

ISSN 2309-8341

Міністерство освіти і науки 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 22

Частина 2

Кам'янець-Подільський
„Медобори-2006”
2013

УДК:378.4(477.43):376.1(082)

ББК:74.58(4 Укр)

З-42

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.

Б.А. Зємба - доктор гуманітарних наук у галузі опікунської та соціальної педагогіки, ад'юнкт кафедри соціальної педагогіки інституту педагогіки Жешівського університету (Республіка Польща)

Редакційна колегія

В.І. Бондар, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України; **О.М. Вержиховська**, 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 НАПН 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 № 9 від 27 червня 2013 року)

З-42 Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / За ред. О.В.Гаврилова, В.І.Співака.– Вип. XXII в двох частинах, частина 2. Серія: соціально-педагогічна. – Кам'янець-Подільський: Медобори-2006, 2013. – 308 с.

До збірника увійшли наукові праці фахівців з корекційної педагогіки і психології різних регіонів України, а також Російської Федерації, Беларусі та Польщі. У цих працях висвітлюються та аналізуються сучасні підходи до організації навчально-виховної, корекційної-розвивальної та реабілітаційної роботи з різними категоріями осіб з порушеннями психофізичного розвитку. Наукові праці згруповані за нозологіями; окремими розділами висвітлені загальні питання корекційної педагогіки і психології та соціальної педагогіки.

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.

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).

Свідectво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації, серія KB №16217-4689P від 17.12.2009 р.

ISSN 2309-8341

УДК:378.4(477.43):376.1(082)

ББК:74.58(4 Укр)

© Автори статей, 2013

© „Медобори-2006”, 2013

ЗМІСТ

ЗАГАЛЬНІ ПИТАННЯ КОРЕКЦІЙНОЇ ОСВІТИ

Алтухова Т.А., Российская Е.Н.	Формирование навыков построения научного дискурса у студентов в процессе обучения по программе магистерской подготовки "Логопедия"	6
Білоус Т.О., Білоус О.М.	До питання про особливості проведення занять ритмікою у спеціальній школі-інтернаті	17
Борціх А.І., Гаврилов О.В.	Періодизація процесу розвитку корекційної освіти на Поділлі	24
Воробьева Г.Е.	Информационные технологии в работе с детьми с нарушениями психофизического развития с учетом здоровьесбережения в условиях инклюзивного образования	36
Годовникова Л.В.	Роль школьного психолога в организации психолого-педагогического сопровождения учащихся с ограниченными возможностями здоровья	42
Горбатюк С.М.	Роль медичного психолога у діагностичних, психокорекційних та реабілітаційних заходах	51
Кравчук Л.С.	Мотиваційний компонент – складова фізичного самовдосконалення студентів інтегрованого середовища	59
Кульбіда С.В.	Джерельна база терміну "двомовність" (теоретичний аспект)	68
Мамонько О.В., Гаманович В.Э.	Структура и содержание контрольно-диагностического модуля электронных учебно-методических комплексов, направленных на подготовку дефектологов	76
Нечипоренко В.В.	Теоретичні та практичні засади впровадження системи управлінського моніторингу в навчально-реабілітаційному центрі	86
Пріданнікова О.М.	Особливості соціалізації підлітків, які мають функціональні обмеження	98
Федоренко С.В.	Становлення та розвиток української тифлопсихології	105

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА		
Валявко С.М., Емельянова А.А.	Феноменологія застенчивості: краткий очерк	114
Гурський В.А., Гурська Т.В.	Просвітницька діяльність М. Пирогова в Україні	118
Кучинська І. О.	Науково-педагогічний шлях Івана Огієнка	127
Мельник Л.П.	Насильство над дітьми як соціально-педагогічна проблема	135
Палюх Марек	Потреба інспірації творчої активності дітей як важливий елемент освітнього процесу	144
Опалюк О.М., Опалюк Т.Л.	Особливості впровадження художніх технік в прикладні методики соціальної роботи	149
Опалюк Т.Л.	Проблемні питання професійної підготовки вчителя в умовах університетської освіти	156
Сербалюк Ю. В	Історичний досвід регулювання соціальної опіки дітей-сиріт та бездоглядних дітей в Україні наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст.	162
Хлєстова С. С.	Організація соціально-виховної роботи в системі вищих медичних навчальних закладів	170

ТИФЛОПЕДАГОГІКА, СУРДОПЕДАГОГІКА

Базима Н.В.	Мовленнєва активність як елемент формування активної взаємодії зі світом у дітей з аутистичними порушеннями	178
Башкирова И.Л.	Воспитание детей в семьях незрячих родителей	187
Глазунова С.С.	Методика інтеграції дітей після кохлеарної імплантації у мовне середовище однолітків	193
Золотарьова Т.В.	Динаміка рівнів утворення дисипативних функціональних структур у молодших школярів з ДЦП	206
Кукса Н. В.	Організаційно-методичне забезпечення занять з формування графомоторних навичок у дітей з церебральним паралічем	217
Кульбіда С.В.	Використання жестової мови в освітньому процесі нечуючих на засадах гуманістичної педагогіки	226

Лісова Л.І.	Інноваційні та корекційні технології розв'язування арифметичних задач, що вивчаються в молодшій школі	234
Літвінова О.В.	Особливості процесу діагностики дітей з аутизмом	243
Рибченко Л.К.	Тенденції вирішення проблем аутизму	250
Светлакова О.Ю.	Особенности организации педагогического процесса в условиях интегрированного обучения и воспитания	257
Федоренко О.Ф.	До питання інклюзивного навчання дітей з порушеннями слуху	262
Цырулик Н.С.	Предметно-практическая деятельность как условие формирования представлений о числе в учащихся с трудностями в обучении	269
Чопік О.В.	Дослідження педагогічного впливу на формування колективу учнів інклюзивного класу	280
Шевченко В.М.	Умови ефективної реабілітації дітей з кохлеарними імплантами	287
Шульженко Д.І.	Емпіричне дослідження особливостей емоційної регуляції у дітей з затримкою психічного розвитку	294
Відомості про авторів		305

*Т.А. Алтухова
Е.Н. Российская*

**ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ПОСТРОЕНИЯ НАУЧНОГО
ДИСКУРСА У СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ
ПО ПРОГРАММЕ МАГИСТЕРСКОЙ ПОДГОТОВКИ
"ЛОГОПЕДИЯ"**

У статті зроблений опис організації, а також результатів вивчення і формування навичок побудови наукового дискурсу (наукової статті) у магістрантів, які навчаються за напрямком "Спеціальна (дефектологічна) освіта", в системі їхньої професійної підготовки.

Ключові слова: науковий дискурс, критерії оцінки і технологія формування наукового дискурсу у студентів.

В статье представлено описание организации, а также результатов изучения и формирования навыков построения научного дискурса (научной статьи) у магистрантов, обучающихся по направлению "Специальное (дефектологическое) образование", в системе их профессиональной подготовки.

Ключевые слова: научный дискурс, критерии оценки и технология формирования научного дискурса у студентов.

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом в структуре профессиональной готовности дефектолога (логопеда) выделяется отдельной составляющей научно-исследовательская деятельность, что определяет необходимость формирования определенных компетенций.

Важными составляющими готовности к научно-исследовательской деятельности является владение обучающимися навыками и умениями работы с литературными источниками, организации исследования, сбора эмпирического материала, анализа полученных в результате экспериментальной работы данных, формулировки выводов, презентации полученных материалов.

Успешность обучения студентов организации литературного обзора по выбранной проблеме и оформлению результатов теоретического анализа в виде рефератов, глав курсовых и выпускных квалификационных работ, статей зависит от владения ими навыками восприятия и порождения письменного текста.

- Процесс обучения в высшей школе в настоящее время недостаточно ориентирован на создание специальных условий целенаправленного формирования научной речи; предполагается "стихийное" формирование у обучающихся умений систематизировать и обобщать информацию, составлять описание эксперимента, аннотировать, редактировать, реферировать, рецензировать тексты, оформлять результаты научно-исследовательской деятельности в форме статей, докладов, курсовых и выпускных квалификационных работ.

- В содержании существующих пособий по организации научно-исследовательской деятельности отмечается сосредоточенность на соблюдении требований, предъявляемых к оформлению и процедуре защиты научных работ, а не на формировании языковой, стилистической, текстовой, жанровой компетенции студентов в научной сфере общения.

- Имеются исследования, посвященные развитию речевой культуры, коммуникативной и риторической компетенций российских и иностранных студентов (И.Б. Авдеевой, Л.Г. Антоновой, Е.А. Гиловой, Л.Н. Горобец, А.Т. Гринькина, Н.Д. Десяевой, Л.П. Клобуковой, В.Ю.Липатовой, О.М. Орлова, Г.Н. Сергеевой, Н.Н. Тесликовой, Л.В. Федоровой, О.В. Филипповой, Н.С. Шаталовой и др.).

- В последние годы в работах некоторых авторов предпринимается попытка решить проблему формирования письменной, в том числе и научной, речи студентов нефилологических специальностей как части их профессиональной компетенции в рамках курса "Русский язык и культура речи" (З.Б. Аббасова, Н.И. Колесникова, О.А. Стычева и др.), на занятиях иностранного языка (А.В. Подстрахова).

Однако следует отметить, что в системе подготовки студентов по конкретному направлению подготовки, а именно – по направлению "Специальное (дефектологическое) образование", такой подход оказывается недостаточным, так как не учитывает коррекционно-педагогическую направленность и концепт соответствующего профессионального образования.

С 2011 по 2013г. нами было проведено исследование состояния навыков построения научного дискурса обучающихся по направлению "Специальное дефектологическое образование", магистерская программа "Логопедия" в Белгородском и Курском государственных университетах. В итоге у обучающихся был экспериментально установлен недостаточный уровень владения навыками, необходимыми для написания научной статьи, являющейся одним из жанров научного стиля речи, а также были обозначены возможности обучения построению научного текста в предметной области "Логопедия".

Анализ литературы и пилотажное исследование позволили обозначить проблему совершенствования процесса формирования навыков владения научным дискурсом студентами-логопедами в системе их профессиональной подготовки.

Целью исследования являлось определение эффективности технологии формирования научного дискурса у обучающихся по магистерской программе "Логопедия", в системе их профессиональной подготовки.

Объектом исследования выступали особенности научного дискурса.

Предметом исследования стали программа и технология формирования научного дискурса студентов-логопедов в системе их профессиональной подготовки.

В соответствии с целью, объектом и предметом исследования были определены следующие задачи.

1. На основе анализа литературы теоретически обосновать проблему формирования научного дискурса у магистрантов (магистерская программа "Логопедия"), в системе их профессиональной подготовки.

2. Разработать программу и технологию формирования научного дискурса у обучающихся.

3. Апробировать в учебном процессе программу и технологию формирования научного дискурса у магистрантов и определить их эффективность.

4. Выявить психолого-педагогические условия эффективного формирования научного дискурса у обучающихся.

Поставленные задачи были реализованы в три основных этапа (см. таблицу 1).

Таблица 1

Структура исследования, посвященного оценке эффективности технологии формирования научного дискурса у обучающихся по программе магистерской подготовки "Логопедия"

№	Название этапа	Цель
1.	Постановочный	Разработка программы изучения и формирования навыков восприятия и построения научного дискурса, подбор научных текстов и заданий к ним, определение основных технологических этапов
2.	Преобразующий	Организация педагогического эксперимента, включающего исходную диагностику (изучение навыков написания и оформления научного дискурса на примере научной статьи), обучающий этап (реализация программы и технологии в образовательном процессе вуза) и заключительную диагностику
3.	Заключительный	Оценка эффективности технологии формирования научного дискурса, формулировка основных выводов, разработка методических рекомендаций и оформление результатов исследования в форме учебно-методического пособия

Остановимся на рассмотрении результатов, полученных на каждом из этапов исследования.

На **1-м этапе исследования** было определено содержание **программы** обучения магистрантов навыкам построения научного дискурса, которая была реализована в процессе теоретических и практических занятий, самостоятельной работы по дисциплине "Технология формирования научного дискурса".

Структура программы включала теоретический и практический блоки. Теоретическое содержание предполагало знакомство обучающихся с понятием дискурс, его ситуационной и личностной детерминацией, дискурсом как продуктом речевой деятельности, его структурно-семантическим и лексическим оформлением; структурой и содержанием различных продуктов научно-исследовательской деятельности, в том числе, и научной статьей; организацией и логической последовательностью построения научного дискурса; спецификой научного дискурса в исследованиях в области специального (дефектологического) образования; критериями оценки научного дискурса.

Особое место в изучении дисциплины было отведено практическому блоку, представленному практикумом, в ходе реализации которого предполагалась отработка технологии формирования научного дискурса у магистрантов. Практикум предполагал выполнение специальных заданий, разработанных с учетом формируемых видов письменно-речевой деятельности и жанровых характеристик научного стиля.

На **следующем (преобразующем) этапе исследования** первоначально было организовано **изучение** состояния навыков построения научного дискурса обучающимися по направлению "Специальное (дефектологическое) образование", магистерская программа "Логопедия". Основным методом исследования выступал анализ продуктов их письменно-речевой деятельности, в частности, текста статьи. Выбор данного продукта письменно-речевой деятельности был обусловлен принадлежностью научной статьи к научно-информационному речевому жанру, научно-техническому функциональному стилю (классификация М.П. Брандес). Организация работы обучающихся осуществлялась следующим образом: всем участникам эксперимента было предложено написать первый (черновой) вариант статьи, который затем оценивался по разработанным нами критериям; студенты были ознакомлены с результатами изучения у них навыков построения научного дискурса, что позволило определить совместно с ними основные задачи обучения; далее следовало специально организованное обучение, после которого обучающимся предоставлялось время для переработки текста – результатом был второй (отредактированный) вариант статьи.

Экспериментальное обучение магистрантов включало основные **технологические этапы** формирования научного дискурса: теоретико-

содержательный, рецептивно-аналитический и продуктивно-рефлексивный.

Рецептивно-аналитический этап был ориентирован на овладение обучающимися такими видами деятельности, как чтение статьи с последующим анализом, составление аннотации, чтение реферата с последующей его оценкой по заданным критериям, анализ научной статьи. Для этого использовались тексты и различные структурно-композиционные, информативно-познавательные, лексико-грамматические и стилистические задания. Задания были направлены на формирование операций смысловой обработки научных текстов: компрессию, выделение ключевых слов, составление плана, формулирование вопросов к тексту, смысловую группировку информации, вероятностное прогнозирование дальнейшего развертывания научного дискурса и др., а также навыков многоаспектного анализа продуктов научно-исследовательской деятельности (О.Е. Грибова, Л.П. Доблаев, К.Ф. Седов и др.).

На *продуктивно-рефлексивном этапе* осуществлялось формирование навыков порождения собственного научного текста с последующей самооценкой полученного письменно-речевого продукта. Отрабатывались такие виды учебной деятельности, как написание и оформление реферата, рецензии, статьи. Были подобраны задания, ориентированные на формирование навыков планирования, построения, оценивания и редактирования научного текста.

Подбор заданий для формирования разных видов деятельности основывался на теории поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин), согласно которой всякое умственное действие предполагает постепенный переход от освоения его с опорой на материализацию к реализации в умственном плане. Поэтому на каждом этапе в качестве учебно-методического обеспечения, внешней опоры аналитической и рефлексивной составляющей учебной деятельности использовалась система оценки самостоятельных письменных работ (Т.А. Алтухова, Е.Н. Российская).

В процессе обучения использовались не только традиционные формы (лекции, практические занятия, самостоятельная работа, консультации) и методы обучения (устное изложение, беседа, демонстрация конкретных и схематических изображений, выполнение практических заданий и упражнений), но и активные и интерактивные технологии и методы (учебные дискуссии, анализ учебных видеоматериалов и Интернет-источников и т.д.).

Для определения качества освоения содержания программы были разработаны требования к знаниям, умениям и навыкам обучающихся, а также трехуровневая система оценивания: I уровень – "помню", II уровень – "понимаю", III – "действую" (в соответствии с таксономией педагогических целей в познавательной сфере Б. Блума), каждый из которых соотносился с категориями учебных целей: узнавание и

различение; понимание; применение. Показателями усвоения обучающимися материала на уровне узнавания и различения являлись: воспроизведение употребляемых терминов; знание конкретных фактов, основных понятий, правил, принципов и т.д. Эта категория обозначает запоминание и воспроизведение изученного материала и ориентирует на оценку качества освоения содержания программы на теоретико-содержательном этапе. Показателем способности *понимать* значение изученного выступали умения студентов анализировать научные тексты различных жанров и оценивать их качество по заданным критериям, что являлось основным итогом реализации рецептивно-аналитического этапа. Показателем способности *применять* полученные знания являлось их правильное использование в процессе создания научных текстов, что достигалось на продуктивно-рефлексивном этапе.

Каждый из уровней освоения программы имел несколько подуровней, характеризующих степень овладения ее содержанием: высокий – предполагает правильное выполнение всех заданий в объеме от 91% до 100%; средний (допустимый) – предполагает правильное выполнение всех заданий в объеме от 61% до 90%; низкий – предполагает правильное выполнение всех заданий в объеме менее 61%. Это позволяло обучающимся определять собственную стратегию деятельности: прежде всего, поставить цель – степень освоения каждого уровня (допустимый или высокий). При усвоении материала на низком уровне обучающийся не мог переходить к следующему уровню. Средний уровень является допустимым и при его достижении считается, что содержание усвоено, и можно переходить к освоению следующего уровня.

После выполнения программы экспериментального обучения была проведена *заключительная диагностика* навыков владения научным дискурсом участниками эксперимента на материале окончательного варианта текста научной статьи, а также осуществлен *анализ полученных результатов*.

Всего в исследовании приняло участие 10 студентов.

Оценка первоначального и окончательного текста статьи проводилась в соответствии с выделенными нами критериями и уровнями.

В качестве критериев выступали:

I. Качество выполнения статьи как определенного вида письменной учебной работы.

II. Информационно-структурное качество научного текста.

III. Стилистические качества текста.

IV. Соответствие нормам грамотной письменной речи.

Уровни выполнения были упорядочены специальными квалиметрическими шкалами и поставлены в соответствие с трехбалльной числовой шкалой, что позволило перейти от качественной к количественной оценке соответствующих критериев.

Подробно розроблена нами система оцінки самостійних письмових робіт студентів представлена в наступній таблиці.

Критерій/ Показателі	Оцінка (в балах)			
	3	2	1	0
I. Общее качество учебно-научного текста как определенного вида письменной речевой деятельности				
1. Правильность использования первоисточников	Все источники отобраны в соответствии с темой работы	Некоторые источники не соответствуют теме работы	Преобладающее количество источников не соответствует теме работы	Полное несоответствие источников теме работы, отказ от использования литературы
2. Полнота использования первоисточников	При работе с текстом были использованы все выбранные источники. Из каждого источника была отобрана существенная для раскрытия темы информация	В тексте используется не менее 50% соответствующих теме источников. Из каждого источника отобрана существенная для раскрытия темы информация	В тексте используется менее 50% соответствующих теме источников. В ряде случаев используется либо несущественная для раскрытия темы информация, либо не вся необходимая информация	Текст построен на основе одного-двух источников, при этом используется либо несущественная для раскрытия темы информация, либо не вся необходимая информация
3. Соответствие содержания теме	Содержание текста полностью соответствует теме	Содержание текста в основном соответствует теме, но имеются некоторые избыточность либо недостаточность	Содержание незначительное несоответствие содержания заявленной тематике, имеются отступления, не относящиеся непосредственно к раскрываемой теме	Полное несоответствие содержания теме
4. Глубина проработки материала	Основной текст базируется на достаточном привлечении фактического материала, в нем используются результаты анализа фактов, содержащихся в исходном тексте	Недостаточность фактического материала	Отобран несоответствующий фактический материал для раскрытия основного содержания темы	Текст носит компилятивный характер
5. Соответствие оформления текста заданным стандартам	Структурное и внешнее оформление текста полностью соответствует требованиям	Отмечаются погрешности внешнего оформления текста при наличии структуры, соответствующей требованиям	Имеется недочеты в структуре изложения на фоне грубых нарушений внешнего оформления	Структура и внешнее оформление работы полностью не соответствуют требованиям
II. Информационно-структурные качества учебно-научного текста				
6. Логичность	Отмечается последовательность в изложении материала как на уровне всего текста (в плане выделено необходимое количество частей и отмечается их логичное расположение), так и на уровне его	Отмечаются незначительные погрешности в построении содержания отдельных структурных компонентов текста при сохранности общей логики (плана продукта письменной-речевой	Единичные ошибки наблюдаются уже на уровне определения логики построения всего текста (в плане не выделено необходимое число частей или отмечается их избыточность, а также	Нарушение планирования изложения, а также логики его структурных компонентов

	отдельных компонентов	структурных	деятельности)	последовательности), отмечаются ошибки в последовательности изложения материала структурных компонентов текста	
7.Связность	В тексте используются адъективные средства эксплицитной связи (союзы и частицы в роли союзов, вводные и однокоренные слова, лексические повторы, замены существительных местоимениями и местоименными наречиями и др.) и имплицитной (цепной и параллельной) связи	В тексте используются адъективные средства эксплицитной связи (союзы и частицы в роли союзов, вводные и однокоренные слова, лексические повторы, замены существительных местоимениями и местоименными наречиями и др.) и имплицитной (цепной и параллельной) связи	В целом текст является семантически-синтаксическим единством, но в единичных случаях отмечается отсутствие способов межфразовой связи или их недостаточное использование	Отмечается исправленное использование средств межфразовой связи (связок-элементов речи), то есть текст не выстывает в качестве семанτικο-синтаксического единства	Бессвязное изложение
8.Цельность	Зависимости в смысловой цельности текста получили четкое отражение. Текст имеют трехчастную структуру (зачин, основную часть, окончание). В тексте четко прослеживается основная мысль	Зависимости в смысловой цельности текста получили четкое отражение. Текст имеют трехчастную структуру (зачин, основную часть, окончание). В тексте четко прослеживается основная мысль	Текст имеет трехчастную структуру, однако зачин и заключение несут формальный характер (1 предложение). В тексте недостаточно четко прослеживается основная мысль	Текст не имеет одной из составных частей (зачина или окончания). В тексте не четко прослеживается основная мысль	В тексте отсутствует зачин и окончание. Основная часть не передает смысла
9.Понятность изложения	Отмечается расчлененность структурных частей содержания текста абзаца в соответствии с его смысловым членением*	Выделенные в содержании текста абзацы в основном соответствуют его смысловому членению, но имеются в ряде случаев ошибки (абзацы более объемны за счет избыточной информации, объединения нескольких смысловых звеньев); дефицит объема, приводящий к недостаточности раскрытия основной мысли)	Выделенные в содержании текста абзацы в основном соответствуют его смысловому членению, но имеются в ряде случаев ошибки (абзацы более объемны за счет избыточной информации, объединения нескольких смысловых звеньев); дефицит объема, приводящий к недостаточности раскрытия основной мысли)	Большинство выделенных абзацев не соответствует смысловому членению текста (укрупнение или дробление абзацев)	Отсутствие членения структурных частей текста на абзацы
10.Объективность в изложении	Использование фактического материала в тексте в полном объеме, отсутствуют указания на источник сообщения и авторство в случае цитирования или ссылки на мнение	В единичных случаях отсутствуют указания на источник сообщения и авторство в случае цитирования высказываний или ссылки на мнение	Имеются лишь отдельные указания на источник сообщения и авторство в случае цитирования высказываний или ссылки на мнение	Отсутствуют указания на источник сообщения и авторство в случае цитирования высказываний или ссылки на мнение	Отсутствие указания на источник сообщения и авторство в случае цитирования высказываний или ссылки на мнение
III. Стилистические качества текста					
11.Соответствие лингвистическим	Текст можно рассматривать как авторское изложение, которое ведется от третьего лица. Полное	Текст можно рассматривать как авторское изложение, которое ведется от третьего лица.	Текст преимущественно составлен из отрывков научных и учебных текстов. Отмечаются только	Текст состоит из отрывков научных и учебных текстов, отсутствует авторское изложение, либо	

признаки научного стиля	стилевое соответствие: синтаксическая полнота высказывания, анализические конструкции, именной характер компонентов развернутой системы элементов, в том числе синтагматических связей подчинительными отношениями	Отмечается практически полное соответствие, но в отдельных случаях наблюдается использование официально-делового, литературно-художественного стилией, эмоционально-образительных средств (эпитетов, метафор, метонимии, гиперболы, литоты, оксюморона, синекдохи, эллипсиса и т.д.). Может иметься эпитаграф	элементы авторского изложения (при формулировке выводов, вводных предложениях, предложений-связок между отдельными частями и т.д.). Изложение ведется от третьего лица, но используется литературно-художественный стиль, в отдельных случаях – стиль обиходно-бытового характера	полностью нарушена имперсональность информационного текста. Наблюдается подмена научного стиля стилем обиходного общения
IV. Соответствие нормам грамотной письменной речи				
12. Грамматическое оформление	Отсутствуют нарушения грамматических норм	Текст «вычитан», грамматические ошибки исправлены самостоятельно учащимся	Единичные нарушения грамматического оформления носят системный характер	Аграмматизм
13. Орфография	Отсутствуют ошибки	Текст «вычитан», орфографические ошибки исправлены самостоятельно учащимся	Единичные орфографические ошибки	Орфографические ошибки встречаются часто (3 и более)

* добавление баллов (но не более двух) по данному показателю может осуществляться при использовании в тексте авторских схем и таблиц, основанных на собственном анализе первоисточников, конкретизирующих и уточняющих основное содержание текста

Уровень выполнения задания по составлению научной статьи определялся на основе подсчета общей суммы баллов после оценивания каждого из 13 указанных показателей: высокий – 34–40 баллов; выше среднего – 27–33 балла; средний – 20–26 баллов; ниже среднего – 13–19 баллов; низкий – менее 13. баллов.

Количественные результаты проведенного анализа до и после экспериментального обучения представлены в виде гистограммы (см. рис.1).

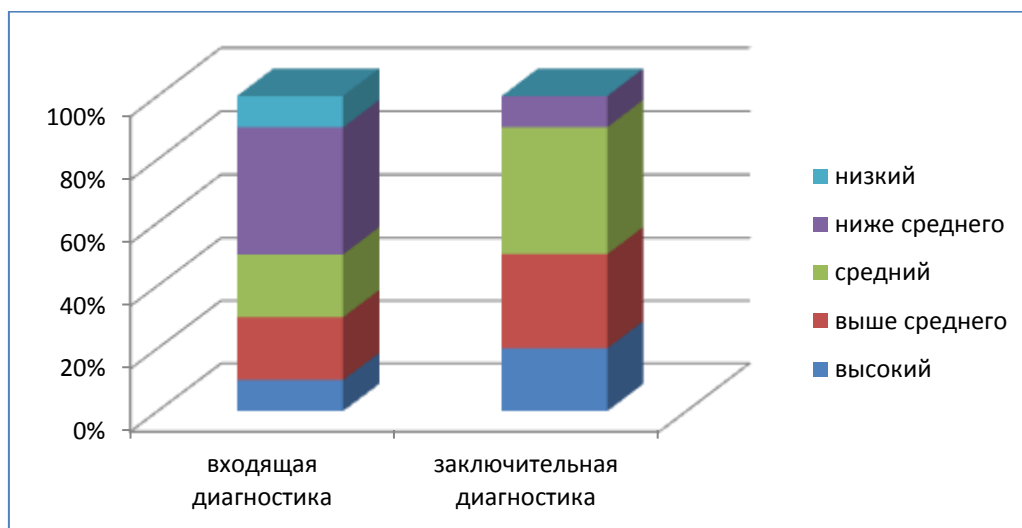


Рис. 1. Уровни выполнения задания по составлению научной статьи магистрантами

Как видно из гистограммы, при оценке "чернового" варианта научной статьи у обучающихся преобладал результат "ниже среднего" (36,5%). Низкий уровень был установлен в 9% случаев. Высокий уровень и показатель "выше среднего" составили 18,2% и 9% соответственно.

Заключительная диагностика продемонстрировала положительную динамику написания научной статьи. Не было выявлено случаев подготовки статьи на низком уровне. Преобладали результаты выполнения на уровнях "выше среднего" (27,3%) и "средний" (36,5%). Показатель выполнения на уровне "ниже среднего" был определена 9% обучающихся. Полученные результаты позволяют сделать вывод о достаточной эффективности программы формирования навыков построения научного дискурса у обучающихся по направлению "Специальное (дефектологическое) образование, магистерская программа "Логопедия".

Проведенное исследование показало, что для формирования у студентов навыков восприятия и построения научного дискурса необходимо создание ряда условий:

- организации поэтапного освоения студентами научного дискурса с

использованием входного, текущего (на каждом этапе) и итогового контроля за качеством усвоения учебного материала;

- развития внутренней мотивации к обучению через определение индивидуальной тактики освоения программного материала;

- стимулирования самостоятельной работы обучающихся, которое предполагает создание у студентов целевой установки на освоение того или иного уровня программы и осознанность всех выполняемых действий;

- формирования рефлексии собственного продвижения обучающимися, что предполагает возможность самостоятельно анализировать полученные результаты, делать выводы, вносить коррективы в учебные задания, определять уровень усвоения материала в соответствии с набранными баллами;

- использования в процессе обучения научному дискурсу специально отобранных научных текстов по профессиональной тематике и дидактически организованной системы заданий, позволяющей формировать у студентов навыки работы с научными текстами.

Список использованных источников

1. Алтухова Т.А., Российская Е.Н. Результаты изучения навыков построения научного дискурса студентами-логопедами // Логопедия. – 2010. – №2 (28). – С. 66-78.
2. Брандес М.П., Провоторов В.И. Предпереводческий анализ текста. – Курск: Автор, 1999. – 126 с.
3. Грибова О.Е. Текстовая компетенция: лингвистический, психолингвистический и онтолингвистический анализ: Монография. – М.: Влосос, 2009. – 185 с.
4. Седов К.Ф. Дискурс и личность: эволюция коммуникативной компетенции. – М.: Знание, 2004. – 216 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт по направлению подготовки 050700 Специальное (дефектологическое) образование (квалификация (степень) "магистр"), утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 29 декабря 2009 г. № 801.

In this article the description of the organization and the results of studying and the ability of completing scientific discourse (a scientific article) among the magister students of Defectological department is considered.

Keywords: a scientific discourse, the criteria of estimating, the technology of completing the scientific

Отримано 13.06.2013

УДК 376.2:612.825.2

Т.О. Білоус
О.М. Білоус

ДО ПИТАННЯ ПРО ОСОБЛИВОСТІ ПРОВЕДЕННЯ ЗАНЯТЬ РИТМІКОЮ У СПЕЦІАЛЬНІЙ ШКОЛІ-ІНТЕРНАТІ

У статті наводяться елементи корекційно-розвивального досвіду роботи вчителів музики і ритміки Зугреської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату №31 Донецької облради.

Ключові слова: ритміка, рух, психомоторика, музично-ритмічна діяльність, корекційний вплив.

В статье рассматриваются элементы коррекционно-развивающего опыта работы учителей музыки и ритмики Зугресской специальной общеобразовательной школы-интерната № 31 Донецкого облсовета.

Ключевые слова: ритмика, движение, психомоторика, музыкально-ритмическая деятельность, коррекционное влияние.

Ідея педагогічного досвіду базується на твердженні важливої ролі занять ритмікою та музикою як однієї із ланок корекції окремих сторін особистості дитини з вадами психофізичного розвитку.

Методологічну основу досвіду складають:

1. Положення Л.С.Виготського про необхідність орієнтації не лише на зону актуального розвитку дитини, а і на зону її найближчого розвитку.
2. Рівнева теорія побудови рухів О.Бернштейна.
3. Теоретичні основи системи музично-ритмічного виховання Е.Жак-Далькроза, С.Д.Рудневої, системи дитячого музичного виховання К. Орфа.

Теоретичне значення досвіду полягає у розробці структури занять з ритміки, обґрунтуванні їх змісту, методів і засобів проведення, визначенні педагогічних умов, що забезпечують корекційний вплив музично-ритмічних занять на розвиток психомоторики учнів.

Практичне значення досвіду полягає у розробці методичних рекомендацій учителям щодо особливостей проведення музично-ритмічних занять на уроках, у позакласній і гуртковій роботі, посилення їх корекційного впливу на розвиток учнів з особливими освітніми потребами.

Основні положення досвіду можуть бути використані при читанні

спецкурсів зі спеціальної педагогіки на дефектологічних факультетах, у системі підвищення кваліфікації учителів- дефектологів.

Матеріали досвіду широко обговорювались на науково-практичних конференціях із спеціальної педагогіки. Досвід роботи було вивчено, узагальнено і розповсюджено Донецьким обласним інститутом післядипломної педагогічної освіти з метою впровадження його в широку практику.

Цілеспрямована корекційна робота у спеціальній школі здійснюється через усю систему навчально-виховного процесу, у початковій ланці якої значна роль надається урокам ритміки. Ритміка – складова частина фізичного і художнього виховання дітей з інтелектуальними порушеннями і представляє собою систему фізичних вправ, побудовану на основі зв'язку рухів з музикою.

Сутність досвіду полягає в ефективному використанні корекційно-компенсаторних засобів музично-ритмічної діяльності на заняттях ритмікою в молодших класах спеціальної школи.

В основі роботи вчителя – корекція психомоторики дітей з психофізичними вадами, яка основана на глибокому пізнанні моторної недостатності учнів, їх особистісних і індивідуальних особливостей.

З метою підвищення результативності занять реалізуються прийоми і умови, які впливають із ретельного вивчення порушених і збережених сторін психомоторного стану учнів. До таких умов відносяться вправи на орієнтування у просторі, розвиток відчуття ритму, темпу, координацію рухів, корекцію дрібної моторики пальців і кистей рук з одночасним розвитком артикуляційної моторики, активізацію уваги, рухової пам'яті.

Основними коригуючими факторами, що впливали на результати експериментального навчання були: рух, музика, колективна музично-ритмічна діяльність. Для розвитку психомоторики учнів використовувались різноманітні засоби вираження музики: музика була регулятором рухів, вона задавала темп, ритм, створювала динамічне та емоційне забарвлення.

Особливістю проведення занять є організація посиленої рухової активності учнів і підвищена щільність уроку. Комплекси ритміко-гімнастичних вправ проводяться з включенням імітаційних, імпровізованих рухів, а також елементів ритмопластики, лікувальної фізкультури, логопедичної, фонетичної та комплементарної ритміки.

Усі види музично-ритмічної діяльності, які присутні на уроці, учитель будує на максимальному використанні збережених аналізаторів дітей з особливими потребами з урахуванням таких специфічних особливостей їх моторики, як: недостатнє диференціювання і координація рухів, нестійкість темпу рухів, недостатнє переключення, невміння підкорити свої рухи словесним інструкціям. Логопедизація уроків проводиться на основі міжпредметних зв'язків навчальних

предметів: музики, розвитку мовлення, основ здоров'я, української мови, читання, фізичної культури та ін. Узгодженість перелічених умов та забезпечення системного характеру занять з ритміки і музики дозволяє вчителю домагатися корекції рухів і мовлення шляхом тренування необхідних рухливих якостей.

Результатом дотримання цих умов є рухи в учнів, вільні і природні, вони безпосередньо „впливають” із музики, чим учитель створює можливість виконання ритмічних вправ усіма учнями, незалежно від їх інтелектуального, фізичного і психомоторного розвитку.

Велике значення надається використанню на заняттях музичного ритму як організуючому і направляючому моменту діяльності школярів. Це дає можливість вчителю створити систему методично обґрунтованих вправ для учнів спеціальної школи. Велика увага надається добору ритміко-гімнастичних вправ, використанню елементів танцю під час інсценування казок, драматизації ігор, ігор з пісенним і мовленнєвим супроводом. Цікавим є взаємозв'язок слів, музики, зорових сигналів і відповідних дій учнів. Учитель володіє різними прийомами навчання результативної рухової реакції учнів: здатності до вільного гальмування, умінню переключатися з одного завдання на інші, самоконтролю під час виконання вправ; тренуванню рухової пам'яті, уваги, рухових якостей загальної і мовної моторики.

Учитель проводить цілеспрямовану роботу щодо використання на заняттях поєднання рухових і мовленнєвих вправ. Це здійснюється на основі комплементарної і фонетичної ритміки з використанням різних ритмічних вправ, ритмізованих блоків в текстах, вправ на продовження заданого ритму, специфічних музично-рухових вправ на озвучення дій. У кожній вправі присутній елемент зацікавленості, що активізує увагу учнів і дозволяє багаторазово повторювати її.

Автоматизація навичок проговорювання проводиться у підвищеному емоційному темпі. Ізольоване проговорювання звуків відпрацьовується на матеріалі основних рухів: ходьби, маршу, бігу; диференціація звуків – на матеріалі комплексів ритміко-гімнастичних вправ.

Основу уроків складає синтез слів, музики і рухів. Рухи учнів поєднуються з ритмічним мовленням, співом, грою на музичних інструментах. З цією метою вчитель творчо добрає і систематизує комплекси ритміко-гімнастичних вправ для учнів з психофізичними вадами.

