептивної.

*Комунікативна* сторона спілкування полягає в обміні інформацією між індивідами, що спілкуються.

*Інтерактивна* сторона полягає в обміні не лише знаннями, але і діями.

*Перцептивна* сторона спілкування означає процес сприйняття один одного партнерами по спілкуванню і встановлення на цій основі взаєморозуміння.

У реальності ці три сторони тісно пов'язані між собою і не існують ізольовано одна від одної.

В процесі спілкування використовуються знакові системи. Розрізняють вербальні і невербальні засоби спілкування.

*Вербальні засоби спілкування* використовують як знакову систему людську мову, природну звукову мову.

Мова є самим універсальним засобом спілкування, оскільки при передачі інформації за допомогою мови найменше втрачається сенс повідомлення. Більше того, за допомогою мови учасники спілкування особливим способом впливають один на одного, орієнтують один одного, переконують один одного, тобто прагнуть досягти певної зміни поведінки.

Окрім вимовлення слів вербальне спілкування припускає:

- сприйняття і розуміння;
- реакцію на мову оточення;
- уміння дотримуватися черговості в розмові;
- здатність за допомогою спілкування задовольняти цілий ряд своїх потреб - соціальних, емоційних і матеріальних;
- здатність висловлювати свої бажання - спочатку жестами, пізніше окремими словами, потім словосполученнями;
- здатність точніше виражати свої думки за допомогою письма;
- здатність виразно вимовляти самі різні звуки - розробляє артикуляцію;
- здатність зав'язувати і підтримувати розмову, в обох випадках чекаючи реакції співрозмовника і реагуючи на його слова. Ця здатність складається із згаданих вище умінь слухати, розуміти, відповідати і дотримуватися черговості.

Більшість дітей самостійно справляються з мовленнєвими труднощами, але це відбувається зовсім не автоматично. Їм допомагають батьки - свідомо або несвідомо. Вони пристосовують свою мову до можливостей дитини, до рівня її розвитку і своєю реакцією на мову показують їй, як треба говорити і як можуть бути винагороджені спроби вступити в контакт або підтримати її.

У тих випадках, коли порушення в психічному розвитку утруднює дитині засвоєння навичок спілкування, батькам і педагогам доводиться ретельно обмірковувати підхід до рішення цієї задачі. Необхідно стежити за тим, що дитина з порушенням інтелектуального розвитку навчилася робити, думати про те, чим їй слід займатися далі. Батькам особливо важливо знати, які ігри, заняття і ситуації здатні підштовхнути її до спілкування, який внесок у мовний розвиток вносить їх власна мова, і увага до того, що вона намагається виразити, і реакція на ці спроби.

Більшість дітей із психофізичними порушеннями можуть навчитися говорити. У тих окремих випадках, коли це виявляється неможливим, їх учать невербальним засобам спілкування.

Можна виділити чотири форми невербальних засобів спілкування, кожна з яких використовує свою знакову систему. Це кінетика, паралінгвістика, проксемика і візуальне спілкування.

*Кінетика* - система знаків, що включає жести, міміку, пантоміміку. Ця система з'являється як властивість загальної моторики різних частин тіла (рук - і тоді ми маємо жестикуляцію; обличчя – міміку, пози - пантоміміку). Загальна моторика різних частин тіла людини відображає її емоційні реакції.

*Паралінгвістика* - система знаків, що є також "добавками" до вербального спілкування: вокаліз, тобто якість голосу, його діапазон, тональність; включення в мову пауз, інших "вкраплень", наприклад, покашлювання, плачу, сміху, нарешті, сам темп мови.

*Проксемика* - це просторова і тимчасова організація спілкування, яка виступає також особливою знаковою системою.

*Візуальне спілкування* - специфічна знакова система, що використовується в процесі спілкування і є "контактом очей". Знаки, що представляються рухом очей, включаються в дуже широкий діапазон ситуацій спілкування.

Сприйняття людини і формування першого враження про неї є початковим етапом спілкування. Реальні підстави для розуміння іншої людини по її зовнішності і елементам поведінки дійсно є. Це достовірно встановлено психолого-педагогічними дослідженнями. У них показано, що майже усі деталі зовнішнього вигляду людини можуть нести інформацію про її емоційні стани, відношенні до людей, що оточують її, і до людей взагалі, про її відношення до себе, про те, як вона почуває себе в спілкуванні в цій ситуації.

Обличчя людини, її жести, міміка, загальний стиль поведінки, манера стояти, сидіти, звичні пози і їх зміна під час розмови, просторова орієнтація по відношенню до партнерів, а також різні поєднання цих чинників - усе це має певний соціально-перцептивний зміст і несе інформацію про його внутрішні стани і характеристики. Зовнішній вигляд людини, тісно пов'язаний з манерою триматися, з мовою поз і жестів є найважливішим чинником немовної дії. Вираз обличчя - це свого роду візитна картка внутрішнього світу людини. За допомогою однієї тільки міміки можна розташувати партнера до спілкування або відштовхнути його.

Міміка - динамічний вираз обличчя, яке складається через складки на лобі, вираз очей, рухи в області носа, також визначається мірою рухливості цих частин лица. Перше і головне, що відбивається в міміці людини, – це емоції. Причому важливо відмітити великі "здібності" людей до розпізнавання основних емоцій за виразом обличчя, а передача емоційних станів - одна з основних функцій лицьової міміки, при цьому основне інформативне навантаження несуть брови і область навколо рота (губи). Наприклад, "до межі" підняті брови оцінюються як вираження сильної недовіри до партнера; наполовину підняті - здивування, трохи нахмурені – задумливості, зосередженості; сильно нахмурені - гніву.

Обговорюючи інформацію, яку можна прочитати з "обличчя людини", необхідно сказати про роль напряму погляду. Погляд - дуже важливий показник в спілкуванні, він пов'язаний з формуванням висловлювання і трудністю цього процесу. Коли людина формує думку, вона найчастіше дивиться убік, коли думка повністю готова - на співрозмовника. Якщо йдеться про складні речі, на співрозмовника дивляться менше. Коли трудність долається - більше. Взагалі ж той, хто в даний момент говорить, менше дивиться на партнера - тільки щоб перевірити його реакцію і зацікавленість. Той, що слухає ж більше дивиться у бік того, що говорить і "посилає" йому сигнали зворотного зв'язку.

Найбільшу силу емоційної дії має посмішка. Вона здатна без слів виражати радість і задоволення від спілкування і, отже, може посилювати прагнення співрозмовників до спілкування, покращувати їх взаємовідносини.

Вирази обличчя дуже виразні, дуже добре видимі для інших, досить контрольовані. При певних обставинах, коли людина хоче приховати свої почуття, особа стає малоінформативною, а тіло виступає головним джерелом інформації для партнера.

Тому в спілкуванні важливо знати про те, яку інформацію можна отримати, якщо перенести фокус спостереження з обличчя людини на її тіло і рухи, оскільки жести, пози, стиль поведінки таять в собі дуже багато інформації. Численними дослідженнями, проведеними в останні 30 років, показано, що практично усі люди уміють добре "читати" пози і жести, хоча далеко не завжди розуміють, як вони це роблять.

Про ту інформацію, яку несе жестикуляція, відомо досить багато. Передусім, важлива кількість жестикуляцій і інтенсивність, які ростуть разом із зростанням емоційної схвильованості людини. Зростає інтенсивність жестикуляції і за бажання досягти повнішого розуміння між партнерами, особливо, якщо воно чим-небудь ускладнено.

Уміння читати інформацію, яку несуть в собі жести, рухи, пози, важливо, оскільки воно дозволяє краще розуміти стан співрозмовника і контролювати зовнішній прояв переживань.

Отже, для розуміння емоційного стану, намірів і особистісних особливостей того, хто говорить потрібне також знання звукових особливостей мови: гучність і висоти звуку, темпу, ритму мови, назалізації, пауз, інтонації. Важливо пам'ятати, що між тим, що ми говоримо, і тим, як ми говоримо, існують розбіжності. Діти більше довірятимуть тону голосу, чим сенсу слів. За останній час проведено багато досліджень, присвячених виявленню тих або інших зв'язків між станами і переживаннями дітей, і тим, як вони виражаються зовні. На їх основі можна зробити висновки: інформація, поміщена в ті або інші зовнішні прояви людини, може бути сприйнята і цілком адекватно зрозуміла практично усіма людьми, в тому числі і дітьми з порушенням інтелектуального розвитку. Тому батькам і педагогам, працюючим з дітьми із психофізичними порушеннями, слід звертати увагу на розвиток не лише вербального, а й невербального спілкування.

**Список використаних джерел**

1. Бодалев А. Психология о личности / А. Бодалев - М: Изд-во МГУ, 1998. - 157 с.
2. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Проблемы развития психики / Л.С. Выготский // Под ред. А.М.Матюшкина. - М.: Педагогика, 1983. - Т. 3. – 368 с.
3. Киричук О. Проблема спілкування як об'єкт педагогічних досліджень / О. Киричук //Радянська школа - 1993. - №б. - С. 5 – 6
4. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка. / М.И. Лисина // Под ред. Рузской А.Г. – М.: Изд-во "Институт практической психологии", Воронеж, НПО "Модэк", 1997. – 384 с.
5. Стадненко Н.М. Диагностика отклонений в умственном развитии учащихся / Н.М. Стадненко, Т.Д. Илляшенко, А.Г. Обуховская, Т.В. Жук // - К.: Освіта, 1991. - 95 с.
6. Піроженко Т.О. Емоційно-вольова регуляція дитини як свідчення індивідуалізації життєдіяльності / Т.О. Піроженко // Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості: Збірник наукових праць / За ред. В. О. Моляко. – Т. 12. – Вип. 3. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – 3. 18 с. чи С. 185-192.

In the article the psychological aspects of problem are considered in the article, when violation in psychical development of child hampers mastering of skills of communication. Most children with a psychological excalation can learn to talk. In those separate cases, when it appears impossible, they are taught to the unverbal means of intercourse.

**Keywords:** to put with psychological violations, verbal means of intercourse, unverbal means of intercourse, process of communication, psychical development of child.

*Отримано 7. 11.2012*

**УДК 373.29-056.264:159.922.75**

*І.В. Мартиненко,  
О.А. Корнієвська*

**ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ УЯВИ У ДІТЕЙ СТАРШОГО  
ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ  
МОВЛЕННЯ**

Стаття присвячена проблемі формування репродуктивної, творчої, вербальної уяви у дітей із загальним недорозвиненням мовлення. Представлено результати експериментального дослідження уяви дітей зазначеної категорії, описано напрями корекції порушень.

**Ключові слова:** уява, загальне недорозвинення мовлення, творча уява, репродуктивна уява, вербальна уява.

Стаття посвячена проблемі формування репродуктивного, творческого, вербального воображення у дітей с общим недоразвитием речи. Представлено результати експериментального дослідження воображення дітей этой категорії, описано напрямлення корекції порушень.

**Ключевые слова:** воображение, общее недоразвитие речи, творческое воображение, репродуктивное воображение, вербальное воображение.

Актуальною проблемою спеціальної психології є формування творчої особистості дошкільників із загальним недорозвитком мовлення (далі - ЗНМ), розвиток у них творчості і уяви зокрема.

Аналіз спеціальних психолого-педагогічних досліджень (Л.С. Волкова, С.М. Шаховська, О.М. Мастюкова, Р.І. Лалаєва, Т.А. Фотекова, В.П. Глухов, В.О. Калягін) свідчить, що своєрідність розвитку мовлення створює певні труднощі в розвитку пізнавальних процесів у дітей із ЗНМ, уяви тощо. Відомо, що уява є невід'ємним компонентом будь – якої творчої діяльності дитини, її поведінки в цілому. Звісно, уява, як і решта пізнавальних процесів формується упродовж усього життя людини, але найстрімкіший розвиток цього процесу спостерігається саме в період дошкільного дитинства. Питання розвитку уяви належить до мало вивчених і привертає до себе увагу з боку дослідників у галузі психології протягом багатьох років.

Проблема становлення уяви і творчості у осіб з нормальним мовленнєвим розвитком (НМР) представлена в дослідженнях Л.С. Виготського, С.Л. Рубінштейна, О.М. Дьяченко, О.В. Петровського, В.С. Мухіної, В.В. Давидова, З.С. Карпенко тощо. Низку досліджень (В.О. Калягін, О.Р. Лурія, В.П. Глухов, В.М. Касаткін тощо) присвячено вивченню особливостей уяви в осіб із тяжкими порушеннями мовлення.

Дослідженню ролі мовлення у процесі становлення уяви завжди відводилося належне місце в роботах вітчизняних психологів (Л.С. Виготський, С.Л. Рубінштейн, А.Г. Рузька, О.Р. Лурія). На думку Л.С. Виготського, уява і мислення найтіснішим чином переплітаються: настільки, що їх буває важко розмежувати; обидва процеси беруть участь у будь-якому творчому акті. [2]. Відзначається, що потужний крок в розвитку дитячої уяви здійснюється саме завдяки мовленню; що діти, мовленнєвий розвиток яких відбувається з відхиленнями, демонструють специфічні особливості розвитку мислення і бідні форми уяви. Б.Г. Ананьєв, О.Р. Лурія, В.П. Глухов, В.М. Касаткін підтвердили припущення про те, що порушення мовлення неминуче веде до різних розладів з боку як довільної, так і мимовільної уяви.

Водночас, низка дослідників пов'язують розвиток уяви з ігровою діяльністю. Так, В.С. Мухіна стверджує, що розвинена уява – це результат

оволодіння ігровою, конструктивною, образотворчою та іншими видами діяльності [7].

В.В. Давидов вважає, що уява є одним з основних новоутворень дошкільного віку, яке формується на основі ігрової діяльності дитини і дозволяє їй в своїх діях переносити властивості одних речей на інші, замінювати один предмет іншим.

Л.С. Виготський, а за ним - О.М. Леонтьєв, Д. Б. Ельконін вважали, що уява пов'язана складним діалектичним зв'язком з грою. Вони взаємно доповнюють і збагачують одне одного як за змістом, так і за розвитком способів дій. Дитяча творчість народжується саме у грі.

За результатами досліджень фізіологічною основою уяви є складна аналітико-синтетична діяльність мозку, в процесі якої відбувається утворення нових систем тимчасових зв'язків на основі раніше сформованих [4,5]. Завдяки пластичності мозкових тканин колишній досвід людини не тільки зберігається, відтворюється, а й творчо переробляється. Отже, чим різноманітніше сприймання людини, чим багатший її життєвий досвід, тим яскравішими, повнішими й точнішими бувають створені нею уявлення про предмети, яких вона безпосередньо не сприймає.

Водночас, результати спеціальних психологічних досліджень (О.А. Алябєва, В.П. Глухов, О.М. Дьяченко, В.О. Калягін тощо) свідчать про недостатню рухливість, інертність, затримку розвитку, швидку виснажливість процесів уяви, використання штампів та її одноманітність [3, 4, 5]. Діти потребують більше часу для включення в роботу, у її процесі відзначається збільшення тривалості пауз, спостерігається виснаження діяльності. Відзначається також низький рівень просторового оперування образами. В.П. Глухов зазначає, що малюнки дітей із ЗНМ відрізняються бідністю змісту, вони не можуть виконати малюнок за задумом, не можуть самостійно задумати нову саморобку або споруду. У дітей цієї категорії виникають багаточисленні труднощі при створенні образів уяви і оперуванні ними.

Результати досліджень свідчать, що у дітей із ЗНМ уявлення про предмети неточні і неповні, практичний досвід недостатньо закріплюється і узагальнюється в слові, внаслідок цього формування понять відбувається з затримкою [3, 5]. Рівень розвитку уяви найтіснішим чином пов'язаний з мисленням і мовленням, які узагальнюють практичний досвід дитини, сприяють формуванню уявлень про предмет.

Дослідження уявної ситуації в ігровій діяльності дітей із ЗНМ засвідчило перевагу побутової тематики, стереотипний характер ігор, бідність сюжетів (Л.Г. Соловійова, С.Л. Новоселова, О.М. Усанова). Задум гри виявляється нестійким, ігрові дії носять процесуальний, а не творчий характер.

Сучасні дослідники (О.А. Алябєва, О.В. Боровик, В.П. Глухов, О.М. Дьяченко, В.О. Калягін, О.Н. Усанова тощо) виділяють специфічні особливості уяви у дітей із ЗНМ:

- 1) зниження мотивації і цілеспрямованості у діяльності;
- 2) зниження пізнавальних інтересів;
- 3) бідний запас загальних відомостей про навколишній світ;
- 4) несформованість операційних компонентів;
- 5) складність у створенні уявної ситуації,
- 6) недостатня точність предметних образів - уявлень;
- 7) недостатня сформованість довільної

регуляції образної сфери [3, 4]. Експериментальні дослідження О.В.Боровик підтвердили, що діти із ЗНМ потребують більшої допомоги, часто - спільного з дорослим виконання багатьох завдань [1].

Отже, аналіз психолого-педагогічних досліджень свідчить про недостатній розвиток творчості і уяви у дітей із ЗНМ дошкільного віку. Водночас отримані дані є неповними, переважно стосуються продуктивної та ігрової діяльності дітей із ЗНМ.

У зв'язку з високою актуальністю проблеми та недостатнім її висвітленням, було проведено експериментальне дослідження уяви дітей із ЗНМ. Метою експериментального дослідження було виявити особливості розвитку уяви у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ, а саме: репродуктивної, конструктивної, творчої та вербальної уяви. Відповідно до мети констатувального дослідження було проведено 2 серії експерименту.

Перша серія була спрямована на вивчення 3-х видів уяви: репродуктивної, конструктивної, творчої (продуктивної). Друга серія констатувального дослідження була спрямована на виявлення особливостей і рівня розвитку вербальної фантазії (вербальної уяви), оригінальності і гнучкості мислення.

У констатувальному дослідженні для виявлення індивідуальних особливостей створення дошкільниками вербальних і невербальних образів уяви, було використано такі експериментальні методики: "Намалюй за зразком", "Домалюй фігури", "Намалюй що хочеш", "Запропонуй гру".

Дослідження здійснювалось упродовж 2011–2012 р. на базі ДОЗ комбінованого типу № 37 м. Євпаторія. У дослідженні брали участь 20 дошкільників: 10 - з II–III рівнем ЗНМ і 10 дошкільників із НМР.

**Аналіз** та узагальнення експериментальних даних свідчить про специфічні особливості розвитку уяви (репродуктивної, конструктивної та творчої) у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ.

Результати дослідження за методикою **"Намалюй за зразком"** свідчать про недостатність сформованості репродуктивної уяви у дітей із ЗНМ.

1 (10%) дитина із ЗНМ та 2 (20%) дітей із НМР засвідчили високий рівень сформованості здібностей до копіювання зі зразка. Це означає, що тільки одна дитина із ЗНМ скопіювала без помилок, крім того вона виконала завдання правильно і з творчим підходом, додаючи до малюнка певні елементи чи деталі. Всі інші діти із ЗНМ копіювали малюнки з помилками і не виявили творчого підходу.

5 (50%) дітей із ЗНМ та 8 (80%) дітей із НМР засвідчили середній рівень сформованості здібностей до копіювання зі зразка. Це свідчить про те, що діти перемальовували малюнок з незначними помилками без творчого підходу, змін зображення. 4 (40%) дітей із ЗНМ та 0 (0%) дітей із НМР засвідчили низький рівень сформованості здібностей до копіювання зі зразка. Діти із ЗНМ істотно зменшували малюнки, не копіювали деякі деталі, або просторове розташування об'єктів було неправильне.

Отже, більшість дітей із ЗНМ демонструють середній і низький рівні сформованості репродуктивної уяви. Вони копіюють малюнки з помилками, підходом без додавання нових деталей. Водночас діти із НМР впевнено демонструють середній рівень виконання і жодна – низький рівень.

Аналіз результатів обстеження дітей за методикою О.М. Дьяченко "Домалюй фігури", свідчить що конструктивна уява дітей із ЗНМ теж мала недостатньо творчий характер. У пошуковій ситуації діти із ЗНМ демонструють середній рівень сформованості конструктивної уяви. Водночас діти із НМР переважно демонструють високий рівень виконання завдання.

2 (20%) дітей із ЗНМ та 6 (60%) дітей із НМР засвідчили високий рівень сформованості здібностей до домальовування фігур і створення оригінальних образів. Малюнки цих дітей деталізовані і оригінальні (фігура для домальовування являється частиною іншого предмета, або другорядною деталлю зовсім іншого малюнка).

8 (80%) дітей із ЗНМ та 4 (40%) дітей із НМР засвідчили середній рівень сформованості здібностей до домальовування фігур і створення оригінальних образів. У цих дітей більшість малюнків контурні, примітивні і схематичні, шаблонні і без деталей. Завжди є малюнки, що повторюються самою дитиною (квадрат домальований як будинок, і трикутник - як дах будинку). Спостерігається мінімальне використання елементів та ще з традиційними сюжетами (з круга – сонечко, годинник, квіточка ).

Жодна з дітей із ЗНМ та з НМР не виконали завдання на низькому рівні.

Таким чином, більшість дітей із ЗНМ демонструють недостатність конструктивної репродуктивної уяви. Ці діти обирали стандартні рішення і пояснення своїх малюнків. Стандартними були домальовування кружечків у сонечко, м'ячики, повітряні кульки, квіточки, годинник; квадратів у будиночки, потяги, віконця, шафи; трикутників у дах будинка, печери, будинок, ракети тощо. У дітей із НМР уява була багатшою: вони додали нові фігурки до малюнка, малюнок був об'єднаний уявним сюжетом, деталізований. Це були роботи дітей, які виконують завдання методом включення (фігура стає однією з другорядних деталей зовсім іншого малюнка). Наприклад, кружечок – м'ячик, яким грається хлопчик, трикутник – будка, а в ній собачка, або пісочниця в якій гуляється дівчинка і т.д.). Діти із НМР, домальовуючи фігури, працювали не поспішаючи, із задоволенням і постійно висловлювали бажання працювати ще. В свою чергу діти із ЗНМ працювали поспішки, на прохання домалювати ще і не поспішати, діти виявляли небажання іще щось придумувати і додавати в малюнок, працювали без мотивації, хоча процес малювання їм теж подобався.

Така ситуація, на нашу думку, свідчить про труднощі у здійсненні творчого підходу і підтверджує припущення про недостатній стан сформованості конструктивної та репродуктивної уяви.

Експериментальне вивчення творчої уяви засвідчило середній рівень сформованості у дітей із ЗНМ. Розглянемо дані детальніше.

0 (0%) дітей із ЗНМ та 7 (70%) дітей із НМР засвідчили високий рівень сформованості творчої уяви дошкільників. Малюнки цих дітей сюжетні, деталізовані. 10 (100%) дітей із ЗНМ та 3 (30%) дітей із НМР засвідчили середній рівень сформованості творчої уяви дошкільників. Ці діти намалювали щось знайоме, за зразком, але з новими елементами. Жодна дитина із ЗНМ та НМР не виконала завдання на низькому рівні. Таке виконання завдання свідчить про репродуктивний підхід до виконання завдання і про недостатність творчого підходу, тобто недостатню



сформованість творчої уяви.

Таким чином, результати **першої** серії дослідження засвідчили, що дітям із ЗНМ притаманні репродуктивні рівні сформованості уяви, які сформовані специфічно. Більшість дітей із ЗНМ демонструють середній і низький рівень репродуктивної та конструктивної уяви. У малюванні за задумом діти із ЗНМ демонструють низькі рівні сформованості творчої уяви, переважно з репродуктивним підходом.

**II серія дослідження**, спрямована на дослідження вербальної уяви, теж засвідчила репродуктивні рівні її сформованості у дітей із ЗНМ.

Жодна дитина із ЗНМ та із НМР не продемонстрували високий рівень вербальної уяви, оригінальності і гнучкості мислення. Жодна з них не змогла придумати нову цікаву і оригінальну гру.

3 (30%) дітей із ЗНМ та 9 (90%) дітей із НМР засвідчили середній рівень вербальної уяви. Ці діти придумали ігри не нові, не оригінальні; в грі недостатньо дійових осіб, правила гри продумані недостатньо. 7 (70%) дітей із ЗНМ та 1 (10%) дітей із НМР продемонстрували низький рівень вербальної уяви за завданнями методики. Вони не запропонували гру, не змогли розвинути сюжет гри і не "включились" у фантазування. Такі дані свідчать про не сформованість вербальної уяви у дітей із ЗНМ, використання репродуктивних підходів до виконання творчих завдань. Такий стан, на нашу думку, пов'язаний із системним мовленнєвим недорозвиненням, оскільки вербальна уява передбачає достатній рівень сформованості мовлення. Водночас, на особливу вагу заслуговує той факт, що і діти з НМР демонструють недостатній рівень сформованості вербальної уяви, хоча мовленнєвих порушень у них не виявлено. Цей факт, на нашу думку, потребує подальшого додаткового вивчення.

За результатами проведення двох серій констатувального дослідження ми з'ясували що жодна з дітей із ЗНМ та НМР не демонструє високий та низький рівень сформованості всіх видів уяви. 0 (0%) дітей із ЗНМ і 6 (60%) дітей із НМР демонструють середній рівень сформованості всіх видів уяви. 10 (100%) дітей із ЗНМ і 4 (40%) дітей із НМР демонструють достатній рівень сформованості всіх видів уяви.

Отже, результати констатувального дослідження дозволили з'ясувати, що уява дітей із ЗНМ характеризується недостатньою сформованістю репродуктивної, конструктивної, творчої та вербальної уяви. Діти демонструють труднощі у завданнях, які потребують творчого підходу, створення нового, а також в умовах відтворення знайомого матеріалу. Ці особливості проявляються в завданнях, які передбачають словесне виконання і тих, які базуються на діях без мовлення. Вербальна уява більшості дітей із ЗНМ знаходиться на репродуктивному рівні. Такі дані дозволяють говорити про специфічні особливості сформованості уяви у дітей із ЗНМ, які не завжди є наслідком мовленнєвого недорозвинення.

Результати констатувального експерименту свідчать про необхідність розробки спеціальної програми розвитку всіх видів уяви у дітей із ЗНМ старшого дошкільного віку.

З урахуванням результатів констатувального дослідження було розроблено методику формування уяви і творчої діяльності дітей із ЗНМ.

Методика передбачає безпосередню психокорекційну роботу із дошкільниками, розвиток у них уяви і творчості, а також просвітницьку роботу з батьками.

Формувальна методика передбачає чотири основні етапи, на кожному з яких приділяється увага формуванню та розвитку різних видів уяви.

1 – етап - розвиток репродуктивної уяви. Головною метою є формування навичок, необхідних для створення образів уяви. Дітей учать баченню і побудові образів знайомих їм предметів по елементах (точкам, схемам, частинам предмета, тренують в умінні виділяти образ предмета серед інших і відтворювати його в малюнку. Проводиться робота з розвитку дрібної моторики рук, зорового гнозису та сприймання.

2 - етап - розвиток конструктивної уяви і пошукової діяльності дитини. Основною метою стає навчання баченню і створенню сюжетних композицій на основі наочної опори, з використанням різних геометричних фігур. Дитина вчиться добудовувати образи уяви домальовуючи геометричні фігури і різноманітні об'єкти (ламані, звивисті лінії, які розташовані в різних просторових ракурсах, незакінчені малюнки); вчиться бачити зв'язок об'єктів за змістом, планувати свою діяльність, формувати попередній задум, вносити нові елементи в зображення.

3 – етап - розвиток творчої уяви (малювання, предметне конструювання, робота з природним матеріалом, нестандартне виконання навчальних завдань). Основна увага приділяється прийомам і способам комбінування і перекомбінування образів, розвитку спрямованості уяви. Проводиться робота, що допомагає виникненню задуму, складанню плану його реалізації, процесу створення образу або образної ситуації, аналізу результатів.

4 – етап - розвиток вербальної уяви (фантазування, робота зі словами, вирішення життєвих проблемних ситуацій). Метою роботи стає розвиток самостійної словесної, і образотворчої творчості дитини; вона навчається розумінню змісту за допомогою інтонації, опорних слів, ілюстрацій, схем і символів, а також плануванню, поділу на змістові частини, послідовному викладу і малюванню; навчається за словесним описом бачити образний зміст (особлива увага приділяється словесній опорі).

Кожний етап містить спеціально підібрані вправи, завдання, ігри. Завдання подавалися у ігровій формі, враховуючи провідну діяльність дітей дошкільного віку. Під час занять широко використовувався різноманітний дидактичний матеріал (предметні та сюжетні малюнки, ігри, іграшки, тощо).

Формувальна методика передбачає проведення 20 групових зустрічей, тривалість яких не перевищує години і охоплює одночасно 10 дошкільників із ЗНМ.

Ми припускаємо, що впровадження розробленої методики дозволить якісно покращити всі види уяви дітей із ЗНМ, що позитивно позначиться на їх пізнавальному розвитку, научаності в цілому. Дослідження ефективності запропонованої методики ми вбачаємо наступним етапом у нашій роботі.

На нашу думку, зазначені вище висновки дозволяють лише намітити

напрями подальшого поглибленого дослідження уяви у дітей із загальним недорозвиненням мовлення і не вичерпують усіх аспектів зазначеної проблеми.

### Список використаних джерел

1. Боровик О.В. Развитие воображения. Методические рекомендации. - М.: ООО "ЦГЛ РОН", 2000. –112 с.
2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: психолог. очерк. – М.: Просвещение, 1991. – 94 с.
3. Глухов В.П. Особенности процесса воображения у детей с тяжелыми нарушениями речи // Коррекционное обучение детей с нарушениями речевой деятельности. – М.: Просвещение, 1983. – 224 с.
4. Дьяченко О.М. Развитие воображения дошкольников. Методическое пособие для воспитателей и родителей. – М. Просвещение, 1984. – 124 с.
5. Калягин В.А. Логопсихология / В.А. Калягин, Т.С. Овчинникова. – М.: Академия, 2006. – 320 с.
6. Логопедія / за ред. М.К. Шеремет. – К.:Видавничий Дім "Слово", 2010. – 672с.

The main problem of article is a problem of reproductive, creative, verbal imagination development of children with the general speech delay. The results of a pilot imagination investigation of this category children are presented and the directions of correction are described.

**Keywords:** imagination, general speech delay, creative imagination, reproductive imagination, verbal imagination.

*Отримано 9.11. 2012*

УДК 376- 056.264:616.22

*Т.М. Осадча*

## ПОРУШЕННЯ ГОЛОСУ ОРГАНІЧНОГО ГЕНЕЗУ У ДІТЕЙ

Стаття присвячена проблемі порушення голосу органічного генезу у дітей, розкриває епідеміологічні та клінічні аспекти основних нозологічних одиниць.

**Ключові слова:** дисфонії органічного генезу, папіломатоз гортан, ХРСГ.

Статья раскрывает проблему нарушения голоса органического генеза у детей, раскрывает эпидемиологические и клинические аспекты основных нозологических единиц.

**Ключевые слова:** дисфонии органического генеза, папилломатоз гортани, ХРСГ.

Кількість органічних захворювань голосового апарату у дітей, нажаль, з кожним роком збільшується і залишається актуальною проблемою для лікарів та корекційних педагогів. За отриманими статистичними даними, згідно проведених нами власних обстежень, та архівними документами в клініці ОХМАТДИТ за період 2005 -2011 роки в Україні підтверджено збільшення кількості дітей з порушеннями голосу органічного генезу з усієї України. Найбільший відсоток органічних захворювань гортані зустрічається в Київській області (9.7%) та місті Києві (8.7%). Це може бути пов'язано із своєчасним виявленням даних порушень голосу на поліклінічному рівні і наявністю сучасної діагностичної апаратури у вказаній місцевості. Великий відсоток захворювань також в Кримській (8.2%), Хмельницькій (7,6%), Черкаській (6.1%), Дніпропетровській (5.6%) та інших областях. Це можна пояснити різними причинами, але спеціальні дослідження з даної проблеми не проводились. Інколи діти не отримують кваліфіковану отоларингологічну допомогу у вищевказаних регіонах і потрапляють до лорфахівців клініки ОХМАТДИТ, яка є єдиним центром в Україні, що займається лікуванням хронічних рубцевих стенозів гортані та шийного відділу трахеї у дітей, оснащена сучасною діагностичною апаратурою та надає висококваліфіковану медичну і анестезіологічну допомогу дітям з патологією гортані, клініка є базою кафедри дитячої оториноларингології, аудіології і фоніатрії НМАПО імені П.Л. Шупика. Всім дітям, які мають захриплість голосу та порушення дихання, необхідно проводити скринінг, який включає ларингоскопію або ендодіброларингоскопію.

Слід виділити основні органічні захворювання гортані у дітей такі як: крововиливи голосових складок, травматичні ушкодження гортані, парези та паралічі м'язів гортані периферичного та центрального генезу, мембрани гортані, рубцеві зміни гортані, контактні гранульоми голосових складок, борозна голосових складок, доброякісні та злроякісні пухлини. Саме пухлини гортані у дитячого населення заслуговують уваги, оскільки така патологія гортані може призвести до того, що дитина без належної допомоги спеціалістів може залишитись інвалідом на все життя.

Відомо, що серед доброякісних пухлин у дітей найчастіше зустрічаються папіломи, ангіоми, фіброми та кісти гортані. Однак, такі доброякісні новоутворення, як повітряні пухлини, ліпоми, аденоми, міксони, хондроми, міоми, невриноми, майже не зустрічаються у дитячому віці. До злроякісних пухлин гортані відносять рак та саркому. Хворіють на рак гортані дорослі, а що стосується саркоми, то відмічались поодинокі випадки і у дитячого населення. Враховуючи статистичні дані, отримані в клініці ОХМАТДИТ, за останні шість років найбільший відсоток серед захворювань гортані органічного генезу у дітей займають респіраторний папіломатоз гортані та хронічний рубцевий стеноз гортані (ХРСГ). Дані Г.Ф. Іванченко, Ф.С. Каримова, (2001) свідчать, що папіломатоз гортані складає 15.9% - 57.5% від всіх доброякісних новоутворень гортані. Саме тому ці патологічні стани у дітей заслуговують нашої уваги для вивчення і надання

кваліфікованої корекційної допомоги.

Серед вірусних захворювань людини, які проявляються розвитком папіломатозних утворень не тільки на шкірі, але й на слизових оболонках, особливо статевих шляхів, органів дихання, ротової порожнини виділяють папіломовірусну інфекцію. Для цієї інфекції характерний рецидивуючий перебіг, велика розповсюдженість (13% жителів планети), високий ступінь контагіозності і 100% сприйнятливість населення. Morrell Mackenzie вкінці XIX століття вперше відкрив папіломи, які уражують гортанно-глоточну систему у дітей, за даними ж інших авторів вперше "бородавки гортані" були описані Marcellus Donalus в XVII столітті. Вірусну етіологію папіломатозу гортані визначив Ulmann (1923). У 1980 – х роках було доведено, що збудником рецидивуючого папіломатозу є вірус папіломи людини [6]. Chevalier Jackson вперше ввів термін "ювенільний папіломатоз гортані". У 1979 році Gissman виділив вірус-6 із папіломатозної тканини гортані, а в 1981 році він відкрив вірус - III в папіломатозній тканині гортані і кондиломах [2, 6].

Одним з проявів папіломовірусної інфекції є рецидивуючий респіраторний папіломатоз, як найбільш розповсюджена доброякісна пухлина верхніх дихальних шляхів. Папіломи гортані зустрічаються у дітей раннього віку, починаючи з 5 місяців до 14 років [4]. Відмічається, що перший пік захворюваності припадає на дітей віком від 2 до 5 років, але 28% з усіх хворих складають діти перших 6 місяців життя, 60-80% - діти до 3 років. Якщо ураження вірусом папіломатозу виникло саме в цій віковій групі, то перебіг захворювання носить більш агресивний характер. На думку Е.А.Цветкова (2009) кількість дітей з папіломатозом гортані не зменшується, а залишається стабільним показником і є актуальною проблемою для соціальних, медичних та педагогічних працівників. Частота респіраторного папіломатозу у дітей в США - 4,3 на 1000000 дитячого населення (C.S. Derkay C.S. 1995), в Данії - 3,6 на 1000000 (Derkay 2001). В США кожен рік реєструються нові випадки респіраторного папіломатозу: 2350 випадків серед дітей і 3600 серед дорослих. Частота ювенільного респіраторного папіломатозу в Канаді з 1994 по 2007 роки складала 0.24 на 100000 дітей віком до 14 років і молодше [5]. Розповсюдженість папіломатозу гортані складає від 4 до 7 випадків на 1000000 населення в західному світі, серед дорослих біля 2 на 100000, серед дітей - 4 на 100000 [6].

За даними А.В.Романенко (2000) з 1992 по 1999рр. в ЛОР-клініці Національної Української дитячої спеціалізованої лікарні "Охматдит" кількість дітей з папіломатозом гортані зросла на 24.7%. Після видалення папілом у 25%-30% пацієнтів формується рубцевий стеноз гортані, як наслідок - стійкі порушення голосу [2].

Етіологія папілом гортані вивчена недостатньо. До основних причин їх виникнення відносять віруси, інфекційні захворювання, аутоалергію, порушення функції ендокринної системи, місцеві подразнювальні чинники, нерациональне голосове навантаження, зловживання палінням, алкоголем, імунодефіцитні стани. За даними вчених найбільшу поширеність набула вірусна теорія утворення папілом. Збудником даного захворювання частіше є вірус папілом людини (human papilloma virus-HPV) 6 і 11 тип [2, 6]. Вчені

J. Lagergen (1996) та J. Calinisan et al (2002) довели, що є вірогідність передачі папіломовірусної інфекції від матері до плоду, в результаті чого відбувається ураження гортані дитини, а також цей вірус може уражувати клітини трофобласта, що є причиною переривання вагітності. Вчені Великобританії у 2005 році також виявили ризик передачі вірусу папілом людини від матері до дитини під час пологів з частотою 1:80-1:1,500 (в середньому 1:400). Отже, великої уваги заслуговує детальне вивчення гінекологічного анамнезу матері для своєчасного виявлення та лікування генітального папіломатозу з метою попередження інфікування дитини під час пологів.

Більшість авторів вважає, що папіломатоз гортані займає перше місце серед усіх захворювань гортані і в подальшому призводить до хронічної обструкції та хрипоти у дітей. Діти переносять до 20 оперативних втручань за своє життя і зазвичай у них наявна трахеостомічна трубка. Без лікування папіломатоз має високий ризик летальності 5-8% за рахунок обструкції дихальних шляхів.

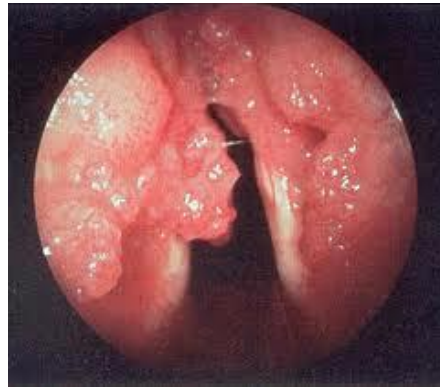


Рис 1. Папіломатоз гортані

Після видалення папілом у 25%-30% пацієнтів формується рубцевий стеноз гортані, як наслідок - стійкі порушення голосу. В.С.Зайцев і співавтори (2005) виділяють такі форми папіломатозу гортані: ювенільний, або папіломатоз у дітей віком до 14 років, та папіломатоз дорослих, який часто є продовженням ювенільного папіломатозу та проявляється рядом клінічних симптомів: порушення дихання, задишка при фізичному навантаженні, зміна голосу від легкої захриплості до повної афонії та явища гіпоксії головного мозку. Явища диспноє можуть зростати, з'являються спазм гортані, стридор і синдром задухи, якщо при такому стані не надати своєчасну невідкладну допомогу може наступити смерть дитини. Прояв клінічних симптомів залежить від віку дитини, локалізації і розповсюдженості папілом.

За нашими спостереженнями і даними обстеження діти з папіломатозом гортані перебувають в лікувальних закладах в середньому від 2-3 днів до 1-2 місяців. Зазвичай це діти соматично ослаблені, у них часті ГРВІ, трахеїти, трахеобронхіти, захворювання серцево - судинної системи і як результат у них порушена емоційно - вольова сфера, що в подальшому може призвести до затримки психічного розвитку соматогенного походження.

На сучасному етапі, враховуючи велику кількість респіраторних папіломатозів, які призводять до порушень голосу та дихання, соматичних та психічних розладів у дітей, не існує жодної класифікації, яка б об'єднувала всі

прояви і наслідки даної хвороби і використовувалася як лікарями так і корекційними педагогами. Хоча існує класифікація Д.Г.Черешкіна(1971), яка звертає увагу на розповсюдженість процесу і виділяє наступні форми папіломатозу:

- локальна (папіломи локалізуються з однієї сторони чи розташовуються в передній комісурі та закривають голосову щілину не більше чим на 1/3);

- розповсюджена (папіломи локалізуються з однієї чи з обох сторін і розповсюджуються за межі внутрішнього кільця гортані чи розташовуються в ділянці передньої комісури та закривають голосову щілину на 2/3);

- облітеруюча.

За перебігом папіломатоз ділять на:

- рідко рецидивуючий (не частіше 1 раз в 2 роки);

- часто рецидивуючий (1-3 рази на рік і більше).

Існує ще одна класифікація, на нашу думку вона вдала як для фоніатрів, так і для фонопедів, але ще не зовсім адаптована, оскільки в ній розглядаються тільки локалізація процесу, кількість рецидивів, ступені дихальної недостатності, порушення голосової функції, а ми вважаємо, що постає питання в необхідності оцінити стан психічних функцій хворого, що є дуже важливим в правильності розробки індивідуальних корекційних програм для дітей з порушеннями голосу органічного генезу. Згідно цієї класифікації виділяють такі форми папіломатозу:

- за розповсюдженістю: локальні, розповсюджені, обтуруючі;

- за станом дихальної функції: стеноз нульового ступеню; стеноз Іа ступеню; стеноз Ів ступеню; стеноз ІІ - го ступеню; стеноз ІІІ - го ступеню; стеноз ІV - го ступеню;

- за порушенням голосової функції: не порушена; легке порушення; виражена захриплість; афонія;

- за характером клінічного перебігу: рецидив один раз на рік; рецидив два - три рази на рік; безперервно рецидивуючий перебіг.

Як уже наголошувалось, діти з органічними захворюваннями гортані потребують оперативного втручання, деякі з них оперуються по декілька разів на рік - це стосується папіломатозу гортані та гемангіом гортані, результатом чого може буди рубцевий стеноз гортані.

Серед основних причин, що призводять до рубцевого стенозу гортані є продовжена інтубація гортані і трахеї, трахеостомія (Е.А. Цветков, М.Я. Козлов,1989; Д.Г. Чирешкин, А.М. Дунаєвська, 1989 та інші), травми гортані (Г.Г. Асланян, 1986; Е.А. Цветков, М.Я. Козлов, 1989 та інші), травми, опіки, травматичні операції з видалення папілом гортані ( Ф.М. Хітров,1963; Б.В. Шевригін, В.П. Іванілов 1983) [1]. Батьки скаржаться на те, що дитина має утруднене дихання або взагалі не має можливості дихати через природні дихальні шляхи, різну ступінь захриплості голосу або голос може зникати при повній обструкції гортані рубцевою тканиною, наявність трахеостомічної трубки. За даними Б.В. Шевригіна (1985), у дітей з хронічним стенозом гортані і трахеї може розвинутиись стенотична хвороба, причиною якої є наявна трахеостома та утруднене дихання. Стенотична хвороба характеризується наявністю частих трахеобронхітів, пневмоній. У дітей з даною патологією знижуються показники життєвої ємності легень і в

подальшому як результат формуються аномалії розвитку грудної клітки, діти відстають у психофізичному розвитку від своїх однолітків, наявні порушення з боку серцево-судинної, нейрогуморальної та ендокринної систем.

Як ми вже відмічали, досить рідкою патологією гортані є судинна пухлина, яка носить назву ангіома гортані і може зустрічатись у дітей. Наявність її в гортані та довготривале медикаментозне чи хірургічне лікування призводять не тільки до тяжких порушень голосу у дітей, але й зміни архітекτονіки гортані.

В.К. Співаков наголошує, що ангіоми гортані складають 1% від всіх пухлин гортані. За даними В.А. Бордуліної (1948) до 1948 року у світовій літературі було опубліковано лише 119 випадків гемангіом гортані, а руминський автор Н. Костинеску (1964) за період 1937 - 1964р. р виявив лише 4 випадки вищезгаданого захворювання. М.І. Светлаков (1964) діагностував серед 1240 хворих з доброякісними пухлинами гортані лише у 10 (0.8%) пухлину судинного генезу, а М.А. Шустер та співавтори (1989) виявили гемангіому у 11 (4,6%) дітей серед 235 хворих з хронічними рубцевими стенозами гортані різної етіології. Д.Г. Чирешкін (1994) наголошують, що судинні пухлини посідають друге місце (після папіломатозу) серед доброякісних пухлин гортані. За нашими спостереженнями в період з 2005 по 2011 виявлено гемангіому у 1 пацієнта віком до 1 року, що становить 1.9% від загальної кількості хворих дітей з органічними захворюваннями гортані.

Ангіоми гортані мають вроджений генез і можуть розташовуватись на різних ділянках гортані: голосових, вестибулярних, черпакувато - надгортанних складках і в підголосовій порожнині. До клінічних симптомів судинних пухлин гортані відносять утруднене дихання, порушення голосу, дисфагічні розлади, інколи кровохаркання. Кріовплив – це один із методів лікування гемангіом гортані, який застосовується після трахеостомії, але нажаль може призвести до змін архітекτονіки гортані і в подальшому до ХРСГ.

Заслуговують нашої уваги і фіброми гортані, оскільки їх наявність призводить до порушень голосу. Фіброма, ця доброякісна пухлина локалізується на голосових складках, частіше по їх вільному краю. У дитячому віці зустрічається досить рідко. Слід виділити основні причини, які призводять до виникнення фібром: використання голосу під час запальних захворювань гортані, гострої респіраторної вірусної інфекції, особливо із застосуванням форсованого голосу або не властивої тесітури, після травматизації складок внаслідок різкого крику, зловживання твердою атакою та інше. Хворі скаржаться на поступову зміну чистоти голосу, відчуття існування стороннього тіла в горлі, іноді кашель, хоча дихання при цьому збережене. Порушення голосу може відмічатись вже на початку захворювання у вигляді легкої захриплості, що відмічається у тенорів та ліричних сопрано на всьому діапазоні незалежно від сили звуку, втомлюваності голосу. Голос порушується поступово в залежності від росту фіброми. Локалізація фіброми на вільному краї голосової складки призводить до відчутної хрипоти, а якщо у фіброми наявна ніжка, то голос може періодично змінюватись від легкої захриплості до відчутної дисфонії [3]. Нами діагностовано один випадок фіброми. У дитини мав місце сиплий голос



та відчуття стороннього тіла у гортані. Пацієнт був успішно прооперований і в подальшому голосова та дихальна функції були відновлені.

За даними L. Zawadzka – Glos та спів. (2009) за 2000-2008 рр. було діагностовано 10 випадків кіст гортані. Кісти гортані у дітей частіше локалізуються на гортанній поверхні надгортанника, в ділянці вестибулярних складок, шлуночках гортані, на голосових складках і черпакуватих хрящах.

Т.А. Шидловська та А.Л. Косаковський (2007) виявляли кісти гортані у дітей з перших днів життя і це супроводжувалось стенозом гортані та вимагало негайної інтубації дитини з наступним хірургічним видаленням кісти. Невеликі кісти гортані можуть протікати безсимптомно, а великі – призводять до відчуття стороннього тіла в горлі, розладів ковтання та дихання, порушення голосу, навіть якщо кіста невеликих розмірів і розташовується на голосових складках.

Що стосується вузликів голосових складок, або співочих вузликів, за даними Ф. Ферліто (1993) згідно Інтернаціональної Гістологічної Класифікації пухлин, яка була опублікована Всесвітньою Організацією Здоров'я у 1991 році вузлики, так як поліпи і кісти, відносяться до пухлиноподібних утворень гортані. При цій патології виникає не змикання голосових складок, яке призводить до напруження голосу та форсування його, результатом чого є тривале порушення голосової функції: різна ступінь захриплості голосу, швидка його втомлюваність, а також хворі відчувають наявність стороннього тіла в гортані, слизу на голосових складках, що заважає нормальній фонації і потребує постійного відкашлювання [3].

Органічні захворювання гортані у дітей заслуговують особливої уваги, оскільки всі вищезгадані нозологічні одиниці мають порушення голосу від легкої захриплості до відсутності голосу взагалі. Кожна дитина, яка має довготривалу захриплість, повинна отримувати консультацію отоларинголога і при необхідності ендоскопію гортані. Діти з порушеннями голосу органічного генезу отримують належну хірургічну допомогу і в подальшому залишаються без належної уваги та допомоги корекційних педагогів, психологів, результатом цього можуть бути стійкі порушення голосу та психічні порушення. Саме на цьому етапі постає питання в необхідності та розробці єдиної класифікації порушень голосу органічного генезу у дітей, яка б могла задовольнити потреби вищезгаданих фахівців для подальшої розробки корекційних програм. На нашу думку, дітям з вузликами голосових складок необхідна відразу допомога психолога та фонопеда; з кістами та фібромами — мікроларингохірургічна допомога з подальшою фонопедичною та, при необхідності, логопедичною та психологічною допомогою. Що стосується дітей з папіломатозом гортані, то належну психологічну допомогу вони повинні отримувати постійно, а відносно фонопедичних занять, то їх можливо проводити лише з дітьми, які мають довготривалий міжрецидивний період. У дітей з ХРСГ заняття з психологами повинні проводитись постійно, логопедичні заняття потрібно проводити ( з акцентом на артикуляційну гімнастику) постійно, не зважаючи, на наявність трахеостомічної трубки. Питання про необхідність фонопедичних занять постає після того, як повністю буде відновлена функція дихання у дитини. Над даними питаннями ми продовжуємо дослідження.

### Список використаних джерел

1. Косаковський А.Л. Етіологія, клініка, діагностика, лікування і профілактика хронічного рубцевого стенозу гортані і трахеї у дітей / А.Л. Косаковський. – К.: КМАПО, 1998. – 152 с.
2. Лайко А.А. Папіломатоз гортані і трахеї у дітей / А.А. Лайко, Д.І. Заболотний, В.В. Дячук, Д.Д. Заболотна, Л.А. Шух, К.А. Хотяновський. – К.: Логос, 2010. – 103 с.
3. Шидловська Т.А., Косаковський А.Л. Актуальні питання фоні атрії. Навчальний посібник / Т.А. Шидловська, А.Л. Косаковський. – К.: КМАПО, 2007. – 232 с.
4. Шидловська Т.Л. Функціональні порушення голосу / Т.Л. Шидловська. – К.: Логос, 2011. – 523 с.
5. Campisi P, Hawkes M, Simpson K; Canadian Juvenile Onset Recurrent Respiratory Papillomatosis Working Group. . The epidemiology of juvenile onset recurrent respiratory papillomatosis derived from a population level national database // Laryngoscope. – 2010. – №120(6). – P. 43-45.
6. Larson D.A., Derkay C.S. Epidemiology of recurrent respiratory papillomatosis / D.A. Larson, C.S.Derkay // APMIS. – 2010. – № 118(6-7). – P. 4.

The article deals with violation of voice organic genesis in children, reveals epidemiological and clinical of aspects the basic nosological units.

**Keywords:** dysfoniya of organic genesis, papillomatosis of laryngea, CRSL

*Отримано 15. 11.2012*

УДК 371.124:376.36

*Ю.В. Пінчук*

### СИСТЕМА ПРОФЕСІЙНИХ ЗНАНЬ ТА УМІНЬ ВЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА

У статті розкривається значення професійних знань та умінь у системі професійної компетентності вчителя-логопеда, відображено зміст теоретичної та методичної підготовки майбутнього логопеда.

**Ключові слова:** професійні знання логопеда, професійні уміння логопеда, зміст підготовки вчителя-логопеда.

В статье раскрывается значение профессиональных знаний и умений в системе профессиональной компетентности учителя-логопеда, описывается содержание теоретической и методической подготовки будущего логопеда.

**Ключевые слова:** профессиональные знания логопеда, профессиональные умения логопеда, содержание подготовки учителя-логопеда.

На сучасному етапі розвитку суспільства успішність роботи вчителя визначається не тільки методами навчання і виховання, які є в його арсеналі, а більшою мірою рисами його особистості, характеру, майстерністю, взаєминами з учнями, творчим ставленням до справи. Особистість вчителя – основна умова і засіб успіху педагогічного процесу, її не можуть замінити ані навчальні посібники, ані майстерно виконані методичні розробки. Виконувати своє завдання на високому рівні вчитель зможе лише в тому випадку, якщо буде безперервно збагачуватися науковими знаннями, педагогічними вміннями, буде удосконалювати свою особистість та педагогічну майстерність.

Водночас з вимогами до особистості педагога суспільство висуває особливі вимоги до змісту знань та вмінь, якими повинен оволодіти майбутній вчитель. Майже всі науковці, які проводили професіографічні дослідження, описували їх (Ф.Н. Гоноволін, Н.В. Кузьміна, В.О. Сластьонін та ін.). Окремо слід зазначити вчених, які вивчали готовність вчителів-дефектологів до педагогічної діяльності або професійну компетентність за нозологіями та напрямками підготовки, – Є.О. Бондар, Л.С. Гренюк, М.З. Кота, С.П. Миронову, Н.М. Назарову, Л.О. Прядко, Л.М. Руденко, В.М. Синьова, І.В. Федоренка та ін.

Відомі окремі роботи Е.Н.Жукатинської, Н.Г.Петеліної, Р.М.Султанової, присвячені формуванню професійної компетентності вчителя-логопеда. У вітчизняній літературі з цієї проблеми представлені дослідження Н.Г. Пахомової, В.В. Тарасун, Л.М. Томіч, Л.О. Федорович, М.К. Шеремет та ін., які безпосередньо стосуються окремих аспектів підготовки логопедів у ВНЗ.

Метою нашої роботи було визначення основних складових змісту професійної підготовки вчителя-логопеда та його стислий виклад у вигляді систематизованого професіографічного опису.

У нашому дослідженні ми виходили з того, що, "системоутворювальним критерієм комплексу наукових і практичних знань педагога-дефектолога виступає антропологічний принцип" (Н.М. Назарова). "Цей принцип визначає добір та інтеграцію всіх необхідних знань про людину та її соціалізацію в нормі, а потім і при відхиленнях у розвитку в контексті спеціальної педагогіки, з наступною внутрішньодисциплінарною конкретизацією стосовно до тієї чи іншої спеціальної предметної галузі" (у нашому випадку – логопедії) [3, с. 160]. Ось чому вчителю-дефектологу перш за все треба оволодіти системою загальнопедагогічних і загальнопсихологічних знань, які відображають уявлення про особливості та закономірності розвитку і навчання дитини з нормальним психофізичним розвитком.

У загальному вигляді психолого-педагогічні знання вчителя-логопеда визначені навчальними програмами. Психолого-педагогічна підготовленість передбачає наявність у спеціаліста знань методологічних основ і категорій

педагогіки; закономірностей соціалізації і розвитку особистості; суті, цілей і технологій виховання і навчання; законів вікового анатомо-фізіологічного і психічного розвитку дітей, підлітків, юнацтва. Вона є основою гуманістично орієнтованого мислення педагога.

Як зазначає О.О. Абдулліна, існує подвійна спрямованість, подвійне призначення системи знань вчителя – як методологічного фундаменту професійної діяльності і як безпосереднього інструмента практичних дій [1].

Таким фундаментом підготовки логопедів виступають психолого-педагогічні знання. Їх майбутні студенти-логопеди набувають, вивчаючи вікові та психологічні особливості розвитку дитини, педагогічну психологію; сутність педагогічного процесу в школі та дошкільному закладі; принципи, засоби, методи та форми роботи у них; теорію і методику виховання дітей шкільного і дошкільного віку, психологію спілкування тощо.

Поступово у ВНЗ студенти-дефектологи оволодівають системою фахових знань. Спеціальні фахові знання відображають сутність положень державних документів про спеціальну освіту в Україні, про права дітей-інвалідів та особливості організації логопедичної допомоги в різних типах державних закладів системи охорони здоров'я, освіти та соціального захисту. Важливим є вивчення особливостей психофізіологічного розвитку дітей з вадами мовлення, змісту виховання і навчання та логопедичної роботи з усіма категоріями дітей та дорослих з вадами мовлення. Безперечно, для майбутніх логопедів значущими є знання методик діагностики, профілактики і корекції вад мовлення; розуміння анатомо-фізіологічних механізмів та проявів мовленнєвих порушень; психолого-педагогічних закономірностей навчально-виховного процесу у шкільних та дошкільних закладах для дітей з ТПМ та ін.

Для вчителів-логопедів вкрай необхідними виявляються також міждисциплінарні знання. Вони охоплюють медико-біологічний, лінгвістичний цикли знань та науковий світогляд.

Медико-біологічний цикл знань передбачає вивчення анатомо-фізіологічних механізмів мовлення, анатомії, фізіології та патології нервової системи та органів мовлення і слуху. Важливим також для майбутніх фахівців є вивчення генетики, нейропсихології та нейролінгвістики, психопатології, знання законів вищої нервової діяльності тощо.

Лінгвістичний цикл знань складається з теорії мовленнєвої діяльності; онтогенезу мовленнєвої діяльності; мовознавства, фонетики, лексики, граматики рідної мови, методики розвитку мовлення.

Науковий світогляд майбутніх вчителів-логопедів формується на базі філософських, економічних, соціально-політичних та правових знань та знань світової й вітчизняної історії і культури тощо.

У процесі формування професійної компетентності засвоєння знань (накопичення інформаційного фонду) є не самоціллю, а необхідною умовою для відпрацювання "знань в дії", тобто умінь та навичок – головного критерію професійної готовності. Як зазначає В.О. Сластьонін, "знання, що лежать в структурі досвіду вчителя мертвим вантажем, не

зведені в систему, залишаються нікому не потрібним надбанням". Ось чому необхідно звернення до форм реалізації теоретичної підготовки. Такою є практична діяльність, яка виявляється в узагальненому вмінні педагогічно мислити, що в свою чергу передбачає наявність у вчителя аналітичних, прогностичних, проєктивних, а також рефлексивних умінь [2].

У визначенні змісту професійних умінь фахівця з логопедії нами враховано сучасні вимоги суспільства до його здатності впроваджувати сучасні здобутки науково-педагогічних знань.

Педагогічні вміння – це сукупність дій, які послідовно виконуються у процесі педагогічної роботи. Засновані вони на теоретичних знаннях і спрямовані на вирішення завдань розвитку гармонійної особистості. Таке розуміння сутності педагогічних умінь підкреслює провідну роль теоретичних знань у формуванні практичної готовності майбутніх вчителів. Вміння допомагають реалізувати єдність теоретичної і практичної підготовки та можуть вдосконалюватися шляхом автоматизації окремих дій. Педагогічні вміння носять багаторівневий характер (від репродуктивного до творчого) [2].

На сьогодні в педагогіці визначилось декілька підходів до класифікації педагогічних умінь. Їх можна об'єднати у три великі групи: за педагогічними функціями (Н.В. Кузьміна, А.І. Щербаков, О.О. Абдулліна та ін.); за постановкою і вирішенням різного класу педагогічних задач (І.Т. Огородніков, Л.Ф. Спирін та ін.); за керуванням педагогічним процесом (В.О. Сластьонін, Л.І. Міщенко та ін.). У своєму дослідженні ми спираємося на першу групу умінь – за педагогічними функціями.

У контексті зазначеного підходу серед професійних умінь вчителя-логопеда ми виділяємо гностичні, орієнтаційні, прогностичні, проєктувальні, корекційні, організаційні, інформаційні, комунікативні, перцептивні, рефлексивні. Розкриємо зміст названих умінь.

*Гностичні вміння* реалізуються у процесі вивчення досвіду колег, аналізу власного досвіду та вдосконалення власної педагогічної діяльності. Вони передбачають наступні дії:

- діагностика стану всіх компонентів мовленнєвої системи у людини;
- вивчення етіопатогенезу, механізмів та симптоматики кожного мовленнєвого дефекту;
- вивчення прийомів і методів дослідження осіб з будь-якою мовленнєвою патологією;
- вивчення психофізичних, особистісних, поведінкових особливостей людей різного віку з ПМР;
- діагностика загального психічного розвитку дитини;
- визначення "зони найближчого розвитку" дитини з вадами мовлення в мовленнєвій сфері;
- вміння збирати анамнез;
- вміння формулювати логопедичний висновок;
- на основі вивчення закономірностей нормального розвитку дітей в онтогенезі вміння встановлювати мовленнєвий статус дитини в нормі і патології на кожному віковому етапі;
- визначення первинності - вторинності порушень мовлення - мислення у

дитини;

- диференціація дітей із первинними мовленнєвими розладами та дітей із схожими станами (при порушеннях інтелекту, слуху, при психічних захворюваннях, аутизмі);
- адекватна оцінка ефективності методів та прийомів логопедичного впливу;
- впровадження ефективних шляхів різних психодіагностичних методик.

*Орієнтаційні вміння* виявляються в умінні знаходити необхідне, важливе, відокремлювати суттєве і другорядне у різних педагогічних ситуаціях, пов'язаних з професійною діяльністю, і проявляються у наступних діях:

- орієнтування у медичній та педагогічній документації (зокрема у медичних діагнозах) на особу з вадами мовлення;
- орієнтування в системі методів і форм логопедичного впливу з метою впровадження найбільш продуктивних;
- орієнтування у змісті навчання дітей, які відвідують заняття логопеда;
- орієнтування в інформаційному середовищі.

*Прогностичні вміння* полягають у передбаченні наслідків своїх дій та вчинків, у прогнозі можливих результатів з урахуванням головних особливостей та суперечностей розвитку дитини (або дорослого) з мовленнєвою патологією; у визначенні динаміки розвитку як окремої особи, так і всієї групи дітей. Зміст прогностичних умінь наповнений такими складовими:

- постановка близької та віддаленої, ідеальної і реальної мети логопедичного впливу;
- моделювання педагогічної ситуації;
- передбачення результату того чи іншого корекційного заходу;
- прогнозування негативних наслідків у випадку невтручання у мовленнєвий розвиток дитини з ТПМ;
- передбачення можливих вторинних відхилень або небажаних явищ у розвитку дитини;
- прогнозування ходу логопедичної роботи;
- визначення етапів логопедичної роботи з дитиною;
- виявлення виховних і розвиваючих можливостей корекційних засобів впливу на дитину з порушеннями мовлення.

*Проектувальні вміння* пов'язані з аналізом власної діяльності та проектуванням навчально-виховного процесу і мають відображення у таких діях:

- відбір змісту корекційно-виховної роботи з будь-якою категорією осіб з ТПМ;
- планування корекційно-логопедичної роботи (щоденне, календарне, перспективне);
- відбір та розподіл форм роботи;
- добір ефективних засобів впливу на дітей;
- добір завдань, наочності, мовленнєвого матеріалу з навчальною або діагностичною метою;
- планування спільної діяльності із родиною дитини, з медичним та педагогічним персоналом закладу.

*Корекційні вміння* передбачають впровадження корекційних методів і прийомів в будь-якій ситуації навчання або спілкування з особою з порушенням мовлення і виявляються у наступних діях:

- застосування адекватних методик подолання кожного мовленнєвого порушення;
- володіння методами розвитку рідної мови у дітей з розладами мовленнєвої сфери;
- розробка власної або адаптація традиційної методики корекції вад мовлення відповідно до індивідуальних особливостей конкретної особи з мовленнєвою патологією.

*Організаційні вміння* полягають у навичках організації власної продуктивної педагогічної діяльності та діяльності дітей відповідно до поставлених цілей. Вони реалізуються у наступних діях:

- комплектування груп і підгруп дітей для логопедичних занять;
- проведення індивідуальних, підгрупових або групових занять;
- впровадження диференційованого та індивідуального підходів на занятті;
- організація співпраці з іншим персоналом закладу (педагогічним, медичним, соціальним);
- організація співпраці з сім'єю дитини, вимогливість щодо виконання всіх домашніх завдань та єдності педагогічних вимог;
- обладнання логопедичного кабінету.

*Інформаційні вміння* передбачають оволодіння сучасними інформаційними технологіями, вмінням працювати з усіма видами інформації і представлені такими діями:

- отримання інформації про себе, про дітей та їх розвиток, про батьків, про досвід роботи інших педагогів тощо;
- пропаганда логопедичних знань серед громадськості і в першу чергу серед батьків дітей із ТПМ;
- надання різної інформації (світоглядної, наукової, морально-естетичної тощо) для оточуючих: вихователів, вчителів, лікарів, батьків та насамперед для дітей;
- застосування сучасних інформаційних технологій.

*Комунікативні вміння* передбачають спілкування з дітьми, батьками, колегами по роботі, вміння впливати на дитину та її батьків в динаміці педагогічного процесу, вміння володіти своїм настроєм, знімати зайве психічне напруження і реалізуються у наступних діях:

- володіння культурою та технікою мовлення;
- володіння ораторським мистецтвом;
- володіння педагогічною технікою;
- встановлення педагогічно доцільних стосунків з дітьми, батьками, співробітниками, адміністрацією;
- встановлення сприятливого мікроклімату в колективі дітей та співробітників;
- пропагування логопедичних знань;
- вміння вести бесіду та дискусію, виступати на батьківських зборах, педрадах і методоб'єднаннях, науково-методичних семінарах і конференціях;

- користування власним мовленням як основним засобом розвитку мовлення дітей та стимулювання їхньої мовленнєвої активності;
- дотримання принципів деонтології.

*Перцептивні вміння* проявляються в умінні сприймати навчально-пізнавальну діяльність дітей, професійну діяльність колег, обізнаність та готовність до співпраці із батьками, відчувати психологічний стан оточуючих, правильно його оцінювати і відображаються у наступних діях:

- адекватність сприйняття дитини та уважність до неї;
- адекватність сприйняття батьків та знаходження відповідного тону для спілкування з ними;
- адекватність сприйняття колег та налагодження дружніх і конструктивних стосунків з ними.

*Рефлексивні вміння* виявляються в контрольній діяльності педагога, спрямованій на себе, і полягають у наступних діях:

- аналіз ефективності застосованих методів, прийомів і засобів професійної діяльності;
- аналіз причин успіхів і невдач, помилок і труднощів у ході реалізації поставлених завдань логопедичного впливу;
- співставлення власного досвіду із досягненнями інших фахівців та науковими розробками й рекомендаціями;
- нестандартне бачення предмета логопедичного впливу;
- самостійне набуття знань;
- потреба у самоаналізі.

Таким чином, подана система відображає зміст теоретичної та методичної підготовки майбутнього логопеда, який складає основу професійної компетентності спеціаліста з логопедії.

З нашого погляду, вищевикладена система знань і умінь професійної компетентності вчителя-логопеда повинна стати діагностичним еталоном, орієнтуючись на який фахівець може будувати всю свою роботу щодо розвитку і вдосконалення власного професіоналізму та його оцінювання.

Підсумовуючи сказане, зазначимо, що визначення змісту діяльності фахівців з логопедії може стати ефективним підґрунтям для створення єдиних Державних освітніх стандартів для вищої школи. Саме стандарт повинен містити характеристику мінімуму знань і умінь випускника, а не перелік навчальних дисциплін, визначення якого є прерогативою самого освітнього закладу. На основі стандартів створення зразкових, а не обов'язкових, як було раніше, освітніх програм, тобто навчальних планів і змісту навчальних дисциплін. Окреслена система може виступати тією основою, яка допоможе визначити зміст і форми неперервного професійного зростання педагогів-логопедів.

### Список використаних джерел

1. Абдуллина О.А. *Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования.* / О.А. Абдуллина – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1990. – 141с.
2. Педагогика / [В.А.Сластенин, И.Ф.Исаев, А.И.Мищенко и др. ] – М.: Школа-Пресс, 1997. – 512 с.



3. Специальная педагогика /Л.И. Аксенова, Б.А. Архипов, Л.И. Белякова и др.; Под ред. Н.М. Назаровой. - М.: Академия, 2002. - 400с.
4. Шеремет М.К. Основні тенденції модернізації підготовки корекційних педагогів в умовах реформування освітньої галузі/ М.К. Шеремет. - // Логопедія. - №1 – 2011. - С.3-5.

The article exposes the importance of professional knowledge and skills of the professional competence of speech therapy, which reflect the content of the theoretical and methodological training of future speech therapist.

**Keywords:** speech therapy professional knowledge, professional skills speech therapist, a speech therapist training content.

*Отримано 6.11. 2012*

УДК 376-053.4

*Ю.В. Рібцун*

### ПРОФЕСІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ ВИХОВАТЕЛЯ-МЕТОДИСТА СПЕЦІАЛЬНОГО ДНЗ КОМПЕНСУЮЧОГО ТИПУ

Стаття присвячена питанню професійної діяльності вихователя-методиста, що працює у спеціальному дошкільному навчальному закладі компенсуючого типу. Автором виокремлено основні засади та форми методичної роботи, визначено посадові обов'язки та відповідні кваліфікаційні характеристики вихователя-методиста.

**Ключові слова:** вихователь-методист, професійна діяльність, спеціальний дошкільний навчальний заклад.

Статья посвящена вопросу профессиональной деятельности воспитателя-методиста, работающего в специальном дошкольном образовательном учреждении компенсирующего типа. Автором обозначены основные предпосылки и формы методической работы, определены должностные обязанности и соответствующие квалификационные характеристики воспитателя-методиста.

**Ключевые слова:** воспитатель-методист, профессиональная деятельность, специальное дошкольное образовательное учреждение.

Сучасний стан і перспективи логопедичної науки та практики вимагають стратегічно нових підходів, оновлення й урізноманітнення форм роботи у спеціальному дошкільному навчальному закладі (ДНЗ) компенсуючого типу

для дітей із порушеннями мовлення (ПМ).

Варіативність дошкільної освіти дозволяє враховувати зростаючі освітні потреби як суспільства в цілому, так і батьків дітей із обмеженими можливостями здоров'я (ОМЗ) зокрема. Будь-який дошкільник із ОМЗ (у т. ч. і з вадами мовленнєвого розвитку) має право на одержання безкоштовної освіти на рівні з дітьми без тих чи інших вад у розвитку. Гуманізація сучасної освіти пов'язана, насамперед, зі зміною якості навчально-виховного процесу, адже на сьогодні в його центрі знаходиться вже не педагог, а дитина. При цьому пріоритети дошкільної освіти залишаються збереженими: це і зміцнення здоров'я, і створення сприятливих умов для всебічного гармонійного розвитку дітей, і, звичайно, збереження кожної дитячої особистості та повага до неї.

Такі інновації у спеціальній освіті потребують злагодженої взаємодії всього педагогічного колективу дошкільного навчального закладу, усвідомлення важливості методичної роботи, як необхідної ланки комплексного корекційно-розвивального та навчально-виховного процесу установи.

*Методична робота* (МР) у спеціальному дошкільному навчальному закладі компенсуючого типу для дітей із порушеннями мовлення *базується на таких засадах*:

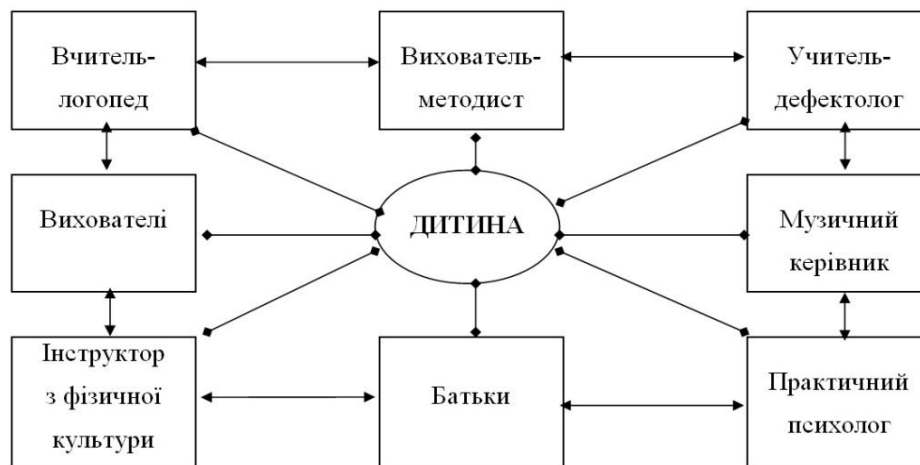
- реалізація у МР інтеграції новітніх науково-теоретичних і методично-практичних розробок у галузі спеціальної педагогіки та логопсихології;
- комплексний характер МР, що передбачає її системність, послідовність, наступність і безперервність, впровадження креативних ідей у роботу педагогічного колективу при максимальній активізації діяльності всіх педагогів (учителів-логопедів, учителів-дефектологів, практичного психолога, вихователів, інструкторів із фізичної культури, музичних керівників) і батьків вихованців;
- урахування специфічного спрямування роботи всього ДНЗ, індивідуалізація та диференціація у підході до педагогічних кадрів;
- колективний характер МР шляхом налагодження професійного співробітництва, підвищення кваліфікації та самоосвіти педагогів із постійним дотриманням у побудові навчально-виховного процесу принципу дитиноцентризму (див. рис. 1);
- створення сприятливих умов для ефективної МР, зокрема поліпшення матеріально-технічного оснащення методичного кабінету, затвердження на рівні МОНмолодьспорту України відповідної нормативно-правової бази, розробка спеціального програмно-методичного забезпечення.

Зміст методичної роботи реалізується через дві форми:

а) колективну – педагогічні наради, колективні перегляди ігор-занять із їх детальним аналізом, **методичні діалоги**, навчальні дискусії, **педагогічні вітальні**, ділові ігри, лекції, групові консультації, виставки, конкурси, диспути, **аукціони**, семінари-практикуми, семінари-колоквиуми, семінари-дискусії, засідання „круглих столів”, **методичні об'єднання різних видів**, ігрове моделювання, школа педагогічної майстерності, школа перспективного педагогічного досвіду, школа молодого педагога;

б) індивідуальну – аналіз конкретних ситуацій, **співбесіди**, **методичні**

паузи (розробка міні-пам'яток, рекомендацій, порад), самоосвіта, наставництво, консультативна допомога у виконанні завдань при проходженні педагогами курсів підвищення кваліфікації, анкетування, тестування, **індивідуальний план входження в професію (для молодих спеціалістів)**, творчі звіти про виконану роботу.



**Рис. 1. Реалізація принципу дитиноцентризму та професійного співробітництва педагогів спеціального ДНЗ**

Міцним підґрунтям методичної роботи є принцип деонтології (від грецьк. deontis – належне, logos – вчення), тобто дотримання етичних правил і норм. Важливе значення при цьому відіграє власне особистість вихователя-методиста, його педагогічна та психологічна освіченість, **загальна ерудованість**, здатність до взаємоповаги та взаєморозуміння з колегами та батьками вихованців, вміння сумлінно виконувати свої посадові обов'язки.

**Посадові обов'язки вихователя-методиста**

**спеціального ДНЗ компенсуючого типу** (з урахуванням [1, 3])

*Вихователь-методист повинен:*

вміти –

- організувати ефективну роботу та оснащення методичного кабінету [2, 4] шляхом його постійного оновлення та поповнення з урахуванням передового педагогічного досвіду, технологій спеціального навчання та виховання, новинок психолого-педагогічної літератури, аудіо- та відеоматеріалів завдяки створенню творчих міні-об'єднань педагогів;
- забезпечити умови для високоякісної реалізації комплексного навчально-виховного процесу з урахуванням індивідуальних психофізичних і вікових особливостей та потреб дітей, дослідно-експериментальної роботи на базі ДНЗ;
- визначити тематику педагогічних нарад, організувати роботу методичних об'єднань, семінарів-практикумів тощо, брати в них активну участь;
- співпрацювати з міськими чи районними методичними кабінетами (центрами), з інститутами післядипломної педагогічної освіти, науково-дослідними інститутами, підвідомчими НАПН України;
- здійснювати методичну допомогу в проектуванні та проведенні корекційно-розвивальної та навчально-виховної діяльності педагогічного

колективу ДНЗ, в організації предметно-розвивального середовища, яке б відповідало віку та психофізичним потребам вихованців;

- надавати практичну допомогу педагогам у реалізації диференційованого, особистісно-зорієнтованого, компетентнісного, діяльнісного та психолінгвістичного підходів у корекційно-розвивальному освітньому процесі в цілому та життєдіяльності дітей зокрема;
- вести відповідну документацію: а) план роботи; б) діловий щоденник аналізу освітньо-виховного процесу; в) книга проведення консультацій (у т. ч. й тематичних); г) плани семінарів, семінарів-практикумів; д) плани проходження педагогами курсів підвищення кваліфікації; е) бланки атестації педагогічних працівників; є) книга обліку посібників, ігрового, дидактичного обладнання тощо; ж) картотека публікацій періодичних видань, психолого-педагогічної, методичної літератури; з) облік інформаційних матеріалів і педагогічних видань із питань загальної („Дошкільне виховання”, „Палітра педагога”, „Джміль” (Київ, „Світич”) і спеціальної („Дефектологія. Особлива дитина: навчання та виховання” (Київ, „Педагогічна преса”), „Логопед” (Харків, ВГ „Основа”) [5] дошкільної освіти; і) перелік методичних розробок, конспектів ігор-занять, програм святкових дійств, розваг, театральних вистав, матеріалів із досвіду роботи, експериментальні дослідження, авторські розробки;
- здійснювати підготовку документації до проходження атестації педагогічними працівниками;
- допомагати педагогічним працівникам у складанні перспективних планів навчально-виховної та корекційно-розвивальної роботи, контролювати їх виконання;
- налагоджувати тісну співпрацю зі шкільними навчальними закладами (у т. ч. і з інклюзивною формою навчання), забезпечуючи наступність освіти;
- вивчати та розвивати педагогічну компетентність молодих спеціалістів шляхом організації наставництва, стимулювання розвитку їх творчого потенціалу, формування навичок самоаналізу власної педагогічної діяльності;
- організовувати проходження практики студентами вищих та середніх педагогічних навчальних закладів із метою створення умов для безперервного розвитку професійної майстерності у навчально-виховному процесі;
- створювати сприятливий клімат у педагогічному колективі на основі емпатії та толерантності, володіти культурою спілкування, відповідними способами та формами;
- дотримуватися принципів педагогічної етики, пропагувати здоровий спосіб життя, запобігати шкідливим звичкам, поважати культурні, духовні, історичні цінності держави та українського народу;
- постійно підтримувати зв'язки з батьками, надавати їм консультативну допомогу з питань спеціальної освіти та загального психофізичного розвитку дошкільників;
- систематично підвищувати свій фаховий рівень, творчу і педагогічну

майстерність, методичну та загальну культуру;

знати –

- основи чинного законодавства України щодо загальноосвітньої та спеціальної педагогіко-психологічної організації допомоги дошкільникам із обмеженими можливостями здоров'я; досконало володіти державною мовою;
- нормативно-правове та програмно-методичне забезпечення системи спеціальної дошкільної освіти;
- загальні і спеціальні науково-теоретичні, навчально-методичні та основні практичні відомості зі спеціальностей „Дефектологія”, „Спеціальна методика дошкільного виховання” в обов'язі вищої педагогічної освіти;
- цілі, принципи, зміст корекційно-розвивального навчання та виховання; умови, методи, форми, засоби реалізації навчально-виховного процесу, методичні аспекти організації управління діяльністю ДНЗ;
- про сучасні тенденції, перспективи, інновації та технології спеціальної дошкільної освіти.

**Таким чином, результатами методичної роботи є вироблення вихователем-методистом своєї неповторної авторської системи педагогічної діяльності, в якій, завдяки взаємодовірі та підтримці, здійснюється розвиток індивідуальних здібностей кожного працівника, розкриваються його потенційні можливості, відбувається забезпечення професійно-особистісного розвитку, виховання трудової дисципліни, моделювання та планування освітньої діяльності.**

**Атестація вихователя-методиста здійснюється один раз на 5 років. За її результатами і присвоюється певна кваліфікаційна категорія.**

***Кваліфікаційні вимоги до категорій вихователя-методиста спеціального ДНЗ компенсуючого типу***

*Вихователь-методист вищої категорії повинен:*

мати –

- повну вищу дефектологічну освіту (магістр, спеціаліст);
- сучасний світогляд, високий рівень професіоналізму, ініціативності, творчості, організаторських здібностей;
- стаж педагогічної роботи не менше 8 років;

володіти –

- ефективними формами, методами організації методичної, навчально-виховної та корекційно-розвивальної роботи;
- моральними якостями, гідними наслідування.

*Вихователь-методист першої категорії повинен:*

мати –

- повну вищу дефектологічну освіту (магістр, спеціаліст);
- високу професійність, загальнопедагогічну компетентність;
- стаж педагогічної роботи не менше 5 років;

володіти –

- ефективними формами, методами організації методичної, навчально-виховної та корекційно-розвивальної роботи;
- моральними якостями, гідними наслідування.

*Вихователь-методист другої категорії повинен:*

мати –

- повну вищу дефектологічну освіту (магістр, спеціаліст);
- достатній професіоналізм;
- стаж педагогічної роботи не менше 3 років;

володіти –

- сучасними формами, методами організації методичної, навчально-виховної та корекційно-розвивальної роботи;
- моральними якостями, гідними наслідування.

Отже, вихователь-методист окреслює ту єдину спільну лінію, що спрямовує всю навчально-виховну та корекційно-розвивальну роботу закладу, і саме від правильного вибору та використання ним різноманітних форм методичної роботи у спеціальному ДНЗ, рівня його професійності залежить ефективність діяльності педагогічного колективу в цілому.