Система занять включає серію вправ на виконання ритмічного малюнка мелодії найрізноманітнішими способами: рухами рук, ніг, а також графічним зображенням ритму на фланелеграфі. Швидкість, з якою учні навчаються виділяти наголошені долі, спонукала вчителя шукати шляхи, щоб підняти їх діяльність на більш високий рівень. Таким чином, для розвитку здібностей дітей з особливими потребами,

учитель вирішує задачі, які прогнозують рівень уже досягнутих на даний момент результатів навчально-виховного процесу.

Для розвитку відчуття ритму у дітей з обмеженими можливостями здоров'я вчителем використовуються два основні прийоми: поєднання рухів з грою на найпростіших ударно-шумових інструментах, які успішно реалізуються під час постановки танцювальних вправ (композицій). До вправ з дитячими музичними інструментами вчитель додає організацію оркестру, що складається з інструментів за системою музично-ритмічного виховання німецького композитора і педагога Карла Орфа. Учні виконують нескладні ритми. Звучання кожного інструмента доцільно. Учителем дібрані нескладні партитури для дитячого ритмічного оркестру. Створення його – від практики вчителя, яка орієнтована на вирішення завдань спеціальної педагогіки, наприклад: навчити узгодженості в ритмічній діяльності різних видів.

Враховуючи керівну роль музики, учитель виділяє особливі завдання на уроці, які мають спеціальні назви, наприклад, "Вправи, які активізують увагу". Вони є прикладом спеціального стимулювання уваги і покращення пам'яті.

Таким чином, в учнів виховується швидкість і точність реакції на зорові і слухові збудники; розвивається зорова, слухова, моторна пам'ять, у цілому покращується вольова сфера дитини. Ці вправи вчитель продумує надзвичайно ретельно, щоб отримати найкращі результати, не перевантажуючи дитячу психіку; добір вправ залежить від психомоторного навантаження попередніх і наступних вправ за схемою уроку.

На заняттях підтримується охоронний режим: суворе дозування музичних звучань, перехід учнів з рухових дій на слухові або зорові, не допускається перевантаження.

Чітко виконується принцип наступності і послідовності в ускладненні рухових, мовленнєвих і ритмічних завдань. Учителем дібрана велика кількість пісенного та ігрового матеріалу, який збагачує дітей уявою про навколишній світ; систематизовано музичний супровід уроків ритміки.

Протягом уроку вчитель успішно реалізує технологію індивідуально-диференційованого підходу до учнів з різними характерами та можливостями, рівнями розвитку.

Організовано систему роботи з ритмічного виховання учнів і в позакласний час: індивідуальна робота з розвитку елементів ритмопластики, навчання гри на дитячих музичних інструментах, проведення танцювальних вечорів-розваг.

У цілому, уроки ритміки розвивають у дітей координацію рухів, сприяють розвитку просторових уявлень. Вихованці спеціальної школи для дітей з психофізичними вадами позбавляються незграбності,

виправляють поставу. У них розвивається пам'ять, спостережливість, увага; уміння виконати те чи інше завдання за словесною інструкцією.

Запропонована система музично-ритмічного виховання допомагає дітям з обмеженими можливостями розвитку долати труднощі у процесі навчання письму, читанню, професійної праці в майстернях тощо.

Уроки ритміки спрямовані на розвиток особистості дитини у цілому і стимулюють компенсацію дефектів дітей з ослабленим здоров'ям.

Проведені зрізи психомоторного розвитку учнів на початку і в кінці року дають змогу говорити про високу результативність занять. Учитель домагається через музику та рухи максимального розвитку дітей.

Науковим дослідженням учителя була обґрунтована необхідність перебудови структури і змісту музично-ритмічного виховання учнів з інтелектуальними вадами на трьох рівнях – створення теоретичної моделі, удосконалення програмового матеріалу, розробка методичних основ.

Підтверджена необхідність впровадження у навчально-виховний процес комплексної науково обґрунтованої системи тренувальних вправ, направлених на розвиток психомоторики з одночасним розвитком артикуляційної моторики, активізацію уваги, рухової пам'яті.

Під впливом розробленого змісту музично-ритмічних занять, засобів і методів корекційного впливу на психомоторику спостерігались значні зміни в розвитку школярів. Отримані в результаті експериментального навчання дані свідчать про значне покращення найбільш значущих показників за всіма компонентами психомоторики учнів молодших класів спеціальної школи: за розвитком стійкості уваги, темпу рухів, відчуття ритму, дрібної моторики, рухової координації.

Основними коригуючими факторами, які вплинули на результати експериментального навчання, були: рух, музика, колективна музично-ритмічна діяльність.

Виявлено, що заняття ритмікою сприяють не тільки розвитку загальної моторики, але й створюють передумови для формування позитивних емоцій, підвищення життєвого тону, для розвитку мовлення і мовленнєвої моторики, регуляції нервових процесів дітей з обмеженими розумовими і фізичними можливостями.

Зокрема, встановлено, що в процесі формування відчуття ритму у дітей з вадами психофізичного розвитку значно вдосконалюється більшість функцій рухового аналізатора, швидше проходить становлення мовлення.

Ефективність експериментально перевічених засобів і методів, які сприяють посиленню корекційно-компенсаторного впливу занять ритмікою, виявилась у згладжуванні недоліків фізичного розвитку і моторно-рухових функцій, у розвитку емоційно-вольової сфери, пізнавальної активності дітей з особливими потребами при провідній ролі вищих психічних процесів.

На основі досвіду роботи проведено кілька семінарів-практикумів з ритміки для вчителів спеціальних шкіл області і України, на яких була представлена технологія обстеження психомоторики дітей з особливими освітніми потребами, проведення зрізу психомоторного розвитку на початку і в кінці корекційного навчання, визначення специфічних особливостей їх психомоторики.

Завдяки ентузіазму вчителів музики і ритміки у школі функціонують два кабінети лікувальної фізкультури і кабінет ритміки, які повністю оснащені спеціальним реабілітаційним обладнанням.

Моніторинг стану психомоторики учнів засвідчує про високий рівень навчання, завдяки якому піддаються корекції увага, темп, ритм та координація рухів, поновлюються функції ураженої системи. Таким чином, діти позбавляються незграбності, виправляють осанку. У них розвивається загальна адаптація організму до фізичних навантажень, рухова пам'ять, спостережливість, уявлення.

Вчителі приймають активну участь у популяризації фізкультури та спорту серед дітей з вадами розумового і фізичного розвитку.

Танцювальні колективи і спортивні команди школи-інтернату протягом двадцяти років посідають призові місця на обласних і Всеукраїнських конкурсах художньої творчості, спортивних змаганнях "Повір у себе", Параолімпійських іграх та ін.

Система роботи вчителів-дефектологів була узагальнена Донецьким інститутом післядипломної педагогічної освіти, ухвалена науково-методичною Радою Міністерства освіти України та Інститутом дефектології АПН України. На базі досвіду роботи були проведені обласні та всеукраїнські семінари з ритміки для вчителів спеціальних шкіл-інтернатів, а також працює обласна школа передового педагогічного досвіду з ритміки. Учителі є авторами методичних посібників і програм музично-ритмічного виховання розумово відсталих дітей дошкільного та шкільного віку, виданих у місті Києві.

Досвід учителів було представлено на всеукраїнській науково-практичній конференції з корекційної педагогіки, на обласних і всеукраїнських курсах підвищення кваліфікації, на яких учителі виступали з лекціями та проводили практичні заняття з ритміки і логоритміки.

Як показало експериментальне навчання, вивчення особливостей психомоторики суттєво впливає на організацію та ефективність корекційного навчання при проведенні уроків ритміки.

У результаті експериментального навчання були отримані дані, які дозволяють визначити низку умов, що значно посилюють корекційну спрямованість та ефективність занять з ритміки:

1. Внесення у програму корекційно-компенсаційних засобів музично- ритмічної діяльності з опорою на збережені або менш уражені функції розумово відсталих школярів.

2. Обстеження психомоторики розумово відсталих дітей, проведення зрізу психомоторного розвитку на початку і в кінці корекційного навчання, визначення специфічних особливостей психомоторики.

3. Забезпечення індивідуально-диференційованого підходу при побудові навчально-виховного процесу, цілеспрямованої роботи з корекції порушених сторін психомоторики розумово відсталих дітей; планування, зміст і методика музично-ритмічних занять реалізуються з урахуванням специфічних особливостей психомоторики.

4. Формування компонентів психомоторики при проведенні занять з ритміки здійснюється поетапно в такій послідовності: спочатку використовується наочний показ із словесним поясненням, потім - показ без пояснення, далі – тільки словесна інструкція; нарешті, на останньому етапі – тільки музичний супровід.

5. Раціональне використання науково обґрунтованої системи тренувальних вправ, спрямованих на розвиток психомоторики розумово відсталих дітей; забезпечення єдності і взаємозв'язку змісту, засобів і методів навчальної, позакласної і самостійної музично-ритмічної діяльності.

6. Комплексний характер музично-ритмічної діяльності учнів допоміжної школи, тісний взаємозв'язок методів та прийомів, спрямованих на розвиток свідомості дітей, емоційний відгук на музику забезпечують вирішення корекційних, оздоровчих, освітніх і виховних завдань.

Ефективність експериментально перевічених засобів і методичних прийомів, що сприяють посиленню корекційно-розвивального впливу занять ритмікою, виявилась у згладжуванні недоліків фізичного розвитку і моторно-рухових функцій, в розвитку емоційно-вольової сфери, пізнавальної активності розумово відсталих дітей при провідній ролі вищих психічних процесів.

Перспективними напрямками подальшого дослідження проблем є: визначення та експериментальне обґрунтування інших психолого-педагогічних умов, важливих як для загального, так і для інтелектуального розвитку учнів допоміжної школи; забезпечення цілісності, наступності занять ритмікою та позакласних заходів, диференційований та індивідуальний підхід до учнів, оптимістична педагогічна позиція вчителя до оцінки перспектив психомоторного розвитку учнів.

Список використаних джерел

1. Баренбойм Л.А. Элементарное музыкальное воспитание по системе Карла Орфа. – М.: Советский композитор, 1978. – 234 с.
2. Бондарь В.И., Теплицкая Е.О. Развитие темпа и ритма двигательных реакций // Трудовое обучение во вспомогательной школе д ред. В.И. Бондаря. – К.: Радянська школа, 1981. – С. 28-64.

3. Білоус Т.О. Вплив музично-ритмічних занять на розвиток психомоторики розумово відсталих школярів // Дефектологія. – 1999. – №4. – С. 12-14.
4. Вайзман Н.П. Психомоторика умственно отсталых детей. – М.: Аграф, 1997. – 126 с.
5. Методические рекомендации к примерному планированию уроков ритмики в 1-4 классах вспомогательной школы / Составители Т.А. Белоус, А.Н. Белоус, В.А. Липа. – К.: РУМК, 1992. – 88 с.
6. Методические рекомендации по проведению уроков ритмики во вспомогательной школе / Составители Т.А. Белоус, В.А. Липа. – К.: РУМК, 1993. – 68 с.

In this article the elements of correctional and developmental experience music teachers and rhythmic Zugres special comprehensive boarding school № 31 of Donetsk Regional Council.

Keywords: rhythmic, motion, psychomotorics, musical-rhythmical activities, correctional influence.

Отримано 12.6. 2013

УДК 376(477.43)"19"

*О.В. Гаврилов
А.І. Борціх*

ПЕРІОДИЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ РОЗВИТКУ КОРЕКЦІЙНОЇ ОСВІТИ НА ПОДІЛЛІ

У статті показано розвиток корекційної освіти на Поділлі (Хмельницька, Тернопільська та Вінницька області). зокрема висвітлено динаміку розвитку закладів спеціальної освіти у даному регіоні України. Сформована історична періодизація даного процесу для характеристики його динаміки.

Ключові слова: періодизація, корекційна освіта, спеціальні школи, групи компенсаторного типу при дошкільних навчальних закладах, навчально-реабілітаційні центри, інклюзивна освіта.

В данной статье показано развитие коррекционного образования на Подолье (Хмельницкая, Тернопольская и Винницкая области). В частности описана динамика развития учреждений специального

образования в данном регионе Украины. Была сформирована историческая периодизация данного процесса для характеристики его динамики.

Ключевые слова: периодизация, коррекционное образование, специальные школы, группы компенсаторного типа при дошкольных учебных заведениях, учебно-реабилитационные центры, инклюзивное образование.

В основу дослідження історії спеціальної освіти на Поділлі нами було покладено напрацювання В.І. Боднаря, О.М. Завальнюка, В.І. Співака, О.М. Таранченко та інших. Бралися до уваги роботи як з історії корекційної освіти в цілому, так і історії факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Метою цього етапу нашого дослідження було, на підставі аналізу історичних наукових джерел, архівних документів, електронних баз даних вивчити та систематизувати історичні факти, які вказували на динаміку розвитку спеціальної освіти у Подільському регіоні України, а також сторити періодизацію етапів її становлення.

В основу періодизації було покладено принципи плюралізму, розвитку та історизму.

З урахуванням принципу історизму було виділено ряд закономірностей у розвитку спеціальної освіти на Поділлі розглянуто комплекс факторів від яких залежала динаміка її розвитку в конкретних історичних умовах.

Принцип розвитку дозволив розглянути систему спеціальної освіти в даному регіоні України у прогресуванні: від використання простіших форм організації роботи до більш складних і досконалих, а також зміни одних іншими.

Принцип плюралізму допоміг врахувати багатовекторність й багатогранність при формуванні і функціонуванні певної державно-правової системи та її зв'язок зі спеціальною освітою в регіоні.

Для аналізу історії розвитку корекційної освіти на Поділлі нами було визначено три основних напрямки в яких було проведено аналіз, а також сформовані висновки: 1) хронологічні дані про відкриття спеціальних закладів на території Поділля; 2) динаміку розвитку форм навчання дітей з порушеннями психічного та фізичного розвитку; 3) кількісний та якісний склад педагогічних кадрів, що забезпечують навчально-корекційний процес.

Отже, періодизація, яка була нами запропонована включила три етапи зокрема: I період (до 1992 р.) – зростання кількості спеціальних шкіл для дітей зі спеціальними освітніми потребами; II період (1992-2008 р.) – інтенсифікації розвитку дошкільної та ранньої корекційної

допомоги дітям з порушеннями психічного та фізичного розвитку; III період (2008 по наш час) – впровадження інклюзивних форм навчання.

I період (до 1992 р.) – зростання кількості закладів для дітей зі спеціальними освітніми потребами

Він характеризує зростання кількості спеціальних шкіл та відкриття окремих спеціальних груп для дітей з особливими освітніми потребами на Україні в цілому та у Подільському регіоні, зокрема (див. табл. 1).

Таблиця 1

Спеціальні школи відкриті на першому етапі розвитку спеціальної освіти на Хмельниччині

Дата відкриття	Назва спеціального закладу
1906 р.	Кам'янець-Подільський навчально-виховний комплекс з центром реабілітації слабкозорих дітей.
1939 р.	Новоушицька загальноосвітня школа-інтернат для глухих дітей
1950 р.	Білогірський дитячий будинок, який у 1989 році було реорганізовано у спеціальну загальноосвітню школу-інтернат для розумово відсталих дітей
1959 р.	Соколівська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат для розумово відсталих дітей
1959 р.	Солобківецька спеціальна загальноосвітня школа-інтернат для розумово відсталих дітей
1960 р.	Заліська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат для розумово відсталих дітей
1960 р.	Берездівська спеціальна школа-інтернат для дітей з багатодітних сімей, яку 1972 році було реорганізовано в інтернат для розумово відсталих дітей
1961 р.	Ізяславському спеціальна загальноосвітня школа-інтернат I-II ступенів для дітей з наслідками поліомієліту та ДЦП
1977 р.	Хмельницька спеціальна загальноосвітня школа-інтернат для розумово відсталих дітей

В цілому до 1992 року на Хмельниччині активно працювало 23 спеціальні школи для дітей з різними порушеннями розвитку: з вадами слуху, зору, інтелекту та опорно-рухового апарату. Навчанням у спеціальних закладах на той період було охоплено біля 2500 дітей. Шкіл чи класів для дітей з тяжкими порушеннями мовлення чи з затримкою психічного розвитку створено у Хмельницькій області створено не було. Особливої допомоги в межах області потребували діти з помірною та тяжкою розумовою відсталістю.

До кінця першого періоду в Кам'янці-Подільському було також відкрито 9 спеціальних груп при дошкільних навчальних закладах (див. табл. 2) для дітей з вадами зору, слуху, затримкою психічного розвитку та опорно-рухового апарату.

Таблиця 2

Спеціальні групи при дошкільних закладах відкриті на першому етапі розвитку спеціальної освіти на Хмельниччині (для прикладу подана статистика в м. Кам'янці-Подільському)

Дата відкриття	№ ДНЗ	Тип групи
1980 р.	ДНЗ №16	група для дітей з вадами зору
		група для дітей з вадами зору
		групи для дітей з вадами зору
1985 р.	ДНЗ №3	група для дітей з вадами розумового та (або) фізичного розвитку відкриті
1986 р.		група для дітей з вадами розумового та (або) фізичного розвитку відкриті
1990 р.		група для дітей з порушенням опорно-рухового апарату ДЦП
	група для дітей з порушенням опорно-рухового апарату ДЦП	
1991 р.	ДНЗ №17	спецгрупа для дітей з вадами слуху

Недостатньо охопленою залишалася у цей період ланка логопедичної допомоги дітям. На той час ще дуже мало функціонувало логопедичних груп, логопедів, які забезпечували корекційний процес у школах теж було недостатньо.

У цей же період на Тернопільщині також було відкрито значну кількість спеціальних шкіл для дітей з порушеннями психічного та фізичного розвитку (див. табл. 3). Досить велику кількість закладів спеціальної освіти було відкрито на території Вінницької області (див. табл. 4). На Вінничині та Тернопільщині в цей час дошкільна ланка корекційної допомоги дітям була розвинена недостатньо. В загальному до кінця першого періоду забезпечення спеціалістами зі спеціальною освітою у закладах було на рівні 10-30%.

Таблиця 3

Спеціальні заклади відкриті на першому етапі розвитку спеціальної освіти на Тернопільщині

Дата відкриття	Назва закладу
1945 р.	Теребовлянський обласний навчально-реабілітаційний центр (класи для глухих дітей та з тяжкими порушеннями мовлення)
1956 р.	Бережанська обласна комунальна загальноосвітня школа-інтернат I-III ст. з поглибленим вивченням трудового навчання (ЗІП)
1962 р.	Збаразька обласна комунальна санаторна школа-інтернат для дітей з малими і затухаючими формами туберкульозу

1963 р.	Мельнице-Подільський обласний комунальний дитячий будинок-інтернат (для хлопчиків)
1964 р.	Заліщицький обласний багатопрофільний навчально-реабілітаційний центр (Діти з інтелектуальним недорозвитком)
1967 р.	Петриківський обласний комунальний дитячий будинок-інтернат (дівчата)
1981 р.	Тернопільська спеціальна загальноосвітня школа Тернопільської міської ради (для дітей з легкою та помірною розумовою відсталістю)
1984 р.	Новосільський обласний спеціальний навчально-виховний комплекс (класи для дітей із ЗПП та РВД)

Таблиця 4

Спеціальні заклади відкриті на першому етапі розвитку спеціальної освіти на Вінничині

Дата відкриття	Назва закладу
1937 р.	Створенно школу робітничої молоді для глухонімих в м. Вінниці, у 1997 році реорганізована в обласну загальноосвітню спеціальну школу-інтернат I-III ст з дошкільним відділенням для дітей з прущенням слуху.
1939 р.	Котюжанська школа-інтернат для розумово-відсталих дітей, була реорганізована у 1979 р. з дитячого будинку.
1958 р.	Староприлуцька спеціальна школа-інтернат для розумово відсталих дітей
1958 р.	Соколівська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат I-II ступенів
1958 р.	Кришинецька спеціальна загальноосвітня школа-інтернат Тульчинського району
1958 р.	Мурованокуріловецька санаторна ЗОШ -інтернат I-III ступенів для дітей із захворюваннями серцево-судинної системи
1959 р.	Джулинська спеціальна школа-інтерна для розумово відсталих дітей
1961 р.	Буднянська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат
1963 р.	Дашівська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат I-II ступенів для розумово-відсталих дітей
1966 р.	Кисляцька загальноосвітня школа-інтернат для глухих дітей
1970 р.	Школа-інтернат для дітей з вадами розумового розвитку с. Стрижавка

1974 р.	Радянська спеціальна школа-інтернат для розумово відсталих дітей
1980 р.	Самгородоцька спеціальна ЗОШ-інтернат Козятинського району Вінницької обласної ради
1982 р.	Немирівської школа-інтернат з інтенсивною педагогічною корекцією I-II ступенів ім. М. О. Некрасова.

В кінці даного періоду ми починаємо спостерігати кризові явища в спеціальній освіті, пов'язані зі зміною суспільно-політичного устрою та рядом інших причин.

II період (1992 – 2008р.) – інтенсифікації розвитку дошкільної та ранньої корекційної допомоги дітям з порушеннями психічного та фізичного розвитку

Цей період характеризується стійким застоєм та кризовими явищами в спеціальній освіті. З'являється тенденція до стихійної інклюзії, виникає потреба введення цього явища в системне русло. Спеціальні заклади поступово закривають через нестабільну економічну ситуацію. На даному етапі було відкрито лише 2 спеціальні школи (див. табл. 5).

Таблиця 5

Спеціальні заклади відкриті на другому етапі розвитку спеціальної освіти на Хмельниччині

Дата відкриття	Назва закладу
1993 р.	Антонінська загальноосвітня допоміжна школа-інтернат для розумово відсталих дітей
2001 р.	Кам'янець-Подільський багатопрофільний навчально-реабілітаційний центр

Проте у дошкільній ланці процес корекційної допомоги дітям інтенсифікувався. Так, у цей час в м. Кам'янці-Подільському було відкрито 6 спеціальних груп для дітей з порушеннями мовлення (див. табл. 6).

Таблиця 6

Спеціальні групи при дошкільних закладах відкриті на другому етапі розвитку спеціальної освіти на Хмельниччині (для прикладу подана статистика в м. Кам'янці-Подільському)

Дата відкриття	№ ДНЗ	Тип групи
1996 р.	ДНЗ №30	логопедична група
1996 р.	ДНЗ №21	група спеціального призначення для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату
1996 р.	ДНЗ № 8	спецгрупа для дітей з вадами зору
1999 р.		спецгрупа для дітей з вадами зору
2002 р.	ДНЗ № 15	санаторна група для частохворюючих дітей
2002 р.	ДНЗ №23	група для дітей з порушеннями мовлення

До кінця II періоду в м. Кам'янець-Подільський функціонувало 15 спецгруп при дошкільних навчальних закладах для дітей з особливостями психофізичного розвитку. Тенденція відкриття спеціальних груп при дошкільних навчальних закладах та реабілітаційних центрах прослідковувалася на території Хмельницької області в цілому.

Також позитивну динаміку при відкритті спеціальних закладів ми спостерігаємо у Тернопільській області (див. табл. 7).

Таблиця 7

Спеціальні заклади відкриті на другому етапі розвитку спеціальної освіти на Тернопільщині

Дата	Назва закладу
1995 р.	Гримайлівська обласна комунальна санаторна школа-інтернат для дітей із захворюваннями органів травлення (збережені класи для розумово відсталих дітей)
1995 р.	Тернопільський обласний навчально-реабілітаційний центр (для дітей з ДЦП та порушеннями опорно-рухового апарату)
1995 р.	Тернопільська обласна комунальна спеціальна загальноосвітня школа-інтернат (класи для дітей зі зниженим слухом, тяжкими порушеннями мовлення, ЗПР)
1996 р.	Теребовлянська обласна комунальна гімназія-школа-інтернат з поглибленим вивченням іноземної мови і збереженням класів для слабозорих дітей
2004 р.	Чортківський районний комунальний центр соціальної реабілітації дітей-інвалідів "Дорога в життя"
2006 р.	Козівський районний центр соціальної реабілітації дітей-інвалідів

Певна кількість спеціальних освітніх закладів було відкрито у Вінницькій області (див. табл. 8).

Таблиця 8

Спеціальні заклади відкриті на другому етапі розвитку спеціальної освіти на Вінничині

1992 р.	Піщанська спеціальна школа-інтернат для глухих дітей
1992 р.	Іванівська допоміжна школа-інтернат для розумово відсталих дітей
1994 р.	Ладизинський дитячий будинок-інтернат для розумово відсталих дітей
1999 р.	Вінницький навчально-реабілітаційний центр для дітей з вадами розумового розвитку

В кінці даного періоду починається активна законотворча діяльність в галузі спеціальної освіти, що в подальшому сприяло розвитку організованих форм інклюзивної освіти. Також слід відмітити, що в

зв'язку зі збільшенням кількості студентів в галузі корекційної освіти, яких почав випускати у цей період Кам'янець-Подільський державний університет, кількість педагогів у спец закладах зі спеціальною освітою збільшилась до 35-50%.

III період (2008 р. – по наш час.) – впровадження інклюзивних форм навчання

Цей період характеризується змінами у юридичному забезпеченні спеціальної освіти. Зокрема, було прийнято закон про впровадження інклюзивної освіти, що і стало базою для відкриття інклюзивних класів при школах та інклюзивних груп при дошкільних закладах. Такий крок потребував реорганізації спеціальної освіти в цілому. В зв'язку з запровадженням інклюзії передбачалося закриття ряду спеціальних шкіл. Проте і у цей період на Хмельниччині відкриваються спеціальні школи та, в основному, реабілітаційні центри (див. табл. 9).

Таблиця 9

Спеціальні заклади відкриті на третьому етапі розвитку спеціальної освіти на Хмельниччині

Дата відкриття	Назва закладу
2008 р.	Хмельницька спеціальна загальноосвітня школа для дітей з вадами слуху
2010 р.	Хмельницький навчально-реабілітаційний центр
2010 р.	Дунаєвецький навчально-реабілітаційний центр

Таким чином, на сучасному етапі на Хмельниччині функціонує ряд спеціальних шкіл (у загальній кількості 23) та ряд логопедичних груп, пунктів при загальноосвітніх школах. Зокрема, у Староконстянтинівському районі логопедичні групи є у кожному ДНЗ. При школах діє всього 1 логопед. У Шепетівському районі у школах працює 3 логопеди при ДНЗ 8 у реабілітаційному центрі 1. У Славутському районі функції дефектолога в основному покладені на логопедів. У всіх районах сформовані та працюють регіональні ПМПК, як на громадських засадах так і на умовах контракту.

У місті Хмельницькому в дошкільних навчальних закладах працює 60 логопедів, ними забезпечений кожен ДНЗ. У деяких закладах працює кілька спеціалістів. Роботу логопедичних пунктів при школах та спецзакладах забезпечують 22 спеціалісти. У місті працює обласна ПМПК, реабілітаційний центр, а також працюють з дітьми з порушеннями мовлення логопеди в дитячій поліклініці, в лікарні при неврологічному відділенні.

У цей період в м. Кам'янці-Подільському було додатково відкрито 11 спецгруп (див. табл. 10). На Тернопільщині у цей період також було відкрито ряд спеціальних шкіл та реабілітаційних центрів (див. табл. 11).

Таблиця 10

Спеціальні групи при дошкільних закладах відкриті на третьому етапі розвитку спеціальної освіти на Хмельниччині (для прикладу подана статистика в м. Кам'янці-Подільському)

Дата	№ ДНЗ	Тип групи
2008 р.	ДНЗ №1	група для дітей з комплексними вадами
		групу для дітей з ФФНМ та ЗНМ
2008 р.	ДНЗ №20	група для дітей з тяжкими порушеннями мовлення
		група для дітей з ФФНМ
2008 р.	ДНЗ №15	група для дітей з тяжкими порушеннями мовлення
2008 р.	ДНЗ №9	група для дітей з ФФНМ та ЗНМ
2009 р.	ДНЗ №16	групи для дітей 5-6 років із вадами зору
2010 р.	ДНЗ №3	групи для дітей з комплексними вадами з провідним діагнозом аутизм
2012 р.	ДНЗ №5	група для дітей з ФФНМ та ЗНМ

Таблиця 11

Спеціальні заклади відкриті на третьому етапі розвитку спеціальної освіти на Тернопільщині

Дата	Назва закладу
2008 р.	Борщівський центр ранньої соціальної реабілітації дітей-інвалідів
2008 р.	Золотопотіцький центр соціальної реабілітації дітей-інвалідів
2010 р.	Шумський районний центр соціальної реабілітації дітей-інвалідів
2011 р.	Зборівський центр ранньої соціальної реабілітації
2011 р.	Комунальний заклад "Центр соціальної реабілітації дітей-інвалідів"

На території Тернопільської області на сьогоднішній день функціонує 21 дошкільний навчальний заклад з групами для дітей з різними психофізичними порушеннями. А на території Вінницької області існує 48 спеціальних груп для дітей дошкільного віку. Ситуація в області менш сприятлива для розвитку корекційної освіти, ніж на Хмельниччині.

Таким чином, як показують результати підсумкового аналізу матеріалів дослідження, є позитивна динаміка кадрового забезпечення в межах спеціальних закладів на території Подільського регіону (рис. 1).

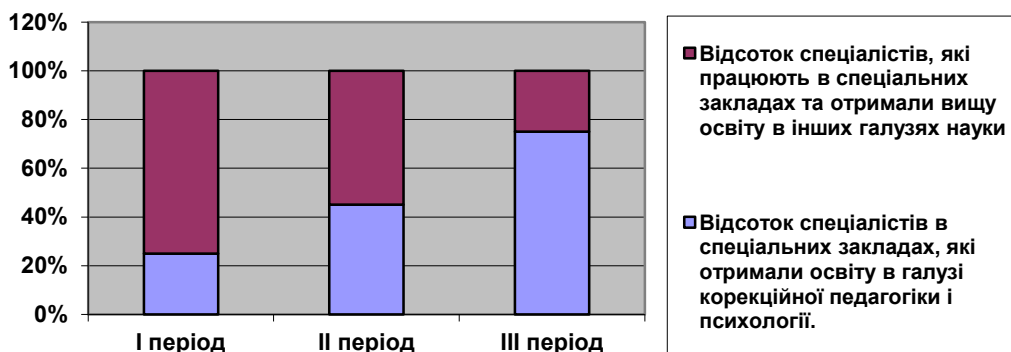


Рис. 1. Середнє відсоткове співвідношення спеціалістів у закладах спеціальної освіти Подільського регіону з освітою в галузі корекційної педагогіки і психології та без неї на кожному з періодів розвитку

Найкращою є, безумовно, ситуація на Хмельниччині. Повільніше відбувається цей процес в межах Вінничини та Тернопільщини.

Аналіз динаміки розвитку різних форм навчання дітей з особливими освітніми потребами показує, що на першому етапі існувало лише дві форми корекційного їх навчання: в умовах школи та при дошкільному закладі. На другому етапі почали активно відкриватися реабілітаційні центри, а на третьому етапі паралельно з уже названими напрямками розвивається інклюзивна форма допомоги дітям з порушеннями розвитку (див. рис. 2).

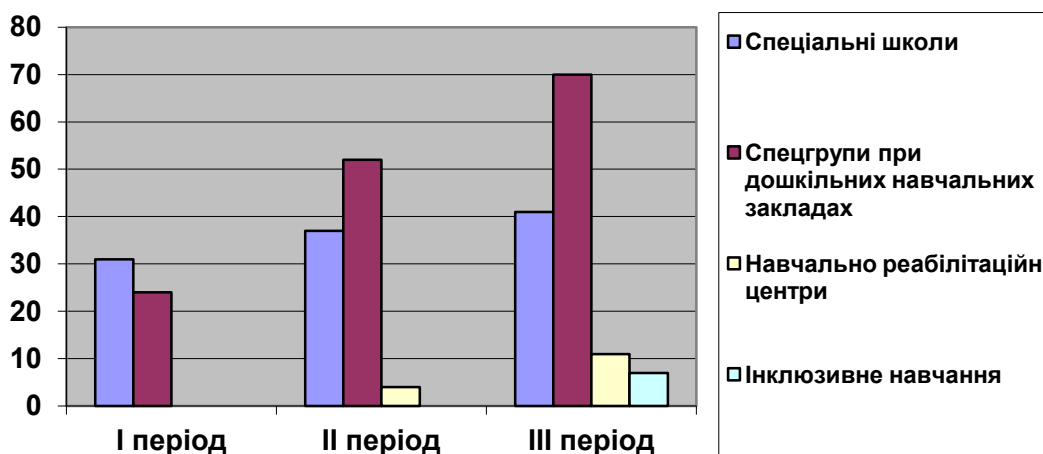


Рис. 2. Загальна кількість спеціальних навчальних

На сучасному етапі на Хмельниччині функціонує ряд спеціальних шкіл для дітей з вадами розумового розвитку, слуху, зору, опорно-рухового апарату, а також відкриті класи для дітей з тяжкими порушеннями мовлення. У цей період активно продовжує розвиватися система корекційної допомоги дітям дошкільного та переддошкільного віку. Відкрито ряд логопедичних груп та спеціальних груп для дітей з іншими нозологіями. Цей період ознаменувався створенням ряду

навчально-реабілітаційних центрів для дітей з комбінованими дефектами та тяжкими вадами розумового та фізичного розвитку. А також ведеться робота по відкриттю інклюзивних центрів, класів, груп при загальноосвітніх школах та дошкільних закладах.

У Кам'янці-Подільському діє з 2010 року програма по впровадженню інклюзивної освіти і має назву "Інклюзивне навчання і виховання дітей, що потребують корекції психофізичного розвитку в умовах загальноосвітніх, дошкільних, позашкільних навчальних закладів міста Кам'янця-Подільського на 2010-2013 роки". На сьогоднішній день дану програму реалізують 7 базових загальноосвітніх шкіл, зокрема школи №№ 2, 3, 6, 7, 11, 12, 16, в яких діє 37 класів інклюзивного навчання. Забезпечується навчання 79 учнів зі спеціальними освітніми потребами. Також у даний процес включені 3 дошкільні навчальні заклади: №№ 1, 20 та 22, де діє 18 інклюзивних груп для 28 дітей з особливими освітніми потребами (див. рис. 3).

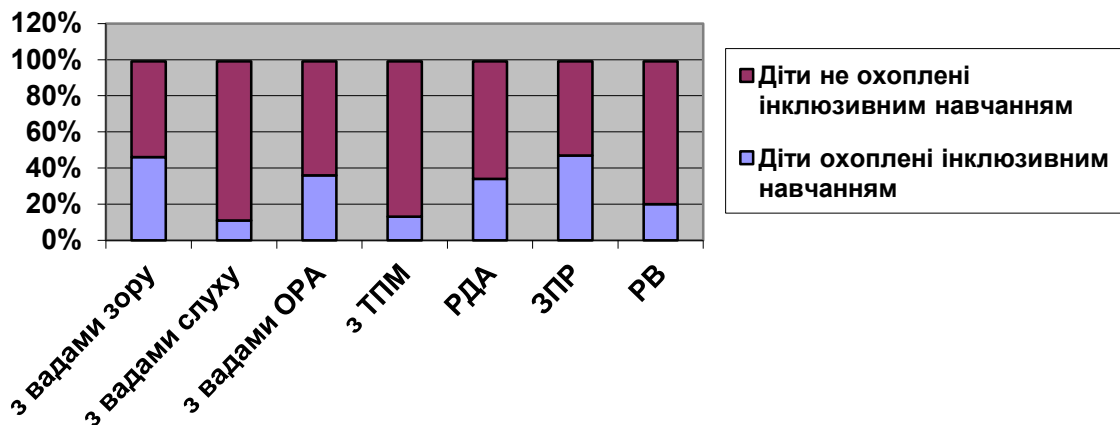


Рис. 3. Відсоткове співвідношення дітей охоплених інклюзивним навчанням в межах Кам'янця-Подільського та не задіяних у цьому процесі

Загалом же учасниками проекту виступили Кам'янець-Подільська міська рада, виконавчий комітет міської ради, управління освіти і науки міської ради, міська психолого-медико-педагогічна консультація, навчальні заклади, де безпосередньо впроваджено інклюзивну форму освіти.

Програма інклюзивного навчання загалом є позитивним моментом у спеціальній освіті, але на жаль у ній є свої мінуси, які не були закладені у саму програму але виявились під час її реалізації, зокрема: зменшення кількості спеціальних шкіл, недостатнє методичне забезпечення закладів, не завжди позитивне ставлення оточуючих до дітей, які включені в програму інклюзивного навчання. На базі загальноосвітніх закладів також не завжди вдається здійснити належним чином трудову та соціально-побутову підготовку дітей з особливими освітніми потребами.

А саме ці напрямки є запорукою успішної їх адаптації у суспільне середовище після закінчення загальноосвітньої школи. В цілому, процес інклюзивного навчання в межах Кам'янця-Подільського повністю забезпечують спеціалісти зі спеціальною (рис. 4).

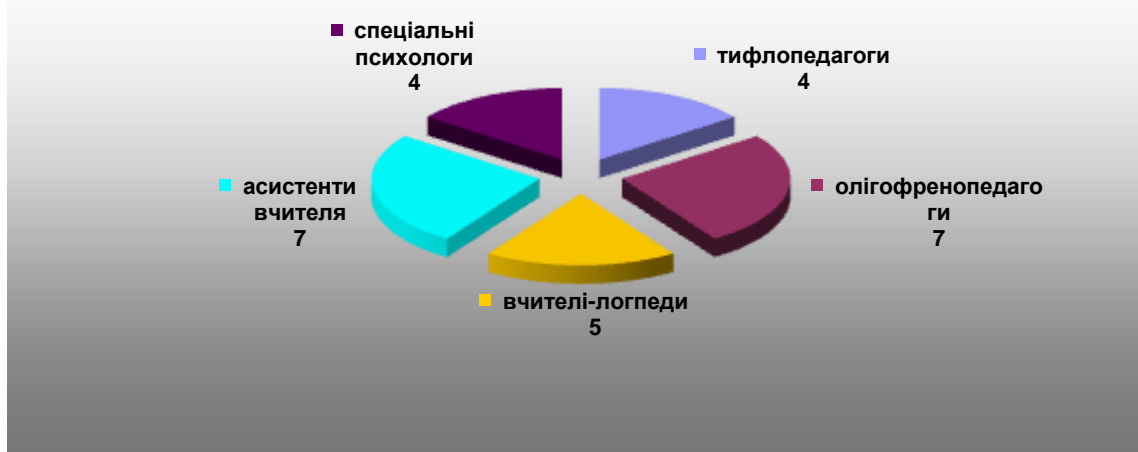


Рис. 4. Кадрове забезпечення інклюзії у Кам'янці-Подільському

Ситуація у Тернопольській області менш сприятлива для розвитку корекційної освіти, ніж на Хмельниччині. Тут спостерігається зменшення кількості спеціалістів, зокрема з 2012 року м. Тернопіль залишилось лише 5 шкільних логопедів внаслідок скорочень та непродуманості реформування системи освіти. Існує ряд районів де немає жодного логопеда чи корекційного педагога. Інклюзивну форму навчання забезпечують переважно не фахівці в галузі корекційної педагогіки. Подібна ситуація спостерігається на території Вінницької області.

Дане дослідження не є вичерпним і не охоплює всіх аспектів даної проблеми, тому буде продовжене.

Список використаних джерел

1. Боднар В.И. Развитие теории и практики профессионально-трудового обучения учащихся в вспомогательных школ Украины 1917-1990 гг.: Дис. ... д-ра пед. Наук / 13.00.03. – К.: Институт педагогіки, 1992. – 319 с.
2. Гаврилов О.В. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі: Навчальний посібник. Вид 2-е доповнене / Олексій Вікторович Гаврилов/. – Кам'янець-Подільський: Медобори-2006, 2012. – 332 с.
3. Еременко И.Г. Становление и развитие дефектологии в Украинской ССР // Развитие специального обучения и воспитания аномальных детей / Под ред. Т.А. Власовой. – М.: Педагогика, 1973. – С. 96-94.

4. Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка / за ред. О. М. Завальнюка. – К.: Логос Україна, 2008. – 200 с.
5. Факультет корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету. Історичний нарис / В.І. Співак, А.Л. Глушковецький. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2008. – 60 с.

This article shows the development of correctional education in Podillya (Khmelnysky, Ternopil and Vinnytsia region). It was shown the dynamics of special education institutions in this region of Ukraine. Was formed historical periodization of the process to highlight its dynamics.

Keywords: periodization, remedial education, special needs schools group compensatory type at pre-school, educational and rehabilitation centers, inclusive education.

Отримано 11.6.2013

УДК 37.013:376-056.34:004.9

Г.Е. Воробьева

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С НАРУШЕНИЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ С УЧЕТОМ ЗДОРОВЬЯСБЕРЕЖЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

У статті розглядаються сучасні погляди на використання інформаційних технологій у роботі з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку з урахуванням здоров'язбереження в умовах інклюзивної освіти.

Ключові слова: інформаційні технології, здоров'язбереження, інклюзивна освіта, діти з порушеннями психофізичного розвитку.

В статье рассматриваются современные взгляды на использование информационных технологий в работе с детьми с нарушениями психофизического развития с учетом здоровьесбережения в условиях инклюзивного образования.

Ключевые слова: информационные технологии, здоровьесбережение, инклюзивное образование, дети с нарушениями психофизического развития.

Современный период развития цивилизованного общества характеризует процесс информатизации.

Информатизация общества – это глобальный социальный процесс, особенность которого состоит в том, что доминирующим видом деятельности в сфере общественного производства является сбор, накопление, продуцирование, обработка, хранение, передача и использование информации, осуществляемые на основе современных средств микропроцессорной и вычислительной техники, а также на базе разнообразных средств информационного обмена [1, с. 24].

При этом информатизация общества обеспечивает:

- активное использование постоянно расширяющегося интеллектуального потенциала общества, сконцентрированного в печатном фонде, и научной, производственной и других видах деятельности его членов;
- интеграцию информационных технологий с научными, производственными, иницирующую развитие всех сфер общественного производства, интеллектуализацию трудовой деятельности;
- высокий уровень информационного обслуживания, доступность любого члена общества к источникам достоверной информации, визуализацию представляемой информации, существенность используемых данных [1, с. 52].

Применение открытых информационных систем способствует гуманизации и демократизации общества, повышает уровень благосостояния его членов, а также созданию качественно новой информационной среды социума, обеспечивающей развитие творческого потенциала индивида.

Поэтому, одним из приоритетных направлений процесса информатизации современного общества является информатизация образования – процесс обеспечения сферы образования методологией и практикой разработки и оптимального использования современных или, как их принято называть, новых информационных технологий (НИТ), ориентированных на реализацию психолого-педагогических целей обучения, воспитания [2, с. 57].

Этот процесс иницирует:

- совершенствование механизмов управления системой образования на основе использования автоматизированных банков данных научно-педагогической информации, информационно-методических материалов, а также коммуникационных сетей;
- совершенствование методологии и стратегии отбора содержания, методов и организационных форм обучения, воспитания, соответствующих задачам развития личности обучаемого в современных условиях информатизации общества;
- создание методических систем обучения, ориентированных на

развитие интеллектуального потенциала обучаемого, на формирование умений самостоятельно приобретать знания, осуществлять информационно-учебную, экспериментально-исследовательскую деятельность, разнообразные виды самостоятельной деятельности по обработке информации;

- создание и использование компьютерных тестирующих, диагностирующих методик контроля и оценки уровня знаний обучаемых [2, с. 89].

Кроме того, информатизация образования как процесс интеллектуализации деятельности детей с нарушениями психофизического развития, позволяет реализации их потенциальные возможности, а также новые информационные технологии, позволяет индивидуализации и дифференциации обучения, обеспечивая тем самым синергизм педагогического воздействия.

Так как в XXI веке информационно-коммуникационные технологии стали важнейшим фактором, определяющим развитие общества. Информатизация государственного управления, экономической и социальной сфер, общественной и индивидуальной жизни граждан является необходимым условием, выполнение которого позволяет любой стране претендовать на достойное место в современной информационной цивилизации. В Белгородской области принята "Комплексная программа системы специального образования". Основная цель программы: повышение качества образования на основе создания современной информационной образовательной среды, широкого использования информационно-коммуникационных технологий в образовательной практике детей с нарушениями психофизического развития.

Суть программированного обучения состоит в высокой степени структурированности предъявляемого материала и пошаговой оценке степени его усвоения. При программированном обучении информация предъявляется небольшими блоками в печатном виде либо на мониторе компьютера. После работы над каждым блоком учащийся должен выполнить задания, показывающие степень усвоения изучаемого материала. Преимущество программированного обучения состоит в том, что оно позволяет обучающемуся двигаться в собственном, удобном для него темпе. Переход к следующему блоку материала происходит только после того, как усвоен предыдущий. Компьютер оценивает ответы обучающихся и определяет, какой материал должен быть предъявлен следующим. Отличительной особенностью компьютерного обучения является то, что обратная связь здесь может быть такой богатой и красочной, как в современных компьютерных играх со звуковым сопровождением. Исследования показывают, что компьютерное обучение позволяет обучающимся довольно быстро усваивать учебный материал. Применение компьютеров в учебном процессе делает знания

учеников более прочными и глубокими, повысит их способности к самообучению. При этом обязательно должны сократиться временные издержки на получение заданного результата. Следует добиваться, чтобы на всех этапах учебной деятельности информационные технологии заняли адекватное место.

В процессе реализации программы используются три варианта компьютерных технологий:

- "проникающая" технология (применение компьютерного обучения по отдельным темам, разделам для отдельных дидактических задач);
- основная – определяющая, наиболее значимая из использованных в данной технологии частей;
- монотехнология – обучение и управление учебным процессом, включая все виды диагностики, мониторинг, опираются на применение компьютера.

Большие перспективы у компьютерных технологий в инклюзивном образовании. Новые перспективы для создания благоприятных условий обучения открывает применение информационных и коммуникативных технологий в специальном образовании. В последнее время наблюдается увеличение количества детей с различными нарушениями развития – это и речевые патологии, нарушения опорно-двигательного аппарата, зрения, слуха, интеллекта. Применение специализированных компьютерных технологий при работе с ними позволяет активизировать компенсаторные механизмы и достичь оптимальной коррекции нарушенных функций. Многообразие дефектов, их клинических и психолого-педагогических проявлений предполагает применение разных методик коррекции, а, следовательно, и использование разных компьютерных технологий. Их применение способствует результативности коррекционно-образовательного процесса. Поэтому разработка новых приёмов, методов и средств коррекционного обучения детей представляется одним из актуальных направлений развития специальной педагогики. Область применения информационных технологий достаточно широка и разнообразна, можно выделить три основные сферы их использования в области образования лиц с ОПФР: компенсаторная сфера. Применение информационных и коммуникационных технологий позволяет возместить (компенсировать) нарушения функций организма и оптимизировать процесс получения знаний учащимися; дидактическая сфера. Способствуют оптимизации учебно-воспитательного процесса, стимулируют появление новых технологий обучения учащихся с особенностями психофизического развития; коммуникативная сфера. Облегчают процесс коммуникации, позволяют реализовать свои способности, содействуют расширению социальных связей.

Применение и использование современных информационных ресурсов сопряжено с определенными трудностями, которые связаны с

ограниченностью информации о современных информационных ресурсах, отсутствием специального компьютерного и программного обеспечения, недостаточной компетентностью педагогов в вопросах их использования, а также функциональные ограничения учащихся.

Информационные технологии способны внести существенный вклад в решение наиболее острых проблем современной коррекционной педагогики: разработку инструментов педагога для выявления соотношения между обучением и развитием ребёнка; создание новых "обходных путей" обучения, основанных на применении информационных ресурсов; проектирование новых содержательных областей специального образования; разработку новых способов качественной индивидуализации обучения; разработку специальных педагогических технологий нового типа на основе широкого применения компьютерного моделирования объектов и явлений в любых знаковых формах. Так в качестве "обходного пути" к современным информационным ресурсам, информация для людей с нарушениями зрения представляется в слуховой и тактильной модальности (программы экранного чтения, речевые синтезаторы, тактильные дисплеи с брайлевской строкой, средства вывода рельефно-графической информации), для людей с ослабленным зрением предназначены технологии экранного увеличения. В сурдопедагогике и логопедии информационные ресурсы используются для формирования и коррекции произносительной стороны речи. Существуют также информационные ресурсы, предназначенные для коррекции развития психических функций при обучении детей с ОПФР математике, чтению, письму. При этом одно из преимуществ компьютерных средств обучения заключается в том, что компьютер может комплектоваться с учётом нужд и потребностей людей с ограниченными возможностями. В этом направлении ведутся различные разработки. Так, для людей с нарушениями опорно-двигательного аппарата возможно изменение конфигурации клавиатуры, применяется мембранная клавиатура с повышенной чувствительностью, клавиатура с увеличенными клавишами. Могут использоваться специальные пальцевые датчики. Для людей с нарушениями слуха разработаны специальные компьютерные технологии, при которых голос говорящего человека преобразуется в визуальные символы на экране монитора. Для людей с нарушениями зрения используется специальная клавиатура с насечками на клавишах, программы, с помощью которых озвучивается информация – так называемый "Экранный чтец". Компьютерные технологии разработаны также для людей с заиканием, алалией, афазией, дисграфией и дислексией, дислалией, дизартрией, ринолалией и др.

Модернизация системы образования детей с нарушениями основана на личностной ориентированности, дифференциации и индивидуализации образования при обеспечении государственных

образовательных стандартов; всеобщей компьютерной грамотности, развитии информационных технологий в школе.

В том, что с помощью персонального компьютера реабилитация строится на постепенной, максимально естественной основе. Применяемые в системе методы учитывают особенности психофизического состояния инвалидов и включают в себя механизмы максимального глубокого и рационального восприятия получаемого материала. Иллюстрации и анимация выполнены в стилизованном виде, располагающем к шутливой, доброжелательной форме общения с компьютерной программой. Это в сочетании с дружественным интерфейсом программы и выраженным стремлением детей к самостоятельной работе с современной техникой создаёт ощущение комфорта и побуждает к активному восприятию информации. Использование данной компьютерной программы, в конечном итоге, приводит к устранению препятствий в общении с миром.

Таким образом, компьютерные программы, предназначенные для коррекционного обучения детей, в первую очередь учитывают закономерности и особенности их развития, а также опираются на современные методики преодоления и предупреждения отклонений в развитии.

На современном этапе развития теории и практики специальной психологии и коррекционной педагогики бесспорна для педагога использование информационных ресурсов предоставляет широкие возможности проектирования обучающей среды, реализации принципиально новых форм и методов обучения, развития личности обучаемого. Всё это вместе взятое даёт перспективу роста возможностей социальной адаптации, коммуникации, доступа к образованию и уровня достижений, расширение сфер трудовой деятельности лиц, нуждающихся в особой помощи. За компьютерными технологиями будущее. Уже сегодня компьютер нашел применение практически во всех областях деятельности человека, и владение им становится неотъемлемой чертой культурного человека. Поэтому перспективным направлением является не только использование компьютеров в обучении учащихся, но и овладение самими учащимися навыками информационных пользователей, что откроет перед ними перспективы роста возможностей социальной адаптации, коммуникации, доступа к образованию, расширению сфер будущей трудовой деятельности, жизнеспособности. Приоритетная задача применения НИТ в специальной педагогике состоит не в обучении детей адаптированным основам информатики и вычислительной техники, а в комплексном преобразовании их среды обитания, создании новых научно обоснованных средств развития активной творческой деятельности.

Эффективность обучения детей с различными нарушениями, в том

числе с речевыми, во многом зависит от степени готовности методик для специалистов по компьютерным программам. Изучение специальной литературы показывает, что большинство разработок по данной проблеме фрагментарны и раскрывают лишь некоторые стороны внедрения ИИТ в коррекционный процесс.

Список використаних джерел

1. Кукушкина, О.И. Компьютер в специальном обучении: новое средство – новые идеи / О.И.Кукушкина. – М.: ИКПРАО, Утрехт., 1995. – 235 с.
2. Современные педагогические технологии в обучении детей с особенностями психофизического развития: учеб.-метод.пособие / сост. Н.В. Савенок. – Мн.: АПО, 2006. – 124 с.

The article considers the modern views on the use of information technologies in the work with children with psychophysical development in view of the здоров'ясбереження in terms of inclusive education.

Keywords: information technologies, health-saving, inclusive education, children with psychophysical development.

Отримано 14.6. 2013

УДК 37.013.77

Л.В. Годовникова

РОЛЬ ШКОЛЬНОГО ПСИХОЛОГА В ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Стаття присвячена питанню організації психолого-педагогічного супроводу учнів з обмеженими можливостями здоров'я в умовах інклюзивної освіти в масовому освітньому закладі. Розглянуто роль психолога та інших фахівців супроводу в адаптації особливого дитини у звичайній загальноосвітній школі, психолого-педагогічні умови його ефективної інтеграції.

Ключові слова: психолого-педагогічний супровід; учні з обмеженими можливостями здоров'я; інклюзивна освіта.

Стаття посвящена вопросу организации психолого-педагогического сопровождения учащихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования в массовом образовательном учреждении. Рассмотрена роль психолога и других специалистов сопровождения в адаптации особого ребёнка в обычной общеобразовательной школе, психолого-педагогические условия его эффективной интеграции.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение; учащиеся с ограниченными возможностями здоровья; инклюзивное образование.

Одной из важнейших задач, стоящих перед школьными психологами, работающими в массовых общеобразовательных учреждениях, является организация психолого-педагогического сопровождения учащихся, испытывающих школьные трудности. В настоящее время очевидно, что привычная категория детей группы риска массовых учреждений пополнилась ещё одной группой школьников – с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Психологу отводится значительная роль в организации целенаправленной продуманной интеграции детей с ОВЗ в коллектив нормально развивающихся сверстников. К примеру, М.М. и Н.Я. Семаго выделяют следующие направления деятельности школьного психолога:

- комплектация интегрированного класса;
- информационная и методическая подготовка учителей;
- налаживание отношений со специалистами-смежниками;
- прогнозирование трудностей детей в плане овладения программным материалом;
- помощь педагогам в адаптации программного материала, составление примерной индивидуальной программы обучения детей;
- разработка программы коррекционной работы с особыми учениками, включающей совместные занятия с целым классом;
- работа с родителями обычных детей и учениками старших классов, направленная на формирование толерантного отношения к особым детям и их семьям [2].

Особенно важна роль психолога при комплектовании интегрированных классов. В первую очередь необходимо продумать оптимальное количество таких детей в классе. Из опыта работы экспериментальных школ Москвы, Санкт-Петербурга, Самары известно, что, например, дети со сниженным слухом комфортнее себя чувствуют, когда в классе их несколько человек, причем это же относится и к детям с проблемами опорно-двигательной системы.

Дети с проблемами аутистического спектра в поведении и адаптации лучше себя чувствуют в среде более младших детей и детей с проблемами познавательной сферы (с умственной отсталостью и задержкой психического развития). Таких детей в классе не должно быть больше двух.

В случае совместной работы с педагогами по разработке и адаптации программного материала в соответствии с возможностями ребенка психолог должен уметь прогнозировать школьные трудности ребенка. Сами образовательные стандарты психолог изменить не может (да и не имеет права), но он может предложить варианты адаптации требований к ребенку в зависимости от степени его психофизических возможностей.

С самого начала интегрированного обучения психолог должен наблюдать за классом, в котором учатся особые дети, и проводить игровые занятия со всеми детьми класса для лучшей адаптации в школе всех детей и социальной адаптации особых учащихся в детском коллективе. Причем в задачи психолога входит обучение учителей приемам сплочения детей во внеурочное время. Эта работа будет полезна не только для социализации нетипичного ребенка, но и для всего класса, поскольку общеизвестно, что в начальных классах дети не умеют по-настоящему дружить.

Н.Семаго и М. Семенович указывают еще на одно направление работы школьного психолога в случае интегрированного обучения. Это работа с родителями обычных детей и учениками старших классов, направленная на формирование толерантного отношения к особым детям и их семьям. Чрезвычайно важно, чтобы взрослые старались спокойно и адекватно общаться с особыми детьми, не обсуждать без необходимости их проблемы или негативные черты ни на уроке, ни во второй половине дня. Если взрослые не будут относиться к особому ребенку с предубеждением и тем более с негативом, то и дети быстро перестанут обращать внимание на различные особенности.

И самым важным в деятельности школьного психолога в области сопровождения нетипичного ребенка является организация командной работы всех специалистов, осуществляющих психолого-педагогическое и медико-социальное сопровождение интегрированного обучения.

При работе с детьми, имеющими проблемы в обучении, значительную роль играют классные руководители, функции которых в связи с организацией специальной поддержки расширяются. Школьный психолог должен помочь классному руководителю грамотно выстроить стратегию работы в интегрированном классе. При этом деятельность классного руководителя включает 4 вида помощи:

1. Помощь учащимся в организации работы в рамках учебного процесса:

- организация и контроль за посещением уроков в соответствии с расписанием, требование к дисциплине на уроках и во внеурочном процессе и т. д.;
- обеспечение основной и дополнительной (для коррекционных занятий) учебной литературой;
- организация экспертной оценки успехов в динамике учебного процесса;
- контроль за ведением классной документации (журнал, личные дела);
- защита интересов класса и каждого ребенка перед администрацией школы.

Особенно значима роль классного руководителя в организации учебного процесса при частичной интеграции, когда ребенку с ограниченными возможностями необходимо помочь адаптироваться в нескольких коллективах сверстников, организовать контроль за посещением уроков в соответствии с расписанием и "маршрутным листом" школьника.

2. Индивидуальная работа с учащимися:

- педагогическая диагностика и коррекционная работа;
- сотрудничество с психолого-медико-педагогической консультацией (ПМПК) по сопровождению учащихся;
- помощь ученикам и учителям в разрешении учебных конфликтов.

3. Формирование и развитие детского коллектива:

- работа по формированию положительных межличностных отношений;
- обеспечение благоприятной и безопасной внешней среды; организация участия класса в общешкольных делах (праздники, конкурсы, спортивные игры, олимпиады, состязания).

4. Сотрудничество с родителями по воспитанию учащихся:

- проведение родительских собраний с обсуждением успехов и трудностей учащихся;
- индивидуальные консультации с родителями детей;
- информирование родителей об успешности обучения учащихся;
- проведение с родителями совместных мероприятий;
- привлечение родителей к участию в решении школьных проблем;
- установление контактов родителей с психолого-медико-педагогическим консилиумом школы.

Психолог, осуществляя сопровождение особого ребёнка, работает не один или на пару с классным руководителем. Полноценное психолого-педагогическое сопровождение осуществляется коллегиально коллективом специалистов сопровождения. В массовой школе, принявшей в свои стены ребенка с проблемами развития, обязательно

должна функционировать реабилитационная служба. Реабилитационная служба осуществляет специальную помощь семье, ребенку и педагогам в решении проблем, возникающих в развитии ребенка и в процессе его обучения.

Теоретическую основу деятельности реабилитационной службы составляют следующие положения:

- ранняя диагностика проблем ребенка способствует более полноценной их коррекции;
- коррекция проблем наиболее эффективна на фоне успехов ребенка в какой-либо сфере деятельности, т. е. необходима диагностика достижений ребенка в процессе обучения;
- коррекция проблем ребенка предполагает одновременную коррекцию поведения семьи и педагогов, взаимодействие семьи и школы;
- при коррекции проблем приоритет отдается индивидуальной работе изменению окружающей ребенка среды или изменению позиции ребенка по отношению к среде, создающей проблемы.

Реабилитационная служба должна включать специалистов, имеющих необходимую подготовку для решения вопросов психолого-педагогического и медико-социального сопровождения учащихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях массовой школы. Среди специалистов службы помимо психолога обязательно должен быть специальный педагог (дефектолог по профилю нарушения у ребёнка с ОВЗ), социальный работник, логопед, консультанты по специальной педагогике, социальный педагог, медицинский работник школы, специалист по ЛФК.

Реабилитационная служба осуществляет следующие виды деятельности:

- диагностика всех учащихся школы, проводится несколько раз по специально разработанным методикам диагностики развития;
- выявление "проблемных" детей;
- специальное сопровождение "проблемных" детей.

Реабилитационная служба организует специальную поддержку ребенку в следующих случаях:

- выявление проблем в ходе массовой диагностики;
- обращения семьи за консультациями и помощью;
- обращения педагогов за помощью;
- обращение самого ребенка по поводу проблем.

В процессе обучения ребенка с проблемами в развитии работники службы проводят психолого-педагогическую диагностику учебных затруднений по базовым предметам: русскому языку, чтению, математике. С этой целью психолог совместно с учителями начальной школы разрабатывают задания по предметам и совместно проводят диагностику с последующим обсуждением результатов.

В преодолении затруднений в учебе деятельность реабилитационной службы имеет три основных "адреса":

- интегрированные классы;
- отдельные учащиеся, имеющие трудности в обучении;
- педагоги (повышение грамотности в области специального образования) и родители.

В классах интегрированного обучения специалисты службы проводят:

- индивидуальную психолого-педагогическую диагностику;
- консультации педагога по форме, содержанию и методам работы с классом и отдельными детьми;
- консультации для родителей;
- коррекционную работу с детьми.

Все данные о ребенке и его успехах и неудачах в обучении заносятся в досье учащегося, на основе которых составляется диагностическая карта класса в динамике наблюдения.

В преодолении социально-эмоциональных проблем ребенка большая часть работы осуществляется социальным педагогом в сотрудничестве с психологом и классным руководителем.

Сотрудники реабилитационной службы должны присутствовать на родительских собраниях, выступать перед родителями, инициировать проведение индивидуальных встреч учителя и родителя. Необходимо участие сотрудников реабилитационной службы в педагогических советах по переводу учащихся из начальной школы в среднюю и из средней в старшую.

При переводе ученика в специальную школу, в случае не поддающихся коррекции трудностей в обучении или поведении, а также при обратном процессе-переводе из специальной школы в массовую школу с индивидуальной программой обучения реабилитационная служба координирует всю работу: всесторонне обследует учащихся, организует встречи родителей, администрации, учителей в форме психолого-педагогических консилиумов.

При любой форме интеграции детей и подростков с ограниченными возможностями в массовой школе необходимо создание специальных психолого-педагогических условий, способствующих развитию проблемных учащихся. Разумеется, для обучения таких детей нужны особые материально-технические условия. Однако, поскольку данный вопрос даже не подлежит обсуждению, мы заострили внимание на внутренних условиях, лежащих не в материальной, а скорее в морально-этической области школьной жизни.

В ходе экспериментального исследования нами были выделены различные психолого-педагогические условия эффективности комплексной коррекционно-развивающей работы с особыми учащимися массовой школы. Это позволило обосновать четыре необходимые

группы условий эффективного психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья при интегрированном образовании в массовой школе и роль школьного психолога в реализации выделенных условий [1].

Организационно-педагогические условия включают: повышение психолого-педагогической грамотности учителей и родителей, активную работу школьного психолого-медико-педагогического консилиума, сотрудничество специалистов массовых школ со специалистами-смежниками из специальных школ. *Технологическо-педагогические* условия включают: личностно-ориентированную работу (принятие индивидуальности учащихся с нарушениями в развитии, поддержка учащихся в субъективно трудных ситуациях), обеспечение успеха учащимся, организацию оптимального общения обычных и нетипичных учащихся. *Нравственно-психологические* условия: психологический комфорт учащихся и педагогов, стабилизация эмоционального состояния школьников, особенности коммуникации специалистов с нетипичными учащимися, проявление эмпатии, веры и поддержки детей. *Индивидуально-личностные* условия: участие в коррекционно-развивающем процессе ближайшего микросоциального окружения ребенка, позитивная установка на участие в коррекционно-развивающем процессе, развитие интереса учащихся к своим способностям и возможностям.

Так, психологический комфорт учащихся и педагогов как условие эффективности коррекционной работы предусматривает индивидуализацию работы с учащимися, так как создание благоприятной обстановки невозможно без принятия индивидуальности учащегося, учета его личностных особенностей, знания и учета его субъективного жизненного опыта. Психологический комфорт учащимся обеспечивается и созданием ситуаций успеха, ведь психологический комфорт как эмоциональное состояние связано с положительными эмоциями, переживаемыми школьниками. Наибольшие положительные эмоции, по мнению психологов, испытываются от сознания достигнутого, особенно в деятельности, которая является ведущей.

Психологический комфорт личности возможен при благополучии в системе отношений этой личности, так как конфликтные отношения являются одной из причин состояния дискомфорта и стресса. Поэтому зависимость психологического комфорта учащихся и учителей от оптимальности общения учащихся друг с другом и от особенностей общения учащихся и педагогов очевидна. Роль школьного психолога заключается в профилактике эмоционального выгорания педагогов, работающих в интегрированном классе и испытывающих по сравнению с другими учителями большие эмоциональные нагрузки.

При рассмотрении индивидуализации работы как условия эффективности коррекционно-развивающей работы с особыми

учащимися отмечается связь с условиями, зависящими от индивидуальных особенностей учащихся, особенно от установки на участие в коррекционном процессе, а также наличия у школьников интереса к своим способностям и возможностям. Без заинтересованности в результатах деятельности, при отсутствии желания заниматься этой деятельностью у учащихся все усилия педагогов не приведут к ожидаемым результатам. Психолог должен и может помочь педагогам в формировании потребности у школьников в самопознании и саморазвитии, отсюда диагностика должна включать выявление сильных сторон личности ребёнка с ОВЗ.

Индивидуализация работы связана с особенностями общения педагога и учащегося: по мнению ряда ученых, неблагополучие в системе отношений "учитель-ученик" может стать причиной школьных неврозов. Педагог, не учитывающий индивидуальные особенности личности учащихся, их сильные и слабые стороны, наиболее уязвимые черты характера, не соизмеряющий с этими особенностями свои действия, методы и средства обучения, по меньшей мере, будет неэффективным. В крайнем случае, напряжение в системе отношений может стать непосредственной причиной нежелания ребёнка учиться, тревожности, школьных фобий, вплоть до дидактогенного невроза – дидактогении. Особенно это касается учащихся с проблемами развития, поэтому строить коррекционную работу необходимо с учетом индивидуальных особенностей детей и на основе личностного доверительного общения. В такой ситуации помощь школьного психолога незаменима.

Обеспечение успеха учащимся как необходимое технологическое педагогическое условие работы с учащимися со школьными трудностями рассматривается многими авторами. При этом связь переживаемого учащимися успеха с оптимальностью общения учащихся объясняется тем, что успех – это радость, а смысл общения, сотрудничества в той радости, которую оно дает. Успех приносит большую радость, если он переживается вместе с друзьями, особенно в подростковом возрасте, так как в основе ожидания успеха у подростков – одобрение одноклассников, наиболее уважаемых членов группы. Особенно важно реализовать данное условие в интегрированном классе, поскольку дети с ОВЗ испытывают определённые трудности в социокультурной интеграции, да и обычные ученики не всегда способны адекватно сопереживать успехам и неудачам своих товарищей.

Необходимым условием является способность педагогов поддерживать учащихся в субъективно трудно разрешаемых ситуациях. Это условие связано с обеспечением психологического комфорта. Психологами отмечается, что психологический дискомфорт возникает в результате фрустрации потребностей ребенка. При авторитарном,

репресивном стиле воспитания со стороны родителей, воспитателей детского дошкольного учреждения или учителей школы дети испытывают фрустрацию таких жизненно важных потребностей, как потребность в безопасности, любви, общении, познания через взрослых окружающего мира. Поддержка учащихся, ненавязчивая помощь им со стороны педагога будет способствовать преодолению фрустрации, снятию психологического дискомфорта.

Кроме личностных свойств педагога необходимым условием эффективности работы является его отношение к этой деятельности, так как психологами доказано, что функциональные возможности человека в организации деятельности могут быть определены лишь на уровне активного положительного отношения к ее задаче. Роль школьного психолога нам видится в снятии у педагогов интегрированных классов страха перед работой с особыми детьми, поскольку многие учителя массовых школ являются противниками интеграции из-за опасения не справиться с предстоящей деятельностью.

Таким образом, нами экспериментально были выделены группы взаимосвязанных условий, необходимых для эффективности деятельности школьного психолога в процессе психолого-педагогического сопровождения учащихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях массового общеобразовательного учреждения.

Список використаних джерел

1. Интеграция детей с ограниченными возможностями в массовые образовательные учреждения (из опыта работы в г. Белгороде): сборник методических материалов / Под ред. Л.В. Годовниковой. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2008. – 272 с.
2. Семаго М.М., Семаго Н.Я. Организация и содержание деятельности психолога специального образования: Методическое пособие. – М.: АРКТИ, 2005. – 336 с.

The article focuses on the organization of psycho-pedagogical support students with disabilities in inclusive education on a massive educational institution. We consider the role of the psychologist and other professionals in support of adaptation special child in an ordinary secondary school, psychological and pedagogical conditions for its effective integration.

Keywords: psychological and educational support, students with disabilities, inclusive education.

Отримано 15.6.2013

РОЛЬ МЕДИЧНОГО ПСИХОЛОГА У ДІАГНОСТИЧНИХ, ПСИХОКОРЕКЦІЙНИХ ТА РЕАБІЛІТАЦІЙНИХ ЗАХОДАХ

У статті розглядаються теоретичні і методологічні аспекти медичної психології, а також роль медичного психолога у діагностичних, психокорекційних та реабілітаційних заходах.

Ключові слова: медична психологія, психокорекція, реабілітація.

В статье рассматриваются теоретические и методологические аспекты медицинской психологии, а также роль медицинского психолога в диагностических, психокоррекционных и реабилитационных мероприятиях.

Ключевые слова: медицинская психология, психокоррекция, реабилитация.

Високий динамізм соціально-технократичного розвитку сучасного суспільства, удосконалення інформаційних технологій, науково-технічні досягнення поряд з підвищенням якості життя обумовлюють зростання рівня психоемоційної напруги, ускладнення структури поведінки особистості, і, в остаточному підсумку, висувають жорсткі вимоги до інтегративної діяльності всіх процесів психічної сфери в цілому.

Структура зміни захворюваності свідчить, що в Україні в останні роки відзначається значний ріст психогенних за походженням, соматизованих, психосоматичних і нейросоматичних захворювань із хронічним перебігом, межових станів. Ці захворювання, незалежно від генезу, характеризуються розгорнутим психоемоційним симптомокомплексом з відповідними неврологічними, вегетативними і соматичними корелятами, що найчастіше приводить до їх необґрунтованої курації неврологами чи інтерністами.

Тому останнім часом зросла роль психологічних знань в медичній практиці та розвиток нової спеціальності – медичний психолог. Світовий досвід свідчить про те, що цілий ряд досягнень у різних галузях медицини обумовлений безпосередньою участю медичних психологів в удосконаленні лікувально-діагностичних і реабілітаційних процесів. Для більшості лікарів стала зрозумілою необхідність психологічної підготовки для ефективної допомоги пацієнтам з різними захворюваннями. Психологічна допомога пацієнтам терапевтичних та

хірургічних стаціонарів, участь психологів у інших формах лікарського втручання грають серйозну роль у профілактиці ускладнень захворювань, скороченні тривалості періоду відновлювання [1, с. 3].

Медицина психологія як одна з основних прикладних галузей психології пов'язана з розвитком як самої психології, так і медицини, фізіології, біології, антропології. Її історія бере початок з античних часів, коли психологічні знання зароджувалися в надрах філософії і природознавства. Сьогодні медицина психологія є самою популярною із прикладних галузей психологічної науки. Так, в Американській психологічній асоціації, найбільш численній і впливовій психологічній організації у світі, сім з восьми підрозділів займаються теоретичними і прикладними проблемами психічного здоров'я людей [6, с. 3-4].

Таким чином актуальним є розвиток сучасних підходів до пізнання людської особистості та виділення окремої галузі медичної психології, специфічним предметом якої є дослідження патологічних психічних станів і процесів, у тому числі й у їх соматичних проявах, з одного боку, і психологічних проявів і наслідків патологічних соматичних процесів і явищ – з іншої.

У нашій країні розвиток медичної психології тільки починається. Утворюються асоціації психологів, що сприяють консолідації фахівців для рішення організаційних, методичних і практичних проблем. Аналізуючи дослідження та публікації [1; 2; 3; 4; 5; 6] по даній темі було з'ясовано, що вже розроблені деякі теоретичні засади медичної психології, але ще недостатньо розроблені методологічні та практичні аспекти медичної психології. Тому **метою** дослідження стала розробка методологічних та практичних аспектів медичної психології, а завданнями з'ясування ролі медичного психолога у психокорекційних, психотерапевтичних і реабілітаційних заходах.

Засновником медичної психології вважається німецький психолог і філософ XIX ст. Р. Г. Лотце. На розвиток теоретичних засад світової та вітчизняної медичної психології вплинули роботи О. Р. Лурії, Л. С. Виготського, М. О. Бернштейна, П. К. Анохіна, К. К. Платонова, Б. В. Зейгарніка, Л. Ф. Бурлачка, В. М. Блейхера, Є. Д. Хомської [1, с. 8-9]. На становлення медичної психології також мали вплив дослідження з теорії і практики реабілітації, як системи діяльності, спрямованої на відновлення особистого і соціального статусу хворого (повного чи часткового) особливим методом, головний зміст якого складається в опосередкуванні через особистість лікувально-відновлювальних впливів і заходів.

Перспективними виявилися дослідження психосоматичних співвідношень шляхом використання методології психофізіологічного підходу. Значним внеском у розробку цієї методології явилися праці В. М. Бехтерева і В. Н. Мясищева. Представники цього напрямку задовго до виникнення концепції стресу фактично вивчали його

психофізіологічні і психосоматичні особливості, хоча й описували отримані результати в рамках інших понять.