### Список використаних джерел

1. Довідник кваліфікаційних характеристик професій працівників. – Вип. 80. Соціальні послуги. – К. – 2006.
2. Коментар до Типового положення про методичний кабінет дошкільного навчального закладу [Електронний ресурс] // Режим доступу до вид.: <http://www.iitzo.gov.ua/>
3. Про затвердження Типового положення про атестацію педагогічних працівників : наказ М-ва освіти і науки України від 06 жовт. 2010 р. № 930 [Електронний ресурс] // Режим доступу до вид.: [www.zakon.rada.gov.ua](http://www.zakon.rada.gov.ua)
4. Типове положення про методичний кабінет дошкільного навчального закладу: наказ М-ва освіти і науки України від 09 листоп. 2010 р. № 1070 [Електронний ресурс] // Режим доступу до вид.: <http://osvita.ua>  
Законодавство>Наказ МОН/ <http://www.logoped.in.ua>

*Отримано 7.11.2012*

**УДК 159.922.313**

*Л.М. Руденко*

## **ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ У РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ ТА ЇХ ВПЛИВ НА ПРОЦЕСИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ**

В статті розглянуто особливості поведінкових порушень та агресивної поведінки у дітей з розумовою відсталістю в різні вікові періоди. Виділено агресивні реакції за спрямованістю та видами, а також вказано на форми прояву агресивності.

**Ключові слова:** розумово відсталі, вікові періоди, агресивна поведінка, порушення поведінки, форми, види агресивної поведінки, агресивні реакції.

В статті рассмотрены особенности поведенческих нарушений и агрессивного поведения у детей с умственной отсталостью в разные возрастные периоды. Выделены агрессивные реакции за направленностью и видами, а также формы проявления агрессивности.

**Ключевые слова:** умственно отсталые, возрастные периоды, агрессивное поведение, нарушение поведения, формы, виды агрессивного поведения, агрессивные реакции.

Відхилення в поведінці дітей з порушенням інтелекту обумовлені органічним ураженням головного мозку, майже в усіх спостерігається відсутність або значне зниження у порівнянні зі звичайними дітьми інтересу до навколишнього середовища, загальна патологічна інертність; недостатня сформованість процесу сприйняття, що визначає неможливість самостійної орієнтації дитини в умовах виконання завдання, потреба в деталізованому його роз'ясненні, складну зміну одного виду діяльності на інший. Вивчення процесу розвитку розумово відсталої дитини допомагає зрозуміти його не як прояв визначених задатків або вад, не як варіант норми, а як результат захворювання, що спричиняє своєрідність розвитку. Однак і цей розвиток, як показали дослідження, проведені А.Л. Леонтьєвим, Л.С. Виготським, все таки формує нові зв'язки нагромадження життєвого досвіду, оволодіння знаннями і навичками, поступальний рух уперед.

С.Л. Рубінштейн підкреслював, що "психіка розвивається навіть при найглибших ступенях розумової відсталості... Розвиток психіки – це специфіка дитячого віку, що пробивається крізь будь-яку, найважчу патологію організму" [4, с. 117].

Російські вчені В.Г. Асєєв, Д.І. Фельдштейн, які вивчали проблеми розвитку особистості, у своїх дослідженнях зазначають, що засвоєння соціальних норм і цінностей формується поетапно, і в кожному віковому періоді діють свої психологічні механізми і закономірності.

А.І. Фурманов стверджує, що агресивну поведінку можна спостерігати вже в ранньому дитячому віці. У дошкільному віці агресія проявляється майже винятково в імпульсивних приступах упертості, які здебільшого не піддаються впливу дорослих. Виражається це найчастіше спалахами злості або гніву, що супроводжуються лементом, бриканням, кусанням, готовністю битися. Причиною такої поведінки є блокування бажань або наміченої програми дій у результаті застосування виховних впливів. При цьому дитина не має наміру завдати шкоди оточуючим.

В більш старшому віці на перший план активніше висуваються конфлікти і сварки з ровесниками, спричинені бажанням оволодіти речами, найчастіше – іграшками. Частка таких конфліктів у дітей молодшого дошкільного віку становить 78%. У цей період розвитку в 5 разів зростає

число випадків застосування дітьми фізичного насильства.

Аналіз особливостей розвитку дітей дошкільного віку з порушеним інтелектом дозволяє говорити про те, що дана категорія дітей характеризується явищами децелерації – запізненням біологічного дозрівання, психічного інфантилізму, зниженням адаптаційних можливостей.

Водночас зі специфічним розвитком психіки відбувається своєрідний розвиток емоційної сфери розумово відсталого дитини дошкільного віку, що проявляється, насамперед, у незрілості, адже почуття розумово відсталого дитини довгий час не достатньо диференційовані, бувають неадекватними і непропорційними зовнішнім впливам.

Емоційна незрілість характеризується тим, що в дітей відсутня типова для здорової дитини жвавість і яскравість емоцій, у них слабка зацікавленість в їх оцінці, низький рівень домагань, підвищена сугестивність, відсутність критичного ставлення до себе. Емоційні реакції дітей примітивні і поверхневі; емоційний розвиток – затриманий. Діти постійно зазнають труднощів адаптації, що порушує їхній емоційний комфорт і психічну рівновагу.

С.В. Велієва на основі дослідження емоційної сфери дітей дошкільного віку виявила загальні для всіх дошкільників (3–7 років) типові психічні стани (усього 16): радість, подив, тривога/тривожність, страх, безтурботність, активність, веселість, інтерес, агресія, образа, прагнення до знання, прихильність, ніжність, бадьорість, безпорадність, дружелюбність. Тривожність, агресія й образа увійшли в цей перелік як прояви агресивної поведінки. Специфікою психічних станів дошкільників є швидка змінюваність, короткочасність, залежність від емоціогенного середовища, що пов'язане з великою слабкістю, збудливістю, неврівноваженістю нервової системи.

М.Ч. Расцевською було здійснене дослідження структури базальних емоцій дітей з різним рівнем інтелектуального розвитку 6, 8 і 10 років, яке показало, що в дітей з розумовою відсталістю спостерігається недостатність позитивних переживань, у них менше проявів життєрадісності, а частіше проявляються емоції страху і гніву. В порівнянні з дітьми, які мають нормальний розвиток, діти з розумовою відсталістю більше похливі через те, що в них слабо розвинені процеси збудження та рухливості нервових процесів, від яких залежить витримка і швидкість реакції в ситуаціях тривожності. Автори дійшли висновку: незважаючи на те, що діти з розумовою відсталістю не вирізняються особливою боязкістю, вони рідко відчують стан емоційного благополуччя.

На підставі даних дослідження можна стверджувати, що агресивність властива дітям дошкільного віку з розумовою відсталістю набагато більшою мірою, ніж дітям з нормальним розумовим розвитком.

Подальші прояви агресивності багато в чому пов'язані з процесами статево-рольової ідентифікації дитини. Вплив на формування агресивних форм поведінки її найближчого оточення й усвідомлення нею власної статевої приналежності можна простежити, якщо порівняти поведінку хлопчиків і дівчаток. Відомо, що у 2-річному віці серед проявів



агресивності у хлопчиків і дівчаток приблизно однаково проявляється плач, вереск і взаємні ляпаси, у 4 роки фрустрація й невдачі викликають у них неоднакову реакцію: хлопчики здебільшого б'ються, а дівчатка верещать.

Прихильники різних психологічних шкіл пояснюють це по-різному. Психоаналітичний напрямок, що ґрунтується на постулаті про вродженість тенденцій до агресивної поведінки і прояву гніву, доводить, що у хлопчиків ці тенденції проявляються більшою мірою, ніж у дівчаток.

У рамках біхевіористичного напряму у хлопчиків також зазначається більша агресивність у порівнянні з дівчатками, але це пояснюється тим, що у соціально схвалюваних моделях поведінки дівчаток немає агресивних тенденцій, а якщо дівчатка мають ті ж наміри, що і хлопчики, вони бояться їх виявити через покарання, тим більше, що до агресії хлопців оточуючі ставляться з меншим осудом. Поступово, з віком, ці моделі закріплюються: число проявів агресії в поведінці дівчат поступово скорочується, і вони стають менш агресивними, навіть якщо в ранньому дитинстві були забіякуваті.

Поступово форми агресії змінюються: частота звичайного фізичного нападу зменшується за рахунок приросту більш "соціалізованих" форм – таких, як образа або суперництво [6].

При вивченні форм агресії було виявлено, що в дошкільників і у молодших школярів статеве співвідношення прямопротилежне: у хлопчиків переважає фізична агресія, а у дівчаток – вербальна. Пізніше, у хлопчиків молодшого підліткового віку тенденція змінюється: вербальна агресія стає домінуючою, хлопці частіше використовують словесний спосіб прояву негативних почуттів, ніж дівчатка того ж віку. Разом з тим, є й одна примітна особливість поведінки дітей: з віком їх агресивність набуває ворожого характеру.

Російський психолог В.М. Махова, вивчаючи емоційне реагування розумово відсталих дітей на проблемні ситуації, виявила, що діти з порушенням інтелекту віддають перевагу деструктивним способам вирішення проблемних ситуацій: свідоме провокування конфліктних відносин супроводжується фізичною і вербальною агресією [3, с. 10].

С.А. Завражин, Л.К. Фортова зазначають, що найпоширенішими серед розумово відсталих молодших школярів формами агресивної поведінки є сварки, бійки, лихослів'я, брутальність, взаємні звинувачення, обурення. Серед причин, що стимулюють виникнення агресії, ці фахівці називають неблагополучну ситуацію у родині; підвищене збудженість дітей; інтелектуальні порушення; низький рівень самоконтролю; негативний вплив класного колективу, в якому агресія вважається нормою поведінки; фруструючі ситуації (заборони, зауваження педагогів). Найпоширенішими формами агресивної поведінки серед розумово відсталих молодших школярів є сварки, бійки, звинувачення, прояви гніву. З віком частота агресивних проявів зростає, що найчастіше виникають як реакція психологічного захисту у складних ситуаціях, яка має імпульсивний характер, спричинений, як правило, органічними порушеннями у дітей.

Прояви агресивності в поведінці розумово відсталих молодших школярів є наслідком незадоволеності дитини змістом спілкування з

близькими дорослими та однолітками; низьким статусом дитини в групі; невдачами у спільній з однолітками діяльності, обумовленими як труднощами операційного характеру (нерозвиненість базових соціальних умінь), так і змінами мотиваційної сторони діяльності (наприклад, перевага егоїстичних мотивів спілкування); незадоволення потреб у визнанні.

Психологічними передумовами агресивності розумово відсталих дітей можуть стати такі особливості: імпульсивність, дратівливість, запальність, схильність до афектів, невміння стримувати себе. Стійке зниження пізнавальної діяльності дітей, обумовлене органічною поразкою головного мозку, також підвищує ризик виникнення агресивних проявів у поведінці.

У дітей з розумовою відсталістю агресивна поведінка проявляється в різних типах агресивних реакцій, що розрізняються за спрямованістю і видами.

Розподіл за спрямованістю такий:

- зовнішня (екстрапунітивна) спрямованість характеризується відкритим проявом агресії на безособові обставини, предмети або соціальне оточення; у відповідях зазвичай містяться або осуд зовнішніх атрибутів, або учасників ситуації, або доручення іншій особі виправити положення, задовольнити потреби;
- спрямованість на себе (інтропунітивна) характеризується відкритим вираженням звинувачення або вимоги, адресованій самому собі; у відповідях зазвичай містяться або покірне прийняття фрустратора у вигляді блага, або визнання власної провини, або відповідальність за дозвіл і виправлення ситуації;
- несуб'єктна (імпульсивна) спрямованість характеризується відсутністю агресії, звинувачень, вимог і запереченням проблемності ситуації або конфлікту, або вини чи відповідальності когось, вираження надії на сприятливе вирішення проблеми.

Розподіл за видами реакцій:

- перешкодо-домінантний (фіксування уваги на перешкоді, джерелі стресу, фрустраторі, явищі чи предметі, які створюють критичну ситуацію);
- самозахисний (самовиправдання, наведення захисних аргументів, звинувачення іншого з метою відведення від себе покарання тощо);
- настирливо-вирішуючий (не уникає ситуації, а завзято береться за її розв'язання будь-яким засобом, прагне завершити пошук виходу із ситуації, знайти конструктивне рішення).

*У розумово відсталих дітей* найчастіше зустрічаються екстрапунітивний, самозахисний типи. Для них характерні такі особливості:

- афективно-динамічні реакції (гнів високої інтенсивності, спрямований на іншу людину, або об'єкт, що сприймається як причина складної ситуації; роздратування, ненависть, почуття безпорадності, розгубленість, образа); вербальні реакції ("ти в усьому винний", "я не винен, це інший зробив");
- поведінкові реакції (вказування на того, хто також опинився у критичній ситуації, звинувачення його – так дитина може вдарити іншого, замахнутися на дорослого тощо);

- психологічний захист відповідно до цього типу, коли у відході з критичної ситуації агресія спрямовується на інших людей і зовнішні предмети [5].

Отже, можна виділити такі загальні характерологічні особливості агресивних дітей молодшого шкільного віку з розумовою відсталістю:

- високий рівень особистісної тривожності, сприйняття великої кількості ситуацій як загрозливих;
- слабе усвідомлення власних емоцій, низький рівень емпатії;
- самооцінка, що налаштована на негативне сприйняття себе оточуючими;
- емоційне заиклювання на ситуації, що відбувається зараз; невміння передбачати наслідки своїх дій;
- слабкий контроль над своїми емоціями;
- обмежений набір поведінкових реакцій на проблемну ситуацію, демонстрація деструктивної поведінки.

При переході від молодшого шкільного до юнацького віку співвідношення таких поведінкових реакцій, як фізична, вербальна, непряма агресія і негативізм істотно змінюється. У хлопчиків впродовж усіх вікових етапів домінують фізична агресія і негативізм, а у дівчаток – негативізм і вербальна агресія. У віковому аспекті слід зазначити загальне наростання агресивних і негативістських тенденцій як у хлопчиків, так і в дівчаток. Однак у хлопчиків до 16-ти років спостерігається тимчасове зниження фізичної та вербальної агресії, непрямой агресії й негативізму – до 14–16 років. У дівчаток ослаблення реакцій фізичної та вербальної агресії спостерігається в 14-літньому віці, а непряма агресія і негативізм мають постійні тенденції до наростання.

Існують статеві розходження у силі прояву агресивних реакцій. Хлопців вирізняє перевага реакцій фізичної агресії. Дівчатка застосовують непрямі способи вираження агресії – вербальну, непряму агресію і негативізм. Можливо, це зумовлене тим, що агресія хлопчаків спрямована "назовні", а дівчаток – "усередину" [6].

Крім того, якщо в процесі розвитку дитина не навчиться контролювати свої агресивні імпульси, то надалі це загрожуватиме переважною орієнтацією на однолітків у підлітковому віці, в юнацькому – це схильність до розгульної поведінки. Установлено, що спонтанне вираження гніву і здійснення насильства у 8 років призводить до використання фізичної сили проти інших осіб; у 14 років – це марнотратне перебування у вуличних компаніях, пошук задоволення у палінні, вживанні алкоголю, спілкуванні з особами протилежної статі; у 20 років – до деструктивних учинків, конфліктів з батьками, зустрічах із друзями, випивці, палінні, статевих зв'язках [6].

Агресивні підлітки з розумовою відсталістю при всьому розходженні їхніх особистісних характеристик та особливостей поведінки вирізняються деякими загальними рисами, зокрема примітивністю, відсутністю захоплень, вузькістю і нестійкістю інтересів. У цих дітей, як правило, низький рівень інтелектуального розвитку, підвищена сугестивність, наслідування, недорозвинення моральних уявлень. Їм властива емоційна

брутальність, озлобленість як проти однолітків, так і проти дорослих; спостерігається крайня самооцінка (або максимально позитивна, або максимально негативна), підвищена тривожність, страх перед значущими соціальними контактами, егоцентризм, невміння знаходити вихід із складних ситуацій, перевага захисних механізмів над іншими, що регулюють поведінку [1].

Серед форм поведінки учнів корекційних освітніх установ В.В. Ковальов, А.Є. Личко й інші автори називають втечі з навчального закладу, відмову від навчання, порушення шкільної дисципліни і правил поведінки у громадських місцях, злочинство, зловживання алкоголем, наркоманію, суїцидальну поведінку, сексуальні відхилення тощо. Нерідко учні допоміжних шкіл чинять злочинні дії, у тому числі групові, що є доказом прояву підвищеної агресивності.

Зазначимо, що прояв агресивної поведінки у підлітків із розумовою відсталістю одноманітні, зовні подібні і мають свої особливості, що визначаються зовнішніми факторами (родина, школа, відносини з однолітками) і внутрішніми – особливостями психіки (недостатність інтелекту, відсутність або слабкість боротьби мотивів, інертність психічних процесів, сугестивність, афекти, інстинкти тощо), а також характером пошкодження кори головного мозку та його нейродинаміки .

Особливо яскраво агресивна поведінка як ознака непристосованості дитини до соціального середовища проявляється у віці від 11 до 14 років, що виражається в сімейних бійках під час вирішення конфліктів, у побитті фізично слабких, невпевнених у собі учнів, позбавлених батьківської опіки, інших випадках.

У старшому підлітковому віці агресивна поведінка проявляється в юнаків переважно у таких ситуаціях: при протиставленні себе дітям і дорослим; у конфліктах між окремими молодіжними групами; при регуляції відносин усередині молодіжної групи за допомогою фізичної сили тощо.

Агресивна поведінка стосовно молодших за віком зазвичай виражається в глузуванні над ними, штовханнях, ляпасах, отбиранні особистих речей і грошей у тих дітей, які не мають сильного захисника. Так демонструється вікова перевага і фізична сила.

Форми прояву агресивності у розумово відсталих підлітків, проявляються як:

- 1) компенсаторно-захисна реакція і протест на труднощі в навчальній діяльності;
- 2) перекручення прагнень (сексуального інстинкту, самозбереження тощо);
- 3) нестриманість і надмірна активність при психомоторному й афективному порушеннях;
- 4) реакція протесту на труднощі у взаєминах;
- 5) поведінка й реакція наслідувального характеру, що стають стереотипом поведінки;
- 6) прояв групової солідарності;
- 7) становлення і самоствердження.

На розвиток агресивності підлітка можуть впливати природні

особливості його темпераменту, наприклад, збудження й сила емоцій, що сприяють формуванню таких рис характеру, як запальність, дратівливість, невміння стримувати себе.

Розмаїтість форм порушеної поведінки потребує систематизування. Міжнародна класифікація хвороб (МКХ-10, 1992 р.) посилається на те, що "розумово відсталі особи частіше стають жертвами експлуатації, фізичних і сексуальних образ. Адекватна поведінка в них порушена завжди, але в захищених соціальних умовах, де забезпечена підтримка хворих з легким ступенем розумової відсталості, це порушення може не мати явно вираженого характеру".

Для оцінки якісної характеристики агресивної поведінки розумово відсталих дітей і підлітків можна використати наступну класифікацію.

1. Розлади поведінки (асоціальна або агресивна поведінка), що обмежується родиною і проявляється тільки вдома у взаєминах з батьками та родичами.

2. Несоціалізований розлад поведінки (сполучення стійкої асоціальної або агресивної поведінки з порушенням соціальних норм і значними порушеннями взаємин з іншими дітьми: відсутність спілкування з однолітками, ізоляція від них, відторгнення ними, відсутність друзів); стосовно дорослих проявляють незгода, жорсткість, обурення.

3. Соціалізований розлад поведінки (виникнення асоціальної або агресивної поведінки в товариських дітей і підлітків, які мають взаємини з однолітками і входять у групу однолітків з владними дорослими) формує групову делінквентність, спричиняє пропуски занять у школі.

4. Опозиційно-зухвалий розлад (негативістська, ворожа, зухвала, неслухняна провокаційна поведінка, коли діти ігнорують правила і прохання дорослих, навмисно їм дошкуляють, роздратовані, уразливі, звинувачують інших людей у своїх помилках і труднощах).

Названі особливості поведінки хворих з легкою розумовою відсталістю укладаються в клініку психопатій, або психопатоподібного синдрому, виявлення якого має значення для визнання хворого недієздатним.

Агресія розумово відсталих дітей по відношенню до батьків, вихователів, однолітків, як правило, надзвичайно жорстока: напади або бійки відбуваються без достатнього розуміння небезпеки тілесних ушкоджень. Поряд з фізичною агресією виявляється і вербальна. Часто агресивна поведінка є прямим повторенням того, що діти самі одержують від інших. Зміцненню цієї поведінки сприяє негативний приклад батьків, старших хлопців в інтернаті або школі.

Характерною для дітей із розумовою відсталістю є аутоагресія, що виникає у відповідь на образи, покарання, конфлікти з дорослими або старшими дітьми. Діти б'ють себе по голові, дряпають лице й тіло, роблять на шкірі порізи, рвуть волосся. Надалі ці дії повторюються за наявності будь-яких труднощів. Аутоагресія частіше спостерігається в дівчаток, ніж у хлопчиків.

Ще однією характеристикою агресивної поведінки підлітків з розумовою відсталістю є активна всупереч віку сексуальна поведінка. Фізичні зміни характеризуються різким "ривком зростання", бурхливим

формуванням внутрішніх статевих органів і зовнішніх геніталій, що у дівчаток відбувається в 11–12 років, у хлопчиків – у 13–15.

Саме сплеск гормонів у період статевого дозрівання сприяє пробудженню сексуальних відчуттів, що у розумово відсталих дівчаток спостерігається у півтора рази частіше, ніж у хлопчиків. Дівчатка молодшого шкільного віку із сексуально розбещеною поведінкою потрапляють до психіатричних лікарень втричі частіше, ніж хлопчики. Вони мастурбують, оголюються, готові вступити в сексуальні контакти з особами протилежної статі, розповідають про свій сексуальний досвід або опиняються у ліжках інших дівчаток. Переважну більшість із них у минулому спокушали або схилили до розпусти, у тому числі й у власній родині. Статеве життя вони, як правило, починають після звалтування.

Госпіталізація хлопчиків нерідко також буває пов'язана із сексуальною активністю відносно представників чоловічої статі. Мінливий підлітковий гомосексуалізм зазвичай спричинений ситуацією і проявляється в закритих навчальних закладах. У молодших підлітків ця девіація може виникнути через спокусу, розбещення, наслідування чи примус, що частіше виявляється у підлітків чоловічої статі.

Такі потяги зумовлені недостатньою статевою зрілістю, спонуканням до статевих контактів старшими підлітками і навіть дорослими. Природний сексуальний інтерес цих підлітків, як правило, зосереджується на особах протилежної статі. На відміну від дівчаток, хлопчики менше розмовляють на сексуальні теми, а віддають перевагу діям: роздягають інших, малюють картинки порнографічного змісту тощо.

Агресивна поведінка розумово відсталих підлітків має у своїй основі соціально-психологічну природу на тлі комплексу наслідків органічного генезу. Особливості психічної діяльності розумово відсталих підлітків надають своєрідності їх пізнавальної діяльності, спотворюють адекватне засвоєння, виконання моральних норм і правил поведінки.

Характер поведінки конкретного підлітка залежить від рівня його соціальної адаптованості (сфери й особливостей соціально-психологічних відносин, що передують умовам життя і виховання, особливо в ранньому віці), стану емоційно-вольової сфери (особливо в період вікових криз), конкретної життєвої ситуації.

Ці фактори соціального або особистісного характеру сприяють виникненню порушень поведінки в підлітків із розумовою відсталістю, перешкоджають соціально-трудої адаптації і корекції наслідків дефекту. Таким чином, дорослішання дітей з розумовою відсталістю зумовлює критичний обсяг агресивної поведінки, зміну її форм від цілком припустимих до кримінальних.

### Список використаних джерел

1. Кэмпбелл Р. Как справляться с гневом ребенка [Текст] / Р. Кэмпбелл. – М.: Генезис, 1998. – 203 с.
2. Лоренц К. Агрессия (так называемое "зло") [Текст] / К. Лоренц. – Пер. с нем. – М.: Прогресс. Универс. 1998. – 272 с.
3. Махова В.М. Изучение личностных свойств и особенностей

- емоціонального реагування дітей з інтелектуальною недостатністю в період їх адаптації в школі / В. М. Махова // Дефектологія. – 2000. – № 6. – С. 9–14.
4. Рубинштейн С. Я. Психологія умовно отсталого школьника / С. Я. Рубинштейн. – М. : Просвещение, 1986. – 192 с.
  5. Токарская Л. В. Психологические особенности агрессивности детей и подростков с умеренной и тяжелой умственной отсталостью / Л. В. Токарская. – Дис... на соиск. уч. степ. канд. психол. наук. – Екатеринбург, 2008. – 251 с.
  6. Фурманов И. А. Детская агрессивность: психодиагностика и коррекция / И. А. Фурманов. – Минск, 1996. – 192 с.

In the article povencheskikh violations and aggressive conduct is considered for children with a mental backwardness in different age-dependent periods. Aggressive reactions are selected after an orientation and kinds, and also forms of display of aggressiveness.

**Keywords:** mentally retarded, age periods, aggressive behaviour, breach of conduct, forms, types of aggressive behaviour, aggressive reaction.

*Отримано 9. 11.2012*

УДК 376-056.264:51

*Л.І. Ружицька,  
Н.С. Гаврилова*

### **ХАРАКТЕРИСТИКА ТИПІВ АРИФМЕТИЧНИХ ЗАДАЧ, ЩО ВИВЧАЮТЬ МОЛОДШІ ШКОЛЯРІ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ**

У статті проведено аналіз текстів арифметичних задач і показано, що вони можуть виступати засобом формування у дітей системи зв'язків, схематичних форм мислення та розширення словникового запасу.

**Ключові слова:** арифметична задача, інтелектуальні зв'язки, моделі, основні, опорні слова, типи задач.

В статье проведен анализ текстов арифметических задач и показано, что они могут выступать в качестве средства формирования у детей системы связей, схематических форм мышления и расширения словарного запаса.

**Ключевые слова:** арифметическая задача, интеллектуальные связи, модели, основные, опорные слова, типы задач.

У системі загальної середньої освіти одне із основних місць займає початкова школа, де закладається фундамент розумових, моральних та емоційно-вольових якостей особистості. Курс математики початкових класів є основою для осмисленого засвоєння математичних знань, формування умінь і навичок, а також і отримання математичної освіти в цілому.

Важливу роль у курсі математики початкової школи відіграють арифметичні задачі. Вони, з одного боку, складають специфічний розділ програми, зміст якого учні мають засвоїти, з другого – виступають як дидактичний засіб навчання, виховання і розвитку школярів.

Арифметична задача є одним з видів ефективних вправ, які позитивно впливають на розвиток пізнавальної діяльності школярів (сприймання, пам'ять, мислення, мовлення, увага, тощо). У дітей формуються нові і закріплюються в процесі застосування вже здобуті знання, розвиваються практичні вміння, необхідні в повсякденному житті.

Особливості засвоєння арифметичних задач дітьми в нормі вивчались Б.Г. Ананьєвим, Л.І. Анцифоровою, А.Ф. Лазурським, Б.М. Тепловим та іншими. Ряд науковців (А.В. Брушлінський, П.Я. Гальперін, В.В. Давидов, В.А. Крутецький, Н.О. Менчинська та інші) розглядали арифметичні задачі як засіб розвитку математичних здібностей у дітей. Ефективні методи та шляхи формування в молодших школярів умінь розв'язувати арифметичні задачі досліджували А.С. Пчелко, Г.Б. Поляк, М.О. Бантова, Г.В. Бельтюкова, О.М. Полєвщикова, М.В. Богданович, О.О. Свєчніков, М.І. Моро та інші.

Методологічні засади розробки технології роботи з різними категоріями дітей з порушеннями психофізичного розвитку розроблялися такими науковцями, як І.Д. Бєх, В.І. Бондар, М.Д. Єрмаченко, І.Г. Єрмоєнко, С.Д. Максименко, М.О. Розгонюк, В.М. Синьов, В.В. Тарасун, О.П. Хохліна, Л.І. Фомічова, М.К. Шеремет та іншими.

Проблему розв'язування арифметичних задач молодшими школярами з порушенням психофізичного розвитку розглядали такі науковці, як О.В. Гаврилов, Г.М. Капустіна, О.М. Ляшенко, М.Н. Перова, Р.А. Сулейманова, А.А. Хілько, Н.І. Королько та інші (у розумово відсталих дітей); Т.В. Сак, В.С. Шпакова та інші (у дітей із затримкою психічного розвитку); В.О. Луніна, Н.І. Малюхова, Т.П. Назарова, О.Ф. Самойлова, Є.П. Синьова, Л.І. Солнцева та інші (у дітей з вадами зору); Є.В. Гроза, С.В. Кульбіда, М.Купішевич, В.В. Литвинова, Т.В. Розанова, М.К. Шеремет та інші (у дітей з порушенням слуху).

До недавня вважалося (Т.А. Алтухова, Ф. Гедрене, Г.В. Косєва, Р.І. Левіна, Л.Ф. Спірова, В.В. Строга нова та інші), що дітям з тяжкими порушеннями мовлення (надалі ТПМ) важко даються арифметичні задачі, бо вони мають проблеми з читанням і письмом.

Однак, на сучасному етапі визначено, що труднощі засвоєння арифметичних задач такими дітьми обумовлені недорозвитком у них базових психічних процесів пізнавальної діяльності (Н.С. Гаврилова, Л.Є. Томме та інші), симультанних та сукцесивних синтезів (В.В. Тарасун). А тому помилки в процесі розв'язування арифметичних задач у цієї категорії дітей виникають і при читанні арифметичних задач, і в процесі аналізу їхнього змісту, здійсненні



скороченого запису та розв'язуванні. Не зважаючи на те, що було виявлено типи труднощів засвоєння арифметичних задач у дітей з ТПМ та їх причини, методика формування вміння розв'язувати їх не була предметом спеціального дослідження, що негативно відображається на самому процесі навчання дітей з ТПМ математиці. Програми з математики для визначеної категорії дітей хоч і були складені (Н.С. Гавриловою та іншими), однак спеціальні підручники для навчання дітей з ТПМ до цього часу не розроблені. Вважаємо, що ці аргументи є вагомими для подальшого дослідження процесу засвоєння та навчання дітей з ТПМ розв'язуванню арифметичних задач як з теоретичних так і з практичних позицій.

Таким чином, учні молодших класів з ТПМ опановують типи, способи, які не лише дозволяють їм розв'язувати арифметичну задачу, а і життєву ситуацію. Арифметична задача є одним з видів ефективних вправ, які позитивно впливають на розвиток пізнавальної діяльності школярів з ТПМ (сприймання, пам'ять, мислення, мовлення, увага, тощо). В дітей з ТПМ формуються нові і закріплюються в процесі застосування вже здобуті знання, вони набувають практичних знань, вмінь, необхідних в повсякденному житті.

Ми припустили, що на даному етапі ефективну навчально-корекційну методику формування навиків розв'язання арифметичних задач учнями молодших класів з ТПМ можна сформулювати за умови, що будуть визначені опорні слова на які дитина має звертати увагу при розв'язанні задачі, спільні у типах задач, відмінності у текстах задач, інтелектуальні моделі які задіюють дитину в процесі розв'язання та системи зв'язків в межах цих інтелектуальних моделей.

Щоб реалізувати дане припущення нами були проаналізовані різні типи арифметичних задач які вивчають діти в нормі та молодші школярі з ТПМ впродовж молодшої школи [2, 3]. Визначено, що формування знань, умінь та навичок над змістом задач різного типу та різного рівня складності в умовах як загальноосвітньої так і спеціальної школи для дітей з ТПМ відбувається у чіткій послідовності: від простого до складного, з урахуванням обсягу умови задачі та опорних слів, що визначають алгоритм її розв'язання. Проте, за програмою у школі для дітей з ТПМ ті ж типи задач, що і в загальноосвітній школі діти вивчають впродовж 5 років.

У підготовчому класі за навчальною програмою спеціальної загальноосвітньої школи для дітей з ТПМ передбачено розв'язування наступних типів арифметичних задач: на знаходження суми двох чисел, на знаходження різниці (остачі) двох чисел, на порівняння.

У процесі розв'язування арифметичних задач на знаходження суми двох чисел основними (опорними) словами виступають: прилетіло, прийшло, поклали, дали, причепили, посадили, подарували, було, лежало, сиділи, росло тощо. Проте, у запитанні основними виступає слово: стало.


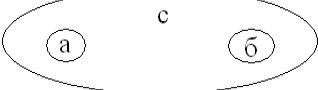
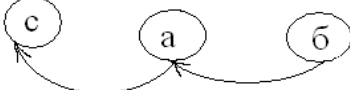

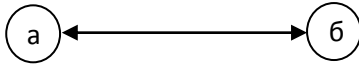
У задачах на знаходження остачі (різниці) основними (опорними) словами виступають: впало, пішло, з'їли, приготували, витратили, поклала, викопали, загубила, подарувала, було, росло, купує тощо. В запитанні ключовим виступає слово: залишилося.

А у задачах на порівняння основні (опорні) слова знаходяться у запитанні: на скільки менше?, на скільки більше?, порівну?

Аналіз способів розв'язування арифметичних задач даних типів дозволив нам виділити 5 типів інтелектуальних зв'язків які мають сформуватись у дітей в процесі їх розв'язання, які можна представити образно у вигляді моделі інтелектуальних зв'язків. У таблиці буквами показано найбільше число – “с”, а буквами “а” і “б” – його складові (див. табл. 1).

Таблиця 1

**Моделі інтелектуальних зв'язків**

Тип задачі	Тип зв'язку	Моделі інтелектуальних зв'язків
прилічування по одиниці	Односторонній простий спіральний прямий зв'язок	
на знаходження суми двох чисел	Зв'язок об'єднання двох чисел	
відлічування по одиниці	Односторонній простий спіральний зворотній зв'язок	
на знаходження остачі (різниці)	Зв'язок роз'єднання числа	
на порівняння	Двосторонній лінійний прямий простий зв'язок на порівняння двох чисел	

Таким чином, в процесі розв'язування арифметичних задач де відбувається прилічування по одиниці формується односторонній простий спіральний прямий зв'язок. У задачах на знаходження суми двох чисел формується зв'язок спрямований на об'єднання двох чисел. При вивченні відлічування по одиниці формується односторонній простий спіральний зворотній зв'язок. В процесі роботи над розв'язуванням арифметичних задач на знаходження остачі (різниці) формується зв'язок спрямований на роз'єднання числа. У процесі навчання учнів з ТПМ розв'язувати арифметичні задачі на порівняння формується двосторонній лінійний прямий простий зв'язок спрямований на порівняння двох чисел.

Аналогічні типи зв'язків формуються у процесі прямої та зворотної лічби – прямий і зворотній лінійний рух, орнамент з двома змінними; складання з частин цілого і розкладання цілого на частини, поділу числа на частини (склад числа); порівняння величин та кількісних сукупностей (задачі на порівняння), антонімічного зв'язку слів.

У першому класі молодші школярі з ТПМ повторюють та закріплюють роботу над задачами на знаходження суми, остачі, порівняння та освоюють роботу над розв'язуванням арифметичних задач на збільшення, зменшення числа на кілька одиниць і на різницеве порівняння.

Таким чином, з одного боку через розв'язування уже знайомих задач повторно закріплюють у дітей знання опорних слів, актуалізують уже знайомі зв'язки, а також формують нові.

Зокрема, у процесі розв'язування арифметичних задач на збільшення числа на декілька одиниць основним (опорним) словом, яке визначає алгоритм розв'язання задачі виступає: більше на. Можуть використовуватись

допоміжні слова: було, лежало, росло тощо. У запитанні ключовим виступає слово: стало.

У задачах на зменшення числа на декілька одиниць основним (опорним) словом виступає: менше на. Також, можуть використовуватись і допоміжні слова: було, лежало, росло тощо. У запитанні ключовим виступає теж слово: стало.

В арифметичних задачах на різницеве порівняння слова, на які доцільно орієнтуватися в процесі розв'язання задачі знаходяться у запитанні: на скільки менше ... ?, на скільки більше ... ? Проте, сам алгоритм розв'язання задач цього типу визначається актуалізацією антонімічних зв'язків між словами

Аналіз способів розв'язування арифметичних задач даних типів дозволяє виділити 3 моделі за допомогою яких можна представити інтелектуальні зв'язки, які формуються у дітей з ТПМ в процесі роботи над задачами (див. табл. 2).

Таблиця 2

**Моделі інтелектуальних зв'язків**

Тип задачі	Тип зв'язку	Моделі інтелектуальних зв'язків
Збільшення числа на декілька одиниць	Односторонній лінійний прямий простий зв'язок, який формується шляхом збільшення числа на декілька одиниць	
Зменшення числа на декілька одиниць	Односторонній обернений лінійний простий зв'язок, який формується шляхом зменшення числа на декілька одиниць	
На різницеве порівняння	Двосторонній лінійний прямий простий зв'язок спрямований на порівняння двох чисел з визначенням третього	

Змісту таблиці 2 показує, що в процес розвитку вміння розв'язувати арифметичні задачі на збільшення числа на декілька одиниць формується односторонній лінійний прямий простий зв'язок спрямований на зосередження уваги на другому числі, яке при збільшенні на декілька одиниць стає більшим ніж перше. А в процесі роботи над розв'язуванням арифметичних задач на зменшення числа на декілька одиниць формується односторонній лінійний обернений простий зв'язок спрямований на зосередження уваги на другому числі, яке через зменшення першого числа на декілька одиниць стає завжди меншим. У процесі формування вміння розв'язувати арифметичні задачі на різницеве порівняння розвивається двосторонній лінійний прямий простий зв'язок спрямований на порівняння двох чисел з визначення третого.

Таким чином, визначено, що в процесі розв'язання задач цих трьох типів розвиваються різні способи для порівняння двох чисел.

В другому класі молодші школярі з ТПМ повторюють та закріплюють

роботу над простими арифметичними задачами: на знаходження суми, остачі, порівняння, на збільшення, зменшення числа на кілька одиниць і на різницеве порівняння та освоюють роботу над новими типами задач: на знаходження одного доданку; на знаходження зменшеного за даними від'ємником і різницею; на знаходження невідомого від'ємника за даними зменшуваним і різницею; на знаходження добутку; на знаходження частки (ділення на рівні частини, на вміщення однакових частин в цілому).

В процесі роботи над арифметичними задачами на знаходження одного доданку основними (опорними) словами при даному типі задач виступає: було усього, з них тощо. У запитанні ключовим є слово: скільки.

У арифметичних задачах на знаходження невідомого зменшеного основним (опорним) словом при даному типі задач виступає: залишилося. Можуть використовуватись і допоміжні слова: вивантажили, зібрали, купили, вийшли тощо. У запитанні ключовим виступає: скільки було.

В задачах на знаходження невідомого від'ємника основними (опорними) словами виступають: було, всього, лежало, стояло, росло тощо. Також можуть виступати і допоміжні слова: вивантажили, вийшли, пішли, витратили тощо. У запитанні ключовими виступають: від'їхали, здали тощо.

А в арифметичних задачах на знаходження суми однакових доданків (добутку) основними (опорними) словами виступають: таких самих, однакових тощо. Допоміжними можуть виступати слова: вартість, маса, сантиметр тощо. Запитання визначає ключове слово: всього.

У задачах на знаходження частки (ділення на рівні частини) основними (опорними) словами виступають: було, порівну, на рівні частини, поділили, поклали тощо. У запитанні ключовим виступає: скільки кожна.

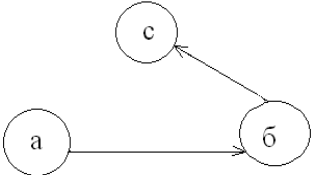
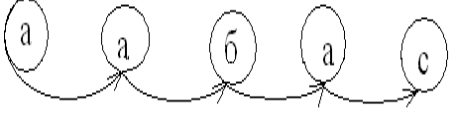
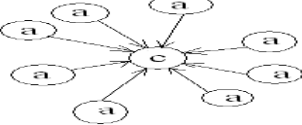
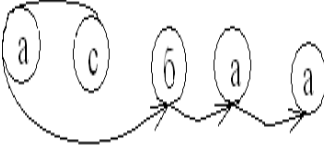
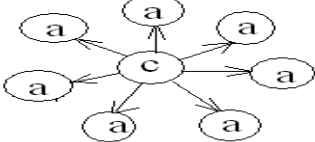
В арифметичних задачах на знаходження частки (на вміщення однакових частин в цілому) основними (опорними) словами виступають: роздав, купили, по, кожному, розлив, розсади тощо. У запитанні ключовим може бути: скільки.

Аналіз способів розв'язування арифметичних задач даних типів дозволяє виділити 6 моделей за допомогою яких можна представити інтелектуальні зв'язки, які мають сформуватись у дітей з ТПМ в процесі роботи над задачами (див табл. 3).

Таблиця 3

**Моделі інтелектуальних зв'язків**

Тип задачі	Тип зв'язку	Моделі інтелектуальних зв'язків
Задачі на знаходження невідомого доданка	Односторонній лінійний простий обернений зв'язок, який формується шляхом віднімання від суми відомого доданка	
Задачі на знаходження невідомого від'ємника	Односторонній лінійний простий прямий зв'язок, який формується шляхом віднімання від зменшеного різниці	

<p>Задачі на знаходження невідомого зменшуваного</p>	<p>Односторонній лінійний простий обернений зв'язок, який формується шляхом додавання різниці до від'ємника</p>	
<p>Задачі на знаходження суми однакових доданків (добутку)</p>	<p>Односторонній спіральний прямий зв'язок збільшення величини шляхом об'єднання частин</p>	
	<p>Множинний зв'язок, який формується шляхом об'єднання однакових чисел</p>	
<p>Задачі на знаходження частки (на вміщення однакових частин в цілому)</p>	<p>Складний спіральний обернений зв'язок зменшення величини шляхом відлічування від цілої частини</p>	
<p>Задачі на знаходження частки (ділення на рівні частини)</p>	<p>Множинний зв'язок, який формуються шляхом поділу на рівні частини</p>	

Зміст таблиці 3 показує, що в процесі розв'язування арифметичних на знаходження невідомого доданка формується односторонній лінійний простий обернений зв'язок шляхом віднімання від суми відомого доданка і отримання невідомого доданка. У процесі формування вміль розв'язувати арифметичні задачі на знаходження невідомого від'ємника формуються односторонній лінійний простий прямий зв'язок шляхом віднімання від зменшуваного різниці і дізнаємось невідомий від'ємник. В процесі роботи над розв'язуванням арифметичних задач на знаходження невідомого зменшуваного формуються односторонній лінійний простий обернений зв'язок шляхом додавання різниці до від'ємника і дізнаємось невідомий від'ємник. В процесі формування вміль розв'язувати арифметичні задачі на знаходження суми однакових доданків (добутку) спочатку формується односторонній спіральний прямий зв'язок збільшення величини шляхом об'єднання частин, а потім множинний зв'язок, який формується шляхом об'єднання однакових чисел. У процесі розвитку вміль розв'язувати арифметичні задачі на знаходження частки (на вміщення однакових частин в цілому) формуються складний обернений лінійний зв'язок зменшення величини шляхом відлічування від цілої частини. А в процесі розвитку вміль розв'язувати арифметичні задачі на знаходження частки (ділення на рівні частини) формуються множинний зв'язок, який формується шляхом поділу на рівні частини.

Таким чином, у задачах, що вивчаються в підготовчому, першому та другому класах опорні слова визначають алгоритм розв'язання задачі та можуть повторюватись в різних типах задач: було, всього тощо. А також у

кожному тексті задач є слова притаманні тільки для даного типу задач з вказівкою на конкретний тип зв'язку (знаходження одного доданку – з них; знаходження суми однакових доданків (добутку) – стільки ж, таких самих, однакових; знаходження частки (ділення на рівні частини) – порівну, на ... рівні частини; знаходження частки (на вміщення однакових частин в цілому) – роздав, купили, по, кожному, розлив, розсадив).

В третьому класі молодші школярі з ТПМ повторюють та закріплюють роботу над арифметичними задачами на знаходження суми, остачі, порівняння, на збільшення, зменшення числа на кілька одиниць, на різницеве порівняння, на знаходження одного з доданків за даними сумою і другим доданком; на знаходження зменшуваного за даними від'ємником і різницею; на знаходження невідомого від'ємника за даними зменшуваним і різницею; на знаходження добутку; на знаходження частки (ділення на рівні частини, ділення на вміщення); та освоюють роботу над новими типами задач на знаходження невідомого множника за даними добутком і іншим множником; на знаходження невідомого діленого та дільника; збільшення (зменшення) числа в кілька разів.

У процесі роботи над арифметичними задачами на знаходження невідомого множника за даними добутком і іншим множником основними (опорними) словами виступають: порівну, всього тощо. У запитанні ключовим є: по скільки.

В задачах на знаходження невідомого діленого основними (опорними) словами виступають: розлили, поділили, розклали тощо. Можуть виступати допоміжними слова: отримали, наповнили тощо. У запитанні ключовим виступає слово: було.

А у задачах на знаходження невідомого дільника основними (опорними) словами виступають: роздали, розділили тощо. Допоміжним може виступати слово: було. У запитанні ключовим виступає: скільки отримали.

В арифметичних задачах на збільшення числа в кілька разів основним (опорним) словом виступає: більше в. Допоміжним може виступати слова: було. В запитанні ключовим виступає слово: стало.

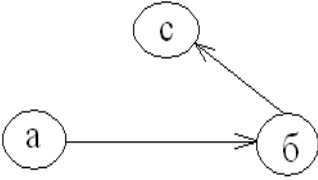
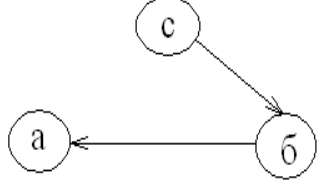
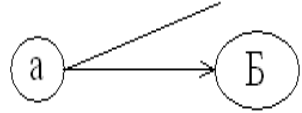
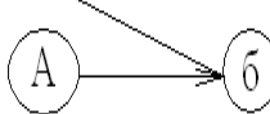
У арифметичних задачах на зменшення числа в кілька разів основним (опорним) словом виступає: менше в. Допоміжним може виступати слова: було. В запитанні ключовим виступає слово: стало.

Аналіз способів розв'язування арифметичних задач даних типів дозволяє виділити 5 моделей за допомогою яких можна представити інтелектуальні зв'язки, які мають сформуватись у дітей з ТПМ в процесі роботи над арифметичними задачами (див табл. 4).

Таблиця 4

**Моделі інтелектуальних зв'язків**

Тип задачі	Тип зв'язку	Моделі інтелектуальних зв'язків
Знаходження невідомого множника за даними добутком і іншим множником	Односторонній лінійний обернений простий зв'язок, який формується шляхом ділення добутку на відомий множник	

Знаходження невідомого дільника	Односторонній лінійний обернений простий зв'язок, який формується шляхом ділення діленого на частку	
Знаходження невідомого діленого	Односторонній лінійний прямий простий зв'язок, який формується шляхом множення частки на дільник	
Збільшення числа в кілька разів	Односторонній лінійний прямий простий зв'язок, який формується шляхом збільшення числа в декілька разів	
Зменшення числа в кілька разів	Односторонній обернений лінійний простий зв'язок, який формується шляхом зменшення числа в декілька разів	

Зміст таблиці 4 показує, що при розв'язанні арифметичних задач на знаходження невідомого множника формується односторонній лінійний обернений простий зв'язок шляхом ділення добутку на відомий множник і отримуємо невідомий множник. У процесі розв'язання арифметичних задач на знаходження невідомого дільника формується односторонній лінійний обернений простий зв'язок шляхом ділення діленого на частку і отримуємо невідомий дільник. В процесі розв'язання арифметичних задач на знаходження невідомого діленого формується односторонній лінійний прямий простий зв'язок шляхом множення частки на дільник і дізнаємось ділене. При розв'язанні арифметичних задач на збільшення числа в декілька разів формується односторонній лінійний прямий простий зв'язок шляхом збільшення числа в декілька разів. А при розв'язанні арифметичних задач на зменшення числа в кілька разів формується односторонній обернений лінійний простий зв'язок шляхом зменшення числа в декілька разів

Таким чином, ми бачимо, що в процесі розв'язання задач в 3 класі типи інтелектуальних зв'язків повторюються. Моделі інтелектуальних зв'язків у задачах на знаходження невідомого множника за даними добутком і іншим множником, невідомого дільника, невідомого діленого – відповідають моделям типів задач, які розв'язуються в 2 класі – на знаходження невідомого доданка, невідомого від'ємника, невідомого зменшуваного. А моделі інтелектуальних зв'язків у задачах на збільшення, зменшення в декілька разів – відповідають моделям задач – збільшення, зменшення на

декілька одиниць, які вивчаються в 1 класі.

У четвертому класі молодші школярі з ТПМ повторюють та закріплюють роботу над арифметичними задачами на знаходження суми, остачі, порівняння, на збільшення, зменшення числа на кілька одиниць, на різницеве порівняння, на знаходження одного з доданків за даними сумою і другим доданком; на знаходження зменшеного за даними від'ємником і різницею; на знаходження невідомого від'ємника за даними зменшуваним і різницею; на знаходження добутку; на знаходження частки (ділення на рівні частини, ділення на вміщення); на знаходження невідомого множника за даними добутком і іншим множником; на знаходження невідомого діленого та дільника; та освоюють роботу над новими типами задач на знаходження залежностей між швидкістю, відстанню і часом; ціною, кількістю, вартістю; між площею прямокутника і довжиною суміжних його сторін; знаходження об'єму та периметру.

У процесі роботи над арифметичними задачами на знаходження залежностей між швидкістю, відстанню і часом основними (опорними) словами виступають: швидкість, відстань, час (в залежності від відомої величини). Допоміжні слова однакові в усіх типах задач однакові: проїжджаючи, пройшовши, подолавши тощо. У запитанні ключовим виступає те слово, яке визначає невідому величину: швидкість, відстань, час.

У задачах на знаходження залежності між ціною, кількістю і вартістю основними (опорними) словами виступають ті, що позначають відому величину: ціна, кількість, вартість. Допоміжні слова однакові в усіх типах задач повторюються: купили, зірвали, розклали тощо. В запитанні ключовим виступає слово яке визначає невідому величину: ціна, кількість, вартість.

Працюючи над задачами на знаходження периметру основними (опорними) словами при даному типі задач виступає: довжина, ширина, периметр. Допоміжними можуть виступати: прямокутник, квадрат, трикутник тощо. В запитанні ключовим виступає слово: довжина, ширина, периметр.

У задачах на знаходження площі прямокутника основними (опорними) словами виступає: довжина, ширина, площа (в залежності від відомої величини). А у запитанні ключовим виступає слово: довжина, ширина, площа (в залежності від невідомої величини).

Аналіз способів розв'язування арифметичних задач даних типів дозволяє виділити моделі за допомогою яких можна представити інтелектуальні зв'язки, які мають сформуватись у дітей з ТПМ в процесі роботи над арифметичними задачами (див табл. 5).

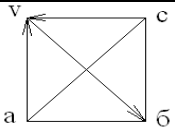
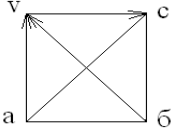
Таблиця 5

**Моделі інтелектуальних зв'язків**

Тип задачі	Тип зв'язку	Моделі інтелектуальних зв'язків
На знаходження швидкості	Односторонній простий прямий зв'язок, що має форму трикутника	
На знаходження відстані	Односторонній простий обернений зв'язок, що має форму трикутника	



На знаходження часу	Односторонній простий обернений зв'язок, що має форму трикутника	
На знаходження вартості	Односторонній простий прямий зв'язок, що має форму трикутника	
На знаходження ціни	Односторонній простий прямий зв'язок, що має форму трикутника	
На знаходження кількості	Односторонній простий обернений зв'язок, що має форму трикутника	
На знаходження периметру	Односторонній простий прямий зв'язок, що має форму трикутника	
На знаходження довжини	Односторонній простий прямий зв'язок, що має форму трикутника	
На знаходження ширини	Односторонній простий обернений зв'язок, що має форму трикутника	
На знаходження площі прямокутника за довжиною суміжних його сторін	Односторонній простий обернений зв'язок, що має форму трикутника	
На знаходження довжини прямокутника за площею та шириною	Односторонній простий прямий зв'язок, що має форму трикутника	
На знаходження ширини прямокутника за площею та довжиною	Односторонній простий обернений зв'язок, що має форму трикутника	
На знаходження об'єму	Множинний складений зв'язок, що має форму квадрата	
На знаходження довжини	Множинний складений зв'язок, що має форму квадрата	

На знаходження ширини	Множинний складений зв'язок, що має форму квадрата	
На знаходження висоти	Множинний складений зв'язок, що має форму квадрата	

Зміст таблиці 5 показав, що в процесі розв'язування арифметичних задач на знаходження залежностей між швидкістю, відстанню, часом, ціною, кількістю, вартістю, на знаходження периметру та площі прямокутника – моделі інтелектуальних зв'язків узагальнюються і мають форму трикутника. Різниця між ними лише у напрямку зв'язку: на знаходження швидкості формується односторонній простий прямий зв'язок, на знаходження відстані – односторонній простий обернений зв'язок, на знаходження часу – односторонній простий обернений зв'язок, на знаходження вартості – односторонній простий прямий зв'язок, на знаходження ціни – односторонній простий прямий зв'язок, на знаходження кількості – односторонній простий обернений зв'язок, на знаходження периметру – односторонній простий прямий зв'язок, на знаходження довжини – односторонній простий прямий зв'язок, на знаходження ширини – односторонній простий обернений зв'язок, на знаходження площі прямокутника за довжиною суміжних його сторін – односторонній простий обернений зв'язок, на знаходження довжини прямокутника за площею та шириною – односторонній простий прямий зв'язок, на знаходження ширини прямокутника за площею та довжиною – односторонній простий обернений зв'язок.

У задачах на знаходження об'єму; довжини за відомою шириною, висотою та об'ємом; ширини за відомою висотою, довжиною та об'ємом, висоти за відомою шириною, довжиною та об'ємом – формується множинний складений зв'язок, що має форму квадрата.

Отже, з вище викладеного нами було виявлено, що:

- арифметичні задачі є математичними моделями життєвих ситуацій, які виникають в процесі спілкування, виконання діяльності у життєвих ситуаціях: магазині, пошті, лікарні, на виробництві, господарській та сільськогосподарській діяльності та інших.
- в задачах слова, що визначають алгоритм розв'язання повторюються:

Тип задач	Спільні слова
На знаходження суми двох чисел	прилетіло, прийшло, поклали, дали, причепили, посадили, подарували, було, лежало, сиділи, росло
На знаходження: різниці (остачі) двох чисел; невідомого зменшуваного; невідомого від'ємника	впало, пішло, з'їли, приготували, витратили, поклала, вкопали, загубила, подарувала, продали, вивантажили
На порівняння; на різницеve порівняння	на скільки менше ... ?, на скільки більше ... ?, порівну?
Збільшення числа на кілька одиниць Збільшення числа в кілька разів	На (в) більше

Зменшення числа на декілька одиниць	На (в) менше
Зменшення числа в кілька разів	
Знаходження одного доданку	було усього, з них
Знаходження суми однакових доданків (добутку)	таких самих, однакових, всього
Знаходження частки (ділення на рівні частини)	було, порівну, на ... рівні частини, поділили, поклали, скільки кожна
Знаходження: частки (на вміщення однакових частин в цілому); невідомого множника за даними добутком і іншим множником; невідомого діленого; невідомого дільника	роздав, купили, по, кожному, розлив, розсадив
На знаходження залежностей між швидкістю, відстанню, часом	відстань, швидкість, час
На знаходження залежностей між ціною, кількістю, вартістю	ціна, кількість, вартість
На знаходження: периметру; довжини; ширини	периметр, довжина, ширина
На знаходження: площі; довжини; ширини прямокутника	довжина, ширина, площа
На знаходження: об'єму; довжини; ширини; висоти куба (паралелепіпеда)	довжина, ширина, висота, куб, паралелепіпед, об'єм

3. у процесі розв'язання задач актуалізуються інтелектуальні моделі конкретного типу, які нами були визначенні як: лінійні, спіральні, трикутні, квадратні:

Тип інтелектуальної моделі	Типи задач
Лінійні	на порівняння, на різницеве порівняння, збільшення (зменшення) числа на (в) декілька одиниць, задачі на знаходження невідомого доданка (від'ємника, зменшуваного, множника за даними добутком і іншим множником, дільника, діленого)
Спіральні	прилічування по одиниці, відлічування по одиниці, знаходження суми однакових доданків (добутку), задачі на знаходження частки (на вміщення однакових частин в цілому)
Трикутні	На знаходження швидкості, на знаходження відстані, на знаходження часу, на знаходження вартості, на знаходження ціни, на знаходження кількості, на знаходження периметру, на знаходження довжини, на знаходження ширини, на знаходження площі прямокутника за довжиною суміжних його сторін, на знаходження довжини прямокутника за площею та шириною, на знаходження ширини прямокутника за площею та довжиною
Квадратні	На знаходження об'єму, на знаходження довжини, на знаходження ширини, на знаходження висоти

4. у межах цих моделей може бути застосована різна система інтелектуальних зв'язків: прості, множинні, прямі, оберненні,

односторонні, двосторонні. Типи зв'язків відповідають системі зв'язків між різними частинами задачі, контексту в якому застосовуються опорні для розв'язання задачі слова:

Тип інтелектуального зв'язку	Клас – тип задачі
Односторонній спіральний прямий	підготовчий клас – прилічування по одиниці; 2 клас в задачах на знаходження суми однакових доданків (добутку); 4 клас – на знаходження периметру.
Односторонній спіральний зворотній	підготовчий клас – відлічування по одиниці.
Об'єднання двох чисел	підготовчий клас – на знаходження суми двох чисел.
Роз'єднання числа	підготовчий клас – на знаходження остачі (різниці).
Двосторонній лінійний прямий простий	підготовчий клас – на порівняння 1 клас – на різницеve порівняння
Односторонній лінійний прямий простий	1 клас – збільшення числа на декілька одиниць; 2 клас – на знаходження невідомого від'ємника; 3 клас – на знаходження невідомого діленого, на збільшення числа в декілька разів.
Односторонній лінійний обернений простий	1 клас – зменшення числа на декілька одиниць; 2 клас – на знаходження невідомого доданка, на знаходження невідомого зменшуваного; 3 клас – на знаходження невідомого множника, на знаходження невідомого дільника, на зменшення числа в декілька разів.
Множинний	2 клас – на знаходження суми однакових доданків (добутку), на знаходження частки (ділення на рівні частини).
Односторонній простий прямий	4 клас – на знаходження швидкості, на знаходження вартості, на знаходження ціни.
Односторонній простий обернений	4 клас – на знаходження відстані, на знаходження часу, на знаходження кількості, на знаходження площі прямокутника за довжиною суміжних його сторін.
Множинний складений	4 клас – на знаходження об'єму.

Таким чином, задача – це комплекс форм (слів) та типів соціальних ситуацій вибудованих у чіткій послідовності відповідно певному типу зв'язку. Загалом уся система зв'язків і форм представляє певну інтегровану (згорнуту) модель, яку ми ще називаємо інтелектуальною.

Передбачається, що для ефективного засвоєння дітьми з ТПМ арифметичних задач необхідно удосконалити у них рівень усвідомлення

життєвих ситуацій, сформувати опорні інтелектуальні моделі та розвинути необхідні інтелектуальні зв'язки. В цілому, таким чином побудована корекційна робота сприятиме загальному розвитку у них мовлення.

#### Список використаних джерел

1. Богданович М.В. Методика розв'язування задач у початковій школі / М.В. Богданович. – К.: Вища школа, 1990. – 183с.
2. Богданович М.В., Козак М.В., Король Я.Л. Методика викладання математики в початкових класах / М.В. Богданович, М.В. Козак. – К.: А.С.К., 1999. – 352с.
3. Програми для загальноосвітньої школи для дітей з тяжкими порушеннями мовлення (підготовчий – 1 класи). – К.: Видавництво «Початкова школа», 2005. – 224с.
4. Програми для 2-4 класів загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з тяжкими порушеннями мовлення. – К.: Видавництво «Неопалима купина», 2006. – 360с.
5. Тарасун В.В., Гаврилова Н.С. Особливості навчання математики молодших школярів з порушеннями мовленнєвого розвитку: навчальний посібник / В.В. Тарасун, Н.С. Гаврилова. – Кам'янець-Подільський: ПП Мошинський В.С., 2007. – 268 с.

In the article the analysis of texts of arithmetic tasks is conducted and shown that they can come forward as means of forming for the children of the system of connections, schematic forms of thinking and expansion of vocabulary.

**Keywords:** arithmetic task, intellectual copulas, models, basic, supporting words, types of tasks.

*Отримано 13.11.2012*

УДК 619.899 +378.147

*Я.О. Снівак*

### ПСИХОЛОГІЧНІ ВИМОГИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ У РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ПІДЛІТКІВ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ

В статті розглядаються особливості деяких психологічних процесів, які є найбільш вагомими для формування екологічної культури розумово відсталих підлітків.

**Ключові слова:** сприймання, емоційно-вольова сфера, мотивоційно-потребова сфера дитини, мовлення

В статье рассматриваются особенности некоторых психологических процессов, которые есть наиболее значимыми для формирования экологической культуры умственно отсталых подростков.

**Ключевые слова:** восприятие, эмоционально-волевая сфера, мотивационно-потребительская сфера ребёнка, речь.

Екологічне виховання розумово відсталих підлітків має ґрунтуватися на загальних засадах корекційної (спеціальної) психології та педагогіки.

Вихованці допоміжної школи характеризуються низкою психологічних особливостей, які регламентують структуру і зміст корекційної системи їхнього навчання, виховання та розвитку, але при формуванні основ екологічної культури деякі з психологічних процесів є більш вагомими, деякі-менш, хоча всі вони є органічними складниками цього процесу.

Чільне місце під час формування й розвитку екологічної культури розумово відсталих підлітків посідають сприймання, емоційно-вольова та мотиваційно-потребова сфери дитини.

Важливу роль у процесі опанування відомостей про природу та формування на цій основі власного оцінювального ставлення до неї перебирає на себе сприймання, адже в учня під час засвоєння відомостей про навколишній світ та "спілкування" з ним задіяно всі його види: зорове, нюхове, смакове, слухове, баричне, тактильно-рухове, просторове, часове та ін. І для того, щоб виховувати у підлітків певні мотивації та поведінкові стереотипи поведінки в природі, слід демонструвати й досягати усвідомлення її краси й величі, порівнювати незаймані куточки зі спотвореними людиною, спрямовувати дітей на власні переживання із цього приводу та висновки тощо. Безперечно, ці види діяльності ґрунтуються на комплексній роботі мислення й мовлення, уваги, пам'яті та ін., але найпершим у цьому процесі задіяне сприймання. Саме від його якості в цьому випадку залежать усі наступні дії дитини.

Загалом розвиток сприйняття розумово відсталої дитини, зауважують С.Д. Забрамна, М.П. Матвєєва, Л.А. Метієва, Т.В. Розанова, В.М. Синьов, Л.І. Солнцева, Е.Я. Удалова, О.П. Хохліна та ін. відстає за термінами формування і проходить нерівномірно, мають місце порушення відчуттів різної модальності і відповідно сприйняття об'єктів і ситуацій; сприймання таких учнів на всіх етапах характеризується уповільненістю, хаотичністю, безсистемністю, недостатньою усвідомленістю та неорганізованістю.

Досліджуючи різні види сприймання розумово відсталих дітей, Л.А. Метієва, О.А. Стребелева, С.В. Трикоз, Е.Я. Удалова та ін. указують на тісний взаємозв'язок цього процесу із сенсорним та розумовим розвитком дитини і роблять висновок: від того, наскільки повно учень сприйматиме об'єкти, предмети та явища дійсності й оперуватиме цими знаннями, залежить процес його входження в навколишній світ.

Важливими для екологічного виховання розумово відсталих підлітків видаються такі особливості їхнього сприймання:

- порушення зорової сфери проявляються в бідності й недиференційованості, інертності й неміцності зорових образів, у

відсутності адекватного зв'язку слова із зоровим уявленням про предмет;

- недостатність предметно-просторових уявлень призводять до їх неточності, швидкого забування не лише деталей, але й важливих елементів, уподібненні образів одних об'єктів іншим;

- під час нюхового сприймання таким учням важко розрізнити натуральні предмети та предмети з аналогічним штучним запахом: квіти або парфуми з квітковим ароматом, апельсин чи освіжувач повітря із запахом цитрусових та ін. [2, с. 10];

- тактильне і баричне (відчуття ваги) сприймання несвідоме, його слід учити додатково: вимірювати та порівнювати вагу предметів, температуру людського тіла, повітря, різних речовин; укладати за цими ознаками серіаційні низки [2, с. 78 – 79];

- просторові та часові відчуття формуються в цих дітей найскладніше з огляду на їх абстрактний характер та потребу комплексної роботи зорового, слухового, кінетичного та інших аналізаторів, а також певного рівня розвитку аналітико-синтетичного мислення [2, с. 90].

Незважаючи на суттєві якісні недоліки сприймання розумово відсталих учнів науковці-дефектологи (І. Ю. Левченко, Л. А. Метієва, В. І. Лубовский, В. М. Синьов, В. О. Сластьонін, Л. І. Солнцева, О. А. Стребелева, С. В. Трикоз, Е. Я. Удалова, О. П. Хохліна та ін.) указують, що ці особливості поступово згладжуються під впливом спеціального (корекційного) навчання, що включає вербалізацію сприймання, його опору на предметно-практичну діяльність, наочні посібники.

Науковці звертають увагу на той факт, що сприйняття предмета (об'єкта, явища) за допомогою різноманітних органів чуття дає більш повне і правильне уявлення про нього, допомагає надалі впізнавати предмет за однією чи декількома властивостями і називають природу важливим джерелом розширення сенсорного досвіду розумово відсталих дітей. Л. А. Метієва та Е. Я. Удалова обґрунтовують доцільність використання з цією метою "ручних" видів діяльності, до яких відносять: ліплення з глини, пластиліну, тіста; аплікацію з різного матеріалу; аплікаційне ліплення (заповнення рельєфного малюнка пластиліном); орігамі; макраме; малювання (пальцями, шматочком вати, паперовим "пензликом"); ігри з мозаїкою, конструктором (металевим, пластмасовим, кнопковим), пазлами, водою різної температури, дрібними камінчиками, сухим піском (теплим і холодним) тощо [2, с. 24].

Отже, у процесі екологічного виховання підлітків потрібно застосовувати завдання на розвиток кожного із сенсорних аналізаторів. При цьому слід пам'ятати, що сприйняття просторових та часових відношень, розвиток баричних, тактильних відчуттів, нюхового, вкусового аналізаторів, важливих для формування екологічної культури, розумово відсталі учні опановують з великими труднощами, що обумовлює необхідність систематичного та комплексного їхнього сенсорного розвитку, адже особливості природознавчого і пов'язаного з ним екологічного матеріалу почасти ґрунтуються на цих видах сприймання.

Емоційна сфера розумово відсталого школяра є основним об'єктом впливу під час його виховання, тому виявлення її особливостей, зокрема

специфіки розвитку в процесі морального виховання учнів допоміжної школи, становить одне із важливих завдань нашого дослідження.

Науковці, які досліджували виховання розумово відсталих підлітків (В.І. Бондар, Б. П. Брунов, Л.С. Вавіна, В.О. Липа, А.І. Капустін, В. М. Синьов, О. П. Хохліна, О. Є. Шаповалова та ін.), справедливо акцентують увагу на тому, що поза емоційно-вольовою сферою виховання неможливе, адже основна його функція полягає в тому, щоб "керувати процесами, які відбуваються у зв'язку з формуванням поглядів і переконань, світогляду і моральності, поведінки та характеру" [1, с. 26].

За результатами досліджень учених, емоційна сфера розумово відсталих дітей характеризується нестабільністю, залежністю, їхні емоції не завжди вмотивовані, ці учні вирізняються несамостійністю, сліпою довірою до вказівок і порад, часту не доводять до кінця задумане, схильні до навіюваності, до механічного наслідування, що може призвести до засвоєння негативних соціальних зразків поведінки.

Під час побудови та запровадження системи формування екологічної культури розумово відсталих підлітків слід зважати на такі вікові особливості розвитку їхньої емоційно-вольової сфери (О. Д. Гонеев, С. Д. Забрамна, І. Ю. Левченко, В. І. Лубовский, М. П. Матвєєва, Т. В. Розанова, В. М. Синьов, В. О. Сластьонін, О. П. Хохліна, Н. В. Ялпаєва та ін.):

- через недорозвинення здібності узагальнення й абстрагування у дітей із розумовою відсталістю із запізненням і дуже важко формуються вищі духовні почуття, але навіть у старшокласників вони не можуть сформуватися у всій своїй глибині;
- моральні поняття не наповнені для учня конкретним змістом, тому виховання вищих почуттів повинно поєднуватися з формуванням у нього вищих духовних потреб – це основне завдання емоційного розвитку розумово відсталої дитини; для його вирішення під час засвоєння правил поведінки в різних ситуаціях і видах діяльності слід стимулювати активність та емоційно-особистісну зацікавленість учнів у правильному вчинку;
- тільки в процесі виховної роботи учні допоміжної школи успішно опановують (у доступному для них ступені) норми суспільної поведінки і за наявності сприятливих умов досить послідовно їх дотримуються;
- виховання позитивних (стенічних) почуттів сприяє активізації учня з розумовою відсталістю, бо "емоційні процеси, що відбуваються в підкірковій області, тонізують і кіркову діяльність" [1, с. 24];
- в учнів середніх (IV – VI) класів формується почуття колективізму, дружби, гордості за свій колектив, школу, місто, країну, непримиренності до нечесності; у старших підлітків (VII – IX класи) – почуття відповідальності не тільки за свої справи вчинки, але і за вчинки інших учнів, усього колективу; готовність виступати проти недоліків, на захист слабких, скривджених;
- доцільно організована трудова діяльність школярів є важливою підвалиною емоційного розвитку й морального виховання;
- розумово відсталі школярі одного віку по-різному опановують



соціально-нормативну поведінку, але в тих, що страждають на однакові форми розумової відсталості, виявляється певна подібність поведінки, характеру, діяльності і т. д.

Формування екологічної культури розумово відсталих підлітків неможливе поза включенням екологічно доцільних дій та поведінки до сфери їхніх особистих інтересів, що обумовлює необхідність дослідження мотиваційно-потребової сфери цих дітей.

Із цього приводу В. І. Лубовский, Т. В. Розанова, Л. І. Солнцева, О. Є. Шаповалова та ін. зауважують, що пізнавальний інтерес, який у нормі мотивує навчальну діяльність підлітка, у розумово відсталих учнів виявляється лише як реакція на окремі цікаві факти, події, яка не переростає в інтерес до предмета як до галузі знань. Недостатньо усвідомлюючи поставлене вчителем завдання і не проявляючи до нього належного інтересу, учень все ж виконує його, але формально.

Емоційно-вольова та мотиваційно-потребова сфери розумово відсталого підлітка потребують постійної уваги з боку педагога в плані корекції та планомірного розвитку. Психологічні особливості сприймання та цих сфер особистості дитини спрямовують учителів та вихователів на організацію такого "спілкування" з природою, за якого будуть задіяні водночас різні її аналізатори, а комплексні відчуття породжуватимуть переважно позитивні емоції, що послужать підвалиною формування власних потреб дитини у взаємодії з природою та допомоги їй.

Інші психічні функції розумово відсталих підлітків також характеризуються низкою особливостей, які слід ураховувати під час побудови системи формування їхньої екологічної культури.

Відомо, що мовлення розумово відсталих учнів разом із мисленням становлять підґрунтя функціонування практично всіх інших вищих психічних функцій та будь-якої діяльності дитини, особливо – пізнавальної. Водночас на них найбільше позначається первинний дефект. Усе це спричинює неабияку увагу науковців до формування й розвитку мовлення та його результату – становлення комунікативних умінь школярів з інтелектуальною недостатністю.

За результатами досліджень сучасних науковців О. Д. Гонеева, Т. О. Добровольської, В. М. Синьова, Л. І. Солнцевої, О. П. Хохліної, Д. І. Шульженко, Н. В. Ялпаєвої та ін. під час організації корекційної навчальної, розвивальної та виховної роботи з розумово відсталими учнями слід зважати на такі загальні особливості їхнього мовлення:

- конкретність та ситуативність мовлення;
- затримка становлення мовлення, яка проявляється в більш пізньому, ніж в нормі, розумінні зверненого до них мовлення і в дефектах самостійного її використання;
- істотне переважання пасивного словника над активним;
- перевага в мовленні простих речень, що складаються з 1 – 4 слів, складні та складнопідрядні – з'являються лише на старших роках навчання;
- діалогічне мовлення учні опановують на старших роках навчання, монологічне ж і тоді залишається надмірно складною формою;

- недостатня сформованість однієї з основних функцій мовлення – регуляторної – призводить до нерозуміння складних інструкцій, завдань, сформульованих узагальнено, утруднень під час розповідей про виконану роботу і особливо – про плановану в майбутньому.

Для розвитку мовлення учнів із розумовою відсталістю серед загальних рекомендацій науковці називають ілюстрування пропонованих ситуацій, правильну побудову запитань, їх конкретний характер і нескладну будову, збільшення кількості завдань на складання письмових переказів і творів.

Характеризуючи мислення розумово відсталих дітей в загальних рисах, учені (І.М.Бгажнокова, О. Д. Гонеев, С. Л. Горбенко, І. О. Григор'єва, Т. О. Добровольська, І. Ю. Левченко, Н. І. Ліфінцева, М. П. Матвєєва, Т.Г. Неретіна, В. М. Синьов, Л. І. Солнцева, О. П. Хохліна, Д. І. Шульженко, Н. В. Ялпаєва та ін.) виділяють його стереотипність, тугорухомість, недостатню гнучкість, недорозвинення вищих форм мислення навіть наприкінці шкільного навчання.

Аналізуючи подані в працях цих та інших науковців особливості мислення розумово відсталих підлітків більш докладно, ми виокремили ті його особливості, що можуть впливати на формування в учнів екологічної культури:

- недорозвинення наочно-образного і, особливо словесно-логічного, мислення спричинює труднощі в уявленні ситуацій за їх словесним описом, формулюванні висновків, доведенні чи спростуванні поданих тверджень;
- уявний аналіз реального предмета або його зображення відрізняється бідністю, непослідовністю, фрагментарністю, але стає більш докладним, якщо здійснюється за допомогою запитань;
- мовленнєвий супровід результатів аналізу підвищує його ефективність, проте результати можуть бути невпорядкованими, безсистемними, неістотними;
- до 11 – 12 рокам учні опановують процесом порівняння, але використовувати його результати можуть тільки за допомогою запитань учителя до кінця шкільного навчання;
- операції узагальнення та конкретизації – складні для розумово відсталих учнів, самі узагальнення – занадто широкі, недостатньо диференційовані, "прив'язані" до певного принципу узагальнення (об'єднання об'єктів за новою підставою заскладне для учнів);
- недостатнє усвідомлення причинно-наслідкових зв'язків – учні почасти підміняють їх тавтологічними та описовими відповідями, нечітко диференціюють причину і наслідок, не можуть узагальнювати чи конкретизувати причинні зв'язки між явищами.

Важливе значення для сприймання об'єктів природи має також увага розумово відсталих учнів. Вітчизняні та зарубіжні дослідники (О. Д. Гонеев, Т. О. Добровольська, С. Д. Забрамна, В. І. Лубовський, М. П. Матвєєва, Т. В. Розанова, В. М. Синьов, В. О. Сластьонін, О. П. Хохліна, Д. І. Шульженко та ін.) зауважують, що вона не досягає показників норми навіть у старшому шкільному віці через слабкість вольової сфери дітей, несформованість їхніх інтересів. Такі школярі мають знижену

здатність до її розподілу – утримуванні в полі уваги відразу декількох об'єктів, декількох видів діяльності, швидко втомлюються і відволікаються.

Загальна корекція уваги, зазначають М. П. Матвєєва, В. М. Синьов, О. П. Хохліна та ін. має проводитися на основі розвитку мислення, регулювальної функції мовлення та виховання інтересу до навчальної діяльності.

Зважаючи на вказані особливості уваги розумово відсталих учнів, під час організації їхнього екологічного виховання на уроках природознавства слід дотримуватися загальних вимог, що їх наводять М. П. Матвєєва, В. М. Синьов, О. П. Хохліна:

- урахувати динаміку втомлюваності учнів (дотримуватися ощадного режиму, не допускати перевтоми, виснаження нервової системи, давати можливість відпочити на уроці, організувати фізкультхвилинки);
- привертати та утримувати їхню увагу за допомогою наочності (наочність демонструється дітям безпосередньо перед її використанням), емоційної форми викладу матеріалу (емоційне "зараження" та навіювання), різноманітності завдань;
- залучати до сприймання нового матеріалу максимальну кількість аналізаторів; давати більше часу на переключення з одного завдання на інше й організувати його; за допомогою спеціальних "ритуалів" налаштовувати дітей на роботу під час уроку;
- уникати завдань, що вимагають розподілу активності на одночасне виконання двох дій.

Вагомими для побудови системи формування екологічної культури розумово відсталих підлітків вважаємо такі особливості їхньої *пам'яті*, виокремлені на основі аналізу доробків В. І. Лубовського, М. П. Матвєєвої, Т. В. Розанової, В. М. Синьова, Л. І. Солнцевої, О. П. Хохліної та ін.:

- перевага мимовільного запам'ятовування з низькою його продуктивністю, вимога педагога при цьому відіграє незначну роль;
- мимовільна та довільна пам'ять на всіх етапах розвитку розумово відсталі дитини перебувають на однаково низькому рівні, проте довільна більше піддається корекції;
- запам'ятовування полегшується в тих випадках, коли дітей спонукають назвати сприйманий об'єкт;
- розумово відсталі підлітки здатні запам'ятати не більше 3 одночасно поданих об'єктів;
- що більш абстрактним є поданий для запам'ятовування матеріал, то меншу його кількість дійсно запам'ятовують діти;
- запам'ятовування та його обсяг стимулюються супутніми емоційними переживаннями підлітків, цікавістю, практичними діями, іграми;
- учні успішніше запам'ятовують віршовані, ніж прозові, тексти, наявність ритму і рими полегшують протікання мнемічного процесу;
- самостійне прочитування навчальної інформації вголос полегшує її запам'ятовування.

На основі узагальнення вимог та рекомендації науковців і практичних

дослідників щодо урахування вказаних недоліків розвитку розумово відсталих учнів ми сформулювали перелік *психологічних вимог* до організації процесу формування в розумово відсталих підлітків екологічної культури:

1. Виявлення впливу первинного дефекту розумово відсталого підлітка на розвиток його сенсорної, емоційно-вольової та мотиваційно-потребової сфери із наступною індивідуалізацією системи становлення в нього екологічної культури відповідно до глибини цих вторинних порушень.

2. Дотримання спокійного, шанобливого ставлення до підлітків, постійне підкреслення значущості кожної конкретної особистості в плані охорони навколишнього середовища, потреби саме в їхній допомозі природі рідного краю.

3. Якомога якісніший добір та системне подання зразків природних речовин і матеріалів, унаочнення природних явищ і станів (не більше за 3 об'єкти водночас), розраховані на комплексне сприймання за допомогою різних відчуттів із супутньою та підсумковою емоційно насиченою їх вербалізацією, практичними діями, відпрацюванням відповідної особистої мотивації (емоційне "зараження" та навіювання).

4. Спеціальна організація процесів спостереження та порівняння природних і штучних речовин, матеріалів, запахів, краєвидів тощо, спрямовані на удосконалення нюхового, просторового, часового, тактильного, баричного сприймання розумово відсталих підлітків, а також на розвиток їхнього мислення та мовлення за допомогою методів сенсорного обстеження та сенсорного порівняння.

5. Викремлення доступних розумінню та спеціальне завоювання з учнями системи термінів на позначення характеристик предметів, природних явищ і станів, їх аналіз та семантизація, активізація в словнику учня.

6. Переважне застосування системно-ситуативного підходу до опанування екологічного матеріалу, що полягатиме в сприйманні певного природного стану чи ситуації в природі за допомогою різних органів чуття; його емоційно забарвленому аналізі за допомогою системи нескладних за будовою та конкретних запитань педагога; підсумковому узагальненні в поширених усних вербальних висновках, практично-творчих діях із природним матеріалом, інсценуванні ("програванні" розвитку ситуації) чи складанні письмових зв'язних висловлювань.

### Список використаних джерел

1. Варенова Т.Г. Коррекционная педагогіка: учебно-методический комплекс для студентов специальности "Социальная работа". – Минск: ГИ УСТБГУ, 2007. – 112 с.
2. Метиева Л.А., Удалова Э.Я. Сенсорное воспитание детей с отклонениями в развитии: сбор.гар. и игр. упр. – М: Изд-во "Книголюб", 2007. – 120 с.
3. Синьов В.М. Розумова відсталість як педагогічна проблема: навч. посібн. / Мін-во освіти і науки України. НПУ імені М.П. Драгоманова. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2007. – 118 с.
4. Трикоз С.В. Зміст і завдання сенсорного виховання дітей з

інтелектуальною недостатністю /Актуальні проблеми навчання та виховання дітей з особливими потребами: Зб. наукових праць. – К.: Університет "Україна", 2010. – № 7(9). – С. 240-246.

Some peculiarities of certain psychological processes which seem to be mostly significant for the formation of the ecological culture of the mentally retarded teenagers are considered in the article.

**Keywords:** perception, emotion-volitional sphere, motivation-consumption sphere of the child, speech.

*Отримано 14.11. 2012*

**УДК 376.36:376-056.264**

*О.М. Ткач*

### **ОСОБЛИВОСТІ СКЛАДАННЯ ЛОГОПЕДИЧНОЇ ХАРАКТЕРИСТИКИ ТА ФОРМУВАННЯ ЛОГОПЕДИЧНОГО ВИСНОВКУ**

У статті представлені основні діагностичні критерії для визначення рівня сформованості мовленнєвої функції у дітей різних вікових категорій та запропоновані зразки оформлення логопедичних висновків.

**Ключові слова:** критерії, анамнез, психічні процеси, моторика, анатомічна будова та рухливість артикуляційних органів, структурні компоненти мовлення.

В статье представлены основные диагностические критерии для определения уровня сформированности речевой функции у детей разного возраста и наведены образцы оформления логопедических заключений.

**Ключевые слова:** критерии, анамнез, психические процессы, моторика, анатомическое строение и подвижность артикуляционных органов, структурные компоненты речи.

Глобалізація суспільного розвитку, оновлення світових та українських освітніх програм вимагають від дитини досить високо рівня розвитку мовленнєвої компетенції, гнучкого пристосування до сприймання інформації. Однак, аналізуючи результати обстежень мовленнєвого розвитку дітей як дошкільного так і шкільного віку, ми мусимо констатувати швидкий ріст мовленнєвої патології серед інших порушень психофізичного розвитку та велику кількість дітей зі стертими проявами

цих порушень, що важко піддаються як діагностиці так і корекції. Отож точна оцінка стану розвитку всіх компонентів мовлення, грамотне оформлення результатів обстеження, значно спрощує вибір закладу в якому буде надаватися корекційна допомога і підбір корекційних методик. Однією з форм оформлення висновків про рівень розвитку мовленнєвої функції є написання логопедичної характеристики.

Характеристика може складатися як на вимогу батьків чи педагогічного колективу, під час підготовки до планового чи позапланового засідання психолого-медико-педагогічного консилиуму освітнього закладу, як один з етапів підготовки документації на засідання психолого-медико-педагогічної консультації регіонального чи обласного рівня для обґрунтування потреби у наданні корекційної допомоги дитині в умовах інклюзивного навчання в загальноосвітніх дошкільних закладах чи масових школах так і для зачислення дитини до спеціалізованих закладів для дітей з мовленнєвими порушеннями.

Оцінка мовленнєвого розвитку проводиться за такими діагностичними критеріями:

1. Спадкові, нервово-психічні, соматичні, хронічні захворювання у батьків: (обов'язково вказується чи інформація отримана виключно зі слів батьків, чи після вивчення медичних висновків), або таких даних взагалі не існує. Наприклад: спадковість обтяжена нервово-психічними захворюваннями (конкретизувати якими) – неврози, психози, логоневроз та ін.; спадковість обтяжена хронічними захворюваннями (конкретизувати) – серцево-судинні, ендокринні, обмінні та інші захворювання, спадковість обтяжена соматичними захворюваннями (конкретизувати) – наявність алкоголізму чи наркотичної залежності в батьків; характерологічні особливості матері і батька.

2. Мовленнєве середовище: сприятливе, прискорений темп мовлення у батьків або близьких родичів; затримка мовного розвитку у батьків; заїкання у батьків, сестер, братів, контакт з родичами чи іншими особами що заїкаються або особами з іншою мовленнєвою патологією; порушення звуковимови у батьків або близьких родичів, наявність двомовності у сім'ї з вказуванням, яка мова переважає в спілкуванні.

3. Характер протікання вагітності: від якої за рахунком вагітності дитина, результат попередньої(-их) вагітності(-ей), токсикоз (1-ої, 2-ої половини вагітності); хронічні захворювання матері (захворювання нирок, печінки, серцево-судинні, ендокринні та ін.); простудні та інфекційні захворювання (1-ої, 2-ої половини вагітності), психічні та фізичні травми матері (у 1-ій, 2-ій половині вагітності): падіння, удари, струси, психози та ін.; застосування медикаментозних засобів (антибіотики, гормональні препарати та їх синтетичні аналоги, жарознижуючі, седативні засоби, протисудомні, антипаразитарні); вплив хімічних речовин, що широко застосовуються в промисловості та побуті (бензин, формальдегід, феноли, кислоти, отрутохімікати тощо); підвищений фон радіаційного випромінювання; вживання алкоголю, нікотину, наркотиків.

4. Характер протікання пологів: нормальні, швидкі, стрімкі, затяжні (зневоднені), дострокові, термінові; недоношеність плоду, слабкість

родової діяльності матері, застосування засобів допомоги при пологах (механічна, хімічна, електростимуляція, накладення щипців, кесарів розтин); травми під час пологів (переломи, крововиливи, черепно-мозкові травми, родові пухлини); наявність асфіксії (біла, синя), резус-фактор (негативний, сумісність, несумісність резус-фактора матері та дитини); вага і зріст дитини при народженні.

5. Коли закричала дитина: відразу, не відразу, характер крику – слабкий, монотонний, не модульований, гучний, модульований.

6. Ранній постнатальний період: характер грудного вигодовування (коли принесли годувати, відмова від грудей, активне смоктання, труднощі утримання соска, засипання під час годування, швидко наступала стомлюваність, часті зригування молока чи сумішей, до якого часу здійснювалося грудне вигодовування, подальше вигодовування (змішане, штучне); характер "життєвого" ритму дитини (особливості сну, неспання); без особливостей, надмірне рухове занепокоєння, відзначаємо тривалість і глибину сну, порушення засинання і пробудження, постійний і безпричинний плач, стійке порушення сну.

*Для вивчення анамнестичних даних проводимо анкетування батьків.*

7. Ранній психомоторний розвиток: з якого часу дитина утримує голівку, сидить, стоїть, ходить, час появи перших зубів і їх кількість до року.

8. Нервово-психічний, соматичний стан, стан слуху і зору дитини (відповідно до даних медичної карти відзначити відхилення від норми).

9. Характер раннього мовленнєвого розвитку дитини: час появи гуління (в нормі з 3 міс); час появи белькоти (в нормі з 6 міс); характер лепету (активний, різноманіття звукових комплексів, бідність звукових комплексів, назалізованість голосних); перші слова (в нормі близько року); перші фрази (у нормі від 1,5 до 2 років); характер перших слів і фраз (наявність порушень складової структури, аграматизми, неправильна звуковимова).

Важливим є дослідження і не мовленнєвих психічних функцій. Тут доцільно вказати такі загальні дані, отримані в процесі обстеження:

10. Контактність дитини: легко вступає в контакт, ініціативна або пасивна у спілкуванні, спілкування нестійке, вибіркоче спілкування, вибіркочий негативізм.

11. Характер ігрової діяльності: для дітей від 2 до 4 років: маніпулятивна, предметна, процесуальна, з елементом задуму, сюжетна, рольова.

Нормативні показники: маніпуляція з предметами – до 2 років; процесуальні ігрові дії – з 2-х років (одягає і роздягає ляльку, возить машину); процесуальна гра з елементами задуму - від 2-3 років (катає ляльку; навантажує машину кубиками); сюжетна гра – до 3 років.

Аналіз рівня розвитку гри: використання іграшок (адекватне, неадекватне, неспецифічні маніпуляції з іграшками; предмети-замінники, улюблені іграшки, не використовує); задум ігор (з допомогою дорослого, самостійно, з мовленнєвим супроводом); характер задуму (різноманітний, одноманітний); характер ігрових дій з іграшками (різноманітні,

одноманітні, мовленнєвий супровід діяльності); взаємодія в грі (вступає, не вступає; характер мовних реакцій в ході взаємодії); тривалість взаємодії (короткочасна, тривала).

12. Індивідуальні особливості дитини. Особливості емоційно-вольової сфери (фон настрою - нормальний, знижений, стійкий афективний, ейфоричний, депресивний, що контрастує, безпричинний сміх, крик, плач. Емоційна лабільність, зниження вольової активності, підвищена емоційна збудливість, дратівливість, млявість, загальмованість; домінуючий настрій на заняттях (у побуті): життєрадісний, пригнічений, без особливостей; настрій стійкий (різкі коливання настрою протягом дня)); особистісно-характерологічні особливості (без помітних відхилень, спокійний, неспокійний, легко вступає в контакт з усіма; конфліктний, проявляє негативізм, невмотивовану упертість, дратівливість, схильність до афектів; агресивність, сором'язливість, вразливість, замкнутість, прагнення до самотності); деякі типологічні особливості (активний, рухливий (інертний), повільний, спокійний, урівноважений, збудливий, неврівноважений; швидкість реакції на словесні подразники (завдання, інструкції, прохання тощо): швидка, уповільнена, потрібно неодноразове підкріплення).

13. Особливості розвитку уваги: обсяг, стійкість, розподіл, розумова працездатність, переключення.

Підвищене відволікання (порушення концентрації уваги); генералізація уваги (залежність уваги від зовнішніх подразників); застрягання уваги (порушення переключення), слабка здатність переходити з одного об'єкта на інший, обмежений обсяг уваги (нездатність сприймати в даний момент потрібний обсяг інформації). Відзначаємо що увага стійка (нестійка); погляд фіксує (не фіксує); переключення з одного об'єкта на інший легко (уповільнено, швидко, з труднощами, наявне застрягання); з явищами генералізації; загальний рівень розвитку довільної уваги (відповідає віку; низький, не сформований), слабка концентрація уваги, загальний рівень довільної уваги (відповідає віку, низький, довільність уваги не сформована).

14. Особливості протікання мислинних процесів: пізнавальної активності – високий, знижений, низький, потребує розвитку; сформованість розумових операцій (аналіз, синтез, узагальнення, класифікація, порівняння, причинно-наслідкові зв'язки, абстрагування) – сформовані, недостатньо сформовані, труднощі у формуванні, вимагають корекції); переважання форми мислинневої діяльності – наочно-дійове мислення, наочно-образне, логічне, словесно-логічне.

15. Особливості пам'яті: запам'ятовування довільне, мимовільне, швидке запам'ятовування, повільне, з прикладанням зусиль, зниження обсягу пам'яті; тривалість запам'ятовування – швидке забування, труднощі в запам'ятовуванні (нових слів, словосполучень, синтаксичних конструкцій, текстового матеріалу); нетривале збереження; неточне відтворення (точне).

16. Працездатність на заняттях: швидко чи повільно включається в роботу, переключення з одного виду роботи на інший (легко чи важко); зосереджується чи часто відволікається, темп роботи (завдання виконує



швидко, в середньому темпі, повільно); причини уповільненого темпу роботи (обмірковування, ретельність виконання, зниження психічної активності. млявість, загальмованість, відволікається та ін.); продуктивність роботи (висока продуктивність чи швидка стомлюваність), в чому проявляється стомлюваність (уповільнення темпу, погіршення якості, повне припинення роботи); суб'єктивні та об'єктивні ознаки стомлюваності (скарги на втому, погане самопочуття, млявість, сонливість, відволікання на інші подразники та інше);. коли відзначається спад працездатності (середина заняття, кінець заняття).

*Стосовно стану розвитку моторики вказуються такі загальні дані, отримані в процесі обстеження:*

17. Стан довільної мимічної моторики: відзначаються особливості природної миміки: миміка жива, виразна, що відображає емоційний стан дитини, миміка невиразна, обличчя гіпомімічне, "маскоподібне", відмічається неврологічна симптоматика в лицьовій мускулатурі.

Досліджуємо: здатність до утримання мимічної пози, здатність до перемикання (з одного руху на інший), рівномірність роботи м'язів, обсяг рухів, тонус м'язів (під час руху і при утриманні пози); темп руху, точність руху, диференціація руху, рухові заміни; синкінезії. Відзначаємо стан тонусу лицьової мускулатури (спастичність, гіпотонія, дистонія, норма; гіпомімія (недостатність мимічної моторики), згладженість носогубних складок; оральні синкінезії, асиметрія обличчя, гіперкінези обличчя; збереження функції.

18. Стани артикуляційної моторики: відзначаються особливості артикуляції: артикуляція чітка, рухи активні, точні, диференційовані, відтворюються в повному обсязі; артикуляція "змазана", нечітка, страждає диференціація і точність рухів, які відтворюються не в повному обсязі, відзначається зниження амплітуди рухів артикуляційних органів, а також слабовираженна неврологічна симптоматика; артикуляція грубо порушена, обсяг і амплітуда рухів артикуляційних органів значно обмежена, відзначається досить виражена неврологічна симптоматика в артикуляційних органах. Відзначаємо здатність до утримання артикуляційної пози; здатність до переключення (з одного руху на інший), рівномірність роботи м'язів, обсяг рухів, тонус м'язів (під час рухів і при утриманні пози); темп руху, точність руху, диференціацію рухів, рухові заміни; синкінезії. Відзначаємо збереженість функції; стан тонусу м'язів органів артикуляції (норма, дистонія, гіпотонія, спастичність); рухливість артикуляційних органів (норма, недостатня, значно обмежена); наявність проявів неврологічних синдромів в артикуляційній моториці (відсутній, спастичний парез, тонічні порушення у діяльності мовленнєвих органів, тип ригідності, гіперкінези, атаксія, апраксія); стан глоткового і піднебінного рефлексів (норма, підвищений, знижений), наявність чи відсутність патологічних рефлексів орального автоматизму (гіперсаливація, слиновиділення в нормі, посилюється при певних умовах; постійна):

\* - Рухливість нижньої щелепи (строго обмежена; недостатня – обсяг артикуляційних рухів неповний, амплітуда рухів знижена; нормальна), відзначається наявність зміщення нижньої щелепи в стані спокою, при

закритому роті і зімкнутих щелепах, при широко відкритому роті під час руху)

\* - Рух і тонус мускулатури язика (спастичність, гіпотонія, дистонія, норма), рухливості (строго обмежена; недостатня – обсяг артикуляційних рухів неповний, амплітуда рухів знижена; нормальна), відзначається наявність гіперкінезів, тремору, дивіації (відхилення в бік) язика

\* - Тонус м'якого піднебіння (спастичність, гіпотонія, дистонія, норма) і рухливості (строго обмежена, недостатня, норма), відзначається наявність відхилення всього м'якого піднебіння або його язичка в бік, відсутність або недостатнє змикання м'якого піднебіння із задньою стінкою глотки.

19. Стан розвитку загальної довільної моторики: обсяг рухів (повний, неповний); точність виконання (неточні, точні); самостійність виконання рухів (повна, неповна, зі сторонньою допомогою); координація рухів (нормальна, не координованість, відсутня); темп виконання рухів (нормальний, швидкий, повільний); активність (нормальна, загальмованість, рухове збудження, підвищена рухова активність, розторможеність); якість рухів (моторна напруженість, скутість); переключення (низьке, застрягання, переключення з наявністю зайвих рухами (супутніх). Відзначаємо особливості загальної довільної моторики : нав'язливі руху (персеверації - стереотипне повторення дій); моторна незграбність; погане орієнтування, наявність зайвих рухів; застрягання; зісковзування.

Статична координація – позу утримує добре (ледь утримує, балансує, розгойдується, шукає опору); пробу на статичну координацію виконує з 2 (3) спроби. Динамічна координація - пробу виконує з спроби або без неї; переключення рухів низьке, відзначаються синкінезії (рухи рукою супроводжуються рухами м'язів обличчя); рухова пам'ять задовільна; відзначені ознаки ліворукості, орієнтування в просторі слабе (достатнє).

20. Стан дрібної моторики: визначається кінетична і кінестетична основа рухів (збереження функцій; недостатність розвитку дрібної моторики; моторна обмеженість).

Досліджується: обсяг, координацію, точність, темп, синхронність рухів правої та лівої руки, переключення від одного руху до іншого, активність.

Висновки: обсяг рухів (повний, неповний), координація (нормальна, не координованість), наявність синкінезій в скелетній, м'язовій, артикуляційній мускулатурі, темп (повільний, швидкий, нормальний), переключення від одного руху до іншого (низьке, недостатнє, нормальне), активність (нормальна, рухове збудження, загальмованість), персеверації (повторення) при виснаженні: виражені персеверації (застрягання на окремих позах); дизавтоматизація рухів при виснаженні.

21. Ведуча рука: віддає перевагу правій чи лівій руці під час графічної (зображувальної) діяльності і на побутовому рівні, дитина - амбідекстр (однаково добре володіє і правою, і лівою рукою в побутових і графічних діях). Можливі варіанти: яскраво виражений побутовий лівша, але графічний амбідекстр; яскраво виражений побутовий правша, але графічний амбідекстр і т.п.

22. Під час характеристики анатомічної будови органів артикуляції відзначається наявність аномалій у будові:

– прикусу: оклюзія, тобто особливості співвідношення і змикання верхньої та нижньої щелеп; прямий, глибокий, передньовідкритий, бічний відкритий односторонній або двосторонній, перехресний, прогенія, прогнатія.

– щелеп: особливості розміру і форми, наявність звуження і розширення верхньої та нижньої щелепи, наявність або відсутність зміщення нижньої щелепи у стані спокою або під час виконання рухів, напрямок зміщення: вперед, назад, убік - лівосторонній або правосторонній зсув.

– зубів: особливості будови, форми, розміру та місця розташування зубів в зубних рядах, при цьому відзначається їх нахил і поворот навколо своєї осі: наприклад, подвійний ряд зубів; рідкі, дуже дрібні зуби – макрогнатія; неправильна форма і розташування зубів, зуби поза зубною дугою; відсутність зубів у відповідності з віковою нормою – адентія, діастеми, тремі і т.д.

– язика: нормальна будова і розміри язика, складчастий, роздвоєний кінчик, макроглюсія, мікроглюсія;

– під'язикова вуздечка: нормальна довжина і будова вуздечки, коротка, укорочена, товста, потовщена під'язикова зв'язка, наявність післяопераційного вузла.

– твердого піднебіння: нормальне, куполоподібне, високе, "готичне"; низьке, плоске, наявність розщелин та їх характер: наскрізна, одностороння, двостороння, повна, неповна, субмукозна.

– м'яке піднебіння: нормальне або вкорочене; відсутність, вкорочення, роздвоєння маленького язичка, рубцеві зміни м'якого піднебіння та бокових стінок глотки, наявність післяопераційних щілин; зрощення м'якого піднебіння з дужками, мигдалинами або із задньою стінкою глотки.

– носоглотки, ротової порожнини і глотки: носові поліпи, аденоїди, пухлини носової порожнини, викривлення носової перегородки, гіпертрофія носових раковин, збільшення парної піднебінної мигдалини, непарної язикової мигдалини, непарної глоткової мигдалини і т.д.

– губ: нормальна будова, тонкі, потовщені, укорочення верхньої губи, розщелина верхньої губи: часткова чи повна, одностороння чи двостороння, наявність післяопераційних рубців; коротка або вкорочена вуздечка верхньої чи нижньої губи, наявність післяопераційного вузла після проведення пластики вуздечки губи.

23. Характеризуючи стан звуковимови вказуємо характер порушення:

– фонетичного боку мовлення: фонетичний бік мовлення сформований достатньо / ізольовано вимовляє всі звуки правильно, але при збільшенні мовленнєвого навантаження спостерігається загальна змазаність вимови фонем / фонетичні (антропофонічні) дефекти звуковимови – спотворення: усередненість голосних, вади вимови свистячих, шиплячих, сонорних, губно-губних та губно-зубних звуків, вади вимови середньоязикових і задньоязикових звуків, сплутування та взаємозаміни глухих-дзвінких звуків, пом'якшення приголосних звуків.

– Ступінь розбірливості мовлення: розбірливість не порушена, дещо знижена, мовлення не чітке, невиразне, змазане, малозрозуміле для оточуючих.

**(Продовження у наступному випуску збірника статей)**

### Список використаних джерел

1. Волкова Г. А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики: Учебно-методическое пособие. – СПб.: "ДЕТСТВО-ПРЕСС", 2009. – 144 с.
2. Грибова О. Е. Технология организации логопедического обследования: Методическое пособие. – М.: Айрис-пресс, 2005. – 96 с.
3. Громова О.Е., Соломатина Г.Н. Логопедическое обследование детей дошкольного и младшего школьного возраста: Методическое пособие. М.: ТЦ Сфера, 2005. – 198 с.
4. Логопедія. Підручник, друге видання, перероблене та доповнене. За ред. М.К.Шеремет. – К.: Видавничий Дім "Слово", 2010. – 672 с.
5. Поваляева М. А. Справочник логопеда. – Изд. 8-е. – Ростов н/Д: Феникс, 2007. – 445 с.

The article presents the main diagnostic criterion for determining the level of formation of speech function in children of different age groups and proposed sample design logopaedic conclusions.

**Keywords:** criteria, medical history, mental processes, motility, anatomy and mobility of articulation of the structural components of speech.

*Отримано 5. 11.2012*

УДК 376-056.264.091.33:81

*В.Н. Чередніченко,  
Л.В. Тенцер*

### ПРАКТИЧНА РЕАЛІЗАЦІЯ НАУКОВИХ ПРИНЦИПІВ КОРЕКЦІЙНОГО ЛОГОПЕДИЧНОГО ВПЛИВУ НА ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ

У статті висвітлено наукові принципи корекційного логопедичного впливу при порушеннях писемного мовлення та шляхи їх практичної реалізації у процесі формування навичок фонематичного аналізу у дітей молодшого шкільного віку, що мають труднощі в опануванні навичок грамотного письма.

**Ключові слова:** писемне мовлення, письмо, дисграфія, принципи, фонематичний аналіз, фонемографіми, фонемографічні помилки.

В статье освещены научные принципы коррекционной логопедической работы при нарушениях письменной речи и пути их практической

реализации в процессе формирования навыков фонематического анализа у детей младшего школьного возраста, которые имеют трудности в овладении навыком грамотного письма.

**Ключевые слова:** письменная речь, письмо, дисграфия, принципы, фонематический анализ, фонемографемы, фонемографические ошибки.

Як засвідчують дослідження, діти із порушеннями письма та читання складають значну частину учнів, що не встигають з предметів мовного циклу у загальноосвітніх школах та спеціальних корекційних закладах. Неуспішність з рідної мови негативно впливає на емоційно-вольовий, когнітивний розвиток дітей, зумовлює відхилення у поведінці, що, у свою чергу, позначається на формуванні дитячої особистості в цілому, призводить до шкільної, а, в подальшому, і соціальної дезадаптації.

Саме тому пошук найбільш оптимальних шляхів попередження та подолання дисграфії, дислексії та дизорфографії в учнів початкових класів є актуальною, соціально значущою проблемою.

Механізми порушень читання та письма загалом є схожими, тому і в методиці роботи з їх подолання існує багато спільного. Під час побудови корекційного логопедичного впливу слід враховувати наступні важливі принципи:

1) принцип комплексності, який передбачає корекційний вплив на весь комплекс мовленнєвих порушень – усне мовлення, читання та письмо;

2) патогенетичний принцип передбачає урахування механізмів порушення. Порушення письма та читання можуть бути пов'язаними з вадами усного мовлення дитини або спостерігатись у дітей при достатній сформованості лексико-граматичної та фонетичної сторін мовлення. У цих випадках порушення писемного мовлення обумовлені недостатнім засвоєнням основних специфічних операцій процесу читання або письма внаслідок різних причин. Так, заміни на письмі букв, що позначають близькі за акустико-артикуляційними ознаками звуки, можуть бути викликаними порушенням слухо-вимовної диференціації фонем, порушенням слухового контролю, порушеними фонематичними уявленнями внаслідок неправильної вимови звуків. Корекційна робота має спрямовуватися на відновлення порушених психічних функцій, які забезпечують оволодіння операціями читання та письма.

3) принцип урахування психологічної структури процесів читання та письма та характеру порушення мовленнєвої діяльності. Суть його полягає в тому, щоб в процесі логопедичної роботи не тільки сформулювати ту чи іншу мовленнєву дію чи операцію, а й довести їх до автоматизму.

4) принцип максимальної опори на полімодальні аферентації, на різні функціональні системи та аналізатори передбачає застосування різних функціональних систем у формуванні вищих психічних функцій. Так, процес диференціації фонем спочатку здійснюється за участю зорової, кінестетичної та слухової аферентацій. Пізніше провідну роль під час диференціації набуває слухова диференціація. Тому при недорозвиненні диференціації фонем спочатку здійснюється опора на зорове сприймання артикуляції звуку,

кінестетичні відчуття під час його вимови, а потім на його слуховий образ.

5) принцип опори на збережені ланки порушеної функції. Так, при порушенні у дитини фонематичного сприймання, звуковий аналіз формують, спираючись на оральний образ цього звуку, кінестетичні відчуття, тобто на збережені кінестетичні та зорові аферентації. При оптичній дисграфії та дислексії диференціацію букв на початкових етапах здійснюють з опорою на руховий аналізатор (кінестетичні відчуття під час відтворення букв) та на тактильне сприймання.

б) принцип поетапного формування розумових дій передбачає поступове переведення дії із зовнішнього плану у внутрішній план. Дослідження у галузі психології (Л.С.Виготський, О.М.Леонтьєв, П.Я.Гальперін, Д.Б.Ельконін та ін.) свідчать про те, що формування кожного уміння та навички проходить кілька етапів: виконання дій за допомогою розгорнутих операцій, що проходять у зовнішньому плані, далі – поступове їх згортання і виконання за участю зовнішнього мовлення, а потім – перенесення у внутрішній план і виконання як автоматизованих розумових дій. Враховуючи те, що переважна більшість операцій читання і письма (звуковий та зоровий аналіз і синтез, слуховий та зоровий контроль) являють собою розумові дії, необхідно враховувати такі принципи формування розумових дій:

1) починати формування аналізу та синтезу слід з найбільш простих його видів, поступово, поетапно переходячи до більш складних видів;

2) під час формування звукового аналізу та синтезу необхідно спиратися на збережені аналізатори, на наочність та інші допоміжні засоби, і тільки згодом виконувати дії аналізу за уявленням.

Таким чином, в процесі логопедичної роботи поступово відбувається інтеріоризація дії звукового аналізу.

7) принцип урахування зони „найближчого розвитку” (за Л.С.Виготським) передбачає поступовий розвиток тієї чи іншої психічної функції, з урахуванням того рівня, на якому виконання завдання можливе з незначною допомогою з боку педагога.

8) принцип поступового ускладнення завдань та мовленнєвого матеріалу;

9) принцип системності у застосуванні різних методів та прийомів в залежності від мети, особливостей та етапу корекційної роботи. Так, під час формування операцій використовуються прямі та опосередковані прийоми та вправи. Наприклад: під час несформованості **звукового аналізу та синтезу** використовуються **прямі прийоми**, такі як: підкреслена вимова одного із звуків у слові за допомогою сили голосу, або протяжної вимови; виділення звуку, який найчастіше повторюється з ряду слів, речення, вірша; виділення звуку зі слова на основі опису його артикуляції та ін.).

При порушенні у дитини певної функції слід використовувати **опосередковані** прийоми. Наприклад, при порушенні вимови звуковий аналіз формують, спираючись на слуховий та зоровий образ звуку, гальмуючи невірні кінестетичні відчуття.

10) принцип урахування симптоматики та ступеню вираженості дисграфії та дислексії.

11) принцип діяльнісного підходу передбачає необхідність корекційного впливу на всі етапи складної мовленнєвої діяльності процесів

читання та письма (мотив, програмування, операції читання та письма, етап контролю). Спочатку формуються порушені операції мовленнєвої діяльності, поступово, по мірі автоматизації окремих операцій, формується цілісна структура мовленнєвої діяльності.

12) онтогенетичний принцип передбачає врахування етапів та послідовності формування певних функцій в онтогенезі. Так, в логопедичній роботі, спрямованій на корекцію оптико-просторових помилок, необхідно враховувати послідовність формування зорово-просторових функцій в онтогенезі: 1) розвиток орієнтації у власному тілі, диференціація правої та лівої його частин; 2) орієнтація у навколишньому просторі; 3) визначення просторових співвідношень елементів графічних зображень, букв, цифр.

Розглянемо, яким чином дані принципи реалізують в практиці організації корекційно-розвивальної логопедичної роботи з молодшими школярами, що мають стійкі специфічні порушення читання та письма.

Засвоєння фонемного складу слова є основою для навчання дітей грамотного письма. Д.Б. Ельконін у своїй науковій праці неодноразово наголошував, що від рівня усвідомлення дитиною звукової дійсності мови і будови звукової форми слова залежить засвоєння не лише грамоти, а й граматики й орфографії. “Не вміючи виділити звуки зі слова, назвати їх послідовність, учні не зможуть у процесі письма підібрати та правильно застосувати для них відповідні букви. Без цього неможливе не тільки оволодіння грамотою, а й усією мовою – граматиною та орфографією. Без формування навичок звукового аналізу, без розвитку у дітей фонематичного сприймання навчати грамоти важко” [1].

Звуковий аналіз є найбільш складною формою мовного аналізу, однак саме його сформованість є однією з головних умов оволодіння дитиною читанням та письмом на основі аналітико-синтетичного звукобуквеного методу, а також для засвоєння фонетичного та морфологічного принципів правопису, провідних в українській мові.

Терміном „фонематичний аналіз” визначають як елементарні, так і складні форми звукового аналізу. До *елементарної форми* відноситься *виділення звуку на фоні слова*. *Більш складною формою* є *виділення першого та останнього звуку зі слова та визначення його місця (початок, середина, кінець)*. *Найбільш складним* є *визначення послідовності звуків у слові, їх кількості та місця по відношенню до інших звуків*.

Уміння здійснювати фонематичний аналіз формується на *трьох рівнях: звуковому, фонемно-буквеному (графічному) та орфографічному*.

У добуварному періоді учні аналізують *звуковий* склад груп звуків та слів. Під час вивчення букв робота переходить на *фонемно-буквений* рівень, на співвіднесення букви з фонемою, яку вона позначає. Діти знайомляться з м'якими приголосними та способами їх позначення, з великою буквою та ін. .

*Орфографічний* рівень підключається, коли школярі вивчають наголос, спостерігають в слові наголошений та ненаголошений голосні та констатують той факт позначення одного і того ж ненаголошеного голосного звука двома різними буквами (весна - зима). Потім подібні

спостереження здійснюються на матеріалі парних приголосних (пх – біз).

Кожний із названих рівней формування фонематичного аналізу передбачає послідовне вирішення певних навчальних завдань та оволодіння школярами необхідними для цього вміннями.

**Завдання звукового рівня** полягають у розрізненні звуків мовлення, здатності охарактеризувати їх за основними акустичними та артикуляційними ознаками; виділяти в слові наголошений та ненаголошений голосний та парні приголосні звуки, а також визначати кількість та послідовність звуків у слові.

**Завданнями фонемно-буквеного рівня** виступає позначення фонем відповідними буквами, а також м'якості приголосних звуків.

**Задачами орфографічного рівня** є розуміння та здатність визначити сильну та слабку позиції звуку, а також впізнати орфограму (небезпечне місце).

Якщо для нормально розвиненої дитини молодшого шкільного або старшого дошкільного віку оволодіння усвідомленим фонологічним аналізом є цілком посильним завданням, то формування названих операцій у дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку супроводжується цілим рядом труднощів.

Саме тому пошук ефективних методик формування навичок фонематичного аналізу з метою подолання та попередження дисграфічних помилок є предметом досліджень науковців, корекційних педагогів, логопедів-практиків, а також вчителів початкових класів.

Розроблена **методика "Письмо без зошита та ручки"** розрахована на дітей-логопатів із ФФНМ, ЗНМ, а також із дисграфією та дислексією. Суть її полягає в тому, що за основу формування звукового аналізу слів береться позвукова вимова та побуквене уявлення заданого слова з опорою на рахувальні різнокольорові математичні палички зі співвіднесенням їх із відповідними буквами, одна з яких вивчається на конкретному уроці та позначається червоним кольором. Решта літер цього ж слова викладаються іншими паличками одного кольору.

Опанування даною методикою передбачає сформованість в учнів фонематичного сприймання та елементарних навичок звукового аналізу, а саме: виділяти заданий звук серед інших звуків, склад та слово із заданими звуком серед інших складів та слів, а також уміння визначати місце заданого звука у слові (початок, кінець, середина).

Слід відзначити, що кожна літера слова викладається паличкою як літера, а не як звук, тобто дитина вчиться "писати" слова, уявляючи кожену букву. Це дозволяє дитині актуалізувати зоровий образ букви, що стоїть за відповідним звуком або відповідними звуками та слово цілком, зосередити увагу саме на позначенні відповідної букви. Ця умова є обов'язковою, бо саме її дотримання забезпечує безпомилкове відтворення звуко-буквеного складу слова на письмі та сприяє попередженню та подоланню дисграфічних фонетичних помилок на пропуски та перестановки літер у словах.

Особливо цінним цей прийом відтворення звуко-буквеної моделі слова виступає під час вивчення голосних звуків та відповідних ним букв, оскільки пропуски голосних на письмі становлять численну групу помилок; а також голосних другого ряду (*я, ю, є і*), під час позначення яких на письмі діти



вживають не дані букви, а букви *йа, йу, йе, йі*. Ці помилки є також дуже поширеними у письмі молодших школярів. Наприклад, під час вивчення йотованих буква **я** позначається у слові червоною паличкою, решта інших букв - синіми: *яблуко - // // // //, акація - // // // //, пояс - // // //, цибуля - // // // //*.

Під час вивчення голосних усі голосні позначаються паличками червоного кольору, приголосні – синіми або різнокольоровим паличками: *автобус - // // // //, ромашки - // // // //*.

Значне місце на логопедичних заняттях відводиться роботі з формування навичок диференціації опозиційних (близьких за акустико-артикуляційними ознаками) фонемографем, що змішуються на письмі. З метою розрізнення твердих – м'яких, дзвінких – глухих, свистячих – шиплячих, сонорних р – л та африкат дані звуки позначаються паличками різних двох кольорів. Наприклад, П – червоний, Б – зелений кольори: *береза - // // // //, помідор - // // // //; горобина - // // // // // //, тополя - // // // //, гриб - // // //, суп - // // //, побудувати - // // // // // // // //*.

При цьому на класній дошці виставляються зразки: буква і під буквою паличка відповідного кольору, наприклад:

С З Ш Ж

// // // //

Дану методику доцільно використовувати як на фонемно-буквеному, так і на орфографічному рівнях. Так, під час вивчення правопису ненаголошених голосних *е* та *и* у корені слів доцільно також використовувати різнокольорові контрастні палички з метою привертання уваги до даної орфограми, вироблення в учнів орфографічної пильності та зорової пам'яті, що, в свою чергу допоможе запобігти виникненню орфографічних помилок. Корисною буде дана методика і під час формування понять "*наголошений голосний*", "*ненаголошений голосний*", "*сумнівний приголосний*", "*м'який приголосний*" тощо.

Корекційна робота проводиться за програмовим змістом, але з урахуванням індивідуальних особливостей та здібностей учня.

Наочно-образна опора у вигляді рухливого набору паличок сприяє формуванню зорово-моторної та слухо-вимовної координації через те, що промовляння кожного звука слова, в даному випадку, забезпечується за рахунок поступових рухів взаємних дій аналізаторів, що утворюють процес письма: послідовний рух руки та погляду зліва направо співпадає з послідовним промовлянням та слуховим сприйманням звуків слова та зоровим уявленням образу букви.

Коли логопед працює з групою учнів, то він має можливість спостерігати труднощі кожного учня в кожному конкретному випадку аналізу та синтезу та відповідно забезпечити тренування кожного учня, який має можливість в неодноразових спробах уточнити кількість і послідовність звуків (зорових образів букв), навчитись не помилятися під час такого "письма без зошита та ручки", чого не відбувається у звичайних письмових роботах, коли учень отримує свою роботу тільки через декілька днів з виправленнями вчителя, що не є навчальним моментом.

Слід відзначити, що запропонована методика формування дії звукового аналізу слова вимагає від логопеда певного терпіння і на початкових етапах навчання багато часу. Запропоноване завдання повинно бути успішно

доведене до завершення кожним учнем. У цій роботі неможна "загубити" жодного самого повільного учня – терпіння усіх обов'язково забезпечиться у подальшому якісним письмом.

Пізніше ці завдання будуть виконуватись швидко, при цьому учні аналізують та викладають потрібні палички, що позначають загальну кількість фонемографем у слові та місце у ньому конкретної фонемографемі, що вивчається на уроці.

Як позитивне відзначимо, що під час звичайного письма вже написана частина слова стає наочною опорою, полегшуючи подальший аналіз слів. У роботі ж із паличками така "підказка" відсутня: і проаналізовану, і ту частину слова, що належить аналізувати, дитина повинна утримувати в оперативній пам'яті без буквених опор – за уявою. А це сприяє розвитку мовно-слухової пам'яті, яка у більшості дітей – дисграфіків та дислексиків порушена або недостатньо розвинута. Логопед же, в свою чергу, враховує можливості дітей та спрямовує збільшення обсягу оперативної пам'яті дитини.

Отже, як засвідчив досвід практичної роботи, дана методика забезпечує стійкий позитивний ефект під час засвоєння навички звукового аналізу слів.

Вона є досить простою та доступною для батьків дітей-логопатів і може використовуватись як домашнє завдання, забезпечуючи взаємозв'язок логопеда з батьками, сприятиме більш досконалому закріпленню отриманих навичок на уроці.

#### Список використаних джерел

1. Эльконин Д.Б. Формирование умственного действия звукового анализа слов у детей дошкольного возраста // Доклады АПН РСФСР, Вып. 1. – 1957.
2. Логопедія. Підручник. За ред. М.К.Шеремет. К.: Видавничий дім "Слово", 2010. С.505 – 596.
3. Мисаренко Г.Г. Методика обучения младших школьников русскому языку с коррекционно-развивающими технологиями. – М: Академия, 2004.
4. Прищепова И.В. К вопросу о коррекционном обучении младших школьников с речевой патологией // Личность, образование и общество в России в начале XXI века: СПб.: ЛОИРО, 2001.
5. Чередніченко Н.В. Методика формування в учнів із тяжкими вадами мовлення звукового аналізу та синтезу слів. // Педагогіка та методика: спеціальні. Збірник наукових статей . – К., 2001.

The article is devoted to effective method of forming the skills of phonemic analysis of the primary school-age children with disorders of speech in writing, directed on overcoming of difficulties in mastering the phonetic principle of the letter, and also outlined the main causes and mechanisms phonetic and graphics mistakes.

**Keywords:** writing, letter, dysgraphia, phonemic analysis.

Отримано 9. 11.2012

## СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЁЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ГРУППЫ КОМПЕНСИРУЮЩЕЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

Стаття присвячена проблемі соціальної адаптації дошкільнят з тяжкими порушеннями мовлення. В статті автор розглядає ефективні умови нормалізації і розвитку вербального спілкування дітей з порушеннями мовлення

**Ключові слова:** соціалізація, робота з сім'ями, адаптація, дошкільник з тяжкими порушеннями мовлення.

Статья посвящена проблеме социальной адаптации дошкольников с тяжелыми нарушениями речи. В статье автор рассматривает эффективные условия нормализации и развития вербального общения детей с нарушениями речи.

**Ключевые слова:** социализация, работа с семьей, адаптация, дошкольник с тяжелыми нарушениями речи.

Современный этап развития отечественной системы специального образования проходит под эгидой включения детей с нарушениями речи в окружающий социум, признание прав этой категории детей на получение образовательных услуг наравне со сверстниками. Вхождение в социум детей с особыми образовательными потребностями, с тяжелыми нарушениями речи затруднено целым рядом причин, среди которых нарушение познавательной деятельности, своеобразия эмоционально-личностной сферы, проблемы интеллектуального, сенсомоторного и речевого плана. Важнейшим условием успешной социализации ребенка с тяжелыми нарушениями речи, как и для его, успешно развивающегося сверстника, является человеческое общение.

Эффективным условием нормализации и развития вербального общения является включение ребенка в группу компенсирующей направленности дошкольного учреждения и работа с его родителями. Ранняя адаптация к социальной среде обусловлена значимостью дошкольного возраста как сензитивного периода для интенсивного моторного, интеллектуального, эмоционального и речевого развития как важнейшего периода усвоения основ социального поведения, формирования коммуникативных навыков.

Дети с тяжелыми нарушениями речи испытывают некоторые трудности в процессе складывания форм его общения с окружающим миром. Эта

проблема носить двоякий характер: с одной стороны, важнейшей особенностью детей с тяжелыми нарушениями речи является сниженная активность во всех видах деятельности, что в свою очередь может оказаться существенной причиной несформированности коммуникативных способностей этих детей; с другой стороны, дефицит в общении с окружающими значительно усугубляет имеющиеся у этих детей нарушения познавательной деятельности. Так, отсутствие полноценного общения может стать причиной, затрудняющей психическое и речевое развитие ребенка [1].

Таким образом, если ребенок имеет трудности в налаживании коммуникативных связей вследствие тяжелого нарушения речи, необходимо помещать его в группу компенсирующей направленности.

Известно, что группа детского сада – это первое социальное объединение детей, в котором дети занимают различное положение. Большое значение и актуальность приобретает изучение местоположения ребенка в системе его отношений в группе компенсирующей направленности. Знание особенностей отношений между детьми с тяжелыми нарушениями речи может оказать серьезную помощь взрослым при организации коррекционно-развивающей деятельности и создании комфортной психологической обстановки для детей.

Коррекционно-развивающая деятельность в группе компенсирующей направленности предъявляет высокие требования к профессиональной и личностной компетенции педагогов. Педагоги должны владеть информацией об особенностях психомоторного развития данной категории детей, использовать адекватные методы и приемы взаимодействия в непосредственно-образовательной деятельности. Их помощь проблемному ребенку должна быть нацелена на активизацию внутренних ресурсов маленького человека, "пробуждение" внутреннего потенциала личности. Любое взаимодействие основывается на коммуникативной функции речи, которая выступает, с одной стороны, как условие социальных контактов, с другой стороны, как их результат [2].

Поскольку ребенок с тяжелыми нарушениями речи поступает в группу компенсирующей направленности дошкольного учреждения из определенных социальных условий, социальной среды, какой является семья, то он уже имеет элементарный опыт взаимодействия с определенным кругом людей. Часто этот опыт является не совсем успешным и положительным. Так, по мнению отечественных специалистов (М.В. Ипполитова, Р.Д. Бабенкова, Е.М. Мастюкова, В.В. Ткачева, Е.В. Устинова и др.) семьи, воспитывающие детей с особыми образовательными потребностями, отмечают ряд проблем: негативное отношение родных к ребенку, неадекватные родительские установки и вытекающие из них способы воспитания, неблагоприятные межличностные отношения между членами семьи.

Данные проблемы обуславливают стили взаимодействия и общения с ребенком либо на фоне неприятия и безразличия к ребенку. Данная ситуация усугубляется тем, что дети с нарушениями речи испытывают трудности при построении процессов коммуникативного взаимодействия,

обусловленные недостаточностью как языковых средств, так и коммуникативных умений и навыков. Очевидно, что освоение родного языка и способов построения коммуникативного взаимодействия выступает и как конечная цель специального обучения детей с речевыми нарушениями, и как неотъемлемое условие их социализации. В таких условиях не развивается или задерживается, искажается формирование ситуативно-деловой формы общения ребенка со взрослым, которое характерно для здоровых детей. И развитие ранней формы общения – ситуативно-личностной – у ребенка с нарушениями речи также искажается. Задача учителя-логопеда заключается в том, чтобы помочь ребенку преодолеть речевые нарушения, тем самым обеспечить полноту человеческих социальных контактов источника формирования и уточнения представлений ребенка об окружающей действительности, ее материальной и духовной стороне. Между тем владение навыками речевого общения является одним из важнейших условий социализации ребенка с нарушениями речи и имеет первостепенное значение для адаптации такого ребенка как выпускника группы компенсирующей направленности к ситуации школьного обучения.

При изучении особенностей детей с тяжелыми нарушениями речи в исследованиях различных авторов была подвергнута анализу сфера познавательной деятельности. Что касается проблем эмоционального развития дошкольников с тяжелыми нарушениями речи и их социализации, то специальных исследований, можно сказать нет совсем. Тем не менее многие исследователи, так или иначе, прикасались к этой сфере психического развития ребенка. Дело в том, что специфика эмоционально-волевой регуляции детей с тяжелыми нарушениями речи в значительной мере выражает собой сущность специфики тяжелого речевого нарушения как аномальной формы развития психики. Авторы отмечают недостаточность этой сферы, ее незрелость, нестабильность эмоциональных проявлений. Эти особенности исследователи связывают с незрелостью мозга ребенка, спецификой его дефекта [1].

***И.А. Коробейников указывает на то, что дефицит эмоциональных контактов дошкольников с тяжелыми нарушениями речи со взрослыми и сверстниками не может не затруднять или не искажать их личностное становление [2].***

***Таким образом, общение как материально-практическое взаимодействие между индивидами оказывает решающее значение для всего социально-психического развития ребенка. Общение влияет на протекание психических процессов и обусловлено их внутренней общностью социальным взаимодействием.***

***Данные особенности формирования потребности общения со сверстником у ребенка с нарушением речи необходимо учитывать педагогу, работающему в группе компенсирующей направленности. Ребенок с нарушениями речи должен быть вовлечен в целостный единый процесс развития, воспитания, социализации, обучения, несмотря на физические, интеллектуальные и личностные особенности. Вместе, развиваясь и взрослея, дети учатся адекватно***

***принимать собственные особенности и учитывать особенности другого ребенка. Системный подход к воспитанию и обучению дает возможность растущему человеку с нарушениями речи снизить риск социальной дезадаптации.***

Период адаптации ребенка к группе компенсирующей направленности дошкольного учреждения с психологической точки зрения является своеобразным испытанием как для самого ребенка, так для его родителей. Для ребенка изменение привычных условий жизни, перевод из массовой в речевую группу по итогам психолого-медико-педагогической комиссии – это стресс, на борьбу с которым он тратит свой адаптационный потенциал. В то же время самим родителям также необходимо приспособиться к новой обстановке, освоить новые социальные отношения, связанные с переходом ребенка в новую группу дошкольного образовательного учреждения.

Включение ребенка в новую группу вызывает необходимость уточнения семейных границ и пересмотра супружеского договора относительно хозяйственно-бытовых обязанностей, сферы досуга и сферы, связанной с посещением ребенка детского сада.

Таким образом, семья в этот период переживает один из закономерных семейных кризисов. Переживание семьей данного кризиса зависит от многих факторов. Среди основных можно назвать гибкость семейной системы, коммуникативные умения супругов, готовность родителей к расширению сферы контактов ребенка, умения поддержать его самостоятельность, характер внутрисемейных отношений. В связи с этим психологические проблемы ребенка, дезадаптация могут быть маркером внутрисемейных проблем.

Проблема адаптации детей с нарушениями речи в детских дошкольных учреждениях стоит особенно остро, так как у ребенка с нарушениями речи процесс адаптации к условиям группы компенсирующей направленности детского сада нередко протекает достаточно тяжело и болезненно. Дети не хотят идти в детский сад, группу, плачут, капризничают, бывают агрессивными, им очень сложно войти в коллектив детей и взрослых, адаптироваться к окружающей обстановке.

Нарушение речи является большим и трудным препятствием в общении детей со сверстниками, взрослыми и предметным миром. Поэтому перед учителем-логопедом, воспитателями, педагогом-психологом детского сада стоит нелегкая задача – осуществить процесс адаптации ребенка с проблемами речи как можно в более легкой степени, чтобы ребенок быстрее привык к новым условиям [3].

Предметное окружение играет неопределимую роль в развитии речи ребенка. Одним из условий успешной адаптации детей, страдающих нарушениями речи, к жизни детского сада является создание развивающей предметно-пространственной среды групповой комнаты и логопедического кабинета. Опыт работы убеждает: многое можно сделать своими руками, проявив творчество, талант, фантазию в организации удобной, уютной, создающей радостное настроение, обеспечивающей психологический комфорт, располагающей к общению обстановки, в которой воспитывается и обучается ребенок.

Разнообразные предметы, игрушки, игровые пособия выбираются с учетом возраста, интереса, задач воспитания и обучения, специфики нарушения речи у детей. Предметно-пространственная среда спроектирована таким образом, чтобы заинтересовать ребенка и вызвать у него желание посещать детский сад.

Если в группе есть интересный игровой материал для насыщения деятельности и познавательной активности ребенка с нарушениями речи, красочно и интересно организована предметно-пространственная среда, его адаптация проходит почти безболезненно и занимает всего несколько дней. В этом главнейшую роль играют педагоги, которые выстраивают педагогический процесс грамотно, творчески и профессионально.

В новом учебном году в группы компенсирующей направленности поступают дети из массовых групп своего или другого дошкольного учреждения. Еще до их прихода в детский сад следует встретиться с родителями и детьми: познакомиться с укладом жизни, семейными традициями, узнать индивидуальные особенности в развитии каждого ребенка, их привычки, привязанности. Все вышеизложенное послужило основанием для создания предметно-развивающей среды в групповой комнате, а также найти форму первоначального знакомства с групповой комнатой родителей вместе с детьми.

Задача родителей на данном этапе – помочь ребенку адаптироваться к новым социальным условиям, новым педагогам, для чего им самим требуется изменить свое поведение в отношении ребенка и друг друга. Самостоятельно справиться с данным кризисом под силу только психологически здоровой (функциональной) семье.

Задача дошкольного образовательного учреждения – оказать родителям ребенка раннего возраста психолого-педагогическую помощь, направленную на обеспечение единства семейного и общественного воспитания, профилактику дезадаптивных проявлений ребенка.

Формы такой помощи могут быть разнообразными: это консультирование родителей (индивидуальное и групповое), практикумы, мастер-классы, совместные игровые занятия детей, их родителей и специалистов дошкольных образовательных учреждений.

Работу с семьей необходимо начинать задолго до начала посещения ребенком группы компенсирующей направленности, а именно в период обследования (март). Можно выделить три этапа работы с родителями по адаптации группе компенсирующей направленности дошкольного образовательного учреждения.

На первом этапе проводится собрание, на котором учитель-логопед информирует родителей о структуре и содержании работы группы компенсирующей направленности. Основная цель данного собрания – активизировать заинтересованность родителей будущих воспитанников в дальнейшем сотрудничестве. Такая демонстрация помогает родителям и детям удовлетворить их любопытство и почувствовать себя более уверенно. Также родителям сообщают об особенностях начала посещения ребенком группы компенсирующей направленности, вручают памятки по правильному выполнению артикуляционной гимнастики, развитию мелкой

моторики. На общем собрании родителям предлагают обратиться на индивидуальные консультации к учителю-логопеду. Индивидуальная консультация на данном этапе работы имеет три цели: в ходе беседы собрать информацию об анамнезе, речевом и физическом развитии, выявить отношение родителей к поступлению в детский сад, установить партнерские, доброжелательные отношения; выяснить индивидуально-личностные привычки ребенка, приученность к режиму, питанию, особенности засыпания и сна, игровые навыки, умение вступать в контакт с незнакомыми взрослыми и сверстниками; на основе этих данных определить степень нарушения речи, дать родителям соответствующие рекомендации.

На втором этапе в условиях дошкольного образовательного учреждения учителем-логопедом, педагогом-психологом осуществляется совместная коррекционно-развивающая деятельность с дошкольниками, имеющими нарушения речи и их родителями. В совместной образовательной деятельности решается множество задач, среди которых создание благоприятных условий для развития подражания и самостоятельной речевой активности, обогащение чувственного восприятия и всей деятельности детей, создание эмоционально-положительного контакта с каждым ребенком и др. В коррекционно-развивающей деятельности используются адаптационные игры, а также игры, направленные на сенсорное развитие, развитие предметно-манипулятивной деятельности, физическое развитие и развитие речи.

На третьем этапе ребенок начинает посещать группу компенсирующей направленности (сентябрь). Работа учителя-логопеда с семьей на данном этапе заключается в консультировании родителей о процессе и результатах адаптации ребенка к новым условиям, а также в оказании консультативно-методической помощи в разрешении сложных случаев, связанных с развитием речи ребенка.

В ходе организации непосредственно-образовательной деятельности педагог должен продумать пути и формы включения всех детей в совместные действия. Прежде всего это касается создания условий и способов организации сюжетно-ролевой игры, театрализованной деятельности, продуктивных видов деятельности, которые являются прекрасным средством развития коммуникативности детей. На практике педагогами отмечается, что детям с тяжелыми нарушениями речи трудно реализовать себя и почувствовать себя значимыми в какой-то сфере деятельности. Непрерывный личностный диалог воспитателя и его проблемного воспитанника, живой отклик в процессе взаимодействия, нацеленность на создание условий для индивидуального опыта ребенка, воздействие на личностные черты и качества способствуют росту собственной активности ребенка с особыми образовательными потребностями [4].

Следовательно, одно из основных требований, предъявляемых профессиональному мастерству педагога группы компенсирующей направленности при социальной адаптации детей с нарушениями речи – это умение руководить межличностным общением детей, разрешать



конфликтные ситуации, организовывать созидательную совместную детей массовой группы. Таким образом, следует развивать толерантность, эмпатию у детей массовой группы и формировать нравственные представления и понятия для анализа норм и правил поведения у детей с тяжелыми нарушениями речи.

#### Список используемых источников

1. Жукова Н. С., Мастюкова Е. М., Филичева Т. Б. Логопедия. – Екатеринбург: Ока, 1998. 346 с.
2. Коробейников И. А. Нарушения развития и социальная адаптация. – М.: Академия, 2002. – 124 с.
3. Мастюкова Е. М. Комплексная психолого-педагогическая работа по предупреждению и коррекции школьной дезадаптации. Пособие для практических работников образования. – М.: Академия, 2001. – 235 с.
4. Фирсанова Е. Ю. Влияние родительско-детских отношений на успешность адаптации к школе // Психология и школа. – 2005. – № 2. – С. 24-25.

The author considers the problem of social adaptation and effective conditions of normalization and development of verbal communication of preschool children with severe speech disorders.

**Keywords:** socialization, work with the family, adaptation, preschool children with severe speech disorders.

*Отримано 13.11. 2012*

УДК 376.2:37.016:81-028.31

*Е.В. Шереметьева*

#### ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ СРЕДСТВ КОММУНИКАЦИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОТКЛОНЕНИЯМИ В ОВЛАДЕНИИ РЕЧЬЮ

У статті піднімається проблема відхилень при оволодіння мовленням дітьми раннього віку та їх наслідки. Як результат мультисциплінарного вивчення проблеми подана модель психомовленнєвого розвитку дитини, яка розкриває внутрішні механізми появи усного мовлення у дитини. Запропонована система диференційованої діагностики, яка дозволяє своєчасно виявити дизонтогенез усного мовлення. Розкрита сутність методики корекційно-попереджувального впливу, спрямованого на відтворення онтогенезу мовлення.

**Ключові слова:** відхилення в оволодінні мовленням, ранній вік,

мовленнєвий розвиток, когнітивні, психофізіологічні і мовні компоненти розвитку мовлення.

В статті піднімається проблема відхилень в оволодінні мовою дітьми раннього віку і їх наслідки. Як результат мультидисциплінарного вивчення проблеми представлена модель психомовного розвитку дитини, що відкриває внутрішні механізми появи усної мови у дитини. Представлена система диференціальної діагностики, яка дозволяє своєчасно виявляти дисонтогенез усної мови. Відкрита сутність методики корекційно-профілактичного впливу, спрямована на відтворення онтогенезу мови.

**Ключові слова:** відхилення в оволодінні мовою, ранній вік, мовне розуміння, когнітивні, психофізіологічні і мовні компоненти розвитку мови

*Проблема порушення формування усної мови у дітей раннього віку*

Мова представляє собою одне з основних новоутворень раннього віку (Л. С. Виготський, 2003; Р. Е. Левина, 2005). Як вища психічна функція мова достатньо складний процес, який формується тільки при умові повного соматичного, неврологічного і психологічного здоров'я дитини в повноцінному комунікативному взаємодії. Будь-які несприятелі фактори біологічного або соціального характеру можуть негативно впливати на становлення мовної функції дитини (Г. В. Чиркіна, 1999).

В останні десятиліття в Росії спостерігається негативна тенденція збільшення кількості дітей раннього віку з різними соматичними патологіями і патологіями центральної нервової системи. Так в 2010 році народилися хворими або захворіли в ранньому постнатальному періоді 35,5% від всіх новонароджених, народжених в термін з масою тіла більше 1000 г. і ще 5,3 % народилися недоношеними (Роскомстат). Практично кожен другий новонароджений потрапляє в групу ризику на недорозвиток мови.

Частіше за все сім'я, в якій народжується хворий дитина, занепокоєна його соматичним здоров'ям і в меншій мірі звертає увагу на психологічне і мовне розуміння дитини. Як наслідок діти пізно оволодають усною мовою, і в першу чергу, мовними засобами спілкування. Пізніше виникнення усної мови, в першу чергу, скорочує період власного емпіричного накоплення закономірностей рідної мови (грамматичних, семантичних), що негативно впливає на становлення базових основ письмової мови, в другу чергу, затримує формування наочно-образного мислення, в третю чергу, негативно впливає на формування особистості і свідомості дитини.

Наш практичний досвід показує, що батьки звертають увагу на відсутність мови у дитини після 2 років з половиною років. Однак традиційно логопедична допомога в Росії надається, починаючи з 4-5

лет. В результате родители неговорящих детей находятся в противоречии между имеющейся проблемой речевого развития у ребенка и отсутствием специалистов-логопедов, готовых заниматься вызыванием речи у неговорящих детей раннего возраста.

Самоценность раннего возраста заключается в его сензитивности, т.е. восприимчивости и пластичности центральной нервной системы ко всяким внешним воздействиям (А. Валлон, 2001; А.В. Запорожец, 2000). Именно в раннем возрасте существует реальная возможность компенсации различных форм нарушенного развития.

Тщательный мультидисциплинарный анализ проблемы, длительный практический опыт работы с неговорящими детьми раннего возраста позволили нам представить психоречевое развитие ребенка раннего возраста в виде модели. Наша модель позволяет наглядно представить внутренние механизмы раннего речевого развития ребенка (рис. 1. Приложение 1).

Данная модель охватывает пять стадий психоречевого развития ребенка. Каждая стадия включает в себя:

- психофизиологическую готовность ребенка к овладению речью (стрелки слева);
- когнитивный компонент, который опосредованно показывает специалистам качество внешнесредового воздействия семьи (стрелки справа);
- предъязыковые и языковые средства общения ребенка с близкими взрослыми (эллипсы в центре).

Предъязыковые и языковые средства в свою очередь интегрируют экспрессивный, интонационный и ритмический компоненты речевого развития. Каждый последующий экспрессивный компонент (центральная часть эллипса) последовательно подготавливается интонационным (правая часть эллипса) и ритмическим (левая часть эллипса) компонентами.

Таким образом, модель психоречевого развития ребенка позволяет на каждой стадии развития определить пусковые процессы эволюции языковых средств общения.

*Методы исследования состояния предъязыковых и языковых средств у неговорящих детей раннего возраста*

На основе данной модели мы разработали комплексную диагностику психоречевого состояния неговорящих детей раннего возраста, позволяющую дифференцировать

- темповые варианты нормального речевого развития (ребенок самостоятельно, без специализированной помощи, заговорит позже);
- задержку речевого развития (ребенок и его семья нуждаются в консультационной помощи специалиста по раннему речевому развитию);
- состояния, которые квалифицируются нами как отклонения в овладении речью (ребенок и его семья нуждаются в направленной помощи специалиста по раннему речевому развитию в течение 1-2 лет в зависимости от тяжести исходного состояния).

Результаты сбора катанестических данных более 250 детей в течение

5 лет показали, что отклонения в овладении речью в дальнейшей эволюции приводят к различным формам речевых патологий. Самым явным результатом отклонений речевого развития являются нарушения в становлении языковых средств общения.

Согласно разработанной нами методике диагностики в течение семи лет были комплексно обследованы более 450 неговорящих детей раннего возраста. Из них 24% - это дети от 1 до 2 лет и 76 % - это дети третьего года жизни.

Сбор анамнестических данных показал, что у 100% обследованных детей отмечается перинатальная патология центральной нервной системы или перинатальная энцефалопатия. Помимо ПП ЦНС (ПЭП ЦНС), в большинстве случаев анамнез отягощен гидроцефальным, гипертензионным, церебрастеническим синдромами, синдромами пирамидной недостаточности, двигательных нарушений, минимальной мозговой дисфункцией. В среднем результаты экспериментального исследования показали, что у 52% детей в анамнезе отмечается один из выше перечисленных неврологических синдромов, у 19 % – два и у 29 % – три и более.

Результаты исследования характера соматических заболеваний показали, что неговорящие дети раннего возраста страдают дисбактериозом (100%), на втором месте по частотности ОРВИ и риниты (78%) и далее – бронхиты (43%), остальные заболевания встречаются единично.

Методика диагностики согласно разработанной нами модели включает в себя обследование пусковых процессов овладения языковыми средствами общения:

психофизиологических компонентов:

- звуковысотный слух;
- предметный, лицевой гнозис;
- двигательные предпосылки артикуляции;

языковых компонентов:

- вокализации, вокабулы;
- омонотапеи;
- интонационное оформление,
- ритмическая организация существующих средств общения;

когнитивных компонентов:

- подражательная деятельность;
- предметная деятельность;
- игровые действия
- сопровождение игровых действий голосовыми или речевыми реакциями;
- речезыковая среда близкого взрослого окружения.

Анкетирование и опрашивание родителей, наблюдение за детьми с использованием видеосъемки, клиническое, психологическое и логопедическое обследование, статистическая обработка полученных результатов показали, что 76% неговорящих детей раннего возраста имеют

отклонения в овладении речью различного генеза и различной степени выраженности. У 10% выявлены темповые варианты нормального речевого развития и у 14% задержка речевого развития.

Таким образом, значительное большинство неговорящих детей раннего возраста остро нуждаются в помощи специалиста по раннему речевому развитию (превентивного логопеда).

*Методика вызывания языковых средств общения у неговорящих детей раннего возраста.*

При разработке содержания, методов и приемов формирования языковых средств общения неговорящих детей раннего возраста мы стремились синхронизировать психофизиологические, когнитивные, языковые компоненты речевого развития ребенка и требования взрослого окружения. С этой целью мы разработали поэтапное комплексное коррекционно-предупредительное воздействие, условно разделив его на блоки: клинико-логопедический – направленное воздействие невролога и логопеда на психофизиологические компоненты речевого развития; музыкально-логопедический - направленное интегрированное воздействие логопеда и музыкального руководителя на языковые компоненты; социально-педагогический – направленное воздействие семьи и воспитателей на когнитивные компоненты при консультативной помощи логопеда.

Система разработана на основе коммуникативно-деятельностного и системного подходов к изучению и коррекции отклонений речи, принципов опережающего обучения в развитии, связи речи с другими сторонами психического развития, комплексного воздействия и природосообразности.

*Первый этап* (подготовительный). Цель этого этапа - развитие импрессивной речи в коммуникативном взаимодействии "взрослый-ребенок".

Задачей *музыкально-логопедического блока* на данном этапе является уточнение существующих, вызывание и закрепление новых языковых средств общения.

Для решения поставленной задачи мы в процессе занятий подкрепляли коммуникативный жест соответствующим словом и музыкальным сопровождением; вызывали подражание слову взрослого; маркировали начало и окончание процесса движения словом, сопровождали движение ритмизованным текстом.

Задачей *социально-педагогического блока* на данном этапе было формирование значимости для ребенка вербальной инструкции взрослого. Для этого мы рекомендовали ближайшему взрослому окружению особым образом организовывать речь, обращенную к ребенку, и включать ее в ситуацию общения.

В рамках *клинико-логопедического блока* на данном этапе решались задачи по направлениям: определение актуального соматического и неврологического статуса ребенка; формирование моторных предпосылок артикуляции и слухового неречевого гнозиса.

Для определения соматического и неврологического статуса ребенка

мы собрали анамнестические данные и организовали неврологическое обследование детей.

Подготовка моторных предпосылок артикуляции базировалась на использовании набора приемов и способов: имитации акта жевания, подготавливающего координацию движений нижнечелюстных, губных мышц, мышц языка и глотки; контроле пищевого поведения; элементах логопедического массажа.

Развитие слухового неречевого гнозиса опиралось на узнавание бытовых и природных шумов, различение мелодий и музыкальных звуков, на дифференциацию звучания игрушек и голосов животных.

К завершению первого этапа комплексного воздействия мы отмечали установление адекватных возможностям ребенка коммуникативных отношений в диаде "близкий взрослый" - "ребенок с отклонениями в речевом развитии", что способствовало появлению подражания слову взрослого, фонационной и речевой активности в игровых действиях, активизации неязыковых и языковых средств коммуникации.

На *втором этапе* (основном) мы формировали языковые средства коммуникации.

В *музыкально-логопедическом блоке* решались задачи ритмической организации речевой продукции (восприятие и воспроизведение ритма слова); развития интонации через формирование голоса, голосовых модуляций и речевого дыхания.

Восприятие и воспроизведение ритмической организации слова мы формировали последовательно от двусложных слов с акцентуацией первого ударного слога к двусложным словам с выделением второго ударного слога с использованием разнообразных двигательных схем и моделей.

В целях продуктивности усвоения ритма слова и фразы нами был разработан и применен прием аккордово-мелодического сопровождения ритма слова, который позволил задавать слоговую структуру слова с помощью музыкального сопровождения. При использовании данного приема дети достаточно быстро научились самостоятельно выделять ударный слог и выдерживать слоговую структуру трехсложных семантически знакомых слов.

Восприятие интонации и интонационное оформление собственной речи мы развивали посредством утрированного интонирования обращенной к ребенку речи взрослого, пения детьми вокализов с произвольным повышением или понижением тона, пения гласных звуков, открытых слогов плавно и отрывисто (О.С. Орлова).

Одной из задач *социально-педагогического блока* было развитие восприятия детьми интонации и ритма речи. С этой целью мы рекомендовали родителям и воспитателям сопровождать передвижение детей ритмизованными стихотворными строками, включать в совместную деятельность пение потешек, прибауток, созданных нами по каждой лексической теме в соответствии с возрастными особенностями. Родителям мы рекомендовали задавать сюжет любым игровым действиям или манипуляциям детей, демонстрировать образец разыгрывания разных ролей.

В *клинико-логопедическом блоке* на данном этапе мы развивали фонетические и фонематические компоненты речевой системы. Для этого мы использовали ряд приемов и способов: дифференциация звуков, уточнение артикуляции звуков, доступных артикуляционным возможностям ребенка; создание двигательной базы для постановки более сложных звуков.

#### *Выводы*

Система комплексного формирования языковых средств общения у неговорящих детей раннего возраста оказывает благоприятное воздействие на все пусковые процессы овладения устной речью и позволяет до конца учебного года вызвать и нормализовать ход речевого развития у 95% детей с отклонениями в овладении речью. Сложности формирования языковых средств общения возникают при комплексной структуре дефекта ребенка, в случаях, когда отклонения в овладении речью являются лишь частью более выраженной патологии развития.

В случаях тяжелой патологии развития (дети с РДА, с тяжелыми формами неврологической патологии, дети-инвалиды по соматическим патологиям, дети с синдромом госпитализма) данная система работы позволяет значительно компенсировать имеющиеся нарушения в развитии речи и подготовить ребенка к образовательной интеграции в условиях специализированных образовательных учреждений.

Разработанная нами система оказания превентивной логопедической помощи семьям, воспитывающим неговорящих детей до трех лет, уже в течении 5 лет успешно функционирует на базе дошкольного образовательного учреждения №476 г. Челябинска. Опыт работы показывает, что дети, получающие своевременную помощь в дальнейшем не испытывают каких-либо сложностей с овладение устной и письменной речью и в целом с дисциплинами лингвистического и математического циклов в условиях начального школьного обучения.

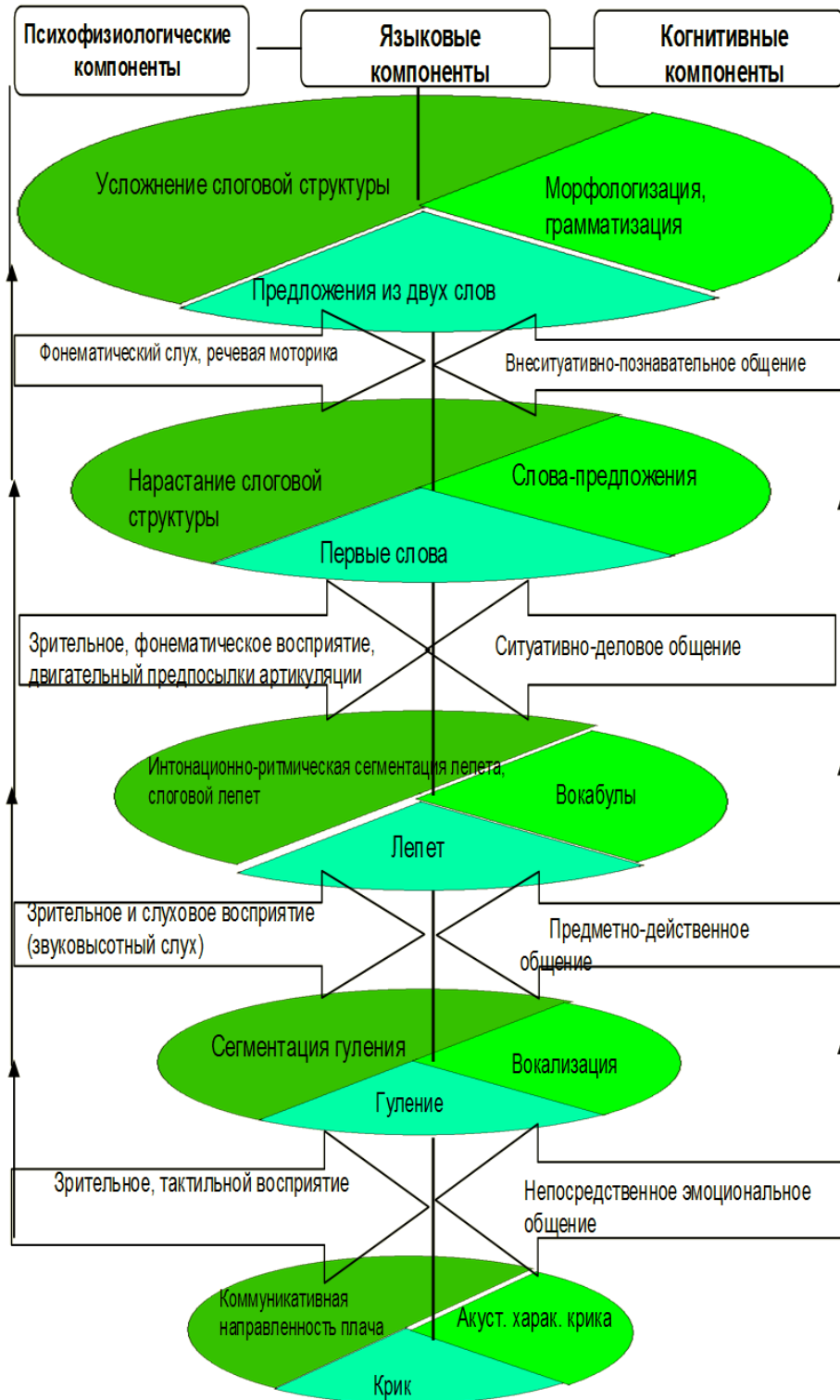
Важной проблемой остается создание системы превентивной помощи детям до трех лет с различными формами патологического развития в рамках региона или страны. Мы считаем, что такая система позволит значительно сократить расходы на оказание коррекционной помощи в старшем дошкольном и школьном возрасте.

#### **Список використаних джерел**

1. Валлон А. Психическое развитие ребенка / А Валлон. – СПб.: Питер, 2001. – С. 125-135.
2. Выготский Л.С. Психология развития ребенка / Л.С. Выготский. – М: Изд-во Смысл, Изд-во Эксмо. 2003. – С. 154, 220.
3. Запорожец А.В. Психология действия / А.В. Запорожец. – М.: МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО "МОДЭК", 2000. – 736 с.
4. Левина Р.Е. Нарушения речи и письма у детей: избранные труды / Ред.-сост. Г.В. Чиркина, П.Б. Шошин. – М.: АРКТИ, 2005. – 224 с.
5. Чиркина Г.В. К проблеме раннего распознавания и коррекции отклонений речевого развития у детей / Г.В. Чиркина // Проблемы младенчества. – М.: ИКП РАО, 1999. – С. 148-150.

6. Шереметьева Е.В. Предупреждение отклонений речевого развития у детей раннего возраста / Е.В. Шереметьева. – М.: НКЦ, 2012.

*Психоречевое развитие ребенка раннего возраста*





In article the basic results of research of psychospeech development of non-speaking children of early age. The main objective of article this is contradiction permission between an aggravation of a problem of deviations of speech development at early age and absence of system of the help to such children and their families. Authors open universal internal mechanisms of mastering by oral speech by the child, offer system of differential diagnostics of a condition of speech at early age and acquaint with a method of formation of linguistic means of communication in non-verbal small children. Approbation of the given system of work has shown that the method presented by authors allows to warn infringements in development of speech in 95 % of children of early age with deviations in mastering by speech.

**Keywords:** speech development, early age, non-verbal children of early age, deviations in mastering by speech, means of communication, speech therapy.

*Отримано 6.11.2012*

**УДК 376-056.34:159.952**

*В.В. Шорохова*

### **АЛЬТЕРНАТИВНІ МЕТОДИ КОРЕКЦІЇ УВАГИ В РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

У статті розглянуто можливості використання балансувальної дошки Ф.Белгау як альтернативного методу корекції функцій уваги в розумово відсталих молодших школярів у навчальному процесі.

**Ключові слова:** розумово відсталі діти, увага, навчання.

В статье рассмотрены возможности использования балансировочной доски Ф. Белгау качестве альтернативного метода коррекции функций внимания у умственно отсталых младших школьников в учебном процессе.

**Ключевые слова:** умственно отсталые дети, внимание, обучение

Стратегічна мета державної освітньої політики – підвищення доступності якісної освіти, яка відповідає вимогам інноваційного розвитку, сучасним потребам і кожного громадянина, пов'язана зі створенням такого освітнього середовища, яке б забезпечувало успішну соціалізацію осіб з порушеннями психофізичного розвитку. Стосується це й розумово відсталих учнів 1-4 класів, успішне навчання яких можливе за належного засвоєння ними знань та умінь.

Як справедливо стверджує В.М. Синьов, "розумова відсталість визначається не етіологічними чинниками, а їхнім раннім впливом на мозок

дитини. Зокрема, різноманітні вроджені, спадкові, набуті шкідливі впливи у пренатальний і ранній постнатальний періоди призводять до загального психічного недорозвитку." [7, с. 67], зокрема й до порушення уваги.

Стан уваги завжди цікавив не лише психологів і педагогів, а й медиків, зокрема фізіологів. Так І.П. Павлов довів, що організацію роботи великих півкуль головного мозку забезпечують в кожен даний момент цілеспрямовані процеси відображення і ... свідомий характер поведінки людини в оточенні свого середовища. З огляду на це він зробив висновок про зв'язок свідомості з увагою і про значення уваги в свідомій діяльності людини, що важливо для навчання розумово відсталих дітей та корекції їхньої уваги.

У психології увага розглядається як спрямованість психічної діяльності, свідомості людини на певні предмети та явища. Як одну з функцій довільної регуляції психічної діяльності людини розглядають її відомі психологи

Л.С. Виготський та А.Б. Ананьєв. Досліджуючи увагу, Л.С. Виготський вказував, що увага дітей завжди спрямовується і керується інтересом, тому причиною розсіяності дитини завжди є неспівпадання двох ліній у педагогічній справі: власне інтересу й пропонованих учителем знань. Отже педагог повинен проявляти турботу як до уваги, так і до розсіяності дитини, завдяки якій така дитина часто буває дуже неуважною. Зважаючи на це, бажано з метою корекції уваги у розумово відсталих учнів формувати у них інтерес до кожної діяльності, яку вони будуть виконувати.

Є.А. Мілерян увагу розглядає як динаміку функціонування організації психічної діяльності тварин і людини, фізіологічною основою яких є джерело оптимального збудження і домінанта. Автор визначає увагу як форму організації психічної діяльності людини, в основі якої лежить певне співвідношення основних нервових процесів мозку у вигляді джерела оптимального збудження або домінанти. На думку Є.А. Мілеряна, увага як форма організації відображальної діяльності є необхідною умовою утворення нових і удосконалення наявних зв'язків, що лежать в основі будь-якого навчання і виховання. Тому уміння оволодіти увагою школярів є необхідною передумовою успіху навчально-виховної роботи з ними. [6].

Розкриваючи функції уваги, О.В. Гуніна вказує, що увага забезпечує вибіркоче ставлення до предметів, явищ, ситуацій, допомагаючи свідомості людини зосереджуватися на значущих об'єктах і мати чітку інформацію про них. Обсяг уваги забезпечує отримання на належному рівні інформації, яка спрямовує свідомість людини на певний об'єкт. Крім того, обсяг уваги характеризує здатність людини переробляти інформацію. [3]. І.І. Ахтам'янова [2], розглядаючи питання, що стосуються регуляції й саморегуляції уваги, дійшла до висновку, що здатність до розподілу уваги визначає успішність навчання і практичної діяльності, оскільки регульовальна функція уваги полягає в організації як психічної, так і практичної діяльності людини. Зважаючи на це, у розумово відсталих школярів потрібно коригувати регульовальну функцію уваги, яку досить детально у своїх роботах розкрив М.Ф. Добринін. Зокрема вчений довів, що регульовальна функція уваги проявляється у виділенні мети, яка є для особистості в даний момент найбільш значимою, а все решта відстороняється [4]. На значення оволодіння дитиною прийомами

регулювання уваги вказує й Л.П. Набатнікова, вважаючи регулювання уваги виключно важливим для розвитку стійкої довільної уваги. З метою розвитку стійкої уваги дослідниця пропонує насичувати діяльність значимим для дитини змістом.

Б.І. Айзенберг розглядав розподіл уваги як вищий ступінь організованості мисленнєвої діяльності, що виражається в контролі свідомості за декількома думками, які протікають одночасно, та оперування ними відповідно до умовного задуму. У процесі пізнання розподіл уваги виступає як одночасне врахування різноманітних сторін предмету, що вивчається, розгляд ряду явищ з певної точки зору. Дослідник розглянув шляхи комплексного вивчення розподілу уваги у дітей різного віку масової і допоміжної шкіл та корекції її порушень [1].

Психолог І.М. Бгажнокова звернула увагу на залежність якості засвоєння знань розумово відсталими учнями від сформованості уваги, яка у цієї категорії школярів характеризується цілим спектром порушень: малим обсягом, низькою стійкістю й переключенням, малою довільністю, низькою концентрацією. Між тим, за даними С.М. Рибальченко, концентрація уваги стає умовою успішного виконання діяльності лише в тому випадку, якщо поєднується з іншими властивостями, зокрема концентрація уваги пов'язана з її стійкістю і залежить від тих же умов, які визначають останню.

С.В. Ліпіня, вивчаючи особливості уваги учнів молодших класів допоміжної школи довела, що у школярів з неускладненою формою олігофренії спостерігається найменше відставання від норми в показниках обсягу уваги, стійкості, розподілу, а також у динаміці розвитку цих властивостей. [5]. Отже, стан уваги молодших розумово відсталих школярів проявляється в одній з провідних складових психіки – когнітивній сфері, оскільки увага - "Дефектологічний словник" / за ред. В.І.Бондаря, В.М.Синьова, - С. 478-479 – це "процес виділення об'єктів психічної діяльності з-поміж багатьох, зосередження на певних об'єктах при одночасному абстрагуванні від інших. Увагу характеризує вибіркове ставлення дитини до навколишнього світу, коли з великої кількості подразників свідомість виділяє один або кілька... Розумово відсталі, особливо збуджені олігофрени, та діти з переважаючими ушкодженнями лобних відділів кори головного мозку, характеризуються різким недорозвитком довільної уваги, що спричинено особливостями вищої нервової системи."

Як одна з психічних функцій, увага тісно пов'язана з іншими психічними функціями, на що вказував Л.С. Виготський у роботі "Проблеми розвитку психіки". На його думку, розвиток психіки проявляється у зміні відношень між функціями. У процесі розвитку дитини складається нова система функцій, типи взаємозв'язків яких між собою характеризуються тим, що функціональні системи виступають єдиним цілим, у якому елементарні психічні функції існують як одна з інстанцій, що входить до складу цілого завдяки зв'язкам з вищими психічними функціями. Міжфункціональні зв'язки Л.С. Виготський розглядав як центральний момент розвитку свідомості людини і як продукт її прижиттєвого індивідуального розвитку. Кожній з психічних функцій притаманний свій цикл розвитку, своя хронологічна

формула. Поділяючи психічні функції на вищі й нижчі, Виготський довів, що "дослідження вищих психічних функцій та їхній розвиток запевняють нас, що ці функції мають соціальне походження, як в філогенезі, так і в онтогенезі: кожна функція появляється на сцені два рази в двох планах: спершу - соціальному, потім - в психологічному, спершу між людьми як категорія інтерпсихічна, потім - всередині дитини як категорія інтрапсихічна" [С. 196-198]. За Виготським розвиток психічних функцій здійснюється нерівномірно. Зокрема, вищі психічні функції впливають на функціонування нижчих, а порушення у сфері вищих - негативно впливають на розвиток і реалізацію нижчих.

Відхилення в розвитку уваги у наш час розглядаються багатьма вченими як один із найважливіших показників клінічної характеристики розумової відсталості. [1,3,6,7]. У розумово відсталих учнів 1-4 класів більше, ніж у їхніх здорових однолітків, виражені недоліки уваги: мала стійкість, труднощі розподілу уваги, уповільненість її переключення. Неуважність дітей усіх вікових груп у певній мірі обумовлена слабкістю їхньої вольової сфери. Учні не можуть належним чином зосередитися на виконуваний діяльності, працювати, не відволікаючись. Велике значення має також несформованість інтересів розумово відсталих дітей.