Медична психологія – медична і, водночас, психологічна наука, спрямована на вирішення теоретичних та практичних завдань, пов'язана з підтриманням психологічного здоров'я населення, попередженням захворювань, діагностикою патологічних станів, психокорекції, формами впливу на процес одужання, з вирішенням багатьох питань експертизи, соціально-трудової реабілітації хворих людей, а також з вивченням психологічних особливостей професійної діяльності медичного працівника.

За визначенням ВАК України, медична психологія – це галузь науки, яка вивчає загальні й окремі психологічні закономірності змін і відновлювання психічної діяльності за різних патологічних станів, при аномаліях розвитку, дезадаптаціях, а також їх психодіагностику, психотерапію, психокорекцію, реабілітацію та психопрофілактику. Зміст напрямків досліджень медичної психології включає: етичні проблеми надання медичної допомоги; патопсихологія, нейропсихологія, психосоматика, психологія аномального онтогенезу та інволюції; психологічне консультування, психотерапія, психокорекція, психопрофілактика, психогігієна, судово-психологічна експертиза.

На думку академіка С. Д. Максименка медична психологія – це наука, яка вивчає психологічні особливості людей з різними захворюваннями, взаємини пацієнта і медичного працівника, методи та способи діагностики психічних відхилень, диференціації психологічних феноменів, психологічних синдромів і симптомів, психопрофілактичні, психокорекційні та психотерапевтичні способи допомоги пацієнтам, а також теоретичні аспекти психосоматичних і соматопсихологічних взаємовпливів. Суміжними психологічними дисциплінами до медичної психології є патопсихологія, нейропсихологія, психологія девіантної поведінки, психіатрія, психосоматична медицина [2, с. 13].

В.Д. Менделевич дає інше, більш широке визначення медичної психології: це наука, що вивчає психологічні особливості людей, які страждають на різні захворювання, методи і способи діагностики психічних відхилень, диференціацію психологічних феноменів та психопатологічних симптомів і синдромів, психологію взаємостосунків пацієнта і медичного працівника, психопрофілактичні, психокорекційні і психотерапевтичні способи допомоги пацієнтам, а також теоретичні аспекти психосоматичних і соматопсихічних взаємовпливів [3, с. 67].

В область дослідження медичної психології входить широкий комплекс психологічних закономірностей, зв'язаних з виникненням і перебігом хвороб, вплив тих чи інших захворювань на психіку людини, забезпеченням оптимальної системи оздоровчих впливів, характером відносин хворої людини з мікросоціальним оточенням. Інтенсивно розвиваються галузі медичної психології, зв'язані з психокорекційною

роботою: психогігієна, психофармакологія, психотерапія, психічна реабілітація.

Серед найважливіших проблем медичної психології – взаємодія психічних і соматичних (тілесних та фізіологічних) процесів при виникненні і розвитку хвороб, закономірності формування представлення про своє захворювання в хворого, вивчення динаміки усвідомлення хвороби, формування адекватних особистісних установок, зв'язаних з лікуванням, використання компенсаторних і захисних механізмів особистості в терапевтичних цілях, вивчення психологічного впливу лікувальних методів і засобів (медикаментів, процедур, клінічних і апаратурних досліджень, хірургічних втручань і ін.) з метою забезпечення їх максимального позитивного впливу на фізичний і психічний стан пацієнта. Істотне місце серед досліджуваних медичною психологією питань займають психологічні аспекти організації лікувального середовища (стаціонару, санаторію, поліклінік тощо), вивчення відносин хворих з родичами, персоналом і одного з одним. У комплексі проблем організації лікувальних заходів особливе значення має вивчення закономірностей психологічного впливу лікаря в ході проведення ним діагностичної, лікувальної, профілактичної роботи, раціональної побудови взаємин учасників лікувального процесу. Найважливішими питаннями медичної психології є: психотерапія, психогігієна і психопрофілактика [1; 3; 4].

Також медична психологія має й прикладні задачі – розробку принципів і методів психологічного дослідження в клініці, а також питання створення і вивчення психологічних методів впливу на психіку людини в лікувальних і профілактичних цілях. Це повинно знаходити висвітлення в діяльності різних ланок системи охорони здоров'я – позалікарняної служби і стаціонарів, санаторно-курортній справі, фармації, при підготовці медичних кадрів усіх рівнів, у дослідницькій роботі вчених, пов'язаної з медичними проблемами, в організації охорони здоров'я, гігієні і санітарії, медицині катастроф тощо. Медична психологія повинна розроблятися в зв'язку із задачами, що ставляться різними медичними дисциплінами.

Предметом вивчення медичної психології є особистість хворої людини в широкому змісті цього слова (різноманітні і глибокі порушення в психічній діяльності психічнохворих докладно вивчаються спеціальною наукою – психіатрією), медичний працівник, взаємини хворого і медичних працівників на різних етапах їхнього спілкування. При цьому різні суміжні проблеми розглядаються стосовно до основної задачі – наданню максимальної допомоги пацієнту, огороженню його від несприятливих впливів [1, с. 8].

Зростаюче значення медичної психології обумовило поширення її викладання у вищих навчальних закладах. У системі медичної освіти вона є однією з тих дисциплін, без яких немислима підготовка сучасного

лікаря широкого профілю, здатного як до дослідницької, так і до практичної роботи в галузі медицини, у сфері керування, у соціальних службах тощо. Допомога лікаря, який опанував медичну психологію дуже часто буває необхідна для діагностики і вироблення раціональних рекомендацій при лікуванні широкої гами захворювань, що кореняться в патологічних змінах у внутрішньому світі особистості. Вона завжди буває корисна для визначення диференційованих, враховуючих індивідуальні особливості пацієнтів, методик лікування, підвищуючи ефективність медичної допомоги в цілому.

Міждисциплінарний статус медичної психології робить цю дисципліну особливо чутливою до рішення основної теоретико-методологічної проблеми сучасної науки – проблеми "природи людини" як істоти біосоціальної по своїх зовнішніх проявах.

Психологія має справу з особливою реальністю – суб'єктивною, котра далеко не завжди збігається по змісту з реальністю, що існує незалежно від людини. Прийнято вважати, що психологія – це наука про психіку. Однак психіка – досить складне явище, у яке включаються декілька взаємозалежних, але різних по своїй природі областей: усвідомлювана суб'єктивна реальність, несвідомі психічні процеси, структура індивідуальних психічних властивостей, поведінка, що спостерігається зовні. Відповідно, психіку можна розглядати з різних точок зору: з боку математичних, фізичних, біохімічних, фізіологічних процесів або як соціокультурний, лінгвістичний феномен [5, с. 33-34].

Українські вченими виділяються 4 основні частини медичної психології: загальну психологію, клінічну психологію, психокорекцію та медичну етику і деонтологію [1, с. 6]. Також областю медичної психології у певній мірі є психологічна трудова експертиза, підрозділом якої є профорієнтація, профконсультація, профвідбір і працевлаштування інвалідів. Психологічна трудова експертиза в цілому є розділом самостійної галузі психології – психології праці. Медико-психологічна профорієнтація і профконсультація підлітків зв'язані з педіатрією і шкільною гігієною, також як у відношенні людей похилого віку – з геріатрією і психогігієною.

На сьогоднішній день успішно розвивається медична педагогіка – суміжна з медициною, психологією і педагогікою область. Її предметом служить навчання, виховання і лікування хворих дітей – дефектопедагогіка з галузями олігофрено-, сурдо- і тифлопедагогіки.

В зарубіжній медицині виділяються і деякі нові напрямки, що пов'язують медичну психологію з іншими дисциплінами. Такі, як:

- поведінкова медицина – міждисциплінарна науково-дослідна і прикладна галузь. У своєму підході до проблем здоров'я і хвороби орієнтується на біопсихосоціальну модель. Здійснюваний у її рамках синтез досягнень науки про поведінку і біомедичних наук покликаний

допомогти успішному рішенню проблеми здоров'я-хвороби і використанню цих досягнень у профілактиці, лікуванні і реабілітації.

- психологія здоров'я – науковий, психологічний і педагогічний внесок у профілактику й охорону здоров'я, запобігання і лікування хвороб, виявлення форм поведінки, що підвищують ризик захворювання, постановку діагнозу і виявлення причин порушення здоров'я, реабілітацію та удосконалювання системи охорони здоров'я.

- популяційна медицина – міждисциплінарна область дослідницької і практичної діяльності, що займається підвищенням загального рівня здоров'я населення (попередженням хвороб, продовженням життя, поліпшенням самопочуття) за допомогою суспільних заходів чи впливом на систему охорони здоров'я в цілому.

Поліпшення психологічної підготовки медичних кадрів позитивно позначилося на розвитку практичної охорони здоров'я. У багатьох лікувальних установах, насамперед у психіатричних і неврологічних клініках, створені й успішно працюють кабінети і відділення медичної психології. В особливо тісному співробітництві з медичною психологією розвиваються авіаційна, космічна й екстремальна медицина, що вимагає підвищеної уваги до внутрішнього світу особистості.

Сьогодні медичний психолог – це фахівець, в обов'язки якого входить як участь у психодіагностичних і психокорекційних заходах, так і в лікувальному процесі в цілому. В деяких клініках створюється "бригадна" модель надання медичної допомоги, що виникла спочатку в психотерапевтичній і психіатричній службах. Поступово ці принципи знаходять визнання й в інших областях охорони здоров'я, оскільки за ними майбутнє – більш високий рівень професійно і гуманістично орієнтованої медицини. У центрі бригади як функціональний підрозділ – лікар, що працює разом із психотерапевтом, клінічним психологом і фахівцем із соціальної роботи. Відповідно до біопсихосоціальної парадигми медицини, кожний з них виконує свій діагностичний, лікувальний і реабілітаційний план під керівництвом і в тісному співробітництві з лікарем [1, с. 7-9].

Завдання медичного психолога пов'язані з:

- роботою в закладах охорони здоров'я та соціального забезпечення, він може проводити консультативну та діагностичну роботу у клініках соматичних та психічних захворювань, в консультативних центрах здоров'я, реабілітаційних центрах, соціально-психологічних службах (служба сім'ї, телефон довіри тощо);

- організацією профорієнтаційної роботи (здійснювати професійний добір, профадаптацію, профнавчання, соціально-психологічне вивчення трудових колективів, дослідження причин плінності кадрів, травматизму, консультування тощо);

- викладанням психології в середніх та вищих навчальних закладах, виконанні функцій психолога-вихователя та психолога-консультанта в

середніх спеціальних школах та дошкільних закладах, виконанні обов'язків старшого лаборанта в психологічних лабораторіях вузів та науково-дослідних закладів, методиста-лаборанта на відповідних кафедрах, освітніх, виховних та трудовиправних закладах;

- роботою в сфері управління, обслуговування, підприємництва, органах місцевої влади, в якості психолога-консультанта, менеджера соціально-психологічної служби.

Медичний психолог може займатися:

- дослідженнями індивідуальних якостей клієнтів, визначенням впливу умов лікування на психіку і поведінку клієнтів, аналізом процесів лікування й психологічного стану людини під час лікування й реабілітації, психодіагностикою при різних соматичних і психічних захворюваннях;

- підготовкою рекомендацій і пропозицій щодо впровадження результатів медико-психологічних досліджень у практику медичних закладів, визначенням впливу середовища на нервово-психічне здоров'я клієнтів, здійсненням заходів клінічної та соціальної адаптації клієнтів;

- встановленням раціональних режимів праці та відпочинку медичних працівників, покращанням соціально-психологічного клімату, умов праці у клініках і лікарнях, контролем їх виконання, наданням рекомендацій щодо умов оптимального використання особистих трудових можливостей досліджуваних з урахуванням перспектив розвитку професійних здібностей; проведенням трудової адаптації медичних працівників;

- консультуванням керівників і спеціалістів з соціально-психологічних проблем управління і організації професійної діяльності;

- забезпеченням проведення досліджень у галузі психології, підготовкою науково обґрунтованих пропозицій, спрямованих на підвищення ефективності лікування і реабілітації, проведенням наукової і педагогічної роботи в галузі психології;

- вивченням та узагальненням досягнень вітчизняної і зарубіжної теорії і практики в галузі психології, соціології і медичної психології;

- проведенням професійного відбору, професійної орієнтації призовників і військово-психологічної експертизи;

- проведенням судово-психологічних експертиз; судових психолого-психіатричних експертиз, психологічного експерименту [4, с. 99-102].

До медичних психологів звертаються також хворі із соматичними симптомокомплексами, які виникають при взаємодії психічних і соматичних чинників – так званими психосоматичними розладами. Саме вони на сьогодні мають важливе значення для фінансової політики охорони здоров'я: на лікування пацієнтів із психосоматичними проявами у світі витрачається близько 20 % усіх коштів, які виділяються на охорону здоров'я. Частота таких розладів досить висока і коливається серед усього населення від 15 до 50 %. В амбулаторній

загальномедичній практиці ці порушення зустрічаються у 30-57 % пацієнтів, у терапевтичних стаціонарах – у 65 % хворих. Різноманітний спектр психосоматичних розладів поєднує спільна ознака – сполучення порушень психічної і соматичної сфери і пов'язані з цим особливості медичного обслуговування хворих, яке передбачає тісну взаємодію психіатрів, психотерапевтів, медичних психологів і лікарів загального профілю. Така допомога має здійснюватися в медичних установах загального типу або у спеціалізованих психосоматичних клініках. Базисним напрямком у лікуванні таких хворих є психотерапія і психокорекція, а допоміжним – медикаментозна терапія [4; 5].

З огляду на різноманіття клінічних проявів і часту наявність коморбідної патології терапія у таких випадках повинна бути комплексною, індивідуальною, а не шаблонною. Тому все більшого визнання отримує модель інтегрованої медичної допомоги у вигляді тісного співробітництва консультанта-психіатра, психотерапевта, медичного психолога і лікаря загальної практики.

Висновки та перспективи подальших розвідок.

1. В Україні медична психологія є медичною і водночас психологічною наукою, яка вивчає загальні й окремі психологічні закономірності змін і відновлювання психічної діяльності за різних патологічних станів, при аномаліях розвитку та дезадаптаціях і їх психодіагностику, психотерапію, психокорекцію, реабілітацію та психопрофілактику.

2. Завдання медичного психолога пов'язані з підтриманням психологічного здоров'я населення, попередженням захворювань, діагностикою патологічних станів, психокорекцією, формами впливу на процес одужання, з вирішенням багатьох питань експертизи, соціально-трудової реабілітації хворих людей, а також з вивченням психологічних особливостей професійної діяльності медичного працівника.

3. Медична психологія має сприяти не тільки покращенню необхідних контактів із хворими, швидшому і найбільш повному одужанню, але й запобіганню хворобам, охороні здоров'я, вихованню гармонійної особистості. Цій тематиці будуть присвячені наші наступні розвідки.

Список використаних джерел

1. Вітенко І.В. Медична психологія / за ред. І.С. Вітенко, І.Д. Спіріної. – Дніпропетровськ: Дніпро, 2008. – 200 с.
2. Максименко С.Д. Медична психологія / за ред. С.Д. Максименка, М.В.Папучі. – К.: Ніжин: Видво НДУ, 2007. – 157 с.
3. Менделевич В.Д. Клиническая и медицинская психология: Практическое руководство / В. М. Менделевич. – М.: МЕДпресс, 2008. – 592 с.

4. Михайлов Б. В. Стратегічні шляхи розвитку психотерапії та медичної психології в Україні / Б. В. Михайлов, С. І. Табачников, Н. О. Марута та ін. // Українській медичний альманах. – 2004. – Т. 7. – № 4 (додаток). – С. 99–102.
5. Табачников С. І. Актуальний стан та перспективи психотерапії та медичної психології в Україні / С. І. Табачников, Б. В. Михайлов, Н. О. Марута // Форум психіатрії та психотерапії. – 2004. – Т. 5. – Спец. випуск. – С. 34–40.
6. Kessler R. Across the great divide: Introduction to the special issue on psychology in medicine / Kessler R. // Journal of Clinical Psychology. – №3 (65). – 2009. – P. 1-4.

The article discusses the theoretical and methodological aspects of clinical psychology and the role of diagnostic clinical psychologist, psycho and rehabilitation events.

Keywords: medical psychology, psychological correction, rehabilitation.

Отримано 10.6.2013

УДК 159.947.5 : 371.3

Л.С. Кравчук

МОТИВАЦІЙНИЙ КОМПОНЕНТ – СКЛАДОВА ФІЗИЧНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ІНТЕГРОВАНОГО СЕРЕДОВИЩА

У статті доведено ефективність впливу фізичного виховання на здоров'я студентської молоді на сучасному етапі. Визначені і проаналізовані пріоритетні мотиви до занять фізичною культурою, відношенню до власного здоров'я і потребою у заняттях фізичною культурою і спортом. відношення оточуючого середовища студента до занять фізичним вихованням і спортом в цілому позитивне, особисте ставлення до свого здоров'я та здорового способу життя у більшій кількості студентів позитивне і більша частина студентів визначилася в тому, що фізичне виховання особливо заняття у спеціальних медичних групах сприяє покращенню фізичного стану здоров'я, зменшення психо-емоційного напруження, сприяє підвищенню розумової працездатності, служить підвищеним рівнем мотивації до здорового способу життя.

Ключові слова: стан здоров'я, фізичний розвиток, фізична підготовленість, фізичні якості, психо-емоційний стан, розумова працездатність, фізична працездатність.

В статті показана важність фізического воститання и здоровья студенческой молодежи на современном этапе. Определены и проанализированы приоритетные мотивы к занятиям физической культурой, отношение к собственному здоровью и потребности в занятиях физической культурой и спортом. Определенные и проанализированные приоритетные мотивы к занятиям физической культурой, отношению к собственному здоровью и потребностью в занятиях физической культурой и спортом. отношение окружающей среды студента к занятиям физическим воспитанием и спортом в целом позитивное, личное отношение к своему здоровью и здоровому образу жизни у большего количества студентов позитивное и большая часть студентов определилась в том, что физическое воспитание особенно занятия в специальных медицинских группах способствует улучшению физического состояния здоровья, уменьшения психо-емоційного напряжения, способствует повышению умственной работоспособности, служит повышенным уровнем мотивации к здоровому образу жизни

Ключевые слова: состояние здоровья, физическое развитие, физическая подготовленность, физические качества, психо-эмоциональный состояние, умственная работоспособность, физическая работоспособность.

Постановка проблеми. Значне погіршення екологічного стану планети, застосування небезпечних технологій і шкідливих речовин, велике стресове та інформаційне щоденне навантаження, малорухомий спосіб життя та інші фактори ризику призводять до значного погіршення здоров'я та фізичного стану молоді. Збереження та зміцнення здоров'я сучасної молоді, нарощування його резервів, стимулювання захисних сил організму багато в чому визначається рівнем активної рухової діяльності [1,2].

Рухова активність – природна і спеціально організована рухова діяльність людини, що забезпечує його успішний фізичний і психічний розвиток. Вона є невід'ємною частиною способу життя і поведінки студента, залежить від організації фізичного виховання, морфофункціональних особливостей, типу нервової системи, кількості вільного часу, мотивації до занять, доступності спортивних споруд і місць відпочинку студентів.

Аналіз досліджень і публікацій. Сьогодні спостерігається тенденція зниження стану здоров'я студентів, збільшується кількість студентів, які займаються в спеціальних медичних групах. Майже 90% молоді мають

відхилення в стані здоров'я, а понад 50% – погану фізичну підготовленість, про що свідчать дані науковців Дрозд О.В., Дубогай, Апанасенко Г.П., Довженко Л.П.. На думку ряду авторів Канішевський С.М., Старшинов В.В., у більшості студентів не сформовано потребу турбуватися про своє здоров'я та бажання займатися фізичними вправами. Студенти байдуже відносяться до змісту обов'язкових занять з фізичного виховання на що вказує ряд науковців Романенко В.А., Канішевський С.М. Питання мотиваційної сфери студентської молоді до занять фізичною культурою і спортом розглядають у своїх працях багато дослідників. Так, наприклад, проблему формування студента вищого навчального закладу в культурно-дозвіллевій діяльності розглядають у своїх працях вчені Береза Р.П., Гіптерс З.В., особливості фізичної підготовки студентів вищих навчальних закладів у своїх працях розглядають вчені Савчук С.А., Степанюк С.І., Суходара Г.І., Чабан І.П.

Виклад основного матеріалу. Загальнодержавною проблемою та одним із важливих завдань вищих навчальних закладів України є збереження та зміцнення здоров'я, підвищення рівня фізичної підготовленості студентської молоді. Проте, дані статистики свідчать, що здоров'я молоді з кожним роком усе більш погіршується. В зв'язку з цим стає актуальним питання виявлення причин диференціації відношення до свого здоров'я у різних груп студентської молоді [4]. Навчальний процес з фізичного виховання у ВНЗ є невід'ємною складовою у структурі підготовки спеціалістів усіх напрямків. Його зміст регламентується відповідними нормативно-правовими документами Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України та базовою програмою з фізичного виховання. Ряд авторів Драчук А.І., Канішевський С.М., Зубалій М.Д. відмічають, що організація фізичного виховання в вузах недостатньо ефективна для підвищення рівня фізичної підготовленості, здоров'я, мотивації і інтересів значної кількості студентів до занять фізичними вправами і спортом.

Впровадження у навчальний процес кредитно-модульної системи змушує ВНЗ скорочувати кількість годин на непрофільюючі предмети, до яких відносять і фізичне виховання. Скорочення обсягу годин веде до зниження ефективності занять з фізичного виховання щодо вирішення проблем гіподинамії, зміцнення здоров'я, розвитку професійно важливих фізичних та психофізіологічних якостей, особливо для студентів спеціальної медичної групи, а саме студентів з дитячим церебральним паралічем, зі збереженими якостями мобільності [5].

Практично весь процес навчання у ВНЗ у студентів спостерігаються високе психоемоційне і розумове навантаження, крім того, слід зазначити, що пристосування до нових умов мешкання і навчання, формування нових міжособистісних стосунків поза родиною теж

накладають свій негативний відбиток. Все це веде до значного погіршення здоров'я, внаслідок чого досить часто можна спостерігати виникнення серйозних медичних і соціально-психологічних проблем, що виникають в тій або іншій формі у студентів [6].

Формування у студентів вищих навчальних закладів мотивації до занять фізичною культурою і спортом пояснюється насамперед необхідністю залучити молодь до здорового способу життя, роз'яснити значення фізичної культури як ефективного засобу хорошого самопочуття, високої розумової і фізичної працездатності, профілактики захворювань тощо. Для з'ясування мотивації студентів у сфері фізичного виховання і визначення шляхів її формування необхідно установити ті спонукання, якими керується молодь своїх учинках, бажаннях у процесі навчальної і позакласної діяльності. Мотиваційна сфера завжди складається з ряду спонукань: ідеалів і ціннісних орієнтацій, потреб, мотивів, цілей, інтересів та ін. Ці спонукання виконують різну роль у загальній картині мотивації, на різних етапах вікового розвитку здобувають то більше, то менше значення, тому знання їх допоможуть викладачу диференційовано впливати на мотивацію студентів до фізичного самовдосконалення.

Будь-яка діяльність починається з потреб, усі вони, навіть біологічні за походженням, формуються при взаємодії дитини з навколишнім середовищем і залежать від ряду факторів. Потреба – це спрямованість активності людини, психічний стан, що створює передумову діяльності. Однак сама по собі потреба; не визначає характеру діяльності, тому що може бути задоволена різними предметами і способами. Предмет задоволення визначається тоді, коли людина поминає діяти.

Низька мотивація діяльності студентів пов'язана з певними факторами, що в різному співвідношенні можуть виступати відповідно до умов проживання молоді, навколишнього середовища, сімейного виховання.

Існують певні розходження у структурі зовнішніх і внутрішніх факторів, які впливають на мотивацію до систематичного виконання фізичних вправ як засобу самовдосконалення у студентів.

У студентів відносно рівноцінними щодо впливу є такі зовнішні фактори, як поради батьків, поради викладача далі йдуть відвідування змагань, поради друзів, телепередачі і преса. Внутрішніми факторами, які впливають на інтенсивність мотивації, можна вважати знання, переконання, бажання і пошук причин, що заважають реалізувати мету. У вищих навчальних закладах студенти, особливо дівчат, впевненість у користі занять фізичними вправами більша.

До об'єктивних зовнішніх причин, які утруднюють реалізацію мети, можна віднести відсутність груп за інтересами і спроможність оплачувати заняття, до внутрішніх причин, які відбивають нестійкість мотивів та інтересів і низьку мотивацію, належить брак часу.

Вищий навчальний заклад особі викладача фізкультури перестала бути діючим фактором, який впливав би на виховання мотивації до систематичних занять ФК і С у позааудиторний час. Причини цього залежать не тільки від особистості викладача фізкультури, але і від постановки процесу фізичного виховання у визначений час. Один з напрямків сучасної „ Концепції фізичного виховання" направлений на те, щоб домогтися більш високих результатів фізичної підготовленості на основі реалізації принципово нових підходів, засобів, технологій, де головним є не процедура натаскування на руховий результат, а складна і кропітка робота з формування щиро зацікавленого відношення до процесу самовдосконалення, створення умов для оволодіння способами удосконалювання своєї особистості. Завдання полягає в тому, щоб зробити активну рухову діяльність більш осмисленою, цілеспрямованою, найбільшою мірою відповідною індивідуальним особливостям кожного, хто займається. Необхідно акцентувати увагу на елементах, які покликані сприяти ефективному формуванню у студентів грамотного відношення до себе, свого тіла, сприяти формуванню потребно-мотиваційної сфери, усвідомленню необхідності зміцнення здоров'я, ведення здорового способу життя, фізичного удосконалення, особливо це актуально в інтегрованому освітньому середовищі. На сьогоднішній день успішна підготовка висококваліфікованих спеціалістів тісним чином пов'язана не тільки з підвищенням фізичного розвитку, але і удосконаленні і підвищенні інтелектуального рівня, який напряду залежить від рівня рухової активності, фізичного стану, стану нервової, серцево-судинної, дихальної систем організму.

Аналізуючи сучасні умови соціального, економічного і політичного життя українського суспільства, слід зазначити, що наше суспільство переживає високий рівень нестабільності, саме студентській молоді доводиться найважче адаптуватися до нових, різко змінних умов життя [6].

Фізична культура є одним з чинників, що формують здоровий спосіб життя і студенти готуючись до своєї майбутньої професійної діяльності імовірно спочатку повинні мати мотивацію на збереження і підтримку здоров'я.

Нормальна життєдіяльність серцево-судинної, дихальної, нейроендокринної системи, тканин організму можлива лише при правильно визначеній організації різнобічних м'язових навантажень, які постійно необхідні для підтримки і зміцнення здоров'я людини. Важливе соціальне завдання полягає у визначенні оптимального рівня рухової активності, характеризувати рівень рухів, який необхідний для зберігання нормального функціонального стану організму. Мова йде про руховий режим гігієнічного характеру. Оптимальні межі визначають рівень фізичної активності, при якому досягається найкращий функціональний стан організму, високий рівень фізичної і інтелектуальної діяльності. Причини багатьох серйозних захворювань, які обмежують життєдіяльність

людини, сучасна медицина пов'язує з її недостатньою фізичною активністю, яка особливо низька в більшій частині представників розумової праці. Ряд авторів обґрунтували оптимальну норму рухової активності сучасної людини це – 10-14 тисяч кроків за день (7-10 км). Науково-технічний прогрес дуже сильно впливає на інформації з питань політики, культури, на наукову та інформаційну індексикацію трудових та навчальних процесів. У зв'язку з цим підвищується роль збереження та зміцнення здоров'я, систематизації фізичного розвитку, поліпшення працездатності і опірності організму людини до різного роду захворювань та зниження втомлюваності. У вирішенні всіх цих питань найважливішу роль відіграє активний руховий режим.

Дослідження взаємозв'язку фізичної й розумової працездатності набувають значної актуальності у зв'язку з можливістю їх підвищення в умовах цілеспрямованого й системного управління організмом людини засобами фізичної культури і спорту. Працюючий мозок споживає значно більше кисню, ніж інші тканини тіла. Складаючи 2-3% загальної ваги тіла, мозкова тканина поглинає в стані спокою до 20% кисню, що вживається всім організмом. При мисленні виникає кровонаповнення судин мозку, звужуються периферичні судини кінцівок і розширюються судини внутрішніх органів, тобто спостерігаються судинні реакції, протилежні тим, які виникають при роботі м'язів. Функції серцево-судинної системи змінюються мало. Інша справа, якщо така праця супроводжується емоційними переживаннями. Неприємності, хвилювання, гнів і нетерпіння, напруженість в умовах дефіциту часу негативно позначаються на апараті кровообігу. Дихання при емоційно напруженій праці стає нерівномірним, знижується насичення крові киснем, змінюється її морфологічний склад. Порушується терморегуляція організму, яка призводить до посиленого потовиділення – більш інтенсивного при негативних емоціях (страх, тривога), ніж при позитивних. Специфіка інтелектуальної праці полягає в тому, що навіть після припинення роботи думки про неї не покидають людину, "робоча домінанта" повністю не згасає. Неможливо скомандувати собі: "Все, кінчаю думати". Функціональна втома спочатку буває частковою. Так, втомившись від вичислювальних операцій, можна з успіхом зайнятись читанням. Спостереження говорять про те, що у людей, які тривалий час знаходяться в умовах інформаційних перевантажень, виникає так званий "інформаційний невроз". Довгочасна нервово-емоційна напруга без повноцінного відпочинку призводить до того, що людина втрачає сон, апетит, у неї поганий настрій, з'являються спалахи роздратованості і т.д. При довгочасному зайнятті розумовою працею в організмі можуть виникнути функціональні зміни, які обумовлені головним чином малою рухливістю. Проявляється це в погіршенні роботи серця, склеротичних змінах кровоносних судин, поява гіпотонії (у молодих) і гіпертонії (у літніх), виникненні неврозів. Відсутність рухів призводить також до ослаблення дихання. В нижніх відділах легень, в

черевній порожнині і ногах застоюється кров. Виникає атонія кишечника, в організмі накопичуються продукти гниття, з являються головні болі. Зниження окислювальних процесів в організмі призводить до анемії, ожиріння. Відомо, що емоційні реакції призводять до підвищення рівня холестерину в крові, в зв'язку із збільшенням виділення ряду гормонів. Від малопрацюючої м'язової системи в головний мозок надходить обмежений потік інформації, а це призводить до ослаблення збуджуючого процесу і гальмування у визначених зонах кори великих півкуль. Виникають умови для підвищення втомленості, зниження працездатності не тільки фізичної, але й розумової; погіршується загальне самопочуття. Знижується тонус м'язів, погіршується осанка. Все це підкреслює виняткове значення правильної організації розумової праці і поліпшення умов, в яких вона виконується. Відомо, що основу працездатності людини складають спеціальні знання, уміння, навички, а також визначені психофізіологічні якості (пам'ять, увага, сприймання і т.д.), фізіологічні (наприклад, особливості серцево-судинної, ендокринної систем, м'язово-рухового апарату) і психологічні. Серед особливостей психіки можна виділити якості загальні, які мають значення для багатьох видів діяльності, наприклад, кмітливість, сумління та інші, і спеціальні, які необхідні для успішного виконання конкретної роботи педагога, науковця і т.д.

Працездатність людини визначається кількома групами факторів, зокрема, факторами фізіологічного характеру – станом здоров'я, тобто нормальним функціональним станом основних систем, статевою приналежністю, харчуванням, сном, загальним навантаженням, організацією праці та ін.; психічними – самопочуттям, настроєм, мотивацією та ін. На працездатність у даний момент впливає не тільки кожний з них окремо, але й різні їх сполучення. Висока працездатність забезпечується тільки в тому випадку, якщо життєвий ритм правильно поєднується з індивідуальними біологічними ритмами людини. Як відомо, велике значення в формуванні позитивного ставлення до занять фізичною культурою студентів вищих навчальних закладів освіти відіграє мотивація до занять фізичною культурою і спортом. Мотив – це складне психічне утворення, що починає формуватися під впливом виникаючої у людини потреби. Необхідно сказати, що мотиви занять фізичною культурою і спортом умовно поділяють на загальні і конкретні, що не виключає їх співіснування. До загальних відносять бажання займатися фізичною культурою взагалі (а чим займатися конкретно – байдуже). До конкретних – бажання займатися любимими видами спорту або конкретними фізичними вправами.

Слід відзначити, що одержуючи під час занять інформацію про необхідність правильного рухового режиму, студенти осмислюють її і, в залежності від якості сприйняття почутого, виконують рух з більшим або меншим ефектом.

Систематичні заняття фізичною культурою та спортом є одним з найважливіших факторів, що сприяє розвитку та укріпленню здоров'я студентської молоді. Саме завдяки фізичній культурі маємо можливість формувати у студентства бережливе ставлення до свого здоров'я і фізичної досконалості, цілісний розвиток фізичних і психічних якостей, творче використання засобів фізичної культури в організації здорового способу життя. Фізичне виховання на сучасному рівні розвитку нашого суспільства повинне відображати нову сходинку в формуванні позитивного ставлення до занять фізичною культурою, яка сприяє якості цілеспрямованого впливу на конкретну людину згідно її потребам [1, 2, 3].

Фізична культура в системі освіти має бути націлена, в першу чергу, на зміцнення здоров'я, на формування мотиваційної сфери студентської молоді по використанню засобів фізичної культури в повсякденному житті. Завдяки фізичній активності можливо досягти значного скорочення негативних явищ серед підростаючого покоління, таких як, стрес, гіподинамія, паління, наркоманія і т. п.

Висновки. Нами було виявлено, що відношення оточуючого середовища студента до занять фізичним вихованням і спортом в цілому позитивне, особисте ставлення до свого здоров'я та здорового способу життя у більшості студентів позитивне і більша частина студентів визначилася в тому, що фізичне виховання особливо заняття у спеціальних медичних групах сприяє покращенню фізичного стану здоров'я, зменшення психо-емоційного напруження, сприяє підвищенню розумової працездатності, служить підвищеним рівнем мотивації до здорового способу життя. Таким чином, залучення молоді до здорового способу життя слід починати з формування у них мотивації здоров'я. Турбота про здоров'я, його зміцненні повинна стати ціннісним мотивом, регулюючим і контролюючим атрибутом повсякденного життя, що формує спосіб життя людини.

Висновки дослідження і перспективи подальших досліджень.

Впливаючи на мотиви студентської молоді з порушенням опорно-рухового апарату, особливо студентської молоді інтегрованого середовища можна покращити обсяг рухової активності, що буде сприяти підвищенню фізкультурно-спортивної активності студентів у навчальному процесі, покращить їх відвідуваність занять з предмету "Фізичне виховання і спорт", покращить розумову працездатність та буде сприяти поліпшенню показників їх фізичного здоров'я. Студентами також запропоновані цікаві пропозиції які в основному стосуються організації занять спеціальних медичних груп для студентів з порушеннями опорно-рухового апарату, але вони в повній мірі можуть бути використані для студентів практично здорових на заняттях фізичного виховання. Таким чином, фізичне виховання спеціально медичних груп у інтегрованому освітньому середовищі вимагає нових

підходів до організації занять, відбору змісту, форм і методів навчання, врахування особистостей фізичної культури кожного студента.

Перспективами подальших досліджень є пошук шляхів інтенсифікації навчання фізичному вихованню студентів інтегрованого освітнього середовища.

Список використаних джерел

1. Лещенко Г.А. Формування позитивної мотивації школярів до систематичних занять фізичними вправами / Г.А. Лещенко. – Автореф. дис. канд. пед. наук. – Кривий Ріг: Україна, 2006. – 45 с.
2. Смакула О.І. Формування ціннісного ставлення майбутніх учителів до фізичної культури / О.І. Смакула. – Автореф. дис. канд. пед. наук. К.: Інститут проблем виховання АПН України, 2006. – 45 с.
3. Губа В.П., Морозов О.С., Парфененков В.В. Научно-практические и методические основы физического воспитания учащейся молодежи. – М.: Советский спорт, 2009. – 216 с.
4. Колиненко Е.А. Повышение уровня физического состояния работников железнодорожного транспорта средствами физической культуры / Е.А. Колиненко. – Автореф. дис. на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: спец. 13.00.04. "Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры". – Хабаровск: Дальневосточная государственная академия физической культуры, 2005. – 76 с.
5. Круцевич Т.Ю. Теорія і методика фізичного виховання / Т.Ю. Круцевич. – К.: ОлімпійськаСписок використаних джерел, 2008. – 367 с.
6. Раевский Р.Т. Физическая культура и профессиональная деятельность / Р.Т. Раевский // Массовая культура и профессия: Тезисы докладов региональной науч.-практ. конф. (Омск, 13-14 июня 1990г.) – Омск: Омский государственный университет, 1990. – С. 15-17.

In this article is showed the importance of health and physical education of young students nowadays. Priority motive to physical exercises the attitude to personal health and needs for physical education classes and sports were identified and analyzed. Certain and analyzed priority reasons to engaging in a physical culture, to attitude toward an own health and by a requirement in engaging in a physical culture and sport. attitude of environment of student toward engaging in physical education and sport on the whole the positive, personal attitude toward the health and healthy way of life at the greater amount of students positive and greater part of students was determined in that physical education especially of employment in task medical forces

assists the improvement of bodily condition of health, reduction of tension, assists the increase of mental capacity, serves as an increase level of motivation to the healthy way of life.

Keywords: health, physical development, physical fitness, physical quality of human, mental capacity, physical capacity.

Отримано 13.6. 2013

УДК 81"246.2:001.4

С.В. Кульбіда

ДЖЕРЕЛЬНА БАЗА ТЕРМІНУ "ДВОМОВНІСТЬ" (ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ)

В статті викладено основні положення тлумачення терміну "двомовність" (білінгвізм) відповідно до теорії та практики педагогічних, лінгвістичних та психологічних досліджень, відстежених у зарубіжній та вітчизняній літературі. Розкрито класифікації двомовності за способом засвоєння мови, за ступенем складності мовленнєвих дій, за віковими періодами. На основі класифікацій виділено основні типи двомовності: складений, координативний, субординативний; рецептивний, репродуктивний, продуктивний; чистий, змішаний; природний, штучний; ранній, пізній.

Ключові слова: двомовність, білінгвізм, білінгв, білінгвальна взаємодія, продуктивний білінгвізм, мовленнєва діяльність.

В статье проанализированы основные положения термина "двуязычие" (билингвизм) относительно теории и практики педагогических, лингвистических и психологических исследований, представленных в зарубежной и отечественной литературе. Раскрыты классификации двуязычия по способу усвоения языка, по степени трудности речевых действий, по возрастным периодам. На основе классификаций определены основные типы двуязычия: составной, координативный, субординативный; рецептивный, репродуктивный, продуктивный; чистый, смешанный; естественный, искусственный; ранний, поздний.

Ключовые слова: двуязычие, билингвизм, билингв, билингвальное взаимодействие, продуктивный билингвизм, речевая деятельность.

Явище двомовності за хронологією знаходилося в полі зору багатьох вчених як в Україні, так і за кордоном (Л. Щерба, В. Белянін, Г. Шугард, Н. Протченко, Ю. Жлуктенко, В. Аврорін, Є. Верещагін, Ю. Дешерієв, М. Михайлов, У. Вайнрайх, М. Сігуан, У. Маккі, М. Певзнер, А. Ширін, Ф. Філін та ін. [1,2,3,4,5,6]).

Загалом термін *білінгвальний* походить з латини *bilingua*, що означає двомовний. Певний час використовувалось поняття "білінгуальний", яке пізніше дістало спрощення і в науці почав використовуватися термін "білінгвальний".

У педагогічній, методичній та лінгвістичній літературі, крім іншомовного "білінгвізм", в україномовній літературі вживають термін "двомовність". Втім, Ю. Дешерієв вважає, що термін "білінгвізм" має більшу словотворчу спроможність, аніж "двомовність", тому доцільно за відповідних умов віддати перевагу саме йому. Щодо суті поняття, то найвужче визначення білінгвізму знаходимо у лінгвістичному словнику О. Ахманової, де його тлумачать як "однаково досконале володіння двома мовами". Автор пропонує вживати цей термін як синонім до терміна "двомовність". Водночас, чимало дослідників вживають терміни "білінгвізм" та "двомовність" як рівноцінні, пояснюючи це тим, що сутність їх однакова (Є. Верещагін, М. Михайлов та ін.).

У. Вайнрайх, один із перших дослідників проблеми двомовності, прихильник комплексного підходу, розглядає цей термін як "практику попереминого користування мовами". Людину, яка здатна поперемино користується двома мовними системами, дослідник пропонує називати "білінгвом", втім, він зазначає, що білінгвів відрізняє одна риса – функціонування двох мов у свідомості одних і тих самих носіїв.

Ф. Філін пропонує розрізняти білінгвізм у широкому та вузькому розумінні. Двомовність (у вузькому розумінні) – це порівняно вільне володіння двома мовами, що є результатом засвоєння мов у природних умовах, тобто коли людина постійно перебуває у двомовному оточенні. Ширше розуміння даного поняття визначається і тоді, коли знання мов нерівне, коли друга (іноземна) мова має нижчий рівень володіння, коли людина може спілкуватися на нею на елементарному рівні.

Досить часто суперечливі погляди на сутність білінгвізму призвели до появи низки його класифікацій.

Зокрема, відомий мовознавець У. Вайнрайх пропонує класифікацію двомовності за способом засвоєння мови і виділяє три її типи:

- складений білінгвізм (для кожного поняття є два способи мовної реалізації, що характерно здебільшого для дітей із двомовних сімей);
- координативний (кожна мовна реалізація пов'язана із певною системою понять і таке явище зазвичай розвивається в умовах іміграції);
- субординативний (система другої мови базується на системі першої, як у шкільному типі навчання другої мови).

Три види двомовності виділяє також Є. Верещагін, беручи за критерій ступінь складності мовленнєвих дій:

- рецептивну (людина володіє лише уміннями та навичками сприймання іншомовного тексту, мовлення),

- репродуктивну (вміє не тільки сприймати, а і відтворює вголос прочитане чи почуте) і продуктивну (вільно володіє мовленням).

Мовознавець Л. Щерба на підставі даних спостережень за мовленням білінгвів визначив свого часу два типи двомовності – чистий та змішаний. Під чистим білінгвізмом учений запропонував розглядати випадки "незалежного існування двох мов у свідомості" та у процесі мовленнєвого спілкування білінгвів. Цей тип двомовності починає формуватися ще у ранньому дошкільному віці й трапляється не так часто. Поширенішим є змішаний тип, за якого "кожен елемент однієї з мов виявляється пов'язаним за змістом з відповідним елементом другої", набувається у штучних умовах, тобто в процесі навчання.

Сучасний мовознавець – В. Белянін виділяє природний (побутовий) та штучний (навчальний) білінгвізм. При цьому, природний білінгвізм з'являється у відповідності з мовним оточенням (за наявності радіо і телебачення та завдяки багатій мовній практиці). Усвідомлення мовної специфіки системи може не відбуватися. А при штучному білінгвізмі другу мову необхідно вивчати, прикладаючи вольові зусилля та використовуючи спеціальні методи і прийоми. Водночас, можлива така ситуація, коли іноземну мову вивчають спонтанно, і з викладачем одночасно (на курсах так званого ввімкнутого навчання в країні мови, що вивчається). Також слід зауважити визначення двомовності згідно за віковими періодами, білінгвізм має поділ на:

- ранній, зумовлений перебуванням і життєдіяльністю у двомовному культурному середовищі;

- пізній, при якому оволодіння другою мовою відбувається у старшому віці, після оволодіння рідною мовою.

Таким чином, білінгвізм – це реальна соціально-мовна ситуація, сутність якої полягає у співіснуванні і взаємодії двох мов у межах одного мовного колективу. Урахуванням тісної взаємодії зовнішніх (соціальних) і внутрішніх (структурних) чинників у процесі розвитку і функціонування лінгвістичних об'єктів – одна з методологічних вимог мовознавчих досліджень. "Мовна структура, – пише Ю. Д. Дешерієв, – це продукт історичного формування і розвитку мови в нерозривному зв'язку з розвитком суспільства, трудової діяльності, мовленнєвої практики і суспільної свідомості людей". Білінгвальна взаємодія (двох мовних систем у межах єдиного колективу носіїв білінгвізму) має комплексний характер: по-перше, це взаємодія функціонування двох мов у процесі реалізації суспільно-комунікативних потреб (функціональна взаємодія), по-друге, – взаємодія структур мов, що контактують у межах колективу носіїв двох систем комунікації (структурна взаємодія).

Зрозуміло, що структурна взаємодія певною мірою залежить від функціональної, оскільки сфери і ситуації спілкування характеризуються різними умовами контактування мов, різними показниками їх використання, актуальністю певних фрагментів чи окремих одиниць мовних систем.

Результатом функціональної взаємодії є існування різних за обсягом використання двох мов сфер і ситуацій спілкування, структурна взаємодія веде до змін у функціонуванні певних мовних одиниць. Наслідки білінгвальної взаємодії структур мов простежуються практично на всіх рівнях, але найбільший інтерес для досліджень взаємодії соціальних та структурних факторів становить поняттявживання, оскільки лексика має тісні і розгалужені зв'язки з позамовною дійсністю. Найширше наслідки структурної взаємодії мов при білінгвізмі відбиваються в усному мовленні. Процес білінгвістичної взаємодії залежить від характеристик суб'єкта двомовності. Існують певні розбіжності у поширенні одиниць специфічного слововживання серед різних соціальних груп інформантів. Тут можна виділити кілька аспектів: по-перше, різні соціальні групи характеризуються різними показниками освітнього рівня і рівня мовної компетенції, по-друге, білінгвальна взаємодія лексики залежить від типу двомовності, а соціальні групи різняться з погляду місця функціональних репрезентантів мови в реалізації спілкування; по-третє, кожна соціальна група характеризується певним комплексом соціально-мовних потреб. Внутрішні (структурні) та зовнішні (соціальні) чинники білінгвальної взаємодії лексики складають непросту систему.

Наявність спільного соціального субстрату обох мов дає головний імпульс взаємодії – місце контактування двох мов – мовна свідомість і мовленнєва діяльність білінгвів. У взаємодію вступають одиниці, що мають певні спільні риси форми або змісту, глибина взаємодії виявляє пряму залежність від ступеня близькості двох мовних структур. Втім, існуючі відмінності серед суб'єктів двомовності, а також між сферами і ситуаціями спілкування істотно впливають інтенсивність білінгвальної взаємодії (збільшуючи чи зменшуючи поширення специфічного поняттявживання серед певних соціальних груп білінгвів). Розгалужені зв'язки лексичної семантики з позамовною дійсністю спричиняють розбіжності у "мобільності" проникнення різних тематичних і лексико-семантичних груп у іншомовне мовлення, характер розвитку семантики запозиченого поняття. Зрештою, між різноманітними чинниками немає суцільної ізоляції: вплив соціальних факторів корегує дію структурних і навпаки.

Існує думка, що абсолютно еквівалентне володіння двома мовами неможливе. Адже абсолютний білінгвізм передбачає ідентичне володіння мовою в усіх ситуаціях спілкування. Це пов'язано з тим, що досвід, набутий за допомогою використання однієї мови, завжди

різниться від досвіду, засвоєного шляхом використання іншої мови. Втім, часто дві мови по-різному використовуються залежно від ситуації спілкування. Так, у ситуаціях навчання перевага надається одній мові, тоді як в емоційних життєвих ситуаціях – іншій. Ця думка суперечить загальним уявленням про природу білінгвізму, який розглядається у контексті психологічних механізмів мовленнєво-мисленевої діяльності. З позиції цих механізмів можна стверджувати про різні мовні засоби вербалізації емоцій, втім, про загальний їх перебіг та вияв життєдіяльності особистості як результат набутого не лише мовного, а й позамовного досвіду.

На сучасному етапі розвитку психології дослідження білінгвізму зосереджується, в основному, навколо загальнотеоретичних концепцій, що розробляються в межах діяльнісного і когнітивного підходів. Із позицій діяльнісного підходу проблематика двомовності розглядається у вимірі функціонування мовленнєвої діяльності активного суб'єкта пізнання, постійно залученого до взаємодії з фізичним та соціальним світом. Із погляду когнітивного підходу двомовність вивчається у контексті репрезентації знань людини, яка відображає особливості її індивідуальної картини світу. Вважається, що діяльнісний підхід до дослідження двомовності є провідним, оскільки він охоплює як активного суб'єкта пізнання, так і відтворення дійсності. Загалом процес оволодіння іноземною мовою – це оволодіння мовленнєвою діяльністю. Тому проблема двомовності, особливості її формування мають відштовхуватися від загальних закономірностей мовленнєвої діяльності людини.

Процес оволодіння іноземною мовою – це оволодіння мовленнєвою діяльністю засобами мови іншої національної, культурної спільноти. У дослідженні продуктивного білінгвізму важливою є теза про те, що в основі білінгвізму знаходяться ті ж мовленнєві механізми, за допомогою яких відбувається спілкування рідною мовою – лише під час білінгвізму вони дають змогу індивіду дві мовні системи. Існує думка, що перемикання з одного мовного коду на інший, можливо, відбувається в дійсності завдяки тому, що ізоморфні: в основі структури лежать однакові, спільні принципи. Тому особливого значення набуває висвітлення двох аспектів. По-перше, встановлення тих мовленнєвих механізмів та процесів, які зумовлюють процес мовленнєвої діяльності людини безвідносно до тієї мови, яка використовується в певному контексті. По-друге, визначення особливостей оволодіння мовами, які є універсальними як для рідної мови, так і чужоземної мов. У своїй праці "Про потрійний аспект мовних явищ та експеримент у мовознавстві" Л. Щерба окреслює три аспекти мовних явищ: поряд із системою мови, що визначається як словник і граматичний лад, і мовленням, як результати процесів "говоріння" і "розуміння", які трактуються як мовленнєва діяльність. При цьому вчений наголошує на

тому, що мовленнєва діяльність зумовлена складним мовленнєвим механізмом людини (мовленнєва організація індивіда). Таким чином, мовленнєва організація розглядається як провідний чинник, що детермінує мовленнєву діяльність та її прояви у мовному матеріалі й мовних системах. У контексті білінгвізму мовленнєва організація може розглядатися як універсальний механізм оволодіння мовою, оскільки, на противагу мовленнєвій діяльності, мовній системі й мовному матеріалу, не залежить від фонологічних, лексичних і граматичних особливостей мови, якою володіє індивід. Унаслідок цього неможливе є механічне перенесення результатів аналізу мовної системи чи мовного матеріалу на опис закономірностей функціонування мовленнєвої організації індивіда. Цей опис має базуватися на виявленні закономірностей функціональних систем, що забезпечують процес мовлення та мовленнєвого сприйняття. У контексті продуктивного білінгвізму, що має спільні корені як в оволодінні рідною, так і іноземною мовами, особливої уваги набувають мотиви та внутрішнє мовлення. Вони висвітлюють особливості функціонування механізмів мовленнєвої діяльності, що є автономними від лексичної і граматичної будов мов, якими володіє суб'єкт, та визначають його готовність до здійснення мовленнєво-мисленнєвих операцій.

Особливо важливо у формуванні двомовних умінь – становлення внутрішнього мовлення, яке може поперемінно відбуватися на двох мовах. П.Я. Гальперін визначає внутрішнє мовлення як етап, що передує будь-якому акту говоріння. Без достатньо розвиненого внутрішнього мовлення дитина не зможе висловлювати думки, продукувати мовлення. Особливість внутрішнього мовлення полягає в тому, що воно є пусковим механізмом підготовки до зовнішнього мовлення. Це виявляється у таких етапах: установка на мовлення; внутрішнє мовлення, яке включає структури потенційного підмета і присудка; визначення простору для повного оформлення думки у судженні. Існує і відмінний погляд на природу внутрішнього мовлення. Л. С. Рубінштейн наголошує на вторинності внутрішнього мовлення, його походження від зовнішнього. Як аргумент, він говорить про соціальність внутрішнього мовлення. Так, внутрішнє мовлення, містячи словесне, дискурсивне мислення, відбиває структуру мовлення, сформовану у процесі спілкування. Соціальність внутрішнього мовлення виявляється і в його змісті. Вчений наголошує на тому, що внутрішнє мовлення має не лише інтелектуальну природу, а й емоційний характер, воно часто буває емоційно насиченим. І. Н. Горелов висунув дві гіпотези у дослідженні природи білінгвізму: гіпотезу роздільності та гіпотезу суміжності. Гіпотеза роздільності передбачає, що у білінгва існують дві окремі системи асоціацій, які утворюють дві автономні сфери мислення, сформовані у білінгва. Гіпотеза суміжності натомість передбачає існування єдиної концептуальної бази як для рідної, так і іноземної мов,

що включає спільні механізми мовленнєвої діяльності у контексті будь-якої мови. Дослідник віддає перевагу правомірності другої гіпотези, пропонуючи такі узагальнення. По-перше, концептуальна база мислення утворюється внаслідок активної практичної діяльності суб'єкта. Ця база охоплює суб'єктивні враження про світ, особистісний досвід, набутий впродовж суспільно-історичного розвитку людства. Національна мова "вприскується" у психіку індивіда з метою організації комунікативних можливостей та мислення людини. Втім, ця мова може розглядатися як важливий додаток до універсальних і незалежних від мовної специфіки картини світу компонентів, підпорядкованих досвіду та об'єктивним законам фізичного світу. Лише через цю концептуальну базу виникає, розвивається та осмислюється система будь-якої мови. По-друге, при продуктивному білінгвізмі на ґрунті концептуальної бази формується дві рівноправні мовні системи. У разі, коли мова є провідною (що притаманно для штучного білінгвізму), мовна система іноземної мови певною мірою гальмується, унаслідок чого її використання зіставляється з одиницями рідної мови [3]. Отже, результати теоретичного аналізу різних етапів мовленнєвої діяльності уможливають визначення коренів продуктивного білінгвізму, спільних для процесу оволодіння будь-якої мови. Вивчення природи білінгвізму і зіставлення процесів оволодіння рідною та іноземною мовами має проводитися згідно з операціями, що здійснюються на різних етапах породження мовлення, аналізу психофізичної природи цих операцій. Відтак, питання продуктивного білінгвізму й особливості його формування мають розглядатися у контексті мовленнєво-мисленнєвої діяльності.

Аналіз психічних особливостей породження мовленнєвої діяльності у контексті продуктивного білінгвізму дає змогу зробити такі теоретичні узагальнення:

– будь-яке мовлення та мовленнєві акти як його складові частини стимулюються мотивами діяльності суб'єкта, формуючи готовність до породження мовлення у конкретній ситуації.

– будь-яке мовлення та мовленнєві акти як його складові частини стимулюються мотивами діяльності суб'єкта, формуючи готовність до породження мовлення у конкретній ситуації. Мотиви визначаються не лише межами ситуаційного контексту, а й цілісною предметно-практичною діяльністю у фізичному і соціальному світі людини як активного суб'єкта життєдіяльності;

– основою, концептуальною базою оволодіння мовою та породженням мовлення є уявлення і знання людини про навколишню діяльність, які зумовлюють особливості розуміння світу та визначаються внутрішньою будовою особистості;

– важливим складником концептуальної бази є наочно-образне мислення суб'єкта, яке дає змогу створювати ментальні репрезентації

навколишньої дійсності на основі її зовнішніх та внутрішніх ознак і властивостей;

– наочно-образні особливості мисленневих процесів, що передують породженню мовлення, визначають поєднаний, дифузний, образний, стислий характер концептуальної бази суб'єкта як основи для вербального мислення та мисленневої діяльності загалом;

– особливості породження мовлення, визначення етапів мовленневої діяльності у вигляді мотиву – внутрішнього мовлення – семантичного задуму – породження мовлення дають підстави розглядати їх як спільні, універсальні підстави оволодіння будь-якою мовою, а відтак, психологічні основи продуктивного білінгвізму.

Білінгвальний метод – це технологія використання двох мов в педагогічній практиці. Результатом впровадження білінгвального методу навчання є формування в учнів продуктивного білінгвізму.

Список використаних джерел

1. Белянин В. П. Основы психолінгвистической диагностики / В. П. Белянин. – М.: Тривола. – 2000. – 248 с.
2. Бюлер К. Теория языка / К. Бюлер // електронний ресурс: off-line version – 316 с.
3. Горелов И. Н., Седов К. Ф. Основы психолінгвистики: Учебное пособие /И.Н. Горелов, К.Ф.Седов. – М.: Академия, 1997. – 224 с.
4. Введение в теорию коммуникации: учебное пособие / Кашкин В. П. – Воронеж: Издательство ВГТУ, 2000. – 175 с.
5. Леонтьев А. А. Основы психолінгвистики: Учебник / Леонтьев А. А. – М. : Знание, 1997. – 287 с.
6. Лурия А. Р. Язык и сознание / Лурия А. Р. // под ред. Е. Д. Хомской. – М.: Изд-во Московского университета, 1979. – 320 с.

The paper outlined the main provisions of the interpretation of the term "bilingualism" (bilingualism) according to the theory and practice of educational, linguistic and psychological research, tracked in foreign and domestic literature. Solved are the classification for bilingual language by means of an acquisition method, the degree of difficulty of speech acts per age periods. Based on the analyzed classifications the main types of bilingualism are identified as: compiled, koordynative, subordynative bilingualism, receptive, reproductive, productive, pure, mixed, natural, factitious, early, late.

Keywords: bilingualism, bilingual, bilingual interaction, productive bilingualism, speech activity.

Отримано 14.6.2013

СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ КОНТРОЛЬНО- ДИАГНОСТИЧЕСКОГО МОДУЛЯ ЭЛЕКТРОННЫХ УЧЕБНО- МЕТОДИЧЕСКИХ КОМПЛЕКСОВ, НАПРАВЛЕННЫХ НА ПОДГОТОВКУ ДЕФЕКТОЛОГОВ

У статті визначена структура електронного навчально-методичного комплексу, який використовується для підготовки дефектологів, а також описана структура і зміст контрольно-діагностичного модуля даного комплексу.

Ключові слова: електронний навчально-методичний комплекс, контрольно-діагностичний модуль, зміст контрольно-діагностичного модуля.

В статье определена структура электронного учебно-методического комплекса, используемого для подготовки дефектологов, а также описана структура и содержание контрольно-диагностического модуля данного комплекса.

Ключевые слова: электронный учебно-методический комплекс, контрольно-диагностический модуль, содержание контрольно-диагностического модуля.

Одним из эффективных средств повышения качества образования выступает электронный учебник. Это обусловлено следующими факторами:

- 1) повышением спроса на высококвалифицированных специалистов;
- 2) стремительным ростом объема необходимой для усвоения информации;
- 3) невозможностью увеличить сроки обучения (как подготовки, так и переподготовки и повышения квалификации кадров).

В настоящее время в Республике Беларусь и странах СНГ в практике подготовки специалистов для системы специального образования наблюдается тенденция к увеличению доли электронных учебных материалов. Преимуществом предлагаемых к разработке электронных учебно-методических комплексов является смещение акцентов в разработке их структуры таким образом, что основным (базовым) модулем будет выступать блок формирования профессионально

значимых практических умений учителя-дефектолога. Структура данного модуля будет включать в себя: систему заданий-тренажеров, направленных на формирование профессионально значимых педагогических умений (прогностических, коммуникативных, рефлексивных и др.) и систему различного вида самоконтроля. Вспомогательный модуль будет содержать разноплановый материал (текстовый, графический и др.), являющийся дополнительным источником для формирования профессионально значимых педагогических умений. Разработанные в ходе реализации научной темы электронные учебно-методические комплексы могут использоваться для поддержки лекционных и практических курсов с целью их углубленного изучения; для организации управляемой самостоятельной работы студентов; для обеспечения возможности работы со студентами в режиме on-line; для реализации технологии дистанционного обучения.

Таким образом, электронные учебно-методические комплексы по дисциплинам педагогического и методического циклов нацелены не только на формирование у студентов требуемых знаний, умений и навыков, но и предоставляют возможность контроля и измерения результативности обучения. Контроль знаний является составной частью процесса обучения. От правильной организации контроля во многом зависят эффективность управления образовательным процессом и качество подготовки специалиста. Правильно организованный контроль учебной деятельности позволяет оценивать получаемые студентами знания, умения и навыки, вовремя оказать необходимую помощь и добиться поставленных целей обучения. Все это в совокупности создает благоприятные условия для усвоения содержания изучаемой дисциплины и активизации самостоятельной работы студентов.

Одним из функциональных компонентов электронного учебно-методического комплекса является контрольно-диагностический модуль, который обладая самостоятельным значением, через реализацию собственного дидактического потенциала (осмысление, закрепление и контроль знаний), обеспечивает выполнение функций электронного учебно-методического комплекса в целом.

Основными задачами контрольно-диагностического модуля электронных учебно-методических комплексов по дисциплинам педагогического и методического циклов являются:

- 1) осуществление различных видов объективного контроля;
- 2) измерение результативности обучения;
- 3) организация самоконтроля обучающихся.

Ведущими функциями контрольно-диагностического модуля являются аттестационная функция и функция проверки качества обучения. Но систематическая работа с данным модулем позволяет осуществить реализацию обучающей и воспитательной функций.

Обучающая функция измерения результативности обучения проявляется в том, что в процессе проверки знаний и умений студентов происходит повторение материала, а преподаватель приобретает дополнительную возможность акцентирования внимания обучаемых на самом существенном в учебном материале дисциплины, разбора типичных ошибок и др. Воспитательная функция измерения результативности обучения проявляется в стимулировании студентов к изучению дисциплины, совершенствованию и углублению своих знаний. Возможность проверить и оценить полученные результаты служит мотивацией в учебе, развивает у студентов умения самоконтроля и самооценки. При разработке содержания контрольно-диагностического модуля необходимо ориентироваться на ряд требований, которые и обеспечат эффективность использования данного модуля:

1. Четкое формулирование требований к знаниям и умениям студентов, которые должны соответствовать содержанию и методам обучения.

2. Разработка контрольно-измерительных материалов модуля осуществляется в строгом соответствии с требованиями к знаниям и умениям студентов.

3. Разработка технологии измерения результативности обучения и его контроля (разработка тестовых заданий и организация тестирования).

4. Экспертная оценка качества материалов контрольно-диагностического модуля. Проверка соответствия контрольно-измерительных материалов содержанию обучения и требованиям, предъявляемым к знаниям и умениям студентов. Оценка полноты покрытия требований измерительными материалами.

5. Систематическое использование контрольно-диагностического модуля. Оценка качества обучения должна проводиться, как в процессе изучения дисциплины, так и по окончании ее изучения.

6. Определение итогов измерений, сравнение результатов, формулирование выводов по качеству обучения студентов.

Соблюдение указанных требований позволяет представить, что и как должны усвоить студенты в ходе обучения, в каких видах деятельности должны проявиться те или иные знания, умения или навыки, какими качествами знаний и умений должны обладать студенты [1,2].

В качестве контрольно-измерительных материалов, составляющих содержание контрольно-диагностического модуля электронных учебно-методических комплексов по дисциплинам педагогического и методического циклов, могут выступать: контрольные вопросы, задания на составление структурно-логических схем, контрольные задачи и упражнения, решение педагогических задач, написание рефератов и эссе, тестовые задания. В связи с этим, контрольно-диагностический модуль логично разделить на три блока: тестовый, контрольный,

учебных достижений. Базовыми блоками контрольно-диагностического модуля являются тестовый и контрольный, блок учебных достижений выступает вспомогательным. В зависимости от направленности дисциплины (педагогического или методического цикла) удельный вес заданий базовых блоков изменяется. В контрольно-диагностическом модуле электронных учебно-методических комплексов по дисциплинам педагогического цикла будут преобладать задания тестового модуля, в то время как в контрольно-диагностическом модуле электронных учебно-методических комплексов по дисциплинам методического цикла количество заданий контрольного и тестового блоков будет приблизительно равным. Использование контрольно-диагностического модуля электронных учебно-методических комплексов по дисциплинам педагогического и методического циклов в единстве указанных блоков позволит обеспечить:

- индивидуальный контроль за учебной деятельностью каждого студента;
- систематичность контроля на всех этапах обучения;
- реализацию разнообразных форм проведения контроля;
- осуществление всестороннего контроля, охватывающего все темы и разделы дисциплины;
- полную проверку знаний и умений студентов;
- объективность и независимость контроля;
- высокую разрешающую способность и точность оценки;
- учет специфических особенностей каждого учебного предмета за счет применения многообразия форм тестовых заданий и педагогических задач;
- функционирования внутренней обратной связи в процессе обучения;
- единство требований ко всем испытуемым, вне зависимости от их прошлых учебных достижений;
- развитие навыков самоконтроля и стимулирование учебной мотивации.

В контрольно-диагностическом модуле электронных учебно-методических комплексов по дисциплинам педагогического и методического циклов тестовый блок представляет собой систему тестовых заданий по изучаемой дисциплине. Его выделение обусловлено тем, что тестовые формы диагностики и контроля знаний студентов являются одним из наиболее перспективных средств повышения эффективности процесса непрерывного интегрированного обучения. Одним из основных достоинств тестовых технологий является объективность и независимость контроля, оперативность контроля большого количества студентов и наиболее полный охват тестовыми заданиями изучаемого курса. Плановое и систематическое

осуществление тестового контроля позволяет преподавателю оценить степень усвоения учебного материала студентами за определенный период, выявить успехи в учении, пробелы и недостатки в знаниях и умениях, определить качество усвоения пройденного материала.

Основу тестового блока составляют наборы тестовых заданий, имеющих своей целью оценить степень усвоения знаний обучаемого по определенной дисциплине. По функциональному назначению различают следующую классификацию тестовых заданий:

- для предварительного, или начального контроля;
- для текущего контроля, или контроля над ходом усвоения материала;
- для промежуточного, или рубежного контроля;
- для итогового контроля.

Предварительный, или начальный контроль (предварительное тестирование) осуществляется для установления индивидуального уровня обученности студента, это так называемое, пропедевтическое диагностирование. Текущий контроль, или контроль за ходом усвоения материала (текущее тестирование) позволяет преподавателю получать сведения о ходе процесса усвоения знаний в течение определенного промежутка времени, например, после изученной темы или раздела. Промежуточный, или рубежный контроль – это тестирование после, например, изучения крупных разделов (модулей) учебной дисциплины. Итоговый контроль (итоговое тестирование) предназначено для оценки знаний по всей дисциплине.

По дидактической направленности тесты и тестовые задания можно разделить на:

- оценочные – как средство оценки знаний и умений;
- диагностические – для выявления причин успехов и недостатков;
- ориентирующие – подсказывающие направление последующего обучения;
- мотивирующие – обеспечивающие мотивацию обучающегося;
- обучающие – позволяющие корректировать процесс обучения в соответствии с возможностями и потребностями обучающегося;
- информационные – предоставляющие информацию об уровне знаний, усвоенных обучающимися.

Целями построения комплексной системы предварительного, промежуточного и итогового контроля знаний и умений студентов являются: систематизация знаний; использование потенциала дисциплины и электронного учебно-методического комплекса для формирования умений и навыков свободного поиска информации, ее отбора и пересмотра знаний; развитие навыков анализа информации; формирование у студентов умений и навыков исследовательской деятельности; стимулирование мотивации студентов к обучению на

основе информирования их о результатах учебной деятельности; овладение студентами технологией диагностики знаний и умений.

Для того чтобы системы тестовых заданий могли выявлять достижения студентов, сами тестовые задания должны быть разработаны с учетом названных исходных положений и отвечать определенным требованиям:

- соответствие тестовых заданий содержанию и объему полученной студентами информации (содержательная валидность);

- соответствие тестовых заданий контролируемому уровню усвоения (функциональная валидность);

- определенность, которая необходима не только для понимания каждым обучаемым того, что он должен выполнять, но и для исключения правильных ответов, отличающихся от верного ответа (эталона);

- простота, которая означает, что тестовое задание должно иметь одно задание одного уровня, то есть не должен быть комплексным и состоять из нескольких заданий разного уровня усвоения;

- однозначность, которая определяется как одинаковость оценки качества выполнения тестового задания разными экспертами (то есть понимания того, что тестовое задание относится к соответствующему уровню);

- надежность тестовых заданий, которая заключается в обеспечении устойчивости результатов многократного тестирования одного и того же испытуемого. Надежность тестовых заданий растет с увеличением количества заданий, входящих в тот или иной уровень.

При разработке систем тестирования контрольно-диагностического модуля электронных учебно-методических комплексов по дисциплинам педагогического и методического циклов необходимо:

- четко формулировать цель тестирования (определение промежуточного уровня знаний, определение итогового уровня знаний, повторение определенного материала, решение определенной проблемы);

- помнить, что при увеличении количества содержащихся в тесте заданий повышается его надежность;

- учитывать, что тестовое задание должно включать по возможности задания различных типов и видов, так как это повышает его достоверность;

- помнить, что дихотомическое построение ответов (по принципу "да" – "нет") снижает надежность тестового задания;

- формулировать каждое тестовое задание максимально просто;

- не включать в текст тестового задания прямые цитаты;

- не использовать в тестовом задании задания-ловушки, провокационные вопросы;

- учитывать, что в тестовом задании не должно быть задач, дающих ответы на другие вопросы;
- избегать вопросов, ответить на которые можно на основе общей эрудиции без специальных знаний, полученных при изучении данной дисциплины;
- не вводить в тест задания или вопросы, касающиеся мелких деталей и частностей;
- использовать оригинальный подход в постановке вопросов, так как это повышает привлекательность тестового задания;
- использовать диаграммы, таблицы, рисунки, схемы, блок-схемы и другие поясняющие задания;
- помнить, что каждое задание не должно иметь многоцелевую направленность, а призвано выявлять лишь один, определенный аспект;
- формулировать каждое задание или вопрос на обычном и ясном (однозначность терминов) языке, понятном испытуемым;
- предоставлять возможность ввода ответа в форме, максимально приближенной к общепринятой;
- обеспечить адекватный анализ ответа, отличающий опечатку от ошибки и распознающий правильный ответ в любой из эквивалентных форм его представления;
- обеспечить фиксацию результатов контроля, их сбор, распечатку и статистический анализ.

При разработке системы тестовых заданий необходимо учитывать их форму, тип и вид. Форма тестового задания определяет его внешнее представление, тип – содержательную сторону. Формы тестовых заданий разбиваются на две группы – задания в закрытой и в открытой форме. Задания в закрытой форме характерны тем, что содержат в себе и основу (вопрос, утверждение) и ответы (элементы ответов), из которых испытуемый должен выбрать или составить верный ответ. Для заданий в закрытой форме необходимо предусмотреть: множественный выбор – выбор одного или нескольких правильных ответов из приведенного списка; альтернативный выбор – предусматривает ответ "да" или "нет"; установление соответствия – установление соответствия элементов двух списков; установление последовательности – расположение элементов списка в определенной последовательности. Задания в открытой форме подразделяются на задания с дополнением и в виде свободного изложения. В этом случае испытуемому необходимо дополнить содержание задания своей информацией. Для подобных заданий важно предусмотреть: свободное изложение – самостоятельная формулировка ответа; дополнение – формулировка ответов с учетом предусмотренных в задании ограничений (например, дополнить предложение). Тип тестового задания определяется характером внутренней мыслительной деятельности, которую должен выполнить студент при решении

тестового задания. Как правило, тип тестового задания связывается с определенным уровнем усвоения: знакомство (анализ представленных вариантов ответов, через выполнение операций опознания, различения или классификации), воспроизведение (решение типовых задач), применение (решение нетиповых задач). Если студент сначала конструирует ответ, вспоминая ранее усвоенную информацию, либо применяя ее для решения типовой или нетиповой задачи, и только после этого выбирает ответ из представленных вариантов, то это тестовое задание соответственно второго или третьего уровня усвоения. В контрольно-диагностический модуль целесообразно включать не только стандартные задания с выбором из нескольких вариантов, но и другие типы заданий, которые направлены на проверку усвоения связей между понятиями (между событиями, фактами, явлениями), входящими в данную контрольную единицу. Приоритет следует отдать заданиям на понимание процессов и связанных с ними алгоритмов, а также заданиям на соответствие с использованием различных видов сортировок, классификаций и последовательностей.

В зависимости от вида, тестовые задания могут быть разделены на традиционные и нетрадиционные. Традиционные тестовые задания обладают составом, целостностью и структурой. Состоят из заданий, правил их применения, оценок за выполнение каждого задания и рекомендаций по интерпретации тестовых результатов. Результат традиционного тестового задания зависит от количества вопросов, на которые был дан правильный ответ. Нетрадиционные тестовые задания разделяются на интегративные и адаптивные. Интегративные тестовые задания – это тесты, состоящие из системы заданий, нацеленных на обобщенную итоговую диагностику подготовленности студента. Диагностика проводится посредством предъявления таких заданий, правильные ответы на которые требуют интегрированных (обобщенных, явно взаимосвязанных) знаний двух и большего числа учебных дисциплин. Адаптивные тесты (многоступенчатые) представляют собой вариант автоматизированной системы тестирования, в которой заранее известны параметры трудности и дифференцирующей способности каждого задания. Это особый вид тестового задания, в котором каждое последующее задание выбирается в зависимости от ответов на предыдущие задания. Последовательность заданий и их количество в таком виде теста определяется динамически. Значимыми преимуществами адаптивного тестового задания перед традиционным являются: возможность адаптации под уровень знаний тестируемого (не придется отвечать на слишком сложные или слишком простые вопросы); экономия времени и сил за счет сокращения количества заданий без потери уровня достоверности.