Наявність у розумово відсталих дітей значних порушень довільної уваги перешкоджають формуванню у них цілеспрямованості у поведінці та діяльності, різко знижують їхню працездатність, тим самим ускладнюючи організацію навчально-виховного процесу з даною категорією учнів.

З метою вивчення стану уваги у сучасних молодших розумово відсталих школярів 1 - 4 класів нами було проведено дослідження у якому застосували наступні методики: модифікований тест "коректурна проба" Б. Бурдона, модифікована коректурна таблиця А.Г. Іванова-Смоленського (укр. мовою), модифікована методика П'єрона-Рузера, модифікований тест Рисса (методика переплетених ліній), методика "Запам'ятай і розстав крапки". Крім того, в експерименті використано й інші методики: "Зоровий тест Орлової", "Копіювання тексту", "Ходіння по розміченій прямій", "Тест 5 метрів", "Написання нуликів".

Аналіз стану уваги обстежених школярів відображено у таблиці 1.

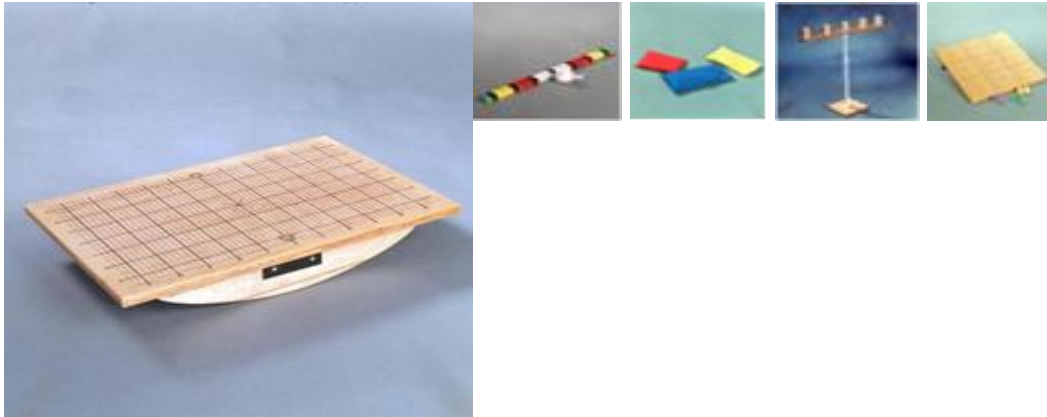
Таблиця 1

**Стан уваги у розумово відсталих учнів 1-4 класів**

Властивості уваги	Рівні уваги, %		
	Високий	Середній	Низький
стійкість уваги	13,2	25,7	61,1
обсяг уваги	15,3	35,1	49,6
концентрація уваги	18	38,7	43,3
розподіл уваги	16,2	44,9	38,9
переключення уваги	17,6	37,1	45,3
Усього:	16,1	36,3	47,6

Враховуючи отримані дані про стан уваги в розумово відсталих учнів 1-

4 класів, нами для корекції уваги використано спеціальну відкалібровану балансувальну дошку доктора Ф. Белгау.



Запропоновані доктором Ф. Белгау вправи на корекцію уваги ми модифікували з метою використання їх для корекції уваги у розумово відсталих дітей, об'єднавши усі вправи у два комплекси: комплекс №1: вправи з силіконовими мішечками біні (виконання одним учнем); комплекс №2: вправи з силіконовими мішечками біні (виконання двома учнями або учнем з асистентом).

Для вирішення завдань дослідження ми дотримувалися певних наукових принципів:

- врахування загальнонаукових методів (теоретичний і порівняльний аналіз документів та матеріалів);
- науковий аналіз загальної та спеціальної психологічної, педагогічної, медичної літератури з теми дослідження, присвяченій корекції уваги у розумово відсталих учнів 1-4 класів;
- врахування вікових та психофізичних особливостей розвитку розумово відсталих школярів молодшого шкільного віку;
- врахування зон актуального та ближнього розвитку (за Л.С.Виготським);
- врахування типологічних та індивідуальних особливостей розумово відсталих школярів;
- дотримання системного підходу у проведенні експерименту.

Завдання експерименту передбачали вивчення впливу вправ на баламетричній дошці на стан уваги розумово відсталих учнів 1-4 класів. Для цього створили пакет діагностичних методик для визначення стану уваги кожного учасника експерименту. Також розробили та експериментально перевірили два експрес-комплекси вправ з використанням балансувальної дошки в умовах школи-інтернату. Звертали увагу на визначення мінімальних часових меж кількості тренувань на тиждень для кожного учня з використанням балансувальної дошки. Крім того, з'ясували алгоритм роботи школярів з використанням балансувальної дошки, враховуючи принципи: від простого до складного у роботі з розумово відсталими учнями. Одним із завдань було проведення спостереження за впливом занять з використанням балансувальної дошки на покращення стану уваги в розумово відсталих розумово відсталих молодших школярів.

Перед початком експерименту ми провели ряд занять з адаптації дітей до

роботи з балансувальною дошкою, оскільки кожен клас було забезпечено відповідним знаряддям. Заняття на балансувальній дошці ми проводили тричі на тиждень по 15 хвилин щоразу.

Протягом формувального етапу проводилася спеціальна робота із педагогами спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату для розумово відсталих дітей №26 м. Києва (анкетування, обговорення ходу та результатів експерименту, консультації, тренінги, семінари, круглі столи тощо).

Крім того, розробили загальні вказівки до вправ на балансувальній дошці:

- повідомлення чіткої інструкції вчителя учням перед виконанням вправ на балансувальній дошці;

- врахування адекватних психофізичних можливостей розумово відсталих учнів при розробці та застосуванні вправ (повинні бути легкими, зрозумілими та цікавими для виконання);

- надзвичайно обережне ставлення до розробки вправ (щоб допомогти організувати структуру мозку і розвинути нейронні зв'язки в мозку).

Дотримання вимог до знаходження учнів на балансувальній дошці, зокрема: переконайтеся, що ноги стоять по центру на розміченій дошці; утримуйте баланс, не гойдайтеся на дошці; тримайте під контролем весь процес виконання вправ; виконуйте кожну вправу по п'ять разів; слідкуйте за диханням під час знаходження на балансувальній дошці; слідкуйте за тим, що повинно бути у вправі - балансування, розташування по центру, послідовність, дискримінація лівої і правої сторони, перетинання середньої лінії, координація рук і очей, ритм, пам'ять і спритність кінцівок; слідкуйте за поставою при виконанні вправ; максимально зосередьтеся на виконанні вправ.

Також враховували дотримання охоронно-педагогічного режиму під час виконання вправ на балансувальній дошці: дотримання техніки безпеки у кімнаті та під час проведення занять; врахування вікових та психофізичних можливостей дітей при дозуванні навантажень; вимоги до технічного обладнання; вимоги до одягу та взуття; повітряний режим кімнати; регулювання часу при виконанні вправ; підтримка високого емоційного рівня під час занять на дошці; використання фонові релаксаційної музики під час виконання вправ; вмотивованість до наступних занять на дошці; повторення вправ з батьками вдома.

Після проведення занять вже протягом місяця було зафіксовано позитивні зміни: діти навчилися балансувати, покращилось вміння тримати рівновагу. При виконанні вправ на балансувальній дошці покращилися стійкість та обсяг уваги у розумово відсталих дітей. Вони уважно спостерігають, слідкуючи очима за зміною об'єктів (мішечків біні), одночасно виконують декілька завдань однієї вправи: балансування, ловіння та перекидання мішечків біні, простеження очима напрямку руху мішечка. Найбільш результативними, за даними проведеного дослідження, є зміни в концентрації уваги: школярі краще зосереджуються при виконанні вправ, майже всі на другому занятті без помилок роблять 2-3 вправи, прислухаються до наданих інструкцій, отримуючи при цьому велике задоволення.

**Динаміка стану уваги розумово відсталих учнів в процесі роботи з балансувальною дошкою Ф. Белгау**

Розумово відсталі учні	Тест: Б. Бурдона		Тест: Іванова-Смоленського	Тест: П'єрона-Рузера	Тест: Запам'ятай та розстав крапки	Тест: Ріса
	Стійкість уваги	Концентрація уваги	Точність уваги	Розподіл та переключення уваги	Рівень обсягу уваги	Стійкість
Контрольні класи	5,61	46,27	49,52	0,62	14,8	11,2
Експериментальні класи	10,19	52,48	57,52	1,71	19,3	16,4
Різниця	4,58	6,21	8,0	1,09	4,5	5,2

Як свідчать результати отриманих даних, різниця у показниках стану уваги учнів експериментального і контрольного класів становить 4,8. Отже, використання балансувальної дошки доктора Ф.Белгау сприяє корекції уваги розумово відсталих учнів 1-4 класів.

**Список використаних джерел**

1. Айзенберг Б.И. Распределение внимания в мыслительной деятельности учащихся массовой и вспомогательной школы: автореф. ... канд. психол. наук, 19.00.07. – М., 1986. – 16 с.
2. Ахтамьянова И.И. Регуляция и саморегуляция внимания учащихся: автореф. ... канд. психол. наук. – М., 1986. – 16 с.
3. Гунина Е.В. Особенности объема зрительного внимания у подростков массовой и вспомогательной школ: автореф. ... канд. психол. наук. – М., 1987. – 16 с.
4. Добрынин Н. Ф. О новых исследованиях внимания // Вопросы психологии. – 1973. – №3. – С. 121 – 128.
5. Лиепиня С.В. Особенности внимания учащихся младших классов вспомогательной школы // Дефектология. – 1977. – № 5. – С. 20-25.
6. Милерян Е.А. Вопросы теории внимания в свете учения И.П. Павлова о высшей нервной деятельности: автореф. ... канд. пед. наук (по психологии). – К., 1954. – 21 с.
7. Синьов В.М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: підручник. – Ч.1. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2007. – 238 с.

The aim of the article is to prove the use of the balancing board Dr. F.Belhau to correct account of mentally retarded students.

**Key words:** mentally retarded children, attention, training.

Отримано 5.11.2012

УДК 376 :271.2:008:17.022.1

*Е.С. Алдакушева*

### **МОДЕЛЬ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ ЧЕРЕЗ ВИВЧЕННЯ ПРАВОСЛАВНОЇ КУЛЬТУРИ**

У статті зроблена спроба вирішення проблеми морального виховання підростаючого покоління. Основний зміст дослідження складає модель морального виховання дітей молодшого підліткового віку через вивчення православної культури. Автор приходить до висновку, що виховання моральної особистості можливо шляхом формування уявлень про православну культуру, розвиток мотивації до моральної діяльності, формування діяльності дітей на основі православних культурних цінностей. Головна перевага нової моделі – відкритість для виховних впливів і можливість самоорганізації діяльності.

**Ключові слова:** моральне виховання, модель виховання, православна культура, формування моральних якостей.

В данной статье предпринята попытка решения проблемы нравственного воспитания подрастающего поколения. Основное содержание исследования составляет модель нравственного воспитания детей младшего подросткового возраста посредством изучения православной культуры. Автор приходит к выводу, что воспитание нравственной личности возможно путем формирования представлений о православной культуре, развития мотивации к нравственной деятельности, формирования деятельности детей на основе православных культурных ценностей. Главное достоинство новой модели – открытость для воспитательных воздействий и возможность самоорганизации деятельности.

**Ключевые слова:** нравственное воспитание, модель воспитания, православная культура, формирование нравственных качеств.

Проблема данного исследования чрезвычайно актуальна. В условиях становления новой системы образования, ориентированной на вхождение в мировое образовательное пространство, идет активный процесс поиска моделей воспитания, которые позволят сохранить нравственные и культурно-исторические традиции отечественного образования, сформированные как в дореволюционный, так и в советский, и современный периоды его развития. На сохранение нравственной



компоненты в воспитании подрастающего поколения ориентируют положения Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012 – 2017 годы [1].

Гипотеза исследования основана на одном из предположений о том, что формирование и развитие нравственного компонента в личности ребенка будет успешным, если разработать и реализовать модель нравственного воспитания детей младшего подросткового возраста из неблагополучных семей посредством изучения православной культуры.

В соответствии с гипотезой нашего исследования в статье мы остановимся на описании и теоретическом обосновании модели нравственного воспитания подростка из неблагополучной семьи посредством изучения православной культуры.

Модель – это продукт моделирования, то есть процесса, в котором "участвуют" объект моделирования (оригинал) и субъект, то есть тот, кто моделирует [6]. В зависимости от критериев и задач, которыми руководствуется автор, модели могут существенно отличаться друг от друга. Весьма часто бывает так, что реально существующего оригинала вообще нет, а существует он только в воображении автора.

Под "моделью" подразумевается такая мысленно представляемая или материально реализованная система, которая отображая, или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает нам новую информацию об этом объекте" [6]

В отношении нравственного воспитания подростка, модель предстает перед нами в следующем виде: *во-первых*, позволяет учесть широкую систему основных факторов и условий, влияющих на ее содержание, уровень развития и структуру; *во-вторых*, представить основные компоненты структуры нравственного воспитания как логически однородные, и, на основании этого, провести их сравнение и анализ; *в-третьих*, выделить внутри основных уровней и компонентов структуры нравственного воспитания отдельные подсистемы, имеющие самостоятельное значение и содержание; *в-четвертых*, дает возможность найти основную единицу анализа нравственного воспитания, составляющую его специфику.

Наша модель (рис. 1) нравственного воспитания ребенка младшего подросткового возраста по способу реализации цели исследования представляет идеальную модель. В идеальной модели вид – *модель-представление*. Модели-представления являются результатом не только непосредственно чувственного отражения, но и деятельности абстрактного мышления.

**В исследовании мы опираемся на идею взаимодополняющей, комплексной разработки подходов при исследовании педагогических явлений, рассматривая нравственное воспитание подростка как сложное педагогическое явление с позиции системного, культурологического и средового подходов.**

**Согласно многоуровневой концепции методологического знания, а также идеи взаимодополняющей комплексной разработки**

**методологических подходов и их иерархической значимости для предмета исследования мы выделили общенаучную основу исследования, его теоретико-методологическую стратегию и практико-ориентированную тактику.**

Наряду с теоретико-методологическими подходами к исследованию нравственного воспитания подростка, основу данного блока составляют принципы, которые призваны выполнять регулятивную функцию. Принцип, по мнению В.И. Загвязинского, – это "инструментальное, данное в категориях деятельности выражение педагогической концепции, это методологическое отражение познанных законов и закономерностей; это знание о целях, сущности, содержании, структуре обучения, выраженные в форме, позволяющей использовать их в качестве регулятивных норм практики" [2].

Акцентируя внимание на каких-либо отдельных аспектах нравственного воспитания подростка, мы приходим к формулировке конкретных принципов в условиях нравственного воспитания подростка: принцип культуросообразности, принцип коммуникативности (связи), принцип управляемости и целенаправленности, принцип структурности, принцип создания воспитывающей среды, принцип ориентации на социально-ценностные отношения.

Исходя из логики нашего исследования, в качестве первого блока модели нравственного воспитания детей из неблагополучных семей посредством православной культуры мы выделяем **целевой блок**, который конкретизирует цели и задачи. Цель представляет осознанный образ предвосхищаемого результата, на достижение которого направлено действие человека [4].

Социальный заказ, обусловленный тенденциями гуманизации и демократизации общественной жизни, оказал влияние на создание условий для нравственного воспитания личности в процессе образования. Педагог реализует социально-значимую цель – воспитание нравственной личности посредством православной культуры. Постановка цели нравственного воспитания детерминируется необходимостью решения общепринятых в системе образования воспитательных задач и обеспечением удовлетворения особых потребностей в воспитании применительно к детям из неблагополучных семей, формированием отсутствующих по причине первичного или последующих отклонений в развитии социальных, коммуникативных, поведенческих и иных навыков, личностных качеств. Это имеет особое значение в ранней профилактике противоправного поведения у детей и подростков. В идеальном результате воспитания можно считать такое нравственное развитие личности, при котором происходит полное совпадение уровня развития нравственного сознания и нравственного поведения. Нравственное воспитание помогает решать задачи всестороннего развития личности ребенка и корректировать его недостатки [5].

Нравственное воспитание детей из неблагополучных семей – это формирование:

- сознания на основе общеобразовательных знаний и умственного развития ребенка;
- нравственных чувств;
- нравственных привычек и навыков поведения;
- черт характера.

Нравственное воспитание в данном блоке представлено выработкой единой цели, удовлетворяющих обоим субъектов образовательного пространства.

Разрабатывая целевой блок, мы использовали принцип декомпозиции целей, который представляет собой построение "дерева целей", когда общая глобальная цель разбивается на ряд локальных целей (задач). Решение каждой задачи вносит вклад в достижение общей цели. В нравственном воспитании это будет решаться за счет формирования представлений о православной культуре, развития мотивации к нравственной деятельности, формирования деятельности детей на основе православных культурных ценностей.

Декомпозиция позволяет определить **организационно-содержательный блок** модели нравственного воспитания детей из неблагополучных семей посредством православной культуры, который условно можно разделить на три этапа.

На первом этапе деятельность педагога заключается в разработке и реализации комплекса воспитательных мероприятий, способствующих формированию представлений о православной культуре. Деятельность ребенка представлена функциональным компонентом, который отражает усвоение знаний о православной культуре и православных традициях, промежуточных и конечных результатов в ходе полученных знаний и нравственных ценностях и моральных нормах, складывающихся в воспитательном процессе. Межличностное взаимодействие выступает как непосредственно наблюдаемая и переживаемая реальность, конкретизация общественных отношений, персонификация и личностная форма [4]. В процессе нравственного воспитания осуществляется выбор методов формирования когнитивной сферы, которые включают в себя: методы мотивации познавательной активности, методы формирования сознания (объяснения, увещевание, внушение, просьба, этическая беседа, пример).

На втором этапе педагог развивает у подростков мотивацию к нравственной деятельности. Деятельность подростка раскрывается функциональным компонентом и предполагает формирование мотива нравственной деятельности на основе православной культуры. Важным аспектом данного компонента является позиция ребенка, которая выражается в стремлении и потребности к нравственной деятельности. На этом этапе происходит становление ценностных ориентаций, эмоциональная рефлексия на традиции православной культуры, освоение личностью ребенка православной культуры. Нравственное воспитание осуществляется на основе методов формирования мотивации: методы становления ценностных ориентаций, методов формирования поведения (упражнение, приучение, требование, поручение, воспитывающие

ситуації).

На третьому етапі педагог формує діяльність дітей на основі православних культурних цінностей. Суть даної діяльності полягає в створенні відносин з оточуючим світом на основі нравствених цінностей православної культури. Діяльність підлітка розкривається оціночно-результативним компонентом і відображає рівень сформованості нравствених якостей і ціннісних відносин. Діяльність на основі православних цінностей виражається в вистрайванні усвідомлених нравствених відносинах. Пріоритетну роль грає орієнтація на самостійну діяльність репродуктивного характеру, яка формується методами діяльності: методи стимулювання (поощрення, покарання, змагання), методи організації соціально-значимої діяльності.

Виховання нравственої особистості за допомогою православної культури передбачає діяльність педагога знаходитися в процесі неперервного творчого пошуку індивідуальних методів, форм, засобів, їх поєднань і взаємодій, створення і реалізації індивідуалізованих спеціальних освітніх технологій максимально ефективною допомогою дитині з неблагополучної сім'ї.

**Оціночно-результативний блок** моделі включає в себе діагностику з боку педагога, самодіагностику з боку підлітка за спільно обраними критеріями і показателями. Діагностика орієнтована на вивчення рівня сформованості нравствених якостей дитини: рівень сформованості знань про нравственні цінності і моральні норми, рівень емоційної рефлексії на традиції православної культури, рівень створення відносин з оточуючим світом на основі нравствених цінностей православної культури. Вивчення рівня сформованості нравствених якостей підлітків сприяє вибору оптимального для них індивідуального освітнього шляху, забезпечуючої індивідуальну траєкторію нравственого виховання.

При розробці діагностики, педагог опирається на специфіку нравственого виховання: довготривалості (нескільки срізів в процесі визначеного часу), використання практичних занять, участі різних спеціалістів, участі дітей в оцінці власних уявлень про православну культуру, нравствених цінностей, поведінки. Підліток сам бере участь в процесі оцінки власної діяльності, тим самим, здійснюючи самодіагностику з використанням методів бесіди, анкетування, спостереження, порівняння і методу експертних оцінок. Функція оцінки результатів нравственого виховання в даному блоці представлена спільним контролем, який означає процес порівняння (відношення) фактично досягнутих результатів з запланованими.

Нравственне виховання дитини вимагає делікатного, тактичного ставлення оточуючих до його психічних або фізичних недоліків, виключаючого фіксацію уваги на дефекті, підкреслюючої його

неполноценность. Важно воспитать у ребенка оптимизм и уверенность, сформировать способность преодолевать трудности, стимулировать его компенсаторные возможности, ориентировать на положительные качества и вместе с тем развить способность к критической оценке своих действий и поступков. Все это позволяет воспитывать нравственную личность, способную к нравственной деятельности, к созданию отношений с окружающим миром на основе нравственных ценностей православной культуры.

Таким образом, процесс моделирования нравственного воспитания детей из неблагополучных семей посредством изучения православной культуры позволил нам сделать следующие выводы:

1) Моделирование позволяет учесть широкую систему основных факторов и условий, влияющих на содержание, уровень развития и структуру нравственного воспитания; представить основные компоненты структуры нравственного воспитания как логически однородные, и, на основании этого провести их сравнение и анализ; выделить внутри основных уровней и компонентов структуры нравственного воспитания отдельные подсистемы, имеющие самостоятельное значение и содержание.

2) Теоретико-методологической основой нашей модели моделирования нравственного воспитания детей из неблагополучных семей посредством православной культуры выступают системный, культурологический и средовой подходы.

3) Методологические подходы, определенные для построения модели, а также само содержание самореализации, позволили выделить принципы моделирования нравственного воспитания детей из неблагополучных семей посредством православной культуры: управляемости и целенаправленности, коммуникации связей, структурности, культуросообразности, ориентации на социально-ценные отношения, принцип создания воспитательной среды.

4) Модель нравственного воспитания детей из неблагополучных семей посредством православной культуры включает взаимосвязанные блоки: целевой, организационно-содержательный, оценочно-результативный.

Изучение православной культуры помогает развитию общей культуры и нравственности человека, т.о. приобщает подростков к общечеловеческим нравственным нормам, способствует осмыслению христианских ценностей, передаче традиций из поколения в поколение.

Нравственное воспитание становится наиболее успешным при учёте социокультурных условий, при создании условий социальной и творческой активности школьников, их возрастных, индивидуальных особенностей и потребностей, а также включения подростков в социально-значимые дела, имеющие культурную и нравственную ценность.

Нравственное воспитание, являющееся органичной составляющей педагогической деятельности, интегрированной в общий процесс обучения и развития, становится приоритетной областью в образовании.

**Рисунок 1. Модель нравственного воспитания детей из неблагополучных семей посредством православной культуры**





### Список используемых источников

1. Указ Президента РФ от 1 июня 2012г. №761 "О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012 – 2017 годы".
2. Загвязинский, В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования: 2-е издание. – М.: Издательство "Академия", 2005. – 208 с.

3. Попкова, Т.Д. Духовно-нравственное воспитание детей дошкольного возраста. Часть 1. Источник духовности. ПГУ; ПК ИПКРО. – Пермь: Страда, 2010. – 190 с.
4. Рожков, И.В. Теоретические основы воспитательного процесса: учеб. пособие / М.И. Рожков. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 1999. – 117 с.
5. Соболев, В.С. Концепция, модель и критерии эффективности внутривузовской системы управления качеством высшего профессионального образования / В.С. Соболев, А. Степанов // Университетское управление: практика и анализ. – 2004. – № 2(30). – С. 102-110.
6. Соколова, Н.А. Методологические основы педагогики дополнительного образования детей / Н.А. Соколова // Дополнительное образование. – 2003. – №1. – С.25 – 27.

In this article the main contents makes model of moral education of teenagers by means of studying of orthodox culture. The author defined methodological approaches and principles of moral education. Blocks of model and concrete methodical recommendations of moral education are described.

**Keywords:** moral education, education model, orthodox culture, formation of moral qualities.

*Отримано 14.11.2012р.*

**УДК 37.01**

*В.Н. Багрій*

## **СОЦІАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ ЧЕРЕЗ СПРИЙНЯТТЯ РОЛІ ТА РОЛЬОВОЇ ПОВЕДІНКИ У РІЗНИХ ПСИХОЛОГІЧНИХ ТЕОРІЯХ**

У статті досліджується соціалізація особистості через сприйняття ролі та рольової поведінки у різних психологічних теоріях.

На основі аналізу літературних джерел визначено поняття “соціалізація” та її вплив на роль та рольову поведінку особистості, проблема соціалізації у різних психологічних теоріях.

**Ключові слова:** соціалізація особистості, роль, рольова поведінка, психологічні теорії.

В статье исследуется социализация личности через восприятие роли и ролевого поведения в различных психологических теориях. На основе анализа литературных источников определено понятие “социализация” и её влияние на роль и ролевое поведение личности, проблема социализации в различных психологических теориях.



**Ключевые слова:** соціалізація личности, роль, ролевое поведение, психологические теории.

**Постановка проблеми.** Як відомо, соціалізація особистості - це акумулювання нею у процесі життя і діяльності досвіду соціального розвитку і поведінки, нагромадженого людством, який передається через посередництво виховання й суспільства. До найбільш поширених визначень соціалізації, на думку українського дослідника Л.Е. Орбан-Лембрик, належить таке: „соціалізація - це процес входження індивіда в суспільство, активного засвоєння ним соціального досвіду, соціальних ролей, норм, цінностей, необхідних для успішної життєдіяльності в певному суспільстві” [5, с. 90].

В науковій літературі існує багато варіантів визначення соціалізації, але більшість з них тяжіє до розуміння її як процесу, завдяки якому люди засвоюють і навчаються підпорядковувати свою поведінку соціальним нормам. Соціалізація розглядається як процес входження індивіда у світ конкретних соціальних зв'язків та його інтеграція у різні типи соціальних спільнот через культуру, цінності і норми, на основі яких формуються соціальні риси особистості.

Зміст поняття "соціалізація" є нестабільним і неоднозначним. Представники структурно-функціонального напрямку американської соціології (Т. Парсонс, Р.Мертон) під соціалізацією розуміють процес повної інтеграції особистості в соціальну систему, в ході якого відбувається її пристосування. Останнє традиційно розкривається цією школою за допомогою поняття "адаптація". Тому "соціалізація" трактується як процес входження людини у соціальне середовище і її пристосування до культурних, психологічних та соціологічних факторів [6].

Представники гуманістичної психології (Г.Олпорт, К. Роджерс та інші) під соціалізацією розуміють процес самоактуалізації "Я - концепції", самореалізації особистістю своїх потенцій і творчих здібностей, як процес подолання негативних впливів середовища, які заважають її саморозвитку і самоствердженню.

Ці підходи не суперечать один одному, а визначають двосторонній характер соціалізації. Особистість засвоює соціальний досвід (етнічні, класові, групові, професійні та інші соціальні стереотипи і стандарти, сформовані суспільством) шляхом входження до системи існуючих соціальних зв'язків. Водночас через природну активність вона зберігає і розвиває тенденцію до автономії, незалежності, свободи, формування власної позиції, неповторної індивідуальності. Саме ця тенденція і забезпечує розвиток та перетворення не тільки особистості, а й суспільства.

Таким чином, єдність процесів адаптації, інтеграції і самореалізації забезпечує оптимальний розвиток особистості у її взаємодії з середовищем, що оточує, а їх перетин і є суттю соціалізації.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Процес соціалізації ніколи не завершується, він продовжується безперервно протягом усього життя. Йому властива внутрішня динаміка здобутків і втрат (Г.С. Костюк), безмежність саморозкриття особистості.

Соціалізація може бути регульованою і спонтанною. Вона здійснюється як у навчальних закладах, так і поза ними. При цьому, наприклад, в університеті засвоюються не лише ті знання, які є метою заняття, не тільки правила і норми поведінки, які спеціально формуються в процесі навчання і виховання. Студент збагачує свій соціальний досвід і за рахунок того, що з точки зору викладача може здаватися "випадковим". Наприклад, стиль взаємин викладача й студентів, який може збігатися із завданнями виховання, а може й не збігатися.

У ролі інтегративного результату всіх факторів соціалізації виступає спосіб життя. Він формується як наслідок взаємодії людей і навколишнього природного та соціального мікро-, мезо-, макросередовища і має риси загального (менталітет країни, форми політичної влади, економічний устрій і под.), особливого (своєрідність регіону, міста, села тощо) і одиничного (дана сім'я, інститут, колектив, група, людина). Кожен із рівнів цієї ієрархії впливає на інші, зазнаючи їх впливу. Який би із рівнів ми не розглядали, яке б відповідно до нього педагогічне завдання не вирішували (від розробки основ державної стратегії соціалізації поколінь до пошуку форм ефективної допомоги самовихованню конкретного підлітка), успіху ми зможемо досягти лише тоді, коли будемо враховувати всю ієрархію, охоплюючи якнайширше коло параметрів способу життя.

У зв'язку з цим, **метою даної** статті є спроба дослідити яким чином впливає "соціалізація" на роль та рольову поведінку особистості у різних психологічних теоріях та як відтворює людина соціальні ролі.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** З точки зору загальноприйнятих визначень, соціалізація - це процес і результат засвоєння та активного відтворення індивідом соціального досвіду.

За визначенням психологічного словника, соціалізація - процес становлення особистості людини. Цей процес передбачає: засвоєння людиною суспільного досвіду, відношення до світу, соціальних норм, ролей, функцій; активне сприйняття цього суспільного досвіду самою людиною під впливом своїх внутрішніх позицій; становлення у людини образу Я і вироблення у себе як особи, члена суспільства власного світогляду, реалізацію свого світогляду у власному досвіді взаємодії з іншими людьми; участь і вклад людини в подальший розвиток духовних цінностей [3].

Щодо форм такого засвоєння між різними психологічними школами і течіями немає одностайної згоди.

В радянській психологічній парадигмі традиційно вважається (починаючи з культурно-історичної теорії Л. С. Виготського), що соціалізація - це переважно інтеріоризація суспільного досвіду та суспільної культури в цілому, в результаті чого формуються диспозиції особистості: спрямованість, соціальні установки, ціннісні орієнтації тощо. В цій традиції розглядаються глобальні методологічні проблеми, але недостатньо враховується, що вплив суспільства завади відбувається через мікросоціум, через малі групи.

Механізм такого впливу зручно розглядати за допомогою поняття соціальної ролі, запозиченого в інтеракціоністській парадигмі. Соціальна роль - досить широке поняття, що поєднує в собі великий спектр проявів поведінки

людини: від ситуативних ролей, що є лише схематизованими формами комунікації, до життєвих ролей, що є стійкими формами соціальні-поведінки та діяльності людини і фактично виступають як прояв особистості, тобто соціальне "Я" індивіда. Саме процес формування життєвих ролей особистості можна розглядати як соціалізацію і як розвиток особистості.

Соціальна роль має свою психологічну структуру, яка, на нашу думку, складається з трьох підструктур: а) рольові очікування (експектації), тобто модель ролі і вимоги до неї що задаються групою, або суспільством; б) рольова поведінка (інтерації), тобто система реальних дій індивіда в процесі комунікації та діяльності; в) рольові переживання людини, тобто внутрішнє бачення себе в тій чи іншій ролі, своєрідна рольова Я-концепція людини.

Рівень соціалізації індивіда визначається сформованістю вказаних трьох підструктур, починаючи з першої. Так, незасвоєна індивідом роль (неприйнята) існує переважно на рівні соціальних очікувань. Ситуативні ролі крім експектацій включають в себе підструктуру поведінки. Життєві ролі крім вищезгаданих компонентів обов'язково поєднує ще й рольові переживання.

Глибинна рольова структура притаманна не тільки життєвим ролям, які стали рисами характеру людини, але і всім випадкам глибокого вживання у роль. Так, класичний приклад ролі – акторської, обов'язково супроводжується внутрішнім емоційним, переживанням, без якого неможливе професійне програння ролі (інколи доходить до майже повного психологічного перевтілення).

В практиці формування особистості дитини не слід забувати, що соціалізація - не самоціль і формуванні соціальних ролей людини не обмежується її розвитком. Результатом найвищого розвитку та саморозвитку людини за Б. Г. Ананьєвим - є індивідуальність, яка не може вичерпатись тільки рольовими проявами, а отже іде по шляху автономізації від соціальних ролей [1, с. 28].

Занадто соціалізована істота - це маріонетка, "гвинтик" соціального механізму. Процес міжособової взаємодії в цьому випадку зводиться до маніпуляції. Індивідуальність, навпроти, на відміну від соціальної маріонетки, грає не тільки різноманітні соціальні ролі, але і "роль" самої себе [2, с. 534].

Таким чином розвиток і саморозвиток людини можна розглядати як діалектичне поєднання двох протилежних процесів: а) процесу формування соціальних ролей (соціалізація), де відбувається еволюція від індивіду до особистості; б) процес відчуження соціальних ролей (індивідуалізація), де відбувається перехід від особистості до індивідуальності. В нашому розумінні індивідуалізація - це синонім поняття самоактуалізація. Ці процеси тісно переплетені між собою і не завжди є послідовними, хоч другий можна розглядати як вищу форму і водночас діалектичне заперечення першого.

Ці два процеси досить ґрунтовно описані в психологічних школах відповідно символічного інтеракціонізму (або теорії ролей) та "гуманістичної психології". Для інтеракціонізму сформована людина - це соціалізована особистість, яка засвоїла соціальні ролі тих груп, членом яких вона є, і її поведінка - це результат врахування групових експектацій.

Для гуманістичної психології розвинута людина - це самоактуалізована особистість, яка максимально реалізувала свої внутрішні потенції та потребу в саморозвитку. Користуючись термінологією Е. Шострома, для першого випадку типовою є людина-маніпулятор, для другого - людина-актуалізатор [7, с. 28].

Проте, не треба, щоб виникало враження, що теорія ролей є лише примітивним тлумаченням сутності людини, а гуманістична психологія долає її недоліки. Ці дві концепції описують різні сторони такого складного явища, як розвиток людини. Скоріше за все - теорія ролей - це саме як відбувається процес соціалізації людини, а гуманістична концепція - це, свого роду "ідеалізм" що показує на прикладах найвищого розвитку людини, який він повинен бути в ідеалі.

Таким чином, гармонічна індивідуальність - це така людина, яка не тільки засвоїла найважливіші соціальні ролі на рівні рольових переживань, але й виробила здатність бути автономною від ролі, від соціального контролю, відстоювати своє "Я". Така людина не буде залежною від нав'язаних їй ролей, за якими губиться її індивідуальність. Навпаки, арсенал ролей, що ними володіє людина, залежить від неї, виступає засобом підсилення особистості, робить її компетентною в різних ситуаціях взаємодії з іншими людьми.

Соціальна роль - відповідний прийнятим нормам спосіб поведінки людей залежно від їх статусу або позиції в суспільстві, в системі міжособистісних відносин. Засвоєння соціальних ролей - це важлива складова процесу соціалізації особистості, обов'язкова умова вростання в суспільство людей собі подібних. Засвоюючи соціальні ролі, людина засвоює соціальні стандарти поведінки, вчиться оцінювати себе збоку та здійснювати самоконтроль.

Соціальна роль - це сукупність вимог суспільства до людей, що займають певні соціальні позиції. Це вимоги у вигляді настанов, бажань, очікувань певної поведінки, що регламентується у конкретних соціальних нормах. Соціальна роль визначається, головним чином, існуючими очікуваннями інших людей відносно позицій, а не їх власними індивідуальними характеристиками. Наприклад, роль лікаря розуміється узагальнено, як певна очікувана поведінка незалежно від особистісних почуттів конкретної людини.

Соціальна роль - це фіксація певного положення, яке займає той чи інший індивід у системі суспільних відносин, це функція, нормативно ухвалений зразок поведінки, що очікується від кожного, хто займає цю позицію. Приступаючи до виконання певних соціальних функцій, індивід, як правило, знає свої права й обов'язки, а також санкції, які можуть бути застосовані в разі їх порушення. Вимоги, сподівання, які висувуються соціальною роллю, формуються в суспільстві під впливом загальнокультурних норм, цінностей та традицій певної суспільної системи, соціальної групи. Отже, це завжди очікувана поведінка, пов'язана з реалізацією певних прав і обов'язків. У такому розумінні вона характеризується як нормативними вимогами до поведінки індивіда, так і очікуваннями інших людей стосовно їх виконавця. Якщо поведінка

індивіда відповідає рольовим вимогам і очікуванням, то вона соціально заохочується (хвала, почесні, матеріальна винагорода).

Соціальна роль може не ухвалюватися суспільством (наприклад, роль злодія). При цьому ухвалюється чи не ухвалюється не конкретна особа, а вид соціальної діяльності. Отже, вказуючи на роль, суспільство відносить людину до певної соціальної групи, ідентифікує її з групою. Як член суспільства, різноманітних груп та організацій, обіймаючи в них певне місце чи позицію, виконуючи притаманні цим позиціям функції, індивід тим самим здійснює соціальні ролі батька, ученого, депутата, підприємця тощо.

Соціальні ролі виступають тими одиницями, на основі яких будуються різні соціальні інститути. Наприклад, школа як соціальний інститут може розглядатися як сукупність загальних для всіх шкіл ролей викладачів та учнів.

Оскільки один і той самий індивід виконує багато соціальних ролей, то між ними можливі відносини як гармонії, так і дисгармонії. В останньому випадку на ґрунті суперечностей між рольовими вимогами й очікуваннями збуджуються внутрішні міжрольові конфлікти (компетентний директор - малокомпетентний депутат, добрий сім'янин - поганий спеціаліст, здібний інженер - невдалий менеджер). Опанування соціальних ролей, вирішення внутрішніх і міжрольових конфліктів успішно здійснюють активні люди, здатні в ході інноваційної діяльності, виконання різнопланових соціальних ролей творити нові соціальні цінності, норми та ролі, зберігати свою цілісність як особистості, що усвідомлює свою соціальну сутність і призначення.

Головним соціальним процесом, через який здійснюється взаємодія між особистістю та суспільством, є процес соціалізації.

Завдяки соціалізації людина залучається до суспільства, засвоюючи звичаї, традиції і норми певної соціальної спільноти, відповідні способи мислення, властиві даній культурі, взірці поведінки, форми раціональності та чуттєвості.

Спрощеним є трактування соціалізації як одномірного, односпрямованого процесу дії соціальних факторів на конкретну людину, де індивіду відводиться пасивна роль об'єкта впливу.

До впливу соціального середовища людина ставиться вибірково на основі сформованої у її свідомості системи цінностей. Соціалізація здійснюється протягом усього життя людини, поділяючись на первинну (соціалізація дитини) та вторинну (соціалізація дорослих). Це відбувається тому, що умови життя людини, а значить і вона сама, постійно змінюються, вимагають входження у нові соціальні ролі та змін статусу, інколи докорінних.

Роль, у соціальній психології, – соціальна функція особистості; відповідний до прийнятих норм спосіб поведінки людей в залежності від їх статусу чи позиції у суспільстві, в системі міжособистісних стосунків.

Індивідуальне виконання ролі людиною має певне "особистісне забарвлення", яке залежить від її знань та вмінь знаходитись у даній ролі, від значимості ролі для людини, від прагнення більше чи менше

відповідати очікуванням оточуючих. Діапазон і кількість ролей визначаються багатоманітністю соціальних груп, видів діяльності та стосунків, у які включена особистість, а також її потребами та інтересами.

Поняття ролі широко застосовується у соціальній антропології (Р. Лінтон, Б. Малиновський, А. Радкліф-Браун, С.Ф. Нейдл), в теорії малих груп (Томас, Знанецький, Кулі, Е. Джекобсон), у соціальній психології (Т. Шибутані, Е. Зандер та ін.), в теорії інтеракціонізму (Дж. Мід), у соціометрії (Дж. Морено), у теорії соціалізації (З. Фрейд, Т. Парсонс), транспактному аналізі (Е. Берн) і навіть у когнітивних теоріях особистості (Дж. Келлі).

Класичне визначення соціальної ролі у її функціоналістському розумінні було дано Р. Лінтоном у 1936 році. Дане поняття ролі відноситься до таких ситуацій соціальної взаємодії, коли регулярно і протягом тривалого часу відтворюються певні стереотипи поведінки. Лінтон дав соціологічну інтерпритацію поняття ролі, виділивши у структурі соціальних стосунків статуси, тобто певні позиції і пов'язані з ними сукупності прав і обов'язків, і визначив роль як динамічний аспект статусу.

Дж. Келлі, представник когнітивного напрямку в психології, у своїй теорії особистості також використовує термін роль. Він вводить поняття "особистісних конструктів" (ідей чи думок, які людина використовує, щоб усвідомити та інтерпритувати, пояснити чи передбачити свій досвід). Келлі вважає, що у всіх нас є стержнева система конструктів. Певні аспекти цієї стержневої системи він назвав стержневими ролями, які є важливими детермінантами нашого сприйняття ідентичності.

Фрейд досліджував психологічні аспекти засвоєння людиною соціальних ролей і у своїй теорії джерел насолоди показав, як в результаті зусиль індивіда зберегти у своїй фантазії стосунки, які приносять задоволення, роль іншого стає частиною особистісної структури індивіда, його Я.

Фрейдистському трактуванню проблем соціалізації слідував Парсонс, на думку якого первинне уявленн про рольову структуру суспільства дитина отримує у ході досвіду вирішення проблем, які виникають у ранньому дитинстві, коли і закладаються первинні зв'язки особистості і соціальної системи. Парсонс намагається розкрити механізми емоційного (ефективного) і нормативного регулювання рольових взаємодій. Роль визначається як нормативно регульована на основі загальноприйнятих цінностей поведінка, компонент соціальної структури. Ролі поділяються на природжені (аскриптивні), тобто визначені народженням, віком, статтю, приналежністю до касты та ін.

У інтеракціонізмі під соціальною взаємодією розуміється безпосередня міжособистісна комунікація ("обмін символами"), найважливішою особливістю якої визнається здатність людини "приймати роль іншого", уявляти, як її сприймає партнер по спілкуванню чи група ("генералізований інший"), і відповідно інтерпритувати ситуацію і конструювати власну поведінку. Розвиток особистості з точки зору інтеракціонізму відбувається у ході взаємодії з іншими людьми у суспільстві і трактується як система

безпосередніх комунікацій, до того ж структура особистості містить компоненти, які забезпечують її активність, а також контроль власної поведінки відповідно до соціальних норм, ролей та соціальних установок партнерів по взаємодії.

У інтеракціоністських теоріях вирізняють конвенційні ролі, які стандартизовані та безликі, будуються на основі прав та обов'язків, незалежних від того, хто ці ролі виконує; і міжособистісні, в яких права і обов'язки цілком залежать від індивідуальних особливостей учасників взаємодії, їх почуттів і уподобань.

Соціальні психологи необіхевіористського напрямку (Хоманс) відмічають обмеженість теорії ролей, її неспроможність враховувати зміни в поведінці, які призводять до виникнення нових ролей. Ці заперечення частково спростовуються функціоналістами шляхом виділення в рольовій структурі сукупності ролей, що передбачають новаторську поведінку таких індивідів, як підприємці в економіці чи пророки в релігії.

Інтеракціоністські концепції намагаються досягнути більшої гнучкості за рахунок перенесення акценту зі стандартизованої рольової поведінки на конкретні ситуаційні властивості взаємодії живих людей. Важливими категоріями теорії ролей при цьому підході є "рольова поведінка", "дії в ролі".

Аналізуючи різноманітні теоретичні моделі "Я" Дж. Поттер та М. Уезерел підкреслюють, що теорія ролей загалом бачить протиріччя між двома "фактами" – між фактом індивідуального самовираження і фактом соціальної детермінованості індивіда. Поняття ролі саме покликано зняти це протиріччя. Роль визначається як набір діяльностей, якостей, стилів, які поєднані з соціальними позиціями. Соціальні позиції існують незалежно від конкретних індивідів, вони безособові, надіндивідуальні і включають в себе родинні, релігійні професійні та ін. категорії. У сучасному складному диференційованому суспільстві існують соціальні позиції дружин, чоловіків, злочинців, священників, стоматологів, політиків та ін. Від людей, які займають ці позиції, очікують певних типів дій, вони вчаться грати ці ролі. Через закріплення певної соціальної позиції людина набуває своє "Я" і певні форми самовираження. Таким чином "Я" людини та її особистість, на думку цих вчених, визначаються місцем в соціальній структурі [4].

Теорія ролей говорить про досвід "Я", який кардинально відрізняється від того, який описується теорією рис. Люди перестають бути "природними", вони є акторами, соціальними персонажами.

Згідно теорії ролей "Я" володіє двома характеристиками, які ігноруються теорією рис. По-перше, це соціальна нещирість (socialinsincerity). Нещирість виникає від того, що людина усвідомлює присутність довкола інших, суспільства. По-друге, наявність множини ідентичностей, які часто суперечать одна одній, може викликати внутрішній конфлікт. Теорія ролей допускає можливість фрагментації "Я", різні ролі можуть вимагати різних ідентичностей, у зв'язку з чим виникає внутрішній конфлікт.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок з цього напрямку.** Отже, соціалізацією називають процес засвоєння людиною певної системи цінностей, норм, знань та вмінь, зразків поведінки, які відповідають її соціальним ролям та роблять повноправним членом суспільства. Соціалізація особистості є специфічною формою привласнення нею тих суспільних відносин, що існують в усіх сферах суспільного життя. Основою соціалізації є освоєння індивідом мови соціальної спільноти, мислення, форм раціональності й чуттєвості, сприйняття індивідом норм, цінностей, традицій, звичаїв, зразків діяльності тощо. Індивід соціалізується, включаючись у різноманітні форми соціальної діяльності, засвоюючи характерні для них соціальні ролі. Тому соціалізацію особистості можна розглядати як сходження від індивідуального до соціального. Водночас соціалізація передбачає індивідуалізацію, оскільки людина засвоює існуючі цінності вибірково, через свої інтереси, світогляд, формуючи власні потреби, цінності.

Завдяки соціалізації людина залучається до соціального життя, одержує і змінює свій соціальний статус і соціальну роль.

#### Список використаних джерел

1. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1980. – Т. 1. – С. 175
2. Подольська Є.А. Філософія: Навч. посібник / Є.А. Подольська. – 2-ге вид., перероб. та доп. – К.: Центр навч. л-ри, 2006. – 704 с.
3. Психологический словарь сайта azps.ru [Електронний ресурс] – Режим доступу до журн.: <http://azps.ru/handbook/s/soci951.html>
4. Поняття ролі та рольової поведінки [Електронний ресурс] – Режим доступу до журн.: <http://kappp.com.ua/blog/referaty-ksht/ponyattya-rolita-rolovo%D1%97-povedinki.html>
5. Орбан-Лембрик Л.Е. Психологія управління. Навчальний посібник / Л. Е Орбан-Лембрик –К.: Академвидав, 2003. - 334 с.
6. Универсальная научно-популярная онлайн-энциклопедия. Энциклопедия Кругосвет [Електронний ресурс] – Режим доступу до журн.: [http://www.krugosvet.ru/enc/gumanitarnye\\_nauki/sociologiya/SOTSIALIZATSIYA.html?page=0,0](http://www.krugosvet.ru/enc/gumanitarnye_nauki/sociologiya/SOTSIALIZATSIYA.html?page=0,0)
7. Шостром Эверетт Человек-манипулятор. Внутреннее путешествие от манипуляции к актуализации [Текст]: [пер. с англ.] / Э. Шостром. - 2-е изд. – М.: Психотерапия, 2008. - 190 с.

The article investigates the socialization of the individual through the perception of the role and role behavior in various psychological theories. Based on analysis of the literature the definition of "socialization" and its impact on the role of personality and role behavior, socialization in various psychological theories.

**Keywords:** socialization of the individual, the role, role behavior, psychological theory.

*Отримано 8.11.2012*



## ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ЗАЩИТЫ И ОХРАНЫ МАТЕРИНСТВА И ДЕТСТВА В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОРГАНОВ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ВЛАСТИ И МЕСТНОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ<sup>1</sup>

Стаття присвячена реалізації конституційних норм в сфері захисту і охорони материнства і дитинства у Російській Федерації в результаті дії конституційного законодавства. При цьому необхідно відмітити важливу роль в даному процесі президента країни, Федеральних зборів Російської Федерації, Конституційного суду Російської федерації, органів державної влади суб'єктів Російської Федерації і органів місцевого самоврядування. Також розглянуті деякі причини невиконання або неналежного виконання актів конституційної юрисдикції в цій області.

**Ключові слова:** конституційна юрисдикція, органи державної влади, захист і охорона материнства та дитинства

Данная статья посвящена реализации конституционных норм в области защиты и охраны материнства и детства в Российской Федерации в результате действия конституционного законодательства. В этой связи стоит отметить важную роль в данном процессе Главы государства, Федерального Собрания Российской Федерации, Конституционного Суда Российской Федерации, органов государственной власти субъектов Российской Федерации и органов местного самоуправления. А также рассмотрены некоторые причины неисполнения или ненадлежащего исполнения актов конституционной юрисдикции в данной области.

**Ключові слова:** конституційна юрисдикція, органи государственной власти, защита и охрана материнства и детства

На современном этапе формирования демократического общества проблема материнства и детства, их защита и охрана в России является одним из приоритетных направлений политики государства.

Защита и охрана государством материнства и детства, семьи как конституционный принцип закреплена в Конституции Российской Федерации и соответствует международно-правовым актам ООН по правам человека, что свидетельствует о важном значении, которое придается сегодня семье, женщине-матери, детям.

Материнство и детство, семья находятся под защитой государства. Именно Конституция РФ устанавливает, что основные права и свободы

---

© Беликов А.Н.

<sup>1</sup> Данная статья подготовлена в рамках научно – исследовательской работы по теме «Проблемы и перспективы правового регулирования охраны материнства в Российской Федерации» при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ.

человека неотчуждаемы и принадлежат каждому от рождения. Необходимость проведения данного исследования обусловлена возросшими демократическими возможностями реализации конституционных норм в области защиты и охраны материнства и детства в Российской Федерации в результате действия конституционного законодательства. В этой связи стоит отметить важную роль в данном процессе Главы государства, Федерального Собрания Российской Федерации, Конституционного Суда Российской Федерации, органов государственной власти субъектов Российской Федерации и органов местного самоуправления.

Особая роль в обеспечении реализации конституционных норм в области защиты и охраны материнства и детства в Российской Федерации принадлежит Президенту Российской Федерации, который является Главой государства и гарантом Конституции Российской Федерации. Функция Президента РФ как гаранта Конституции в области защиты и охраны материнства и детства, прежде всего, вытекает из положений статьи 80 Конституции Российской Федерации. Президент может (и должен) требовать соблюдения ее норм всеми органами государственной власти, органами местного самоуправления, организациями, гражданами и их объединениями.

В целях выполнения своих полномочий Президент Российской Федерации издает указы и распоряжения, иные акты и совершает ряд деяний, направленных на реализацию прав в области защиты и охраны материнства и детства в Российской Федерации. Так, например, своим указом "Об основных направлениях семейной политики" от 14 мая 1996 г. № 712 (ред. от 05.10.2002) утверждены основные направления государственной семейной политики при разработке и проведении социально - экономической политики в Российской Федерации и сформулированы отношение государства к семье и пути решения проблемы семьи и детства<sup>2</sup>.

Основные направления государственной семейной политики согласно данного указа разработаны исходя из непреходящей ценности семьи для жизни и развития человека; понимания важности семьи в жизни общества, ее роли в воспитании новых поколений, обеспечении общественной стабильности и прогресса; признания необходимости учета интересов семьи и детей, а также принятия специальных мер их социальной поддержки в период социально-экономической трансформации общества; учета потребности в определении идеологии, основной цели и первоочередных мер государственной семейной политики в современных условиях.

Определенная специфика полномочий Президента Российской Федерации в реализации конституционных норм, в области защиты и охраны материнства и детства, выражается в ежегодных посланиях о положении в стране, об основных направлениях внутренней и внешней политики государства (п. "е" ст. 83 Конституции Российской Федерации)<sup>3</sup>.

Послания Президента не простая реализация конституционных норм в

<sup>2</sup> См.: Указ Президента РФ от 14.05.1996 № 712 (ред. от 05.10.2002) «Об Основных направлениях государственной семейной политики»// «Собрание законодательства РФ», 20.05.1996, № 21, ст. 2460, «консультант плюс». В данном виде документ опубликован не был.

<sup>3</sup> «Российская газета», № 7, от 21.01.2009 г.

области защиты и охраны материнства и детства. Эти послания содержат перечень основных проблем в обществе и государстве и предложений по их разрешению. Послания способствуют координации усилий всех государственных органов, направленных на решение важнейших задач стоящих перед нами – гражданами России.

Еще большую специфику имеет выполнение полномочий Президента России по внесению своих законопроектов в области защиты и охраны материнства и детства в Государственную Думу РФ, дальнейшему участию (лично и через представителей) в законотворческом процессе, а также подписание принятых законов (ст.ст. 84, 104, 107, 108 Конституции РФ).

Особого внимания заслуживает процесс издания представительными органами законодательных актов в области защиты и охраны материнства и детства. В системе разделения властей – Федеральное Собрание России (парламент) является двухпалатным представительным и законодательным органом.

Принятие законов – важнейшая функция и прерогатива парламента. Законы – акты высшей юридической силы, имеющие прямое действие на всей территории страны. Законодательный процесс строится таким образом, чтобы при принятии решения учесть правовую позицию Главы государства, Правительства, политических партий и субъектов Российской Федерации. Таким образом, принятый закон выражает, как правило, согласованную (иногда компромиссную) позицию основных политических сил в стране. Федеральным Собранием разработан и принят ряд федеральных законов, способствующих развитию практики защиты и охраны материнства и детства.

Трудовой кодекс Российской Федерации от 30.12.2001 № 197-ФЗ обеспечивает особую охрану трудовых прав женщин и создание им благоприятных условий труда, отвечающих их физиологическим особенностям<sup>4</sup>.

Семейный кодекс Российской Федерации от 29.12.1995 № 223-ФЗ гласит, что семья, материнство, отцовство и детство в Российской Федерации находятся под защитой государства<sup>5</sup>.

На основании Федерального Закона "Об обязательном социальном страховании на случай временной нетрудоспособности в связи с материнством" от 24.07.2009 № 213-ФЗ выплачивается пособие по беременности и родам, при усыновлении ребенка (детей)<sup>6</sup>.

Федеральный Закон "Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации" от 21.11.2011 № 323-ФЗ предусматривает, что материнство в Российской Федерации охраняется и поощряется государством<sup>7</sup>.

Федеральный Закон "О государственных пособиях гражданам, имеющим детей" от 19 мая 1995 г. № 81-ФЗ (ред. от 24.07.2009) устанавливает единую систему государственных пособий гражданам, имеющим детей, в связи с их рождением и воспитанием, которая

<sup>4</sup> «Собрание законодательства РФ», 07.01.2002, № 1 (ч. 1), ст. 3.

<sup>5</sup> «Собрание законодательства РФ», 01.01.1996, № 1, ст. 16.

<sup>6</sup> «Собрание законодательства РФ», 27.07.2009, № 30, ст. 3739.

<sup>7</sup> «Российская газета», № 263, от 23.11.2011г.

обеспечивает гарантированную государством материальную поддержку материнства, отцовства и детства<sup>8</sup>.

Федеральный закон "О дополнительных мерах государственной поддержки семей, имеющих детей" от 29.12.2006 № 256-ФЗ (ред. от 25.12.2008) устанавливает дополнительные меры государственной поддержки семей, имеющих детей, в целях создания условий, обеспечивающих этим семьям достойную жизнь и применяется к правоотношениям, возникшим в связи с рождением (усыновлением) ребенка (детей) в период с 1 января 2007 года по 31 декабря 2016 года<sup>9</sup>. Данный закон направлен на решение, по меньшей мере, двух задач: проблемы низкой рождаемости (улучшение демографической ситуации в стране) и социальной поддержки женщины и семьи, и является законодательным закреплением Послания Президента Российской Федерации В.В. Путина Федеральному Собранию Российской Федерации 2006 года<sup>10</sup>.

Федеральный закон Российской Федерации от 14 июня 2011г. № 138-ФЗ "О внесении изменений в статью 16 Федерального закона "О содействии развитию жилищного строительства" и Земельный кодекс Российской Федерации" дает право семьям, имеющим трех и более детей, на бесплатное приобретение земельных участков, в том числе для индивидуального жилищного строительства.

Согласно ст. 110 Конституции России исполнительную власть осуществляет Правительство Российской Федерации, которое является одной из самостоятельных и независимых ветвей государственной власти. Конституция Российской Федерации вверяет Правительству Российской Федерации реализацию полномочий исполнительной власти и возлагает ответственность за ее осуществление.

Кроме того, в самой Конституции Российской Федерации (ст. ст. 71, 72 и 114) имеются положения, согласно которым Правительство Российской Федерации устанавливает основы федеральной политики и федеральные программы в области государственного, экономического, экологического, социального, культурного и национального развития Российской Федерации и обеспечивает их проведение.

В целях реализации конституционных норм и в соответствии со статьей 115 Конституции России Правительство Российской Федерации для обеспечения дополнительного, более детального механизма правового регулирования в области защиты и охраны материнства и детства в Российской Федерации, приняло следующие нормативные акты.

Постановление Правительства Российской Федерации от 30.12.2006 № 873 (ред. от 22.09.2008) "О порядке выдачи государственного сертификата на материнский (семейный) капитал" (вместе с "Правилами подачи заявления о выдаче государственного сертификата на материнский (семейный) капитал и выдачи государственного сертификата на

<sup>8</sup> «Собрание законодательства РФ», 27.07.2009, № 30, ст. 3739.

<sup>9</sup> «Собрание законодательства РФ», 29.12.2008, № 52 (ч. 1), ст. 6243.

<sup>10</sup> «Российская газета», № 4063, от 11.05.2006г.

материнский (семейный) капитал")<sup>11</sup>.

Постановление Правительства Российской Федерации от 30.12.2006 № 875 "Об издании разъяснений по единообразному применению Федерального закона "О дополнительных мерах государственной поддержки семей, имеющих детей"<sup>12</sup>.

Постановление Правительства Российской Федерации от 12.12.2007 № 862 (ред. от 04.12.2009) "О Правилах направления средств (части средств) материнского (семейного) капитала на улучшение жилищных условий"<sup>13</sup>.

Постановление Правительства РФ от 12.01.2009 № 19 (ред. от 03.10.2009) "О порядке выплаты единовременного денежного поощрения одному из родителей (усыновителей) при награждении орденом "Родительская слава" и предоставления иных межбюджетных трансфертов из федерального бюджета бюджетам субъектов Российской Федерации на выплату единовременного денежного поощрения лицам, награжденным орденом "Родительская слава" (вместе с "Правилами выплаты единовременного денежного поощрения одному из родителей (усыновителей) при награждении орденом "Родительская слава", "Правилами предоставления иных межбюджетных трансфертов из федерального бюджета бюджетам субъектов Российской Федерации на выплату единовременного денежного поощрения лицам, награжденным орденом "Родительская слава")"<sup>14</sup>.

Реализация конституционных норм в области государственной защиты и охраны материнства, детства и семьи содержится в целевых и федеральных программах Правительства Российской Федерации. Постановлением Правительства Российской Федерации от 21.03.2007 № 172 (ред. от 29.12.2009) была одобрена федеральная целевая программа "Дети России" на 2007 – 2010 годы"<sup>15</sup>.

Данная программа реализуется на обновленной концептуальной основе и предполагает сосредоточить усилия на ряде приоритетных направлений. Это: обеспечение безопасного материнства и рождения здоровых детей, охрана здоровья детей и подростков, в том числе репродуктивного здоровья; профилактика и снижение детской и подростковой заболеваемости, инвалидности и смертности; создание государственной системы выявления, развития и адресной поддержки одаренных детей, сохранение национального генофонда страны, развитие интеллектуального и творческого потенциала России; профилактика социального неблагополучия семей с детьми, защита прав и интересов детей; совершенствование системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних; проведение эффективной реабилитации и адаптации детей, находящихся в трудной жизненной ситуации; обеспечение полноценной жизнедеятельности детей-инвалидов и их интеграции в общество; профилактика социального сиротства,

<sup>11</sup> «Российская газета», № 2, 11.01.2007.

<sup>12</sup> «Собрание законодательства РФ», 01.01.2007, № 1 (2 ч.), ст. 323.

<sup>13</sup> «Собрание законодательства РФ», 17.12.2007, № 51, ст. 6374.

<sup>14</sup> «Российская газета», № 2, 14.01.2009,

<sup>15</sup> «Собрание законодательства РФ», 02.04.2007, № 14, ст. 1688.

постепенный переход от воспитания детей в учреждениях интернатного типа к семейным формам устройства детей - сирот и детей, оставшихся без попечения родителей; обеспечение профессиональной подготовки и социальной защищенности выпускников детских интернатных учреждений, развитие системы социализации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей<sup>16</sup>.

Финансирование программы предусматривается за счет средств федерального бюджета, а также средств бюджетов субъектов Российской Федерации в порядке софинансирования и при условии разработки субъектами собственных региональных программ, которые будут финансироваться за счет средств собственных бюджетов.

Судебная власть обеспечивает реализацию важнейших конституционных прав и свобод человека и гражданина и народа в целом. На основании ч. 5 ст. 125 толкование Конституции Российской Федерации, отнесено к компетенции Конституционного Суда Российской Федерации. Конституционный Суд Российской Федерации призван осуществлять защиту основ конституционного строя страны, основных прав и свобод человека, обеспечивать и утверждать верховенство и прямое действие Конституции Российской Федерации. При этом следует всегда помнить, что Конституционный Суд Российской Федерации занимает специфическое место в системе разделения властей.

Конституционный Суд Российской Федерации, как судебный орган конституционного контроля, самостоятельно и независимо осуществляющий судебную власть посредством конституционного судопроизводства, представляет собой действенный механизм защиты Конституции Российской Федерации. Определенно обозначилась роль Конституционного Суда в процессе реализации права (и особенно правоприменения) в области защиты и охраны материнства и детства в Российской Федерации. Его разъяснения конституционных норм выступают легальным основанием для деятельности всех органов и организаций.

Бесспорным стало влияние деятельности Конституционного Суда на процесс законотворчества. Под воздействием его решений более строго определяется предмет законодательного регулирования, устанавливается правильное соотношение между разными правовыми актами, быстрее восполняются правовые пробелы в области защиты и охраны материнства и детства в Российской Федерации.

Под воздействием конституционного правосудия формируется правосознание граждан и повышается их правовая культура. Влияние на развитие правовой сферы в области защиты и охраны материнства и детства в Российской Федерации Конституционный Суд оказывает с помощью своих решений. Постановление Конституционного Суда РФ № 25-П от 22. 11.2011 "По делу о проверке Конституционности положений части 4 статьи 31, пункта 6 части 1 статьи 33 и статьи 37 Федерального Закона "О государственной гражданской службе Российской Федерации" в

<sup>16</sup> «Собрание законодательства РФ», 02.04.2007, № 14, ст. 1688.

связи с жалобой гражданки В.Ю. Боровик. Суд установил, "что взаимосвязанные положения части 4 статьи 31, пункта 6 части 1 статьи 33 и статьи 37 Федерального закона "О государственной гражданской службе Российской Федерации" не соответствуют Конституции Российской Федерации, ее статьям 7 (часть 1), 19 (часть 2), 37 (часть 1), 38 (часть 1) и 55 (часть 3), в той мере, в какой в системе действующего правового регулирования ими допускается увольнение с государственной гражданской службы одинокой матери, воспитывающей ребенка в возрасте до 14 лет, в связи с сокращением замещаемой должности фактически по инициативе представителя нанимателя, при том что в трудовых и государственно-служебных отношениях при прохождении иных видов государственной службы такое запрещено.

Впредь до внесения федеральным законодателем – исходя из требований Конституции Российской Федерации и с учетом настоящего Постановления – необходимых изменений в действующее правовое регулирование, направленных на обеспечение соблюдения конституционного принципа равенства при предоставлении государственных гарантий одиноким матерям, воспитывающим ребенка в возрасте до 14 лет, которые подлежат увольнению с государственной гражданской службы в связи с сокращением замещаемой должности, прекращение их служебного контракта по основанию, предусмотренному пунктом 6 части 1 статьи 33 Федерального закона "О государственной гражданской службе Российской Федерации", не допускается<sup>17</sup>.

**Местное самоуправление в качестве публичной власти в отличие от государства входит в состав гражданского общества, является стержнем его формирования и развития. Более того, местное самоуправление, будучи властью местного населения, решая различные вопросы комплексного социально-экономического и культурного развития подведомственной территории, может эффективно сглаживать социальные последствия бедности, оказывать общественную помощь наименее социально защищенным слоям населения, улучшать общие условия и качество его жизни. Следовательно, органам местного самоуправления в наибольшей степени отведена роль инструмента реализации Российского государства как социального государства.**

**Мероприятия по разработке и реализации местных целевых программ защиты прав и законных интересов детей, поддержки детства осуществляются органами местного самоуправления в соответствии с законодательством субъектов Федерации и правовыми актами представительных органов местного самоуправления.**

**Органы местного самоуправления предоставляют в пределах своих полномочий льготы и преимущества, связанные с охраной материнства и детства, улучшением условий жизни многодетных семей, решают вопросы усыновления (удочерения), опеки и попечительства.**

<sup>17</sup> «Собрание законодательства РФ», 05.12.2011, № 49 (ч. 5), ст. 7333.

**В целях координации муниципальной деятельности в сфере охраны семьи, материнства и детства в структуре органов местного самоуправления предусматривается создание комитетов по вопросам женщин, семьи и детей. Органы местного самоуправления вправе принимать региональные программы, направленные на решение вопросов социальной поддержки семьи, материнства и детства.**

Таким образом, причины неисполнения или ненадлежащего исполнения актов конституционной юрисдикции различны. Это и все еще сохраняющийся в обществе, во властных структурах правовой нигилизм, неуважение к закону и правопорядку, противоречивые процессы во взаимоотношениях федерального центра и регионов, неполноценность процессуального механизма исполнения актов конституционной юрисдикции, а порой несовершенство и самих этих актов – усложненное изложение их содержания, приводящее к недопониманию исполнителями, и т.д.

Одним из наиболее сложных в конституционной проблематике социальной защиты граждан является вопрос о пределах судебной защиты. Речь идет, в частности, о том, в какой мере и каким образом Конституционный Суд должен учитывать при разрешении дел о конституционности норм социального законодательства материально-финансовые возможности государства.

На сегодняшний день порядок применения социальных нормативов унаследовал от прошлого старый затратный метод, который проявляется в том, что часто нормативы исчисляются по показателям количества социальных объектов, подлежащих финансированию (детские сады, школы, больницы и т.д.), что часто вынуждает руководителей разного ранга сохранять объекты социальной инфраструктуры вместо оказания реальных услуг населению.

Учитывая достоинства и недостатки социального нормирования, следует сказать, что элементом системы социальных нормативов должен быть минимальный государственный социальный стандарт после того, когда он будет установлен законом. Будучи социальным, этот норматив определяет некоторый минимум обеспеченности государственных и муниципальных услуг для населения на безвозмездной и безвозвратной основе за счет бюджетов всех уровней, а также средств государственных внебюджетных фондов.

В настоящее время органы государственной власти Российской Федерации и субъектов Российской Федерации разрабатывают минимальные государственные социальные стандарты. Применяемый в данном случае термин «стандарт», используется, как правило, для процессов, связанных с производственной сферой, предоставлением материальных благ, оказанием услуг. В отличие от традиционного своего значения, социальные стандарты направлены на регламентацию процессов, связанных с социальными выплатами, пособиями, бесплатными услугами и т.п. Пока еще имеется много неясностей с разработкой и применением регламентации через стандартизацию социального развития общества.



Прежде всего, неясен механизм использования таких стандартов, не отработан порядок распространения конкретных социальных стандартов на ту или иную категорию населения с учетом уровня ее доходов.

Еще в 1996 г. Президентом России была поставлена задача подготовки проекта федерального закона о государственных минимальных социальных стандартах<sup>18</sup>. На федеральном уровне социальные нормы утверждены не законом, а распоряжением Правительства РФ от 3 июля 1996 т. № 1063-р.<sup>19</sup> Однако названное распоряжение носит временный и рекомендательный характер для субъектов Федерации. Длительная работа по установлению нормативов отчасти объясняется недостатком бюджетных ресурсов, которые необходимы для обеспечения социальных его показателей. Поэтому, чтобы не решать проблему поиска ресурсов для обеспечения нормативов, была избрана тактика отнесения на будущее принятия самих нормативов.

В связи с нехваткой средств большинство показателей минимальных государственных социальных стандартов для определения минимально необходимых расходов бюджетов в настоящее время применяются с использованием понижающих коэффициентов, отражающих реальные бюджетные возможности.

В случае принятия минимальные государственные социальные стандарты будут представлять собой расчетные показатели, применяемые в одинаковом режиме на всех уровнях бюджетной системы. Существенной характеристикой данного норматива является то, что он должен быть единым на территории страны в той части, которая будет обеспечиваться возможностями всех бюджетов, а также системой мер бюджетного регулирования. То есть единство норматива обеспечивается единым режимом его установления на всей территории страны органами государственной власти Российской Федерации. Органы власти субъектов Федерации и муниципальных образований вправе увеличивать показатели единого стандарта по объему социальных выплат или на оказание государственных и муниципальных услуг, если у них имеются соответствующие финансовые ресурсы. Однако уменьшать такие показатели они уже не могут.

#### **Список используемых источников:**

1. Трудовой кодекс Российской Федерации от 30.12.2001 № 197-ФЗ
2. Семейный кодекс Российской Федерации от 29.12.1995 № 223-ФЗ
3. Федеральный Закон № 213-ФЗ от 24.07.2009 г. «Об обязательном социальном страховании на случай временной нетрудоспособности в связи с материнством»
4. Федеральный закон Российской Федерации №138-ФЗ от 14.06.2011г.

<sup>18</sup> Указ Президента Российской Федерации от 23 мая 1996 г. № 769 «Об организации подготовки государственных минимальных социальных стандартов для определения финансовых нормативов формирования бюджетов субъектов Российской Федерации и местных бюджетов» // СЗ РФ. 1996. № 22. Ст. 2666.

<sup>19</sup> «Собрание законодательства РФ», 15.07.1996, N 29, ст. 3504. Изменения, внесенные распоряжением Правительства РФ от 13.07.2007 N 923-р, вступили в силу с 13 июля 2007 года.

- «О внесении изменений в статью 16 Федерального закона «О содействии развитию жилищного строительства»
5. Федеральный Закон № 81-ФЗ от 19.05.1995 г. «О государственных пособиях гражданам, имеющим детей»
  6. Федеральный Закон № 323-ФЗ от 21.11.2011 «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации»
  7. Федеральный закон № 256-ФЗ от 29.12.2006 «О дополнительных мерах государственной поддержки семей, имеющих детей»
  8. Федеральный закон № 256-ФЗ от 29.12.2006 «О дополнительных мерах государственной поддержки семей, имеющих детей»
  9. Федеральный закон № 79-ФЗ от 27.07.2004 «О государственной гражданской службе Российской Федерации»
  10. Постановление Конституционного Суда РФ № 25-П от 22.11.2011 «По делу о проверке Конституционности положений части 4 статьи 31, пункта 6 части 1 статьи 33 и статьи 37 Федерального Закона «О государственной гражданской службе Российской Федерации» в связи с жалобой гражданки В.Ю. Боровик.
  11. Указ Президента Российской Федерации от 23 мая 1996 г. № 769 «Об организации подготовки государственных минимальных социальных стандартов для определения финансовых нормативов формирования бюджетов субъектов Российской Федерации и местных бюджетов»
  12. Указ Президента РФ № 712 от 14.05.1996 (ред. от 05.10.2002) «Об основных направлениях государственной семейной политики».
  13. Постановление Правительства Российской Федерации № 873 от 30.12.2006 «О порядке выдачи государственного сертификата на материнский (семейный) капитал»
  14. Постановление Правительства Российской Федерации № 862 от 12.12.2007 «О Правилах направления средств (части средств) материнского (семейного) капитала на улучшение жилищных условий»
  15. «Российская газета» № 4063 от 11.05.2006г.
  16. «Российская газета», № 7, от 21.01.2009 г.

This article devoted to implementation of constitutional standard in sphere of defense and protection maternity and childhood in Russian Federation as a result of constitutional legislation. In this connection it is worth to mention an important role of the Head of State, the Federal Assembly of Russian Federation, the Constitutional Court of Russian Federation, the organs of government of the subjects of Russian Federation, the organs of local government. And also considered several reasons of failure or improper execution of the deeds of constitutional jurisdiction in this sphere.

**Keywords:** constitutional associatection, authorities, protection and maternal and child health

*Отримано 8.11.2012*

## ТВОРЧИСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

В статті розглядаються наукові підходи до проблеми творчості. Окреслено шляхи формування творчої особистості в процесі навчання. Розкрито роль інноваційних методик та технологій.

**Ключові слова:** творчість, креативність, творча діяльність, емпатія.

В статье рассматриваются научные подходы к проблеме творчества. Показаны пути формирования творческой личности в процессе обучения. Рассмотрена роль инновационных методик и технологий.

**Ключевые слова:** творчество, креативность, творческая деятельность, эмпатия.

Актуальною проблемою сучасної соціально-педагогічної науки є виховання особистості з високим творчим потенціалом, розвитком індивідуальних та інтелектуальних здібностей, таланту, забезпечення умов для їх самореалізації та самовдосконалення. Державі потрібні не відмінні виконавці, а інтелектуально розвинені, творчо мислячі особистості, які маючи теоретичне підґрунтя самостійно аналізують і вирішують завдання спрямовані на подолання тих негативних явищ, які спостерігаємо у сучасному суспільстві. Зважаючи на це, підготовка педагогічних кадрів має враховувати запити суспільства і забезпечувати оптимальні передумови для самовдосконалення особистості, розкриття її потенційних можливостей та творчих здібностей.

Аспекти формування творчої особистості аналізують Б. Ананьєв, Д. Богоявленська, М. Лазарєв, В. Моляко, М. Поташник, Н. Посталюк; особистісного саморозвитку – К. Абульханова-Славська, Л. Анциферова, А. Маслоу; розвитку творчого потенціалу особистості – В. Андрєєв, І. Зязюн, О. Клепіков, І. Кучерявий та інші.

Метою статті є визначення творчості як необхідної складової у професійній діяльності майбутнього соціального педагога.

Творчість як психолого-педагогічна категорія тлумачиться у словниках як діяльність людини, спрямована на створення духовних і матеріальних цінностей; діяльність, пройнята елементами нового, спрямована на вдосконалення і збагачення розвитку [8, с. 498]. Творчість – продуктивна людська діяльність, здатна продовжувати якісно нові матеріальні та духовні цінності суспільного значення [3, с. 326].

Проблему творчості у психології досліджували Л.С. Виготський, І.П. Волков, В.В. Давидов, І.П. Калошина, О.М. Лук, О.М. Матюшкін,

В.О. Моляко, Я.О. Пономарьов, В.М. Теплов, П.М. Якобсон, В.М. Ямницький та ін. Подаємо основні підходи до розуміння означеного поняття цими вченими: „творчість - це енергія, що не знайшла використання в якійсь діяльності, не витрачена безпосередньо, тому потрапляє за поріг свідомості, після чого повертається у свідомість уже у вигляді діяльності” [2]; це діяльність, у результаті якої створюється щось принципово нове, оригінальне, що тією чи іншою мірою відбиває індивідуальні нахили, здібності і досвід учня” [12, с. 11]; це процес створення, відкриття чогось нового, раніше для даного конкретного суб’єкта невідомого; механізм розвитку, взаємодія, що веде до розвитку [1, с.14]; діяльність людини, в результаті якої створюються нові матеріальні та духовні цінності, що мають об’єктивну і суб’єктивну значущість [12, с. 11].

Психологи вважають, що можливості людини перебільшують її діяльність, тому в житті ця різниця між потенційним та реальним знаходить здійснення у творчості. Творчість, за словами О.І. Артемової, це процес, діяльність, продукт; створення нових матеріальних духовних цінностей; сукупність новоствореного кимось; відкриття; винахід [1, с. 11].

Як бачимо, у психологічній науці відсутній єдиний підхід до трактування феномену творчості. Так, наприклад, Я.О.Пonomарьов у рамках структурно-рівневого підходу визначає творчість як механізм розвитку, як взаємодію, що призводить до розвитку [9, с. 17]. Тоді, як В.О.Моляко наводить більш загальне визначення, згідно якого творчість – це діяльність людини, в результаті якої створюється щось нове [7, с. 5]. Інші дослідники наголошують на суб’єктивній новизні кінцевого продукту діяльності.

Сьогодні ще не існує загального психологічного критерію творчої діяльності. Один із найбільш поширених критеріїв пов’язує творчу (і взагалі будь-яку продуктивну) діяльність з появою психічних новоутворень: “тим загальним, що властиво всім продуктивним процесам, виступає породження психічних новоутворень (перцептивних образів) – (за В.П. Зінченком); знань – (за В.В.Давидовим); цілей і змістів – (за О.М.Леонтьєвим і О.К. Тихомировим); способів дій – (за Я.О.Пonomарьовим) пізнавальної мотивації – (за О.М.Матюшкіним).

Наведений критерій підкреслює становлення у суб’єкта нових характеристик, які не виступали об’єктом спеціального формування і виникнення яких потребує проблемної ситуації.

І.П.Калошина, одна з найбільш послідовних дослідників проблеми творчої діяльності, на основі теорії поетапного формування розумових дій П.Я.Гальперіна пропонує ще один критерій, що підкреслює специфіку творчої діяльності за характеристикою інваріантного змісту. На її погляд, одним з найважливіших моментів змісту цього поняття виступає розробка суб’єктом на усвідомлюваному чи неусвідомлюваному рівнях нових для нього знань як орієнтовної основи для подальшого пошуку способу розв’язання задачі [ 5, с. 39].

Розгорнуте визначення творчої діяльності подається автором через систему таких ознак:

- творча діяльність, спрямована на розв’язання завдань, для яких

характерна відсутність у предметній сфері не тільки способу розв'язання, але передусім предметно-специфічних знань, необхідних для його розробки – постулатів, аксіом, дилем, законів і т.ін.;

- творча діяльність характеризується для суб'єкта невизначеною можливістю розробки нових знань та на їх основі способу розв'язання завдань. Невизначеність зумовлена відсутністю будь-яких інших знань, чітко детермінуючих означену розробку [5, с. 45].

Таке визначення пов'язане насамперед з процесом розв'язання творчих завдань, спрямоване на розкриття специфіки дослідження автором нормативного підходу до творчої діяльності з погляду завдань педагогічної психології.

Класифікацію механізмів творчої діяльності представлено в роботах І.П. Калошиної. Вчена виділяє таких п'ять основних механізмів:

- пошук невідомого за допомогою механізму аналізу через синтез;
- пошук невідомого за допомогою механізму взаємодії інтуїтивного і логічного початків;
- пошук невідомого за допомогою механізму зворотнього зв'язку;
- пошук невідомого за допомогою евристичних прийомів і методів [5, с. 48].

Механізм аналізу через синтез встановлено в роботах С.Л.Рубінштейна та його співробітників (А.В.Брушлінський, О.М.Матюшкін, К.О.Славська). Вчений визначає виявлення нових властивостей об'єкта через встановлення його взаємозв'язків з іншими об'єктами. За І. П. Калошиною, в дослідженнях, де презентовано цей механізм, включення об'єкта у нові відносини відбувається за допомогою експериментатора, зокрема запропонованих ним завдань, що призводить до означуваного поняття, а напрямки синтезу визначаються безпосередньо самим завданням. Такий підхід до пояснення психологічної сутності механізму аналізу через синтез з урахуванням запропонованого С.Л. Рубінштейном “закону попередньої іррадіації та наступної концентрації аналізу”, на погляд автора, вважається принципово правильним, але недостатньо розробленим у психологічній науці.

Творчість пов'язана з такими особистісними характеристиками, як активність та ініціатива, адже активність характеризує діяльний стан особистості. Учені відзначають істотний зв'язок і взаємозумовленість творчості та творчої активності, залежність цих двох компонентів продуктивної діяльності від різних проявів психічної активності суб'єкта. Творча активність як особистісна категорія визначається внутрішніми психічними особливостями суб'єкта, що відбиваються в його своєрідному ставленні до навколишнього.

Науковці зазначають, що тільки творча особистість може здійснювати творчу діяльність, результатом якої може бути створення матеріальних цінностей і творів мистецтва, відкриття в науці тощо. Водночас учені підкреслюють залежність творчого процесу не тільки від характеру ставлення людини до об'єкта діяльності та тільки від комплексу її особливостей, а ще й від об'єктивних умов дійсності. Відтак, сам процес творчості теж впливає на особистість, стимулює її творчу активність.

Л.С.Виготський відкрив діалектичну єдність репродуктивної і

комбінуючої або творчої сторін у людській діяльності. На його думку, людський мозок є органом не тільки збереження та відтворення минулого досвіду, а й комбінуючим органом, що творчо переробляє і створює з елементів минулого досвіду нове знання, яке призводить до нових дій. Без творчої діяльності людина мусила б тільки пристосовуватися до майбутнього, оскільки воно відтворює минуле. Творча діяльність робить людину істотою, яка звернена до майбутнього [2].

Творчі здобутки в будь-якій діяльності людини зумовлені певним рівнем її компетентності, розвитком емоційно-чуттєвої сфери. Творчість пов'язана із самостійно народженим оригінальним задумом, добром оригінальних засобів його реалізації та створення нового унікального творчого продукту.