Важнейшим достоинством использования тестовых заданий является эффективная организация самостоятельной работы и возможность

осуществления самоконтроля. Самоконтроль служит действенным средством стимулирования познавательной деятельности обучающихся, служит внешним побуждающим фактором. Обучение специальным знаниям и умениям происходит намного результативнее, если обучающийся получает не только собственно информацию, но и информацию, постоянно оценивающую его уровень усвоения. Осуществляя самоконтроль и убеждаясь в прочном овладении материалом, обучающийся переживает ситуацию успеха, что положительно влияет на его стремление к дальнейшему обучению. И напротив, получая невысокие оценки, обучающийся переживает противоречие между полученным уровнем знаний и желаемым, что также может служить основой для продолжения учебной работы. То есть, и в первом, и во втором случае познавательная активность побуждается не внешней, а внутренней потребностью.

Контрольный блок контрольно-диагностического модуля электронных учебно-методических комплексов по дисциплинам педагогического и методического циклов представляет собой набор дидактических материалов, представленных в виде контрольных вопросов, упражнений, педагогических задач, а также тематики рефератов, педагогических эссе, педагогических проектов. Выделение данного блока вызвано необходимостью обеспечить активное осмысление студентами учебного материала по изучаемой дисциплине; развивать умения выполнять поиск, сбор и отбор информации, осуществлять ее систематизацию и обобщение; стимулировать студентов к поиску вариативных решений учебных задач, осуществлять анализ проблемных ситуаций; активизировать их педагогического творчества.

Ключевым элементом контрольного блока предлагается считать педагогические задачи, которые представляют собой требование или вопрос, на который необходимо найти ответ, учитывая определённые условия. Чтобы педагогические задачи служили не только одним из инструментов формирования профессиональных умений и навыков, но и выступали средством диагностики и контроля, при разработке учебных задач необходимо придерживаться трех основных требований: достаточность условия, корректность вопроса и наличие противоречия. Предложить студентам решить педагогическую задачу – значит ввести их в ситуацию, требующую восстребованности определенных знаний, анализа ситуации и конкретных условий, ориентации на содержательно общий способ ее решения во всех возможных частных и конкретных условиях, анализ результатов решения. Разработанные для включения в контрольно-диагностический модуль педагогические задачи могут быть репродуктивными и продуктивными. Репродуктивные педагогические задачи направлены на разрешение типовых педагогических ситуаций, систематически повторяющихся в образовательном процессе. Но, при

этом репродуктивные педагогические задачи не подразумевают предложения шаблонов, "ритуального поведения", а требуют принятия решения в конкретных условиях. Продуктивные педагогические задачи в своем условии содержат нетиповые (или вариативные) ситуации и требуют от студентов собственных поисковых действий. В качестве варианта таких задач могут выступать эвристические педагогические задачи в принципиально непрогнозируемых ситуациях, которые требуют не варианта решения задачи, а алгоритма эвристического поиска возможных решений, их сравнения, оценки и выбора.

Блок учебных достижений представляет собой систему оценивания учебных достижений студентов по разным видам аттестаций (текущей, рубежной, промежуточной, итоговой). Система оценивания учебных достижений позволяет педагогу определить степень освоения студентами изучаемой дисциплины, ранжировать студентов по итогам кумулятивной (накопительной) оценки их учебных достижений. Студентам, анализ блока учебных достижений, предоставляет возможность самостоятельно оценить свой уровень подготовленности по предмету, стимулирует повышение их мотивации к освоению дисциплин на базе более высокой дифференциации оценки результатов своей учебной работы.

Блок учебных достижений минимально должен содержать два раздела: результаты изучения темы, результаты изучения дисциплины. Результаты изучения темы представляют собой диаграмму, отражающую процентные и содержательные результаты изучения темы (раздела). Эта диаграмма наглядно демонстрирует, какие задания выбранной темы оказались для студентов в той или иной мере сложными, какой уровень сложности заданий наиболее освоен студентами, какие варианты ответов на задание предпочли студенты. Результаты изучения дисциплины отражают числовые и предметно-сущностные результаты изучения дисциплины. Результаты, отраженные на графике демонстрируют степень усвоения дисциплины, среднюю результативность студентов, наиболее освоенные темы, темы, проблемные для усвоения. Также можно дополнительно получить информацию о том, какие ответы наиболее предлагаемы студентами при решении педагогических задач. Все полученные результаты структурируются в отчет, который может быть создан в трех формах: краткий, развернутый, обобщенный. Краткий отчет содержит информацию о фамилии обучаемого, доле выполненных заданий по темам, полученной отметке за выполнение тестовых заданий, результаты решения репродуктивных педагогических задач. Развернутый отчет содержит полную информацию о результатах тестирования, результаты решения продуктивных педагогических задач, общий уровень изучения дисциплины. Обобщенный отчет – это

подробная электронная таблица, объединяющая краткий и развернутый отчеты.

Таким образом, разработанный с учетом выше описанных требований и структурированный по предложенной схеме контрольно-диагностический модуль электронных учебно-методических комплексов по дисциплинам педагогического и методического циклов позволит осуществлять систематическую оценку результатов обучения (детальных и обобщенных), управлять процессом обучения и корректировать его, стимулировать самоконтроль и самооценку студентов, активизировать их познавательную деятельность.

Список використаних джерел

1. Васюкевич В.В. Методика создания электронных учебно-методических комплексов [Текст]: учебно-методическое пособие / В.В. Васюкевич. - Мурманск: МГПУ, 2009. - 41 с.
2. Васюкевич В.В. Методика ведения электронного журнала учета учебных достижений студентов на основе модульно-рейтинговой технологии обучения [Текст]: учебно-наглядное пособие / В.В. Васюкевич. - Мурманск: МГПУ, 2009. - 63 с.

The article defines the structure of the electronic methodological complex used for preparation of speech pathologists, describes the structure and the contents of the testing-diagnostic module of this complex.

Keywords: electronic methodological complex, testing-diagnostic module, the contents of the testing-diagnostic module.

Отримано 12.6. 2013

УДК 371:351.851

В.В. Нечипоренко

ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ ЗАСАДИ ВПРОВАДЖЕННЯ СИСТЕМИ УПРАВЛІНСЬКОГО МОНІТОРИНГУ В НАВЧАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОМУ ЦЕНТРІ

У статті представлений теоретичний аналіз поняття "управлінський моніторинг", виявлено основні характеристики, вплив моніторингу на процес цілеспрямованого розвитку навчального закладу, розглянуто та проаналізовано технологію управлінського моніторингу. Розкрито практичні аспекти реалізації моніторингу управління. Представлено

досвід Хортицького центру щодо впровадження системи управлінського моніторингу.

Ключові слова: моніторинг, управлінський моніторинг, методи діагностики управління, модель управлінського моніторингу.

В статті представлено теоретичний аналіз поняття "управленческий моніторинг", виявлені основні характеристики, вплив моніторингу на процес ціленаправленого розвитку навчального закладу, розглянуто та проаналізовано технологію управленческого моніторингу. Розкрито практичні аспекти реалізації моніторингу управління. Представлено досвід Хортицького центру по впровадженню системи управленческого моніторингу.

Ключевые слова: мониторинг, управленческий мониторинг, методы диагностики управления, модель управленческого мониторинга.

Постановка проблеми. Розробка стратегії навчальних закладів у ХХІ столітті визначається необхідністю базувати свою діяльність на чітко визначених стратегічних цілях, адаптуванні до змін зовнішнього середовища, постійному перегляді обсягів, структури, програм і видів наявних освітніх послуг. Тобто, керівник навчального закладу повинен визначитися з баченням шляхів досягнення запланованих результатів, основними проблемами, які можуть виникнути під час реалізації визначених цілей, створенням можливостей щодо коригування власної діяльності задля підвищення її ефективності. Зазначені процеси в галузі освіти сьогодні неможливо здійснити без використання такої складової стратегічного управління як моніторинг [3].

Значного поширення набула проблема організації управлінського моніторингу в навчальних закладах різних типів. Це зумовлено тим, що даний різновид моніторингу значно сприяє вдосконаленню системи управління освітньою установою, підвищує рівень мотивації педагогічних працівників, дозволяє оперативно виявляти та вирішувати проблеми за допомогою прийняття об'єктивних управлінських рішень.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Досліджували управлінський моніторинг такі науковці, як Л.М. Данюшина, В.О. Зінченко, В.М. Приходько, Н.Б. Пугачова, Е.М. Ричихіна, Л.І. Сбоева, Г.А. Сухович та інші. В рамках теоретичного аналізу поняття дослідниками було надано визначення "управлінський моніторинг", визначено основні його характеристики, виявлено його вплив на процес цілеспрямованого розвитку школи, окреслено етапи технології управлінського моніторингу. Також вчені звернули увагу на такі практичні аспекти: послідовність запровадження моніторингу в управлінську практику, дії керівника щодо впровадження моніторингу в

загальноосвітньому навчальному закладі, методи діагностики управління загальноосвітнім закладом інноваційного типу.

Отже, можна зробити висновок, що проблема управлінського моніторингу достатньо висвітлена в теорії та практиці управління загальноосвітньою школою, а також загальноосвітнім закладом інноваційного типу. Проте питання щодо впровадження системи управлінського моніторингу в умовах навчально-реабілітаційного центру є недостатньо дослідженим, що і зумовило його актуальність.

Мета статті: здійснити аналіз теоретичних аспектів поняття управлінського моніторингу та представити практичні шляхи реалізації системи управлінського моніторингу на прикладі Хортицького центру.

Виклад основного матеріалу дослідження. Поняття "моніторинг" викликає зацікавленість з точки зору його теоретичного аналізу, оскільки не має однозначного тлумачення, вивчається й використовується в межах різноманітних сфер науково-практичної діяльності [5, с. 19].

Розглядаючи суттєві аспекти терміну "управлінський моніторинг", доцільно зосередити увагу на визначенні моніторингу в загальному розумінні. У "Сучасному словнику іншомовних слів" моніторинг визначається як: 1) постійний контроль за будь-яким процесом з метою виявити, чи відповідає він бажаному результату або початковим прогнозам; 2) спостереження за довідками, оцінювання й прогноз його стану у зв'язку з господарською діяльністю людини; 3) збір інформації для вивчення громадської думки стосовно якогось питання [10, с. 464].

Моніторинг в освіті – категорія педагогічна й управлінська, оскільки він не копіює загальні положення теорії інформації, а переводить їх на мову педагогіки, психології і управління. Соціальна сутність освітнього моніторингу визначається тим, що саме він слугує головним засобом контролю й обліку передачі соціального досвіду (змісту освіти) підростаючим поколінням [1].

В.О. Зінченко розглядає управлінський моніторинг як відстеження й оцінку ефективності наслідків і вторинних ефектів управлінських рішень з метою отримання управлінської інформації, завдяки якій підвищується рівень самоорганізації та самоконтролю суб'єктів освітньої діяльності, а також удосконалюється освітній процес [3].

Е.М. Ричіхіна під управлінським моніторингом розуміє процес систематичного відстеження та збору даних про об'єкт управлінської діяльності як системи, обробку, зберігання, використання та поширення отриманих результатів з метою ефективного впливу суб'єкта управління на керований об'єкт. До основних характеристик управлінського моніторингу вона відносить: довготривалу дію; проведений з певною періодичністю збір даних про важливі характеристики підсистем і елементів досліджуваної системи; вивчення параметрів як внутрішнього,

так і зовнішнього середовища, а також взаємозв'язку всіх його складових [7, с. 13].

Управлінський моніторинг передбачає збір та узагальнення інформації за певними показниками для вивчення конкретної освітньої проблеми і вироблення відповідних рекомендацій щодо формування політики й прийняття органами державного управління освітою необхідних рішень. Визначеним терміном називається стеження за характером взаємодії на різних управлінських рівнях у системах: "керівник – педагогічний колектив"; "керівник – учнівський колектив"; "керівник – батьківський колектив"; "керівник – зовнішнє середовище"; "вчитель – учні"; "вчитель – родина" [5, с. 47].

Отже, за допомогою управлінського моніторингу можна зібрати необхідну інформацію, здійснити її аналіз, систематизацію та узагальнення, а також прийняти об'єктивне управлінське рішення.

Як відомо, розвиток та вдосконалення освітньої системи навчального закладу залежить від того, наскільки ефективним є управління. На думку Л.М. Данюшиної, управлінський моніторинг впливає на систему, що забезпечує цілеспрямований розвиток навчально-виховної діяльності школи через:

- забезпечення інформацією про стан школи;
 - виховання відповідальності за визначений етап роботи та результати діяльності;
 - надання суттєвої допомоги вчителям у пошуках ефективних форм та методів навчання, виховання і розвитку школярів, у професійному вдосконаленні педагогів;
 - спонукає до творчої роботи, самоосвіти, самовдосконалення [2].
- Виокремлюють такі етапи технології управлінського моніторингу:
- 1) змістовно-контролюючий (діагностика освітньої системи);
 - 2) оціночно-результативний етап (аналіз виявлення проблем освітньої системи школи);
 - 3) корекційно-аналітичний етап (розробка корекційно-коригувальних програм);
 - 4) управлінський етап (прийняття управлінських рішень) [4].

Зазначена технологія чітко відображає логіку, згідно з якою відбувається моніторинг управління в освітньому закладі: спочатку діагностується освітня система загалом; виявляються проблеми та здійснюється їх аналіз; потім розробляються корекційні, виховні, навчальні або інші види програм і впроваджуються з урахуванням рішення керівника установи.

Враховуючи розглянуті теоретичні аспекти, доцільно звернути увагу і на практичну реалізацію управлінського моніторингу в загальноосвітніх навчальних закладах. На думку Л.І. Сбоевої, запровадження моніторингу в управлінську практику відбувається в такій послідовності:

- визначення мети й об'єкту моніторингу;
- визначення критеріїв, на підставі яких буде здійснюватися виявлення стану об'єкта (на проміжному й підсумковому етапах);
- визначення еталонного значення критеріїв;
- розробка діагностичного інструментарію для визначення реального стану об'єкта моніторингу;
- обробка інформації;
- систематизація інформації;
- аналіз інформаційних даних;
- висновки щодо зіставлення отриманих результатів з еталонним значенням показників;
- прийняття управлінських рішень;
- розробка рекомендацій;
- коригування цілепокладання й діяльності на всіх рівнях освітньої системи [8, с. 21].

Якщо порівняти вищезазначену технологію управлінського моніторингу із розглянутою послідовністю, можна побачити, що вони в певній мірі подібні одна до одної, проте остання є більш розширеною та конкретизованою.

Аналіз практичної управлінської діяльності директорів загальноосвітніх навчальних закладів щодо впровадження моніторингу здійснив Г.А. Сухович. На його думку, систематичне проведення моніторингу дає можливість керівникам отримувати об'єктивну інформацію про стан загальноосвітнього навчального закладу, створити оптимальну систему контролю й оперативно реагувати на прояви тих чи інших негативних явищ у розвитку закладу [9, с. 10].

Г.А. Сухович виокремлює певні практичні дії керівника щодо впровадження моніторингу в загальноосвітньому навчальному закладі. Встановлено, що вони мають починатися з моніторингового вивчення реального стану закладу. На основі отриманих об'єктивних показників формулюється загальна мета розвитку загальноосвітньої навчальної установи і конкретні завдання для кожного працівника. Потім встановлюються норми їх виконання, проводиться раціональний розподіл відповідальності і термінів звітності. Наступним етапом є інструктаж виконавців. Визначено, що такі дії демократизують і гуманізують управління, зміцнюють комунікативні зв'язки, підвищують рівень вмотивованості діяльності, оптимізують систему управління загальноосвітнього навчального закладу у мінливих умовах розвитку сучасного суспільства. Зміни в управлінській системі загальноосвітнього навчального закладу необхідно проводити одразу після виявлення тієї чи іншої проблеми, що відповідає коригуючій функції моніторингу [9, с. 10-11].

Отже, було розглянуто, як відбувається практичне впровадження управлінського моніторингу в загальноосвітніх навчальних закладах.

Оскільки останнім часом дедалі більше з'являється установ інноваційного типу, доцільно визначити, яким чином в них організовується моніторинг управління.

У дослідженні Н.Б. Пугачової здійснено глибокий теоретичний аналіз діагностики управління загальноосвітнім закладом інноваційного типу. На наш погляд, термін "діагностика" є достатньо близьким поняттю "моніторинг". У сучасній науковій літературі діагностика управління визначається як виявлення проблем, до яких можуть належати протиріччя в обстежуваному об'єкті, труднощі (перешкоди, нестачі), невизначеність цілей, зв'язків, критеріїв тощо. Формуванню проблем, як правило, передують виявлення та аналіз проблемної ситуації, а це є одним із ключових завдань керівників. Перш, ніж щось поліпшити в системі управління організацією, необхідно розібратися, що саме, а для цього слід поставити діагноз. В системі управління все взаємопов'язано. Отже, керівник повинен працювати системно, тобто застосовувати комплекс методів діагностики [6, с. 191].

Н.Б. Пугачова виокремлює п'ять основних методів діагностики управління загальноосвітнім закладом інноваційного типу:

1. Комплексний, синтетичний аналіз інформації. Він є першим кроком на шляху визначення цілей і способів їх досягнення. Включає в себе дві частини: інформаційну довідку про стан навчального закладу та відображення перспектив його розвитку. Комплексний аналіз, з одного боку, є робочим документом для оптимальної організації життєдіяльності школи, з іншого – офіційним документом, який подається до органів управління освітою для досягнення певних цілей.

2. Аналіз проблем. Цей метод використовується в тих випадках, коли причини появи певної проблеми не визначені. Його сутність полягає у з'ясуванні різниці між об'єктом, де проблема існує, і іншим, дуже схожим на нього об'єктом, де такої проблеми немає. Передбачається, що в ході такого порівняння може з'явитися якась нова ідея щодо причин виникнення проблеми.

3. Аналіз сил впливу. Цей метод використовується для аналізу факторів, що викликають дану ситуацію або проблеми. Метод аналізу сил впливу дозволяє швидко і наочно охопити і охарактеризувати загальну ситуацію. Подальше завдання полягає у пошуку шляхів для зменшення негативних впливів та збільшення позитивних.

4. Метод "дерева цілей". У процесі діагностики потрібно знайти пріоритети проблем з точки зору важливості та терміновості їх вирішення. Сутність методу дерева цілей найбільш яскраво проявляється за допомогою одного з етапів застосування – логічного поділу сукупності цілей (розчленування цілей системи більш високого порядку на цілі системи більш низького порядку). При аналізі цілей організації керівник виходить з основних глобальних цілей. Кожна глобальна мета ділиться на підцілі, які стоять на шляху її досягнення. З

підцілей виводять цілі наступного рівня, продовжуючи діяти так до тих пір, доки не буде досягнутий рівень настільки конкретних цілей, що, з точки зору завдань, що цікавлять керівників при аналізі даної організації, продовжувати подальший розподіл цілей немає сенсу.

5. Метод оцінки пріоритетів проблем. Даний метод дозволяє визначити пріоритети проблем з точки зору важливості, невідкладності тенденцій розвитку (погіршення або поліпшення) загальноосвітнього закладу. Пріоритети визначаються за допомогою відповідної таблиці експертних оцінок, де в якості експертів можуть виступати заступники директора, керівники методичних об'єднань, досвідчені вчителі.

Отже, застосовуючи зазначені методи діагностики управління, керівники загальноосвітніх установ можуть виявити сукупність проблем і структурувати їх, а отже – забезпечити оптимальний розвиток життєдіяльності школи. Окрім цього, застосування комплексу методів діагностики управління не тільки сприяє програмному управлінню розвитком школи, але й допомагає побачити джерела інновацій [6, с. 191-206].

Узагальнюючи вищевикладене, можна зробити певні висновки щодо теоретичних та практичних засад управлінського моніторингу. З урахуванням визначень понять "моніторинг" та "управлінський моніторинг", було визначено основні характеристики останнього, його вплив на процес цілеспрямованого розвитку навчального закладу, розглянуто та проаналізовано етапи технології управлінського моніторингу. Спираючись на дане теоретичне підґрунтя, було виявлено практичні аспекти реалізації моніторингу управління, а саме: послідовність запровадження моніторингу в управлінську практику, дії керівника щодо впровадження моніторингу в загальноосвітньому навчальному закладі, методи діагностики (моніторингу) управління загальноосвітнім закладом інноваційного типу.

Враховуючи здійснений теоретичний аналіз, розглянемо практичні шляхи реалізації системи управлінського моніторингу в Хортицькому центрі. Моніторинг управлінського процесу ми вважаємо складовою таких двох напрямків: моніторингу професійної компетентності працівників та аналізу відповідності отриманих результатів запланованим у освітньо-виховному процесі.

Зважаючи на пріоритетність пошуку ефективних засобів щодо організації управлінського моніторингу, нами розроблена особлива структура, яка забезпечує поточну регуляцію освітньо-реабілітаційних процесів у закладі. Модель управлінського моніторингу в Хортицькому центрі подано на рис. 1.



Рис. 1. Модель управлінського моніторингу в Хортицькому національному навчально-реабілітаційному багатопрофільному центрі

Управлінський моніторинг розпочинається з наказу директора про запровадження моніторингу професійної діяльності закладу. Далі визначаються відповідні позиції в річному плані, а саме:

– розробляються професіограма й методичний паспорт педагогічного працівника, посадові інструкції працівників усіх структурних підрозділів з урахуванням реабілітаційного компонента освітнього закладу щодо моніторингової діяльності;

– проводиться системна педагогічна експертиза діяльності співробітників закладу, що включає карти рейтингового відстежування ефективності роботи педагогічних працівників, алгоритми аналізу (самоаналізу) педагогічної діяльності;

– створюються експертні групи для відстеження інновацій у галузі педагогічної, соціально-психологічної, медичної реабілітації та оприлюднення досягнень педагогічних і медичних працівників з метою висвітлення й обговорення проблем, виявлених у процесі моніторингової діяльності.

Серед форм оприлюднення досягнень використовуються такі:

- відкриті уроки й виховні заходи;
- огляди навчально-методичних комплексів;
- методичні трибуни;
- методичні декади;
- презентації педагогічного досвіду;
- фестивалі педагогічної майстерності;
- панорами інноваційної педагогічної діяльності;
- тести на визначення рівня педагогічної майстерності.

Хід і підсумки інноваційної роботи та результати моніторингу різних ланок педагогічної діяльності висвітлюються в інформаційних бюлетенях і на сторінках Всеукраїнської освітньо-реабілітаційної газети "Майстер-клас", яка видається у закладі. За результатами моніторингових досліджень визначаються критерії та показники заохочення і преміювання співробітників закладу, які здійснюються відповідно до Положення про матеріальне стимулювання праці працівників Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру за інноваційну, творчу й результативну роботу, бездоганне виконання функціональних обов'язків, особистий внесок в загальні результати за підсумками роботи за поточний місяць. У закладі розроблені карти рейтингового оцінювання, на основі яких здійснюється преміювання працівників усіх структурних підрозділів.

Метою управлінського стимулювання є створення позитивного емоційного та психологічного настрою на творчу роботу, забезпечення фахового зростання працівників, усунення знеособлення праці. Шляхи та форми стимулювання працівників: подолання рівності в оплаті праці, розширення сфери матеріальних стимулів і морального заохочення, залучення до груп педагогічного пошуку, колективна розробка

актуальних питань освіти, узагальнення передового досвіду. Застосовується випереджальне стимулювання як знак довіри і сподівань на творчу працю в майбутньому.

Аналіз відповідності отриманих результатів запланованим – один із напрямків управлінського моніторингу. Адміністрація Хортицького центру поєднує планування у режимі функціонування та у режимі розвитку. Планування доповнюється повноцінним прогнозуванням і перетворюється на проектування результатів, створення моделі процесів, формування банку ідей та набору програм діяльності з обов'язковим урахуванням особистісних особливостей усіх учасників освітнього процесу.

Планування здійснюється, виходячи із проблемної теми закладу. Наступний крок – визначення проблемної теми на навчальний рік. На основі аналізу результатів та виявленої проблеми визначаються пріоритетні задачі. Спираючись на них, розробляється модульно-цільова програма діяльності закладу на поточний навчальний рік. Складається план роботи закладу, в якому беруть участь усі структурні підрозділи та який затверджується радою центру. Спираючись на модульно-цільову програму та річний план роботи, здійснюється щомісячне планування діяльності кожним структурним підрозділом, а виходячи із завдань, визначених перед кожним структурним підрозділом на місяць, визначаються пріоритетні завдання на тиждень, що відображається у щотижневих планах роботи закладу. У плануванні передбачається взаємодія всіх структурних підрозділів закладу, виконання ними завдань, що спрямовані на досягнення кінцевого результату.

Річним планом роботи закладу є спільна програма дій педагогічного колективу. При його складанні реалізується принцип колегіальності. Наслідком керованого процесу є цілеспрямоване визначення пріоритетних завдань школи на кожен рік. Завдання, що визначені в плані роботи школи, обумовлені педагогічним аналізом підсумків минулого навчального року. Річне планування підпорядковане загальній проблемі школи і передбачає систему організаційних заходів, методичної роботи, внутрішнього контролю та керівництва.

Тематика засідань педагогічної ради та наказів певною мірою відповідають проблемній темі та завданням закладу. Наявність системи педагогічного аналізу стану навчання та виховання учнів надає можливість адміністрації і педагогічному колективу здійснювати процес коригування річного планування, навчально-виховної і корекційно-реабілітаційної роботи.

Система органічно поєднаних планів роботи на періоди різної тривалості характеризується комплексністю, а саме: чіткістю, цілепокладанням, моделюванням, програмуванням та безперервністю системи планових документів. Визначені завдання забезпечують ефективність механізму оцінювання та контролю.

У закладі розроблено систему критеріїв успішності роботи за трьома видами показників: а) результативні (результати діагностичних замірів, анкетування, експертні оцінки, контрольні зрізи знань тощо); б) процесуальні (виявлення динаміки успіху чи його відсутності, показників за певні проміжки часу та перспектив розвитку); в) комплексні або підсумкові (оцінка ефективності діяльності закладу, реалізація концептуальних положень його функціонування та розвитку).

Підсумкові показники, крім критеріальної функції, виконують і мобілізуючу функцію для керівництва та колективу закладу в цілому, спонукають всіх учасників освітньо-реабілітаційного процесу до вдосконалення методик, форм і методів роботи з урахуванням інтересів дитини.

Очевидно, що коли немає інформації про результативність діяльності кожного співробітника, кожного підрозділу та закладу в цілому, марно приймати будь-які рішення. Тут слід зазначити, що однаково шкідливим є як інформаційний вакуум (повна відсутність інформації), так і інформаційний бум (велика кількість інформації, яку неможливо обробити). Найбільше уваги в закладі, звичайно, приділяється інформації про психологічне самопочуття, стан здоров'я та успіхи вихованців. Це й визначає результативність його системного управління. За цих умов директор виступає як аналітик системи та проєктант доцільних управлінських заходів на майбутнє.

Таким чином, ми розглянули, як реалізується система управлінського моніторингу в Хортицькому центрі. В її основу покладено модель управлінського моніторингу, яка забезпечує поточну регуляцію освітньо-реабілітаційних процесів у закладі. Опис моделі включає наступні компоненти: наказ директора про запровадження моніторингу професійної діяльності закладу; визначення відповідних позицій у річному плані; громадсько-педагогічну експертизу діяльності співробітників закладу; інформаційні бюлетені про хід та підсумки моніторингу; форми заохочення і преміювання співробітників за інноваційну творчу й результативну роботу. Організація управлінського моніторингу згідно з даною моделлю сприятиме ефективному системному управлінню навчальним закладом.

Висновки. Резюмуючи все вищевикладене, зазначимо, що організація системи управлінського моніторингу є неодмінною умовою ефективного системного управління. Управлінський моніторинг розуміється як відстеження й оцінка ефективності наслідків і вторинних ефектів управлінських рішень з метою отримання управлінської інформації, завдяки якій підвищується рівень самоорганізації та самоконтролю суб'єктів освітньої діяльності, а також удосконалюється освітній процес.

Моніторингова діяльність у навчально-реабілітаційному центрі є невід'ємною складовою його системного розвитку, забезпечення

успішного функціонування та прогнозування напрямів роботи на перспективу. Моніторинг управлінського процесу в Хортицькому центрі розглядається як складова таких двох напрямків: моніторингу професійної компетентності працівників та аналізу відповідності отриманих результатів у освітньо-виховному процесі.

Реалізація системи управлінського моніторингу в навчально-реабілітаційному центрі відбувається на основі розробленої моделі, яка регулює освітньо-реабілітаційні процеси в закладі.

Список використаних джерел

1. Анненкова І.П. Моніторинг якості освіти у ВНЗ [Електронний ресурс] / сайт "Одеський національний університет імені І.І. Мечникова", 2013. – Режим доступу до публікації: <http://e-learning.onu.edu.ua/stati/pedagog-ka-visho-shkoli/an-nkova-p-mon-toring-jakost-osv-ti-u-vnz.html>
2. Данюшина Л.М. Моніторинг результативності вчителя, який атестується [Електронний ресурс] / сайт "Класна оцінка", 2009-2013. – Режим доступу до публікації: <http://klasnaocinka.com.ua/ru/article/monitoring-rezultativnosti-vchitelya-yakii-atestue.html>
3. Зінченко В.О. Теоретичні основи моніторингу управління якістю навчального процесу ВНЗ [Електронний ресурс] / сайт "Луганський національний університет імені Тараса Шевченка", 2007-2013. – Режим доступу до публікації: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN17/index.htm>
4. Моніторинг якості освіти в управлінні навчальним процесом [Електронний ресурс] / сайт "Черкаський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних працівників", 2013. – Режим доступу до публікації: oipopp.ed-sp.net/metod/968/968_1.ppt
5. Приходько В.М. Моніторинг якості освітньої діяльності загальноосвітнього навчального закладу: педагогічні основи й управлінський аспект: монографія / В.М. Приходько. – Запоріжжя, 2011. – 460 с.
6. Пугачева Н.Б. Управление общеобразовательным учреждением инновационного типа: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01 / Пугачева Наталья Борисовна. – Казань, 2003. – 435 с.
7. Рычихина Э.Н. Мониторинг в системе социального управления муниципальным образованием: автореф. дис. на соискание учен. степени доктора социол. наук: спец. 22.00.08 "Социология управления" / Э.Н. Рычихина. – Москва, 2010. – 49 с.
8. Сбоева Л. Моніторинг якості освіти / Л. Сбоева // Директор школи. – 2009. – №23. – С. 16-27.
9. Сухович Г.А. Моніторинг розвитку загальноосвітнього навчального закладу на основі комп'ютерних технологій:

автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.06 "Теорія та методика управління освітою" / Г.А. Сухович. – Київ, 2008. – 20 с.

10. Сучасний словник іншомовних слів: [близько 20 тис. слів і словосполучень / уклали: О.І. Скопенко, Т.В. Цимбалюк]. – К.: Довіра, 2006. – 789 с.

This article reveals a theoretical analysis of the concept "management monitoring"; it reveals the main characteristics, the impact of monitoring process on the purposeful development of the institution; the article analyzes and describes the management monitoring technology. It also reveals the practical aspects of monitoring management. It presents the experience of Khortytskyi center in implementing management monitoring systems.

Keywords: monitoring, management monitoring, diagnostic methods of management, management monitoring model.

Отримано 16.6.2013

УДК 364-78:376-053.6

О.М. Пріданнікова

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ПІДЛІТКІВ, ЯКІ МАЮТЬ ФУНКЦІОНАЛЬНІ ОБМЕЖЕННЯ

Стаття присвячена проблемі соціалізації підлітків з функціональними обмеженнями. Соціальна робота з такими підлітками передбачає їх інклюзію шляхом створення спеціальних умов навчання таких підлітків в загальноосвітніх школах. Здійснено порівняльну характеристику проблемного поля підлітків, які навчаються в ЗОШ та підлітків, які навчаються вдома.

Ключові слова: підлітки з функціональними обмеженнями, соціальний педагог, інваліди, соціалізація.

Статья посвящена проблеме социализации подростков с функциональными ограничениями. Социальная работа с такими подростками предусматривает их инклюзию путем создания специальных условий обучения таких подростков в общеобразовательных школах. Осуществлена сравнительная характеристика проблемного поля подростков, которые учатся в средней школе и подростков, обучающихся дома.

Ключевые слова: подростки с функциональными ограничениями, социальный педагог, инвалиды, социализация.

Актуальність проблеми. Проблема соціалізації дітей, підлітків та дорослих з порушеннями психічного та фізичного розвитку актуальна і в теоретичному, і в практичному відношенні.

За даними ООН, у світі налічується приблизно 450 мільйонів людей з порушеннями психічного та фізичного розвитку. Це становить 1/10 частину населення нашої планети. Дані всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ) свідчать, що кількість таких людей у світі досягає 13% (3% дітей народжуються з вадами інтелекту та 10% дітей з іншими психічними та фізичними вадами). Всього в світі близько 200 мільйонів дітей з обмеженими можливостями.

Процеси кардинальних перетворень у сучасному суспільстві і в системі освіти вимагають від спеціалістів переорієнтації їх свідомості на гуманістичні цінності. Звісно, останнім часом наше суспільство повернулося обличчям до проблем дітей та підлітків з особливими потребами, тепер найбільш гостро постало питання соціалізації таких дітей.

Метою статті є висвітлення основних проблем соціалізації дітей з обмеженими функціональними можливостями.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що проблемою соціалізації особистості займалися І.Д. Бех, М.Й. Боришевський, Н.М. Лавриченко, М.П. Лукашевич, Є.І. Моносзон, І.І. Мигович, С.В. Савченко, С.Я. Харченко та інші; вивчення особливостей соціально-педагогічної діяльності з дітьми та молоддю – Р.Х. Вайнола, І.Д. Зверева, А.И. Капська, О.А. Кузьменко та інші.

Над проблемою дітей-інвалідів працювали такі видатні вчені як Т.А. Власова, М.С. Певзнер, К.С. Лебединська, Н.Г. Піддубна, Л.М. Жаренкова, У.В. Ульяновська, Т.Г. Єгорова, А.І. Капська, Т.А. Стрекалова, Т.Д. Ілляшенко та інші.

Існує низка проблем, пов'язаних з інтеграцією дітей з особливими потребами в суспільство. Ці проблеми зумовлені, з одного боку, наявністю відхилень у дитини, а з іншого – недостатньою досконалістю самої системи соціальних стосунків, яка через певні жорсткі вимоги залишається недоступною для дітей з обмеженнями життєдіяльності. Оптимально організовані умови життя у сім'ї, побудова конструктивних взаємин у системі "батьки–діти" сприяє особистісному розвитку дітей і стає основою для формування позитивних взаємин з оточенням та сприяє успішній інтеграції в суспільство.

Актуальним нині є питання адаптації та інтеграції людини з особливими потребами у суспільство. Наукові джерела [1, с. 222] свідчать, що особам зі стабільними психофізіологічними порушеннями дуже важко, а іноді й неможливо адаптуватися до загальної системи

соціальних стосунків, тим більше – досягти вищого ступеня адаптації – інтеграції у суспільство.

Інтеграція у суспільство дітей-інвалідів – це цілеспрямований процес передачі суспільством соціального досвіду з урахуванням особливостей і потреб різних категорій дітей-інвалідів за їх активної участі та забезпечення адекватних для цього умов, унаслідок чого діти залучаються до всіх соціальних систем, структур, соціуму і зв'язків, призначених для здорових дітей. Це активна участь в основних напрямках життєдіяльності суспільства відповідно до віку і статі, підготовка до повноцінного життя, самореалізації та розкриття своєї особистості [1, с. 229].

У нашому суспільстві людей з особливими потребами часто сприймають як меншовартісних, людей нижчого ґатунку, як суспільний тягар.

Наявні *стереотипи* травмують і дітей, і їхніх родичів, призводять до їхньої ізоляції від суспільства. Батьки соромляться говорити про свою дитину, бувати з нею на людях, боятися, щоб її хтось не образив, не бажають зайвий раз відчувати на собі жалісні погляди або агресивну поведінку оточення.

Отже, ми розглянули два основних підходи інтеграції людини з особливими потребами у суспільство. *Перший* з них передбачає пристосування людини з особливими потребами до вступу в ординарне суспільство, адаптацію до змін навколишнього середовища. *Другий* підхід передбачає, окрім підготовки вступу людей з особливими потребами до суспільства, належну підготовку суспільства до прийняття таких людей.

У нашому суспільстві людей з особливими потребами часто сприймають як меншовартісних, людей нижчого ґатунку, як суспільний тягар.

Наявні *стереотипи* травмують і дітей, і їхніх родичів, призводять до їхньої ізоляції від суспільства. Батьки соромляться говорити про свою дитину, бувати з нею на людях, боятися, щоб її хтось не образив, не бажають зайвий раз відчувати на собі жалісні погляди або агресивну поведінку оточення.

Отже, ми розглянули два основних підходи інтеграції людини з особливими потребами у суспільство. *Перший* з них передбачає пристосування людини з особливими потребами до вступу в ординарне суспільство, адаптацію до змін навколишнього середовища. *Другий* підхід передбачає, окрім підготовки вступу людей з особливими потребами до суспільства, належну підготовку суспільства до прийняття таких людей.