Поряд із поняттям “творчість” у науковій літературі використовують і такий феномен, як “креативність” (Д.Б.Богоявленська, Л.С.Виготський, І.П.Волков, Л.Л.Гурова, О.М.Леонтьєв, І.Я.Лернер, О.М.Матюшкін, В.О.Моляко, Я.О.Пономарьов, С.Л.Рубінштейн, О.К.Тихомиров, О.Я.Чебикін та ін.).

Креативність, за словниковими джерелами, визначається як: “творчі можливості (здібності) людини, що можуть проявлятися у мисленні, почуттях, спілкуванні, окремих видах діяльності, які характеризують особистість у цілому або її окремі сторони, продукти діяльності, процес їх створення [11, с. 165]; як рівень творчої обдарованості, здібності до творчості, що складає відносно усталену характеристику особистості” [6, с. 173], тобто як особистісну характеристику; як “здатність висловлювати незвичайні ідеї, нетрадиційно мислити, швидко розв'язувати проблемні ситуації” [10, с. 161].

К. Роджерс під креативністю розуміє здатність людини відмовитися від стереотипних способів мислення чи здібність виявляти нові способи рішення проблем або ж нові способи вираження.

Креативність проявляється по-різному. Це – швидкість, гнучкість, точність, оригінальність мислення, багатство уяви, почуття гумору, прихильність до високих естетичних цінностей, міра деталізації образу проблеми. Суттєвою умовою актуалізації цієї здібності є володіння собою та впевненість у собі .

На сучасному етапі становлення соціальної сфери, особливої значущості набуває необхідність розвитку майбутніми соціальними педагогами особистісного потенціалу, творчого бачення способів реалізації певних методів та технологій вирішення проблемних ситуацій, без яких майбутній фахівець не матиме необхідного досвіду у професійній діяльності.

Характер професійної діяльності приводить спеціаліста до усвідомлення необхідності власних змін, прояву своєї творчості в різних педагогічних і суспільних ситуаціях.

Розв'язання будь-яких педагогічних завдань є процесом особистісно-орієнтованим, таким, що вимагає нестандартних рішень, а тому формування творчої особистості залежить не лише від засвоєння студентами певних нормативних зразків та еталонів, а й розширення можливого спектра поведінки. Викладачу, який є ініціатором розв'язання соціально-педагогічних ситуацій, слід уміти розглядати різні варіанти впливу на конкретного студента або групу студентів, тому що підхід до вирішення соціально-

педагогічної ситуації може бути різним.

Для викладача, який враховує перспективу розвитку особистості студента, характерним є прагнення підійти до вирішення ситуації з різних позицій, він активно здійснює пошук різних способів організації міжособистісних відносин. Індивідуалізація навчання, орієнтація на розвиток починається з того моменту, коли викладач починає допускати можливість інших стилів мислення, пізнання, спілкування, взаємодії, які відрізняються від його власного. Орієнтація викладача на розвиток у студентів креативності, сприяє реалізації творчого потенціалу і можливостей як його самого, так і його вихованців.

Слід зазначити, що для ефективного здійснення будь-якої професійної діяльності і соціальної, зокрема, потрібні не лише творчість та креативність, а й емпатія.

Емпатія – це розуміння емоційного стану, проникнення в переживання іншої людини. У якості особливих форм емпатії психологи визначають співпереживання – переживання суб'єктом тих емоційних станів, які відчуває інша людина, через ототожнення з ним, і співчуття – переживання власних емоційних станів з приводу почуттів іншої людини. Прояв емпатії соціальним педагогом означає, що лінія поведінки клієнта сприймається і розуміється ним, а власна стратегія поведінки обирається більш гнучко.

Професія соціального педагога – професія творча. Саме від рівня його інтелектуального потенціалу, вміння нестандартно мислити та прогнозувати, передбачати результати своєї діяльності, залежить вирішення ситуацій та їх кінцевий результат.

Творчі здобутки в будь-якій діяльності людини зумовлені певним рівнем її компетентності, розвитком емоційно-чуттєвої сфери. Технологія формування творчого фахівця орієнтована на особистість. Це означає, що навчальний процес повинен будуватися з урахуванням індивідуального та диференційованого підходу до навчання.

Дослідниця Т.О. Зотєєва, зазначає, що формування творчої особистості можливе, якщо дотримуватися такого алгоритму дій:

- діяльність не повинна регламентуватись, а її процес повинен бути організований так, щоб у ньому були елементи творчості, які передбачають комбінування, аналогізування, універсалізацію, випадкові видозміни;

- потрібно викликати інтереси, крізь які проходять усі зовнішні впливи, породжуючи внутрішні стимули, що є збудниками активності особистості [4, с.26].

Поряд з цим, інтереси виступають важливою умовою творчої діяльності. У студентів з'являється захопленість, потяг проникнути у сутність того, що пізнається. Воля, уважність, почуття індивіда, пошук зливаються воедино, а творча діяльність стає особистісною потребою. Тому у стимуляції інтересу до творчості були використані завдання, що спрямовувалися на:

- творчу переробку, вміння аналізувати, систематизувати, узагальнювати, порівнювати вже відоме;

- використання в ході занять проектно-моделюючих технологій, створення нестандартних ситуацій у вирішенні поставлених завдань;

- втілення ігрових технологій, що стимулюють до творчості.

Педагог, який формує творчу особистість, повинен бути новатором, втілювати нові ідеї, створювати нові педагогічні технології, впроваджувати інновації в навчально-виховний процес.

Провідними напрямками формування творчості у майбутніх соціальних педагогів є такі характеристики:

- перевага проблемного навчання і викладання;
- висока ступінь мотивації;
- професійна направленість;
- багатофункціональність;
- емоційна насиченість;
- дослідницько-пошукова діяльність.

Таким чином, виходячи із аналізу науково-педагогічних досліджень щодо питань формування творчої особистості в процесі навчання, нами виокремлено чинники, які сприятимуть її розвитку. Зокрема:

- перехід від дисциплінарно-орієнтованої системи навчання до проектно-творчої;
- зміна стратегій, спрямованих на особистісно-відтворюване засвоєння фундаментальних знань за допомогою викладача та застосування їх у практичній діяльності;
- зростання значення теоретичної підготовки і її втілення в практичну діяльність із застосуванням творчого, індивідуального підходу до кожної окремої ситуації;
- зміна ціннісних орієнтацій;
- установка на продуктивне впровадження нових знань, технологій та форм роботи;
- застосування інноваційних технологій.

Успіх професійної діяльності майбутніх соціальних педагогів залежить від сформованості у них професійно-педагогічних цінностей, мотивів, необхідних професійних умінь і навичок, розвитку потенційних можливостей до творчості.

### Список використаних джерел

1. Артемова О.І. Розвиток креативного мовлення молодших школярів. Дис. канд. пед. наук.: 13.00. 02. – Одеса, 2001. – 210 с.
2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – СПб.: Союз, 1997. – 95 с.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
4. Зотеева Т.О. Проблема формування творчої особистості майбутнього педагога // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського (Зб. наук.пр.). – Одеса, 2008. – № 12. - С. 26-27.
5. Калюшина И.П. Структура и механизмы творческой деятельности. – М. : МГУ, 1983. – 168 с.
6. Краткий психологический словарь / Ред. – укл. Л.А.Карпенко / Под общ. ред. А.В.Петровского, М.Ч.Ярошевского. – 2-е вид. – Р/на Дону: Фенікс, 1998. – 512 с.



7. Моляко В.А. Техническое творчество и трудовое воспитание. – М.: Знание, 1985. – 134 с.
8. Новий тлумачний словник української мови в 4-х томах / Укл. В.В. Яременко, О.М. Сліпушко. – К.: Аконіт, 1998. – 941.
9. Пономарьов А.Я. Психология творчества и педагогика. – М.: Педагогика, 1976. – 324 с.
10. Професійна освіта. – Словник / Укл. С.І. Гончаренко та ін.; за ред. Н.Г. Ничкало. – К.: Вища школа, 2000. – 380 с.
11. Психологический словарь / Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г.Мещерякова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Педагогика – Пресс, 1996. – 120 с.
12. Ямницький В.М. Вплив емоційних ситуацій на творчу діяльність учнів: дис. ... канд. . психолог. наук: 19.00. 07. – Одеса, 1993. – 134 с.

The article deals with scientific approaches to the problem of creativity. The ways of forming a creative personality in the learning process are characterized in this article. The role of innovative methods and technologies is exposed.

**Keywords:** creative work, creativity, creative activity, empathy.

*Отримано 13.11.2012*

УДК 364 – 057.87 «3774»

*Ю. В. Возна*

### КУЛЬТУРНО-ДОЗВІЛЛЄВА СФЕРА ЯК ПРОСТІР СОЦІАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

У статті обґрунтовано необхідність пошуку шляхів вирішення проблеми соціалізації студентської молоді у вищих навчальних закладах через культурно-дозвілльєву діяльність.

**Ключові слова:** культурно-дозвілльєва сфера, соціалізація особистості, студентська молодь, соціальні потреби, культурні цінності.

В статті обоснована необхідність пошуку шляхів рішення проблеми соціалізації молоді в вищих навчальних закладах через культурно-дозвілльєву діяльність.

**Ключевые слова:** культурно-досуговая деятельность, социализация личности, студенческая молодежь социальные потребности, культурные ценности.

*Актуальність дослідження.* Реалії сучасного суспільного життя (посилення процесів глобалізації, інформатизації, впливів соціально-економічних ризиків та чинників) актуалізують необхідність пошуку інноваційних підходів до посилення виховного впливу соціально-

культурного середовища, розробки механізмів ефективної соціалізації сучасної молоді людини.

Сучасне суспільство характеризується динамічними змінами в економіці, політиці, культурі, у відносинах між особистістю, суспільством і державою. Під впливом цих змін вища освіта як частина соціальної системи перебудовує власну структуру, зміст і напрями розвитку. Одним з найважливіших компонентів змін є збільшення уваги до особистості, розвиток її свідомості, самосвідомості, культурного та професійного потенціалу. Закон України “Про вищу освіту” [2] зазначає про необхідність розвитку творчої особистості, здобуття нею додаткових знань, умінь та навичок за інтересами, підготовку до соціально-громадської діяльності.

Визначальну роль у вирішенні цього завдання відіграє вищий навчальний заклад, який повинен налаштовуватися не тільки на організацію навчальних занять, а й на активну соціально-виховну діяльність, на організацію культурно-дозвіллевих заходів.

Культурно-дозвіллеву діяльність ми розглядаємо як цілеспрямовану, самокеровану, пізнавальну діяльність, що є необхідною умовою для здобуття необхідних знань та навичок; як сукупність занять, за допомогою яких задовольняються фізичні, психічні та духовні потреби особистості.

У свою чергу дозвілля студентської молоді виступає як діяльність у вільний час (поза сферою суспільної, побутової та навчальної праці), завдяки якій особистість відновлює свою здатність до праці і розвиває в собі ті вміння та навички, які неможливо удосконалювати у сфері трудової діяльності. Визначаючи дозвілля як діяльність, ми говоримо про те, що воно є не лише проведенням часу, не проста бездіяльність, а є цілеспрямованою діяльністю, яка здійснюється за певними інтересами та метою, яку ставить перед собою молода людина. Конструктивні заняття, якими може бути зайнята молода людина у вільний час мають, на нашу думку забезпечувати засвоєння культурних цінностей, пізнання нового, формування творчого мислення, шляхом залучення до фізичної культури та спорту, туризму, хобі, подорожей.

Від вміння спрямовувати свою діяльність у години дозвілля на досягнення значимої мети, реалізацію своєї життєвої програми, розвиток і удосконалення своїх сил значною мірою залежить соціальне самопочуття молоді людини, її задоволення своїм вільним часом [7].

Як свідчить практика, дозвілля молоді, у випадку порівняно низької культури його використання, не тільки не веде до очікуваного відновлення втрачених сил, розквіту творчих здібностей, а, навпаки, перетворюється у криміногенний чинник суспільства. Активне творче дозвілля сприяє формуванню почуття щастя, задоволення життям, зникненню депресії, покращенню настрою. Дозвілля молоді сприймає як основну сферу життєдіяльності. І від задоволеності культурно-дозвіллевою сферою залежить загальна задоволеність життям.

Дозвілля характеризується специфічними ознаками, пріоритетними серед яких слід назвати свободу дозвіллевої діяльності, свободу від обов'язків; добровільну участь у дозвіллевій діяльності; бажання отримати

радість та задоволення; компенсаційність дозвілля [6].

Входження України в нову історичну епоху та пов'язані з цим фундаментальні зміни економіки, суспільного життя та духовної сфери, відродження національних традицій ставлять на перший план проблему соціалізації молоді. Значне місце в соціалізаційному процесі відводиться вибору особистістю системи соціальних цінностей, формуванню власних мотивів, інтересів та ідеалів, які б забезпечували участь молоді у розбудові української держави [5]. Першорядного значення вищезазначене набуває, коли йдеться про студентську молодь – майбутню інтелектуальну, управлінську, політико-економічну еліту країни. Процес соціалізації студентської молоді повинен забезпечити засвоєння соціальних норм, відповідних демократичному суспільству, й оволодіння необхідними способами соціальної орієнтації. Саме тому пошук ефективних шляхів розв'язання проблеми соціалізації молоді в навчальних закладах сьогодні є гострою необхідністю.

Проблема соціалізації молоді у педагогічній науці знайшла відображення у дослідженнях як вітчизняних (О. Безпалько І. Зверева, А. Капська, Н. Лавриченко, Г. Лактіонова, С. Харченко, С. Савченко, Н. Чернухи та ін.), так і зарубіжних (В. Бочарова, О. Волохов, М. Галагузова, Г. Гур'янова, М. Мудрик, М. Шакурова) та ін. учених.

Теоретичному і практичному аналізу проблеми співпраці соціальних інститутів у вирішенні проблем виховання і соціалізації молодої людини присвячені праці вітчизняних (М. Лукашевич, Н. Чернуха та ін.) та зарубіжних фахівців: К. Франер, Ш. Фрасін (Австрія), Ф. Зайбель, О. Фільцінгер (Німеччина), С. Григор'єв, М. Гурьянова, І. Зимняя, Л. Мардахасєв, (Російська Федерація), Ф. Шервіш, Д. Сноу, Б. Хамфріс та ін. (США), Б. Мандей, М. Пейн та ін. (Велика Британія), Е. Торай (Франція).

Особливості соціалізації студентської молоді досліджували С. Савченко, С. Шашенко, С. Піщук та ін.

*Мета та завдання статті.* Проаналізувати особливості культурно-дозвілєвої діяльності як простору соціалізації студентської молоді.

*Виклад основного матеріалу.* Незаперечним є той факт, що основне завдання університету – це навчання, але важливою є думка й про те, що основна місія університету полягає в тому, щоб сприяти молодій людині-спеціалісту успішно реалізувати себе не тільки в просторі обраної професії, а й у великому, багатовимірному, соціокультурному просторі держави, Європи, Світу.

Студентство – своєрідна соціальна категорія молоді, організаційно об'єднана інститутом вищої освіти. Студенти вирізняються найбільш високим освітнім рівнем, соціальною активністю, гармонійним поєднанням інтелектуальної і спеціальної зрілості. Час навчання у вищому навчальному закладі збігається з періодом зрілості й характеризується становленням особистісних властивостей. Формуються такі риси, як цілеспрямованість, рішучість, наполегливість, самостійність, ініціатива, вміння володіти собою. Простежується посилення соціально-моральних мотивів поведінки, зростає інтерес до моральних проблем – способу і змісту життя, обов'язку, відповідальності, любові та вірності [9].

Студентська молодь – це специфічна соціально-вікова категорія. Специфічними її ознаками є те, що вона перебуває в стані здобуття майбутньої спеціальності, свідомого навчання, її спілкування відбувається в молодіжному середовищному просторі. Вона має відповідну свободу та можливість (на відміну від молодших вікових категорій) розпоряджатися за своїм бажанням вільним часом та обирати стилі й форми дозвіллевої діяльності.

Одним з найбільш важливих завдань процесу навчання та соціального виховання сучасної молодої людини є завдання сприяти її входженню в практику суспільного буття, суспільної діяльності, норми і критерії яких становлять незалежну від неї об'єктивну реальність (Жан-Ів Роше) [10, с. 78].

Необхідною передумовою вивчення особливостей культурно-дозвіллевої сфери як простору соціалізації студентської молоді є з'ясування суті та змісту процесу соціалізації.

У сучасній науковій літературі суть соціалізації молодої людини розкривається у контексті взаємної зумовленості і співвимірності людини та суспільства (Н. Лавриченко). Так, у сучасній "Енциклопедії освіти" підкреслено, що суть соціалізації зводиться до поєднання в її процесі адаптації (приспосовування) й обособлення, збереження суб'єктності людини в умовах певного суспільства [1, с. 834].

За своїм змістом соціалізація є двобічним процесом, який передбачає, з одного боку, засвоєння індивідом соціального досвіду шляхом входження в соціальне середовище, систему соціальних зв'язків, з іншого – активне відтворення індивідом системи соціальних зв'язків за рахунок його діяльності, входження в соціальне середовище.

Для нашого дослідження важливою є думка В. Москаленко у праці "Соціалізація особистості (філософський аспект)" (Київ, 1986 р.), де автор обґрунтував ідею соціально-просторового аспекту соціалізації, суть якої полягає у такому:

1. Соціально-просторовий аспект трактує процес соціалізації індивіда у контексті його зв'язків з суспільними сферами і галузями діяльності.

2. Рівень соціалізації індивіда визначається ступенем його включення у різноманітні сфери життєдіяльності, структурою діяльності і сукупністю численних зв'язків індивіда з іншими людьми в суспільстві. Рівень соціалізації індивіда характеризується як екстенсивністю (кількістю галузей діяльності, в які він включений), так й інтенсивністю (ступенем оволодіння діяльністю в цих галузях).

Різні аспекти соціального простору пред'являють різні вимоги до поведінки й діяльності особистості [4, с. 156–159].

Важливою умовою оптимального вирішення завдань, що стоять перед студентом у роки навчання, є розуміння важливості раціональної організації часу і наявності досвіду його використання. Особливо проблематичним для багатьох студентів є використання вільного часу. Вільний час приваблює студентів нерегламентованістю, самостійним вибором різних занять, можливістю поєднувати в ньому різні види діяльності: розважальні, творчі. Однак потужний виховний потенціал вільного часу для значної кількості студентів залишається неусвідомленим,

нереалізованим. Вільний час сприймають як час розваг. Упровадження ринкових умов спричинило таке явище, як робота студентів у позанавчальний час з метою заробітку [9].

Питання щодо ролі та місця дозвілля в постіндустріальному суспільстві потребує подальшого, більш глибокого вивчення. Філософський словник трактує дозвілля як сукупність занять у вільний час, за допомогою яких задовольняються безпосередньо фізичні, психічні, духовні потреби людини в основному відтворювального характеру. Дозвілля включає в себе такі види занять як читання, перегляд телепередач, відвідування кінотеатрів, театрів, прогулянки, ігри, пасивний відпочинок та багато чого іншого. Перевага одних видів дозвілля щодо інших виникає внаслідок наявності різних інтересів та прагнень конкретної особистості, неоднаковою кількістю у неї вільного часу, різним світобаченням тощо. Питання щодо підґрунтя дозвіллевої поведінки розглядалося багатьма вченими. Але загальної думки поки ще немає, натомість виокремилося дві тенденції щодо розуміння стилів життя та проведення дозвілля. Представники першого напрямку вважають дозвіллеву поведінку чисто індивідуальним проявом, тобто можливістю уникнути нудьги, репрезентувати себе в певному суспільстві, розважитися тощо. Цю ідею відстоюють М. Каплан, Дж. Келлі, Д. І. Половня, І. В. Петрова та інші. Наприклад, І. В. Петрова акцентує увагу на тому, що індивід у вільний час реалізує свої особисті прагнення та своє світобачення. Представники другого напрямку вважають, що вибір дозвілля повністю залежить від соціального оточення та диктується нормами соціальної групи, до якої належить індивід. Таке розуміння представлено в працях М. Вебера, Т. Веблена, П. Бурдьє, В. В. Бойчелюка, В. Й. Бойчелюка, В. М. Пічі та інших. Та все ж таки на дозвілля як сферу суспільного життя впливають як суб'єктивні чинники, так і об'єктивні. Для молодшої людини має значення як особисте переконання, вільний вибір, так і соціальне становище, стиль життя, який вона формує відповідно до набутого виховання, освіти. Також надання переваги конкретному виду дозвілля багато у чому залежить від соціальної привабливості та характеристики споживача. А соціальна привабливість – ступінь інтересу до певного виду дозвілля у молодих людей, залежить від того, наскільки певний вид дозвілля є елітним (ексклюзивним) або масовим. Стає зрозумілим, що дозвіллева активність не може бути самостійною сферою життя студентської молоді, яка не пов'язана або незалежна від соціальних умов, усередині яких дозвілля засвоюється та структурується.

Дослідники В. В. Крижко, В. Д. Симоненко зазначають, що назріла проблема самоменеджменту вільного часу (розробка певних прийомів та методів (технологій) індивідуального освоєння вільного часу, його організації). У системі самоменеджменту вільного часу певне значення має впровадження людиною планування використання свого вільного часу. Планування реального (хронологічного) часу власних дій на майбутнє є стратегією активного перетворення вільного часу в умову свого розвитку, реалізації своїх життєвих цілей. Раціональна організація дозвілля виходить з принципу безпосереднього впливу на особистість, групу чи іншу соціальну спільність шляхом створення сприятливих умов для задоволення, педагогічно

доцільної корекції й подальшого розвитку психофізіологічних, комунікативних, пізнавальних та естетичних потреб; стимулювання соціально значущих мотивів дозвіллевої діяльності; формування та розвитку вмінь і навичок раціонально будувати власне дозвілля; самовираження й самоствердження особистості у сфері вільного часу [3].

У сучасному суспільстві дозвілля та можливості самореалізації молодих людей у вільний час набувають ще більшої цінності та значимості у свідомості людей та починають виступати як обумовлюючі фактори при визначенні причин соціальної нерівності та аналізу соціальної стратифікації суспільства. Ці процеси призводять до становлення нової форми, яка визначається як дозвіллева нерівність. Тобто розуміння та аналіз дозвілля тісно пов'язаний з поняттям "стиль життя", статусна позиція, розуміння того, що певна стилізація життя відповідає певним видам дозвіллевих практик.

Отже, раціональне використання вільного часу – це об'єднання видів занять, їх активних і пасивних форм, що ефективно впливають на особистість, розвиток її сутності, фізичних, емоційної, інтелектуальної сфер її життєдіяльності.

Культурно-дозвіллева діяльність дуже цінна за своєю сутністю для особистості, тому її сприймають як особистісно цінну діяльність. До такої діяльності, залежно від особливостей та потреб молодої людини, належить читання, творча праця, зустрічі із друзями, перегляд телепередач та інше, а також безглузде вештання по вулиці, вживання алкоголю, наркотиків. Молодь сприймає і вибирає різну діяльність для відпочинку залежно від рекреаційних установок, які визначають форму та зміст проведення вільного часу. Дозвілля – чинник становлення та розвитку особистості, засвоєння нею культурних та духовних цінностей, що, по суті, є процесом соціалізації. Студентський період є важливою стадією соціалізації і має певні особливості:

- відбувається активне залучення у нове середовище;
- посилюється роль студента як суб'єкта соціалізації, самостійність у виборі цінностей, ідеалів, середовища для спілкування, видів діяльності, що збільшує необхідність рівноправної, демократичної партнерської взаємодії;
- удосконалюються механізми саморегуляції, самокорекції;
- домінуючим чинником впливу стає нове соціальне середовище (академічна група, групи за інтересами) [8, с. 3].

Зазначимо, що “соціалізація неможлива без активної участі самої людини в процесі засвоєння широкого кола цінностей, понять, навичок, на ґрунті яких складається її повсякденне життя” [7, с. 29].

Характер і тип соціалізації визначаються культурою суспільства. У демократичному суспільстві соціалізація і за формою, і за змістом має гуманістичний характер. Ми вважаємо, що процес соціалізації студентів набуде більш гуманістичного характеру, якщо в процесі взаємодії з ними увага буде звертатися на цінності вільного часу, культурно-дозвіллевої діяльності як середовища особистісного розвитку.

Культурно-дозвіллева діяльність є консолідуючим чинником, який зумовлює баланс процесів соціалізації та індивідуалізації особистості. Засвоєння індивідом культурних цінностей створює передумови його адаптації до соціуму та залишає простір для розвитку, самоствердження,

особистісного самовизначення, самореалізації та інтеграції молоді людини.

Серед особливостей процесу соціалізації студентської молоді у дозвіллевій діяльності слід назвати такі:

1. Двостороння взаємозумовлена співпраця молоді з викладачами, молодіжними лідерами, ровесниками, що сприяє саморозкриттю та самопрояву молоді, які неможливі за умов ізоляції від соціуму. Наявність педагогічного управління та координування спрямовує процес соціалізації у необхідному напрямку.

2. Відносна самостійність молодих людей та відповідальність за свої вчинки.

3. Створення базових умов для втілення власних творчих фантазій та задумів, реалізації фізичного потенціалу через спортивні заходи, безпосереднє спілкування із соціальним, культурним та природним середовищами, які відповідним чином впливають на формування системи цінностей молоді людини, сприяють набуттю досвіду соціальних зв'язків та соціальних ролей, будучи потужним засобом профілактики девіантних та інших асоціальних явищ [5].

Вчені Світової асоціації дозвілля та відпочинку науково підтверджують залежність між соціальною адаптацією особистості та її задоволенням від своєї дозвіллевої діяльності. Також вчені в галузі психології, соціології та соціальної педагогіки (Х. Раскін, С. Брайтбілл, Б. Геба, Дж. Неш, Д. Вайскопф та ін.) доводять помітний вплив улюбленої дозвіллевої діяльності на формування відчуття щастя, особливо якщо така діяльність відбувається у групі близьких за духом та поглядами людей. Учені стверджують, що спосіб використання людиною свого вільного часу визначально детермінує соціальний та культурний розвиток суспільства, в якому вона живе [6].

Завдання вищої школи полягає у підготовці майбутнього спеціаліста, здатного до різноманітних видів творчої діяльності. Студентська молодь у вільний час може обрати будь-який "набір" занять, але повноцінним, соціалізуючим він буде лише тоді, коли сприятиме розкриттю талантів, здібностей, нахилів та інтересів особистості.

*Висновки.* Сфера культурно-дозвіллевої діяльності студентської молоді є вагомим засобом особистісного самовизначення, самореалізації та всебічного розвитку, а, отже, і соціалізації студентської молоді на основі вільного вибору видів позанавчальної діяльності. Передумовами успішного соціального становлення студентської молоді є соціальний досвід, потреби, установки особистості, наявність адекватного соціального середовища, організація соціально-виховного процесу. Для отримання позитивних результатів навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах необхідно створювати певні умови для організації дозвіллевої діяльності студентів.

Таким чином, роль культурно-дозвіллевої діяльності повинна полягати в розвитку творчого потенціалу молоді, організації вільного часу, забезпеченні (розширенні) поля самореалізації й самоствердження, освоєнні соціальних норм і культурних цінностей сучасного суспільства. Пріоритетне завдання цієї сфери життєдіяльності – розвиток ініціативи й творчості, що сприяє становленню студента як активного творчого суб'єкта соціальної діяльності.

**Список використаних джерел:**

1. Енциклопедія освіти / Академія педагогічних наук; під заг. ред. В. Г. Кременя. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
2. Закон України “Про вищу освіту” // Освіта. 2002. С. 20–27.
3. Крижко В. В. Теорія і практика менеджменту в освіті. Запоріжжя, 2003.
4. Москаленко В. В. Соціалізація личности: (філософський аспект) / В. В. Москаленко. – К.: Выща шк., 1986. – 200 с.
5. Овчаренко Г. Е. Педагогічні умови соціалізації студентів мистецько-педагогічної спеціальностей у позанавчальній діяльності: Автореф. дис... канд. пед. наук. Луганськ, 2005.
6. Петрова І. В. Дозвілля в зарубіжних країнах: Підручник. К., 2005.
7. Савченко С. В. Науково-теоретичні засади соціалізації студентської молоді в позанавчальній діяльності в умовах регіонального освітнього простору: Автореф. дис. ... д-ра. пед. наук. Луганськ, 2004.
8. Цюлюпа С. Д. Педагогічні умови формування культури вільного часу студентів: Дис. ... канд. пед. наук 13. 00.06. К., 2004.
9. Шашенко С. В. Соціальне становлення студентської молоді у позааудиторний час у Вищих навчальних закладах: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. К., 2004.
10. Cedelle L. Jean – Yves Rochex: psycho et socio // Le Monde de l'éducation, Avril 2003. – P. 78–79.

The article substantiates the need to find ways to solve the problem of socialization of students in higher education through cultural and leisure activities

**Keywords:** cultural and leisure area, socialization, students, social needs, cultural values.

*Отримано 7. 11.2012*

**УДК 37.013.42:316.42**

*Н. С. Гевчук*

**ТЕХНОЛОГІЇ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ ТРУДОВИХ  
МІГРАНТІВ ЗА МІСЦЕМ ПРОЖИВАННЯ**

В статті охарактеризовано основні технології соціальної роботи з дітьми трудових мігрантів за місцем проживання. Подано характеристику діяльності клубу вихідного дня. Обґрунтовано доцільність використання різних дозвіллевих форм роботи з дітьми трудових мігрантів.

**Ключові слова:** технології соціальної роботи, діти трудових мігрантів, дозвілля, клуб вихідного дня.



В статті охарактеризовані основні технології соціальної роботи з дітьми трудових мігрантів по месту жительства. Подана характеристика діяльності клубу вихідного дня. Обоснована целесообразність використання різних досугових форм роботи з дітьми трудових мігрантів.

**Ключевые слова:** технології соціальної роботи, дитячі трудові мігранти, досуг, клуб вихідного дня.

Сучасні зміни у соціально-економічному житті суспільства, що відбулися внаслідок здобуття Україною своєї незалежності, призвели до якісно нової ситуації в освітньому та позашкільному соціальному середовищі дітей та молоді.

На думку Д. Малкова, в умовах реальної демократії позашкільна освіта підлітків повинна посісти чільне місце у політичному, соціальному та духовному житті суспільства, а отже сприяти поширенню загальнолюдських цінностей, формуванню громадської позиції молоді. Виняткового значення набуває необхідність розв'язання протиріччя між зростанням соціальної активності молоді та недооцінкою ролі клубних об'єднань за місцем проживання як одного з найбільш потужних важелів виховного впливу на особистість молодої людини [ 4, с. 13-14].

Провівши анкетування серед дітей трудових мігрантів, їхніх неофіційних опікунів та вчителів, ми визначили, що однією з пріоритетних проблем виховання даної категорії є організація вільного часу та дозвілля дітей. А саме: відповіді на запитання: "Яких розваг тобі не вистачає?" були такими: екскурсій та поїздок – 45,53% (97 дітей); дискотек – 34,74% (74 дитини); відпочинку на природі – 27,7% (59 дітей); участі у спортивних змаганнях – 9,86% (21 дитина); усіх розваг вистачає – 5,63% (12 дітей).

Для того, щоб визначити пріоритетні форми роботи з дітьми трудових мігрантів, ми запропонували учням проранжувати види діяльності в залежності від того, в якій із запропонованих форм роботи найбільше хотілося б взяти участь до тієї, в якій би не мала бажання бути задіяною дитина. Проаналізувавши дані, ми визначили сім основних форм роботи: тематичні дискотеки – 10,33%, психологічні тренінги – 9,38%, зустрічі з відомими людьми – 7,98%, конкурси самодіяльності – 7,51%, спортивні змагання – 7,04%, читацькі конференції – 5,16%, інтелектуальні ігри – 3,28%, найменш привабливими формами роботи виявились: походи в музеї – 1,41%, відвідування бібліотек – 0,46%.

Вражаючим для нас виявився той факт, що 47,42% дітей трудових мігрантів вказали на те, що вони взагалі б не хотіли брати участь у жодному з видів діяльності, їх влаштовує проводити свій вільний час біля телевізора, комп'ютера, спілкуючись з друзями по Інтернету.

Дозвілля дітей трудових мігрантів ми будемо розглядати як вільний від навчання час, який включає спілкування з однолітками, друзями, батьками, опікунами та педагогами, інтелектуально-пізнавальну та спортивно-оздоровчу діяльність активного та пасивного характеру; проведення екскурсій та відпочинку на природі; заняття, що розвивають творчі

здібності школярів, а також суспільно корисну діяльність.

Оскільки виховання дітей трудових мігрантів ми розглядаємо в аспекті соціально-освітнього середовища, то у своєму дослідженні будемо базуватися на основні соціальні функції дозвіллевої діяльності дітей, які виділяє Л. Завацька [2], а саме: комунікативну, рекреаційну, ціннісно-орієнтаційну, пізнавальну та творчу.

Формою організації вільного часу дітей трудових мігрантів ми обрали клубну діяльність, оскільки вважаємо, що клуб вихідного дня за місцем проживання є найефективнішим соціально-культурним центром усебічного розвитку та виховання дітей трудових мігрантів.

Ми погоджуємося з думкою С. Шацького [6], одного з перших організаторів клубних об'єднань: "Щоб конкурувати з вулицею, клуб повинен створювати таке середовище, в якому дітям було б цікаво, працівники клубу повинні володіти фантазією, вміти урізноманітнювати форми роботи".

Основними завданнями діяльності клубу вихідного дня "Квітка на камені" ми визначили:

1. Підвищення ерудиції та інтелектуальних можливостей членів клубу.
2. Розвиток творчих здібностей і талантів дітей.
3. Стимулювання до ініціативності та суспільно корисної праці.
4. Відновлення фізичних та психічних сил.
5. Забезпечення культурного відпочинку та розваг.

В рамках клубу нами було організовано чотири основні секції, що створювались на основі вивчення інтересів дітей трудових мігрантів та побажань учасників клубу, що, в свою чергу, сприяло збільшенню контингенту дітей (не лише дітей трудових мігрантів). Клуб вихідного дня "Квітка на камені" – багатопрофільного типу, оскільки включає в себе різні за характером напрямки.

Загальна кількість учасників клубу: 175 дітей (з них 123 – діти трудових мігрантів різного віку Кам'янець-Подільського НВК №17 та Кам'янець-Подільської ЗОШ №7), 52 – мешканці мікрорайону, в якому був організований клуб за місцем проживання.

Нами були визначені наступні секції клубу вихідного дня "Квітка на камені":

*І секція – "Інтелект"*. Мета: сприяє розвитку пізнавальних здібностей та ерудиції; організовує допомогу дітям, які мають проблеми з навчанням; надає допомогу вчителям в організації тематичних вечорів, створенні лекторських груп тощо; проводить заходи, спрямовані на підвищення якості знань дітей.

Основні форми виховної роботи:

*Дебати* – інтелектуальне змагання, яке сприяє розвитку вміння відстоювати свої погляди та судження [3, с.20]. Тематика проведених дебатів у секції "Інтелект":

- Розум і краса. Що важливіше?
- Трудова міграція батьків очима дітей. Причини та наслідки.
- Вибір професії: бажання батьків чи власні інтереси?

- Вплив міграційних процесів на стан демографічної ситуації в Україні.
- Чи існує справжня дружба?

*Читацькі конференції* - влаштовують для пропаганди науково-популярної та художньої літератури серед дітей, активізації їхньої самостійності в оцінних судженнях, думках. Під час підготовки до них учні працюють над виступами з певних проблем (на матеріалі одного або кількох творів, творчості письменника, літературної або наукової проблеми).

На конференції учні виступають з доповідями, повідомленнями, в яких висловлюють своє ставлення до твору або проблеми, ставлять інсценівки або переглядають уривки кінофільму. Підбиваючи підсумки, керівник зосереджує їхню увагу на найважливіших аспектах проблеми [1]. Тематика проведених читацьких конференцій:

- "Чи варті уваги сучасного школяра книги казки Джоан Роулінг?"
- "Покоління не забудуть їхніх імен. Подвиг їхній – безсмертний". (До 65-річчя Великої Перемоги над німецько-фашистськими загарбниками).
- "Діти мігрантів про себе".

Крім вищезазначених форм роботи, учасники секції "Інтелект" постійно надають допомогу після уроків або у вихідні дні дітям (за їхнім власним бажанням), які не встигають у навчанні.

Наступна секція клубу вихідного дня – мистецька, що має назву *"Мельпомена"*. Секція містила роботу таких гуртків: театральний, хореографічний та гурток образотворчого мистецтва. Мета секції: сприяти розвитку творчих здібностей учасників, розкриттю внутрішнього потенціалу дітей засобами арт-терапевтичних технік; допомогти зрозуміти та проявити себе як особистість; налагодити зв'язки з кінотеатрами, клубами, Будинками культури, Центром дитячої творчості та Школою мистецтв, музеями; вивчати побажання учнів щодо організації і роботи гуртків художньої самодіяльності; проводити запис у гуртки; організовувати проведення конкурсів і оглядів художньої самодіяльності.

У процесі експериментальної роботи нами були розроблені та впроваджені такі форми виховної роботи театального гуртка: чотири театральних вистави, що були присвячені Дню батька (17 вересня) – вистава мала назву "Сильний батько – міцна родина", Дню Святого Андрія Первозванного (13 грудня) – театральне дійство "Грудневі святки", Міжнародному дню мігранта (18 грудня) – "Італія гарна, але чужа; Україна бідна, але рідна", Дню матері (10 травня) – "Моїй мамі присвячується". Сценарії до кожної вистави діти готували самостійно, співпрацюючи з керівниками гуртків.

Окрім вистав, учасники театального гуртка створювали інсценівки, які демонстрували під час місцевих та районних свят, фестивалів. Переважно тематика інсценівок стосувалась здорового способу життя ("Суд над цигаркою та наркотиком", "У здоровому тілі – здоровий дух", "Щаслива сім'я", "Режим дня"), захисту прав дітей ("Я дитина – і я маю право", "Конвенція ООН про права дитини") та вибору майбутньої професії

("Ярмарок професій", "Як Сашко ремеслам навчався", "Навчання, праця та наполегливість – запорука будь-якої професії").

До структури даної секції входив також хореографічний гурток. Керуючись завданнями виховної роботи клубу, ми визначили основні форми діяльності даного гуртка.

Учасники хореографічного гуртка мали можливість займатися різними видами танцю: хіп-хопом, брейк-дансом, бальною хореографією, народними та східними танцями. Для цього нами були запрошені хореографи-волонтери, які виявили бажання передати свою майстерність дітям. Хореографічні постановки, в яких брали участь члени клубу вихідного дня "Квітка на камені", демонструвались під час проведення свят мікрорайону, благодійних акцій та фестивалів у місті. Крім цього, діти даного гуртка виступали в ролі волонтерів-аніматорів під час різних заходів та свят.

Крім вищезазначених видів діяльності, хореографічний гурток займається підготовкою та проведенням *тематичних дискотек*. Дана форма роботи, на наш погляд, сприяє формуванню в молоді та дітей трудових мігрантів, зокрема, формуванню ціннісного ставлення до мистецтва, культури спілкування та статево-рольових взаємостосунків.

Дискотека готувалася творчою групою гуртка, серед яких обирався продюсер (вирішував адміністративні питання, поширював квитки, забезпечував реквізитом, вів касу дискотеки), сценарист (створював сценарій), діджей (готував і вів музичну частину вечора), шоумен (готував та проводив ігри, конкурси), шоу-група (готувала танцювальні номери), технічні спеціалісти (організовували роботу музичного та світлового оснащення) і група охорони порядку (забезпечувала чергування для підтримки порядку і спокою) [3, с. 16]. Тематика проведених дискотек:

- "Жива музика" - вокальні виступи учасників клубу за участю співаків міста;
- "10 найулюбленіших хітів" - рейтинг улюблених пісень дітей;
- "Пам'яті Майкла Джексона";
- "Рок-н-рол живий";
- "Посміхнись, я Тебе вітаю!" - передавання привітань із Днем народження, із закінченням навчального року, з отриманням гарної оцінки тощо;
- Дискотека в етно-стилі і т.д.

Ще однією складовою діяльності мистецької студії став гурток образотворчого мистецтва. Його мета – сприяти розвитку творчих здібностей учасників клубу, допомогти у вираженні внутрішніх переживань за допомогою відтворення їх на малюнку, фотографії, вишивці тощо.

Основними формами діяльності гуртка стали *виставки*, присвячені демонстраціям досягнень дітей у гуртку. В межах образотворчого гуртка учасники навчались різним художнім технікам: орігамі, квіллінг і т.п.

За час діяльності клубу було організовано 2 виставки: фотовиставку, присвячену Дню захисту дітей – "Світ дитинства", та виставку виробів, які

діти виконували своїми руками (картини вишиті бісером, малюнки, м'які іграшки, вироби з дерева, паперу і т.д.), а також святкуванню Дня міста. Дані роботи діти демонстрували під час міського ярмарку.

Наступна секція, представлена в нашому клубі, – це "*Юний турист*". Мета секції – широке залучення до туристсько-краєзнавчої пошуково-дослідницької роботи дітей трудових мігрантів. Відповідно до мети діяльності секції, ми виокремлюємо основні форми виховної роботи:

*Екологічні стежки* – для їх проведення нами визначався маршрут, на якому діти виконували цікаві завдання з метою вивчення природного оточення, населених пунктів, негативного впливу людини на природу, збір інформації про світ флори та фауни, обліку цікавих природних об'єктів, що сприяло екологічному вихованню дітей.

Наступною формою роботи клубу стали *екскурсії*. За час існування клубу нами було організовано 10 екскурсій у різні мальовничі куточки України: поїздки до Києва та Львова, культурно-просвітницькі заходи – екскурсії до Кам'янець-Подільської фортеці та картинної галереї, до Національного дендрологічного парку "Софіївка" м.Умань та Карпатського національного заповідника м. Яремче. Крім екологічного виховання, екскурсії дали змогу ознайомити дітей трудових мігрантів з історичним та культурним минулим наших предків задля глибшого пізнання власних коренів та традицій.

Крім вищезазначених секцій, в рамках клубу вихідного дня "Квітка на камені", була створена секція "Юний турист", метою якої ми визначили – включення дітей трудових мігрантів у систему трудового та екологічного виховання.

Основною формою роботи даної секції стало *озеленення території міста та мікрорайону*, що проводилось за сприяння місцевої влади. Його мета полягала в сприянні поліпшенню екологічного середовища, в якому живе дитина, вихованні любові до рідного краю та бережливого ставлення до всього живого; сприянні поширенню біологічного різноманіття: збагаченню видового складу квітково-декоративних рослин на території міста та проектуванню зелених насаджень для підвищення естетичності, декоративності та функціональності території мікрорайонів.

Дітям були надані саджанці дерев та квітів, які вони висаджували на території мікрорайонів. Членами клубу вихідного дня "Квітка на камені" створені численні квіткові композиції та невелика алея з беріз.

Крім вищезазначених видів діяльності, кожного року учасники секції проводять *конкурс-виставку годівничок*, обов'язковою умовою якого є використання екологічно чистого матеріалу. На конкурс подаються годівнички, серед яких, за рішенням журі, обирається найкраща.

Важливого значення в організації виховної роботи з дітьми трудових мігрантів за місцем проживання набула робота фізкультурно-оздоровчої секції "*Подільські живчики*". Метою секції ми визначили: виховання всебічно здорової особистості, пропаганда здорового способу життя, популяризація змістовного, активного дозвілля та окремих видів спорту.

Ще однією формою роботи секції стали *спортивні змагання*

"Богатирські ігри", що мали на меті згуртувати дітей, привернути їхню увагу до здорового способу життя та активного відпочинку, сприяти створенню командного настрою, бажанню принести успіх своїй команді. Змагання проводилось між двома командами по 8 чоловік, щоб визначити, котра з них найспритніша та найдружніша.

У програмі змагань були найрізноманітніші ігри, спортивні вікторини та естафети. Діти виборювали першість у турнірі на швидкість, кмітливість та вміння працювати в команді. "Богатирські ігри" містили вправи зі снарядами (обруч, м'ячі, скакалки, диски), вправи на швидкість і силу.

Отже, аналіз трирічної роботи клубу вихідного дня "Квітка на камені", опитування вчителів, батьків, неофіційних опікунів дітей трудових мігрантів та осіб, які є членами даного клубу, а також власні спостереження, дозволили нам визначити, що організація змістовного дозвілля дітей трудових мігрантів сприяє підвищенню рівня вихованості, розвитку інтелектуальних, пізнавальних, творчих, організаторських здібностей дітей, а також вихованню та самовихованню учасників клубу на основі власної активності та ініціативності.

#### Список використаних джерел

1. Волкова Н. П. Педагогіка. Навчальний посібник. – К.: Видавничий центр "Академія", 2003. – 616 с.
2. Завацька Л.М. Технології професійної діяльності соціального педагога. Навчальний посібник для ВНЗ. – К.: Видавничий Дім "Слово", 2008. – 240 с.
3. Класному керівнику. Як провести виховну годину/ упоряд.: Л. Шелестова, Н. Чиренко. – К.: Шкільний світ, 2009. – 128 с.
4. Малков Д.Ю. Соціалізація підлітків у клубних об'єднаннях за місцем проживання: дис. канд. пед. наук: 13. 00.05 / НПУ ім. М.П. Драгоманова. – К., 2005. – 190 с.
5. Методика и технология работы социального педагога: учеб. пособие для студентов пед. училищ и колледжей, обучающихся по специальности "Соц. Педагогика" / Н.И. Никитина, М. Ф. Глухова. – М.: ВЛАДОС, 2007. – 399 с.
6. Шацький С.Т. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. – М.: Педагогика, 1980. – Т.1. – 380 с.

In the article basic technologies of social work are described with the children of labour migrants domiciliary. Description of activity of club of day off is given. Expediency of the use of different forms of work is reasonable with the children of labour migrants.

**Keywords:** technologies of social work, to put labour migrants, leisure, club of day off.

Отримано 12.11. 2012

## ШЛЯХИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ФІЗИЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ОСІБ З ОБМЕЖЕНИМИ ФІЗИЧНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ НА УКРАЇНІ

У статті визначено термін "реабілітація" та широкий спектр його застосування відповідно до усіх сторін життя клієнта. Охарактеризовані суб'єктивні та об'єктивні причини, що впливають на розвиток фізичної реабілітації. Проаналізовано профорієнтаційну роботу ближнього зарубіжжя при відборі кадрів у соціальну сферу на Україні. Визначені пріоритетні напрями становлення власної національної системи фізичної реабілітації.

**Ключові слова:** фізичні вправи, засоби, реабілітація, здоров'я, особи з обмеженими можливостями, соціальна сфера, профорієнтація, груповий метод, індивідуальний метод.

В статье определенна "реабилитация" и широкий спектр его приложения в соответствии со всеми сторонами жизни клиента. Охарактеризованы субъективные и объективные причины, которые влияют на развитие физической реабилитации. Проанализирована профориентационная работа ближнего зарубежья при отборе кадров в социальную сферу на Украине. Определены приоритетные направления становления собственной национальной системы физической реабилитации.

**Ключевые слова:** физические упражнения, средства, реабилитация, здоровье, лица, с ограниченными возможностями, социальная сфера, профориентация, групповой метод, индивидуальный метод.

**Постановка проблеми.** На відміну від розвинених країн Західної Європи та Америки в Україні комплексний та системний підхід до фізичної реабілітації інвалідів ще тільки починає своє становлення. За показниками статистичних досліджень в Україні 2 млн. людей офіційно зараховані до осіб з фізичними та розумовими вадами [1, с. 12]. Це означає, що майже кожен 20-й громадянин України потребує спеціальної підтримки та допомоги. За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВОЗ) показник кількості інвалідів всієї земної кулі складає 10% від усього населення планети. Показники достатньо високі, щоб вважати дослідження проблеми, повернення до активного життя людей з обмеженими фізичними можливостями, актуальною [7, с. 3].

**Аналіз наявних досліджень з проблеми.** На Україні проблема фізичної реабілітації осіб з обмеженими можливостями мало досліджувана але спроби вдосконалення способів надання реабілітаційної допомоги клієнтам висвітлені у працях вітчизняних науковців: В.А. Товта, І.М. Митровція. Саме

цими вченими розмежовано категорію, що відносяться до осіб з обмеженими можливостями, до осіб з вадами у фізичному та розумовому розвитку. Вчені Г. С. Юмашева і К. Ренкера розглядали реабілітацію, як спосіб адаптації інвалідів до нових умов діяльності. Великий внесок у розвиток вітчизняної фізичної реабілітації зробили американські вчені, зокрема Ханіган-Даунс, Корваліс, їхній досвід ефективно застосовується у нашій державі, а саме системний та індивідуальний підхід до клієнтів реабілітації.

**Мета статті полягає у:** теоретичному обґрунтуванні та аналізі можливих шляхів покращення фізичної реабілітації осіб з обмеженими фізичними можливостями.

Відповідно до визначеної мети в статті поставлені такі **завдання:**

1. Теоретично проаналізувати термін "реабілітація" та визначити широкий спектр його застосування відповідно до усіх сторін життя клієнта.

2. Охарактеризувати суб'єктивні та об'єктивні причини, що впливають на розвиток фізичної реабілітації.

3. Проаналізувати профорієнтаційну роботу ближнього зарубіжжя при відборі кадрів у соціальну сферу на Україні.

4. Визначити пріоритетні напрями становлення власної національної системи фізичної реабілітації.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Проблема повернення до активного життя інвалідів має глибоке історичне коріння. Вперше на міжнародному рівні вона розглядалася у 1946 році на Вашингтонському конгресі з реабілітації. З цього часу термін "реабілітація" (лат. *rehabilitatio* - відновлення) став широко застосовуватися у медицині. Були створені численні організації, які включали у свою назву слово "реабілітація", серед них найбільше – Міжнародне товариство з реабілітації інвалідів (SCRD) у 1960 році та ін. Однак єдиного погляду на сутність реабілітації, її мети та завдань не було. Та й сьогодні одні розуміють під реабілітацією переважно відновлення здоров'я, у других це поняття відноситься до відновлення працездатності, треті асоціюють його з відновленням соціального та правового статусу людини [4, с. 1]. Кожний із окремо взятих напрямів реабілітації – це значний пласт роботи, тому під терміном "реабілітація" на сьогодні потрібно розуміти не окремий самостійний напрямок роботи, а комплекс соціальних, юридичних, медичних та фізкультурно-оздоровчих заходів, які забезпечують адаптацію інваліда до середовища проживання.

На думку Г. С. Юмашева і К. Ренкера, реабілітація повинна бути направлена на такі сторони життя індивіда: по-перше, адаптацію на попередньому робочому місці; по-друге, реадaptaцію – робота на новому робочому місці із зміненими умовами праці; по-третє, адаптацію до нового місця роботи у відповідності з набутою новою кваліфікацією, близькою до попереднього фаху, але з меншим навантаженням; по-четверте, повна перекваліфікація з наступним працевлаштуванням. Очевидно, означений перелік напрямів реабілітації не є повним, оскільки не враховує адаптацію інвалідів до побуту, сім'ї, важливими аспектами якої є пристосування реабілітанта до самообслуговування та участі у колективному веденні домашнього господарства. Це є перший крок, без якого неможлива його



подальша реабілітація. Згадані напрями не враховують особливості завдань дитячої реабілітації, специфіку та закономірності адаптаційних процесів інвалідів різних форм нозологій та ін.

За останній час була прийнята низка важливих документів міжнародного значення, які сприяли покращанню роботи з інвалідами, серед них: Резолюція ООН від 9 грудня 1975 року, Всесвітня програма дій щодо інвалідів та стандартні правила ООН по реалізації рівних можливостей інвалідів. Головна мета – відновлення втраченого контакту людей з обмеженими фізичними можливостями з оточуючим середовищем, створення необхідних умов для їх об'єднання із суспільством, участь у загально-корисній праці, реабілітація фізичних можливостей та соціального статусу [2, с.30]. У 1991 році Верховною Радою України був прийнятий закон “Про основи соціального захисту інвалідів” та відповідна державна програма. Зросла кількість організацій державного та недержавного спрямування, які переймаються проблемами інвалідів. Так, за наведеними даними Л. Огорелкової, в Україні на сьогодні нараховується близько 600 штатних фахівців з фізичної реабілітації, працюють 28 центрів, 56 відділень регіональних центрів, переважно у великих містах та 16 областях, 48 фізкультурно-оздоровчих клубів для інвалідів в 17 областях, 17 спеціалізованих дитячо-юнацьких реабілітаційних спортивних шкіл [9, с.62]. Крім того, на відміну від розвинених країн, в Україні практично немає серед інвалідів таких людей, які могли б у достатньому обсязі фінансувати власну реабілітацію, як це буває у країнах з високим рівнем життя. В той же час робота з інвалідами потребує значних затрат часу, енергії, самовідданості, базової підготовленості тих, хто займається їх реабілітацією. В умовах низької матеріальної компенсації робота з інвалідами вимагає певного рівня мотивованості фахівців та волонтерів. Тому виявлення стимулів і мотивів, які штовхають чи притягують людей до цієї важкої роботи, має важливе значення для підвищення якості підготовки спеціалістів з фізичної реабілітації, працівників соціальних служб, волонтерів [10, с.13]. Вивчення проблеми зростання уваги до інвалідів та людей з обмеженими фізичними можливостями дозволило сформулювати як об'єктивні так і суб'єктивні причини цього процесу. До об'єктивних причин (стимулів) віднесено такі: значне зростання в Україні, кількості людей з обмеженою працездатністю, які потребують сторонньої допомоги; неспроможність держави у повному обсязі забезпечити інвалідів гідною пенсією і лікуванням, що не дозволяє їм бути достатньо самостійними та незалежними; фінансова та фізична нездатність більшості сімей самотужки утримувати одного чи більше інвалідів, що примушує їх шукати зовнішньої підтримки; зростання кількості пропозицій закордонних недержавних об'єднань у всебічній допомозі (організаційній, матеріальній, консультаційній ін.) покращити становище інвалідів у постсоціалістичних країнах, та залучити до цієї роботи місцевих волонтерів і фахівців; наслідки чорнобильської катастрофи, війни в Афганістані, природних стихійних лих (натопи), які призвели до ще більшого загострення проблеми інвалідів та людей з обмеженими фізичними можливостями; недостатня підготовленість державних організацій і служб до специфіки роботи з інвалідами та неможливість охопити всі ділянки цієї роботи; незначна кількість учбових

закладів, які готують відповідних фахівців, здатних організувати роботу з інвалідами на професійному рівні і з найменшими затратами; тенденція до скорочення робочих місць на великих підприємствах, організаціях, яка приводить до збільшення кількості безробітних громадян, готових до професійної перекваліфікації, до роботи з інвалідами виключно ради заробітку; зростання соціальної та політичної активності людей з обмеженими фізичними можливостями, інтеграція означеної категорії людей в соціуми, які обґрунтовують чіткі вимоги та програми з реабілітації[11, с.314].

За результатами анонімного опитування до суб'єктивних причин (мотивів) віднесено: прояви жалю, доброти, людяності, співчуття, честі, порядності (71,4% респондентів); бажання покращити власний імідж, завоювати "політичні дивіденди" на ниві гуманітарної роботи (14,8% респондентів); вроджений альтруїзм (4,6 % респондентів). Подальший аналіз мотивів та стимулів, які спонукають здорових людей до роботи з інвалідами, показує, що є серед них достатня кількість безкорисливих і корисливих, матеріальних і моральних вчинків. Очевидно, гармонійне поєднання одних і других призвело до того, що гуманне ставлення до інвалідів у нашій країні знаходиться в активній фазі свого розвитку. Однак, практика показує, що та частина волонтерів та фахівців, яка керується у своїй роботі більше моральними стимулами, ніж матеріальними, працює краще, а ніш ті, що керуються власною вигодою[12, с. 72].

Отже, було доцільним при тестуваннях фахівців до роботи з особами з особливими потребами визначати мотивацію та наявність вроджених альтруїстичних рис характеру майбутнього працівника, які зараз при виборі професії реабілітолога практично не враховуються. Між тим, впровадження системи попереднього професійного відбору майбутніх фахівців соціальної, медичної та фізичної реабілітаційної допомоги дає можливість визначити осіб, які в силу особистісних якостей не здатні пристосуватися до роботи з інвалідами [2, с.30-31].

При підборі кадрів у соціальну сферу, можна прийняти до уваги систему профорієнтації започатковану у Росії. Так, у Росії практично усі вузи та кожний абітурієнт зокрема перед вступними іспитами складає комплекс професійно-психологічних тестів на профпридатність, за результатами яких його зараховують в одну із 4-х груп професійного відбору:

- абітурієнти з високою професійно-психологічною придатністю;
- абітурієнти із хорошою професійно-психологічною придатністю;
- абітурієнти із посередньою професійно-психологічною придатністю;
- професійно не придатні абітурієнти [7, с. 3].

Під час проведення такого відбору за допомогою спостережень, опитування та тестування вивчаються дві групи показників, які характеризують рівень пристосованості до професії (наявність сімейних традицій, рекомендаційні матеріали, обізнаність з майбутньою професією, самооцінку власної мотивації, ін.), а також рівень розвитку професійно-важливих якостей (моральних, психологічних, інтелектуальних, фізичних та ін.) [8, с. 29]. Давно відомо, що позитивний емоційний контакт лікаря з хворим створює сприятливий фон для кращого одужання та подальшої його

реабілітації. Отже, закордонний та національний досвід попереднього професійного відбору у підготовці майбутніх спеціалістів з фізичної реабілітації міг би успішно використовуватись у нашій країні.

Наступною не менш важливою проблемою інвалідів є те, що їх фізичною реабілітацією, як правило, опікуються лікарі. Її перевага у тому, що лікар, який проводив операцію чи лікування, краще знає особливості захворювання і методику реабілітації [1, с. 12-13]. Та й хворий, зазвичай, відчуває до свого лікаря більшу довіру, що має позитивне значення для успішності лікувально-реабілітаційних заходів. Але, крім позитивних, існують ще й інші аспекти цієї проблеми. Фізична реабілітація, яка потребує більшого використання часу, в порівнянні з самим лікуванням гострого періоду хвороби, відволікає лікаря від спеціалізованої медичної роботи. Це призводить до гальмування спеціалізованого професійного вдосконалення лікарів. До того ж у лікарів немає достатніх педагогічних знань та навичок роботи з фізичними вправами та спортивними тренажерами, які є важливими засобами як індивідуальної, так і групової фізичної реабілітації [4, с.2]. Саме останній - груповий метод створив передумови виділення фізичної реабілітації в окрему професію. Він значно знизив її вартість, вивів за межі стаціонару, дозволив у десятки разів збільшити кількість та якість реабілітаційно-лікувальних заходів, зробив реабілітацію більш ефективною за рахунок використання спортивних приладів, позитивного емоційного фону фізкультурно-оздоровчих занять та здорової спортивної конкуренції [5, с. 6].

Як свідчить досвід США, Канади та інших розвинених держав, професію спеціаліста з фізичної реабілітації доцільно відокремити від професії лікаря. Підготовку фахівців фізичної реабілітації спрямувати на вузьку спеціалізацію так, наприклад, реабілітацію дітей, дорослих, розумово відсталих, з дефектами органів слуху, зору, опорно-рухового апарату, інвалідів у візках тощо [3, с.21-22.]. Звичайно, такі спеціалісти нарівні з лікарями повинні вивчати весь спектр медичних дисциплін, оволодівати сучасними методиками лікування та фізичної реабілітації, але крім того вони повинні бути хорошими психологами, спеціалістами фізичної культури та спорту [6, с. 25]. Однак і лікарі не повинні лишатися осторонь проблем інвалідів та їх медичні рекомендації обов'язково повинні враховуватися спеціалістами з фізичної реабілітації, з якими вони тісно співпрацюють. Медична реабілітація, яка у деяких країнах отримала назву реабілітаційної терапії, в Україні розвивається не інтенсивно [6, с.24]. Це окремий самостійний напрямок вдосконалення реабілітаційних заходів.

Існує багато спільних не досліджених наукових проблем у спеціалістів фізичної реабілітації та медиків. Так, недостатньо вивчений вплив на організм інвалідів різних форм нозологій стандартних спортивних вправ, які виконуються у стані значного емоційного збудження під час використання змагального та ігрового методів проведення занять чи спортивних заходів [6, с.23-25]. В нашій державі до роботи в соціальній сфері поки, що залучаються особи різних спеціальностей, які пройшли відповідну перекваліфікацію. Зараз у вузах країни діють спеціалізовані навчальні підрозділи та десятки кафедр фізичної реабілітації, які готують перше покоління професіоналів, планується відкриття нових факультетів. Загалом визначені такі пріоритетні напрями

становлення власної національної системи фізичної реабілітації.

- розширення мережі спеціалізованих закладів освіти з підготовки спеціалістів фізичної реабілітації, тренерів інваспорту, науковців;
- створення державної базової програми попереднього професійно-психологічного відбору майбутніх фахівців фізичної реабілітації, який дозволив би виявити їх вроджену схильність до роботи з інвалідами;
- затвердження штатних посад спеціалістів з фізичної реабілітації та тренерів з параолімпійських видів спорту у лікувальних та санаторно-курортних закладах, спортивних клубах, школах, товариствах, закладах освіти;
- створення системи спеціалізованих обласних центрів фізичної реабілітації, таборів активної фізичної реабілітації та їх відділень у районах;
- відкриття на базі шкіл-інтернатів спеціалізованих відділень підготовки спортивного резерву;
- виділення обов'язкової квоти часу для оздоровчих занять з інвалідами у всіх спортивних спорудах незалежно від форм власності та їх дообладнання спеціальними приладами, тренажерами, пристроями;
- створення науково-дослідницьких центрів з проблем фізичної реабілітації інвалідів, організація і проведення наукових семінарів, конференцій, симпозіумів та конгресів, публікація науково-методичних видань;
- популяризація та розширення мережі змагань з інваспорту, які проводитимуться щорічно з залученням інвалідів усіх форм нозологій.
- створення та державна підтримка інваіндустрії – підприємств, які виготовлятимуть вітчизняні пристрої та обладнання для інвалідів [10, с.12-13].

Таким чином підсумовуючи вище сказане можна зробити **висновки**, що фізичною реабілітацією людей з обмеженими фізичними можливостями займаються фахівці фізичної культури і спорту, які відчутно розширили межі у методах, засобах та напрямках реабілітації. У співпраці з лікарями і працівниками соціальних служб, вони закладають основи національної системи фізичної реабілітації людей з обмеженими фізичними можливостями. Реабілітація повинна бути направлена на такі сторони життя індивіда: по-перше, адаптацію на попередньому робочому місці; по-друге, реадaptaцію – робота на новому робочому місці із зміненими умовами праці; по-третє, адаптацію до нового місця роботи у відповідності з набутою новою кваліфікацією; по-четверте, повна перекваліфікація з наступним працевлаштуванням. Вивчення проблеми зростання уваги до інвалідів та людей з обмеженими фізичними можливостями дозволило сформулювати як об'єктивні так і суб'єктивні причини цього процесу.

При підборі кадрів у соціальну сферу, можна прийняти до уваги систему профорієнтації започатковану у Росії. Так, у Росії практично усі вузи та кожний абітурієнт зокрема перед вступними іспитами складає комплекс професійно-психологічних тестів на профпридатність, за результатами яких його зараховують в одну із 4-х груп професійного відбору. В нашій державі до роботи в соціальній сфері поки, що

залучаються особи різних спеціальностей, які пройшли відповідну перекваліфікацію. Зараз у вузах країни діють спеціалізовані навчальні підрозділи та десятки кафедр фізичної реабілітації, які готують перше покоління професіоналів, планується відкриття нових факультетів. Загалом визначені пріоритетні напрями становлення власної національної системи фізичної реабілітації.

### Список використаних джерел

1. Апанасенко Г.Л. Эволюция биоэнергетики и здоровье человека. – Спб.: МГП „Петрополис”, 1992. – 123 с. – С.12-13.
2. Большая медицинская энциклопедия. Т. 22 / Под ред. Б.В. Петровского, И.П. Лидова. – М.: „Советская энциклопедия”, 1984. – 350 с.
3. Гаркави Л.Х., Квакина Е.Б., Уколова М.А. Адаптационные реакции и резистентность организма. – Ростов н/Д.: Изд-во Ростовского университета, 1990. – 224 с.
4. Концептуальні засади подальшого розвитку фізичної культури і спорту в Україні / Проект Державного комітету з фізичної культури і спорту в Україні. – К., 1997. –16 с.
5. Кулагин Б.В. Основы профессиональной диагностики. – Л.: Медицина, 1984. – 216 с.
6. Лянной Ю., Кравченко А. Рухливі ігри як засіб фізичної реабілітації учнів в загальноосвітній школі // Фізичне виховання у школі. – 1999. – № 2 (74639) – С. 23-25.
7. Меерсон Ф.З. Основные закономерности индивидуальной адаптации / Физиология адаптативных процессов. – М.: Наука, 1986. – 69 с.
8. Марищук В.Л., Рыбалкин В.Т. Рекомендации по изучению некоторых индивидуальных особенностей абитуриентов и курсантов училищ средствами физической подготовки и путем наблюдений. – Ростов/Д.: Изд-во Ростовского университета, 1976. – 31 с.
9. Огорелкова Л. Анализ состояния и перспективы развития физкультурно-оздоровительной и спортивной работы с инвалидами на Украине // Сб. научн. трудов: Материалы 3-й научно-методической конференции студентов факультета „Рекреации, физической реабилитации и спортивной медицины” (12-14 апреля 2000 года). – К.: „Олимпийская Список використаних джерел”, 2000. – 69 с.
10. О построении программы адаптивной физической культуры // Материалы 3-й междунар. научно-практической конфер. по физической культуре для инвалидов и людей с ограниченными функциональными возможностями / Н. Лутченко, В.Щеголев, В. Товт. – Спб.: ГИФК им. П.Ф.Лесгафта, 1996. – С.12-13.
11. Физическая реабилитация: Учебник для академий и институтов физической культуры /Под ред. С.Н. Попова. – Ростов н/Д.: “Феникс”, 1999. – 608 с.
12. Щуревич Г.А., Зинковский А.В., Пономарев Н.И. Адаптация молодежи к высшей школе: Монография. – Спб.: ВИФК, 1994. – 227 с.

In the article certainly a term "rehabilitation" and wide spectrum of his application is in accordance with all sides of life of client. Subjective and objective reasons which influence on development of physical rehabilitation are described. Proforientaciynu work of near foreignness is analysed at the selection of shots in a social sphere on Ukraine. Priority directions of becoming of the own national system of physical rehabilitation are certain.

**Keywords:** physical exercises, facilities, rehabilitation, health, persons, with the limited possibilities, social sphere, vocational orientation, group method, individual method.

*Отримано 8.11.2012*

**УДК 373.66:343.811**

*Р.В. Зозуляк-Случик,  
О. В. Павлюк*

### **СПЕЦИФІКА СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ В ЗАКЛАДАХ ПЕНІТЕНЦІАРНОЇ СИСТЕМИ**

У статті розкрито специфіку соціально-педагогічної діяльності у пенітенціарних закладах. Проаналізовано форми та методи роботи соціальних педагогів з підлітками–злочинцями.

**Ключові слова:** профілактика, ресоціалізація, пенітенціарний заклад, соціальний педагог, підліток–злочинець.

В статье раскрыта специфика социально-педагогической деятельности в пенитенциарных учреждениях. Проанализировано формы и методы работы социальных педагогов с подростками–преступниками.

**Ключевые слова:** профилактика, ресоциализация, пенитенциарное учреждение, социальный педагог, подросток–преступник.

Підвищення рівня ефективності профілактики злочинності серед молоді є одним із соціально важливих завдань, що сьогодні стоять перед українським суспільством. Вирішення цієї задачі зумовлено тим, що в сферу організованої злочинності кримінальними угрупованнями втягується усе більше і більше неповнолітніх. Злочинність молодіє і приймає стійкий рецидивний характер. Підлітками здійснюються небезпечні злочини, і число їх неухильно зростає. Така криміналізація молодіжного середовища позбавляє суспільство перспектив встановлення соціальної рівноваги і благополуччя.

Водночас реформування пенітенціарної системи України передбачає залучення до участі у різних формах роботи з засудженими, зокрема і

неповнолітніми, досить широкого кола фахівців та представників громадськості. Це пов'язано з цілями такої роботи, які зазначені у "Пекінських правилах", прийнятих 29 листопада 1985 р., і полягають у забезпеченні опіки, захисту, освіти і професійної підготовки з метою надання неповнолітнім допомоги для виконання соціально-корисної та плідної ролі у суспільстві (п. 26.1) [3, с. 47].

У міжнародному документі – правилах Організації Об'єднаних Націй стосовно захисту неповнолітніх, позбавлених волі, прийнятих 14 грудня 1990р., у спеціальному розділі "Розширення кола спілкування" підкреслено, що слід використовувати всі засоби для забезпечення належного зв'язку неповнолітніх з зовнішнім світом, що їм треба дозволити спілкуватися з представниками організацій, які мають надійну репутацію [3, с. 89].

Такими представниками є, зокрема, працівники соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді до функціональних обов'язків яких входить соціальний супровід неповнолітніх та молоді, які перебувають у місцях позбавлення волі або звільнилася з них.

В Україні вже накопичений певний досвід здійснення такої роботи, який засвідчує її ефективність.

Одну з головних ролей у вирішенні цієї найгострішої проблеми приділяють соціальним педагогам, хоча, звичайно, вирішити її можна тільки комплексно, із залученням усіх ресурсів і сил суспільства. Однак інтеграція зусиль суспільства може здійснитися лише в рамках науково обґрунтованого, забезпеченого ефективними технологіями соціально-педагогічної системи перевиховання особистості неповнолітнього за допомогою послідовних педагогічних і виховно-профілактичних впливів, що забезпечують формування особистості з твердими і правильними життєвими установками.

Означеною проблемою займаються такі дослідники як: І. Зверева, А. Капська, С. Харченко, В. Нікітіна та інші. Визначення мети кримінально-виконавчого процесу в Україні окреслюють М. Бажан, В. Пуйко, О. Фролова, Д. Ягунов та інші. Соціальні і педагогічні аспекти змісту і мети пенітенціарного процесу досліджують О. Беца, С. Замула, В. Костенко, Б. Падалець, В. Скоков та інші.

*Метою статті* є окреслення особливостей соціально-педагогічної роботи в установах пенітенціарної системи.

За даними статистики сучасна пенітенціарна система України (станом на 22 липня 2011 року) нараховує 166 установи, у яких знаходяться 149, 9 тис. осіб, у тому числі у 31 слідчих ізоляторах – 33, 7 тис. осіб, у 138 кримінально-виконавчих закладах – 113, 5 тис. засуджених, у 10 виховних колоніях – 1, 8 тис. неповнолітніх засуджених, у 20 виправних центрах – більше 5,3 тис. осіб, засуджених до обмеження волі. На обліку 703 підрозділів кримінально-виконавчої інспекції знаходиться 137, 2 тис. засуджених до покарань, не пов'язаних з позбавленням волі. Організують та проводять роботу із засудженими та ув'язненими 47, 3 тис. працівників. За вісім місяців 2012 року дітьми вчинено 10 тисяч злочинів, половина з них – тяжкі [4, с. 18]. Ця ситуація засвідчує про необхідність соціально-педагогічної роботи пенітенціарних закладах.

У діяльності соціального педагога в установах позбавлення волі для неповнолітніх, надзвичайно важливо проводити роботу з діагностики і подолання психологічних відхилень пов'язаних із перебуванням неповнолітніх в цих закладах.

Відомо, що Кримінальний кодекс України встановлює диференційовані вікові межі для притягнення особи до кримінальної відповідальності: загальну – 16 років та більш низьку – 14 років за вчинення ряду злочинів, вичерпний перелік яких наведений у ч. 2 ст. 22. [6, с. 325].

Направлення неповнолітнього, до спеціальної навчально-виховної установи для дітей-злочинців, означає відправлення його до загальноосвітньої школи соціальної реабілітації або професійного училища соціальної реабілітації, статус яких визначений Законом "Про органи і служби у справах неповнолітніх та спеціальні установи для неповнолітніх".

Означені заклади мають напівзакритий характер, направлення до них є найсуворішим примусовим заходом виховного характеру. Застосування цього заходу обумовлюється ступенем соціально – моральної запущеності особи неповнолітнього, вихід його з під контролю батьків чи осіб, які їх замінюють. Доцільністю ізоляції його від негативного впливу соціального середовища, а також характером та ступенем тяжкості вчиненого злочину чи правопорушення, передбаченого статтею Кримінального кодексу.

З-поміж головних завдань загальноосвітніх шкіл і професійних училищ соціальної реабілітації виділяють: створення належних умов для життя, навчання і виховання учнів підвищення їх загальноосвітнього і культурного рівня, професійної підготовки, розвитку індивідуальних здібностей і нахилів; забезпечення необхідної медичної допомоги; забезпечення соціальної реабілітації учнів, їх правового виховання та соціального захисту в умовах постійного педагогічного режиму [2, с.15].

Відомо, що особливості педагогічного режиму в школі соціальної реабілітації та професійному училищі соціальної реабілітації визначаються: специфічним режимом дня і системою навчальної і виховної роботи; постійним наглядом і педагогічним контролем за учнями; виключенням можливості вільного виходу за межі території школи без дозволу адміністрації.

Неповнолітній направляється до спеціальної навчально-виховної установи до його виправлення на визначений судом термін, який не може перевищувати трьох років. До загальноосвітньої школи соціальної реабілітації направляються неповнолітні віком від 11 до 14 років, а до професійного училища соціальної реабілітації – від 14 до 18 років.

Причому, у виняткових випадках, якщо це необхідно для закінчення навчального року або професійної підготовки, у школах до досягнення ними 15 річного віку, а в училищах – за рішенням суду – до досягнення 19 років. Учні загальноосвітніх шкіл соціальної реабілітації, яким виповнилося 15 років, але які не стали на шлях виправлення, за рішенням суду за місцем знаходження зазначеного закладу можуть бути переведені до професійного училища соціальної реабілітації. У таких випадках загальний строк перебування учня в цих спеціальних навчально-виховних установах теж не може перевищувати трьох років [2, с. 23].



І. Васильківська зазначає, що у "Європейських пенітенціарних правилах" вказано: "цілі виправного впливу на засуджених полягають у тому, щоб зберегти їхнє здоров'я та гідність, і, в тій мірі, в якій це дозволяє термін ув'язнення, сприяти формуванню у них почуття відповідальності та навичок, які будуть допомагати їх реінтеграції у суспільство, допоможуть їм додержуватися вимог законності та задовольняти свої життєві потреби власними силами після звільнення" [1, с. 96].

Організуючи процес ресоціалізації неповнолітніх в умовах позбавлення волі, необхідно усвідомлювати його сутність, основні закономірності притаманні цьому процесу, та принципи його здійснення.

М. Коваль підкреслює, що закономірності педагогічного процесу – це об'єктивно існуючі, найбільш суттєві, повторювані зв'язки між соціально-педагогічною діяльністю та її результативністю (змiнами в особистості ув'язненого).

Водночас, принципи пенітенціарної педагогіки – це керівні ідеї, що впливають із закономірностей, сутності та особливостей процесу ресоціалізації та визначають його спрямованість, а також способи діяльності суб'єкта й об'єкта цього процесу [5, с. 142].

З-поміж головних принципів ресоціалізації дослідники виокремлюють такі:

- принцип цілеспрямованості впливу педагогічного процесу на неповнолітніх;
- принцип тісного зв'язку процесу ресоціалізації із реальним життям;
- принцип наукового обґрунтування виховних програм і технологій та створення умов для їх реалізації;
- принцип формування в середовищі засуджених позитивних міжособистісних стосунків;
- принцип дотримання законності в процесі ресоціалізації;
- принцип комплексного підходу;
- принцип поєднання вимог до засуджених;
- принцип опори на позитивні якості
- принцип поєднання вимогливості до засуджених з повагою до особистості [10, с. 138].

До найважливіших функцій соціально-педагогічної діяльності у пенітенціарних закладах для неповнолітніх відносять:

1. Прогнозування навчання і роботи на період позбавлення волі (організація процесу навчання і виховання неповнолітнього з боку дотримання єдності педагогічних вимог).

2. Подолання психологічної кризи підлітками–злочинцями у зв'язку із знаходженням під арештом (проведення діагностики психічних станів підлітків, психопрофілактичну, психоконсультативну та психокорекційну роботу з подолання негативних наслідків перебування у виправних колоніях).

3. Адаптація підлітків до середовища виправних колоній (допомога якомога швидше пристосуватися до умов виправної колонії, розкрити основні правила і умови знаходження в установі, а також сприяти налагодженню

стосунків з оточуючими).

4. Організація дозвілля (соціальний педагог повинен стежити, щоб підлітки проводили змістовне дозвілля, а також безпосередньо приймати участь в його організації).

5. Захист прав засуджених (проводити інформаційно-просвітницькі заходи, запрошувати юриста).

6. Допомогти батькам і родичам ув'язненого у вирішенні проблем пов'язаних з позбавленням його волі (проводити тренінги з батьками, здійснювати роз'яснювальну роботу).

7. Підготовка ув'язненого до виходу на свободу (діагностувати ступінь ефективності ресоціалізації, скласти план соціального супроводу неповнолітнього після виходу на волю) [9, с. 148].

Ресоціалізація засуджених – це одна з підсистем загальнодержавного виховання, яку повинен здійснювати соціальний педагог комплексно у співпраці з іншими фахівцями.

Разом із тим, працюючи у пенітенціарній системі, соціальний педагог повинен використовувати різноманітні форми (масові, групові, індивідуальні) та методи роботи, виходячи із індивідуально-психологічних особливостей і головних проблем та потреб ув'язнених. Також він повинен запрошувати висококваліфікованих спеціалістів різного профілю для вирішення проблем засуджених. Отже соціальний педагог може діяти самостійно або спільно з фахівцем певної галузі.

У спільній діяльності з психологом соціальний педагог може здійснювати такі форми роботи:

- соціально-педагогічні та соціально-психологічні дослідження;
- індивідуальне консультування з питань сімейного мікроклімату, міжособистісних відносин та питань насильства;
- психокорекційні та реабілітаційні заходи з вихованцями з метою адаптації їх до суспільства;
- лекції з питань профілактики суїциду та допомоги при потенційному самогубстві;
- індивідуальні консультації з особами, які мали спробу самогубства, з використанням різноманітних методик;
- тренінги серед ув'язнених;
- індивідуальні консультації з питань адаптації після звільнення, виходу із депресивного стану;
- заняття з особовим складом з питань здійснення корекційної роботи з неповнолітніми, які знаходяться в кризовому стані;
- тренінги з формування навичок поведінки в ситуаціях можливої агресії, навичок для зниження рівня тривожної агресії;
- сеанси психорелаксації;
- тестування неповнолітніх, які щойно прибули до установи, та осіб, що потребують постанови на профілактичний облік;
- тренінги для працівників виправної колонії з метою зняття емоційного напруження;
- семінари-тренінги для вихованців з метою підготовки їх до звільнення;

- семінари-тренінги для вихователів та педагогів виправних колоній, батьків вихованців;
- організація груп психологічної допомоги для вихованців;
- індивідуально-діагностичні картки на ув'язнених;
- інтерактивні бесіди з працівниками слідчих ізоляторів із питань феномену "згоряння" [8, с.93].

Щодо методів діяльності соціального педагога у пенітенціарних закладах їх умовно поділяють на чотири основні групи:

1. Методи формування і корекції свідомості особистості, її поглядів, переконань, переживань, світогляду – це переконання, наприклад, психолого-педагогічний вибух.
2. Методи формування і корекції досвіду поведінки – привчання, вправи, доручення, вимоги, контроль.
3. Методи додаткової мотивації і стимулювання поведінки – змагання, критика, покарання, заохочення, довіра.
4. Методи виявлення результатів перевиховання – спостереження, природний експеримент, аналіз продуктів діяльності, узагальнення незалежних характеристик, анкетування, аналіз документації, спеціальні психодіагностичні методики.

На думку науковців вивчення особистості передбачає отримання інформації про її потреби і інтереси, ціннісні орієнтації, ступені і якості соціалізації індивіда, особливості його реагування на ті або інші обставини, типологічну психологічну характеристику.

Тому основними завданнями соціального педагога у пенітенціарних закладах повинні бути:

- 1) вивчення особистості засудженого і становлення його "злочинної кар'єри";
- 2) розробка індивідуальних програм дії і допомоги засудженим;
- 3) соціально-психологічна допомога в адаптації до середовища пенітенціарних установ;
- 5) соціально-психологічна і професійна допомога в підготовці виходу з місць позбавлення волі.

При узагальненні даних необхідних для вивчення особистості, О. Попелюшко пропонує виокремити:

- 1) рік, місце народження і проживання, освіту, склад сім'ї й іншу соціально-демографічну інформацію;
- 2) індивідуальні (інтелектуальні, вольові, емоційні) особливості особи, риси характеру, тип темпераменту, стан здоров'я, фізичного розвитку і інші індивідуальні якості;
- 3) умови виховання в сім'ї, заняття, освіту, і поведінку батьків, їх відношення до дітей, взаємини в сім'ї, житлові і матеріальні умови;
- 4) умови і результати навчання в школі, інших учбових закладах, особливості трудової діяльності, характер впливу шкільного колективу;
- 5) основні потреби, інтереси, звички, погляди, схильності, життєві цілі і ціннісні орієнтації суб'єкта;
- 6) відношення до праці, навчання, суспільних обов'язків, інших людей,

сім'ї, до самого себе;

7) поведінка в школі, на виробництві, в суспільних місцях, в побуті, дані про залучення до суспільної, дисциплінарної, адміністративної, кримінальній відповідальності [11, с. 536].