Особистість людини, будучи системою пізнавальних потреб, виявляє тенденцію до врівноваження, цілісності й інтегрованості і може

ефективно функціонувати лише тоді, коли між нею та оточенням існує відповідна рівновага.

Суспільство має усвідомити, що життя кожної людини є найвищою цінністю.

Нині інтеграція людини з особливими потребами у суспільство є одним із провідних напрямів роботи різноманітних соціальних інститутів.

Об'єднуючою ідеєю для пошуку і впровадження більш досконалої освітньої системи стосовно аномальних дітей мусить виступити їх соціальна реабілітація як головна мета спеціальної освіти. Серед названих проблем структура спеціальної освіти є однією з пріоритетних. Стратегію її практичного втілення має визначати варіативність форм одержання освіти і системи спеціальних установ. Перспективною в цьому плані видається інтегрована система навчання. Її ключовий принцип – створення умов для якомога меншої соціальної депривації, тобто розміщення аномальної дитини в найменш специфічному середовищі.

Досліджуючи процес соціалізації людей з обмеженими фізичними можливостями, можна говорити про наявність проблем плавного входження в соціум таких людей.

Нами було досліджено проблемне поле підлітків з особливими потребами, серед яких одні з першого класу навчаються у реабілітаційному центрі, інші навчаються на дому. Категорія підлітків була обраною для дослідження тому, що саме в цьому віці людина повністю усвідомлює себе як особистість, досить адекватно може оцінити себе і своє становище на момент проведення дослідження.

Можна буде простежити певну відмінність у світосприйнятті, уявленні про життя, у рівні соціалізації, у рівні домагань у відповідях підлітка, який навчається у школі (а значить взаємодія з людьми різних вікових категорій, статусів, посад, підпадає під вплив вчителів та соціальних педагогів) і того, який навчається на дому і єдиною основою соціалізації була і є сім'я. Відповіді можна буде вважати досить значимими при підведенні підсумків проведеного дослідження, при розробці та плануванні подальшої соціально-педагогічної роботи з даною категорією людей.

Так, під час дослідження проблемного поля особистості, яка має певні фізичні розлади розвитку, за допомогою анкетного методу були виявлені проблеми, які найбільш наявні у досліджуваних, пропонувалося оцінити за чотирьох бальною системою рівень наявності (на їхню думку) поданих проблем. Досліджуваним давався бланк, який вони повинні були заповнити відповідно до наведеної в ньому інструкції.

Кількісна обробка результатів полягає підрахуванні загальної суми балів по кожній проблемі на основі відповідей кожного досліджуваного,

занесенні результатів у зведену таблицю, та на основі індивідуальних показників побудова зального проблемного поля.

Загальне проблемне поле підлітків обмеженими функціональними можливостями зображене на рис.1.

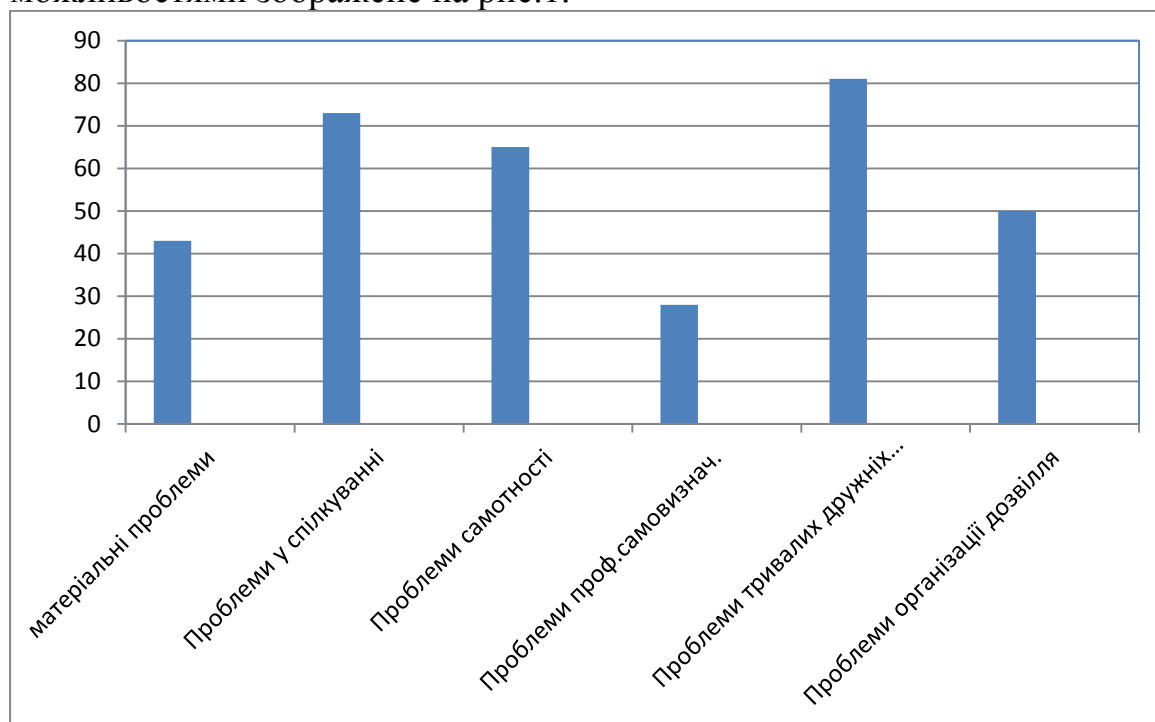


Рис.1. Загальне проблемне поле підлітків обмеженими функціональними можливостями

Проблемне поле підлітків з обмеженими функціональними можливостями, які навчаються в ЗОШ зображене на рис. 2.

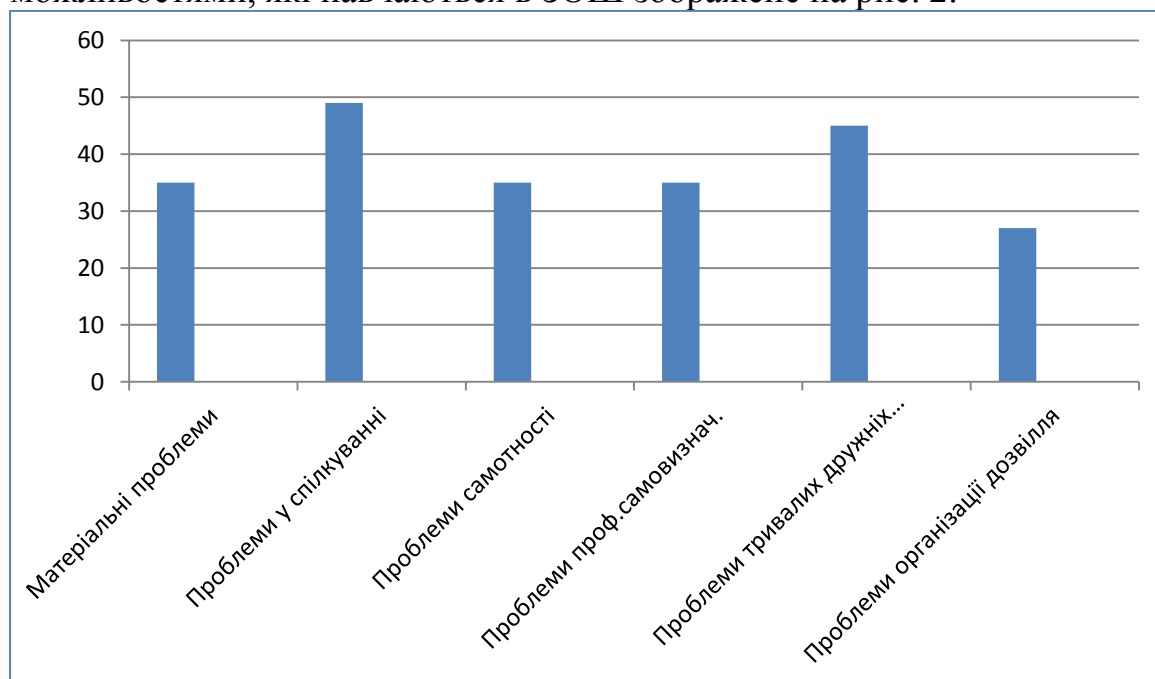


Рис.2. Проблемне поле дітей-інвалідів, які навчаються в ЗОШ

Проблемне поле підлітків з обмеженими функціональними можливостями, які не навчаються в ЗОШ, зображене на рис.3.

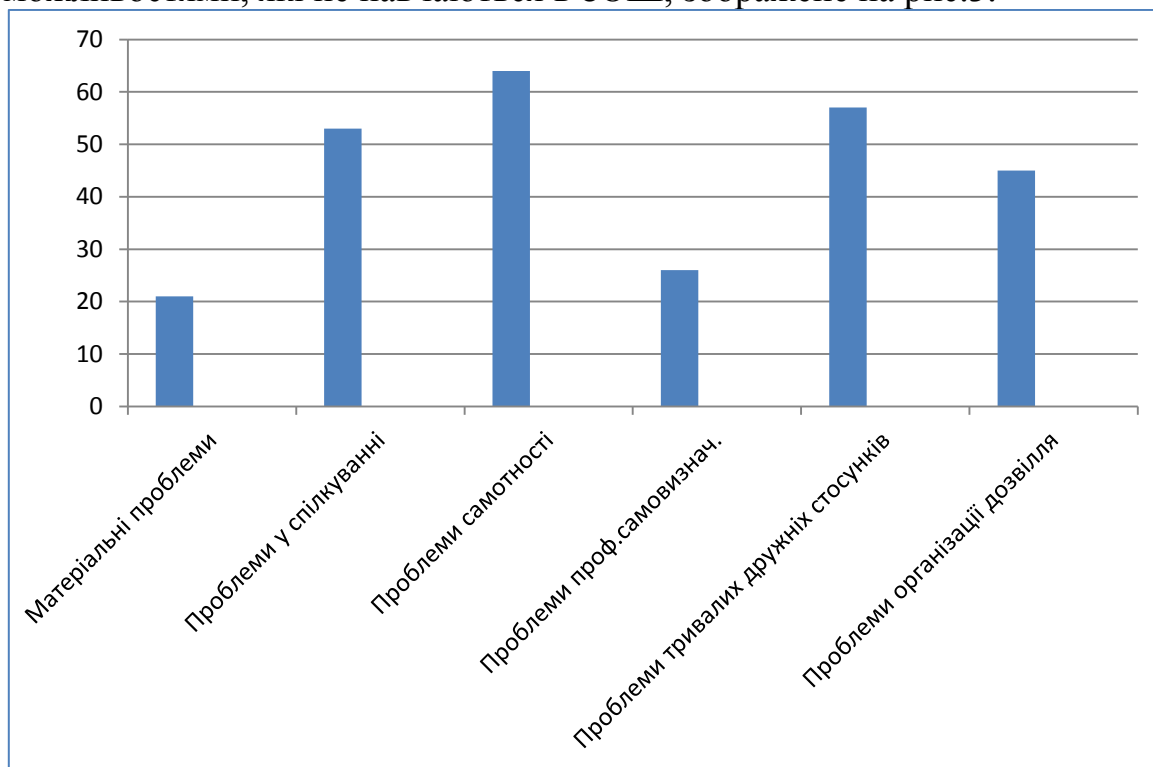


Рис. 3.3. Проблемне поле підлітків з обмеженими функціональними можливостями, які не навчаються в ЗОШ

В результаті проведеного анкетування виявилось, що проблема, яка найбільш гостро стоїть перед підлітками з обмеженими функціональними можливостями, це проблеми в спілкуванні з ровесниками. 81 % респондентів вказали, що відчують дискомфорт при знайомстві з новими людьми, особливо, якщо ці люди не мають відхилень у фізичному розвитку.

Слід зауважити, що 67% опитуваних, які не навчаються у школі вважають, що ця проблема у них існує завжди і дуже гостро виражена.

Наступною проблемою, яка заважає інваліду ефективно і повноцінно жити - це проблема у існуванні стабільних та тісних дружніх стосунків з ровесниками і тим паче з протилежною статтю. 73 % опитаних інвалідів вказали, що відчують брак переживання почуття любові, належності та потрібності протилежній статі.

Цікавим є те, що жодна людина не зауважила повної відсутності даної проблеми. 40% респондентів визнали дану проблему як досить виражену в їхньому житті. Логічним поясненням даного факту може бути те, що людина, яка мало спілкується і взаємодіє взагалі з людьми, і не має можливості знайомитись з протилежною статтю, а про тривалі стосунки взагалі уявити. Ці факти є однією з причин появи та існування наступної досить вагомої проблеми, як психологічного так і соціального характеру та семантичного наповнення.

Далі мова йдеться про проблему самотності, яка в загальному “рейтингу” замає третє місце, будучи наявною у 65% респондентів, серед яких також не знайшлося таких, які б могли відверто сказати, що вони ніколи не відчують почуття самотності.

Гостро ця проблема стоїть перед 33% опитуваних. Слід також зазначити, що 40% з них, досить рідко відчують таке досить неприємне відчуття. Як потім виявиться під час індивідуальної бесіди у імпровізованій формі та спостереження, це саме ті інваліди, які навчаються у ЗОШ, мають постійні дружні стосунки та досить спокійно ставляться до своїх фізичних вад. Ці люди досить пристосовані до соціуму, володіють навичками обслуговування, досить часто виконують різні соціальні ролі (учень, пацієнт, друг), які в свою чергу вимагають володіння певними схемами поведінки в різних життєвих ситуаціях та відповідно до соціальної ролі.

Цікавим фактом є те, що такі проблеми як фінансове забезпечення та, відповідно, проблема самовизначення в житті, досліджуваних не дуже турбують 28% та 43% відповідно. В процесі подальшої роботи над уточненням причин такої тенденції було виявлено, що опитувані люди дійсно не вважають за проблему свого фінансового забезпечення, пояснюючи це тим, що вони отримують пенсії та соціальні допомоги, яких їм вистачає, а також у них є батьки, які намагаються забезпечити усім.

Що стосується проблеми самовизначення та планів на майбутнє, із 43% опитуваних, які таку проблему не вважають у себе гостро вираженою, 67% зазначило, що не будують планів на майбутнє, їх не цікавить працевлаштування та самовираження у житті та суспільстві. Як потім виявилось, ці люди не навчаються у школі та знаходяться під постійним впливом лише сімейної опіки та виховання. У інших 26% досліджуваних проблема самовизначення на досить не останньому місці. Діти навчаються у школі, здобувають знання, які по можливості можна застосувати у подальшому житті. З цієї половини опитуваних 67% зазначають, що ця проблема абсолютно відсутня, пояснюючи це розчаруванням у людях, які рідко йдуть їм назустріч. Також люди з обмеженими можливостями вважають себе досить слабкими духовно, що будувати якісь грандіозні плани на майбутнє, тим паче стрімко йти до їх здійснення.

Із результатів проведеного опитування можна зробити висновок, що підлітки з обмеженими функціональними можливостями мають досить неадекватну, частіше, занижену самооцінку, що в свою чергу призводить до проблем у спілкуванні та проблем в особистому житті.

Отже, підлітки з обмеженими функціональними можливостями найчастіше стикаються з проблемами міжособистісного спілкування з ровесниками. Також спостерігається тенденція заниженої самооцінки та відсутність стійких планів на майбутнє.

У підлітків з особливими потребами процес соціалізації відбувається досить специфічно. Цей процес може відбуватися успішніше за умов цілеспрямованої спеціально-організованої роботи соціального педагога у даному напрямку.

Список використаних джерел

1. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития / Под ред. К.С. Лебединской. – М.: Просвещение, 1989. – С.22-89.
2. Безруких М. Что могут родители сделать для того, чтобы сгладить у детей отрицательные последствия школьных трудностей? // Все для учителя. – № 8. – 1997. – С. 23-24.
3. Галецька І.І. Психологічні проблеми сім'ї з неповносправною дитиною // Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник наукових праць інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименко. – К.:КПІ, 2001. – Т. III. – Ч. 3 – С 43-57.

The article is devoted to the socialization of young people with functional limitations. Social work with these young people provide their inclusion through the creation of special training conditions of adolescents in secondary schools. The comparative characteristics of the problem field of adolescents who are in high school and teenagers studying at home.

Keywords: adolescents with functional limitations, social worker, disabled, and socialization.

Отримано 13.6.2013

УДК 376.015-056.262

С.В.Федоренко

СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК УКРАЇНСЬКОЇ ТИФЛОПСИХОЛОГІЇ

У статті простежено процес становлення та розвитку вітчизняної тифлопсихології, представлено його у вигляді ретроспективного аналізу, показано внесок українських учених минулого (К.Ф. Лейка, О.М. Щербини, І.С. Моргуліса, Н.С. Царик, І.П. Чигринової та ін.) та сучасності (Є.П.Синьової та її наукової школи, В.В.Кобильченка, С.О.Покутневої та ін.), в розвиток теорії та практики тифлопсихології; розкрито значення створення в Україні науково-дослідних центрів

(Науково-дослідного інституту дефектології, лабораторії тифлопедагогіки Інституту спеціальної педагогіки, кафедри тифлопедагогіки НПУ імені М.П. Драгоманова) для розвитку вітчизняної тифлопсихології.

Ключові слова: тифлопсихологія, становлення, розвиток, наука, особи з порушеннями зору, кафедра тифлопедагогіки, лабораторія тифлопедагогіки.

В статті прослідковано процес становлення і розвитку отечественної тифлопсихології, представлено її в формі ретроспективного аналізу, показано вклад українських учених минулого (К.Ф. Лейка, А.М. Щербини, І.С. Моргуліса, Н.С. Царик, І.П. Чигринової і інших) і сучасності (Е.П. Синевої і її наукової школи, В.В. Кобыльченка, С.А. Покутнєвої і інших) в розвиток теорії і практики тифлопсихології; розкрито значення створення в Україні науково-дослідницьких Центрів (Науково-дослідницького інституту дефектології, лабораторії тифлопедагогіки Інституту спеціальної педагогіки, кафедри тифлопедагогіки НПУ імені М.П. Драгоманова) для розвитку отечественної тифлопсихології.

Ключевые слова: тифлопсихология, становление, развитие, наука, лица с нарушениями зрения, кафедра тифлопедагогіки, лаборатория тифлопедагогіки.

Сучасна теорія та практика навчання й виховання дітей з порушеннями зору вимагає впорядкування власної історичної спадщини. Для того, щоб мати можливість свідомо і зважено проаналізувати її досягнення, необхідно добре знати і мати чітке уявлення про вже існуючі дослідження як тифлопедагогіки, так і тифлопсихології, оскільки нехтувати їх здобутками для розвитку вітчизняної тифлопедагогіки неприпустимо. Виходячи з таких міркувань, значний інтерес представляє вивчення науково-методичних надбань видатних українських тифлопсихологів, починаючи з ХІХ ст.

Першими розробниками теорії тифлопсихології в Україні були вчителі та інспектори училищ для сліпих. Одним із них став Кіндрат Федорович Лейко (1860–1921 рр.) - інспектор Харківського училища для сліпих дітей (1894-1908 рр.). Йому довелося розробляти теоретико-методичні основи української тифлології, оскільки освіта сліпих у той час була справою новою і складною не тільки в Україні, а й за кордоном.

Внесок К.Ф. Лейка в становлення української тифлопсихології неможливо переоцінити. На основі власних спостережень він першим серед учених, які проводили дослідження в цьому напрямку, виділив і

описав три психологічних типи незрячих (слуховий, дотиковий і моторний) [3]. Характеризуючи дані типи поведінки, К.Ф. Лейко описував усі поведінкові факти на конкретних прикладах та особах.

Розглядаючи психологію людини, К.Ф. Лейко порівнював звички людини з нормальним зором та незрячої. У результаті цих зіставлень ним було виділено наступні види звичок [4, с. 5-6]: фізіологічні; психологічні; народні.

У своєму дослідженні К.Ф. Лейко класифікував звички незрячих людей на такі три групи: звички, які мають суто рефлексорні якості: механічні, що відносяться до сфери мимовільних рухів (цей розряд звичок здебільшого спадковий); звички, що слугують для підтримки власне життя індивіда – егоїстичні, вони набуваються частими вправами, але у спадок не передаються (такі звички набуваються особисто індивідуумом); звички вищого порядку – альтруїстичні – створюються розумними істотами з метою служіння загальній меті. Звички такого порядку ніколи не переходять у суто механічні, вони реалізуються людиною за участю свідомості [4, с. 5].

К.Ф. Лейко зазначав, що сліпі більш схильні жити звичками, ніж зрячі. Він вказував, що сліпі діти створюють самі собі звички, яких потім притримуються протягом усього життя [4, с. 9]. Вихователі, які порушують своїми вказівками звички сліпих вихованців, викликають в останніх невдоволення. На основі своїх тифлопсихологічних спостережень К.Ф. Лейко вибудував чітку систему виховання незрячих.

Аналіз наукової діяльності К.Ф. Лейка засвідчив, що його наукові доробки, проекти стали класичними для тифлопедагогів усього світу.

Одним із найбільш відомих тифлологів на початку становлення української школи тифлопсихологів був незрячий учений Олександр Мусійович Щербина (1874–1934 рр.).

О.М. Щербина був стурбований неправильним поглядом на сліпих широких верств населення. Ще в 1903 році, коли він був студентом Київського університету, щоб привернути увагу громадськості до незрячих, Олександр Мусійович написав статті в київських газетах про психологічні та побутові проблеми сліпих [2, с. 56].

Багаторічна полеміка професора О.М. Щербини з письменником В.Г. Короленком (автором "Сліпого музиканта") мала величезну популярність у тогочасному суспільстві. Характеризуючи психічний стан сліпого героя роману, Олександр Мусійович зробив висновок про те, що відсутність зору, створюючи величезні труднощі в повсякденному житті, сама по собі не позбавляє людини широких інтересів, тим самим даючи тисячам незрячих надію на освітню та соціальну інтеграцію. Це дослідження стало вагомим внеском у тифлопсихологію. Воно показало першочерговість соціальних факторів у компенсації сліпоти, визначило деякі особливості психічного розвитку

сліпонароджених дітей, особливості емоційних реагувань та станів в умовах сліпоты [2].

Наукові публікації Олександра Мусійовича, втілені у безперервній боротьбі за науку, дають нам право поставити його ім'я поряд з іменами великих українських учених.

Розвитку вітчизняної тифлопсихології сприяло відкриття у 1930 році в Харкові Інституту фізичної дефективності. На той час це був єдиний в Україні науковий заклад, який різнопланово вивчав дітей з психофізичними вадами, зокрема незрячих. Але час його активної науково-практичної діяльності припав на етап насаджування командно-адміністративної системи господарювання та переходу педагогіки до формально-схоластичного навчання і заполітизованості. Цим було завдано непомірної шкоди українській дефектології взагалі та тифлології зокрема і загальмувало її поступ на тривалий період.

У 1945 році в Києві було засновано Науково-дослідний інститут дефектології Міністерства освіти УРСР, що став на той час єдиним у республіці науковим закладом, співробітники якого досліджували широке коло питань, пов'язаних з вивченням психології осіб з порушеннями зору.

Наукові дослідження з питань розвитку, навчання та виховання дітей з порушеннями зору в цей період проводив сектор тифлопедагогіки, яким керував А.С.Ганджій. Наукові працівники сектора разом із тифлопедагогами-практиками Київської, Харківської та Львівської шкіл для сліпих (Т.А.Гроза, І.Ф.Кучук, П.Г.Мельников, Н.І.Правдіна, М.Г.Уманова та ін.) вивчали та узагальнювали передовий педагогічний досвід навчання, виховання та розвитку дітей з порушеннями зору.

У 1955 році Науково-дослідний інститут дефектології був реорганізований у відділ дефектології при Науково-дослідному інституті педагогіки УРСР [6, с. 77]. Науковці відділу дефектології в ті роки проводили експериментальні дослідження питань сенсорного виховання незрячих учнів, конкретизації їх уявлень, особливостей процесу навчання, виховання, позакласної роботи в школах для дітей з порушеннями зору, ефективних способів організації навчально-виховного процесу в цих закладах та ін. Однією з найважливіших проблем, вирішенням котрої займалися науковці-тифлопедагоги, стало забезпечення педагогічного керівництва процесами корекції та компенсації в навчанні й вихованні учнів спеціальних шкіл для дітей з порушеннями зору [6, с. 77-78].

Одночасно зі створенням відділу дефектології при Науково-дослідному інституті психології УРСР було організовано відділ спеціальної психології, який очолила український дефектолог-сурдопедагог Августа Миронівна Гольдберг (1913-1985 рр.). До відділу спецпсихології на посаду науковця з питань тифлопсихології було

переведено Т.А. Грозу – колишню аспірантку НДІ дефектології, яка працювала тут до 1959 року.

Науковий працівник сектору тифлопедагогіки Науково-дослідного інституту дефектології УРСР Ніна Іванівна Правдіна розробляла питання конкретизації уявлень у сліпих, використання залишкового зору в навчальному процесі, елементи політехнізації на уроках арифметики в молодших класах школи для сліпих, схему педагогічної характеристики дітей з порушеннями зору.

Важливу роль у розвитку тифлопсихології як науки в Україні зіграла Тетяна Аркадіївна Гроза (1927-2010 рр.), яка досліджувала питання ефективного використання наочності в навчальному процесі сліпих, особливостей їх відчуття та сприймання слів і різних предметів навколишньої дійсності [7, с. 84].

Науковий співробітник відділу дефектології Ніла Савівна Царик (1926-1974 рр.) досліджувала питання зв'язку навчання з життям у школах для сліпих дітей, особливості уявлень про живу природу, проблеми читання, письма і сенсорного розвитку дітей з порушеннями зору, засоби компенсації взаємодії сліпих з навколишнім світом. Дослідженнями, проведеними Н.С.Царик, були виявлені можливості сприймання сліпими об'єктів живої природи, а також встановлена залежність формування уявлень про навколишнє середовище від характеру дотикового сприймання. Найбільш ефективними для розвитку уявлень незрячих вона вважала наочно-дійові практичні методи навчання. Що стосується знайомства незрячих з живими об'єктами, то дослідження показало наявність страху у сліпих учнів під час їх обстеження, подолання якого потребує умілого керівництва пізнавальними інтересами для розвитку пізнавальних потреб сліпих дітей [1].

У 1974 році на базі Науково-дослідного інституту педагогіки УРСР за ініціативи та фінансової підтримки Центрального правління Українського товариства сліпих було створено лабораторію тифлопедагогіки, яку очолив провідний український фахівець у галузі тифлопедагогіки, доктор педагогічних наук, професор Ілля Семенович Моргуліс (1928-2010 рр.).

Ілля Семенович вів в Україні дослідження важливих проблем соціально-економічного і психологічного статусу інвалідів зору та їх трудової реабілітації. Він визначив основні напрями, шляхи та засоби підготовки незрячих до активної самостійної діяльності в умовах сенсорної депривації і розробив системний підхід до реалізації завдань трудової та медичної реабілітації інвалідів зору.

І.С. Моргуліс у своїх роботах вказував на необхідність врахування індивідуальних та типологічних особливостей кожної дитини з метою діагностики її навчальних можливостей і на цій основі розробки програм корекції відхилень у розвитку. Він наголошував, що потрібно

використовувати сенсорний досвід дітей з порушеннями зору в боротьбі з вербалізмом мовлення та формалізмом їхніх знань.

У 1984 році І.С. Моргуліс захистив докторську дисертацію, де виклав науково обґрунтовану систему корекційно-виховної роботи на основі посилення педагогічного керівництва формуванням в учнів способів компенсації сліпоты та корекції відхилень в їхньому розвитку. Розроблені ним теоретичні положення стали методологічною основою багатьох тифлологічних досліджень його учнів та послідовників.

Загально визнаним є внесок І.С. Моргуліса в дослідження когнітивних здібностей дітей з сенсорними недоліками. Він неодноразово відмічав, що у дітей з порушеннями зору необхідно розвивати сенсорний досвід, дотик, повинна бути здійснена інтелектуалізація навчально-пізнавальної діяльності та посилене педагогічне керівництво пізнавальною діяльністю дітей [5].

Лабораторія тифлопедагогіки за роки свого існування виховала еліту української тифлопедагогіки (С.О. Покутнева, Т.П. Свиридчук, Є.П. Синьова, Н.С. Царик, І.П. Чигринова та ін.).

Науковий співробітник лабораторії тифлопедагогіки Чигринова Ірина Павлівна досліджувала питання психолого-педагогічних основ розвитку образного мислення дітей зі зниженим зором, формування та вербалізації їх чуттєвого досвіду, шляхи удосконалення пізнавальної активності на уроках мови і літератури в школах для дітей з порушеннями зору.

Світлана Олексіївна Покутнева розпочала свою наукову діяльність у складі лабораторії в 1983 році. Її цікавили питання розвитку пізнавальної активності слабозорих дошкільників, їх уявлень.

Помітний внесок у розвиток теорії та практики тифлопсихології зробила Тетяна Павлівна Свиридчук, яка встановила, що високий пізнавальний інтерес пом'якшує труднощі зорового сприймання й полегшує навчальну діяльність учнів з порушеннями зору та розробила психолого-педагогічні основи формування інтересів у цих дітей.

Лідером сучасної тифлопсихології в Україні є кандидат психологічних наук, професор, завідувач кафедри тифлопедагогіки НПУ імені М.П. Драгоманова, президент Асоціації тифлопедагогів України Євгенія Павлівна Синьова. Основні напрями її досліджень: соціально-психологічні аспекти соціалізації інвалідів зору, психологічні особливості людей з порушеннями зору, вікова специфіка розвитку особистості при важких порушеннях функцій зору, підготовка кадрів тифлопедагогів в Україні.

Кандидатська дисертація Є.П. Синьової стала першою в тифлопсихології спробою експериментального вивчення соціально-психологічних аспектів соціалізації інвалідів по зору.

У 90-х рр. ХХ ст. українські вчені-дефектологи зосередили свої дослідження на питаннях, які мали сприяти розбудові національної

системи спеціальної освіти, оновленню її змісту, розробці державних стандартів спеціальної освіти тощо. Реформування системи освіти осіб з порушеннями зору потребувало глибокого та якісного наукового забезпечення. Це зумовило посилення ролі тифлології як науки, консолідацію діяльності вчених-тифлопедагогів та тифлопсихологів для проведення спільних наукових досліджень та ін.

З метою ефективного наукового забезпечення теоретичних і методичних засад розвитку дефектології в Україні 24 листопада 1993 р. у структурі Академії педагогічних наук України було створено Інститут дефектології (з 2001 року – Інститут спеціальної педагогіки).

Як самостійний підрозділ Інституту спеціальної педагогіки з 1994 року функціонує лабораторія тифлопедагогіки, яка є науково-дослідним центром з розробки проблем теорії та практики навчання, виховання, соціалізації та соціальної адаптації дітей дошкільного та шкільного віку з глибокими порушеннями зору.

Очолила лабораторію кандидат педагогічних наук Вавіна Людмила Сергіївна. На цій посаді вона працювала до 2009 року.

Наразі очолює лабораторію кандидат педагогічних наук І.М.Гудим. Коло її наукових інтересів становлять проблеми дошкільної тифлопедагогіки та тифлопсихології; питання емоційного та соціально-перцептивного розвитку дошкільників з порушеннями зору; невербальна поведінка дітей з порушеннями зору.

Серед ветеранів лабораторії В.В.Кобильченко, який у своїх дослідженнях визначив шляхи корекції особистісних труднощів спілкування як соціальної взаємодії слабозорих підлітків, розкривши особливості їх самосвідомості, а також обґрунтував теоретико-методичні засади психологічного супроводу підлітків з глибокими порушеннями зору. У коло його наукових інтересів входять психологія школярів молодшого та середнього шкільного віку з глибокими порушеннями зору, оптимізація соціальної взаємодії підлітків з порушеним зором, психологічний супровід молодших школярів з особливими потребами, теорія та методика групової та індивідуальної психокорекційної роботи з дітьми шкільного віку, які мають порушення психофізичного розвитку.

Молодий науковий співробітник лабораторії тифлопедагогіки К.С.Довгопола цікавиться проблемами формування в учнів з порушеннями зору самооцінки.

Наукове дослідження, проведене О.П.Таран, стосувалося формування Я-концепції у дошкільників з порушеннями зору. Особливості формування Я-тілесного, Я-реального у незрячої молоді вивчав Є.А.Клопота.

Визначною подією в історії української тифлології стало створення 1 квітня 1998 року на дефектологічному факультеті Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова кафедри

тифлопедагогіки. Очолила кафедру кандидат психологічних наук Синьова Євгенія Павлівна.

Є.П. Синьова є автором ряду підручників та навчальних посібників серед яких, зокрема, такі: "Тифлопсихологія", "Методика викладання психології дітей з сенсорними порушеннями у вищих педагогічних навчальних закладах освіти", "Взаємостосунки в колективах осіб з глибокими порушеннями зору" та ін. Вона ініціювала видання фахового наукового збірника наукових праць "Соціально-психологічні проблеми тифлопедагогіки".

Теоретичні положення, педагогічні висновки, практичні поради Є.П. Синьової набули на сучасному етапі розвитку національної спеціальної освіти особливої актуальності з огляду на інтеграційні процеси в організації навчання, виховання, реабілітації та соціалізації осіб з порушеннями зору.

З ім'ям Є.П.Синьової безпосередньо пов'язане становлення та розвиток тифлопсихології в Україні. Вона порушила багато актуальних питань, які в подальшому успішно розробили науковці України та інших країн.

Науковою школою Є.П.Синьової велася активна робота по вивченню актуальних тифлопсихологічних проблем. Зокрема, дисертація Г.Ю. Мустафаєва була пов'язана з проблемою мотиваційного забезпечення навчальної та трудової діяльності сліпих дітей та особливостям їхньої поведінки в системі суспільних відносин. І.М.Некрасовою вивчався вплив розвитку вольових якостей слабозорих дошкільників на особливості емоційної сфери. Вивчення соціально-психологічних проблем тифлопедагогіки було продовжене Т.М. Гребенюк, яка розкрила цілісну картину соціально-психологічних особливостей адаптації студентів-інвалідів по зору до умов навчання у вищому навчальному закладі при отриманні професії тифлопедагога. Дослідження Ю.В.Тімакової присвячені вивченню психологічних особливостей самосвідомості особистості пізньоосліплених осіб та детермінант впливу на їх виникнення. Розвиток уваги у слабозорих дітей вивчала І.О. Сасіна, яка запропонувала авторську методику підвищення якості слухової та зорової уваги у зазначеної категорії дітей. Формуванню позитивної Я-концепції та полегшенню процесу соціалізації учнів з порушеннями зору присвячене дослідження С.Б.Власенко "Особливості формування образу фізичного Я у сліпих дітей молодшого шкільного віку".

Таким чином, аналіз наукових праць вітчизняних тифлологів показав їх непересічне значення для формування зорово депривованої особистості. Вивчення науково-педагогічної літератури та архівних джерел дозволяє стверджувати, що становлення тифлопсихології як науки в Україні починається з кінця ХІХ ст., і пов'язане з виникненням

перших шкіл для незрячих та необхідністю вивчення психологічних особливостей цієї категорії дітей з метою розробки спеціальних методик їх навчання, виховання та подальшої соціалізації. Протягом ХХ століття була сформована система знань про психологічні закономірності та особливості розвитку зорово депривованих осіб. Сучасні тифлопсихологічні дослідження спрямовані на формування особистості людини з порушеннями зору.

Список використаних джерел

1. Гроза Е.П. Зі століття в століття (Данина світлої пам'яті талановитому тифлопедагогу – Нілі Савівні Царик) / Теорія і практика тифлопедагогіки. Інформаційний бюлетень Всеукраїнської громадської організації "Асоціація тифлопедагогів України". – 2011. – № 5. – С. 56-58.
2. Кулик Л.Г. Внесок О.М.Щербини у становлення та розвиток вітчизняної тифлопедагогіки: дис... канд. пед. наук: 13.00.03. – К.: Інститут спеціальної педагогіки АПН України, 2006. – 195 с.
3. Лейко К. К психологии слепых / Слепец. – 1908. – № 4. – С. 61-65.
4. Лейко К. Письмо в редакцию / Слепец. – 1906. – № 6. – С. 108.
5. Моргулис И.С. Организация коррекционно-воспитательного процесса в школе слепых. Часть первая. – К.: Украинское общество для слепых, НИИ педагогики УССР, 1991. – 112 с.
6. Свиридчук Т.П., Гроза Т.А., Ранська Т.І. Нариси з історії тифлопедагогіки на Україні. – К.: Знання, 1999. – 102 с.
7. Спеціальна педагогіка: понятійно-термінологічний словник / за ред. В.І.Бондаря. – Луганськ: Альма-матер, 2003. – 436 с.