Отже до специфіки роботи соціального педагога в пенітенціарних закладах відносять використання широкого спектру форм та методів, принципів, виконання усіх функцій фахової діяльності задля формування у клієнтів просоціальної поведінки.

Проте ефективність виховної роботи в умовах установ виконання покарань зумовлюється багатьма чинниками, але всі вони діють на засудженого тільки через його активність, його включення у процес ресоціалізації. Адже виправлення не можна розглядати однобічно – одник, як результат впливу соціальних педагогів й інших фахівців. Це результат і "самозмінювання" особистості засудженого у процесі його власної діяльності.

Разом із тим, соціальним педагогом прогнозується можливий результат роботи з неповнолітнім, виявляються труднощі, тривалість роботи. Адже вибір правомірного шляху для молодих злочинців – розкрити їм інші суспільно позитивні цінності, перекривати канали соціально негативного впливу, допомогти неповнолітнім створити умови для правомірного поведіння у суспільстві.

### Список використаних джерел

1. Васильківська І. Запобігання злочинності неповнолітніх в Україні: деякі аспекти / І. Васильківська // Право України: юридичний журнал. – 2004. – №1. – С. 95–98.
2. Закон України "Про органи і служби у справах неповнолітніх та спеціальні установи для неповнолітніх" від 24. 01. 1995. – К., 1995. – 36 с.
3. Збірник міжнародних стандартів і норм ООН в області правосуддя по відношенню до неповнолітніх. – К.: ЮНІСЕФ, 1998. – 164с.
4. Калашник Н. Пенітенціарна система України шляхом перетворень / Н. Калашник. – Режим доступу : <http://www.n-kalashnik.com.ua/40>.
5. Коваль М. Профілактика правопорушень в молодіжному середовищі / М. Коваль // Педагогіка і психологія професійної освіти. – Львів, 2001. – №3. – С.142–144.
6. Кримінальний кодекс України з постатейними матеріалами [Текст] / за відп. Ред. . В.В. Сташиса. – К.: Юрінком Інтер, 2007. – 720 с.
7. Медведєв В. Кримінальна психологія: [підручник] / В. Медведєв. – К.: Атіка, – 2004. – 368 с.
8. Оржеховська В. Соціально-педагогічні проблеми девіантної поведінки неповнолітніх у сучасних умовах / В. Оржеховська // Педагогіка і психологія. – 1995. – №4. – С. 90–98.
9. Парфанович І. Класифікація умовно засуджених неповнолітніх як умова здійснення диференційованого підходу в їх вихованні / І. Парфанович // Наукові записки Ніжинського державного педагогічного університету. Серія: Психолого-педагогічні науки. – 2001. – №1– С. 146 – 151.
10. Перевиховання дітей правопорушників. – Чернігів, 2003. – 212 с.

11. Попелишко О. Пріоритетні напрямки попередження та протидії правопорушенням і злочинності // Психолого-педагогічна ідеологія: [Матеріали методологічного семінару АПН України, 12 листопада 1998 року] / О. Попелишко. – К., 1998. – С. 536–541

In the article the specific of socialpedagogical activity in prisons is exposed. Forms and methods of work of social teachers with teenagers-criminals are analysed.

**Keywords:** prophylaxis, resocialization, prisons, social teacher, teenager-criminal.

*Отримано 12. 11.2012*

**УДК 376:37.091.275**

*К.Е. Князев*

### **РИСУНОЧНЫЕ ТЕСТЫ: ПРОЦЕДУРА ПРОВЕДЕНИЯ И ИНТЕРПРЕТАЦИЯ**

Проективні методи вивчення особистості часто використовуються без дотримання психолого-педагогічних умов, необхідних для грамотного проведення діагностичної процедури, що призводить до проблеми специфіки і можливостей їхнього застосування у дошкільному віці

**Ключові слова:** проекція, проективні методи, рисуночні методики, особистісні особливості.

Проективные методы изучения личности часто используются без соблюдения психолого-педагогических условий, необходимых для грамотного проведения диагностической процедуры, что ведёт к проблеме специфичности и возможностей применения их к дошкольному возрасту.

**Ключевые слова:** проекция, проективные методы, рисуночные методики, личностные особенности.

Среди диагностических средств, используемых в мировой психологической практике, рисуночные методы занимают ведущую позицию. В последние годы России появилось довольно большое количество отечественных и переводных работ, в которых описываются рисуночные тесты [3]. Наиболее известные из них: "Рисунок человека", "Несуществующее животное", "Рисунок семьи", "Семья животных", "Звёзды и волны", "Красивый рисунок", и др.

Многочисленные исследования детских рисунков показали, что в

развитии рисования имеются четкие возрастные стадии, сменяющие друг друга в определенной последовательности. При нарушениях в умственном развитии наблюдается запаздывание в переходе ребенка от одной стадии к другой. Эта закономерность позволяет оценивать умственное развитие с помощью рисуночных тестов.

Исторически развитие рисуночных методик шло вместе с развитием проективного подхода в психологии, но наибольшей популярностью эти диагностические средства стали пользоваться за рубежом в 50-е – 60-е гг. после выхода работ Дж. Бака "Н-Т-Р техника" (дом-дерево человек) в 1948 г. [9] и монографии К. Махвер "Проекция личности в рисовании человеческой фигуры" в 1949 г.

В России внимание к рисуночным методам возросло в 70-80-е годы прошлого века, в связи с ростом психотерапевтической помощи населению, созданием семейных консультаций, психологической службой в школе, а также в связи с работами А.И. Захарова, В.С. Мухиной, Г.Т. Хементаскаса, Е.В. Новиковой [7].

К сожалению, в стороне остались рисуночные методы с использованием незаконченных стимулов, в первую очередь "Рисуночный тест Вартегга". Рисуночный тест Вартегга (Wartegg-Zeichentest, WZT) был разработан немецким психологом Эригом Вартеггом в 30-х годах прошлого века с ориентацией на использование в клиничко-психиатрической диагностике взрослых и детей. Это один из проективных тестов незаконченных рисунков, предполагающих завершение испытуемым графического незаконченного объекта. Для введения этого метода в клиническую практику много сделано коллегой Вартегга по Лейпцигской школе проективной психологии Августом Феттером (Vetter, 1948). Данные были систематизированы Эриком Вартеггом в 1953 [12]. Тест получил распространение в основном в немецкоязычных странах (Lossen, Schott, 1952; Renner, 1975; Ave-Lallemant, 1978; Brade, Dress, 1973) [11]. В англоязычных странах тест Вартегга не так широко известен, хотя уже вскоре после своего появления он был представлен в публикации МэриенКингет под названием "Drawing-completiontest" [10]

В России тест Вартегга получил некоторую известность среди специалистов в области психиатрии и клинической психологии, но публикации по этой методике немногочисленны и посвящены исследованию взрослых и подростков (В.М. Блейхер, 1976; В.М. Блейхер, И.В. Крук, 1986; Л.Ф. Бурлачук, С.М. Морозов, 1989) [1, 2]. Исследователи в основном применяли данную методику для изучения нарушений познавательных процессов. В доступной нам литературе мы обнаружили лишь однократное упоминание о применении этого диагностического средства для обследования детей. В 2004 году вышло практическое руководство "Рисуночный тест Вартегга" под редакцией В.К. Калининко, а в 2011 году оно было издано повторно [5], что, на наш взгляд, должно способствовать более активному внедрению теста в психологическую практику [1, 2].

Применение рисуночных тестов для выявления личностных особенностей человека основано на принципе проекции, т.е. на вынесении вовне своих переживаний, представлений, стремлений. Принципом понятия "проекция"

является положение об активности процесса восприятия, о его личностном характере, включающем изменение личностных установок, тенденций, мотиваций (В.М. Блейхер, Л.Ф. Бурлачук, Е.Т. Соколова). Обобщив сведения можно обнаружить, что классификация проективных методов постепенно детализируется и пополняется, но однозначной трактовки классификации на данный момент нет [4].

Проективные методы выступают в качестве эффективного средства целостной объективации особенностей личности дошкольников, и позволяют проследить в динамике следующие особенности [4]:

- общее умственное развитие;
- преобладание рационального или эмоционального подхода к действительности;
- психомоторный тонус (повышенная или пониженная активность, астения);
- недостаточность самоконтроля и планирования действий, импульсивность;
- повышенную эмоциональную лабильность или, напротив, ригидность;
- тревожность (как личностную черту) и тревогу (как состояние на момент обследования);
- страхи;
- депрессивные тенденции;
- особенности реакции на стресс;
- агрессивность (с возможностью дифференцировать такие ее формы, как физическая и вербальная агрессия, защитная агрессия, невротическая агрессия);
- экстравертность или интровертность;
- демонстративность;
- неудовлетворенность потребности в общении;
- аутизацию, избегание общения;
- степень социализированности и конформности;
- антисоциальные тенденции;
- отношение к сексуальной сфере;
- отношение к семейной сфере в целом и к отдельным членам семьи.
- наличие органических поражений мозга, нарушений обучаемости (ЗПР), умственной отсталости, невротического состояния, психического заболевания.

Искусство интерпретации рисуночных тестов, приходящее с опытом требует знакомства с большим количеством разных вариантов выполнения заданий [8].

Принципы применения рисуночных методов (по А.Л.Венгеру, В.В. Сорокиной)

1. Для детей дошкольного возраста и для части детей младшего школьного возраста рисование является игрой; в атмосфере игровой деятельности должно протекать и их рисование в рамках теста.
2. Следует применять единый формат бумаги одинаковой зернистости и одинаковый рисовальный материал, например, всегда карандаш 2М, цветные карандаши одинаковых оттенков и т. п.

3. Записывать все важные обстоятельства: дату, время, освещение, степень адаптации, словесное сопровождение, выражение степени привязанности, держание карандаша, поворот рисовальной плоскости и т. п. В индивидуальной диагностике следует прежде всего исходить из рисунков, за процессом создания которых имелась возможность наблюдать.
4. Психолог, работающий в области диагностики, должен быть в состоянии классифицировать рисунок с точки зрения уровня развития ребенка и с точки зрения необычных признаков.
5. Рисунок следует рассматривать как результат деятельности, которая может (однако не должна) являться полем проекции интенсивных переживаний.
6. Ошибки в психологической диагностике чаще вызываются преувеличением проективной значимости рисунка, чем недостатками схемы интерпретации.
7. Рисунок никогда не следует использовать в качестве единственного отправного пункта проективной интерпретации. Его надо сопоставить с результатами дальнейших испытаний, с разговором с родителями и т. п.
8. Рисунок может явиться индикатором творческих способностей, а также и патологических процессов (функциональных и органических).

#### Проведение рисуночных тестов

Существует много разнообразных рекомендаций по проведению рисуночных тестов. Подчас они противоречат друг другу, можно найти как свои достоинства, так и недостатки. Например, при использовании цветных карандашей в тесте "Рисунок человека", рекомендуемом некоторыми авторами, повышается возможность оценить отношение субъекта к изображаемому персонажу, но понижается надежность оценки психомоторного тонуса и некоторых других психологических особенностей (А. Анастази, А.Л. Венгер).

Предполагается, что процедура тестирования должна соответствовать приведенным рекомендациям, иначе интерпретация результатов может быть иной. Это относится не только к инструкции, даваемой обследуемому, но и к используемым материалам, например, многие особенности рисунков, выполненных ручкой, следует интерпретировать иначе, чем особенности рисунков, сделанных карандашом.

Интерпретации на основе предлагаемых критериев подлежат только рисунки, сделанные в ситуации психологического обследования с соблюдением стандартной процедуры. Рисунки, сделанные в других ситуациях, не должны оцениваться как тестовые. Их изучение может быть очень полезным и информативным, но оно проводится другими методами, на основе других критериев. Даже при соблюдении стандартной процедуры тестирования результаты могут оказаться сильно искажены, если между обследуемым и проверяющим существуют тесные личные отношения. Это проявляется, например, при попытке проверить собственного ребенка.

Инструкцию к каждому тесту перед началом рисования нужно воспроизводить дословно, без видоизменений и дополнений. По окончании рисования выражают одобрение, независимо от достигнутого результата. Затем полезно обсудить с обследуемым получившийся рисунок. Некоторые



вопросы, которые рекомендуются при обсуждении, приведены при описании методик. В отличие от первоначальной инструкции, последующая беседа не должна быть формализованной, ее проводят в свободной форме. Возможно видоизменение предлагаемых вопросов и введение дополнительных.

Процесс рисования отражают в протоколе. На каждом листе с рисунками и на каждом листе протокола пишут имя и фамилию обследуемого (или его шифр) и дату обследования. На первом листе указывают возраст, состав семьи, причины обращения, анамнестические данные.

В протоколе отмечают:

- темп выполнения заданий, паузы и перерывы в работе;
- последовательность, в которой делались разные части изображения;
- вопросы и высказывания обследуемого;
- краткое содержание последующей беседы.

Преимущества и недостатки в применении рисуночных тестов.

Основное преимущество рисуночных тестов в том, что они просты в проведении, занимают немного времени и не требуют никаких специальных материалов кроме карандаша и бумаги. Дополнительным достоинством рисуночных методов является их естественность, близость к обычным видам человеческой деятельности. Тот или иной опыт рисования есть практически у каждого. Наиболее близко это занятие детям, поэтому при обследовании детей рисуночные тесты применяются особенно часто. Возраст от 3 до 11 лет - это "золотой век" детского рисунка. В данный период уровень развития невербальных форм общения выше, чем вербальных. Ребенку легко понять тестовую инструкцию, для выполнения методик не нужен высокий уровень развития речи. Рисуночные тесты применимы к клиентам самого разного возраста - от дошкольного до взрослого. Это позволяет использовать их для контроля динамики состояния и для наблюдения за ходом психического развития в течение длительного периода [6].

В последние годы все больше подчеркивается психотерапевтическое значение рисования, как и художественной деятельности вообще. Таким образом, благодаря применению рисуночных методик стирается грань между психологическим обследованием и психотерапевтическим сеансом. Все это и сделало рисуночные методики самым распространенным инструментом в работе практического психолога.

Основной недостаток рисуночных тестов - относительно низкая надежность получаемых результатов, связанная с субъективностью интерпретации. В отличие от более формализованных тестов, таких, как IQ тесты интеллекта или личностные опросники, рисуночные тесты, как правило, не позволяют количественно измерить оцениваемые психические свойства. Термины, в которых производятся интерпретации рисунков, обычно лишены той строгости и однозначности, характерных для формализованных тестов. Из-за этого научными методами сложно подтвердить надежность и валидность рисуночных методик.

Применение рисуночных тестов имеет ряд ограничений. Во-первых, следует крайне осторожно относиться к их использованию в статистических научных исследованиях. Необходимым условием такого

использования является привлечение нескольких (как минимум, двух) независимых экспертов, хорошо владеющих интерпретацией применяемых тестов. Во-вторых, делать окончательные выводы о психологических особенностях субъекта на основе одних лишь рисуночных тестов не рекомендуется. Эти тесты дают основания для обоснованных предположений, но не для безапелляционных суждений. Окончательное заключение может быть вынесено лишь при сопоставлении особенностей рисунков с другими показателями (например, с результатами наблюдений, данными клинической беседы или дополнительных более строгих тестов). И наконец, заключение не должно основываться на отдельных признаках рисунка, взятых изолированно, вне их связи друг с другом. Интерпретация может быть относительно надежной лишь в том случае, если она базируется не на отдельном признаке, а поддержана, по меньшей мере, двумя-тремя признаками, обнаруживающимися в рисунках.

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что исследования, которые рассматривают использование проективных методов в работе с дошкольниками, в основном ограничиваются изложением отдельных фактов, связанных с историей появления и развития этой группы методов или характеристикой применения отдельных проективных методик. Недостаточно усилий направлено на разработку критериально-оценочного аппарата [4].

На современном этапе необходимо раскрыть теоретико-методологические основы проективных методов, так как имеет место неоднозначность формулировок понятия "проективные методы", в связи с чем некоторые исследования носят чисто эмпирический характер. Кроме того, стандартизировать их как инструмент оценки.

### Список використаних джерел

1. Валявко С.М., Князев К.Е. Рисуночный тест Вартегга как инструмент диагностики особенностей личностного развития дошкольников с речевым дизонтогенезом // Современные методы психолого-педагогической диагностики детей с ограниченными возможностями здоровья: проблема-тика, исследования, квалиметрия. – М., 2012. – С. 27-34.
2. Валявко С.М., Князев К.Е. Тест Вартегга как метод диагностики особенностей личностного развития дошкольников в специальной психологии // Asistența Psihologică, Psihopedagogică și Socială cafactoral dezvoltării societății. Ediția a II-a. Volumul II. – Кишинёв, 2011. – С. 186-189.
3. Венгер А.Л. Психологические рисуночные тесты. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 124 с.
4. Петрайтене М.В. Возможности использования проективных методов в изучении личности дошкольников [Текст]: Автореф. дис...канд. психол. наук: (19.00. 07) / М.В. Петрайтене. – Курск, 2003. – 23 с.
5. Рисуночный тест Вартегга / под ред. В.К. Калиненко – М.: Владос, 2011. – 24 с.
6. Романова Е.С., Потемкина О.Ф. Графические методы в психологической диагностике. – М.: Академия, 1992. 88 с.

7. Сорокина В.В. Рисунок – средство диагностики и коррекции личности // Психологический статус личности в различных социальных условиях: развитие, диагностика и коррекция / под ред. В.С. Мухиной. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1992. – С. 104-117.
8. Тяповкин, Ю.Н. Использование изобразительной деятельности в психологической практике / Ю.Н. Тяповкин // Вестник Сыктывкарского университета. Сер. 14. Психология. Педагогика. Социальная работа. – Сыктывкар: Изд-во СыктГУ, 2003. – Вып. 3. – С. 75-85.
9. Buck I.N. The N-T-P technique. A qualitative and quantitative scoring manual // J. Clin. Psychol. – Monograph Supplement. – №5. – 1948. – P. 24-26.
10. Marian Kinget The drawing-completion test: a projective technique for the investigation of personality, based on the Wartegg test blank. – N.Y.: Grune & Stratton, 1952. – 224 s.
11. Ogdon D.P. Psychodiagnostics and personality assessment: A handbook. – Los Angeles: Western Psychological Services, 1975.
12. Wartegg E. Schichtdiagnostik. Der Zeichentest (WZT). Einfuhrung in die experimentelle Graphoskopie–Munchen, 1953.

Projective methods as the study of personality are often used without compliance with psychological conditions necessary for competent conduct of diagnostic procedures, which is lead to a specific problem and the application of their pre-school age.

**Keywords:** projection, projective techniques, drawing techniques, personal characteristics

*Отримано 9. 11.2012*

УДК 37.013(477)«18-19»(018)

**І.О. Кучинська**

### **ІСТОРИКО-ВИХОВНІ ОРІЄНТИРИ ГРОМАДЯНСЬКОГО СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ТА МОЖЛИВІСТЬ ЇХ ЗАСТОСУВАННЯ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ**

У статті зроблена спроба аналізу і висвітленню виховних орієнтирів громадянського становлення особистості в умовах сьогодення

**Ключові слова:** орієнтири, розвиток, ідеї, громадянське виховання.

В статье сделана попытка анализа и выделения воспитательных ориентиров гражданского становления личности в условиях сегодняшнего дня.

**Ключевые слова:** ориентиры, развитие, идеи, гражданское воспитание.

Безперечно, *актуальною* проблематикою сьогодні, є формування людини, здатною жити в громадянському суспільстві. Для цього потрібні вміння й навички, що визначають відношення до суспільства й демократичний клімат в середовищі свого спілкування, бажання й готовність здійснити соціально корисні дії, примножувати багатства країни. У цьому аспекті одним із пріоритетів виховання повинна стати громадянськість. Як зазначає вчена О. Сухомлинська у роботі “Громадянське виховання: спадщина і сучасність” сучасні тенденції розвитку українського суспільства висунули на передній план педагогічного й всього громадського життя проблему громадянськості як якості суспільства і якості особистості [с. 3].

Проблема громадянського становлення особистості знаходилась у сфері науково-педагогічних інтересів таких вчених, як М. Драгоманов, М. Грушевський, С. Русова, І. Огієнко, Г. Ващенко, С. Ананьєв, В. Сухомлинський та ін. Саме ця проблематика і сьогодні носить доцільний та актуальний характер.

*Мета статті:* використовуючи історико-педагогічний досвід висвітлити можливі виховні орієнтири громадянського становлення особистості в умовах сьогодення.

Зауважимо, що вже у другій половині ХІХ століття відомий вітчизняний діяч К. Ушинський акцентував увагу педагогічної громадськості на тому, що національна свідомість людини, її любов до Батьківщини повинні складати моральну сутність особистості громадянина. В основі виховання громадянськості, на його погляд, повинна знаходитись ідея народності, що базується на особливостях національного менталітету, розвитку національної самосвідомості. В зміст громадянського виховання він включав виховання гуманності, правдивості, працелюбності, дисциплінованості, почуття суспільного обов’язку, при цьому головним завданням вважав, виховання патріотизму – найбільш сильного громадянського почуття [6]. Такої точки зору дотримувалось багато вітчизняних діячів (М. Костомаров, М. Драгоманов, П. Грабовський та ін.) які розглядали громадянськість як засіб досягнення мети нації.

До 1917 року питання виховання громадянськості розглядалося в контексті загальновиховної ідеї такими визначними педагогами, як П. Каптерев, С. Сікорський, М. Рубінштейн та ін. Вони вважали, що школа може правильно розвиватись, жити правильним життям лише при єдиній умові, якщо вона служить справі виховання людини. А оскільки в реальному житті людина є громадянином свого народу і діячем у суспільстві, то школа повинна, виховуючи людину, виховувати і громадянина. Громадянин не повинен знищувати людину, а людина – громадянина [4].

Українські педагоги та діячі освіти початку ХХ століття пов’язували громадянськість з національним вихованням, що було викликано ідейними, ідеологічними та соціальними чинниками (М. Грушевський, В. Винниченко та ін.).

У 20-х роках ХХ століття ідеї громадянського виховання розглядались

у контексті соціального виховання (Я. Мамонтов, Е. Равич-Щербо, В. Дюшен, М. Міронов та ін.). Соціальна теорія виховної діяльності обґрунтовувала відповідні ціннісні орієнтири та ідеали.

Починаючи з 30-х рр. і по 90-і рр. в Україні, як і в Радянському союзі в цілому ідеї громадянського виховання замінюються ідеями ідейно-політичного виховання. Виховний акцент робиться на формуванні комуністичного світогляду при якому відбувається нівелювання громадянсько-демократичних ціннісних орієнтирів. Винятком можна назвати працю В. Сухомлинського “Народження громадянина” (Київ, 1970). Так, в організації громадянського виховання, на погляд відомого педагога, необхідне комплексне розв’язання таких завдань (доцільність яких, вважаємо, не викликає сумніву і на сучасному етапі педагогічної діяльності):

- озброєння учнів науково обґрунтованим обсягом ідейно-громадянських знань, світоглядних ідей і понять як основою формування ідейно-громадянських поглядів. При цьому важливу роль відіграє не просто засвоєння знань, а перетворення їх на ідейні переконання учнів;
- залучення школярів до активної суспільно-корисної діяльності, конкретних трудових справ;
- розвиток таланту, здібностей особистості в їх найповнішому обсязі.

Громадянськість, за В. Сухомлинським, це джерело переконань, думок і почуттів людини. Особливу увагу видатний педагог приділяв гуманістичній спрямованості громадянського виховання, його органічному взаємозв’язку з розвитком творчих задатків особистості. Розробляючи теоретичні і втілюючи практичні ідеї громадянського виховання, В. Сухомлинський переконував, що з розвитком індивідуальних якостей особистість найбільш повноцінно реалізує свої можливості в діяльності, корисній для суспільства. Досліджуючи природу взаємодії ідейних і моральних спрямувань у процесі становлення громадянськості, В. Сухомлинський підкреслював, що без розвитку таких рис, як працелюбність і чесність, скромність і ввічливість, повага до старших і піклування про молодших, не може бути й мови про вироблення більш складних моральних норм і громадянських якостей особистості.

Акцентуємо увагу на тому, що у змісті книжок, які читають підлітки і юнацтво, на думку педагога, повинні домінувати такі ідеї (вважаємо, що і в умовах сьогодення вони також актуальні й доцільні):

- сенс людського життя – в служінні народові, Вітчизні, високим ідеалам;
- вірність Батьківщині, непохитність і мужність у боротьбі за її могутність – вища доблесть, в ім’я якої справжня людина долає будь-які труднощі;
- змалку людина повинна вчитися керувати своїм розумом і волею;
- розум людини могутній і непереможний, він велика сила і велике багатство, готуйся служити Вітчизні розумом, думкою, творчістю [3, с. 116].

Зауважимо, що, незважаючи на ідеологізовану та політизовану педагогіку, тенденції до догматизації духовного й морального життя, що обмежували появу й поширення нових ідей, В. Сухомлинський уперше в радянській педагогіці порушив і розвинув такі складні питання, як розвиток і формування свідомості особистості, вибір роду діяльності,

проблеми громадянськості з позицій гуманізму [5].

Ці напрацювання в галузі громадянського виховання, про які йшлося вище – частина нашої вітчизняної традиції, і їх не можна відкидати, ігнорувати, зовсім не брати до уваги в сучасних підходах до громадянського виховання підростаючого покоління.

Реалії сучасної виховної ситуації, на наш погляд, підтверджують фактор доцільного впровадження у процес виховної діяльності ідей громадянськості, що ґрунтуються на *принципах* зв'язку виховання з життям (виховна діяльність орієнтує учнів на узгодження їх життєдіяльності з життям суспільства); культуровідповідності (органічний зв'язок з історією народу, його мовою, традиціями, забезпечення духовної єдності поколінь); етнізації (наповнення виховання національним змістом, що передбачає формування самосвідомості громадянина); народності (єдність загальнолюдського і національного).

Актуальними, і в умовах сьогодення, залишаються *ідеї виховання громадянськості*, що розглядалися вітчизняними діячами у контексті національних інтересів; суспільних прагнень; державотворчих устремлінь та соціально значущих ціннісних орієнтирів.

Ідеї виховання громадянськості особистості, що переважали у досліджуваній період, сьогодні, мають своє логічне продовження. Зазначимо, що такі характеристики громадянськості, які акцентувались у педагогічних поглядах вітчизняних діячів, свідчать про визначальну роль світогляду особистості, на основі якого формується система її ціннісних орієнтацій, поглядів, переконань, усвідомлюється місце в суспільстві, визначаються обов'язок і відповідальність перед співвітчизниками, Батьківщиною. Сучасні дослідники (І. Бех, М. Боришевський, М. Евтух О. Сухомлинська, та ін.), як і вітчизняні діячі минулого (М. Драгоманов, Б. Грінченко, М. Грушевський, В. Винниченко, С. Русова, І. Огієнко та ін.) розглядають громадянськість як реальну можливість втілення в життя сукупності соціальних, політичних і громадянських прав особистості, її інтеграцію в культурні й соціальні структури суспільства.

Так, науковці О. Сухомлинська, М. Боришевський, І. Тараненко, С. Рябов, К. Чорна, що розробили концепцію громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності акцентували увагу педагогічної громадськості на тому, що громадянськість є багатоаспектним поняттям. Це фундаментальна духовно-моральна якість, світоглядна і психологічна характеристика особистості, що має культурологічні засади [2, с. 252].

Зазначимо, що *основні орієнтири розвитку ідей громадянського виховання*, які домінували у теорії виховання у досліджуваній нами період, і сьогодні, актуалізуються збагатившись інноваційними підходами у працях багатьох дослідників цієї проблематики. До *основних* орієнтирів розвитку ідей громадянського виховання відносимо:

– *патріотичний* (формування громадського обов'язку перед суспільством; створення високого ідеалу служіння рідному народові; виховання шанобливого ставлення до рідної мови, культури, традицій; любов і відданість батьківщині, прагнення захищати її інтереси);

– *національний* (формування національної свідомості й самосвідомості; усвідомлення етнічної спільності та національних цінностей і потреб);

– *правовий* (усвідомлення прав, обов'язків, ставлення до закону, інститутів влади; формування правової свідомості та навичок і звичок правомірної поведінки);

– *соціальний* (визначення й усвідомлення ієрархії соціальних цінностей; формування соціальної поведінки).

Зокрема, як одна з провідних у теорії виховання в другій половині XIX століття актуалізується ідея патріотичного виховання. Так, головне завдання, яке ставить у своїх працях відомий педагог К. Ушинський (“Про народність у громадському вихованні”, “О нравственном элементе в русском воспитании”, “Общий взгляд на возникновение наших народных школ”, “Человек как предмет воспитания”) це – розвинути в учнів почуття патріотизму. Саме в цьому педагог бачить ту велику силу, яка здатна відстояти самостійність і незалежність країни, забезпечити їй рух уперед й в економічному, й в культурному, й в суспільно-політичному відношенні.

Зазначимо, що у виховних поглядах вітчизняних діячів підкреслювалась ідея, що “вірно” поставлене виховання є одночасно й патріотичне, й громадянське, й національне виховання. Адже воно по необхідності реалізується у відповідності з традиціями і морально-духовними цінностями народу, соціокультурним досвідом суспільства.

Пріоритетними у виховних поглядах відомих національних діячів М. Грушевського, С. Русової, Я. Чепіги та ін. було формування в учнів таких якостей, як: любов до Батьківщини; гуманність, правдивість, працелюбність, дисциплінованість, почуття відповідальності („Про українську мову і українську школу”, „Ідейні підвалини школи”, „Ґрунтовні принципи нормальної школи” та ін.). Безперечно, що першочергове значення надавалось національним цінностям, що в цьому контексті означали: працелюбність, любов до природи, естетизація дійсності, терпимість, висока моральність, почуття обов'язку і відповідальності, мужність, активність, піклування про захист держави. У цьому аспекті, відомий радянський педагог В. Сухомлинський відзначав: „Справжнє громадянське виховання починається там, де ідея і особиста праця – піт, мозолі, зливаються воедино, творять те, про що народ говорить: у людини є святе за душею. Я твердо переконаний, що цим святим для кожної людини повинна стати праця, одухотворена високою ідеєю. Це така ж святиня, як і обов'язок перед полеглими за наше щастя. Коли я вдумуюсь у слова патріотизм, Батьківщина, громадянин – ці слова завжди зв'язуються в моєму уявленні з трьома іншими поняттями: народ, труд, хліб. Це три могутні корені громадянськості” [5, с. 313].

І сьогодні, на наш погляд, *актуалізація патріотичних цінностей у формуванні державотворчих устремлінь молоді* є одним із визначних орієнтирів виховання громадянськості у сучасній виховній практиці. Формування патріотичних цінностей і почуттів означає створення високого ідеалу служіння рідному народові, готовності до героїчного подвигу в ім'я процвітання і незалежності України. Учні повинні усвідомити наступні поняття:

- Земля – спільний дім людства;
- Батьківщина – унікальна, єдина, дана долею що дісталася від попередніх поколінь, яку треба берегти і захищати від негативних по відношенню до неї проявів; примножувати її багатства;
- Громадянин – людина, яка ідентифікує себе з певною країною, у якій вона наділена відповідним юридичним статусом, що є підставою для користування певними правами, а також дотримання обов'язків.

Підкреслимо, що патріотичне виховання нерозривно пов'язане з підготовкою молоді до захисту Батьківщини. В першу чергу, це систематична і цілеспрямована діяльність з формування у майбутніх громадян високої патріотичної свідомості, почуття вірності своїй державі, готовності до виконання громадянського обов'язку і конституційних обов'язків по захисту інтересів Батьківщини. Саме з патріотизмом органічно поєднується національна свідомість громадян, яка ґрунтується на національній ідентифікації:

- вбирає в себе віру в духовні сили своєї нації, її майбутнє;
- волю до праці на користь народу;
- вміння осмислювати моральні та культурні цінності, історію, звичаї, обряди, символіку;
- систему вчинків які мотивуються любов'ю, вірою, волею, осмисленням відповідальності перед своєю нацією.

Сьогодні, слід акцентувати увагу на необхідності і важливості *поглиблення знань з історії української державності й громадянства, ознайомлення з патріотично-державницьким спрямуванням попередніх поколінь українців, усвідомленням незнищенності, її народу і культури своєї національної приналежності, готовності до трудового й героїчного подвигу в ім'я України.* Учнівська молодь повинна усвідомлювати, що поняття „патріотизм” включає:

- почуття прихильності до того місця, де людина народилася і виросла;
- поважне ставлення до рідної мови;
- турботу про інтереси Батьківщини;
- прояв цивільних почуттів і збереження вірності Батьківщині;
- гордість за соціальні і культурні досягнення своєї Батьківщини, відстоювання її свободи й незалежності;
- поважне ставлення до історичного минулого держави, звичаїв і традицій свого народу;
- прагнення бути корисним своїй Батьківщині.

На наш погляд, актуальною залишається проблематика формування зрілої особистості-громадянина, духовна сфера якої включає таку систему цінностей і ціннісних орієнтацій: утвердження у міжлюдських стосунках гуманних начал: доброти, справедливості, толерантності, щирості, сумлінності, власної гідності, взаємоповаги, відповідальності, принциповості, працелюбності. Ставлення до праці не лише як засобу забезпечення матеріального достатку, а й усвідомлення благодійного впливу праці на людину, на розвиток її здібностей, волі, характеру – як невичерпного джерела натхнення, мук і радощів творення, творчих злетів, як можливості працею дарувати щастя собі, рідним, близьким незнайомим,



Батьківщині. Уважне ставлення до думок, поглядів інших людей, намагання зрозуміти їх, відшукати зерно правди та істини в міркуваннях опонента; екологічна вихованість. Усвідомлення неоціненого значення навколишнього природного середовища в житті людини, бережливе ставлення до природи, потреба захищати її від незрозумілих і небезпечних утручань людини в об'єктивні закономірності життя природи. Здатність до естетичного сприймання природних явищ, до усвідомлення благотворного впливу на почуття, життєсприймання людини; відчуття себе часткою природи, усвідомлення особистої відповідальності за неї; правова вихованість, законослухняність, володіння правовою культурою. Свідоме та відповідальне ставлення до прав та обов'язків громадян відповідно до державного законодавства. Активна протидія правовому нігілізму. Повага до Конституції, державних символів, їх активний захист від будь-яких посягань з боку несвідомих членів суспільства; усвідомлення неоціненого значення віри людини у вищу ідею, у безсмертя, незнищенність душі людської, всього того, що людина створила протягом свого життя – як символ людського в Людині, як можливість збагнути сенс самовдосконалення і творення себе задля осягнення найвищої, достойної людської гідності мети – служити людині, народові, Вітчизні і знаходити в цьому справжнє, людське щастя; патріотизм як самовіддана любов до рідної землі, її народу, держави. Вболівання за долю Батьківщини. Потреба віддавати всі свої сили, талант служінню співвітчизникам. Почуття відповідальності за сучасне і майбутнє нації, держави як реальний вияв громадянського обов'язку; інтерес до історії рідного краю, його минулого. Прагнення збагнути як величні, героїчні моменти його історії, так і причини трагічних занепадів, страждань народу. Шана до видатних людей, героїв нації, які жертвовно служили народові, збагачували його культуру, науку, примножуючи внесок Вітчизни у скарбницю світової цивілізації; діяльна участь у збереженні та примноженні традицій народу, його культури, мистецтва, науки. Усвідомлення неоціненого значення мистецтва, літератури в житті людини, естетична вихованість; розвиненість естетичних смаків, уподобань, уміння відрізнити справжню, благородну красу від вульгарності; усвідомлення неоціненого значення у житті людини рідної мови, в якій на генетичному рівні втілюється творча сила народного духу, помисли народу, його сподівання, віра та воля. Бездоганне володіння державною мовою, активне сприяння її функціонуванню в усіх сферах суспільного життя, на всій території держави; розвинена національна свідомість та самосвідомість, що є важливою складовою цілісної системи духовності людини та проникає в усі сфери її життєдіяльності. Національна гідність у поєднанні з шаною до всіх етносів, які є патріотами і, як громадяни, самовіддано служать Батьківщині [1; 2].

– Зазначимо, що в умовах сьогодення безперечно доцільною є *практична спрямованість* усіх компонентів виховання громадянськості задля досягнення єдиної мети – підготовки молоді до життя у громадянському демократичному суспільстві, визнання й прийняття цінностей, що є головними і визначальними для суспільства.

– Отже, узагальнення результатів дослідження з погляду

*перспективності* набутого досвіду продовжують бути актуальними в умовах сьогодення. До таких аспектів відносимо: популяризація українознавчих основ виховання особистості; усвідомлення соціальних прав і свобод; аргументація культурологічного підґрунтя громадянської свідомості; популяризація національної ідеології, в основі якої лежить служіння Україні, втілюється прагнення кожного громадянина до державності і соборності; готовності до захисту України, глибоке розуміння громадянського обов'язку у будь-який час стати на захист Батьківщини; доцільність ознайомлення з правовою культурою як системи правових цінностей, що відповідають рівню досягнутого суспільством правового прогресу і відображають у правовій формі стан свободи людини, інші найважливіші соціальні цінності; акцентування активної життєвої позиції та здорового способу життя; формування життєвої компетентності, соціально-значущих ідеалів і ціннісних орієнтацій; залучення вихованців до самоврядування; поєднання педагогічного керівництва зі створенням умов для прояву вихованцями самостійності, ініціативи, самодіяльності; адекватності ролей членів колективу своїм реальним можливостям, зміна характеру та видів колективної діяльності, що дозволяє вводити учнів до нових стосунків; оптимізація колективних взаємин; бережливе ставлення до продуктів людської праці; необхідністю українознавчих основ суспільних дисциплін; важливість практичної спрямованості усіх компонентів виховання громадянськості.

#### Список використаних джерел

1. Боришевський М. Й. Духовні цінності в становленні особистості – громадянина / М. Й. Боришевський // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 144–150.
2. Громадянин – Держава - Громадянське виховання. Антологія / Упорядники М.П. Рагозін і О.В. Сухомлинська. – Донецьк: Видавництво „Донбас”, 2001. – 262 с.
3. Кучинська І.О. Виховання громадянськості в Україні (друга половина XIX – XX ст.): монографія / І.О. Кучинська. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2009. – 196 с.
4. Сухомлинська О. Ідеї громадянськості й школа в Україні / О. Сухомлинська // Шлях освіти. – 1999. – № 4. – С. 20–25.
5. Сухомлинський В. О. Вибрані твори. В 5-ти т. – Т.3. Серце віддаю дітям. Народження громадянина. Листи до сина. / В. О. Сухомлинський. – К.: Радянська школа, 1977. – 670 с.
6. Ушинський К. Д. Про народність у громадському вихованні / К.Д.Ушинський // Журнал для виховання. – № 7, 8 – 1857. – С. 99.

In the article the attempt of analysis is done and to illumination of educate orientiriv of the civil becoming of personality in the conditions of segodennya

**Keywords:** orientiri, development, ideas, civil education.

Отримано 6.11.2012

## ПСИХОЛОГІЧНІ МОДЕЛІ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

Статтю присвячено теоретичному аналізу досліджень щодо психологічних моделей соціальної роботи. На їх основі здійснено спробу побудови теоретичної моделі структури психологічної культури майбутнього соціального працівника.

**Ключові слова:** соціальна робота, соціальний працівник, індивідуальна робота, групова робота, робота у мікросоціальному середовищі.

Статтю посвящено теоретическому анализу исследований относительно психологических моделей социальной работы. На их основе осуществлена попытка построения теоретической модели структуры психологической культуры будущего социального работника.

**Ключевые слова:** социальная работа, социальный работник, индивидуальная работа, групповая работа, работа в микросоциальной среде.

Соціальна робота належить до числа професій, які виникли і розвиваються на основі замовлення суспільства щодо створення системи соціальної допомоги населенню. Історія створення і формування основних підходів, мети, принципів, методів, моделей і технологій соціальної роботи давня і ґрунтується на поступовому розвитку і удосконаленні уявлень суспільства і окремих особистостей про зміст, структуру, особливості людинознавчої діяльності. Система соціальної допомоги пройшла шлях від філантропічного підходу в підтримці соціально вразливих верств населення, людей, які потрапили у складну життєву ситуацію внаслідок соціальних чи особистісних проблем, до появи такого виду професійної допомоги, як соціальна робота, що призначена не тільки створювати необхідні умови для соціального забезпечення громадян, але і для розвитку їхніх можливостей і вміння вибудовувати своє життя, мобілізації внутрішніх ресурсів у подоланні життєвих криз.

Психологічний вплив на особистість в соціальній роботі здійснюється відповідно до того, якого напрямку теоретичної і практичної психології дотримується соціальний працівник, які його досвід роботи і професійна підготовленість. Використання різноманітних психологічних прийомів і технік розподіляється на два основних методологічних принципи: директивний – розвиток допомагаючих стратегій, які засновані на лікуванні, і в цьому випадку клієнт є пасивним споживачем психотерапії, і не директивний, в основі якого – сприяння самоактуалізації особистості, здатності підтримувати себе саму, розвиток незалежності.

У практиці соціальної роботи послідовний психологічний вплив на клієнтів здійснюється у таких формах: індивідуальна робота, групова робота і робота у мікросоціальному середовищі[1].

Загальною для всіх трьох форм соціальної роботи, які в науковій літературі визначаються також як методи, напрямки соціальної роботи, є діагностика психологічного стану клієнта. *Діагностичний підхід* розвивався від методик встановлення соціального діагнозу, засновником якого вважається Мері Елен Річмонд (отримання інформації, встановлення діагнозу через дослідження стану соціального відхилення, прогноз перспектив поліпшення стану, лікування, надання допомоги клієнту), до діагностичного підходу (Г. Гамільтон, Ф. Холліс, М. Буде) [1].

В основі сучасних діагностичних підходів до соціальної роботи лежать два основоположні принципи: соціальна допомога, заснована на індивідуалізації клієнта та його проблеми; допомога спрямована на поліпшення соціального життя особистості. Ці процеси описані в науковій літературі як діагноз і лікування.

На діагностичному етапі соціальної роботи соціальний працівник намагається розпізнати природу, причини звернення до психолога чи соціального працівника, зрозуміти психологічний стан клієнта, адекватно його інтерпретувати. На цьому етапі важливо знайти порозуміння з клієнтом, встановити довірливі взаємовідносини, отримати необхідну інформацію, подолати опір у саморозкритті, якщо такий виникає. На цьому етапі соціальний працівник отримує інформацію про почуття клієнта, його соціальне оточення, умови життєдіяльності, стан здоров'я, ставлення близьких людей до проблеми, з якою він звернувся, його власне ставлення до проблеми і власної життєвої ситуації. Для цього використовується метод інтерв'ю, під час якого клієнт розповідає свою історію, розкриває основні психологічні й соціальні фактори. Таке інтерв'ю часто має спонтанний характер і потребує від соціального працівника досвіду роботи, гнучкості, тактовності, володіння різноманітними психологічними техніками.

До основних моделей індивідуальної роботи належать:

*Метод вирішення проблем* (Х.Перлман) заснований на базовому постулаті психодинамічної концепції, відповідно до якого все життя людини є процесом, який має своє проблемне вирішення. Особистість нездатна справлятися з власними проблемами внаслідок таких причин: недостатня мотивація, нездатність чи неможливість працювати над власною проблемою, невміння вирішувати ситуацію правильним способом, негативне соціальне оточення клієнта, відсутність матеріальних засобів для розв'язання своїх проблем, дефіцит інформації та ін. Соціальний працівник повинен допомогти клієнту знайти правильні шляхи вирішення проблеми. Завдання соціального працівника в тому, щоб створити таку терапевтичну взаємодію, яка сприяє клієнту вільно висловлювати свої почуття, ставити актуальні питання, обговорювати їх і одночасно самостійно знаходити шляхи їх розв'язання [2].

*Психосоціальний метод* (Ф. Холліс) заснований на проникненні у причини девіантної чи дезадаптаційної поведінки клієнта, відновленні "історії хвороби" клієнта. Це зумовлює складну діагностику особистості в

ситуації за зацікавленої участі самого клієнта. Метод використовує прямі та опосередковані моделі втручання, за яких значна увага приділяється соціальному оточенню клієнта. Психосоціальний метод інтенсивно застосовується у випадках розуміння клієнтом своїх індивідуальних і соціальних проблем, наприклад, проблем, пов'язаних зі здоров'ям [2].

*Поведінковий підхід* (Ед.Й. Томас) зосереджується на можливостях соціального середовища, в системі “особистість – середовище”. У процесі допомоги клієнту модифікація поведінки здійснюється за двома напрямками: оперантна і респондентна зміни поведінки. Техніки оперантної зміни поведінки включають такі види інтервенцій, як позитивна і негативна зміна поведінки, диференціальні зміни, корекція негативних наслідків, формування позитивних стереотипів поведінки, блокування несприятливих стимулів. Техніки респондентної зміни поведінки включають раціональні дискусії (вербальні інструкції), поведінкові рольові ігри, навчання позитивному структуруванню і моделям поведінкових уявлень [2].

Основні підходи до модифікації поведінки зводяться до такого. Вона має розглядатися як шлях, який дає змогу клієнту навчитися справлятися із труднощами в навколишньому середовищі. Поведінка, яка усвідомлюється і модифікується, підтримується і закріплюється через основні індивідуальні конфлікти. Головне завдання модифікації поведінки – допомогти людям управляти їх власною поведінкою, досягти поставлених цілей.

Згадані методи спрямовані на навчання продуктивним моделям поведінки. Соціальний працівник виступає щодо клієнта більшою мірою як педагог. Зважаючи на такі установки, клієнт навчається “цілеспрямованій” поведінці, де цінності і норми соціального середовища слугують орієнтирами, еталонами, взірцями.

Основними поведінковими моделями роботи з випадком є: підхід, центрований на завданні, кризово-орієнтований короткотерміновий метод індивідуальної роботи, раціональний метод індивідуальної роботи, терапія реальністю.

*Підхід, центрований на завданні* (С. Рід, Р. Епштейн), чи втручання, яке центроване на завдання, – це набір процедур для полегшення сприйняття клієнтом цільових проблем. Проблема відповідно до цього методу формулюється клієнтом при узгодженні із соціальним працівником, а також визначається цілями і можливостями соціальної служби, агенції, їх компетенцією. Модель складається з елементів кризових інтервенцій, які проблемно орієнтовані, і функціональних підходів. Взаємодія соціального працівника і клієнта чітко структурована, директивна та обмежена у часі. Послідовні її кроки зумовлюють такі дії: дослідження специфіки проблеми клієнта, встановлення контракту, планування завдання та його виконання, досягнення цільової установки, врегулювання проблеми [2].

Цей метод використовується у таких ситуаціях: в особливо складних випадках; у зв'язку з втратою чи зниженням соціальних здібностей індивіда через проблеми, які виникають; незадоволеність людини своєю складною життєвою ситуацією настільки є великою, що вона, не зважаючи ні на що, намагається її змінити; проблема виникла у строго обмеженому середовищі; проблема не має глибоких коренів в особистості клієнта.

*Кризовоорієнтований короткотерміновий метод індивідуальної роботи* – це комбінований підхід, який полягає у використанні елементів психотерапії, практичної психології, раціональних дискусій в соціальній роботі. Він застосовується до таких кризових станів, як тривожність, сором, провина, ворожість тощо. Соціальний працівник, послаблюючи психологічну і соціальну напругу клієнта, допомагає йому приймати відповідні рішення, підбирає для нього адекватні ролі у конкретній ситуації.

*Раціональний метод індивідуальної роботи* (Г. Вернер, М. Кінді) виступає як альтернатива психоаналітичним моделям індивідуальної роботи. Його основу становлять установки когнітивної теорії і припущення, що інтенсивність дій щодо змін у поведінці клієнта залежить від сили волі. Використовуючи принцип “тут і тепер”, оцінювання стану клієнта фокусується на мисленні, почуттях, поведінці в реальному вимірі часу. Мета методу постає у змінах свідомості клієнта, яку визначають як сукупність вияву емоцій, уявлень і поведінки клієнта. Взаємодія фіксується на вирішенні проблем, клієнту пропонуються модулі аналізу і способи модифікації поведінки в реальній ситуації [3].

*Терапія реальністю* (В. Глассер) – метод індивідуальної роботи, в основі якого лежить твердження, що особистість має бути любимою і відчувати свою цінність, а для цього необхідно визначити стандарти поведінки. Ціль методу полягає в тому, щоб допомогти людям зрозуміти і прийняти відповідальність за власну поведінку. Стратегії взаємодії спрямовані на ідентифікацію поведінки клієнта, навчання продуктивному спілкуванню, яке не принижує інтереси інших – без конфронтації і агресії [4].

*Консультування* – один з важливих психологічних методів соціальної роботи. До консультанта звертаються за допомогою люди, які не в змозі власними силами вирішити свої проблеми. Як правило, це проблеми, пов’язані з кризовими періодами життя, так званими точками переходу від однієї життєвої ситуації чи становища до інших (від дитинства до дорослості, від подружнього життя – до розлучення, від середньої дорослості до старості), а також з приводу вирішення конфліктних ситуацій, проблем у взаємовідносинах з іншими людьми, правових питань, матеріальних проблем тощо. На думку Віктора Франкла, клієнт – це *homopattens*, тобто “людина, яка страждає”[4].

Соціальна робота з групою чи групова соціальна робота визначається як метод психосоціальної роботи і як форма соціальної роботи, якщо за критерій береться кількість об’єктів соціально-психологічного впливу. У зарубіжній науковій літературі соціальна робота з групою традиційно визначається як метод соціальної роботи. Група клієнтів, які включаються у груповий процес, розглядається як об’єкт соціальної роботи. Група спеціалістів та професіоналів, які беруть участь у роботі міждисциплінарних груп, є суб’єктом соціальної роботи.

Розвиток психологічних підходів, прийомів, напрямків діяльності таких груп відбувався у рамках психотерапії і практичної психології. Груповий процес будується відповідно до психоаналізу, біхевіоризму, когнітивної психології, гуманістичної психології та інших психологічних теорій і

напрямок. Клієнтами групової соціальної роботи є особи з проблемами соціальної адаптації та інтеграції, жертви несприятливих умов соціалізації, ті, хто має проблеми психологічного та емоційного стану як наслідки життєвих криз різного віку і соціального становища.

Засновниками теоретичних напрямів групової соціальної роботи вважають американських учених К. Паппел і Б. Ротман [5]. Їм належить розробка наукових підходів, які базуються на его-психології, когнітивній теорії і теорії соціального наочіння, теорії відносин, рольовій теорії особистості, теорії комунікації.

*Его-психологія* пропонує соціальному працівнику можливість зрозуміти поведінку клієнта як окремого індивіда і як члена групи, спостерігати, як відбувається його індивідуальне пристосування до дійсності, інших людей, як він реагує на зовнішній тиск і внутрішній неспокій. Це дає змогу пояснити внутрішню самоорганізацію індивіда та його стосунки з зовнішнім світом. При вивченні особистості особлива увага приділяється питанням розвитку та адаптації, автономії, свободи й особливостям функціонування власного Я.

Соціальний працівник у процесі групової роботи намагається актуалізувати навички психологічного захисту клієнтів, допомагає розвинути їх за допомогою групи, віднайти різні варіанти функціонування. В его-психології опір розглядається не як конфлікт, а як діалог індивіда із середовищем. Відповідно до понять его-психології основне призначення роботи з групою – підтримка психічного здоров'я особистості, її ідентичності, розвиток самореалізації.

*Когнітивні теорії і теорії соціального наочіння* дають можливість соціальним працівникам інтерпретувати і аналізувати мотиви поведінки індивідів у груповій взаємодії, визначати ціннісні орієнтації клієнтів, допомагати їм зрозуміти, як вони “відчувають один одного”, як формуються їх знання про світ і життєві ситуації. Досвід групової взаємодії формує ціннісні орієнтації, позитивні очікування, компетентність і навички соціальної взаємодії.

*Теорія відносин* розглядає відносини у групі як певні стійкі зв'язки, що допомагають клієнту зрозуміти свої обов'язки у міжгруповій взаємодії, навчитися співіснувати з іншими членами групи в обставинах, які змінюються, сформувані необхідні навички для “вибудовування” психологічної дистанції у груповій взаємодії.

*Рольова теорія особистості* базується на знаннях про рольові очікування, рольові конфлікти, відносини, які формуються у процесі групової роботи. Для соціального працівника важливо створити умови для особистісного зростання клієнта, поліпшити його соціальне функціонування у суспільстві.

*Теорія комунікації* створює уявлення про динамічний обмін інформацією між членами групи. Комунікація виступає як рольовий обмін інформацією, націлений на досягнення певного результату. У цьому контексті комунікація є певним інструментарієм для вирішення завдань групової роботи. Теорія комунікації надає можливість соціальному працівнику спостерігати у процесі групової динаміки специфічні перешкоди, які ускладнюють соціальне функціонування особи, розробляти програми з їх подолання, розвивати

навички виявлення індивідуальних почуттів і уявлень у груповому спілкуванні.

Концепція групової діяльності зумовлює формування відносин не тільки у груповому просторі, але і поза ним. Зовнішнє соціальне середовище включається у процес соціальної роботи, коли окремим членам групи необхідно навчитися змінювати ситуацію, впливати на її оточення. Кожен член групи може екстраполювати індивідуальні концепції компетенції, вони можуть бути прийняті групою або ж відкинуті нею. Особливістю групової соціальної роботи є також її концепція зумовлювати розвиток групи в ситуації “група як ціле”. Це означає, що з часом група створює структуру автономного розвитку, в якій з’являються лідери, які беруть на себе функції керівництва, координації групових процесів.

Вважають, що основними домінантами групової роботи є спонтанність і планування. Дії розгортаються за принципом “тут і тепер”, дають можливість клієнтам отримати досвід, який вони зможуть актуалізувати у майбутньому.

К. Папелл і Б. Ротман запропонували підхід до класифікації групової соціальної роботи, який спирається на тип послуг, які надаються; особливості ролей і взаємодії соціального працівника; теоретичну парадигму методу групової роботи, типологію клієнта. Вчені виділяють такі моделі: модель соціальних цілей, клінічну модель, модель взаємодії (взаємодопомоги) [5].

*Модель соціальних цілей* становить традиційну парадигму, прийняту в практиці добровільних помічників.

*Клінічна модель* базується на двох домінантах – засобах і контексті. Для цієї моделі характерний певний технологічний підхід, який включає в себе такі елементи, як контракт, план, лікування, формування групи, розвиток групи, оцінювання, завершення.

*Модель взаємодії* складається з елементів взаємної допомоги, яка надається членами групи в процесі групової динаміки.

Основними видами соціальної роботи з групою є:

*Групи відновлення* – це групи, які організуються у мікросоціумі у містах проживання клієнтів для спільного раціонального проведення дозвілля. Групи розвиваються спонтанно, на добровільній основі.

*Групи відновлення умінь*. Основна мета груп – допомогти клієнту відновити втрачені уміння чи набути нові на основі широкого спектра діяльності – від спортивних ігор до занять художньою творчістю.

*Освітні групи* будуються на основі взаємспрямованих інтересів клієнтів до тієї чи іншої проблеми на основі соціальних запитів клієнта.

*Посередництво*. Метасоціальної роботи – гармонізація потреб особистості і суспільства. Соціальний працівник, виступаючи у ролі посередника і фасілітатора, допомагає клієнту досягти того, чого він потребує, через лікувальні дії групового процесу. Метод спрямований на надання практичної допомоги у подоланні неблагополучного середовища.

*Групи самопомоги*. Робота, яка проводиться у групі, будується на основі взаємної підтримки її членів. Соціальний працівник передає свої функції групі.



*Терапевтичні групи.* Основна мета груп – регулювати розвиток і компетентність індивідів і оточення. Групова терапія переслідує такі цілі: допомагає розвивати інтерперсональні уміння, розвиває основні етапи особистісного зростання, допомагає коректувати хронічні проблеми зі здоров'ям, поліпшує індивідуальні розбіжності.

Таким чином, необхідно відрізнити специфіку психотерапевтичної і соціальної групової роботи. Для першої з них динаміка групи є лікувальним засобом, для іншої – соціальною формою поліпшення соціального становища індивіда через терапію в групі, терапію групи, терапію через групу чи наявність усіх підходів. Якщо для психотерапевтичних груп основою є фіксація на хворобливих станах, то для груп соціальної роботи – полегшення комунікації, зняття бар'єрів соціальної ізоляції, вирішення питань із соціальним оточенням. У психотерапевтичній роботі у центрі уваги – терапевт, який виступає у батьківсько-материнських ролях. У групах соціальної роботи соціальний працівник може відігравати як центральну, так і побічну роль. В основному групова соціальна робота розглядається як навчальна діяльність з освоєння соціально необхідних умінь і навичок.

#### **Список використаних джерел:**

1. Соціальна робота: В 3 ч. – К.: Вид. дім „Києво-Могилянська академія”, 2004. – Ч. 2: Основи соціальної роботи / А.М. Бойко, Н.Б. Бондаренко, О.С. Брижовата та ін.; За ред. Т.В. Семігіної, І.М. Григи. – С. 91-119,136-161.
2. Соціальна робота: Хрестоматія // Соціальна робота. – Кн. 3. – К.: ДЦССС, 2002. – С. 149-173.
3. Фирсов М.В., Студенова Е.Г. Теория социальной работы: Учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Гуманит. изд. центр „ВЛАДОС”, 2001. – С. 402-427.
4. Фирсов М.В., Шапиро Б.Ю. Психология социальной работы: Содержание и методы психосоциальной практики: Учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Изд. центр „Академия”, 2002. – С. 145-184.
5. Фрейджер Р., Фейдимен Д. Личность: теории, эксперименты, упражнения. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. – 864 с.

Статтяю є присвячено теоретичний аналіз досліджень у зв'язку з психологічними моделями соціальної роботи. На їхній основі здійснено спробу побудувати теоретичну модель структури психологічної культури майбутнього соціального працівника.

**Keywords:** social work, social worker, individual work, group work, work, is in a mikrosocialnomu environment.

*Отримано 7.11.2012*

## **СОЦІАЛЬНА ОПІКА СИРИТ ПРИКАЗАМИ ГРОМАДСЬКОЇ ОПІКИ В ІСТОРІЇ УКРАЇНИ КІНЦЯ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТ.**

У статті розкривається вирішення проблеми соціальної опіки дітей-сиріт губернськими установами Російської імперії – Приказами громадської опіки наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст. На прикладі Волинського, Київського, Подільського Приказів громадської опіки показані основні форми прилаштування сиріт цими установами.

**Ключові слова:** соціальна опіка, історія, діти-сироти, притулки, Приказ громадської опіки, виховання

В статье раскрывается решение проблемы социальной опеки детей-сирот губернскими учреждениями Российской империи – Приказами общественного призрения в конце ХІХ – в начале ХХ вв. На примере Волынского, Киевского, Подольского Приказов общественного призрения показаны основные формы размещения сирот этими учреждениями.

**Ключевые слова:** социальная опека, история, дети-сироты, приюты, Приказ общественного призрения, воспитание

Вирішення проблеми соціальної опіки сиріт є нагальною для сьогодення. Існуюча система дитячих будинків, шкіл-інтернатів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування не відповідають потребам часу. На сьогодні уряд України обрав лінію на те, щоб “ліквідувати дитячі будинки і щоб діти виховувались у сім’ях” [10]. В Україні створено належну нормативно-правову базу для досягнення цієї мети. Це, в першу чергу, Сімейний кодекс, Закони України “Про охорону дитинства”, “Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування”, постанови КМУ “Про Затвердження Положення про прийомну сім’ю”, “Про Затвердження положення про дитячий будинок сімейного типу”, “Про затвердження Порядку провадження діяльності з усиновлення та здійснення нагляду за дотриманням прав усиновлених дітей”.

На сьогодні у складних економічних та соціальних реаліях життя вирішення проблеми сирітства можливе лише за умови реалізації комплексної стратегії, яка враховуватиме ключові проблеми виховання та соціальної адаптації дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. До проблема соціального супроводу цієї категорії дітей в сучасних умовах звертались у своїх дослідженнях Л. Артюшкіна, Г. Бевз, А. Капська, А. Паляничко та ін. Не зайвим буде, на нашу думку, і

узагальнення історичного досвіду з організації соціальної опіки дітей-сиріт. Адже в історії України кінця XIX – початку XX ст. були вироблені різні форми їх влаштування. Однією з них було розміщення дітей у притулках Приказів громадської опіки, що діяли в кожній губернії Російської імперії. Дослідження діяльності цих державних установ на теренах України присвячено дослідження Ф. Ступака [9]. Однак питання соціальної опіки ними дітей-сиріт висвітлено недостатньо. Тому дослідженню соціального супроводу дітей-сиріт Приказами громадської опіки присвячена наша стаття.

Питання соціального супроводу дітей-сиріт у системі Приказів громадської опіки регулював Статут громадської опіки [11]. За ним у сирітські будинки приймалися діти обох статей всіх станів, крім дворянського. Діти утримувались за державні кошти. Проте перебування у таких притулках деяких дітей оплачували громади, до яких належали їх батьки, або родичі чи благодійники. Приймались діти віком від 7 до 11 років. Мав бути визначений один день в липні місяці для здійснення прийому дітей до закладу. Однак, у екстрених випадках дозволялось приймати сиріт і у інший час.

Всі сироти перебували у притулках до 12-річного віку. За час перебування вони мали закінчити курс парафіяльної школи, а при певних умовах – міські або повітові училища. Діти 9-12 років, що перебували у сирітських будинках, складали щорічні публічні екзамени з Закону Божого, арифметики, читання, чистописання [16, арк. 3-8]. Деякі діти ще до закінчення свого перебування у притулку могли потрапити у сім'ї родичів чи інших осіб на проживання і виховання або бути прилаштованими до іншого навчального чи виховного закладу. По закінченню перебування у притулку діти мали бути прилаштовані у начальні заклади, на службу, на фабрики, заводи, на навчання до ремісників, торговців у інші місця, де можуть освоїти корисні заняття. Вибір такого місця залежав від статі, походження та рівня розвитку дитини. Однак, тут спрацьовував принцип становості. Хлопчики-сироти з дітей купецького, міщанського та інших станів по досягненню дванадцятилітнього віку розподілялись у міські гімназії, у фельдшерські школи, школи садівництва, шовківництва, виноробства і землеробства, до благодійників, до купців, фабрикантів, заводчиків, художників, ремісників, у друкарні. Діти чиновників і канцелярських службовців направлялись у гімназії або до благодійників. По закінченню курсу гімназій юнаки обох груп могли вступати до університетів на кошти Приказів громадської опіки, родичів або благодійників. Опікуватись долею сиріт, щоб останні були прилаштовані з користю для себе і суспільства, мали за посадами міські голови та почесні попечителі сирітських закладів. Після обумовленого терміну перебування в учнях, дітям влаштовувався своєрідний іспит, після якого їх записували до відповідного стану. У подальшому соціальна опіка виражалась у тому, що почесні попечителі мали потурбуватись про те, щоб сироти були прилаштовані на перших порах до благонадійних господарів, які би погодились взяти таких дітей у кості комісіонерів, прикажчиків, підмайстрів або робітників, здійснюючи за ними нагляд. Такий супровід

здійснювався до настання повноліття [17, арк. 2].

Дещо обмежені були можливості для вирішення долі дівчаток після досягнення ними 12-річного віку. Дівчатка-сироти з купецького, міщанського, цехового та інших станів розподілялись у виховні заклади для дівчат, заклади навчання повивальній майстерності, до благодійників, до майстрів та майстринь у науку ремеслам. Дівчатка-сироти з числа доньок чиновників і канцелярських службовців поміщались у ті ж заклади, за винятком направлень в науку до майстрів і майстринь. Вони також мали можливість продовжити навчання у приватних пансіонах за кошти Приказу або приватних осіб.

По завершенню курсу навчання у виховних закладах, пансіонерки мали бути прилаштовані зусиллями відповідного Приказу громадської опіки, міського голови, почесного попечителя сирітського притулку. Як правило, це були посада класної дами або інші посади у цих же виховних закладах. Могли бути прилаштовані також у приватні будинки у якості виховательок дітей. Хто з дівчат був прилаштований відповідне місце і покидала виховний будинок, то отримувала фінансову допомогу на одяг та облаштування. Після цього їх подальша доля залежала від власної праці, поведінки.

Дівчата із сирітських притулків могли бути улюбий час прилаштовані у сім'ї благодійників, що можна вважати прототипом сучасних прийомних сімей. Нагляд за їх утриманням, вихованням, облаштуванням подальшої долі здійснювали, як у випадку із хлопцями, Приказ громадської опіки, міський голова, почесний попечитель притулку.

Дівчата, які не були прилаштовані ні у виховні, ні у навчальні заклади, ні у сім'ї приватних осіб, розподілялись до майстрів чи майстринь за плату чи без неї. У подальшому їх доля облаштовувалась аналогічно як і у хлопців: своєрідний іспит та розміщення у сім'ях благонадійних осіб під контролем відповідних посадових осіб.

Закладів соціальної опіки дітей-сиріт у системі Приказів суспільної опіки губерній Правобережної України, яка включала в себе Волинську, Київську та Подільську губернії, було 3. Це сирітські будинки у Житомирі на 90 дітей та Києві на 60, а також виховний будинок у Києві, куди приймалися незаконно народженні діти.

Київський сирітський будинок приймав на повне утримання сиріт та напівсиріт з Київської губернії християнського віросповідання. Дітей тут навчали грамоті, а дівчаток ще й рукоділля [3, с. 12]. У самому закладі дітей утримували тимчасово, а потім віддавали на вигодовування та виховання селянам сусідніх з Києвом сіл до 12-річного віку за плату від Приказу суспільної опіки. Хворі діти до 3 років лікувались у сиротинці, а старші відправлялись у Кирилівську лікарню. У Київському притулку було відкрито з дозволу Приказу лазарет на 5 ліжок для сифілітичних дітей [9, с.21].

Сирітський будинок Житомирського Приказу суспільної опіки був розрахований на 90 осіб – 50 хлопчиків і 40 дівчаток християнських віросповідань. Крім традиційних письма, читання і рукоділля, хлопці ще навчались чоботарському ремеслу [6].

У Подільській губернії спеціального сирітського будинку не було. Їх розміщали у дитячому притулку відомого своєю благодійністю Відомства установ імператриці Марії м. Кам'янця-Подільського. Також вони були у лікарнях та богадільнях за кошти Подільського Приказу та сум губерньського земського збору. Останнє не вселяло оптимізму в опікунських структурах. Відсутність сирітських будинків ускладнювало справу соціальної опіки дітей-сиріт у Подільській губернії. Частими були випадки розміщення їх у богадільнях. Відсутність тут належних засобів і способів догляду, особливо за немовлятами, були причиною їх високої смертності. Сироти відчували тут брак догляду, необхідного харчування. Перебуваючи між людьми похилого віку, немічними, не здатними до праці, вони самі звикали, як зазначалось у циркулярі міністерства внутрішніх справ від 28 березня 1867 р. за № 57, “к праздности и тунеядству” не отримували ніякого виховання. З часом, коли їх віддавали вже у навчання до ремісників чи у прислугу, вони тікали назад у богадільню, шукаючи дармового харчування. Приказам ставилось в обов'язок не залишати сиріт у богадільнях, а давати на виховання у сім'ї за плату або безкоштовно, що і передбачав Статут громадської опіки. По досягненню 12-річного віку з оплатою від Приказу або безкоштовно, сиріт належало розподіляти у навчальні, ремісничі та інші заклади або залишати на подальше утримання у сім'ях. При наявності у губернії благодійного товариства Приказам належало встановлювати з ним зв'язок на предмет опіки сиріт [16, арк. 1]. Тому практика передачі дітей-сиріт, особливого немовлят і молодшого віку, у сім'ї благодійників набула поширення у губерніях Правобережної України про що свідчать численні архівні матеріали. Плата за утримання становила від 2 руб. 50 коп. на місяць у Волинській губернії [7, с. 72] до 3 руб. на місяць у Київській і Подільській [18, арк. 39].

Багато сімей брали дітей на виховання безкоштовно. Такі сім'ї перевірялись на предмет матеріального забезпечення, моральності. Кількість таких дітей була значною. Лише по Київській губернії на платному і безоплатному утриманні, вихованні, навчанні, прислузі перебувало у 1898 р. поза межами закладів громадської опіки 2 100 дітей [12, арк. 60]. На 1 січня 1902 р. їх кількість вже становила 2 760. З них на вигодовуванні за плату було 2 198 дітей, без оплати – 71. Враховуючи особливості епохи, діти-сироти прилаштовувались до майстрів для навчання ремеслам – 61 особа, у якості прислуги у сім'ях перебувало 407 дітей. По досягненню дитиною 12 р. припиняли виплачувати гроші. Селяни за бажанням могли залишити у себе для освоєння землеробської праці сиріт, які у них проживали до 12-річного віку. Але, крім того, що селяни продовжували годувати і одягати дитину, вони ще й мали вносити на її рахунок від 6 до 12 руб. на рік [13, арк. 14].

По Волинському Приказі на 1 січня 1861 р. було на вигодовуванні 26 дітей віком до 7 років [15, арк. 7], а на початок 1901 р. їх у сім'ях на вигодовуванні і вихованні було вже 160 [2, с. 3]. Однак, тут траплялись і прикрі випадки. Деякі волинські жінки перетворили це на промисел і брали на вигодовування по двоє і троє дітей. Нагляду за умовами проживання

дітей фактично не було, частина з них навіть не мали власного житла. Раз на місяць жінка отримувала від волосного управління довідку, що дитина жива. На основі цієї довідки отримувала платню у Приказі громадської опіки. Не дивно, що за таких умов спостерігався високий рівень смертності серед дітей, взятих на вигодовування. За 1902 р. з числа вихованців, що були на платному вигодовуванні у Київському Приказі суспільної опіки, померло 363 дитини, що складало 12,54 % від їх загального числа. А якщо взяти лише до уваги дітей, які були віддані лише у 1902 р. на вигодовування, то ця цифра буде вражаючою – 49,12 % [13, арк. 14]. Хоча в інших губерніях Російської імперії ситуація була ще гіршою. Так, у Нижегородській губернії у 1906 р. смертність серед дітей, яких віддали на вигодовування становила 76,8 % [4, с. 147].

Причиною високої смертності були незадовільні гігієнічні, санітарні, побутові та матеріальні умови догляду за дітьми у селянських родинах, низький рівень медицини на селі. У метричних виписках про смерть вихованців Житомирського сирітського будинку за 1902 р. найчастішою причиною смерті вказувалось виснаження [14]. Слід зазначити, що причиною високою смертності дітей був і слабкий контроль з боку Приказів щодо підбору опікунів та умов утримання ними дітей.

Кількість дітей у сиротинцях постійно змінювалась. Так, у Житомирському сирітському будинку на протязі 1861 р. перебувало 144 дитини (134 безкоштовно, 10 з оплатою), у Київському – 74 (всі за рахунок Приказу) [5]. Через 50 років, станом на 1901 р., у Житомирському сиротинці було 70 дітей (35 хлопчиків і 35 дівчаток), у Київському – 73 (38 хлопчиків і 35 дівчаток) [1, с. 308-309]. Зростало і фінансування сиротинців. Так, якщо у 1896 р. витрати на підкидьків у Житомирському сирітському будинку складали не більше 500 руб., на бюджет закладу на 1899 р. передбачав вже більше 2 500 руб., тобто зростання було у 5 разів [8, с. 521].

Діти, які не залишились у селянських родинах, по досягненні 12-річного віку розміщались у різні заклади для навчання, освоєння ремесла, промислу, або у прислугу за невелику плату на користь вихованців. Ці кошти акумулювались на особливих розрахункових книжках на ім'я кожної дитини, яка отримували їх по досягненню свого повноліття [13, арк. 15].

Архівні матеріали ілюструють фінансування Приказами навчання своїх вихованців по закінченню терміну перебування у притулках. Так, Подільський Приказ громадської опіки на основі розпорядження міністерства внутрішніх справ від 29 травня і 14 серпня 1863 р. за № 3957 і 5978 зобов'язаний був направити за власний кошт на навчання до Київської фельдшерської школі 2-х вихованців. На одного учня необхідно було щороку виділяти 150 руб., а крім того при вступі до школи виплачувати одноразову допомогу у розмірі 50 руб. сріблом [19, арк. 1]. У 1866 р. на кошти Подільського Приказу у Київському інституті шляхетних дівчат навчалось 8 осіб з оплатою за 1-й рік навчання 115 руб., за 2-й – 203 руб. [13, арк. 16].

На 1 січня 1903 р. стипендіатами Київського Приказу суспільної опіки було 32 дитини. З них у гімназіях навчалось 14, у духовному училищі – 1, у приватних жіночих закладах 1 розряду – 4, у професійних жіночих класах Кулицької – 5, на відділенні музичного училища – 1, у Сулимівській рукодільній школі Благодійного товариства – 3, у притулках Відомства установ імператриці Марії – 4. На утриманні всіх стипендіатів було витрачено у 1902 р. 4 375 руб. [13, арк. 16]. Кількість дітей, які отримували можливість здобути освіту, професію таким шляхом, була обмеженою. Причиною цього був брак державних коштів, що виділявся на ці статті витрат, а також не відпрацьована система подальшої опіки та соціального супроводу такої категорії дітей.

У віданні Київського громадської опіки перебував єдиний у Правобережній Україні виховний будинок, розрахований на утримання і виховання дітей-сиріт від народження. У 1861 р. у ньому було 119 осіб, витрати на їх утримання склали 538 тис. руб. 71 коп. [9, с. 25]. На 1901 р. цей заклад був розрахований на 15 штатних місць, витрати на його утримання склали 53 599 руб. [1, с. 309].

Таким чином, на українських землях кінця XIX – початку XX ст. вже існували звичні для сучасної України форми соціальної опіки дітей-сиріт: розміщення за державний кошт у притулках; передача дитини у сім'ї на вигодовування, виховання; організація можливості навчання ремеслам, рукоділлю, а також здобуття освіти та професії у різних навчальних закладах за рахунок державних коштів та коштів приватних осіб; прилаштування дітей після отримання освіти чи професійних навиків у благонадійні сім'ї та їх соціальний супровід до повноліття. Однак, на відміну від сучасності, спостерігався становий підхід у справі підготовки до самостійного життя – діти мали опанувати вид діяльності, характерний для того стану, з якого вони вийшли. Діти-сироти чиновників, канцелярських службовців, не говорячи вже про дворянських дітей, отримували більше можливостей для отримання освіти і влаштування у житті.

Значним недоліком було відсутність підготовки сімей, які брали дітей на вигодовування, до виконання ними цієї важливої місії, а також неможливість встановити належний контроль за умовами перебування дітей у таких сім'ях. Врахувати ці уроки, взяти з них позитивне, поєднати зусилля державних структур, громадськості та приватної ініціативи – ось основні шляхи соціальної адаптації дітей-сиріт в сучасних умовах.

### **Список використаних джерел**

1. Благотворительность в России. – Т.1. Обзор состояния общественного призрения и благотворительности – СПб: Типо-Литография Н. Л. Ныркина, Измайловский полк, 7 рота, д. 13, [Б. г]. – 966 с. – Часть 4.
2. Благотворительность в России. – Т. 2. – Список благотворительных учреждений – Ч. I. – С.-Петербург: [б. м], [б. г], 756 с. – Волынская губерния.
3. Благотворительность в России. – Т. 2. – Список благотворительных

- учреждений – Ч. I. – С.-Петербург: [Б. м], [Б. г], 756 с. – Киевская губерния.
4. Жижиленко В. Призрение подкидышей земствами в 1903-1906 гг. / В. Жижиленко // Трудовая помощь. – 1908. – № 7. – С. 138-168.
  5. Мушинский К. А. Устройство общественного призрения в России / К. А. Мушинский. – С.-Петербург: Типография Министерства Внутренних дел, 1862. – 64 с., 11 л. ведомостей.
  6. Обзор Волынской губернии за 1883 г. – Житомир: Губернская типография, 1884. – 2, 53 с.
  7. Обзор Волынской губернии за 1914. – Житомир: Волынская губернская типография, 1914. – 86 с., 15 л. ведомостей.
  8. Сиротский дом в Житомире // Трудовая помощь. – 1899. – № 10. – С. 521-522.
  9. Ступак Ф.Я. Прикази громадської опіки в Україні / Ф. Я. Ступак. – К., 2002. – 87 с.
  10. Уряд за ліквідацію дитячих будинків[Електронний ресурс]. – Режим доступу: URL : [http://sirotstvy.net/ua/press\\_centre/news/710.html](http://sirotstvy.net/ua/press_centre/news/710.html). – Назва з екрану.
  11. Устав о общественном призрении // Свод законов Российской империи, издание 1857 года. – Т. XIII. – Уставы о народном продовольствии, общественном призрении и врачебный. – С.-Петербург: Типография Второго Отделения Собственной Его Императорского Величества Канцелярии, 1857. – 163, 294, 384, 136 с.
  12. ЦДАУК. – Ф. 442. – Оп. 628. – Спр. 96. – 84 арк.
  13. ЦДАУК. – Ф. 442. – Оп. 656. – Спр. 170. – 48 арк.
  14. ДАЖО. – Ф. 160. – Оп. 1. – Спр. 9. – 15 арк.
  15. ДАЖО. – Ф. 160. – Оп. 1. – Спр. 191. – 193 арк.
  16. ДАЖО. – Ф. 160. – Оп. 1. – Спр. 220. – 14 арк.
  17. ДАХМО. – Ф. 232. – Оп. 1 – Спр. 3473. – 11 арк.
  18. ДАХМО. – Ф. 232 – Оп. 1. – Спр. 3931. – 40 арк.
  19. ДАХМО. – Ф. 232. – Оп. 1. – Спр. 5126. – 4 арк.
  20. ДАХМО. – Ф. 232. – Оп. 1. – Спр. 6273. – 15 арк.

The article is dealt with the problem of social care of orphans by provincial institutions of Russian empire — the Orders of public care in the end of XIX – at the beginning of XX century. On the examples of Volyn, Kiev, and Podilsk Orders of public care was showed the main form of care of orphans by these institutions.

**Keywords:** social care, history, orphans, orphanages, Order of the public care, education.

*Отримано 14.11.2012*



## ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНО-ВИХОВНОЇ РОБОТИ З ЗАСУДЖЕНИМИ В УМОВАХ УСТАНОВ ВИКОНАННЯ ПОКАРАНЬ

У даній статті розглядаються особливості соціально-виховної роботи в установах виконання покарань як провідного засобу виправлення та ресоціалізації засуджених. Описані напрями, форми та методи соціально-виховної роботи з засудженими в умовах установ виконання покарань України.

**Ключові слова:** соціально-виховна робота, засуджені, ресоціалізація, установи виконання покарань.

В данной статье рассматриваются особенности социально-воспитательной работы в учреждениях исполнения наказаний как ведущего средства исправления и ресоциализации осужденных. Описаны направления, формы и методы социально-воспитательной работы с осужденными в условиях учреждений исполнения наказаний Украины.

**Ключевые слова:** социально-воспитательная работа, осужденные, ресоциализация, учреждения исполнения наказаний.

**Постановка проблеми в загальному вигляді .** Закон України № 27-13-IV „Про Державну кримінально-виконавчу службу України” від 23. 06.2005 року, покладає на персонал Державної кримінально-виконавчої служби зобов'язання неухильно виконувати закони України, додержуватися норм професійної етики, гуманно ставитися до засуджених та ув'язнених [1]. Цей принцип гуманізації та особистісного підходу відображений у Концепції реформування Державної кримінально-виконавчої служби України, затвердженій Указом Президента України від 25.04. 2008 р. №401/2008, а також у кримінально-виконавчому законодавстві України.

Науковці, педагоги, психологи наголошують, що одним із провідних засобів досягнення мети пенітенціарного процесу – виправлення та ресоціалізації засуджених – чинне кримінально-виконавче законодавство України визначає соціально-виховну роботу. Така позиція законодавця повністю відповідає основним ідеям реформування сучасної пенітенціарної системи України, що полягає, передусім у соціальній переорієнтації та педагогізації процесу виконання і відбування покарань.

Отже, одним із пріоритетних напрямів діяльності Державної пенітенціарної служби України (ДПтСУ) є підготовка персоналу органів та установ, що належить до її управління, до соціально-виховної роботи із засудженими. [4]

Крім того створення умов для повернення людини до суспільства є головним завданням усього пенітенціарного персоналу.

**Мета статті.** Вивчити особливості соціально-виховної роботи в установах виконання покарань як провідного засобу виправлення та ресоціалізації засуджених.

**Виклад основного матеріалу.** У процесі виправлення засудженого, соціально-виховна робота складається з двох чинників – виховної та соціальної роботи які тісно пов'язані між собою і виступають як єдине ціле. Ми також будемо розглядати соціальну і виховну роботу, як єдине ціле оскільки будь-яке соціальне обслуговування засуджених до позбавлення волі має здійснюватись в першу чергу у порядку зазначеному у кримінально-виконавчому законодавстві та інших нормативно-правових актах. Зокрема, в Статті 123 КВК України соціально-виховна робота також розглядається як єдине ціле [2].

Згідно цієї ж статті чинного кримінально-виконавчого кодексу України соціально-виховна робота – це цілеспрямована діяльність персоналу органів і установ виконання покарань та інших соціальних інституцій для досягнення мети виправлення і ресоціалізації засуджених. Соціально-виховна робота спрямована на формування та закріплення в засуджених прагнення до заняття суспільно корисною діяльністю, сумлінного ставлення до праці, дотримання вимог законів та інших прийнятих у суспільстві правил поведінки, підвищення їх загальноосвітнього і культурного рівнів. [2]

Соціально-виховна робота із засудженими будується на основі принципів дотримання основних прав і свобод людини, гуманізму, законності, пріоритету мети виправлення при виконанні покарань, стимулювання соціально-корисної ініціативи засуджених, широкої участі громадськості у процесі виправлення та ресоціалізації засуджених. Тому персонал ДПтС України повинен знати особливості соціально-виховної роботи із засудженими.

Нажаль, соціальних працівників та соціальних педагогів для роботи в місцях позбавлення відомчі ВІЗ, які діють в Державній пенітенціарній службі України не готують, а як бачимо з нижче наведених напрямків у сфері соціальної роботи із засудженими, персонал установ виконання покарань (УВП), який здійснює соціально-виховний вплив на засуджених, повинен мати відповідні теоретичні знання і практичні вміння та навички.

Так, на сьогодні, існують основні напрямки у сфері соціальної роботи із засудженими, а саме:

- консультування і надання соціальних послуг, соціально-медичної, психолого-педагогічної, правової, інформаційної та інших видів соціальної допомоги;
- здійснення соціально-профілактичної роботи щодо запобігання наслідкам негативних явищ та подолання таких наслідків;
- розробка та здійснення комплексу реабілітаційних заходів щодо відновлення соціальних функцій, психологічного та фізичного стану засуджених, які позбавлені волі;
- сприяння громадським організаціям, іншим об'єднанням громадян у

реалізації ними власних соціально-значущих ініціатив і проєктів;

- забезпечення дотримання соціальних стандартів і нормативів умов життєдіяльності, морального, психологічного та фізичного стану засуджених до позбавлення волі. [4]

Основними засобами виправлення та ресоціалізації засуджених в умовах установ виконання покарань є:

- встановлений порядок виконання та відбування покарання (режим);
- суспільно - корисна праця;
- загальноосвітнє і професійно-технічне навчання;
- соціально-виховна робота;
- громадський вплив.

Та необхідно пам'ятати, що засоби виправлення і ресоціалізації засуджених повинні застосовуватися з урахуванням:

- виду покарання,
- особистості засудженого,
- характеру,
- ступеня соціальної небезпеки і мотивів вчиненого злочину,
- поведінки засудженого під час відбування покарань.

Відповідно до нормативно-правової бази, персонал УВП має усвідомити себе суб'єктом соціальної діяльності, а не лише виконавцем правових норм, та побудувати взаємовідносини таким чином, щоб сприяти розвитку у засуджених почуття відповідальності та тих нахилів та здібностей, які допоможуть їм повернутися до суспільства, жити з повагою до закону та самостійно заробляти на своє життя після звільнення, тобто, бути безпечними для суспільства та держави.

Отже, соціально-виховною роботою із засудженими повинні займатися всі співробітники УВП із залученням представників соціальних інституцій, проте для безпосередньої її організації та проведення окремо функціонують соціально-психологічні служби, діяльність яких регламентується Положенням, затвердженим наказом ДДУПВП від 17. 03.2000 №33.

Також до даного виду діяльності можуть залучатися державні, громадські, благодійні та релігійні організації.

Згідно Ст. 124 КВК, соціально-виховна робота в УВП повинна здійснюватися за такими напрямками:

- правове виховання;
- трудове виховання;
- морально-естетичне виховання;
- фізкультурно-оздоровче виховання;
- санітарно-гігієнічне виховання;
- соціально-світоглядне виховання;
- релігійне (духовне) виховання. [2]

*Правове виховання* засуджених є одним із основних напрямків виховної роботи. Під правовим вихованням розуміють сукупність виховних заходів, що спрямовані на виховання у засуджених здібностей правильно розуміти сутність та призначення законів, на виховання стійкого переконання в необхідності їх дотримання.

Форми правового виховання засуджених:

- лекції, бесіди, диспути, конференції з основ правових знань;
- юридичні консультації;
- наочна інформація на правову тематику;
- розгляд заяв, пропозицій та скарг засуджених;
- прийом засуджених з особистих питань;
- засідання спостережних комісій з питань умовно-дострокового звільнення, переведення до - установ інших видів режиму, переведення до приміщень камерного типу;
- вечори запитань та відповідей;
- радіо, телебачення, кінофільми, періодична преса.

До проведення правового виховання засуджених залучаються представники прокуратури, судді, адвокати, Центрів зайнятості, спостережних комісій при органах виконавчої влади, Центрів соціальних служб для молоді.

*Трудове виховання* засуджених – це система виховних заходів, які передбачають залучення засуджених до трудової діяльності з метою їх підготовки до участі після звільнення в суспільно-корисній праці. При організації трудової діяльності слід виходити з того, що вона не має мети кари, не є елементом кримінального покарання, а входить в систему заходів виховної дії.

Трудова діяльність в умовах виправної установи має особливості, основними з яких є:

- регламентація її нормами кримінально-виконавчого законодавства;
- негативне ставлення до цієї діяльності більшості засуджених колоній;
- обмежений вибір трудової професії.

Ефективність виправлення засуджених в трудовій діяльності досягається шляхом вирішення конкретних завдань, приведених в певну систему.

Основними завданнями трудової діяльності є:

- психологічна підготовка засуджених до суспільно корисної праці;
- практична підготовка засуджених до трудової діяльності;
- етична підготовка засуджених до праці.

Важливою соціаль-педагогічною вимогою до організації трудової діяльності є врахування інтересів засуджених. Форми трудової діяльності у пенітенціарному закладі вельми різно-манітні. Серед численних форм цієї діяльності можна виділити наступні: трудові доручення і завдання; співпраця трудових колективів працівників з виробничим колективом засуджених; економічні й виробничо-технічні конференції, суспільні огляди і рейди; виробничі збори; вечори, присвячені різним професіям; школи передового досвіду; раціоналізація та винахідництво.

Особливості праці засуджених регламентуються главою 18 КВК України „Праця засуджених до позбавлення волі” (ст.118-122 КВК України).

Згідно Ст. 119 КВУ України визначені умови праці засуджених до позбавлення волі:

- для осіб, які відбувають покарання у виді позбавлення волі, робочий

тиждень не може перевищувати норму тривалості робочого часу, встановленого законодавством про працю. Час початку і закінчення роботи (зміни) визначаються адміністрацією колонії. Засуджені звільняються від роботи у вихідні, святкові та неробочі дні, визначені законодавством про працю;

- з урахуванням характеру виконуваних засудженим робіт допускається підсумований облік робочого часу з тим, щоб тривалість робочого часу за обліковий період не перевищувала нормального числа робочих годин;

- праця засуджених організовується з додержанням правил охорони праці, техніки безпеки і виробничої санітарії, встановлених законодавством про працю.[2]

Якщо ж засудженні не мають робітничої професії, за якою вони могли б бути працевлаштовані в колонії, їм надається можливість підготовки на курсах професійного навчання робітників в спеціально професійно-технічному училищі яке функціонує при установі, а також на виробництві.

*Морально-естетичне виховання* засуджених – це система різноманітних виховних заходів, які спрямовані на виявлення та нейтралізацію негативних моральних якостей, переконань, поглядів, звичок і прищеплення засудженим загальнолюдських, гуманістичних цінностей, ідеалів добра, справедливості, совісті, честі, тобто формування духовної особистості.

Відносно засуджених морально-естетичне виховання в першу чергу повинно бути спрямоване на боротьбу з проявами "субкультури", злочинних традицій, формування навичок позитивної поведінки, добропорядного відношення між засудженими і засудженими і співробітниками УВП, вмінь власноручно примножувати культурні надбання народу і керуватися естетичними принципами в повсякденному житті.

Основними формами морально-естетичного виховання є:

- мистецька діяльність;
- гуртки за інтересами;
- знайомство з творами мистецтвом;
- художня самодіяльність;
- участь у культурно-масових заходах;
- тематичні вечори та конференції;
- виставки робіт;
- радіо, музика, телебачення, кіно та інше.

*Релігійне виховання* засуджених – це система методів і засобів впливу на людину з метою прилучення її до життя згідно з основами релігійної моралі, засвоєння її основних законів, формування на їх основі таких моральних почуттів, як милосердя, співпереживання, добропорядність, поважне ставлення до людей.

Згідно Конституції України, а також Закону України „Про свободу совісті та релігійні організації”, кожна людина, в тому числі засуджений, має право на свободу совісті та віросповідання. З метою реалізації цього права Ст. 128 КВК України визначається порядок організації та проведення Богослужінь і релігійних обрядів у колоніях. [2]

Основними формами релігійного виховання в УВП є:

- богослужіння, молебні, треби;
- духовні бесіди із засудженими;
- спілкування з одновірцями;
- релігійні концерти;
- читання духовної літератури, перегляд релігійних відеофільмів, прослуховування аудіозаписів;
- відвідування занять у недільній школі.

В наш час УВП відвідують численні релігійні організації: Українська Православна Церква, Українська Православна Церква (Київський Патріархат), Українська Автокефальна Православна Церква, Римокатолицька Церква, Українська Греко-католицька Церква, Євангельські християни-баптисти, Християни віри Євангельської, Адвентисти сьомого дня, Свідки Єгови, юдеї та мусульмани тощо.

*Фізкультурно-оздоровче виховання* - система фізкультурно-спортивних і оздоровчих заходів, які проводяться в УВП з метою укріплення здоров'я, розвитку фізичних сил і морально-вольових якостей, формування в них навичок суворого дотримання санітарно-гігієнічних правил, профілактика захворювань.

Фізкультурно-оздоровче виховання здійснюється у формах:

- ранкова фізична зарядка;
- виробнича гімнастика;
- спортивні гуртки та секції;
- спортивні змагання.

*Санітарно-гігієнічне виховання* – це сукупність виховних впливів, спрямованих на підвищення санітарно-гігієнічної культури осіб, позбавлених волі. Санітарно-гігієнічне виховання здійснюється у формах:

- огляди санітарного стану відділень СПС та засуджених;
- організація прибирання приміщень, прасування одягу, миття у лазні.

*Соціально-світоглядне виховання* – це сукупність заходів, спрямованих на формування у засудженого правильного світогляду, розумних потреб, своєчасне усунення негативних нахилів та звичок. Воно здійснюється у таких формах як:

- перегляд телепередач, прослуховування радіопередач, читання книжок;
- проведення бесід, лекцій, вікторин, конкурсів, інтелектуальних ігор.

В умовах УВП соціально-виховна робота із засудженими здійснюється в наступних формах: *індивідуальна, групова та масова*.

До *індивідуальних* форм виховного впливу на засуджених належать різні за видами та призначенням індивідуальні бесіди (ознайомча, формуюча та інші), консультації, особисті доручення, звіти засуджених на засіданнях ради колективу засуджених установи та відділення або атестаційної комісії, розробка індивідуальних планів самовиховання засуджених тощо.

*Групові* форми менше персоніфіковані, ніж індивідуальні. Реалізуючи ці форми, співробітники колонії впливають не на особистість безпосередньо, а на групу. Виховання особистості через колектив - саме в

цьому головна суть групових форм. Особливість виховного впливу цих форм полягає в тому, що людина як суспільна істота залежить від думки колективу про нього, а колектив в свою чергу може схвалювати ту чи іншу поведінку людини.

Масові форми виховного впливу найменш персоніфіковані. До них належать: загальні збори засуджених, масові культурні заходи (перегляд кінофільмів, виступи художньої самодіяльності, концерти та вистави у клубі), а також масові спортивні заходи (спортивні змагання між відділеннями).

Участь засуджених у виховних заходах, які проводяться в УВП, враховується при визначенні ступеня їхнього виправлення, а також при застосуванні заходів заохочення і стягнення.

Крім того, розпорядком дня колоній можуть бути передбачені виховні заходи, участь в яких для засуджених є обов'язковою: суспільно-корисна праця, ранкова фізична зарядка, загальноосвітнє навчання засуджених, які не мають середньої освіти тощо.

Соціально-виховна робота із засудженими передбачає використання певних методів її здійснення. У пенітенціарній педагогіці під методами соціально-виховної роботи із засудженими розуміється сукупність способів безпосереднього та опосередкованого педагогічного впливу на мислення, почуття та волю, поведінку засудженого з метою формування і виправлення його свідомості та досвіду поведінки, позитивних особистісних рис і якостей.

Ці методи умовно можна розділити на чотири групи:

- 1) методи впливу на свідомість: переконання, приклад, психолого-педагогічний вибух;
- 2) методи впливу на поведінку: вправа, доручення, вимога, контроль;
- 3) методи мотивації і стимулювання поведінки: змагання, критика, примус, довіри, покарання, заохочення;
- 4) методи виявлення результатів виправлення: спостереження, експеримент, аналіз продуктів діяльності, узагальнення незалежних характеристик, анкетування, аналіз документації, психологічні тести. [4]

**Висновки.** Кожен працівник установи виконання покарань, в тому числі і молодший інспектор, є вихователем по відношенню до засудженого. Тому він повинен бути позитивним прикладом для засудженого. Також молодші інспектори при виконанні своїх посадових обов'язків можуть особисто використовувати деякі методи виправного впливу до засуджених (наприклад: вимоги, контролю, примусу, покарання, спостереження, а також особистим прикладом сприяти виправленню та ресоціалізації засуджених).

Таким чином, соціально-виховна робота із засудженими глибоко зачіпає внутрішній світ засудженого, викликає найбільш активну реакцію, яка дозволяє повною мірою судити про результативність виховного впливу. Вона дозволяє сформуванню правильного відношення засудженого до покарання, до суспільно-корисної праці, виховних заходів, до самого себе та до інших людей.

### Список використаних джерел

1. Закон України "Про Державну кримінально-виконавчу службу України" від 23.06. 2005 №2713-IV.
2. Кримінально-виконавчий кодекс України . – С.: ТОВ "ВВП Нотіс", 2012. – 76 с.
3. "Взаємовідносини пенітенціарного персоналу і засуджених. Вимоги, стандарти, перспективи..." 2012. – Чернігів: ПАТ "ПВК "Десна", 2012. – 80 с.
4. Основи пенітенціарної педагогіки і психології: Навчальний посібник / За заг. ред. Синьова В.М. - Біла Церква: КОІПОПК, 2003. – 102 с.

In the given article peculiarities of socio-educational work in establishments of punishments implementation as a leading a means of remedying and resocialization of convicted persons are considered. Directions, forms and methods social-upbringing work with the convicts in the conditions of institutions execution of punishments of Ukraine are described.

**Keywords:** socio-educational work, convicts, resocialization, institutions execution of punishments.

*Отримано 8.11.2012*

**УДК 37.013.42:613.83**

*О.М. Приданнікова*

### **ВЖИВАННЯ АЛКОГОЛЮ ПІДЛІТКАМИ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА**

У статті розглянуто основні аспекти проблеми вживання алкоголю підлітками, уточнено сутність понять "алкоголізм", "алкогольна залежність"; з'ясовано соціально-педагогічні та психологічні прояви алкогольної залежності підлітків. Проаналізовано основні методи соціально-педагогічної профілактики підліткового алкоголізму.

**Ключові слова:** підлітки, соціально-педагогічні методи профілактики алкоголізму, алкоголізм.

В статье рассматриваются основные аспекты потребления алкоголя подростками, уточнено сущность понятия "алкоголизм", "алкогольная зависимость", выяснены социально-педагогические и психологические проявления алкогольной зависимости подростков. Описаны основные методы социально-педагогической профилактики подросткового алкоголизма.



**Ключевые слова:** подростки, социально-педагогические методы профилактики алкоголизма, алкоголизм.

**Вступ.** Зміни, що відбуваються у суспільстві, висунули низку проблем, однією з яких є профілактика вживання алкоголю підлітками. Актуальність цієї проблеми є очевидною, тому що з кожним роком відмічається зростання кількості випадків підліткового алкоголізму. Зловживання спиртними напоями у підлітків виникають як результат політичної, соціально-економічної нестабільності суспільства; посилення впливу псевдокультури; змін у змісті ціннісних орієнтацій підлітків; несприятливих сімейно-побутових умов; відсутності контролю за поведінкою у наслідок надмірної зайнятості батьків, які досить часто самоусуваються від процесу виховання своєї дитини, перекладаючи ці функції на школу, вулицю тощо.

**Постановка проблеми.** У школі також відзначають зменшення уваги до особистості школяра, його життєвого досвіду, інтересів, особистісних цінностей, емоційної сфери. У позашкільний час підліток не має великих можливостей вибору різноманітних видів діяльності для розвитку (ці можливості найчастіше обмежені через нестачу коштів), відносної незалежності від дорослих. Все це може призвести до того, що підлітки починають вживати алкоголь.

Окрім об'єктивних соціальних причин, великого значення набувають суб'єктивні фактори формування алкогольної залежності у підлітків. Розвиток особистості в цей період характеризується формуванням світогляду, переконань, основних життєвих установок та цінностей. У випадку, якщо в цей період підліток спостерігає та засвоює алкогольні традиції батьків, існує висока ймовірність виникнення у подальшому алкогольної залежності самого підлітка.

**Аналіз попередніх досліджень.** Проблему формування алкогольної залежності підлітків досліджували такі вчені як Н.К. Бородій, С.П. Гарницький, Н.Я. Копит; соціально-педагогічні причини пияцтва вивчали С.І. Болтівець, А.Й. Капська, Л.А. Філоненко та ін., психологічними чинниками проявів алкогольної залежності займалися В.Ю. Зав'ялов, Н.Ю. Максимова, В.А. Рязанцева та ін., шляхи профілактики вживання алкоголю підлітками розробляли Л.Н. Анісімов, С.І. Задорук, О.С. Кочарян, В.Ф. Маткев, В.М. Оржехівська, І.К. Соснін, Л.Я. Філоненко та ін.

**Мета статті.** Метою даної статті є опис основних аспектів проблеми вживання алкоголю підлітками, уточнення сутності понять "алкоголізм", "алкогольна залежність"; з'ясування соціально-педагогічних та психологічних проявів алкогольної залежності підлітків, аналіз основних методів соціально-педагогічної профілактики підліткового алкоголізму.

**Виклад основного матеріалу.** Алкоголізм - захворювання, що викликається систематичним вживанням спиртних напоїв та характеризується пристрастю до них [6, с. 60].

У сучасній науці існує декілька підходів до розмежування понять

"пияцтво" та "алкоголізм". У рамках медично орієнтованого підходу пияцтво розглядається як надмірне вживання алкоголю, яке згубно діє на організм людини, тоді як алкоголізм - це хімічна залежність від алкоголю, що призводить до вимушеного та надмірного його вживання [1, с. 21]. Соціально орієнтований підхід визначає пияцтво як форму антисуспільної поведінки, що виявляється у непомірному вживанні алкогольних напоїв, яке може викликати асоціальні вчинки [5, с. 65]. Алкоголізм розглядається як захворювання, що виявляється у потребі вживати алкоголь та супроводжується особистісними змінами формуванням асоціального типу поведінки. У рамках обох підходів відзначається, що пияцтво є передумовою формування алкоголізму.

Окремо вживається поняття "алкогольна залежність", яка супроводжується алкогольною деградацією особистості: соціальні мотиви втрачають для людини сенс, усі думки спрямовані на досягнення стану сп'яніння.

Алкоголізм є найпоширенішою та найбільш значущою соціальною проблемою сучасної молоді, оскільки часте вживання алкоголю вважається ненормативною поведінкою та сприймається оточенням як порушення соціальних норм.

За останніми соціологічними опитуваннями, 76% підлітків (віком від 14 до 16 років) мають досвід вживання слабоалкогольних напоїв. І найпопулярнішим є саме пиво. Про це розповів директор Українського науково-дослідного інституту соціальної судової психіатрії та наркології Станіслав Табачников.

"За результатами досліджень, 22% школярів і студентів середніх та вищих навчальних закладів вживають спиртні напої практично щодня, або щонайменше кілька разів на тиждень, і в першу чергу це стосується пива та слабоалкогольних напоїв. Звичайно, останніми роками поширення пивного алкоголізму в нас різко збільшилось. Молоді люди звикають до пива, в якому є певний відсоток алкоголю і рано чи пізно від нього виникає залежність. Спочатку хочеться стати дорослим, а потім виникає бажання випити. І тому це шкодить молодому поколінню", – наголошує Табачников.

Як правило, пивний алкоголізм – це хвороба молодих людей, підтверджує колишній міністр охорони здоров'я України Микола Поліщук.

"І характерно те, що ці люди не переходять на більш міцні напої, а стають алкоголіками саме від пива. Тому що, якщо ми візьмемо навіть 5-ти відсоткове пиво: на 1 літр пива – це 50 грам спирту, тобто 100 грамів горілки. Так що алкоголізм виникає, залежність виникає, дуже часто в молодих людей. І що характерно: пивний алкоголізм викликає грубі порушення діяльності мозку і ендокринних органів. У жінок, як правило, йде безпліддя, а в чоловіків це веде до імпотенції", – зазначив экс-міністр.

При зловживанні алкогольними напоями знижується продуктивність праці, втрачаються трудові навички і кваліфікація, занепадає трудова дисципліна. За розрахунками економістів, у осіб, які помірно вживають

спиртне, продуктивність праці знижується на 4-5%. Близько половини транспортних аварій пов'язано із вживанням алкоголю. Виробничі травми частіше бувають у понеділок (так званий "важкий" день) або у дні після свят, коли працездатність організму ще не відновилася після алкогольного сп'яніння. Відмічається прямий зв'язок між рівнем смертності від алкогольних захворювань та кількістю вживання спиртного. Половина транспортних аварій зі смертельними наслідками, убивств і самогубств молодих людей пов'язані з пияцтвом і алкоголізмом. Молоді люди гинуть від раптової смерті (травма, зупинка серця, гострого отруєння алкоголем) [2, с. 96].

За даними досліджень науковців, зокрема Є.В. Андрієнко, А.Й. Капської, Н.Ю. Максимової, Е.Л. Мілютіної, В.М. Оржехівської та ін., у 80% випадків вживання алкоголю підлітками переважає важке нагромадження впливів різних соціальних чинників, які базуються на багатоаспектності і своєрідності спадкових аномалій. Характерно, що співвідношення цих чинників у кожного індивіда своє і у кожному випадку вони перебувають у дуже складній взаємодії.

Різноманітні чинники, які впливають на вживання підлітками алкоголю можна М.Ю. Максимова поділяє на три великі групи:

- вікові особливості;
- несприятлива мікросоціальна ситуація розвитку;
- відхилення у функціонуванні вищої нервової діяльності.

Згідно з класифікацією В.М. Оржеховської, всі чинники, що впливають на вживання алкоголю підлітками, поділяються на дві групи:

- психолого-біологічні;
- соціальні.

До першої групи чинників вживання алкоголю підлітками відносяться:

- психологічні: акцентуації характеру, реакція емансипації, реакція групування, потяг до самоствердження, задоволення почуття цікавості, бажання виглядати дорослим, потреба змінити психічний стан в стресовій ситуації;

- біологічні: порушення роботи ферментативної та гормональної систем організму, вроджені психопатії, мінімальні мозкові дисфункції внаслідок органічного враження головного мозку, наслідки спадковості, вплив природного середовища.

Таким чином, проаналізувавши наукову літературу, можна стверджувати, що причинами вживання алкоголю підлітками є їх психологічні особливості та соціально-педагогічні фактори, які впливають на підлітків.

Якщо ці фактори завдяки втручанню дорослих усуваються або компенсуються, зловживання припиняється без традиційного лікування, тобто без застосування медикаментозних препаратів, і навпаки, ніякі ліки, ніякі загрози і покарання не допоможуть, якщо відсутні умови для задоволення життєво важливих соціальних потреб підлітка, фрустрованих згаданими вище факторами.

Зміни, які відбуваються у суспільстві, висунули цілу низку проблем,

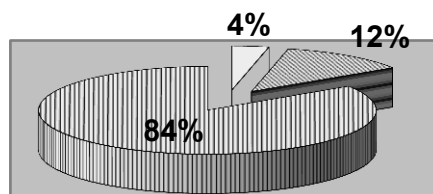
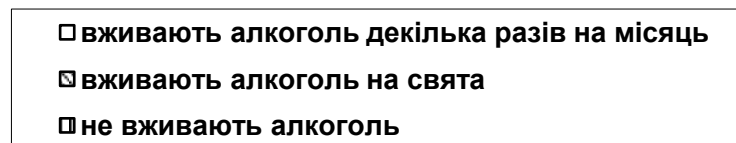
однією з яких є зростання кількості випадків вживання алкоголю учнями загальноосвітніх шкіл. При цьому простежується динаміка до збільшення кількості дітей, що вживають спиртні напої та зниження віку, коли учні починають пробувати спиртне. З метою діагностики стану вживання алкоголю підлітками в умовах загальноосвітньої школи, встановлення сензитивного періоду до вживання алкоголю підлітками, нами було проведено анкетування 113 підлітків 6-8 класів.

Проведене дослідження дозволило отримати такі результати.

Вперше дають підліткам спробувати алкоголь соціально значущі для них люди, тому школярі не можуть усвідомлювати, що вживання алкоголю – це згубна звичка; школярі не вважають, що наносять шкоду своєму здоров'ю. Навпаки, перше вживання алкогольних напоїв із старшими друзями або однолітками, на думку підлітків, значно підвищує їхній авторитет у колі друзів; дає можливість, як вони вважають, виглядати сильними перед друзями, увійти до їхньої компанії. Запрошення батьків та родичів до вживання підлітками алкогольних напоїв (навіть у свята) викликає в них відчуття "дорослості", уявлення про те, що спиртне – символ зрілості, що, відповідно, стимулює підлітків до подальшого вживання алкоголю.

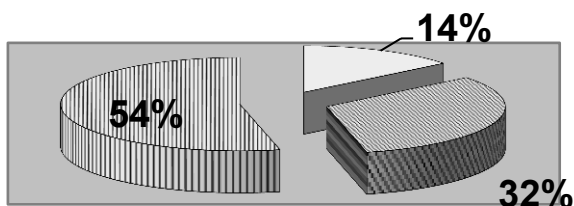
Серед батьків учнів 6-8 класів майже п'ята частина таких, що вживають алкоголь часто, біля двох третіх батьків учнів вживають алкоголь на свята і лише близько шостої частини батьків не вживають алкоголь. Діти переймають соціальний досвід батьків.

Дослідженням виявлено підлітків, що вживають алкоголь декілька разів на місяць та на свята. При цьому спостерігається динаміка зростання вживання алкоголю у кожному класі (рис. 1, 2, 3). Так, якщо в 6 класі лише 3,5% опитаних вживають алкоголь декілька разів на місяць, то в 7 та 8 класах таких підлітків вже 14,3%; відсоток учнів, що вживають алкоголь на свята в 6 класі становить 12,3, в 7 – 53,6, а в 8 – вже 33,3.



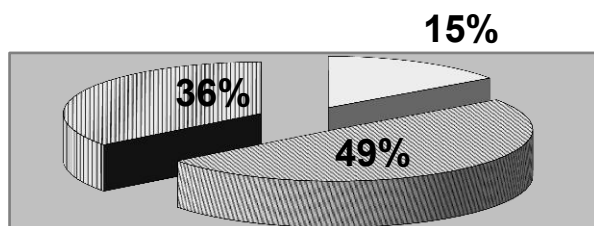
**Рис. 1. Показники періодичності вживання спиртного учнями 6 класів**

- вживають алкоголь декілька разів на місяць
- вживають алкоголь на свята
- не вживають алкоголь



**Рис. 2. Показники періодичності вживання спиртного учнями 7 класів**

- вживають алкоголь декілька разів на місяць
- вживають алкоголь на свята
- не вживають алкоголь



**Рис. 3. Показники періодичності вживання спиртного учнями 8 класів**

Ступінь сп'яніння, що досягається, у більшості опитаних легка, з відчуттям приливу сил, відчуття достатку, комфорту, підвищення настрою. При такому сп'янінні не буває вираженої алкогольної інтоксикації, втрати самоконтролю, за невелике відхилення в поведінці майже ніхто не сварить (лише 15,8% опитаних 6 класів, 14,3% - 7 класу і 28,6% 8 класу отримували догани від батьків), в такому стані підліток не потрапляє в міліцію. У нього формується переконання, що це цілком природне і закономірне явище в житті, і він продовжує вживати алкоголь.

Отже, провівши діагностику стану вживання алкоголю підлітками, ми виявили, що простежується динаміка зростання вживання алкоголю серед учнів 6-8 класів. Найбільший відсоток учнів, що вже спробували спиртне у 8 класі. Вперше дають підліткам спробувати алкоголь соціально значущі для них люди, тому школярі не можуть усвідомлювати, що вживання алкоголю – це згубна звичка, вони не вважають, що роблять щось не так, наносять шкоду своєму здоров'ю.

Таким чином, результати проведеного дослідження свідчать про необхідність проведення профілактичної роботи серед підлітків щодо вживання алкоголю.

Соціальна профілактика – це система соціально-психологічних, психолого-педагогічних, медико-соціальних і правових заходів, спрямованих на попередження алкогольної поведінки підлітків та усунення умов та чинників, що її спричиняють [3, с. 43].

Основні методи соціальної роботи, як вважає І.І. Семігіна, – це маніпулювання, формування і керування людиною, де людина виступає в якості матеріалу з якого "ліпиться" оптимальний для неї або ідеальний для суспільства образ. Відповідальність за психологічні зміни лягає виключно на соціального педагога [4, с. 217].

Вироблення оптимальних навичок відбувається у процесі тренінгів: аутотренінг, психодрама, рольові ігри. Уся профілактична діяльність соціального педагога має бути спрямована на емоційну підтримку і демонстрацію успіху для виключення негативних емоцій.

Індивідуальна профілактична робота зручна тим, що краще розкриває особливості підлітка, знімає у нього психологічні бар'єри, які неминуче виникають і важко долаються у тому випадку, коли людині доводиться відверто висловлюватися у присутності інших людей.

Специфіка групової профілактичної роботи полягає у цілеспрямованому використанні групової динаміки, тобто всієї сукупності взаємовідношень та взаємодій, що виникають між учасниками групи, у тому числі і соціальним педагогом. Групова профілактична робота не являється самостійним напрямком, а являє собою лише специфічну її форму, при використанні якої основним інструментом впливу виступає група клієнтів, на відміну від індивідуальної профілактичної роботи, де таким інструментом являється тільки сам соціальний педагог.

Основними методами профілактичної роботи спрямованої на попередження вживання алкоголю підліткам, є: ігротерапія, психогімнастика, методи поведінкової корекції. У роботі з підлітками групи ризику ефективно використовувати рольові ігри. Це дає підліткові можливість розглянути свою поведінку ніби з боку іншої людини, тобто об'єктивно. Крім того, рольові ігри дають змогу відпрацьовувати навички реагування в складних ситуаціях.

Форми профілактичної роботи з батьками учнів різноманітні: лекції; рольові ігри; тренінги; практикуми; міні-тести; тренінги батьківської ефективності, на яких батькам дається нагода ознайомитися зі складовими батьківської любові, першоосновами сімейного виховання, де вони мають змогу розв'язувати психологічні завдання з метою уникнення сімейних конфліктів та засвоїти алгоритми адекватних поведінкових реакцій на вчинки дітей, поліпшують атмосферу сімейного спілкування.

**Висновки.** Отже, у профілактиці вживання алкоголю підлітками важливо приділяти увагу цільовій допомозі й підтримці підлітків, при створенні профілактичних і реабілітаційних програм, а в цілому, для правильного й ефективного виховання підростаючого покоління як у сім'ї, так і в суспільстві.

**Перспективи подальших розвідок у даному напрямку** Подальшого вивчення потребують питання формування у підлітків негативного відношення до алкоголю, організації профілактично-виховної роботи щодо

попередження вживання дітьми алкоголю в умовах сім'ї, загальноосвітніх, позашкільних й оздоровчих закладів.

#### Список використаних джерел

1. Анисимов Л.Н. Профилактика пьянства, алкоголизма, наркомании среди молодежи. – М.: Юридическая, 1988. – 176 с.
2. Максимова Н.Ю. Психологічна профілактика схильності до алкоголю та наркотиків і психокорекційна робота з підлітками групи ризику // Практична психологія та соціальна робота. – 2000. - № 2. – С. 2-4.
3. Словник-довідник для соціальних працівників та соціальних педагогів / За ред. А.Й. Капської та ін. – К.: УДЦССМ, 2000. – 195 с.
4. Теорія і методи соціальної роботи / За ред. Семигіної, І.І.Миговича. – К.: Академвидав, 2005. – 328 с.
5. Тютюн, алкоголь, наркотики в молодіжному середовищі: вживання, залежність, ефективна профілактика / О.О.Ярмоленко, О.М.Балакірева, О.О.Стойко та ін. – К.: УДЦССМ, 2004. – 153 с.
6. Ураков И.Г. Алкоголь: личность и здоровье. – М.: Медицина, and alcoholism. 1986. –79с.

The article discusses the main aspects of alcohol consumption by adolescents, refined essence of the concept of "alcoholism", "alcohol dependence," clarified the socio-pedagogical and psychological symptoms of alcohol dependence of adolescents. The basic methods of social and educational prevention of teenage alcoholism.

**Keywords:** adolescents, social and pedagogical methods of preventing alcohol abuse

*Отримано 5.11.2012*

УДК 364.28 – 056.26

*О.А. Рибак*

#### ДО ПРОБЛЕМИ ВИКОНАННЯ СІМЕЙНИХ ФУНКЦІЙ БАТЬКАМИ – ІНВАЛІДАМИ В УМОВАХ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ДЕРЖАВИ

В статті висвітлюється проблема забезпечення основних прав і свобод осіб з інвалідністю в Україні, а також особливості виконання сімейних функцій батьками - інвалідами в нашій державі.

**Ключові слова:** особа з інвалідністю, Конвенція про права інвалідів, функції сім'ї.

В статті розкривається проблема забезпечення основних прав і свобод людей з інвалідністю в Україні, а також особливості виконання функцій сім'ї родителями – інвалідами.

**Ключеві слова:** людина з інвалідністю, Конвенція про права інвалідів, функції сім'ї.

У нашому суспільстві склалися негативні стереотипи по відношенню до людей з інвалідністю, їх вважають ні на що не здатними, їм приписуються негативні риси характеру, очікують від них поведінки, що суперечить прийнятним суспільним нормам, їх побоюються.

Генеральна Асамблея ООН у грудні 2006 року прийняла Конвенцію про права інвалідів. Конвенція передбачає основні стандарти забезпечення та захисту прав людей з інвалідністю. Згідно з цими стандартами люди з обмеженими можливостями повинні бути повноправно включені в загальний соціальний процес. При цьому, в центрі уваги знаходиться тепер не інвалідність, а сама людина з інвалідністю, яка має бути здатна, наскільки це можливо, самотійно жити в суспільстві [5]. Тобто, мета Конвенції полягає в заохоченні, захисті й забезпеченні повного і рівного здійснення всіма інвалідами всіх прав людини й основоположних свобод, а також у заохоченні поважання притаманного їм достоїнства [4].

Конвенція визначає, що до інвалідів належать особи зі стійкими фізичними, психічними, інтелектуальними або сенсорними порушеннями, які під час взаємодії з різними бар'єрами можуть заважати їхній повній та ефективній участі у житті суспільства нарівні з іншими [4]. В Україні Конвенція набрала чинності 6 березня 2010 року

Отже, можемо говорити про те, що поряд з іншими закріпленими правами та свободами, статус "людина з особливими потребами" не позбавляє особу з інвалідністю права на створення сім'ї та права бути батьками, а також не знімає з батьків-інвалідів відповідальності за дитину.

Якість виконання батьками з інвалідністю своїх сімейних функцій можна розглянути крізь призму законодавчої бази в нашій країні, що стосується осіб з обмеженими можливостями. Ставлення до "інвалідності" в нашій державі завжди мало більше медичний характер, аніж соціально-психологічний, відповідно і проблема виховання дітей особами з інвалідністю в Україні не піднімалася. У загальній педагогіці проблеми сімейного виховання є достатньо вивченими (С.Г. Карпенчук, І.П. Підласий, В.Г. Постовий, М.М. Фіцула та ін.). У корекційній педагогіці широко описуються проблеми сімейного виховання дитини з особливими потребами (С.А. Завражин, Д.Н. Ісаєв, О.В. Казаннікова, С.П. Миронова, В.Г. Постовий, А.К. Фортова та ін.). Натомість питання розвитку здорової дитини в сім'ї батьків з інвалідністю практично не досліджено.

Електронний ресурс Української Гельсінської спілки з прав людини (УГСПЛ) зазначає, що своєчасні внутрішньодержавні реформи, які б закріплювали правозахисний механізм, запропонований Конвенцією, могли б сприяти поліпшенню справи розв'язання проблеми людей з інвалідністю в нашій державі. Кількість інвалідів на початок 2010 року становила 2,6



мільйони осіб, або майже 6 % загальної кількості населення. Про це повідомила прес-служба Рахункової палати України.

На думку представників УГСПЛ є підстави вважати, що офіційні статистичні дані щодо кількості осіб з інвалідністю в нашій державі не відповідають реальному стану речей. Недостовірність офіційної статистики обумовлена відсутністю достовірного моніторингу стану людей з інвалідністю, а також браком можливості або навіть небажанням людей з фізичними вадами отримати інвалідність. Крім того, багато людей за власним переконанням не хочуть отримувати статус інваліда, хоча така необхідність у них існує. Це пов'язано з високою "ментальною бар'єрністю" суспільства стосовно людей з інвалідністю [5].

Якщо оцінювати сучасне ставлення держави до людей з особливими потребами, то його можна охарактеризувати як ставлення до "соціальної проблеми", при якому головне – подбати про певну соціальну допомогу (соціальний захист) для цієї категорії громадян для того, щоб вирішити більшість їх проблем.

Одним із основних у цій сфері є Закон України "Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні", положення якого орієнтовані насамперед на "соціальний захист" людей з інвалідністю (надання різних видів соціальної допомоги, забезпечення спеціальними технічними засобами тощо). При цьому відсутні механізми соціалізації особи з інвалідністю в суспільство [2].

Національна Асамблея інвалідів України разом із партнерськими організаціями за підтримки Міжнародного фонду "Відродження" здійснила моніторинг дотримання прав людей з інвалідністю в Україні. Проведений моніторинг НАІ дає нам можливість проаналізувати виконання сімейних функцій особами з інвалідністю крізь призму дотримання основних прав і свобод інвалідів в Україні. Тому, ще раз зазначимо відомі в літературі функції сім'ї:

- *господарсько-економічна* – планування сімейного бюджету, організація споживчої діяльності, ведення домашнього господарства та організація побуту сім'ї;
- *репродуктивна* – народження дітей;
- *комунікативна* – створення сприятливого сімейного мікроклімату, організація внутрісімейного спілкування;
- *виховна* – передача дорослими членами сім'ї соціального досвіду дітям;
- *сексуально - еротична* (лише вибіркові, стабільні сексуальні стосунки з постійним партнером, який виступає як неповторна особистість, створюють умови для досягнення найбільш повної сексуальної гармонії партнерів);
- *функція духовного збагачення* – створення умов для особистісного та інтелектуального розвитку членів сім'ї;
- *функція емоційної підтримки і прийняття* (психотерапевтична функція);
- *рекреативна* – організація вільного часу та відпочинку сім'ї.

Перейдемо до основних прав і свобод осіб з інвалідністю:

**Праця і зайнятість.** Результати моніторингу показали, що у питаннях

права на працю і зайнятість спостерігається чи не найбільша розбіжність між думкою посадових осіб, представників недержавних організацій, ЗМІ та самих людей з інвалідністю. Проте, є окремі стандарти, на проблеми з дотриманням яких вказують більшість учасників моніторингу:

- недостатність з боку держави належних заходів, спрямованих на надання людям з інвалідністю можливості ефективного доступу до загальних програм технічної та професійної орієнтації, професійного навчання;
- недостатність з боку держави належних заходів, спрямованих на забезпечення людям з інвалідністю розумного пристосування робочого місця;
- оплата праці інваліда часто є нижчою, аніж оплата праці особи без інвалідності;
- незважаючи на заохочення держави роботодавців при прийнятті на роботу особи з інвалідністю, роботодавці не поспішають виконувати норму кількості інвалідів на підприємстві [4].

Цей аспект прав пов'язаний з виконанням особою господарсько-економічної функції сім'ї, адже без реалізації цього аспекту людина не здатна формувати бюджет сім'ї, забезпечувати матеріальну сторону функціонування власної сім'ї, а також в такому випадку будуть неефективно виконуватись інші функції: репродуктивна, рекреативна, функція емоційно-психологічної стабільності.

З аспектом права на працю тісно пов'язане **право на освіту**. Адже без належної освіти особа з обмеженими можливостями приречена залежати від соціального захисту, не в змозі забезпечити себе самостійно. Виконання цих аспектів прав і свобод дозволяють також особі з інвалідністю самореалізуватись, почувати себе рівноправним та самодостатнім членом суспільства. Ось декілька окремих прикладів, пов'язаних із становищем тих, хто зіштовхнувся із цією проблемою:

- "У зв'язку з інвалідністю мені було відмовлено у прийомі документів для вступу до ВНЗ";
- "ВНЗ відмовляється приймати мої документи, хоча я й маю довідку, що підтверджує мою придатність для навчання у ВНЗ. Настійливо рекомендують "йти до будь-якого іншого, а у нас таким як ви не місце" [4].
- "Саме поняття "інвалід" діє на людей, з якими я спілкуюсь, таким чином, що вони заздалегідь приписують непритаманні мені негативні риси" [5].

Окремим предметом моніторингу була **недоторканність приватного життя** (стаття 22 Конвенції), **повага до особистості та психічної цілісності нарівні з іншими** (стаття 17 Конвенції) та **повага до помешкання та сім'ї** (стаття 23 Конвенції). Аналізуючи цей аспект прав людей з інвалідністю, ми звернемо увагу на репродуктивну, виховну і сексуально-еротичну функцію сім'ї. Експерти проведення зазначеного моніторингу відмічають, що під час однієї з фокус-груп вони зафіксували думки про те, що наша держава так захищає суспільну мораль, що відносить сексуальну взаємодію з особами, які мають явні ознаки

інвалідності до аномальних і збочених форм сексуальної взаємодії. Такий висновок можна зробити, ознайомившись із частиною II. "Зображення аномальних та збочених форм сексуальної взаємодії" розділу "Сексологічні критерії порнографії", Критеріїв віднесення друкованої, аудіовізуальної, електронної та іншої продукції, в тому числі реклами, а також переданих та отриманих по комунікаційних лініях повідомлень та матеріалів до розгляду порнографічної або еротичної продукції (Затверджено рішенням Національної експертної комісії з питань захисту суспільної моралі від 20 лютого 2007 року №1) [4]. Отже, навіть захищаючи суспільну мораль, держава повинна бути коректною у формулюваннях.

Звернувшись до респондентів із запитанням "Чи вживає держава належних заходів для усунення дискримінації відносно людей з інвалідністю у всіх питаннях, що стосуються шлюбу, сім'ї, батьківства та особистих стосунків?", – експерти отримали наступні коментарі:

- "...у батьків-інвалідів можуть забрати дитину на піку бабусі не інваліда...";
- "Були випадки, коли шлюб не хотіли реєструвати. Не дозволяли жінці з інвалідністю народжувати дитину, мовляв: "Сама інвалід і потребуєш опіки";
- "Мати не могла влаштувати дитину в садочок, оскільки була інвалідом" [5].

Такі коментарі шокують, адже подібне просто має бути виключено у державі, яка декларує свою готовність до входження в євроспільноту.

Недотримання цієї групи прав та свобод осіб з інвалідністю ускладнює виконання ними ряду сімейних функцій (репродуктивна, виховна, сексуально-еротична), що в свою чергу може спричинити віднесення таких сімей до групи неблагополучних. Тобто, в державі створюються умови для виникнення в середовищі сімей осіб з інвалідністю так званих сімей "груп ризику", яким потім сама ж держава повинна надати реабілітаційні послуги. Парадокс!

Отже, порушення прав і свобод осіб з психофізичними вадами, що породжується в тому числі і недосконалим українським законодавством, унеможливує якісне виконання цими особами не лише суспільних функцій, а й сімейних, а також проектується всередині сім'ї та впливає на всіх її членів, в тому числі і на дітей в таких сім'ях.

А тепер коротко розглянемо вплив окремо взятої психофізичної вади, яка може спричинити неможливість якісного виконання батьками-інвалідами своїх сімейних функцій. Хочемо наголосити, що ми розглядаємо проблему, яка може виникнути при наявності взаємодії конкретних чинників, а не констатуємо, що у сім'ях батьків з інвалідністю обов'язково виникнуть вищевказані проблеми. Ми торкнемося лише бар'єрів, з якими можуть зіштовхнутися особи з обмеженими можливостями у побуті, якщо будуть обмежені в певних технічних засобах, а також проаналізуємо, як впливатиме це обмеження на виконання особою соціальних функцій. У цьому аспекті розглянемо наступні категорії осіб:

- особи з порушенням опорно-рухового апарату (поліомієліт, дитячий церебральний параліч, ампутація кінцівок, хребетно-спінальна травма

- тощо);
- особи з порушенням інтелекту і психічними захворюваннями (розумова відсталість, шизофренія, маніакально-депресивний психоз, алкогольні психози, травматична епілепсія тощо);
  - особи з порушенням слуху (глухі, зі зниженим слухом);
  - особи з порушенням зору (незрячі, слабозорі);
  - особи з порушенням роботи внутрішніх органів (цукровий діабет, онкологічні захворювання тощо) [1].

Особі з порушенням опорно-рухового апарату потребують спеціальних засобів пересування (милиці, палиці, кріса колісні, допоміжні засоби для ходіння тощо), спеціальні засоби для самообслуговування, меблі спеціального призначення, протезні вироби, спеціальне фізкультурно-спортивне обладнання.

Особі з порушенням слуху потребують виробів медичного призначення (слухові апарати), спеціальних засобів для спілкування та обміну інформацією (мобільні телефони, факси, інші сурдотехнічні засоби).

Особі з вадами зору мають потребу у спеціальних засобах для орієнтування, спілкування (спеціальні прилади для письма, шрифтом за Брайлем, тифломагнітоли, папір для письма рельєфно-крапковим шрифтом Брайля, книги, видрукувані шрифтом Брайля тощо).

Особі з порушенням роботи внутрішніх органів потребують виробів медичного призначення тощо. Всі ці групи осіб потребують психологічної, фізичної, трудової, соціальної та побутової реабілітації.

Потреба у всіх вищеперерахованих засобах вказується в індивідуальній програмі реабілітації інваліда. Проте, забезпечення цієї потреби не завжди є стовідсотковим та якісним. Наприклад, потребу у слухових апаратах мають більшість осіб з вадами слуху, хоча параметри слухового апарату для кожної окремої особи мають бути індивідуальними. Але безкоштовно забезпечити всіх такими апаратами держава не в змозі, тому пропонується стандарт для всіх, а придбати якісний апарат не кожен інвалід по слуху може собі дозволити. Така ситуація спостерігається у кожній категорії осіб з інвалідністю. Отже, незабезпеченість або забезпеченість не в повній мірі засобами, які допомагають частково або повністю відновити життєдіяльність особи з інвалідністю перешкоджає успішній їх соціалізації, відповідно, виконанню всіх соціальних функцій, в тому числі і сімейних.

Ми коротко оглянули аналіз законодавства щодо захисту прав і свобод осіб з обмеженими можливостями в Україні, а також оглянули побутові перешкоди, що заважають рівноправній з іншими членами суспільства життєдіяльності осіб з інвалідністю у нашій державі.

Ми не торкалися соціально-психологічних особливостей людей з різними психофізичними порушеннями та впливу цих особливостей на виконання батьками-інвалідами соціальних функцій, в тому числі і сімейних. Це є напрямком перспективного дослідження зазначеної проблеми.

Опираючись на вищеописане, ми можемо зробити висновок про те, що законодавство України у сфері забезпечення прав та свобод осіб з інвалідністю декларує виконання останніх, проте, фактично права і

свободи людей з обмеженими можливостями порушуються у всіх сферах. Це в свою чергу спричиняє утруднення соціалізації цих осіб та виконання ними соціальних функцій, в тому числі і сімейних.

### Список використаних джерел

1. Бочелюк В.Й. Психологія людини з обмеженими можливостями. Навч. посіб. / Бочелюк В.Й., Турубарова А.В. – К.: Центр учбової літератури, 2011. – 264 с.
2. Закон України "Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні" [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.kodeksy.com.ua>
3. Закон України "Про реабілітацію інвалідів" [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.kodeksy.com.ua>
4. Моніторинг дотримання прав людей з інвалідністю [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mlsp.gov.ua>
5. Українська Гельсінська спілка з прав людини [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.helsinki.org.ua>

In the article we light up the problem of providing of basic rights and freedoms of persons with disability in Ukraine. We light up the features of implementation of domestic functions by parents-invalids in our state.

**Keywords:** person with disability, Convention about rights for invalids, functions of family.

*Отримано 9. 11.2012*

УДК 37.013.42

*В.Н. Сабат,  
О.В. Кінах*

### ОСОБЛИВОСТІ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ

У статті розкрито індивідуально-психологічні та соціальні особливості прояву агресії у підлітків. Проаналізовано теоретичні підходи до визначення агресії, особливості підліткового віку, основні причини агресивної поведінки.

**Ключові слова:** агресія, агресивна поведінка, підлітки.

В статье раскрыты индивидуально-психологические и социальные особенности проявления агрессии у подростков. Проанализировано теоретические подходы к определению агрессии, особенности подросткового возраста, основные причины агрессивного поведения.

**Ключевые слова:** агрессия, агрессивное поведение, подростки.

Кожний етап в історії наукового вивчення агресії був пов'язаний із нагальними проблемами суспільного життя. Сьогодні звернення до даної теми обумовлено в першу чергу зростанням соціальної напруги, безпрецедентними терористичними актами, “омолодженням” злочинності та розширенням спектру проявів агресії.

Особливості агресивної поведінки представників різних вікових груп вивчалися як вітчизняними, так і закордонними дослідниками (Г. Андреева, К. Бютнер, О. Гордякова, С. Завражан, В. Моргун, О. Осницький, А. Реан, Л. Семенюк, Л. Славіна, І. Фурманов та ін.). У працях учених висловлюються різноманітні погляди відносно причин виникнення агресії, її природи і чинників, що впливають на її вияви.

Актуальність теми дослідження, необхідність глибшого її пізнання та аналізу з соціально-педагогічних позицій зумовило необхідність вивчення проблеми агресії. Тому метою статті є розкриття змісту індивідуально-психологічних та соціальних особливостей прояву агресії у підлітків.

На думку В. Бродовської, В. Грушевського та І. Патрика, агресія (aggression) – це гіпотетична сила, інстинкт або першопричина, яка є збудником ряду дій і почуттів. Часто розглядається як антитеза сексу або лібідо, і в цьому випадку означає потяги до руйнування. Навіть коли поняття використовується як синонім деструктивності, існують різні точки зору щодо того, чи є агресія первинним потягом, тобто агресивним інстинктом, або ж реакцією на фрустрацію. Є різні думки і з приводу того, чи є агресія інстинктом зі своїми власними цілями або ж вона лише дає енергію, що дозволяє Его долати перешкоди на шляху до задоволення інших потягів. Майже спільна тенденція дослідників прирівнювати агресію до ненависті, деструктивності і садизму призводить до протиріччя як з етимологією, так і з традиційним розумінням агресії як динамізму, самовпевненості, експансивності, захоплення. Психоаналітичне використання терміну почалося з пізніх робіт З. Фрейда, де агресія розуміється як похідна інстинкту смерті. Егопсихологія використовує терміни агресифікація і деагресифікація співвідносно з лібідизацією і делібідизацією. Агресія – індивідуальна, колективна поведінка чи дія, спрямована на нанесення фізичної, психічної шкоди, чи навіть на знищення іншої людини, групи. У випадку, якщо агресія виявляється в найбільш екстремальній і соціально неприпустимій формі, вона переростає у насильство [4, с. 10].

Дещо інший погляд пропонує О. Степанов: агресія (лат. aggressio – напад) – цілеспрямована деструктивна поведінка людини, яка суперечить суспільно встановленим нормам і завдає іншим фізичної шкоди чи спричиняє психологічний дискомфорт (напруженість, пригніченість, страх тощо). У більшості випадків виникає як реакція суб'єкта на фрустрацію і супроводжується емоційними станами гніву, ненависті, ворожнечі, криками, грюканням кулаками по столу тощо. Залежно від застосованих засобів агресії поділяють на фізичну (застосування фізичної сили), вербальну (крик, погрози, прокляття), пряму (безпосередньо спрямовану на

об'єкт), опосередковану (поширення наклепів, чуток) та ін. У масових соціальних явищах агресія проявляється у формі терору, геноциду, етнічних чи релігійних зіткненнях.

О. Степанов виділяє два види агресії: агресія вербальна (лат. *verbalis* – словесний) – поведінка, що проявляється в агресивному змісті висловлювань і вираженні негативних емоцій відповідною інтонацією та іншими невербальними компонентами мовлення; агресія реактивна (лат. *re* – проти і *actio* – дія) – реакція суб'єкта на фрустрацію, що супроводжується емоційними станами гніву, ненависті, ворожості та ін. За ознаками прояву розрізняють афективну, імпульсивну і експресивну агресію [9, с. 10]. Тоді як Б. Мещеряков і В. Зінченко виділяють такі види агресії: 1) фізична агресія (напад) – використання фізичної сили проти іншої особи або об'єкту; 2) вербальна агресія – вираження негативних відчуттів як через форму (сварка, крик, зойк), так і через зміст вербальних реакцій (загроза, прокльони, лайка); 3) пряма агресія – безпосередньо спрямована проти об'єкта або суб'єкта; 4) непрямая агресія – дії, які обхідним шляхом спрямовані на іншу особу (злісні плітки, жарти і т.п.), і дії, що характеризуються невпорядкованістю (спалахи люті, що проявляються в крику, топтанні ногами, биття кулаками по столу); 5) інструментальна агресія, що є засобом досягнення цілі; 6) ворожа агресія – виражається в діях, метою яких є спричинення шкоди об'єкту агресії; 7) аутоагресія – спрямована зовні агресивна поведінка (гетероагресія), як правило, піддається з боку суспільства соціальним санкціям, що посилює фрустрацію. Вона проявляється в самозвинуваченні, самоприниженні, нанесенні собі тілесних ушкоджень аж до самогубства; 8) альтруїстична агресія, що має на меті захист інших людей від сторонніх агресивних дій [3, с. 19].

Психологічно агресивність виступає одним із основних способів вирішення проблем, пов'язаних зі збереженням індивідуальності, з захистом і зростанням відчуття особистої цінності, самооцінки, рівня домагань, а також збереженням і посиленням контролю над істотним для суб'єкта оточенням. Агресивні дії виступають в якості: 1) засобу досягнення долезначної цілі; 2) способу психологічної розрядки; 3) способу задоволення потреби в самореалізації і самоствердженні.

Агресивна поведінка – специфічна форма дій людини, що характеризуються демонстрацією переваги в силі або вживанням сили стосовно іншої особи або групи осіб, яким суб'єкт прагне заподіяти шкоди. Агресивна поведінка може варіюватися по мірі інтенсивності і формі прояву: від демонстрації неприязні і недобррозичливості до словесних образ ("вербальна агресія") і застосування грубої фізичної сили ("фізична агресія"). У соціально-психологічному плані має значення сумація агресивної поведінки окремих осіб, перетворення міжособистісної агресії на міжгрупову в рамках так званих масових явищ. У зарубіжній психології існує безліч пояснень агресивної поведінки. Так, психоаналіз бачить в ній прояв Едіпового комплексу, результат пригнічення інстинктивних

лібідозних прагнень у ранньому віці (З. Фройд); необіхевіоризм вважає агресивну поведінку наслідком фрустрацій, що переживаються особою в процесі "соціального научіння" (Дж. Доллард, Н. Міллер, А. Бандура, Л. Берковиць); інтеракціонізм – наслідком об'єктивного "конфлікту інтересів", "несумісності цілей" окремих людей і соціальних груп (Д. Кемпбелл, М. Шериф); когнітивізм – результатом "дисонансів" і "невідповідностей" у пізнавальній сфері суб'єкта (Л. Фестінгер, Р. Тешфел). Існують і відверто біологізаторські спроби пояснити агресивну поведінку як суто інстинктивне (К. Лоренц).

Не дивлячись на висунуті західною психологією пояснення сутності агресивної поведінки, вони виявляються незадовільними у зв'язку з тенденцією до стирання відмінностей між суспільною сутністю людини і біологічною обумовленістю поведінки тварин, а часто і відверто ідеалістичним трактуванням мотивації поведінки. Для розуміння походження конкретних проявів агресивної поведінки необхідно встановити їхнє місце в загальній структурі індивідуальної і колективної діяльності, наприклад, показати, чи є агресивний акт неадекватною захисною реакцією суб'єкта, наслідком "афекту", або ж агресивна поведінка набуває самостійної мети і сенсу, перетворюючись в особливу індивідуальну або колективну діяльність [6, с. 245-246].

За своєю спрямованістю агресивна поведінка може бути: 1) безпосередньою, прямою, спрямованою проти об'єкта, який є джерелом фрустрації; 2) зміщеною, коли індивід, що відчуває фрустрацію, не може направити свою агресивну поведінку безпосередньо проти джерела фрустрації і шукає "козла відпущення". У людини внаслідок соціалізації агресивна поведінка набуває різноманітних форм. Розрізняють агресію соціально прийнятну, коли напруга і тривога, викликані фрустрацією і конфліктом, виявляються в діях, відповідних нормам соціальним, і асоціально агресивну поведінку, яка виявляється в діях, що не узгоджуються з нормами поведінки (лайка, образи), аж до деструктивних актів.

Якщо говорити про фізіологічні причини агресії, то тут головну роль відіграє лімбічна система. Мозкове захворювання лімбічної системи було характерним для людей, в яких проявлявся синдром дисконтролю, що характеризується безпричинною жорстокістю, патологічною схильністю до насильства.

Останнім часом великий вплив на психіку і поведінку дітей мають засоби масової інформації. Підлітки, що більшу частину свого вільного часу проводять за екранами телевізора, стають неврівноваженішими і агресивними. Більше того, вони починають сприймати насильство, як нормальне явище. Також не можна залишити поза увагою вплив на поведінку людини алкоголю і наркотиків. Багато людей відносяться до наркотиків так само упереджено, як і до алкоголю, хоча особи, які вживають легкі наркотики, менш небезпечні для суспільства, ніж ті, що зловживають алкоголем. Численні експерименти, а також статистика, довели, що більшість злочинів скоюють люди в стані алкогольного, а не наркотичного сп'яніння. У той час, як алкоголь підвищує агресивність,



легкі наркотики, зокрема маріхуана, її зменшують. Безперечно, що і алкоголь, і наркотики мають шкідливий, негативний вплив на організм людини, які у більшості випадків провокують агресію.

У будь-якому випадку агресія є одним із захисних механізмів людини, за допомогою якого вона намагається якось позбутись негативних емоцій і пристосуватися до навколишніх умов. Але цей шлях не є найоптимальнішим, і тому, мабуть, слід знаходити інші шляхи виходу зі складних життєвих ситуацій [2, с. 26-28]. Отже, проблема агресивності є досить актуальною, проте дотепер не існує ні універсального визначення понять "агресія" та "агресивність", ні єдності в уявленнях про структурні компоненти даних явищ. Таке розмаїття трактувань понять свідчить про складність досліджуваних психологічних феноменів, їх структури й особливостей.

Особливо актуальним є вивчення цього питання стосовно підліткового віку. Підлітковий вік – один із найбільш складних періодів розвитку людини. Не дивлячись на відносну короткочасність, він практично багато в чому визначає все подальше життя індивіда. Саме в підлітковому віці переважно відбувається формування характеру і інших основ особистості. 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 та 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, високий рівень розлучень [10, с. 191-192].

Агресивна поведінка є зараз дуже актуальною проблемою. І якщо раніше вважалося, що відхилення в поведінці властиві винятково підліткам чоловічої статі, то останніми роками і підлітки жіночої статі привертають все більше уваги. У числі різноманітних, взаємозв'язаних чинників, що обумовлюють прояв поведінки, яка відхиляється, виділяють такі, як індивідуальний чинник, що діє на рівні психобіологічних передумов асоціальної поведінки, які утрудняють соціальну адаптацію індивіда; психолого-педагогічний чинник, що виявляється в дефектах шкільного і сімейного виховання; соціально-психологічний чинник, що розкриває несприятливі особливості взаємодії неповнолітнього з своїм найближчим оточенням в сім'ї, на вулиці, в учбово-виховному колективі; особистий чинник, який, перш за все, виявляється в активно-вибірчому відношенні індивіда до середовища спілкування, якому віддається перевага, до норм і цінностей свого оточення, до педагогічних дій сім'ї, школи, громадськості, а також в особистих ціннісних орієнтаціях і особистій здібності до саморегулювання своєї поведінки; соціальний чинник, що визначається

соціальними і соціально-економічними умовами існування суспільства [11, с. 12-13].

Період підліткової кризи надає афективним розладам особливого забарвлення. Різні патологічні симптоми в цьому періоді мають специфічну динаміку, пов'язану із прискоренням і перекручуванням протікання психічних процесів. Афективні порушення також можуть мати атипові риси у вигляді слабкої виразності, "непомітності", стертості симптомів. Замість подавленого настрою й скарг на "тугу" виникають сомато-неврологічні симптоми (запаморочення, біль у серці й інших частинах тіла) і відхилення в поведінці. Важливо також ураховувати особливості "підліткової лексики", оскільки діагноз депресивного стану встановлюється у вирішальному ступені завдяки детальній і цілеспрямованій бесіді. У зв'язку з цим необхідно звернути увагу на те, що в структурі емоцій підлітка велику роль відіграють ситуаційно-особистісні моменти, що відбивають його індивідуальні особливості, процес формування свого Я, взаємин із навколишнім світом. Зрозуміло, що специфіка підліткових емоцій утрудняє їхнє розпізнавання. Водночас своєчасна діагностика цієї патології може мати істотну профілактичну цінність.

Ретроспективний аналіз емоційних розладів у підлітків виявляє ряд їхніх особливостей. На ранніх етапах, у дитинстві, виникнення афективних симптомів у більшості випадків зовні пов'язане з несприятливою ситуацією: зміною життєвого складу, конфліктом із близькими родичами, розлукою з ними й т. п. Надалі вони здобувають чітко ендогенні властивості. Але навіть до росту й самоствердження розвиток індивіда й особливості особистісних проявів представляються глибоко зв'язаними між собою процесами, у яких, крім "відчутних" конфліктів, що виникають у полі свідомості, існують й "іраціональні" конфлікти, що перебувають в області глибинних зон внутрішнього психічного світу: різних рівнів несвідомого, вищої самості й т. д.

Вивчення особистісної кризи, засноване на багатofакторному підході й обліку різних видів і рівнів психічної діяльності, є необхідною ланкою в осмисленні феномена патологічної агресії.

Здоровий або "нормальний" у психічному відношенні підліток виявляє широкий спектр щиросердечних проявів і способів реагування на зовнішні подразники. Завдяки цьому його поведінка є диференційованою: він діє з урахуванням всієї складності людських взаємин і має здатність до прогнозування наслідків своїх вчинків. Навпаки, болісно змінений стан психіки помітно звужує простір для формування відповідних реальності мотивів дій, що позбавляє поведінку необхідної гнучкості, здатності адаптації до складної системи соціальних відносин [8, с. 273-276].

Закони патологічного формування поведінки болісно зміненого способу реагування на дійсність, що обумовлений порушенням психічної діяльності, давно й докладно вивчаються психіатрами. У той же час сама можливість і правомірність переносу законів, що діють на рівні фізіології й патофізіології на соціальну й міжособистісну поведінку людини, може викликати певні сумніви. Супротивники такого переносу аргументують

свою позицію тим, що на шляху від зародження фізіологічних механізмів до поведінкового акту стоїть безліч відомих і невідомих факторів. Вони впливають один на одного, перетворюючи, модифікуючи природну енергію (тут правомірно говорити про "психічну енергію" у розумінні К. Юнга) у той або інший феномен діяльності людини [5, с. 252-255]

У засобах інформації, що повідомляють про немотиваційно жорстокі дії дітей і підлітків, приводиться фабула цих дій. Їхня оцінка, зрозуміло, негативна, будується на інстинктивному неприйнятті "нормальною" людиною агресивно-садистичного способу "з'ясування відносин". Конкретний випадок незвичайної жорстокості відразу знаходить своє місце на "полюсі зла" моральної шкали людських вчинків. Але щоразу залишається враження якоїсь недомовленості, якоїсь "темної плями" у будь-якій історії подібного злочину. За допомогою моральних категорій, на підставі яких виноситься судження про патологічно жорстокий вчинок, його мотиви не прояснюються. Дуже часто свідки таких злочинів з жалем відзначають, що люди майже нічого не знають про симптоми психічної патології.

Патологічна агресія розрізняється залежно від форми психічного розладу. Так, у випадках явних хворобливих ознак (марення, галюцинації, рухові порушення, розлади свідомості й т.д.) моделі поведінки, ними обумовлені, представляються більш-менш детермінованими: психічний розлад прямо веде до патологічного порушення поведінки. Мова в цих випадках іде про психотичну агресію. Однак існує ряд станів з яскраво вираженими поведінковими відхиленнями агресивного типу, коли границі переходу норми в патологію непомітні [7, с. 48-49]. Багато агресивних феноменів, що характеризуються виявленням незвичайно жорстоких імпульсів поведінки, не можна адекватно інтерпретувати, залишаючись у колі звичних, примітивно-матеріалістичних поглядів.

Особливістю важкої агресії в дітей і підлітків є різке посилення потенціалу руйнування й жорстокості. При цьому відзначається майже повне зникнення страху покарання, неусвідомлена підпорядкованість загальній волі групи в сполученні із загостреним бажанням затвердитися в якості повноправного її члена.

Аналізуючи фабулу тяжкої агресії підлітків, спрямовану проти близьких родичів або зроблену в групі, науковці підходять до визнання існування психічної енергії невидимого рівня, що управляє їхньою поведінкою. У формуванні мотивів жорстокості цей вид енергії, визнаний багатьма досить авторитетними психіатрами, має дуже важливе значення. Прихована психічна енергія не фіксується сучасними діагностичними приладами, не має власних видимих клінічних ознак, однак у неї є непрямі, причому досить чутливі маркери. Клінічна практика показує, що цими маркерами можуть бути визнані емоційні й кризові симптоми. Вони в багатьох випадках є відбитком зазначених об'єктивно незафіксованих енергетичних процесів психіки людини. Це характерно саме для підліткового віку, коли підсилюються емоційна нестабільність незрілої особистості і її схильність до кризових впливів [1, с. 220].

Діагноз психічного розладу в підлітковому віці часто вчасно не ставиться.

Це означає, що батьки "замовчують" проблеми поведінки дітей, не хочуть звертатися до психіатра. Максимум, на що вони згодні, – це консультація в психолога. Однак через якийсь час може наступити загострення психічної хвороби. Варто також помітити, що самі ознаки психічної патології в цьому віці відрізняються нечіткістю й тому важкі для діагностики.

Ті самі поведінкові реакції можуть вказувати на хворобу, а можуть бути проявом вікової норми. Наприклад, так званий "негативізм", скандали, втечі з будинку можуть розглядатися в рамках нормальних реакцій дитини, але можуть бути й симптомами хвороб: психопатії, шизофренії. При цьому психологічно зрозумілі реакції, пов'язані з конкретною ситуацією дому, у спілкуванні з однолітками, у школі свідчать на користь звичайної підліткової поведінки. Така поведінка припиняється, коли ситуація дозволяється; з дитиною завжди можна знайти контакт, його емоційні прояви природні й зрозумілі. Навпроти, хворобливі реакції подібного роду тривалі, менш з'ясовні психологічно. У випадку психопатії вони супроводжуються періодами похмурого, тужливого настрою, постійно приводять до конфліктів в сім'ї, у школі, коледжі й т. п. При шизофренії виявляється невмотивований негативізм, втеча від реальності, марення й галюцинації.

Властиві підліткам зосередженість на своєму внутрішньому світі, свого роду "відхід у себе", підвищення інтересу до філософських питань, проблем "буття" також можуть бути різні у своїх проявах. Якщо вони короткочасні, не заважають їм вчитися, не відбиваються в цілому на їхній соціальній поведінці, різко не змінюють їхню особистість, то дані феномени можна розглядати в руслі звичайного підліткового психологічного комплексу. Коли ж вони тривалі, то характер підлітка змінюється і в нього губиться жвавість емоцій, він перестає вчитися, натомість увесь час проводить за читанням філософської літератури, – це свідчить про хворобу психіки.

Підсумовуючи, зазначимо наступне. Вивчення наукових джерел засвідчує, що проблема агресивності є досить актуальною, проте дотепер не існує ні універсального визначення понять "агресія" та "агресивність", ні єдності в уявленнях про структурні компоненти даних явищ. Існує низка теорій пояснення сутності агресивної поведінки. У більшості випадків виникає агресія як реакція суб'єкта на фрустрацію і супроводжується емоційними станами гніву, ненависті, ворожнечі, криками, грюканням кулаками по столу тощо. Залежно від застосованих засобів агресії поділяють на фізичну (застосування фізичної сили), вербальну (крик, погрози, прокляття), пряму (безпосередньо спрямовану на об'єкт), опосередковану (поширення наклепів, чуток) та ін.

Найчастіше агресія проявляється у старшому підлітковому віці, що пов'язано з переходом від дитинства до дорослості через статеве дозрівання, яке ще більш посилює прояви агресивної поведінки. Слід вказати на статеві відмінності в проявах підліткової агресивності. Дівчата у підлітковому віці використовують непрямі способи агресивної поведінки (негативізм, вербальна агресія), а хлопці – прямі (фізична агресія).

Агресивність у поведінці підлітків пов'язана з низкою таких причин, як: біологічні фактори, сімейні взаємовідносини і стиль виховання в сім'ї,

взаємовідношення, які склалися з педагогами, однокласниками, друзями, а також той потік агресії, який підліток щоденно зустрічає на екранах телевізорів, у кінотеатрах, в комп'ютерних іграх тощо.

Стаття не охоплює всього спектра проблем, пов'язаних з агресивністю. Детальнішого вивчення потребують такі питання, як гендерні відмінності у проявах агресивності, причини підліткової агресивності, шляхи запобігання цьому явищу.

### Список використаних джерел

1. Бандура А., Уолтерс Р. Подростковая агрессия. Изучение влияния воспитания и семейных отношений / А. Бандура, Р. Уолтерс. – М.: Апрель Пресс, 1999. – 512 с.
2. Биологический энциклопедический словарь / гл. ред. М. С. Гиляров; редкол.: А. А. Баев, Г. Г. Винберг, Г. А. Заварзин и др. – М.: Сов. энциклопедия, 1986. – 831 с.
3. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – 672 с.
4. Бродовська В. Й. Тлумачний російсько-український словник психологічних термінів / В. Й. Бродовська, В. О. Грушевський, І. П. Патрик. – К.: ВД "Професіонал", 2007. – 512 с.
5. Кернберг О. Ф. Агрессия при расстройствах личности и перверсиях / пер. с англ. А. Ф. Ускова. – М.: Независимая фирма "Класс", 1998. – 368 с.
6. Краткий психологический словарь / сост. Л. А. Карпенко; под. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1985. – 431 с.
7. Можгинський Ю. Б. Агрессивность детей и подростков: распознавание, лечение и профилактика / Юрий Борисович Можгинський. – М.: Кошты-Центр, 2006. – 181 с.
8. Павелків В. Р. Аналіз специфіки стосунків підлітків з агресивною поведінкою з однолітками / В. Р. Павелків // Наукові записки Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. – К.: Главник, 2005. – Вип. 26: в 4-х томах. – Т. 3. – С. 273-282.
9. Психологічна енциклопедія/ автор-упорядник О. М. Степанов. – К.: Академвидав, 2006. – 424 с.
10. Савчин М. Вікова психологія: навч. посібник / М. Савчин, Д. Василенко. – Дрогобич, 2000. – 367 с.
11. Цап Н. М. Агресивність дитини: за і проти / Н. М. Цап // Практична психологія та соціальна робота. – 1999. – № 6. – С. 12-13.

The article deals with individual psychological and social characteristics of aggression in adolescents. Theoretical approaches to the definition of aggression, especially adolescents, the main causes of aggressive behavior.

**Keywords:** aggression, aggressive behavior, teenagers.

*Отримано 8.11. 2012*

## АНАЛІЗ ОСОБЛИВОСТЕЙ ВЗАЄМОДІЇ “ПЕДАГОГ – РОЗУМОВО ВІДСТАЛА ДИТИНА” В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ

В даній статті проаналізовано особливості, типи та наслідки взаємодії педагогів і розумово-відсталих дітей в навчально-виховному процесі.

**Ключові слова:** розумово-відстала дитина, навчально-виховний процес, морально-етичні норми поведінки.

В данной статье проанализированы особенности, типы и последствия взаимодействия педагогов и умственно отсталых детей в учебно-воспитательном процессе.

**Ключевые слова:** умственно отсталый ребенок, учебно-воспитательный процесс, морально-этические нормы поведения.

*Постановка проблеми в загальному вигляді.* У сучасних умовах соціально-економічного розвитку України пріоритетного значення набуває проблема формування нової людини, морально зрілої особистості. Перед педагогічною наукою і практикою постало завдання створити найсприятливіші умови для виховання в дітей, зокрема, і в розумово відсталих, морально-етичної поведінки. Особливого значення при цьому набуває проблема гуманного ставлення учнів до ровесників, дорослих людей, природи, праці, а також дотримання ними моральних норм поведінки.

Кінцева мета виховання розумово відсталої дитини, як і з типовим розвитком, – зробити її корисним громадянином нашої держави. А це означає – підготувати особистість до самостійного життя і праці, щоб вона була спроможною дотримуватись норм поведінки, прийнятих у суспільстві. Практика доводить, що розумово відсталі діти здатні засвоїти установлені в суспільстві моральні норми й дотримуватись їх. Проте формування особистості дитини, виховання в неї правильного ставлення до оточуючих, певної моральної позиції – складний педагогічний процес.

*Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв’язання даної проблеми.* Аналіз літератури показує, що моральне виховання дітей з недоліками інтелектуального розвитку спрямовується на систематичне формування в них моральних знань, етичних поглядів та переконань (О. Белкін, Т. Саксонова, Н. Тарасенко, А. Капустін, Л. Шамко та ін.), активної життєвої позиції дитини (Т. Пороцька), довільної моральної поведінки, свідомої дисципліни, навичок і звичок суспільної поведінки (О. Белкін, М. Буфетов, О. Гаврилов, Г. Дульнев, І. Єременко, Л. Коукенайте, В. Мачихіна, Н. Соколова, В. Синьов), сталих моральних якостей

(О. Вержиховська, Г. Дульнєв), виховання культури поведінки (В. Салко, Н. Хамська).

Ефективність виховної роботи, спрямованої на усвідомлення та дотримання моральних норм, полягає в тому, щоб учитель чітко знав мету цієї роботи, “міг оцінити проміжні та кінцеві результати морально-етичного розвитку особистості кожного вихованця” [5, С.79].

Навчально-виховний процес – це спільна діяльність педагога й учня (вихователя і вихованця), у ході якої кожний з них виконує властиві їм професійні й соціальні ролі [1].

У сучасній школі педагог і учень нерідко перебувають у самотності, і говорити про їхню спільну роботу можна тільки в сенсі співіснування в часі.

Коли учень не залучений до реального навчально-виховного процесу, коли не дотримується принцип спільної діяльності вихователя і вихованця, важко очікувати педагогічного успіху.

Від стосунків, які складаються між педагогом та розумово відсталими учнями, залежить дуже багато: як сприймають діти школу, вчителя, свої шкільні обов'язки, наскільки засвоять та дотримуватимуться морально-етичних норм поведінки.

На стосунки ж учителя з дітьми впливають різноманітні фактори: ситуація в суспільстві, економічні умови, рівень суспільної культури, професійна підготовка, їх моральність, стиль спілкування та інше. Стосунки між педагогом та учнями, як засвідчують наукові дослідження В. Бондаря, Е. Іванової, І. Підласого, Л. Поперечної, Л. Шипіциної та ін. можуть стати й часто стають причинами аморальної, деструктивної поведінки останніх.

*Формулювання цілей статті.* У класі вчитель входить у два типи стосунків: ставлення до класу в загальному й до кожного учня зокрема. Обидва види стосунків необхідні й важливі, проте найважливішим все-таки є стосунки з кожним окремим школярем. Як вони складаються? Якими можуть бути? До яких стосунків необхідно прагнути педагогові? На ці запитання ми отримаємо відповіді, розглянувши типові схеми стосунків вчителя з розумово-відсталими дітьми, їх недоліки й позитивні сторони.

*Виклад основного матеріалу.* Перед сучасною педагогічною наукою і практикою в даний час стоять завдання створення найбільш ефективних умов формування морально-етичної поведінки дітей. Особливого значення набувають питання формування у них гуманного відношення до дорослих людей, ровесників, також виховання позитивного ставлення до праці.

Особливо не простим і відповідальним завданням є виховання моральної поведінки в розумово відсталих учнів. Складність цієї проблеми полягає в тому, що, крім недорозвитку складних форм пізнавальної діяльності (сприймання, запам'ятовування, відтворення, узагальнення, усвідомлення), їм притаманні порушення особистісних якостей та емоційно-вольової сфери (інтереси, потреби, мотиви, емоції, воля, характер, почуття, переживання тощо). Своєрідно в учнів цієї категорії формуються стійкі психічні процеси, що визначають їхні дії, вчинки, поведінку в цілому. Як зазначають І. Єременко, А. Капустін, Н. Тарасенко,

М. Хорунжа та ін., навіть для учнів старших класів характерні низький рівень розуміння моральних норм, труднощі в правильному оцінюванні моральних якостей особистості.

Вивчаючи залежність формування моральних переконань особистості від особливостей оволодіння етичними знаннями, можна припустити, що найбільш істотними способами, що ведуть до формування особистісно-значимих принципів поведінки, є: цілеспрямоване поетапне навчання етичним поняттям і судженням у навчально-виховному процесі, а також спілкування з учителем, що виступає для розумово відсталого підлітка як моральний зразок.

Відзначимо, що частіше за все таке спілкування відбувається в словесній формі. Відомо, що грубі порушення в розумінні зверненого до них мовлення – характерна особливість розумово відсталих дітей, яка істотно відображається на привласненні дитиною відомостей, які вона отримує з навколишнього, в тому числі, і моральних норм поведінки.

Проте, як зазначає Г. Н. Дульнев, дитина, якій ще не доступне розуміння багатьох моральних норм, правил поведінки, в процесі спілкування практично вправляється в їх виконанні. Спілкування стає первинним джерелом формування моральних якостей дитини [2].

Проаналізувавши особливості взаємодії “педагог – розумово відсталий учень” ми умовно виділили десять типів стосунків, які в тій чи іншій мірі впливають на морально-етичний розвиток останніх.

Перший тип стосунків. Педагог та учень нейтральні у взаєминах один з одним, не вступають у близьке спілкування. Між ними існують лиш формальні відносини, дотримуються офіційної дистанції. Вчитель не цікавиться учнем, учень не йде на контакт з учителем. Це форма не стосунків, а співіснування. Про виховний вплив педагога в такому випадку говорити не доводиться. Відчуваючи байдужість учителя, розумово відсталий учень платить йому тим же. Якщо взаємна байдужість триває достатньо довго, то учень звикає дивитись на школу і на вчителя як на формальні атрибути, котрі ні до чого не зобов'язують. Причин для несформованості морально-етичних норм й девіантної поведінки в розумово відсталих учнів більш, ніж достатньо. Байдужість педагога – головний стимул цього.

Другий тип. Спроба педагога встановити стосунки з розумово відсталим учнем, схилити його до виконання моральних норм, вимог, розпоряджень ні до чого не призводить. Зі сторони учня емоційного відгуку немає. Йому байдужі наміри вчителя, проте той продовжує наполягати. Цей односторонній зв'язок є нестійким й не може довго тривати. Помучившись, вчитель здебільшого відступає й переходить на авторитарну позицію, позицію наказів, примусів. Рідко кому вистачає сил та розуму розібратися, чому дитина закрита, як вивести її із самоізоляції. Проте педагогові слід знати про різко виражену в розумово відсталих дітей слабкість вольових зусиль, які призводять до емоційної пасивності. Як вказував Е.Сеген, – головний недолік дитини з вадами розумового розвитку – це порушення волі. “Фізично вона не може, розумово вона не знає, психічно вона не бажає. Вона б змогла і знала, якби тільки захотіла, проте вся біда в тому, що вона насамперед не



хоче” [4, С. 37]. Знову виникають причини, які зумовлюють відхилення в поведінці розумово відсталих дітей.

Третій тип. Розумово відсталий учень шукає підтримки в педагога, намагається привернути його увагу як на уроках, так і перервах. Він погоджується виконувати будь які доручення, завдання в школі та вдома. Проте увага вчителя спрямована на інших дітей або на власні проблеми та справи. Тому зв'язок між ними також односторонній, формальний. Учні залишається лиш надіятись. Такий тип, з педагогічної та морально-етичної точки зору, недопустимий, адже це пряме порушення професійної етики та професійного обов'язку педагога.

Четвертий тип. Погіршення непоганих стосунків між педагогом та розумово відсталим учнем, ініційоване педагогом. Причини полягають, швидше за все, в тому, що останній не виправдав сподівання вчителя, внаслідок чого педагог починає гірше виконувати свої обов'язки по відношенню до учня або взагалі перестає їх виконувати. Дії вчителя для дитини є незрозумілими. Адже, як зазначав О. С. Белкін, недостатня диференційованість переживань, недостатнє розуміння вчинків оточуючих, егоцентрична направленість, слабкість інтелектуальної і вольової регуляції утруднюють формування вищих моральних почуттів у розумово відсталих дітей. Дана ситуація стає сприятливою причиною для відхилень поведінки учня.

П'ятий тип. Ситуація, протилежна попередній: погіршення стосунків між педагогом і розумово відсталим учнем виникає за ініціативою учня. Причинами швидше за все стають несправедливі оцінки вчителя, суворі покарання, недовіра, обмеження прав, авторитарний стиль спілкування та ін. Дитина страждає, може виникнути депресія. Як зазначає І. Єременко, розумово відсталим школярам властиві підвищена емоційна збудливість, нестійкість, афективні спалахи, розлади настрою або, навпаки, емоційна пасивність, сталість депресивного стану, байдужість, вузькість діапазону переживань [3]. Все це може призвести до відхилень в поведінці. Ситуація складна для обох сторін.

Шостий тип. Сильне напруження в стосунках. Відсутність спостережливості зі сторони педагога при оцінці успіхів учня, глибокого аналізу його вчинків, невміння й небажання проаналізувати власну поведінку, неврахування особливостей розвитку, небажання зрозуміти учня поставили вчителя у тяжке становище. Педагог і учень перебувають у конфліктному стані або близькі до цього. Депресивна або агресивна поведінка розумово відсталого учня може бути спровокована вчителем. Це дуже складна ситуація для обох сторін і дуже негативна для виховання морально-етичних норм поведінки. Якщо не застосувати радикальних заходів на її усунення, то емоційне напруження розумово відсталого учня буде зростати. Внаслідок цього неминучий розрив його стосунків з учителем і відбувається формування деструктивної поведінки.

Сьомий тип. Спроба педагога порушити рівновагу в стосунках з розумово відсталим учнем, яка не сприяє вихованню. У результаті самоаналізу своїх вчинків учитель приходиться до висновку, що необхідно переглянути методи виховання, стиль спілкування з учнем, систему своїх

дій. Його дії спрямовуються на поліпшення контактів з учнем. Проте, той не розуміє намірів педагога, займає вичікувальну позицію, залишається як і раніше в своєму замкненому стані. Узагальнені правила поведінки, які повідомляються дорослим, не викликають у розумово відсталій дитини емоційного відгуку, якщо вони не пов'язані з її особистими потребами. Педагог має пам'ятати, що розумово відсталі діти іноді проявляють недовіру й навіть ворожість до інших людей через недостатнє розуміння мотивів їхніх вчинків. Отже, порушення мотиваційної структури дітей перешкоджає розвитку в них соціально значущих або суспільних форм поведінки, формуванню вищих емоцій, вольової активності й моральної зрілості, а також посилює девіантні форми поведінки та соціальну дезадаптацію. Проте ситуація повинна потрохи покращуватись, якщо педагог врахує дані особливості особистісного розвитку розумово відсталій дитини. В такому випадку причин для порушень норм поведінки в учня залишатиметься дедалі менше. Тому для правильного вибору засобів педагогічного впливу й побудови системи виховання педагог повинен добре знати особливості структури дефекту, розрізняти прояви, пов'язані з первинним порушенням і вторинними відхиленнями. Важливо також урахувати особистісні особливості кожного учня – його знання та усвідомлення моральних норм, ставлення до них, потреби, інтереси, близькі та віддалені перспективи, плани, звички, рівень домагань та самооцінки, статус у колективі ровесників тощо.

Восьмий тип. Учень намагається відновити контакт з учителем, рівновагу в їх стосунках. Учитель займає позицію вичікування. Ситуація складна й непередбачувана. Після декількох спроб вона може погіршитись або покращитись. Педагог або відмовить учневі, або наблизить до себе. Це призводить до перегляду стосунків, переходу їх у нову фазу і, можливо, на більш високий рівень.

Дев'ятий тип. Обидві сторони прагнуть до взаємного контакту. Взаємозв'язок існує та постійно поглиблюється, учні вправляються в поведінкових діях, вчать самостійно орієнтуватися в різних ситуаціях, знаходять правильне рішення. Вони вступають у суб'єкт-суб'єктивні стосунки, властиві реальному життю, розширюють коло знань про моральні цінності, явища суспільного буття, усвідомлюють моральні вимоги суспільства та дотримуються їх у процесі спілкування. В процесі такої взаємодії розвивається співробітництво, успіхи та вихованість зростають. Учитель добре знає особливості та можливості кожного розумово відсталого учня. Це найкраща модель стосунків між учасниками педагогічного процесу. Причин для виникнення шкільної дезадаптації, девіантної поведінки немає.

Десятий тип. Ситуація, в якій обидві сторони намагаються покращити стосунки без з'ясування, хто і в чому провинився, хто зробить перший крок. Зробити його зобов'язаний педагог, але так буває не завжди. Обидві сторони глибше пізнають свої сильні й слабкі сторони. Учень також просувається в своєму пізнанні людських стосунків, моральних норм, починає перегляд та усвідомлення власного "Я". Педагог має пам'ятати, що саме його підтримка й неодноразове схвальне ставлення закріплює

правильні вчинки дитини, і, навпаки, несхвальне ставлення призводить до небажаних вчинків. У дітей з порушенням інтелекту потрібно виховувати звички моральної поведінки навіть у тих випадках, коли вони ще не в змозі зрозуміти глибину їх змісту. Хоча механізм такої поведінки часто пов'язаний з копіюванням, наслідуванням, намаганням сподобатись, автоматичним засвоєнням, – це неминучий етап формування особистості. Так і відбувається у вихованні дітей із типовим розвитком, однак у розумово відсталих цей етап триває довше і є значно складнішим.

Психологічна підтримка з боку педагогів повинна сприяти задоволенню соціальної потреби учня в спілкуванні за трьома напрямками: учень – педагог, учень – учень, учень – зовнішнє середовище (батьки, вулиця, громадськість тощо).

Якщо говорити про професійну роль педагога, то, насамперед, він повинен передавати соціальний досвід, організовувати навчальну та практичну діяльність щодо засвоєння соціального та морального досвіду розумово відсталими учнями. Головне в його професійній діяльності – бути вмілим і доброзичливим організатором навчально-виховного процесу, вести дітей до вершин знань, своєю ерудицією й особистим життєвим прикладом запалювати в їхніх душах любов до знань, повагу до суспільно корисної праці, бажання керуватися морально-етичними нормами поведінки.

Провідна роль розумово відсталого учня полягає, головним чином, у засвоєнні морально-етичного досвіду попередніх поколінь, своїх ровесників, інтеріоризації цього досвіду у вигляді особистих знань, умінь, навичок, переконань, світоглядної зрілості, активної життєвої позиції [1].

Слід враховувати, що педагог і учень зайняті спільною діяльністю. Це означає, що вони входять до референтної (контактної) групи. У групі, як відомо, розгортається дія соціально-психологічних закономірностей.

Педагог є не стороннім спостерігачем, а активним учасником, одним із суб'єктів цієї спільної роботи.

Як бачимо, колорит стосунків між педагогом і розумово відсталим учнем складний. Люди керуються не тільки холодним розумом, а й переживаннями, емоціями, почуттями, амбіціями. Розум часто-густо йде на повідку емоцій. Проте, якщо це можна вибачити розумово відсталій дитині, яка перебуває у стані розвитку, власного пошуку, то це ніяк не підходить педагогові. Розглянувши типові схеми стосунків і відшукавши в них себе, вчитель підніметься вище власних амбіцій, образ на дітей, визнає їх право мати власну думку й виражати своє незадоволення його поведінкою. Вчитель повинен пам'ятати, що він вірець для дітей. Як він себе поводить, якими нормами керується, якою міркою судить, так і судитимуть про нього.

*Висновки.* Отже, важливою умовою формування морально-етичної поведінки є міжособистісні стосунки, без яких неможливий розвиток як колективної, так і індивідуальної поведінки розумово відсталих дітей. Саме вибір оптимального типу стосунків, врахування типових та індивідуальних особливостей розвитку розумово відсталої дитини дасть можливість педагогу цілеспрямовано та ефективно впливати на морально-етичний розвиток кожного учня.

### Список використаних джерел

1. Бондар В.І. Проблеми корекційного навчання у спеціальній педагогіці. / Бондар В.І. - Навч. посіб. – К.: Наш час, 2005. – 176 с.
2. Дульнев Г.М. Учебно-воспитательная работа во вспомогательной школе: Пособие для учителей / [Под ред. Т.А. Власовой, В.Г. Петровой]. – М.: Знание, 1961. – 150 с.
3. Єременко І.Г. Досвід вивчення моральних уявлень в учнів допоміжної школи / Єременко І.Г. // Наук. зап. НДП УРСР. – К.: Рад. шк., 1961. – Т. XXIII. – С. 95-124.
4. Сеген Е. Воспитание, гигиена и правильное лечение умственно ненормальных детей: Пер. с франц. / Сеген Е. – СПб, 1903. – 364 с.
5. Хамська Н.Б. Виховання моральних основ культури поведінки підлітків у позаурочній діяльності. Хамська Н.Б. - Дис. ... канд. пед. наук: 13.00. 01. – К., 1997. – 222 с.

This paper analyzes the characteristics, types and consequences of the interaction of teachers and the mentally retarded children in the educational process.

**Keywords:** a retarded child, the educational process, the moral and ethical behavior.

*Отримано 14.11.2012*

**УДК 37.013.42+378**

*Н.В. Синюк*

### **ПРОГРАМИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ І ТЕХНІЧНОЇ ПІДТРИМКИ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ З ПРОФІЛАКТИКИ ЗЛОВЖИВАННЯ НАРКОТИЧНИМИ РЕЧОВИНАМИ**

В статті розкриті загальні вимоги до соціальних педагогів, що займаються просвітою з питань профілактики зловживання наркотиками, розглянуті завдання програми їх підготовки, основні процеси ефективних програм підготовки соціальних педагогів, використання зовнішніх установ та вимоги до них для надання підтримки в спеціальній підготовці соціальних педагогів і технічному забезпеченні з питань профілактики зловживання наркотиками.

**Ключові слова:** програма підготовки соціальних педагогів, профілактика зловживання наркотиками, інтерактивні методи навчання, життєві навички.

В статье раскрыты общие требования к социальным педагогам, которые занимаются просвещением по вопросам профилактики злоупотребления наркотиками, рассмотрены задания программы их подготовки, основные процессы эффективных программ подготовки социальных педагогов, использование внешних учреждений и требования, которые к ним предоставляются по поддержке в специальной подготовке социальных педагогов и техническому обеспечению по вопросам профилактики злоупотребления наркотиками.

**Ключевые слова:** программа подготовки социальных педагогов, профилактика злоупотребления наркотиками, интерактивные методы обучения, жизненные навыки.

Багатоаспектна увага дослідників до вивчення проблеми профілактики наркоманії, токсикоманії та алкоголізму створила умови для визначення фундаментальних засад фахової діяльності вчителів, вихователів, соціальних педагогів, психологів, викладачів та інших педагогічних і науково-педагогічних працівників у цьому напрямі досліджень.

Підготовка соціальних педагогів є такою ж важливою складовою будь-якої програми профілактики зловживання наркотиками, як і її зміст, ресурси і методика навчання. Освіта з питань профілактики зловживання наркотиками буде ефективнішою, якщо соціальні педагоги отримують формальну спеціальну підготовку, матимуть можливість регулярно отримувати консультації і підтримку.

Потреба у досвідчених фахівцях у сфері профілактичної роботи вимагає зміни пріоритетів у напрямках підготовки соціальних педагогів у вищих закладах освіти до означеної діяльності, а саме: забезпечення професійно-орієнтованого та діяльнісно-практичного навчання фахівців. При цьому актуальним стало обґрунтування теорії і практики підготовки соціальних педагогів до профілактики вживання наркотичних речовин серед учнів старшого шкільного віку та виявлення оптимальних організаційно-педагогічних умов такої підготовки [4, с. 102].

Проблеми професійної підготовки у вищій школі та формування професійної готовності педагогічних працівників були і залишаються об'єктом уваги багатьох дослідників (А. Алексюк, В. Андрущенко, В. Галузинський, М. Євтух, О. Мороз, В. Омеляненко, П. Решетников, В. Сагарда, В. Сластьонін, М. Фіцула та ін.). Низка фундаментальних наукових праць розкривають питання теорії і практики професійної підготовки фахівців соціально-педагогічної сфери (В. Бочарова, Ю. Галагузова, І. Зверєва, А. Капська, О. Карпенко, І. Козубовська, Г. Лактіонова, Л. Міщик, І. Мигович, В. Поліщук, Ю. Поліщук, С. Харченко та ін.).

Дослідники вивчали різні аспекти проблеми реалізації профілактичної діяльності, а саме: питання організації взаємодії соціальних педагогів зі старшими підлітками, що мають прояви адиктивної поведінки (Л. Анісімов, О. Балакірева, Н. Бурмака, М. Малькова, Н. Пихтіна, М. Полісадова та ін.); проблеми методики та застосування технологій

профілактики і корекції адиктивної поведінки підлітків у діяльності психолога і соціального педагога загальноосвітнього закладу (С. Березін, В. Беспалько, Т. Вайніленко, К. Лисецький, Н. Максимова, В. Оржеховська, Л. Фортова, І. Шишова та ін.); питання готовності спеціалістів до профілактичної роботи зі старшокласниками (М. Ковальчук, О. Макеєва, О. Пилипенко, В. Чернишова та ін.); стратегії формування здорового способу життя учнів (О. Вакуленко, Л. Ващенко, Ю. Галусян, С. Кириленко, І. Пеша та ін.). Разом з цим наявний дефіцит наукових знань із проблеми підготовки майбутніх соціальних педагогів до профілактики наркозалежності неповнолітніх.

Результати аналізу наукових досліджень свідчать про відсутність цілісного підходу до вивчення проблеми професійної підготовки соціальних педагогів до профілактики наркотичної залежності серед старшокласників. Це обумовлено як складністю професійних функцій такого спеціаліста, багатогранністю і специфічним характером взаємодії з учнями цього віку, так і зростанням вимог суспільства до рівня компетентності спеціаліста-превентолога та якості його професійної підготовки.

Проведений аналіз стану профілактики в Україні дозволяє сформулювати ряд проблем, які повинні стати предметом обговорень і досліджень. Існує ряд невирішених проблем, що носять організаційний і юридичний характер та пов'язані з процесом інституціалізації профілактичної роботи, а саме:

- не вирішена проблема, до чієї компетенції відноситься реалізація антинаркотичної роботи з молоддю;
- не створена правова база роботи;
- не визначений обсяг прав і компетенції, відповідальність суб'єктів;
- не створені ефективні структури, що координують антинаркотичну роботу.

Поряд з цим необхідно вказати на проблеми науково-методичного забезпечення профілактичних заходів:

- спірна ситуація вибору між адаптацією зарубіжних програм і створенням авторських;
- проблема обліку вікової динаміки та відмова від ідеї створення універсальної методики;
- специфіка дитячої і підліткової психіки й відповідальність за наслідки профілактичної роботи;
- необхідність розширення об'єкту профілактики [3, с. 12].

Наведемо загальні вимоги до соціальних педагогів, що займаються просвітою з питань профілактики зловживання наркотиками, які могли б бути використані як основа для програм спеціальної підготовки соціальних педагогів такі:

1. Соціальні педагоги повинні знатися на теоретичних питаннях, що складають основу програм профілактики зловживання наркотиками.

Важливо, щоб соціальні педагоги засвоїли теоретичні принципи, що лежать в основі нових програм, і набули навичок, необхідних для практичної реалізації програм в школі відповідно до цих принципів.

2. Соціальні педагоги повинні мати уявлення про життєві навички, необхідні підліткам, для того, щоб впоратися з труднощами підліткового віку

В ході реалізації програм профілактики зловживання наркотиками соціальні педагоги повинні усвідомлювати важливість розвитку в підлітків відповідних життєвих навичок і мати можливість практикувати для цієї мети у відтворенні реальних життєвих ситуацій і умов.

3. Соціальні педагоги повинні розуміти, які зміни відбуваються в підлітковому віці.

Соціальні педагоги повинні знати весь спектр характерних для підліткового віку поведінкових змін, які є частиною природного процесу віддалення від батьків, розвитку відчуття самостійності й незалежності та набуття навичок, необхідних, щоб відчувати себе впевнено в дорослому світі. На початку підліткового періоду відбуваються глибокі когнітивні зміни, які істотним чином змінюють образ думок підлітка і його сприйняття світу.

4. Соціальні педагоги повинні бути ознайомлені з інтерактивними методами роботи в класі.

Інтерактивні методи навчання, такі як ролеві ігри, дискусії та робота в невеликих групах, сприяють активній участі школярів в процесі навчання, а програми з використанням цих методик були визнані ефективнішими, ніж дидактичні методи викладання.

Тому їм слід приділяти основну увагу при спеціальній підготовці соціальних педагогів і в рамках допоміжних програм [2, с. 54-55].

При спеціальній підготовці соціальних педагогів для просвіти з питань профілактики зловживання наркотиками слід орієнтувати їх на таку просвітницьку роботу з профілактики зловживання наркотиками, в рамках якої вони зможуть самі формувати зміст занять і використовувати широкий спектр методів і ресурсів для задоволення потреб учнів.

Програма підготовки соціальних педагогів повинна виконувати такі завдання:

- допомогти соціальним педагогам в плануванні, розробці і здійсненні програми освіти з питань профілактики зловживання наркотиками для конкретних учнів;

- навчити соціальних педагогів визначати учнів, які можуть зіткнутися з проблемами, пов'язаними з алкоголем і наркотиками, і сприяти їм в отриманні необхідної допомоги;

- допомогти соціальним педагогам освоїти навчальний матеріал і способи побудови курсу просвіти з питань профілактики зловживання наркотиками, щоб відчувати себе впевнено;

- підвищити інформованість соціальних педагогів про факти вживання учнями наркотиків і суміжні проблеми;

- розширити набір методів для ведення просвітницької роботи з питань профілактики зловживання наркотиками;

- підвищити компетентність соціальних педагогів, переконаність в необхідності своєї роботи і прихильність справі просвіти з питань профілактики зловживання наркотиками;

- сприяти більш ефективному використанню інтерактивних методів навчання [2, с. 55-56].

Більша компетентність соціальних педагогів, їх впевненість в необхідності своєї роботи і прихильність своїй справі дуже позитивно впливають на учнів [1, с. 44].

Ефективність підготовки соціальних педагогів може бути ще вищою, якщо в склад соціальних педагогів, що її проходять включити кого-небудь з членів шкільної адміністрації; якщо регулярно проводити наради щодо надання технічної допомоги для сприяння досягненню запланованих цілей; і якщо будуть запропоновані стимули матеріального характеру, такі як додатковий вільний час або грошова винагорода. Стимулом для соціальних педагогів можуть бути і такі чинники, як бажання досягти суспільного визнання або заручитися суспільною підтримкою.

Може бути корисним запропонувати соціальним педагогам завдання на вибір у вигляді відвідин лікувального центру або інший різновид громадської діяльності, пов'язаної з питаннями здоров'я, розробки плану профілактичних заходів відносно зловживання наркотиками або організації короткого курсу для навчання своїх колег за місцем роботи.

Спеціальна підготовка дозволить соціальним педагогам більш компетентно розпізнавати учнів, в яких можуть бути проблеми з алкоголем і наркотиками, і застосовувати належні заходи втручання. Така підготовка розширить їх пізнання в питаннях профілактики вживання психоактивних речовин. Основою для ефективної підготовки соціальних педагогів в галузі просвіти з питань профілактики зловживання наркотиками можуть стати принципи навчання дорослої аудиторії.

На відміну від навчання, побудованого на простому викладі учбового матеріалу, навчання дорослої аудиторії зі застосуванням емпіричного підходу та методів різної спрямованості дає можливість використовувати власні навички і досвід учасників. Багатократні та послідовні курси навчання, що вимагають активної участі, дають набагато вищі результати в тому, що стосується опанування навичками.

В ході підготовки соціальні педагоги повинні навчитися визначати, яка інформація буде корисна для учнів відповідного віку та соціального походження, стежити, щоб інформація з профілактики зловживання наркотиками подавалася невеликими порціями у поєднанні з розвитком в учнів уміння приймати рішення і долати труднощі, а також переконаності та впевненості в собі.

Ефективні програми підготовки соціальних педагогів повинні включати такі основні процеси:

- обговорення в невеликих групах;
- показ відеоматеріалів і фільмів;
- самостійні дослідження;
- емпіричні методи навчання;
- імітація і ролеві ігри;
- структуровані експерименти;
- практичне застосування тих або інших методів;
- обговорення у великих групах і лекції;



- розробка навчальних планів.

Дуже важливо розвинути в соціальних педагогів відчуття причетності та спільності й сприяти тому, щоб вони працювали з настроєм. Необхідно також показати можливість досягти швидкого успіху шляхом постановки ясних і реальних цілей і мати постійну підтримку всієї відповідної системи.

Використання зовнішніх установ для надання підтримки в спеціальній підготовці соціальних педагогів і технічному забезпеченні має велике значення для просвіти з питань профілактики зловживання наркотиками [5, с. 36]

Для залучення до участі в роботі зовнішніх установ, необхідні такі компоненти:

- затверджені шкільна політика і основні принципи залучення зовнішніх установ;
- можливість обговорення з відповідним співробітником методів і умов презентації учбового матеріалу;
- конкретні навчальні цілі і опис вмісту матеріалу для презентації;
- інформація про рівень розвитку учнів, соціальні, культурні, економічні, гендерні й інші суміжні питання;
- методика оцінки курсу/презентації матеріалу.

Відповідна особа або установа повинні повідомити школу і надати:

- відомості про устанovu і її ставлення до просвіти з питань профілактики зловживання наркотиками;
- інформацію про те, які навчальні завдання будуть вирішені в ході презентації матеріалу;
- опис експериментів, ресурсів і теоретичної основи; перелік вимог, які необхідно виконати до початку курсу, і пропонувані подальші дії;
- перелік матеріально-технічних засобів, необхідних для пропонованого курсу, таких як аудіо- і відеоустаткування, дошка для записів і роздавальний матеріал [2, с. 57-58].

Вимоги школи до зовнішньої установи, що буде залучена до співпраці:

1. Рішення залучити зовнішню устанovu приймається на основі аналізу потреб школи, наявних внутрішніх ресурсів і обумовлюється прагненням належним чином вирішувати завдання навчання.

2. Діяльність зовнішньої установи не замінює шкільну програму і не є посяганням на роль соціального педагога як особи, відповідальної за результати навчання

3. Школа повинна схвалити зміст курсу, види експериментів і засоби, які застосовуватимуться при роботі з учнями.

4. В ході навчання повинні застосовуватися інтерактивні методи, а не просто пасивна передача інформації.

5. Школа встановлює критерії оцінки презентації навчального матеріалу.

6. Один з педагогів буде присутній на заняттях за програмою або на презентації навчального матеріалу.

7. Школа визначає, чи є потреба інформувати батьків про відповідні заняття.

Належна професійна підготовка і навчання відповідного персоналу є лише однією із складових програми втручання і просвітницької роботи в

школах з питань профілактики зловживання наркотиками, куди входять ще такі компоненти:

- безпечне і сприятливе шкільне середовище, створене завдяки чітким і зрозумілим методам і процедурам, що забезпечують турботу, консультування і підтримку що всім вчиться і гарантує участь в програмі всього педагогічного колективу, що вчать, батьків і фахівців у відповідних областях, різних установ і міліції;

- стратегії, що забезпечують участь і вклад всіх членів шкільного співтовариства в реалізацію політики школи щодо вирішення питань, пов'язаних з наркотиками, і відповідні процедури;

- інформування і підтримка батьків, особливо батьків учнів, залучених у вживання наркотичних речовин;

- механізми для постійного моніторингу шкільних методів освіти з питань профілактики зловживання наркотиками і роботи по кожному окремому випадку;

- угоди з фахівцями і різними установами, включаючи міліцію, для зміцнення спільної діяльності і надання офіційного статусу домовленостям про направлення до відповідних фахівців;

- комунікаційна стратегія у випадках інцидентів з наркотиками, яка гарантує обізнаність всього персоналу про внутрішньошкільні або загальносистемні процедури взаємодії із засобами масової інформації і реагування тощо[2, с. 14-15].

Отже, належна професійна підготовка і навчання соціальних педагогів є важливою складовою будь-якої програми профілактики зловживання наркотиками, а технічна підтримка та залучення до участі в роботі зовнішніх установ відіграють не останню роль в процесі профілактики вживання наркотичних речовин.

### Список використаних джерел

1. Оржеховська В. М. Проблеми алкоголізму та наркоманії серед неповнолітніх та молоді // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. – № 6-7. – С. 43-46
2. Просветительская работа в школах по вопросам профилактики злоупотребления наркотиками. Управление Организации Объединенных Наций по наркотикам и преступности. - Нью-Йорк, 2003. – 78с.
3. Соболев В. А., Белоусов Ю. Л., Подгорный И. А. Центр первичной профилактики наркотизма: методологическое и организационное обеспечение. – Харьков: Финарт, 2002. – 80 с.
4. Тютюнник О. В. Деякі аспекти підготовки майбутніх соціальних педагогів до профілактики вживання підлітками психоактивних речовин / Г. Я. Майборода, О. В. Тютюнник // Вісник Черкаського університету. Серія „Педагогічні науки”. – Черкаси, 2008. – Вип. 123. – С. 99-104.
5. G. Botvin, Prevention Update. Cornell University Medical College, Institute of Prevention Research.- United States of America, 1995.

In the articles exposed general requirements are to the social teachers which are engaged in education on questions the prophylaxis of abuse of drugs, considered tasks of the program of their preparation, basic processes of the effective programs of preparation of social teachers, use of external establishments and requirement, to them for the grant of support in the special preparation of social teachers and technical providing on questions the prophylaxis of abuse of drugs.

**Keywords:** program of preparation of social teachers, prophylaxis of abuse of drugs, interactive methods of studies, vital skills

*Отримано 8. 11.2012*

**УДК 373.035:371.311.4**

*Т.І. Сметанюк*

### **РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ ДІЯЛЬНОСТІ ГРОМАДСЬКОГО СЕКТОРУ**

У статті розглянуто психолого-педагогічні основи формування відповідального ставлення школярів та значення соціальної відповідальності як категорії, що зв'язує специфічні критерії узагальнення в вітчизняних та західних дослідженнях характеристики "індивідуальності" і "соціальної відповідальності".

**Ключові слова:** соціальна відповідальність, громадська організація, громадське суспільство, самовизначення.

В статье рассмотрены психолого-педагогические основы формирования ответственного отношения школьников и значение социальной ответственности как категории, связывает специфические критерии обобщения в отечественных и западных исследованиях характеристики "индивидуальности" и "социальной ответственности".

**Ключевые слова:** социальная ответственность, общественная организация, гражданское общество, самоопределения.

Розвиваючому суспільству потрібні сучасно освічені, моральні, заповзятливі люди, самостійно приймають рішення в ситуації вибору, здатні до співпраці, відрізняються мобільністю, динамізмом, конструктивністю, готові до міжкультурної взаємодії, що володіють почуттям відповідальності за долю країни, за її соціально-економічне процвітання

Не випадково на рівні Ради Європи були визначені п'ять груп ключових компетенцій, якими школи повинні були б озброїти молодь, і першими з

них названі політична та соціальна компетенції, пов'язані зі здатністю брати на себе відповідальність, брати участь у спільному прийнятті рішень, регулювати конфлікти ненасильницьким шляхом. Чим раніше починається формування соціальної компетентності, соціальної відповідальності тим успішніше буде просуватися по життєвій сходах людина. Причому цей процес має бути безперервним, систематичним та володіти наступністю [1,24].

Проблема виховання відповідальності у підростаючого покоління складна і багатоаспектна. Вона досліджувалася під різними кутами зору багатьма фахівцями з етики, соціології, правознавства (Г.С. Арефьевої, М.І. Бобнева, Н.А. Головка, Л.І. Грядуновой, Р.І.Косолаповим, В.Н.Кудрявцева, Т.С.Лапіной, В.С.Марковим, Н.А.Мінкіной, В.М.Ломовим, А.І. Оріхівський, І.С.Самощенко, В.І.Сперанскім, А.Ф.Плахотним, Н.Д.Табуновим, Г.В. Фартуховой, М.Х. Фарукшин та ін.) У роботах зазначених авторів розглядається загальне поняття "відповідальність", що включає моральний і правовий аспекти: відповідальність перед державою, суспільством, так само як і перед своєю совістю, відповідальність по відношенню до батьків, до дорученої справи та т.д.

У філософії поняття відповідальності пов'язується з такими категоріями, як "свобода", "необхідність", "совість" (Н.А. Головка, Л.І. Грядунова, Р.І. Косолапов, В.С. Марков, Н.А. Мінкіна, А.Ф. Плахотний, В.І. Сперанський, Ж-П. Сартр, Е. Фромм та ін.)

Теоретичні основи формування відповідальності дітей та підлітків визначені в працях класиків педагогіки (А.С.Макаренка. В.О.Сухомлинського та ін.) Формуванню відповідальності у дітей дошкільного віку присвячені праці З.Н.Борісової, К.А.Клімової; вихованню відповідального ставлення школярів до навчання роботи - А.П. Медведицькій; процес формування відповідального ставлення школярів до навчання розглянуто в роботах А.Д.Алферова; вплив моральної діяльності на відповідальне вчення підлітків досліджено в працях М.Н.Аплетаєва.

Психологічні аспекти обговорюваної проблеми розкриті у працях К.А. Абульхановой-Славської, Л. І. Божович, В.А. Крутецкого, В.Н. Мясищева, К.Муздибаєва, Н.І.Рейнвальд, Л.С.Славіной, Л.А.Сухінської, обговорювалися зарубіжними дослідниками - Л. Берковіч, Ж.Піаже та ін

У психологічних дослідженнях відповідальність розглядається як узагальнене властивість особистості, що характеризує, насамперед її соціальну типовість і моральну позицію, аналізується зміст даного поняття, зроблена спроба виділити його істотні ознаки, закономірності, шляхи формування та розвитку відповідальності в дошкільному та шкільному віці, а також фактори формування відповідальності у школярів у навчальній діяльності.

Проблема формування відповідальності завжди була в центрі уваги педагогічної теорії і практики (А.С. Макаренко, В.С. Сухомлинський, Н.К. Крупська, С.Т. Шацький та ін), розвивалася адекватно потребам суспільства. Значима ця проблема і в сучасних умовах, так як сучасне суспільство вимагає від своїх громадян самостійності, ініціативності у вирішенні життєвих, навчальних, виробничих і інших проблем.

Початок вивченню відповідальності було покладено в Стародавній Греції в творах філософів Платона і Арістотеля. Так, Платон одним з перших поставив питання про відповідальність людини за свої вчинки. Платонівська філософія не давала поганої людині права на спокій. Давньогрецький філософ Арістотель не тільки пов'язував поняття відповідальності, свободи волі і свободи вибору, але й ставив питання про відповідальність за вчинки, вчинені в силу незнання, коли можливо предбачити результати своїх дій [4, с. 48].

Однак більш детальне теоретичне обґрунтування дана філософська категорія отримала в західноєвропейській філософії XVII-XVIII ст. (перш за все в роботах Т. Гоббса, Дж. Локка, Д. Юма), де вона трактувалася у відповідності з рішенням питання про виникнення суспільного устрою. У даних дослідженнях чітко простежується ідея про взаємозв'язок свободи і необхідності, особистості і суспільства [3, с. 8].

У Т. Гоббса суспільна влада наділяється реальною силою і повноваженнями керувати іншими людьми на основі того, що всі члени суспільства добровільно відреклися від прав володіти самими собою і відповідати за свої вчинки і віддали їх представницькому органу.

Т. Гоббс, розмірковуючи про обмеження природних прав цивільним правом, говорить про відповідальність влади і про відповідальність громадян за недотримання ними законів. Дж. Локк у своїх поглядах на відповідальність особистості і суспільства виходить з природного стану суспільства. Обмежує свободу людини через природний закон (тобто відповідальність), який свідчить, що "ніхто не має права обмежувати іншого в його житті, здоров'я, свободу або майно". Свобода людини, таким чином, не абсолютна, вона пов'язана з відповідальністю громадянина і влади [4, с. 196].

Соціальна зрілість дитини певного віку характеризується ступенем його просування по шляху засвоєння ним норм суспільства. До кожного періоду онтогенезу вимоги тут будуть неоднакові, але, тим не менш, соціальна зрілість визначається відношенням дитини до дорослих нормам і "якістю" їх осмислення. Саме в цих відносинах дитина привласнює суспільно-історичний досвід, засвоює суспільно значущі норми і функції, знайомиться зі змістом соціальних ролей, тобто формується як суспільний суб'єкт.

Молодіжні і дитячі громадські організації є особливим середовищем де зростаюча особистість набуває досвіду спілкування, засвоює певні соціальні ролі, які не завжди співпадають з тими до яких вони звикли у сім'ї чи у школі. Таким чином дитячі і молодіжні об'єднання ми розглядаємо як одну із базових основ у соціалізації підростаючого покоління [8]. Прийняття, освоєння і виконання особистістю функціональної ролі у спільці молоді передбачає засвоєння нею діючої системи внутріспількових ідеалів і цінностей, мотивацій, принципів, ідей і норм, правил і настанов.

На думку Поліщука Ю. Й. виховання у молодіжній громадській організації відбувається хаотично і непослідовно. Отже мова може йти про систему виховних впливів, які складаються як результат певної діяльності на основі між особистих відносин, спілкування і взаємодії. Сутність виховного впливу молодіжної чи дитячої громадської організації визначається насамперед її призначенням, змістом та основними

напрямами діяльності [6, с.51]. Соціалізуючий вплив громадської організації на зростаючу особистість сприяє засвоєнню нею норм, правил, традицій, самої організації. В широкому розумінні це і є виховання, яке здійснюється через суму впливів (як спеціально організованих так і стихійних) на психіку людини. [8, с. 60].

Методологічною основою соціальної відповідальності включає в себе вивчення вивчення відповідальності як якості, що характеризує, перш за все, соціальну типовість особистості

Об'єктивною причиною зародження відповідальності є суспільна природа людини. Відповідальність тому і виникає, що під всіх своїх взаєминах з іншими людьми, в багатоманітних суспільних відносинах людина виступає істотою суспільною. Філософи відзначають двоїстий характер відповідальності, її об'єктивне і суб'єктивне зміст.

Сенс відповідальності не може бути правильно зрозумілий без розкриття змісту свободи. Так як у свідомості відповідальності людей реально проявляється свобода, то визначення міри їх відповідальності за вчинки багато в чому залежить від розуміння питання про свободу.

Аналіз поняття "свобода" з точки зору екзистенціалістів, дозволяє говорити про те, що людина відповідальна в першу чергу перед собою – він сам себе судить і сам себе нагороджує. Ж. П. Сартр йде по шляху абсолютизації відповідальності, вважаючи, що кожна людина відповідальний за все, що відбувається у світі, незалежно від того, чи має це відношення до можливості індивіда проявити своє вільне волевиявлення [5, с. 68]. Кожен вчинок визначається життєвою позицією особистості, в основі якої лежать моральні імперативи. Це підтверджує В. Франкл, кажучи про те, що "людська свобода" - це - свобода для того, щоб приймати відповідальність [9 с. 64]. Тобто свобода у В. Франкла - це свобода волі як свобода взяти на себе відповідальність за свою долю, свобода прислухатися до своєї совісті і приймати рішення про свою долю. Своєрідне зародження соціальної відповідальності через свободу думки, рішення, вчинку. Відповідальність є структурним елементом моралі, властивістю, в якому здійснюється функція регуляції поведінки. Людина робить вибір лінії поведінки під впливом як зовнішніх, так і внутрішніх факторів. Міра соціального контролю, норми моралі входять в число тих обставин, які підлягають обліку і аналізу при прийнятті рішення, і якщо людина в стані зробити вибір, він відповідальний за нього, тобто відповідальність ґрунтується на прийнятті обов'язків і в такому вигляді виступає в якості принципу регуляції поведінки. Так відповідальність визначається як регуляція поведінки на основі передбачення його наслідків [1 с. 54].

Е.Д.Дорофеев пропонує доповнити відповідальності як розвиток індивідуальної відповідальності за все більша кількість людей - "від відповідальності за себе до відповідальності за всіх". Прийняти відповідальність можна за відносини в групі, а також за її діяльність (мета, результат і процес).

Відповідальність за групові відносини підрозділяється на відповідальність:

- 1) за групові норми (як результат минулих взаємодій),

- 2) за прагнення до зміни норм, традицій, відносин (майбутнє),
- 3) за реальний стан групи (справжнє) [3, с. 95].

Особистість може нести відповідальність за себе, за окремих членів групи, за референтну групу (частина групи, до якої належить) і за групу в цілому. Тим самим Е.Д. Дорофєєв висуває тривимірну модель групової відповідальності:

- 1) час (минуле, сучасне, майбутнє)
- 2) характеристики (діяльність, відносини)
- 3) суб'єкт (за себе, за окремих інших, за групу)

Через відповідальність як індивідуальну характеристику та колективної групової відповідальності формується загальна відповідальність.

Громадянська відповідальність - внутрішня перспективна різновид соціальної відповідальності індивіда, що виявляється в усвідомленому, добровільному і самостійному, без будь-яких примусів із зовні, збільшення міри свободи і покладання на себе особистістю більшого кола обов'язків при збереженні або обмеженні обсягу наданих їй соціумом прав в процесі життєдіяльності.

Особистість розвивається лише тоді, коли виявляє активність (фізичну, емоційну, розумову). В результаті цієї активності з'являються нові якості особистості, фізичні зміни в організмі, перетворення в навколишньому середовищі. Підліток в силу своєї природної активності прагне до саморозвитку, самореалізації. Відсутність цієї можливості в соціальному просторі змушує підлітка самостверджуватися в ситуаціях, часом межують з правопорушеннями, що ставить суспільство перед лицем саморуйнується і антигромадської поведінки підлітків [7, с. 28].

Д.І. Фельдштейн встановив, що процес соціального розвитку особистості в підлітковий період проходить через три шляхи (як і в інші періоди онтогенезу), закономірно чергуються стадії. Перша стадія характеризується появою нових тенденцій розвитку діяльності, коли раніше накопичені смислові навантаження виокремлює нові можливості функціонування дитини, створюючи відповідне поле для його розгорнутої діяльності. Друга стадія відрізняється максимальною реалізацією, акумуляцією розвитку провідного типу діяльності. Третя стадія - насиченням провідного типу діяльності при неможливості подальшої реалізації його потенціалів, що веде до актуалізації іншої сторони діяльності. Соціальний розвиток йде від усвідомлення підлітком своїх соціальних можливостей, через становлення особистісних новоутворень, до прояву, зміцнення, якісної зміни соціальної позиції в результаті власної творчої діяльності [9, с. 200].

У підлітковому віці зберігається провідна роль відносин зі світом дорослих, але самі ці відносини в провідній своїй функції набувають якісні особливості:

- 1) відносини зі світом дорослих починають проявлятися через об'єктивні суспільні відносини;
- 2) підліток починає займати певну соціально-класову позицію;
- 3) це відбувається на основі репрезентації і переосмислення життєвого шляху особистості, її минулого, сьогодення і майбутнього.

У цілому відносини зі світом дорослих у своїй провідній функції у

соціальному розвитку особистості зазнають значних змін від народження до підліткового періоду: так, якщо в молодшому шкільному віці головними для розвитку особистості є різні варіанти конкретно-особистісного спілкування з дорослими, то в підлітковий період найбільш важливими для особистості підлітка є відносини зі світом дорослих на рівних, в їх соціальній визначеності. У такій ситуації відмічається зниження безумовного авторитету конкретного дорослого в очах дитини і переорієнтація його на об'єктивні соціальні норми і цінності, на суспільство як систему соціальних зв'язків, в якій дитина намагається знайти місце рівного серед рівних, ідентифікуючи себе з певним соціальним шаром. Все це передбачає вищий рівень розвитку суб'єктивних відносин особистості, тобто безпосереднє народження як суспільного суб'єкта. Підлітковий період і виступає як період народження особистості як суб'єкта суспільних відносин.

Головним показником цього процесу є перехід від активності присвоєно до активності перетворюючої, в якості яких виступає соціально відповідальне самовизначення, яке передбачає вибір певної соціальної ролі, ідентифікацію з певною соціальною групою. Тому громадські організації стають плацдармом для реалізації активної соціальної позиції. З одної сторони ми можемо розглядати даний процес як хаотичним, не контрольованим зі сторони а з іншого боку поетапний процес що проходить молода людина. Соціалізація здійснюється через ознайомлення і опанування моральними нормами організації, на основі певних відносин, поглядів і переконань та формування загальної спрямованості особистості. Це етапний процес.

*На першому етапі* член громадської організації усвідомлює норми і правила поведінки, які пропонуються. Джерелом отримання такої інформації є слово лідера організації, його особистий приклад і приклад членів організації, друковані матеріали про життя і діяльність організації.

*Другим етапом* є вироблення ставлення до норм і правил організації переважно на основі самоаналізу і самооцінки. В умовах громадської організації особистість приймає відповідні норми і правила виключно на основі визнання їх за принципом „свій чужий”, „добро-зло”, „справедливо не справедливо” на основі власного досвіду, з позиції імпонування чи відкидання на умовах корпоративного права організації.

*На третьому етапі* формуються відповідні погляди і переконання, засвоєння і перетворення норм групи в особисте надбання, у ставленні до людей, до праці, до громадських обов'язків.

*Четвертим етапом* є виховання формування загальної спрямованості особистості в процесі різноманітних видів діяльності, що забезпечує формування навичок поведінки, які відповідають сформованим переконанням [8, с. 58].

На сучасному етапі важливо філософське осмислення того, що відбувається в діяльності дитячих організацій. Вироблені людством філософські конструкції пояснення загальних законів розвитку світу можуть послужити підставою для визначення місця і ролі дитячих спільнот в соціальному, політичному і тимчасовому історичному масштабі, для з'ясування орієнтирів, які давала і може давати дитяча громадська життя у



формуванні світогляду. Для сучасних дитячих громадських об'єднань залишається принципово важливим вирішення проблеми знаходження особистісного сенсу в тому, що відбувається в суспільстві. Сучасні підлітки виявилися не в кращій ситуації: природа соціальної активності закономірно притаманна підліткам, не знаходить своєї позитивної реалізації. Значна частина організованого виховного впливу на формування почуття соціальної відповідальності, здійснюваного через громадські об'єднання, була загублена. Психологічна готовність діяти в соціально значимому просторі залишається незатребуваною. Наслідком стало різке зниження інтересу до інших людей, нерозуміння своєї ролі в житті суспільства, відсутність соціально значущих умінь взаємодії, співробітництва та партнерства.

У дитячу організацію підлітки ідуть, спокушені організацією дозвільної діяльності (обмовимося, що для початкового етапу даний мотив може бути цілком виправданим, але орієнтуватися тільки на нього в громадському об'єднанні недоцільно; дозвіллева діяльність з виховної точки зору більш ефективна в клубах за інтересами і в розважальній мережі додаткової освіти). Опорою в реалізації соціально - значущих проектів в дитячих громадських організаціях можуть стати підлітки зі стійким ступенем соціального інтересу. Ця база для майбутнього цінного особистого внеску людини в розвиток суспільства. Ця основа головного теоретичного постулату діяльності дитячого об'єднання - знаходження особистісного сенсу в тому, що відбувається в суспільстві; знаходження шляхів і засобів особистісного соціального розвитку без руйнування і порушення особистісних просторів інших людей; гармонізація особистісних і соціальних інтересів. Те, що ми, дорослі, називаємо новими цінностями і відносинами, підлітки сприймають як природні цінності. Вони отримали перший соціальний досвід в даному суспільстві, з даними цінностями, і не слід закликати їх до боротьби зі своїм первинним соціальним досвідом. Краще направити їх дії на пошук позитивного в сучасному соціальному просторі, на пошук взаємопроникнення особистісного і соціального з обопільною користю для взаємодіючих сторін. Підліток повинен отримати право увійти в соціальну спільноту і відчувати свою значущість в ньому, свою відповідальність за нього.

### Список використаних джерел

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1980. – 334 с.
2. Азаров, Ю. П. Семейная педагогика / Ю. П. Азаров М.: Политиздат, 1982. -223 с., 18
3. Губачев, М. Н. Социальная ответственность в системе ценностных ориентаций современного общества [Текст]: дис. ... канд. фил. наук 09.00. 11: 6104–9/502/ Губачев Михаил Николаевич. – Уфа, 2004. т, 3.
4. Момджян, К. Х. Социальная философия в конце XX века: сборник научных статей / К. Х. Момджян. – М.: Из-во МГУ, 1991. – С. 200.
5. Мясищев В.Н. Психология отношений. М.: изд-во института практической психологии, Воронеж: НПО МОДЭК, 1995. – 356 с.

6. Поліщук Ю. Й. Соціально-педагогічна діяльність сучасних громадських молодіжних об'єднань в Україні Монографія. / За ред. Н.Г. Ничкало. – Тернопіль: ТНПУ, 2005. – 432с.
7. Сидоркина, С.Л. Формирование социальной ответственности у подростков посредством социально значимой деятельности: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук: по спец. 13.00.01 Общая педагогика, история педагогики и образования - Н. Новгород, 2010.-28с.
8. Соловей, М. В. Соціалізація і виховання особистості в молодіжній організації / Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія соціально-педагогічна. Вип. 11 / Кам'янець-Поділ. нац. ун-т ім. Івана Огієнка. - Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2009. - 266 с.
9. Фельдштейн, Д. И. Психологические основы организации общественно полезной" деятельности как средства нравственного воспитания подростков / Д. И. Фельдштейн // Вопросы психологии. 1974. - № 6. - С. 10-24. с., 213.

The article deals with psychological and pedagogical foundations of responsible attitudes of students and the importance of social responsibility as a category, linking the specific criteria of generalization in domestic and Western studies characteristics of "identity" and "social responsibility."

**Keywords:** social responsibility, NGO, civil society, self-determination.

*Отримано 13.11.2012*

**УДК 37.013.42 - 051:364 - 784**

*В.І. Співак*

### **ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ПРОФЕСІЙНИХ ТА ОСОБИСТІСНИХ ЯКОСТЕЙ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА У ПРОЦЕСІ ЗДІЙСНЕННЯ НИМ ТЕЛЕФОННОГО КОНСУЛЬТУВАННЯ**

У статті здійснюється психологічний аналіз та експериментальне дослідження професійних та особистісних якостей соціальних педагогів, які здійснюють телефонне консультування.

**Ключові слова:** психологічний аналіз, професійні та особистісні якості, соціальний педагог, телефонне консультування.

В статье осуществляется психологический анализ и экспериментальное исследование профессиональных и личностных качеств социальных педагогов, которые осуществляют телефонное консультирование.

**Ключевые слова:** психологический анализ, профессиональные и личностные качества, социальный педагог, телефонное консультирование.

У вітчизняній і зарубіжній психології існує безліч підходів до дослідження особистості, але останніми роками зріс інтерес до прикладного аспекту цього психологічного напряму – дослідження професійних і особистісних якостей психологів, соціальних та корекційних педагогів. У багатьох дослідницьких роботах робиться акцент на певний взаємозв'язок між особистісними якостями соціального педагога і його ефективністю у професійній діяльності (Молоканов М.В., Сизова І.Г., Юдіна Е.В. і ін.). Так, на думку Юдіної Е.В. особистісні якості визначають успішність діяльності, яка складає модель особистості ефективного фахівця.

Актуальність проблеми даних досліджень виникла й у руслі дистантного (телефонного) консультування у зв'язку з підготовкою і підвищенням кваліфікації консультантів служб екстренної психологічної допомоги (Телефонів довіри).

Професійні й особистісні якості психолога були виділені такими відомими родоначальниками класичних традиційних і нетрадиційних підходів у психології, як: З.Фрейдом, К.Юнгом, В.Франклом, Ж.-П. Сартром, К.Роджерсом, Ф.Перлзом та ін. Проте виділені цими вченими особистісні якості: автентичність, конгруентність, безумовне відношення до відчуттів клієнта, розвинене мовлення, проникливість, емоційна стабільність, пошана до клієнта і т.д. так само є професійно важливими й для консультанта Телефону довіри.

Подальший розвиток вимог до особистості телефонних консультантів спостерігається у роботах зарубіжних психологів А.Ванессе, В.Вебера, Н.Фарбероу, Г.Хемблі, Е.Фонтайна, К.Шопперса та ін. Міжнародні організації такі, як: Національна асоціація професійної орієнтації США, Комітет з нагляду і підготовки консультантів у США, Генеральна асамблея IFOTES і т.д. виділяють і затверджують вимоги до особистісних якостей телефонного консультанта.

Вивчення вітчизняними дослідниками професійних і особистісних якостей відноситься, перш за все, до професії психолога; вони розроблені стосовно нашої української дійсності. Всі якості багато в чому співпадають за значенням і доповнюють одна одну. Вимоги, що пред'являються до професійних і особистісних якостей консультанта Телефону довіри такі ж самі, як й у психолога, оскільки принципи консультативної роботи однакові – вони засновані на теоріях особистості. Крім того, усвідомлене послідовне застосування психологом цілісної теоретико-практичної концепції є однією з гарантій професіоналізму психологічної допомоги, що надається.

На цій підставі виникає необхідність розглянути деякі теоретичні принципи сучасних психологічних напрямків, а також особистісні якості ефективного фахівця, що надає психологічну допомогу в процесі здійснення своєї професійної діяльності.

*Сенсорна діяльність* у різних видах діяльності відрізняється, в першу

чергу, за навантаженням на той, або інший аналізатор, або комплекс аналізаторів. У працівника Телефону довіри ведучим є слуховий аналізатор, оскільки в процесі роботи консультант "слухає", тобто звертає увагу не лише на мовлення абонента (його темп, гучність, тембр голосу, особливості лексики, характерні висловлювання і мовні звороти), але й на невербальні сигнали (дихання, паузи, тремтіння в голосі, кашель, сміх, плач, зміни інтонації), а також на той фон, на якому звучить голос абонента (шум вулиці, голоси інших людей, побутові звуки, ефірні перешкоди та ін.). Таким чином, всю інформацію про абонента консультант отримує тільки на слух. Тому сприйняття у нього обмежене, оскільки в роботі не беруть участь ніякі інші аналізатори. І це обмежене поле сприйняття він утримує в свідомості тривалий час.

Існує ще одна особливість сприйняття в діяльності телефонного консультанта. Йдеться про "міжособистісне сприйняття", тобто про сприйняття, розуміння і оцінку людини людиною. Специфіка міжособистісного сприйняття полягає в більшій його упередженості, в порівнянні із сприйняттям неживих об'єктів, і виявляється в злитті пізнавальних і емоційних компонентів, у вираженому оцінному і ціннісному забарвленні, в істотній залежності уявлення про іншу людину від мотиваційно-сислової структури діяльності сприймаючого суб'єкта.

*Професійні особливості мислення.* Як професійно важлива якість вирізняється, перш за все, в тих професіях, де доводиться оцінювати певну ситуацію, ухвалювати адекватне її рішення і реалізовувати його в конкретних діях. Тому роль інтелектуального компоненту в консультуванні дуже висока. Більш того, цій діяльності властивий творчий початок, коли консультант використовує безліч різних прийомів, і результативність його роботи може залежати від того, наскільки різноманітний його особистий "репертуар дій" і наскільки добре він ним володіє.

*Професійні особливості моторної діяльності* в аспекті телефонного консультування характеризуються відсутністю рухової активності (у зв'язку з цим можуть розвинутися професійні захворювання, а саме такі як гіподинамія і гіпокінезія). Також до професійних особливостей моторної діяльності телефонного консультанта відносять навантаження на мовний апарат.

*Професійні особливості уваги* такі, як розподіл, переключення і концентрація є основними вимогами в роботі телефонного консультанта. Об'єктами уваги консультанта під час діалогу з абонентом є стан, думки, відчуття співбесідника і свої власні, різноманітні вербальні і невербальні повідомлення обох, сигнали зворотного зв'язку і багато що інше.

*Професійні особливості пам'яті.* Телефонний консультант сприймає інформацію на слух. У процесі роботи йому доводиться відтворювати дослівно окремі фрази і висловлювання абонента, свої власні, а також запам'ятовувати свої відчуття та емоції. Отже, професійно важливими для нього є такі види пам'яті, як слухова оперативна (запам'ятовування, збереження і відтворення інформації на час поточної консультації), словесно-логічна (пам'ять на думці, поняття, словесні формулювання) та емоційна пам'ять (пам'ять на переживанні відчуття та емоції).

*Професійні особливості емоційно-вольової сфери.* Будь-яка діяльність викликає до себе певне відношення, емоційно переживається людиною. Це пов'язано з її мотивами, інтересом до роботи, а також зі змістом самої діяльності. Це так звані "загальні емоції в роботі". Вони можуть бути позитивними і негативними. Виникаючи в процесі професійної діяльності, вони певним чином впливають на настрій людини, на якість роботи, на відношення виконавця до власної праці і її результатів, на відношення людини до самої себе. Окрім цього, в психології праці необхідно враховувати деякі моменти емоцій, такі, як "професійні емоції, що виникають в процесі самої роботи", "настрій сьогодення", "емоції колективної діяльності".

"Настрій сьогодення" в роботі консультанта Телефону довіри є серйозною перешкодою. Тому йому необхідно оволодіти спеціальною технікою, що дозволяє справлятися зі своїм настроєм і не переносити його на абонента.

Особливість Телефону довіри така, що консультант працює індивідуально, він спілкується наодинці з абонентом і вся відповідальність за те, що відбувається лежить на черговому консультанті. Тому специфічною межею його діяльності є відсутність "емоцій колективної праці". Разом з тим, телефонному консультуванню властиві "професійні емоції, що виникають в процесі самої роботи" і обумовлені особливою взаємодією двох людей. І тому найважливішими професійними особливостями емоційно-вольової сфери телефонного консультанта є: уміння забезпечувати свою емоційну присутність без емоційного залучення в ситуацію та емоційна стійкість.

*Професійні якості особистості.* Спостереження за діяльністю працівників Телефону довіри, власний досвід консультування і дані літературних джерел показують, що консультант Телефону довіри працює в екстремальних умовах. Тому дуже важливо, щоб він володів тими властивостями особистості, які сприяють організації його взаємодії з абонентом і наданню йому допомоги. Робота в умовах високої емоційної і психічної напруги вимагає від консультанта Телефону довіри наявності таких якостей, як: емоційна стійкість, стресостійкість, самоконтроль поведінки, гнучкість, дипломатичність, терпимість, самосприйняття, здібність до безоцінного прийняття абонента (надання йому можливості бути самим собою), відвертість, готовність до спілкування, культура мовного спілкування (володіння власним голосом, грамотне мовлення, вміння просто і ясно виражати свої думки, відчуття), здатність до емпатії, рефлексії, достатньо високий рівень розвитку інтелекту, соціальна інформованість та ін.

Професія консультанта Телефону довіри, з одного боку, приносить задоволення від того, що за короткий час можна глибоко і близько взнати життя різних людей, від упевненості в наданні допомоги, відгуків абонентів. З іншого боку, корисності цієї професії, на думку А. Стора, протиставляється: загроза втратити ідентичність і "розчинитися" в клієнті; негативні наслідки можуть позначитися на особистому житті (сім'я, друзі); загроза психічних порушень через постійні зіткнення з "темними"

сторонами життя і психічною патологією (К. Юнг називає це "підсвідомою інфекцією") [1, с. 36-37].

Консультанти Телефону довіри не мають нагоди дізнатися про діяльність абонента в реальному житті і лише зі слів дізнаються про їхні тривоги, страхи, невдачі, в меншій мірі – досягнення за короткий проміжок часу. І не завжди дзвінки від абонентів повторюються, за винятком постійних самотніх або з порушеннями психіки абонентів, яким необхідне спілкування, підтримка, турбота.

Зайва захопленість професійною діяльністю може відобразитися на сім'ї консультанта. Р. Кочюнас виділяє в даному випадку дві особливості [1]:

1. Вимоги етики не дозволяють консультанту ділитися з сім'єю своїми психотерапевтичними враженнями.

Правила очного консультування мають схожість з телефонним консультуванням, в якому консультант Телефону довіри не має права розказувати родичам, знайомим, друзям про місце роботи. Виняток з етичних правил становить робота служби Телефону довіри в нічну зміну: найближчий родич (чоловік або мати) може знати про особливості роботи консультанта.

2. Консультування вимагає великих емоційних затрат, іноді це значно зменшує емоційну віддачу в сім'ї, тобто за вислуховуванням проблем інших людей, заглибленням в їхні проблеми, після робочого дня буває важко перейматись турботами дружини або чоловіка і дітей.

Недосвідчений консультант-новачок може думати про нерозв'язні проблеми абонента навіть після закінчення робочого часу. Варто зазначити, що психологічне консультування і психотерапія віднесені до професій, що вимагають великого емоційного навантаження, відповідальності і що має вельми невизначені критерії успіху. Представникам цих професій завжди загрожує небезпека "синдрому вигорання". Тому у полі зору фахівців, що займаються розробкою теорії телефонного консультування, знаходиться синдром "емоційного вигорання" консультанта.

"Синдром вигорання" – складний психофізіологічний феномен, який визначається як емоційне, розумове і фізичне виснаження через тривале емоційне навантаження і є показником професійної дезадаптації працівника Телефону довіри [1; 2; 4]. Феномен "вигорання" є кризовим станом і характеризується душевною і фізичною стомленістю, втратою віри в свої сили і, як наслідок, неможливістю проводити ефективне консультування. Причинами виникнення синдрому "вигорання", на думку Моховікова А.М. [3], є: внутрішньо особистісний конфлікт, гострий психологічний стрес, гостра або хронічна фрустрація.

Вітчизняні телефонні консультанти вважають, що в основі феномена "вигорання" лежить механізм ідентифікації – відчуження. Ідентифікуючись з негативними переживаннями клієнта, консультант переживає "чуже як своє" і, зачіпаючи цілісність Я в кризових ситуаціях, обумовлює "вигорання" [2, с. 36].

Р. Кочюнас указує на те, що існує думка про те, що люди з певними рисами особистості (неспокійні, чутливі, емпатійні, схильні до інтроверсії) мають гуманістичну життєву установку, схильні ототожнюватися з

іншими) більше схильні до цього синдрому.

У вітчизняній літературі в основному виділяються наступні ознаки синдрому "згорання" [1; 4]: психічна і фізична стомленість; відчуття безпорадності і непотрібності; використання стереотипних напрацювань у бесіді; небажання йти на чергування; небажання або боязнь майбутнього дзвінка; пригніченість, підвищена тривожність або дратівливість; прагнення швидше завершити бесіду; відчуття малозначущості вирішуваних по телефону проблем; поверхневий або формальний підходи до проблем абонента; невпевненість в ефективності роботи служби телефонної допомоги; перенесення комплексу негативних емоцій на оточуючих; перенесення внутрішніх проблем консультанта на проблеми абонента; прагнення піти і реалізувати себе в іншій галузі.

"Синдром вигорання" проявляється гостро, але розвивається протягом досить тривалого часу. Тому особливої уваги вимагають найперші його симптоми. Канадські телефонні психологи, наприклад, практикують для своїх волонтерів відпочинок від роботи на Телефоні довіри впродовж трьох місяців.

Для запобігання "синдрому вигорання" на Телефонах довіри звичайно проводяться "балінтовські групи", психодраматичні тренінги і т.п. Окрім цього, консультанту необхідно зрідка, але обов'язково, оцінювати своє життя – чи живе він так, як йому хочеться. Якщо існує життя не задовольняє, слід вирішити, що потрібно зробити для позитивних зрушень. Таким чином, піклуючись про якість свого життя, можна залишитися ефективним консультантом [1, с.40].

Успішність терапевтичного процесу припускає, що консультант не тільки випробує зацікавленість і теплоту до абонента, але й дає йому відчути своє зацікавлене відношення. Коли абонент бачить, що його слухають і повністю приймають у всьому, в чому б він ні відкрився, він сам починає приймати себе, переживає відчуття власної цінності.

Проблема ефективності психологічного консультування є однією з самих дискусійних. Оцінка ж ефективності телефонного консультування є ще важчим завданням. Це пов'язано з об'єктивними умовами телефонної бесіди (неможливість проведення повної діагностики і т.д.). Ми не можемо простежувати зміни стану клієнта впродовж достатньо довгого часу. Тому оцінка ефективності бесіди обмежена межами самої бесіди:

1. Початковий рівень – емоційний стан клієнта на початку консультації.
2. Кінцевий рівень – емоційний стан (а так само ступінь усвідомленості "проблеми", можливість планування і оцінки дій, здатних потенційно призвести до виходу з ситуації, що створилася, проблеми особистісної кризи, в цілому рівень адаптації).

Оцінка ефективності може бути здійснена з використанням об'єктивних засобів контролю – магнітофонних записів (метод експертних оцінок). У багатьох центрах одним з принципів роботи є супервізія як спосіб контролю для підвищення ефективності діяльності служби. Г. Хемблі, автор керівництва з телефонного консультування, визначає супервізію як діяльність, "спрямовану на спостереження за роботою з боку представника агентства, при якій має місце максимум навчання консультанта" [8, с. 48].

Метою цього процесу є поліпшення особистісних якостей консультанта, а так само якості роботи служби для того, щоб абонент зміг одержати кращу допомогу. В процесі телефонного консультування супервізія може здійснюватися одним з трьох способів, а в ідеальному випадку – всіма трьома способами разом: дисциплінованої самооцінки; експертом-супервізором; груповим лідером у груповій формі.

Інший напрям вивчення ефективності Телефонного консультування пов'язаний з проведенням відстрочених опитів абонентів.

Ефективність телефонного консультування була вивчена і вітчизняними психологами [5; 6]. Консультантам Телефону довіри пропонувалася методика задоволеності роботою як визначення індивідуально-психологічного особистісного феномена (шкали: інтерес до роботи, задоволеність досягненнями в роботі, взаєностосунками із співробітниками, керівництвом і т.д.). За даними дослідження виявилось, що базовими показниками задоволеності працею є інтерес до роботи і задоволення від спілкування із співробітниками.

Протягом тривалого часу нами була проаналізована значна кількість літературних джерел з приводу визначення основних професійних і особистісних якостей консультанта Телефону довіри. Це дало змогу припустити, що однією з основних первинних якостей особистості консультанта ТД є автентичність.

"Автентичність" з грецької мови означає – справжній. Дане поняття розроблене в гуманістичній психології і відображає одну з найважливіших інтеграційних характеристик особистості. Психологічне значення автентичності можна визначити як узгоджений, цілісний, взаємопов'язаний прояв основних психологічних процесів і механізмів, що обумовлюють особистісне функціонування [1, с. 40].

Людина прагне бути самою собою і є такою. Вона завжди знаходиться в змозі "тут і тепер" і не витрачає енергію на програвання ролей і створення зовнішнього фасаду, а використовує її на вирішення реальних проблем.

Автентична поведінка припускає цілісне переживання безпосереднього досвіду, не спотвореного психологічними захисними механізмами. Людина сприймає те, що відбувається і потім безпосередньо проявляє своє емоційне відношення до нього. Її думки і дії узгоджені з емоціями. Поведінка такої людини оцінюється як конгруентність. Конгруентність, на наш погляд, є тією якістю, яка найточніше характеризує стан "тут і тепер", оскільки є поєднанням зовнішньої поведінки і внутрішніх відчуттів.

Поняття "свобода" - один з основних елементів структури якостей автентичності і означає, що в самовизначенні і відповідальності перед собою людина є етично вільною. І.М.Сеченов говорив: "... Людина є істота вільна, визначаюча дії з самої себе" [4].

Рефлексія – одна з найважливіших якостей автентичної особистості. У роботі на Телефоні довіри рефлексія виступає як якість, що проявляється в спільній діяльності. Вона відображається в розумінні консультантом своєї суті в реальній дійсності (стан "тут і зараз"): процес самопізнання внутрішнього стану консультантом Телефону довіри самого себе, з'ясування того як інші розуміють його особистісні якості, емоційні



реакції. Крім того, слухання рефлексії сприяє встановленню позитивного емоційного контакту, взаємного відчуття близькості і довіри по телефону. "Рефлексія – це мистецтво словесного виразу того, що виразила інша людина так, що Ви чуйно і точно відобразили її думки і відчуття у випробуваній ситуації" [3, с. 59]. Консультант, що відображає, стає "дзеркалом" і може показати абоненту те, чого той сам в собі не помічає. Для цього необхідно слухати не тільки слова, але й тон, модуляції, експресію, манеру говорити. Тому у телефонного консультанта повинна бути: чітке грамотне мовлення, добре поставлений голос, знання точного виразу словесних значень; високий рівень інтелектуальних здібностей, здатність комбінувати, рухливість і непостійність мислення, розуміння відносин, всебічність мислення; висока здатність до запам'ятовування, збереження в умовах перешкод і логічного, осмисленого відтворення; хороша зосередженість уваги; добре розвинений слух, що сприймає звукові коливання; переважаючий аудіальний тип репрезентативної системи; розвинута емоційно-вольова сфера; мовна виразність стосовно Телефону довіри.

Адекватна самооцінка є необхідною особистісною якістю консультанта Телефону довіри і регулятором його поведінки. Від самооцінки залежать взаємостосунки телефонного консультанта з оточуючими, його критичність, вимогливість до себе, відношення до успіхів і невдач. Тим самим самооцінка впливає на ефективність діяльності телефонного консультанта і його подальше особистісне зростання.

Одним з найважливіших первинних якостей психолога Телефону довіри є самоактуалізація. Самоактуалізація як прагнення людини до якнайповнішого виявлення і розвитку своїх можливостей, до актуалізації власного особистісного потенціалу є основою для гуманістичної психології, що розглядає особистість як унікальну цілісну систему.

Ієрархічна модель мотивації А. Маслоу, що включає ряд необхідних для життєдіяльності і розвитку особистості потреби, говорить про те, що при задоволенні всіх цих потреб виникає система етичних і моральних цінностей, які включають життєву філософію консультанта. Етико-моральні цінності – це життєві найважливіші критерії про сприйняття навколишнього світу і інших людей, ухвалення об'єктивних рішень. У психологічному консультуванні на Телефоні довіри основними якостями є об'єктивність і нейтральність цінностей самого консультанта.

"Актуалізований" консультант Телефону довіри ввібрав в себе всю повноту і глибину життєвого досвіду, що складається з життєвої філософської позиції включає і комунікативні особливості, і інтуїцію як прояв творчості особистості, що самоактуалізується, і всесторонні енциклопедичні знання, уміння, навички і т.д.

Особистість є суб'єктом діяльності, "вершиною" всієї структури людських властивостей. У свою чергу, діяльність – це завжди прояв активних дій, а отже, ключовою якістю консультанта Телефону довіри є активність.

Доброчинність являє собою якість, яка є однією з необхідних як в житті, так і в роботі з людьми. До цієї якості можна віднести турботу,

довіру, пошану до людей, щирість. Дані якості виділяються як вітчизняними, так і зарубіжними дослідниками серед якостей психолога-консультанта.

Слід зазначити, що ключовим джерелом активності є темперамент. Психологами встановлено, що в темпераменті, його характерологічних рисах відображаються такі психологічні властивості особистості як товариськість, готовність до співпраці, доброзичливе відношення до людей, емоційна стабільність і реалістична настроєність, емоційно-вольові якості, високий самоконтроль і самосвідомість особистості.

По відношенню до моделі особистості консультанта Телефону довіри однією з найважливіших психофізіологічних якостей можна вважати адаптацію. У ситуації роботи на Телефоні довіри адаптація є постійним процесом активного пристосування консультанта до навколишніх умов: замкнутий простір – закрита кімната, самотність, різні психічні і фізичні реакції на несприятливі проблемні, як правило, стресові ситуації і т.п. Адаптація також є результатом цього процесу.

Ефективність адаптації в значній мірі залежить від того, наскільки адекватно консультант Телефону довіри сприймає себе і свої соціальні зв'язки. Тому ефективність роботи консультанта на Телефоні довіри залежить від адаптивної позиції, спрямованої на успішність в своїй діяльності. В свою чергу, ключову роль в успішній адаптації до екстремальних умов роботи консультанта на Телефоні довіри відіграють процеси тренування, функціональний, психічний і моральний стан індивіда.

Деадаптація ж особистості консультанта Телефону довіри може виступати як неадаптивна у разі постійної неуспішності спроб реалізації мети, тобто незадоволеності процесом і результатом консультування по телефону. Подібна ситуація може свідчити про незрілість особистості, невротичні відхилення, дисгармонію у сфері схвалення рішень або бути прямим результатом екстремальності ситуації.

У серію пристосованих психофізіологічних особливостей консультанта Телефону довіри можна віднести толерантність (терпіння) і емоційну стійкість.

Толерантність – відсутність або ослаблення реагування на який-небудь несприятливий чинник в результаті зниження чутливості до його дії. Наприклад, толерантність до тривоги виявляється в підвищенні порогу емоційного реагування на загрозову ситуацію, а ззовні – у витримці, самовладанні, здатності тривало переносити несприятливі дії без зниження адаптивних можливостей.

Емоційна стійкість – постійна особистісна межа, на думку Я. Райковського виражається в чутливості до емоційних стимулів і в податливості психічних механізмів регуляції до розладу під впливом емоційного збудження.

У роботі на Телефоні довіри консультант нерідко відчуває сильні негативні емоції. Трапляються випадки маніпулювання консультантом, зокрема: розіграші, телефонна копролалія – хвороблива жага до лихослів'я по телефону відносно незнайомих облич, мастурбація "на голос", звертання

з приводу актуальних сенсацій, використання Телефону довіри у розв'язанні поточних справ, прохання організувати знайомство, прохання вплинути на батьків, дітей і друзів, звертання з нудьги, звертання в стані алкогольного або наркотичного сп'яніння і т.д.

На кожному Телефоні довіри є постійні абоненти. Звично це ті, хто пережив психічну травму і потребує тривалої підтримки: самотні люди, інваліди, психічно хворі і т.д. Тому емоційна стійкість для консультанта Телефону довіри – одна з необхідних професійних якостей.

Дослідження психологів і фізіологів указують на взаємозв'язок емоційної стійкості і властивостей вищої нервової діяльності. П.К. Анохін говорить про те, що емоційні відчуття закріпилися як своєрідний інструмент, який утримує життєвий процес в його оптимальних межах. Я. Стреляу вважає, що емоційна стійкість залежить від властивості "реактивності особистості". В даному випадку "реактивність" характеризує висоту порогу чутливості і порогу працездатності: чим нижчий поріг чутливості, тим нижчий поріг працездатності. Особи, у яких реактивність до стимулів висока, в значній мірі й гірша якість діяльності в стресових ситуаціях.

Згідно аналітичної психології К.Г. Юнга, індивідуально-психологічні відмінності людини відповідають спрямованості особистості або на світ зовнішніх об'єктів, або на явища її власного суб'єктивного світу. Для роботи на Телефоні довіри спостерігається переважання екстравертивного типу, оскільки на відміну від інтровертивного йому властива соціальна адаптивність, товариськість, гнучкість поведінки.

Узагальнюючи вище зазначене, ми вважаємо, що основними рисами темпераменту в ефективному телефонному консультуванні виступають хороша адаптація, емоційна стійкість, працездатність. Тому основними особливостями мотивації є: психологічна установка, потреби, інтереси, схильності, переконання – світогляд особистості.

В межах телефонного консультування в розділ професійних і особистісних якостей міжособистісного спілкування і комунікації особи входять: умови життя і високий ступінь адаптації, інтерес до людей, доброзичливість, альтруїзм; доступність, відвертість (товариськість), дипломатичність, гнучкість; уміння надавати психологічну допомогу оточуючим; конгруентність, самоконтроль.

До пізнавальних здібностей консультанта Телефону довіри відносяться: високий інтелектуальний рівень, соціальна інформованість; великий об'єм оперативної слухової пам'яті; здібність до розподілу, перемикання і концентрації уваги; креативність, уява, інтуїція; мовні здібності – грамотна мова, відчуття мови, емоційна виразність.

Зазначимо, що найважливішою особливістю консультанта Телефону довіри є емпатія. Емпатія – це розуміння емоційного стану іншої людини за допомогою співпереживання, проникнення в її суб'єктивний світ.

Емпатійне розуміння залежить від доступності і багатства життєвого досвіду консультанта, точності сприйняття, уміння настроїтись, слухаючи абонента, на одну з ним емоційну хвилю. Основними особливостями емпатійного розуміння є: віддзеркалення; слухання (активне слухання)

рефлексії, невербальна експресивність, аудіальна чутливість, уміння вислухати, чуйність, проникнення, безумовне безоцінне відношення до людей; "співвчуття" в іншого, ухвалення відчуттів, співчуття, терпимість, ухвалення унікальності цінностей абонента, ідентифікація (ототожнення), проникнення; доброзичливість, пошана, довіра, віра в здібності абонента, щирість, турбота, чуйність, тактовність, теплота, і т.п.

Професіоналізм – одне з вищих показників ефективності в діяльності консультанта Телефону довіри. Професійне мистецтво включає, перш за все мотивацію і активність до пізнавальної діяльності, психологічну або будь-яку іншу вищу освіту, спеціальну підготовку для роботи на Телефоні довіри.

Наприкінці хочеться зазначити, що професійні та особистісні якості ефективного консультанта Телефону довіри поєднуються між собою. Не дивлячись на те, що ці якості різні – одні народжуються разом з людиною, інші набуваються нею, злиття їх дає могутній поштовх до успішної творчої діяльності соціального педагога в якості консультанта на Телефоні довіри.

### Список використаних джерел

1. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования / пер.с лит. - М.: Академический Проект, 2000. – 240 с.
2. Лешукова Е.Г. Синдром сгорания. Защитные механизмы. Меры профилактики // Вестник РАТЗПП. – №1. – 1995. – С. 36 – 47.
3. Моховиков А.Н. Телефонное консультирование / Под ред. и с предисловием док. мед. наук В.Е.Когана. – М.: Смысл, 1999. – 410 с.
4. Моховиков А.Н. Молодежный телефон доверия. Информация и стат. отчет. – Одесса: ФСПП "Перекресток", 1992. – 234 с.
5. Телефон доверия // Социальные службы для молодежи. Материалы и документы. Серия: Государственная молодежная политика в России: Документы, опыт, практика. – №7. – 1995. – С. 272 – 280.
6. Телефон доверия: советы специалиста // Как создать кризисный центр для женщин. – М.: Пресс-Соло, 1995. – С. 5 – 7.
7. Хрестоматия по гуматистической психотерапии. Составитель М. Папуш. Пер. с англ. – М.: Ин-т общегуманитарных исследований, 1995. – 302 с.
8. Хэмбли Г.С. Телефонная помощь. – Одесса: Изд. ФСПП "Перекресток", 1992. – 442 с.

The article is conducted a psychological analysis and experimental study of professional and personal qualities of social educator engaged in telephone counseling.

**Keywords:** psychological analysis, professional and personal qualities, social educator, telephone counseling.

Отримано 8. 11.2012

### Відомості про авторів

1. **Алдакушева Євгенія Сергіївна**, соціальний педагог муніпаліційного спеціального (корекційного) закладу для дітей з обмеженими можливостями. м. Челябінськ.
2. **Алтухова Тетяна Андріївна**, доцент кафедри спеціальної педагогіки і психології НІУ «БелГУ», завідувач кафедри корекційної педагогіки і психології БелІПКППС. м. Белгород.
3. **Багрій Вікторія Неофідівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедра соціальної роботи та соціальної педагогіки Хмельницького національного університету,.
4. **Базима Наталія Валентинівна**, аспірант, викладач кафедри логопедії Інституту корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова
5. **Березовська Л.І.**
6. **Беліков А.Н.**
7. **Белова Олена Борисівна**, викладач кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
8. **Вержиковська Олена Миколаївна**, кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психолого-медико-педагогічних основ корекційної роботи факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
9. **Віннікова Олена Анатоліївна**, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувача кафедри олігофренопедагогіки закладу освіти Білоруського державного педагогічного університету ім. Максима Танка
10. **Возна Юлія Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки Хмельницького національного університету
11. **Гаврилова Наталія Степанівна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
12. **Гальська Анастасія Віталіївна**, студентка Білоруського державного педагогічного університету ім. Максима Танка
13. **Гевчук Наталя Сергіївна**, викладач кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець - Подільського національного університету імені Івана Огієнка
14. **Голова Наталія Іванівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки Хмельницького національного університету,
15. **Гриненко Олена Миколаївна**, аспірант лабораторії логопедії інституту спеціальної педагогіки АПН Слов'янського державного педагогічного університету
16. **Дем'яненко Борис Трохимович**, кандидат медичних наук, доцент кафедри спеціальної психології та медицини Інституту корекційної

- педагогіки та психології НПУ імені М.П. Драгоманова.
17. **Дідкова Любов Михайлівна**, викладач кафедри логопедії Інституту корекційної педагогіки та психології НПУ імені М.П. Драгоманова.
  18. **Дмитрієва Ірина Володимирівна**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри методик корекційного навчання Слов'янського державного педагогічного університету
  19. **Зозуляк-Случик Роксолана Василівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника
  20. **Ільїна Наталія Володимирівна**, викладач кафедри природничо-математичних дисциплін та логопедії, кандидат педагогічних наук Херсонського державного університету.
  21. **Караченцева Ірина Миколаївна**, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри спеціальної педагогіки і психології НИГ «БелГУ», м. Белгород.
  22. **Кінах Оксана Володимирівна**, студентка Педагогічного інституту Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника
  23. **Князєв Костянтин Євгенійович**, студент інституту психології Московського міського педагогічного університету
  24. **Конопляста Світлана Юрївна**, доктор педагогічних наук, професор Інституту корекційної педагогіки та психології НПУ імені М.П. Драгоманова
  25. **Корнієвська Олена**, магістрант кафедри логопедії Інституту корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова
  26. **Кучинська Ірина Олексіївна**, доктор педагогічних наук, доцент кафедри психології освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
  27. **Лактюшина Тетяна Леонідівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії та спеціальної психології Донбаського державного педагогічного університету.
  28. **Логвинова Людмила Леонідівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії та спеціальної психології Донбаського державного педагогічного університету.
  29. **Мамічева Олена Володимирівна**, доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри, завідувач кафедри логопедії та спеціальної психології Донбаського державного педагогічного університету
  30. **Мартиненко Ірина Володимирівна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри логопедії Інституту корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова
  31. **Мельник Жанна Василівна**, викладач кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець - Подільського національного університету імені Івана Огієнка
  32. **Мельник Людмила Пилипівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи

- факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
33. **Осадча Тетяна Миколаївна**, кафедра спеціальної психології та медицини Інституту корекційної педагогіки та психології НПУ імені М.П.Драгоманова.
  34. **Павлюк Олеся Василівна**, студентка Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника
  35. **Пінчук Юлія Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії Інституту корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова
  36. **Полик Юрій Володимирович**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки Хмельницького національного університету
  37. **Попова Олена Миколаївна**, старший викладач кафедри логопедії та спеціальної психології Донбаського державного педагогічного університету
  38. **Пріданнікова Ольга Михайлівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
  39. **Рибак Ольга Анатоліївна**, практичний психолог Хмельницького центру реабілітації дітей – інвалідів «Школа життя»
  40. **Рібцун Юлія Валентинівна**, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії логопедії Інституту спеціальної педагогіки НАПН України
  41. **Руденко Лілія Миколаївна**, доцент, кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри спеціальної психології та медицини НПУ імені М.П.Драгоманова.
  42. **Ружицька Людмила Іванівна**, викладач кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
  43. **Сабат Надія Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки Педагогічного інституту Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника
  44. **Савіцька Галина Іванівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки Хмельницького національного університету
  45. **Сербалюк Юрій Володимирович**, старший викладач кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець - Подільського національного університету імені Івана Огієнка
  46. **Синюк Наталія Вікторівна**, старший викладач кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки Хмельницького національного університету
  47. **Сметанюк Тетяна Іванівна** викладач кафедри соціальної педагогіки і

- соціальної роботи факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
48. **Співак Віталій Іванович**, кандидат психологічних наук, доцент, декан факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
  49. **Співак Ярослав Олегович**, аспірант кафедри методик корекційного навчання Донбаського державного педагогічного університету
  50. **Тенцер Леся Вікторівна**, аспірант кафедри логопедії Інституту корекційної педагогіки та психології НПУ імені М.П.Драгоманова
  51. **Ткач Оксана Миколаївна**, викладач кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
  52. **Чередніченко Наталія Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії Інституту корекційної педагогіки та психології НПУ імені М.П.Драгоманова
  53. **Шацька Маргарита Андріївна**, викладач кафедри спеціальної педагогіки і психології Національного дослідницького університету м.Белгород
  54. **Шеремет Марія Купріянівна**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри логопедії, перший заступник директора Інституту корекційної педагогіки і психології НПУ ім. М.П.Драгоманова
  55. **Шереметьєва Олена Вікторівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спеціальної педагогіки, психології і предметних методик Челябінського державного педагогічного університету
  56. **Шорохова Валентина Володимирівна**, аспірант кафедри психокорекційної педагогіки Інституту корекційної педагогіки та психології НПУ імені М.П. Драгоманова





*Наукове видання*

**ЗБІРНИК  
НАУКОВИХ ПРАЦЬ  
КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКОГО  
НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ  
ІМЕНІ ІВАНА ОГІЄНКА**

**Серія соціально-педагогічна**

**Випуск 21**

**Частина 1**

<b>Головний редактор</b>	<b>В.І. Співак</b>
<b>Відповідальний редактор</b>	<b>О.В. Гаврилов</b>
<b>Відповідальний секретар</b>	<b>Н.С. Гаврилова</b>
<b>Комп'ютерна верстка</b>	<b>О.В. Ковальчук</b>

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 16.12.2012 р. Формат 60x84/16  
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman. Друк офсетний  
Ум.друк. арк. 22,9. Обл. вид.арк. 21,2 Тираж 300. Зам.522

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.