The article traces the formation and development of domestic tyflopsychology, presented it as a retrospective analysis shows the contribution of Ukrainian scientists past (K.F.Leyko, O.M.Scherbyna, Y.S.Morhulys, N.S.Tsaryk, Y.P.Chyhrynova and second) and present (Ye.P.Synova and its scientific school V.V.Kobylchenko, S.O.Pokutnyeva etc.), in the development of the theory and practice tyflopsychology; disclosed value creation in Ukraine of research centers (Research Institute of Defectology, laboratories tyflopedagogic Institute of Special Education, Department tyflopedagogic National Pedagogical M. Dragomanov University) for the development of national tyflopsychology.

Keywords: tyflopsychology, formation, development, science, people with visual impairments.

Отримано 15.6.2013

УДК 37.013.42:179.9

*С.М. Валявко
А.А. Емельянова*

ФЕНОМЕНОЛОГИЯ ЗАСТЕНЧИВОСТИ: КРАТКИЙ ОЧЕРК

В статі аналізується феноменологічне поняття "сором'язливість", розглядаються різні теорії(соціальні, біологічні, психоаналітичні і т.п.) виникнення даної риси як особистісного конструкта.

Ключові слова: емоції, сором'язливість, сором, страх.

В статье анализируется феноменология понятия "застенчивость", рассматриваются различные теории (социальные, биологические, психоаналитические и т.д.) возникновения данной характеристики как личностного конструкта.

Ключевые слова: эмоции, застенчивость, стыд, страх.

Социальная компетентность личности уже достаточно долгое время находится в фокусе внимания современной психологии. Среди факторов, влияющих на формирование компетентностных качеств, прежде всего, выделяются трудности общения в социуме. Известно, что застенчивость является одной из самых распространённых и самых сложных проблем межличностных отношений. Она порождает массу предательских побочных эффектов. Среди них такие, как проблема знакомства с новыми людьми, отрицательные эмоциональные состояния в ходе общения, трудности в выражении своего мнения, излишняя сдержанность, неумелое представление себя, скованность в присутствии других людей и пр. Застенчивый человек постоянно недоволен собой, реже находит работу, позволяющую задействовать свои реальные способности, медленнее строит успешную карьеру, труднее заводят дружеские и или любовные отношения.

Застенчивость – это явление широко распространенное, поэтому проблемой застенчивости занимались и отечественные, и зарубежные ученые: А.А. Реан, Е. В. Н. Куницына, Л.Н. Галигузова, Ф. Зимбардо, Д. Изард, Ю. М. Орлов, М.Кляйн, Ж. ван ден Брук, Д.Каплан, Т.Л. Шишова и другие.

В зарубежной литературе К.Изард, в своей монографии посвященной эмоциям человека, среди девяти фундаментальных эмоций выделяет и подробно рассматривает стыд и застенчивость. Однако он не

дифференцирует понятия, и это создает большие сложности в правильном понимании приводимых им статистических данных и теоретических рассуждений. К. Изард подчеркивает, что для разных людей ситуации, вызывающие стыд, различны. Общей чертой этих ситуаций, является присутствие в них возбуждения и удовольствия. При этом стыд на теоретическом уровне рассматривается как эмоция, а застенчивость – как личностная черта. Подчеркивается, что страх, вина, стыд и застенчивость играют большую роль в человеческих отношениях, в процессах социализации и развития личности [5].

Психоаналитические подходы к застенчивости оперируют сценариями столкновений внутренних сил в терминах механизмов защиты, агрессии, перегруппировки сил. Представители психоанализа считают, что застенчивость формируется при нарушении гармонии между тремя составляющими структуру личности, выделенную З. Фрейдом. Исследователь проблемы Д. Каплан рассматривает застенчивость отчасти как результат ориентации Эго на самое себя (так называемый нарциссизм).

Несколько иную позицию занимает М. Кляйн. Она говорила о том, что застенчивость формируется в процессе преждевременного психологического обособления ребёнка от матери и становления ощущения собственной индивидуальной (1932).

Выдающийся вклад в изучение застенчивости сделал Ф.Зимбардо, который говорил о том, что застенчивость охватывает широкий круг психологических проявлений– от смущения, возникающего иногда в присутствии других людей, вплоть до травмирующей тревожности, полностью нарушающей жизнь человека. Преодолевая свою застенчивость, человек открывает в себе скрытые силы, способность общаться, жить и др. [3,4]. Так же Ф.Зимбардо справедливо отмечает, что все рассуждения психоаналитиков касаются патологической застенчивости. Поэтому вряд ли они могут объяснить возникновение нормальной черты. Трудности изучения генезиса застенчивости связаны с тем, что эта особенность личности близка к боязливости, а смущение – к страху. Поэтому некоторые авторы стараются не пользоваться термином "застенчивость", а говорят о феномене поведенческого торможения или сдерживания (J. Kagan, J. Reznick, N. Snidmann, 1988). Выявлено, что данный феномен устойчиво проявляется с 21 месяца жизни ребенка до 5 с половиной лет [14].

К предпосылкам формирования застенчивости относятся и особенности детско-родительских отношений. По мнению Ф. Зимбардо, одной из причин застенчивости является предпочтение родителями одного ребёнка по сравнению с другими. Другая причина – нежелательность ребенка для родителей. С точки зрения Ж. ван ден Брук, застенчивость – результат воспитания тех ценностей, которые ребёнок усваивает от взрослых[1].

С конца 70-х годов существует клиника застенчивости, соучредителями которой являются Ф. Зимбардо и Л.Хендерсон [16]. Также с 1994 года в Америке функционирует институт застенчивости под руководством Ф.Зимбардо. По данным газеты The New York Times десять миллионов взрослых американцев регулярно страдают от застенчивости такой интенсивности, что ее можно классифицировать как заболевание, именуемое повышенной социальной тревожностью. Таким образом, в изучении феномена застенчивости присутствует и клинический аспект.

В отечественной психологии застенчивость как отдельное свойство личности не изучалась так тщательно, как в зарубежной литературе, но всё же удостоилась внимания некоторых авторов.

Л.В.Краснова считает, что феномен застенчивости является одним из самых распространённых и сложных проблем межличностного общения [7]. Т.Л. Шишова писала в своей книге, что: "Застенчивость – лишь маска, за которой скрываются совершенно иные психологические трудности"[11,с.7]. Там же Шишова говорит, что "застенчивость маскирует повышенную ранимость, обидчивость"[11,с.8]. И.Я. Медведева и Т.Л. Шишова отмечали, что "застенчивость это комплекс неполноценности, помноженный на эгоцентризм" [11, с.10]

А.А. Реан считает, что существует связь аутоагрессии личности со способностью/неспособностью к успешной социальной адаптации, с успешностью/неуспешностью межличностного взаимодействия. Уровень аутоагрессии личности отрицательно коррелирует с общительностью и положительно – с застенчивостью [9].

Л.С. Славина, А.А. Реан выделяют эмоциональные переживания детей в межличностных отношениях и их неадекватное реагирование на окружающих [10,с. 60]

В. Н. Куницына считает, что застенчивость – это свойство личности, которое возникает у человека, постоянно испытывающего трудности в определенных ситуациях межличностного неформального общения; проявляется в состоянии нервно-психического напряжения и отличается разнообразными нарушениями вегетатики, психомоторики, речевой деятельности, эмоциональных, волевых, мыслительных процессов и рядом специфических изменений самосознания. Застенчивость наиболее тесно связана со стыдом - эмоцией, возникающей в ситуациях, которые продуцируют социальную тревожность, и имеющей многообразные характерные проявления. На психологическом уровне стыд может вызываться ситуацией, которая фокусирует внимание на "я" или на некотором аспекте "я", который оказывается "несоответствующим". Любое переживание, которое создает у человека чувство неуместного самораскрытия, может вызвать стыд. Кроме обостренного самосознания и специфических черт восприятия себя, стыд сопровождается временной неспособностью мыслить логично и эффективно, а нередко и

ощущением неудачи, поражения, затрагивает сферу мыслительных процессов. Стыд обычно возникает в присутствии других людей, но может возникать и в уединении [8].

Л.И. Катаева утверждает, что "на сегодняшний день в психологии распространена точка зрения, что застенчивость является результатом реакции на эмоцию страха, которая возникает в определённый момент при взаимодействии малыша с другими людьми и впоследствии закрепляется" [6, с.3].

Застенчивость порождает ряд существенных трудностей в общении людей и в их отношениях, поэтому происхождение этой особенности, как и большинства других внутренних психологических проблем человека, уходит своими корнями в детство. Так, например, наблюдения Л.Н.Галигузовой показали, что застенчивость появляется у многих детей уже в 3–4-летнем возрасте и сохраняется на протяжении всего дошкольного детства. Практически все дети, которые вели себя застенчиво в 3 года, сохраняли это качество до 7 лет. Вместе с тем выраженность застенчивости меняется на протяжении дошкольного периода. Слабее всего она проявляется в младшем дошкольном возрасте, резко возрастает на пятом году жизни и сокращается к 7 годам. При этом на пятом году жизни усиление застенчивости приобретает характер возрастного феномена. Выраженность застенчивости здесь, очевидно, связана со становлением новой потребности в общении ребёнка в признании и уважении других людей [2].

Следовательно, в связи с вышеизложенным, можно предположить, что подходы к феноменологии застенчивости различны, что говорит о нехватки целостности в теоретической феноменологии личности застенчивого ребёнка. Многие авторы полагают, что застенчивость связана с такими личностными конструктами как тревожность, агрессивность, обидчивость, демонстративность.

Эти предположения нуждаются в экспериментальном подтверждении, особенно в случаях нарушенного развития. Такая работа поводится на кафедре клинической и специальной психологии Московского городского педагогического университета с 2010 года.

Список використаних джерел:

1. Ван ден Брук, Ж. Руководство для детей, у которых трудные родители – СПб., Светлячок – Речь, 2001.
2. Галигузова Л.Н. Межличностные отношения ребёнка от рождения до 7 лет. – М., Воронеж, 2001.
3. Зимбардо Ф. Застенчивость, что это такое и как с ней бороться – Пер. с англ. – СПб.: Питер: Питер-пресс, 1995. 2005.
4. Зимбардо Ф. Застенчивость, что это такое и как с ней справиться. – М., Педагогика, 1991.
5. Изард К. Эмоции человека - М., 1978.

6. Катаева Л.И. Работа психолога с застенчивыми детьми. – М, 2004
7. Краснова Л.В. Психологические особенности застенчивости на этапе ранней юности. Автореф. дисс...канд. психол. н, - Ростов – на – Дону, 2007.
8. Куницына В. Н., Казаринова Н. В., Погольша В. М. – Межличностное общение. Учебник для вузов. - СПб, Питер, 2001.
9. Реан, Артур Александрович. Агрессия и агрессивность личности [Текст]/ А.А. Реан. -СПб.: Б.и., 1996.
10. Славина Л. С. Дети с аффективным поведением. – М., 1966
11. Шишова Т. Л. Как преодолеть детскую застенчивость. Застенчивый невидимка. – СПб, Речь, 2007.
12. Henderson, Lynne, & Zimbardo, Philip. (2008). III. Shyness and children: Interaction of genetics and environment. Encyclopedia of Mental Health. Retrieved April 8,2009
13. Jones W.H.; Briggs S.R. & Smith T.G. Shyness: Conceptualization and measurement. International Journal of Psycho-Analysis, 1989, 668-674
14. Kagan, Jerome; Snidman, Nancy; & Arcus, Doreen. (2006). The role of temperament in social development. Annals of the New York Academy of Sciences, 771, 485-490.
15. Kaplan D. On shyness. International Journal of Pscho-Analysis, 1972, 439-453 The New York Times Oct. 20, 1998

The article examines the phenomenology of "shyness", discusses the various theories (social, biological, psychoanalytical, etc.) of a given characteristic as a personal construct.

Keywords: emotion, shyness, shame and fear.

Отримано 20.7.2013

УДК 61 (470+571)(092):008+37(477)

*В.А. Гурський
Т.В. Гурська*

ПРОСВІТНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ М. ПИРОГОВА В УКРАЇНІ

У статті аналізуються головні віхи життя та просвітницька діяльність М. Пирогова в Україні у середині ХІХ століття. Зокрема, його науково-педагогічні погляди та їх впровадження під час кураторства у Одеському та Київському навчальних округах.

Ключові слова: М. Пирогов, просвітницька діяльність, науково-педагогічні погляди, Одеський та Київський навчальні округи.

У статті аналізуються головні етапи життя і просвітительська діяльність Н. Пирогова в Україні в середині XIX століття. В частности, его научно-педагогические взгляды и их внедрение во время кураторства в Одесском и Киевском учебных округах.

Ключевые слова: Н. Пирогов, научно-педагогические взгляды, Одесский и Киевский учебные округа.

Освіта – це сфера педагогічної діяльності, галузь діянь людського інтелекту та наукового розуму. Її історію творять люди, які повністю віддають себе справі мистецтва виховання, навчання, освіти і розвитку особистості. Серед імен, які не підлягають забуттю, є люди, чий геніальні наукові медичні, культурно-просвітницькі і педагогічні ідеї та освітня діяльність залишаються у вічній пам'яті. Один з них – відомий вчений, майстерний хірург, педагог, культурно-просвітницький та громадський діяч Микола Іванович Пирогов (1810-1881 рр.).

Активна культурно-просвітницька та освітня діяльність М.Пирогова в Україні спостерігалася у середині XIX століття, коли відбувалося певне піднесення національної освіти, культури та науки. Ім'я видатного хірурга і вченого в той час було відоме кожній освіченій людині. Це намагався використати уряд Російської імперії, який запропонував найвідомішому у світі хірургу у вересні 1856 року посаду куратора (попечителя) Одеського навчального округу. Наміри Міністерства народної освіти та імператора Олександра II ставили за мету продемонструвати світовій громадськості зближення царату з передовими науковими і громадськими колами та активного залучення їх у суспільно-творчий процес.

У доповідній записці імператору Олександру II про важливість призначення М.Пирогова попечителем Одеського навчального округу Міністр народної освіти А.Норов зазначав, що всесвітньовідомий хірург володіє не лише медичними знаннями, а його також можна назвати людиною цілком моральною. Приймавши пропозицію про нове призначення, М.Пирогов залишив Петербурзьку медико-хірургічну академію і зразу ж переїхав до Одеси де активно залучився до культурно-просвітницької та педагогічної діяльності. Як творчо мислячий вчений, він зміг внести у педагогічну теорію та практику чимало нового. Його кураторство в Одеському навчальному окрузі, стало важливим етапом історії розвитку освіти і педагогічної думки в Україні у середині XIX століття. Заслугою М.Пирогова було те, що на відміну від своїх попередників, які здійснювали лише зв'язок між урядом і учбовими закладами та очолювали поліцейський нагляд за політичною благодійністю вчителів і учнів, він показав приклад справжнього керівника, глибоко зацікавленого педагогічною діяльністю.

На його думку, справжнього прогресу у розвитку суспільства можна досягти лише одним єдиним шляхом – шляхом виховання. Школа, будучи дочкою суспільства, повинна бути і його матір'ю, вона повинна керувати поглядами і переконаннями майбутніх поколінь. І батьки, і суспільство, і держава повинні прагнути відновити зміст діяльності і права школи, які виходять з самого життя. Треба відновити пряме призначення школи – бути керівником життя на шляху до майбутнього.

Як куратор округу, М.Пирогов прагнув поліпшити постановку навчальної справи у школах і гімназіях. Він організовує літературні бесіди, сприяє розвитку учнівських бібліотек, кабінетів, прагне піднести значення педагогічних рад гімназій, вимагаючи, щоб вони займалися головним чином педагогічними, а не господарськими питаннями. М.Пирогов прагнув особисто і безпосередньо керувати розвитком освіти. Він систематично об'їжджав величезний навчальний округ, до якого входили Бессарабська, Херсонська, Таврійська, Катеринославська губернії та міста Одеса і Таганрог, відвідував найвіддаленіші школи, часто зупиняючись на ночівлю у бідних вчителів. Відвідуючи гімназії, він уникав всіляких урочистих зустрічей, які як правило влаштовувалися попечителю, за просто заходив до класу і сідав на задній лаві разом з учнями. З надзвичайною тактовністю і чуйністю в дружній розмові вчений-педагог аналізував відвідані уроки, вказуючи, що можна було б зробити краще і як саме.

За короткий період М. Пирогов зробив надзвичайно багато корисного для покращення навчально-виховного процесу та розвитку шкільництва на Новоросійщині. Враховуючи ці досягнення, Міністр народної освіти А. Норов у звіті за 1957 рік змушений був визнати, що успіхи Одеського навчального округу кращі, ніж у інших регіонах Росії. Проаналізувавши та узагальнивши зібрані матеріали діяльності освітніх закладів, куратор розіслав по всіх губерніях «Циркуляри Одеського навчального округу» для ознайомлення з ними вчителів та організаторів освіти. Зокрема, він закликав педагогів вести дискусії та вільно висловлювати свої думки щодо різних способів навчання і виховання підростаючого покоління.

М.Пирогов прекрасно усвідомлював, що вузьковідомчі "Циркуляри" майже недоступні для широкого кола читачів. Для залучення більш широкого загалу педагогічної інтелігенції, громадських діячів та вчителів до науково-педагогічної діяльності він домагався від генерал-губернатора О.Строганова можливості передачі під його керівництво газету "Одеський вісник", яка публікувала офіційні та статистичні матеріали Рішельєвського ліцею. Протягом 1857 року вчений-педагог вів листування з різними відомствами щодо заснування "вільнодрукованого" педагогічного видання. У листі до редактора "Одеського вісника" 1857 році він зазначав, що за допомогою педагогічного друкованого часопису "ліцей бажає говорити з

Новоросією та всією Росією про освітні справи. Він бажає зблизитись з народонаселенням краю" [3, 799].

Через деякий час такий дозвіл було отримано і з січня 1858 року Рішельєвському ліцею надавалося право видавати часопис "Одеський вісник". Його редакторами стали відомі науковці, педагоги, культурно-просвітницькі діячі. За оцінкою дослідника історії освіти О.Кирпичнікова з цією подією для одеської преси "настала нова ера". (2)

Газета стала помітним явищем у педагогічній пресі Новоросійського краю. На її сторінках друкували свої наукові праці куратор округу М.Пирогов, історик і краєзнавець А.Скальковський, відомі юристи А.Думашевський, Р.Орбінський, етнограф П.Афанасьєв-Чужбинський та інші вчені. Серед публікацій особливу увагу привернула стаття М.Пирогова "Одеська Талмуд-Тора", в якій педагог високо оцінював існуючі в Одесі єврейські школи, звертав увагу на їх підтримку з боку заможного єврейського населення, що згодом викликало невдоволення існуючої влади та чорносотенців.

У 1859 році газета знову перейшла у підпорядкування генерал-губернатора. Однак домагання вченого-педагога створити "вільну одеську пресу" не залишилися марними. Згодом у місті почав виходити журнал "Южный сборник", який редагував професор ліцею М.Максимов. Часопис тривалий час зберігав традиції та прогресивні ідеї започатковані М.Пироговим. Як відомо, ганебною та невід'ємною складовою навчального процесу у той час було фізичне покарання учнів. Одноосібно М.Пирогов не мав змоги його відмінити. Однак своїм розпорядженням, опублікованим в обіжнику навчального округу, він заборонив карати учнів у присутності інших дітей, оскільки вважав це аморальним.

З метою підняття фахового рівня педагогічних працівників М.Пирогов постійно рекомендував їм займатися читанням методичної літератури та займатися науковими дослідженнями. У доповідній записці «Про хід освіти у Новоросійському краї та про кричущу необхідність реформування учбових закладів» він вказував на значущість глибокого вивчення вчителями історії рідного краю, так як це на його думку надзвичайно розвиває самостійність мислення. Вчений радив всебічно вивчати археологію, геологію та етнографію. Серед іншого, особливу увагу звертав на вивчення історії Новоросійщини, яка на його думку зберігала багато "недосліджених археологічних та історичних цінностей" [3,82]. Зібрані історико-статистичні відомості і результати наукових досліджень М.Пирогов рекомендував друкувати на сторінках "Записок Одеського товариства історії та старожитностей" та інших видань.

Вчений надзвичайно цікавився діяльністю Одеського товариства історії та старожитностей, яке в свою чергу, запросило Миколу Івановича, як всесвітньо відомого медика та педагога, у дійсні члени товариства. На одному із засідань товариства у листопаді 1856 року М.Пирогова було одностайно обрано дійсним членом, а через п'ять місяців віце-президентом товариства. З цього часу засідання проходили

під його головуванням, тому що президент товариства генерал-губернатор О.Строганов майже не цікавився діяльністю наукового осередку. Включившись у роботу Одеського товариства історії та старожитностей, вчений турбувався про залучення до його складу нових членів із числа викладачів Рішельєвського ліцею та гімназій навчального округу. Серед них були відомі дослідники: історик М.Волков, економіст І.Сокальський, археолог В.Орбинський та інші. Від імені товариства М.Пирогов видав циркуляр, що адресувався викладачам освітніх закладів округу. В ньому вчений-педагог переконував культурно-просвітницьких діячів краю брати активну участь в роботі товариства. Зокрема, вивчати місцеву історію, збирати географічні відомості про сучасний стан Новоросійщини, шукати історичні документи та узагальнювати статистичні дані. Знайдені цікаві матеріали вчений рекомендував друкувати на сторінках "Записок" товариства.

Одними із перших на запрошення відгукнулися вчителі татарських національних шкіл Криму. Про це свідчить лист завідувача татарським відділенням Сімферопольської гімназії А. Крим-Ховаджі у якому він повідомляв М.Пирогова про підготовку для товариства статті про місцеві татарські школи. Більше року вчений поглиблено вивчав діяльність наукового осередку і в лютому 1858 року виступив на його засіданні з доповіддю, в якій сформулював мету діяльності та основні завдання. Перш за все, зазначав вчений, Новоросійщина має багату історію, а тому збирати та знайомити вчений світ з археологічними скарбами краю є призначенням товариства. Вивченням історії краю займались й інші наукові осередки, у тому числі створена графом Перовським науково-археологічна дирекція для розкопок Керченських курганів. Матеріали цих та інших досліджень повністю надходили в ермітаж Санкт-Петербурга, а в Одесі не залишалось жодних матеріалів, навіть копій. Тому М.Пирогов пропонував усі зібрані матеріали досліджень про Новоросійський край зосередити в Одеському товаристві історії та старожитностей і зробити його центром наукового вивчення краю. Він також брав активну участь у підготовці до друку IV тому "Записок" товариства та поповненні його бібліотеки новою історичною та археологічною літературою. Так, із його ініціативи здійснювався обмін науковими статтями, схемами та картами з Бельгійською археологічною академією, Паризьким науковим товариством та іншими всесвітньовідомими науковими установами. Цінною також була пропозиція М.Пирогова про об'єднання міського музею історії та археології з музеєм товариства.

Перебуваючи в Одесі, М.Пирогов написав ряд цінних науково-педагогічних праць, які викликали жвавий обмін думками серед громадськості регіону та країни. Серед них "Чи треба сікти дітей та сікти в присутності інших дітей? ", "Чого ми бажаємо? ", "Бути та здаватися", "Про реформування Одеського Рішельєвського ліцею в університет" та інші.

Обґрунтовуючи свої погляди у галузі розвитку освіти, М.Пирогов давав цінні науково-методичні поради педагогам. У його працях чільне місце займали поняття про призначення, фахову підготовку та професійні якості особистості вчителя.

На думку попечителя округу, кожен вчитель будь-якого освітнього закладу лише тоді відповідав своєму призначенню, коли одночасно з викладанням предметів організував виховний процес. Вчений-педагог переконливо доводив, що всі вчителі повинні якісно володіти предметом свого викладання та вирішувати навчально-виховні завдання. Для цього потрібно не тільки досконало знати свій предмет, а й способи, методи та прийоми викладання, за допомогою яких більш успішно і природно вирішуються освітні завдання. Важливого значення М.Пирогов надавав особистості вчителя, звертав увагу на те, що вчитель завжди повинен пам'ятати, що він виховує учнів не тільки через своє викладання предмету, а й своєю поведінкою, своїми особистісними якостями. Важливого значення він надавав професійній підготовці педагогів, як справі першорядної важливості. Не працюючи над якісною професійною підготовкою вчителя, зазначав М.Пирогов, "ми ніколи не досягнемо бажаної мети в справі освіти" [3,271]. Але освітою, що одержують вчителі у тих чи інших навчальних закладах не може закінчуватись їх професійна підготовка, вона повинна продовжуватись у самостійній роботі над підвищенням рівня знань та удосконаленням своєї педагогічної майстерності. На його переконливу думку, кожна школа повинна стати "розсадником" вчителів. "У ній вони повинні знайти засоби, виявити свої педагогічні здібності в заняттях з учнями" [3,564]. М.Пирогов рекомендував учителям відвідувати уроки своїх колег та запрошувати на свої власні уроки, обговорювати їх та обмінюватися досвідом роботи на педагогічних радах. Свої погляди вчений викладав у наукових статтях: "Питання життя", "Про публічні лекції з педагогіки", "Про методи викладання" тощо.

В центрі уваги педагогів, на його думку, повинні бути дійові методи навчання, які сприяли б розвиткові думки учнів, розвивали б їх здібності та інтереси, прищеплювали б уміння самостійно працювати. Педагог рекомендував поєднувати слово та наочність у процесі навчання, розуміти їх взаємозв'язок. Виступав проти формалізму під час перевідних іспитів, вважаючи, що не екзаменаційна оцінка, а робота учня під керівництвом вчителя вказує на доцільність чи недоцільність переходу до наступного класу. Кожний вчитель, на думку вченого-педагога, повинен мати достатню загальну і спеціальну підготовку, бути високоморальною особистістю та прагнути до вдосконалення своєї педагогічної майстерності. Він розрізняв такі групи вихователів: вихователі за покликанням – справжні вихователі; вихователі-адміністратори – чиновники, що керуються лише настановами керівництва; вихователі-спекулянти, котрі підкоряються тому, що їм вигідно. Він активно пропагував ідею гармонійного розвитку

особистості відкритого доступу до середньої та вищої освіти, незалежно від станової приналежності людини, розвиток громадських осередків. Педагог рекомендував здійснювати підготовку вчителів через учительські семінари, через педагогічні курси, створюванні при гімназіях. У своїх працях М.Пирогов також гостро порушував інші важливі та актуальні проблеми вищої школи, зокрема давав конкретні пропозиції щодо перетворення Рішельєвського ліцею в університет. М. Пирогов неодноразово надсилав на ім'я Міністра народної освіти А.Норова доповідні записки в яких обґрунтував необхідність "розставити у різних пунктах імперії світильники розуму", тобто університети. В Новоросійському краї, зазначав вчений, найбільш віддаленому від центру та великого за розмірами, такого університету немає, хоча освоєння багатого природними ресурсами регіону вимагає великої кількості кваліфікованих кадрів. М.Пирогов пропонував створити вищий учбовий заклад на базі Рішельєвського ліцею, заснованого у 1817 році, як середнього навчального закладу елітного типу для підготовки чиновників вищого класу. Науково-викладацький склад ліцею, на думку вченого, був цілком придатний до підготовки вчителів, лікарів, агрономів та інших спеціалістів, необхідних для розвитку краю. Розробляючи методiku та програму реформування ліцею в університет, він запропонував організувати: історико-філологічний, фізико-математичний та медичний факультети [7,46].

Згодом у Петербурзі та Одесі звернули увагу на вирішення цієї важливої проблеми. Новоросійський університет був відкритий у 1865 році. У підготовчій роботі бралися до уваги основні побажання вченого-педагога, з яким постійно консультувались з приводу залучення наукових та педагогічних кадрів до роботи в університеті. Згодом, М.Пирогова, як одного з його засновників було обрано почесним членом професорського складу університету. Активна культурно-просвітницька діяльність М.Пирогова в Одеському навчальному окрузі викликала повагу та захоплення у однодумців та рішучу протидію високопоставлених місцевих чиновників. Як пізніше згадував видатний вчений-педагог, "почались зіткнення моїх переконань з поглядами інших влад за свободу думок та слова у справах наукових та громадських" [6,490]. Одеський генерал-губернатор О.Строганов неодноразово звинувачував непокірного попечителя у вільнодумстві та підриві авторитету до місцевої влади. У зверненнях до імператора та Міністра народної освіти він зазначав про шкідливий та "розбещений вплив" М.Пирогова на молодь.

Однак, зважаючи на його всесвітній авторитет відомого як вченого, хірурга, та педагога, його не усунули від педагогічної діяльності, а у відповідності з указом Олександра II, перевели на більш помітну і почесну посаду попечителя Київського навчального округу до складу якого входили Київська, Волинська, Подільська, Чернігівська та Полтавська губернії.

У липні 1858 року М. Пирогов переїжджає до Києва. Київський учбовий округ був найбільшим в Україні. Система навчання та порядки, які існували в навчальних закладах округу, були схожими на ті, які він спостерігав в Одесі. Тому напрямок його діяльності мало чим відрізнявся від роботи в Одеському учбовому окрузі. У Києві знаходився університет Св.Володимира. Микола Іванович Пирогов запровадив в університеті заміщення вакантних посад за конкурсом, організував діяльність педагогічних семінарів, провів спеціалізацію історико-філологічного факультету, створив студентську бібліотеку та лекторій. Будь-яка прогресивна ініціатива студентів зустрічала у видатного педагога підтримку. Так, виконуючи прохання студентів, у листі від 6 грудня 1860 року він просив Міністра народної освіти дозволити вчителям 2-ї Київської гімназії та студентам університету займатися навчальною підготовкою учнів, які бажали вступати до вищого навчального закладу. Вчений приймав особисту участь у виданні "Университетских известий". Він вперше налагодив друкування "Циркулярів із Управління Київським учбовим округом", чим по суті перетворив їх на самостійне науково-педагогічне видання, яке, крім офіційних повідомлень і розпоряджень, включало публікації викладачів про методи навчання і виховання, а також зауваження попечителя з приводу викладеного розпорядження чи пропозиції щодо навчально-виховного процесу.

До вибору гімназійних вчителів попечитель округу ставився досить вимогливо. Щоб не допустити до педагогічної діяльності людей випадкових або малопідготовлених. М.Пирогов практикував призначення викладачів за конкурсом і переслідував прийом на роботу за протекцією, що раніше широко практикувалося [1,14]. У "Циркулярах" часто друкувалися повідомлення про оголошення конкурсу на педагогічні вакансії. Зокрема те, що молодші вчителі гімназій, які прагнуть зайняти посаду старших учителів, а також особи, які мають право викладати в гімназіях і бажують стати вчителями, повинні попередньо прибути до Києва на конкурс із читання пробної лекції учням 1-ї та 2-ї Київських гімназій у присутності директорів, професорів університету та інспектора казенних училищ. Мета цих заходів полягала переважно в тому, щоб краще зрозуміти спосіб викладання і педагогічні прийоми кожного конкурсанта. Зазвичай і сам попечитель майже завжди був присутній на цих пробних заходах.

Великою заслугою М.Пирогова було сприяння студентам та викладачам університету у створенні недільних шкіл, вперше відкритих у Києві. Програмою навчання у цих безплатних закладах передбачалося, що вихідці із трудового народу, які не мають коштів на здобуття освіти, навчатимуться письму, читанню, основам арифметики, природничих та суспільних наук. Згодом було засновано три недільні школи та одна щоденна із викладанням студентами під керівництвом професора П.Павлова. У січні 1860 року також була організована перша жіноча

недільна школа при Другій гімназії.

За короткий час число недільних шкіл значно зросло. Відкривалися вони і для дорослих, і для дітей, і для арештантів у тюремних будинках, і для солдат у саперних бригадах. За прикладом Києва одна за одною недільні школи почали створюватись в губернських і повітових містах – Харкові, Полтаві, Чернігові, Кам'янці-Подільському, Ніжині та інших містах України. Активна культурно-просвітницька діяльність М.Пирогова в Києві викликала невдоволення у місцевих властей. Київський генерал-губернатор І.Васильчиков звинувачував вченого-педагога у тому, що він настійливо дотримується прогресивних думок.

На жаль, ці недільні школи проіснували недовго. Зовні безпечна і корисна для держави діяльність цих шкіл, приховувала в собі глибокий зміст. Тут поширювались демократичні ідеї, які сприяли посиленню в народних масах ненависті до всієї системи самодержавства. У 1862 році недільні школи були закриті урядовим розпорядженням. Пізніше М.Пирогов написав статтю "Про недільні школи", де рішуче виступав на їх захист. Мета діяльності цих шкіл, на його думку, полягала у поширенні осмисленої грамотності. Педагог відзначав, що він сам не раз переконувався, що при старанному навчанні успіхи учнів були дивовижні. Грамота засвоювалася швидше, ніж у приходських та інших училищах. Тому ці школи неодмінно повинні бути відкриті для відвідувачів [3, 474]. Київський генерал-губернатор був настільки обурений прогресивною діяльністю куратора округу, що навіть погрожував виходом у відставку у тому випадку, якщо М. Пирогова не буде відсторонено від посади, яку він обіймав. Однак вчений-педагог та відомий хірург був дуже популярний серед широких кіл інтелігенції, до нього неодноразово зверталися за медичною допомогою члени царської родини. У березні 1862 року Миколу Івановича звільняють з займаної посади за "станом здоров'я", та все ж таки залишають членом Головного управління училищ і призначають керівником молодих учених, що відряджаються за кордон для підготовки на звання професора.

При від'їзді із Києва М.Пирогову були влаштовані грандіозні проводи. На прощальному бенкеті, влаштованому культурно-просвітницькою інтелігенцією від київського студентства виступив М.Драгоманов, який в своїй промові відзначив заслуги попечителя у запровадженні гуманних принципів взаємовідносин у гімназіях, подоланні неприязні між учнями і вчителями [5, 363]. Відповідаючи на привітання студентів, Микола Іванович відзначив, що будучи опікуном університету, поставив собі головним завданням підтримувати усіма силами те, що саме звик любити та поважати в молодості. Із щирою довірою до неї та з повною надією на успіх, без страху та сторонньої думки, взявся за важку, але високу та благородну справу (4).

Внесок М.Пирогова в галузь народної освіти і його думки з питань педагогіки були високо оцінені сучасниками. Як згодом писав К.Ушинський, "М.І.Пирогов вперше розглянув справу виховання з

філософської точки зору і побачив у ній не завдання шкільної дисципліни, дидактики або правил фізичного виховання, а найглибше питання людського духу — "питання життя" і діяльності" [6, 26-27].

Список використаних джерел

1. Дем'яненко В.Є. М. І. Пирогов про вчителя та його підготовку / В. Є. Дем'яненко // Радянська школа. – 1945. – № 6.
2. Кирпичников А.И. Умственная жизнь Одессы / Кирпичников А. И. // Одесские новости. – 1906. – ноябрь.
3. Пирогов Н. И. Избранные педагогические сочинения / Пирогов Н.И.– М.: Учпедгиз, 1953.
4. Празднование столетия со дня рождения Н. И. Пирогова в Киевской 1-й гимназии. – Киев, 1911.
5. Сірополко С. М. Пирогов і М. Драгоманов / Сірополко С. // Шлях виховання і навчання. – 1931. – Ч. 10.
6. Ушинський К. Д. Сочинения. В 3-х т. – Т. 3. / Ушинський К. Д. – М.: Изд-во. АПН РСФСР, 1948.
7. Центральний державний історичний архів Росії. – Ф. 733, оп. 78, спр. 818, арк. 46.

In this article we analyzins the main points of life and enlighten activity of N. Pirogov in Ukraine in the middle of XIX century. Especially, his science pedagogical views and their entering during activity in Odeskiy and Kyivskiy studying regions.

Keywords: N. Pirogov, science pedagogical views, enlighten activity, Odeskiy and Kyivskiy studying regions.

Отримано 14.6.2013

УДК 001 (477) (092) (075.8)

І. О. Кучинська

НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ШЛЯХ ІВАНА ОГІЄНКА

В статті робиться спроба аналізу життєдіяльності видатного українського педагога, богослова, державного та громадського діяча – Івана Огієнка.

Ключові слова: Іван Огієнко, державність, духовність, моральність.

В статье сделана попытка анализа жизнедеятельности известного украинского педагога, богослова, государственного и общественного

деятеля – Івана Огієнко.

Ключевые слова: Иван Огиенко, государственность, духовность, моральность.

Актуальність проблематики становлення духовної особистості безперечно не викликає сумніву. В наш час, коли дефіцит духовної культури усвідомлюється як одна з головних перешкод на шляху оновлення суспільства, духовний розвиток особистості виступає одним із головних завдань сучасної школи. В цьому контексті розв'язання проблеми виховання духовних цінностей особистості неможливе без глибокого дослідження і впровадження в життя педагогічного набутку минулого. Проблема духовного становлення і розвитку особистості розглядалася такими видатними національними діячами, як К. Ушинський, Б. Грінченко, М. Грушевський, С. Русова, А. Кримський, І. Огієнко та ін. Цілком очевидно, що вагомим внеском до історії вітчизняної педагогічної думки є спадок видатного релігійного, громадського та державного діяча, поета й перекладача, лінгвіста й філософа, педагога й історика, етнографа й богослова, першоієрарха українського православ'я Івана Івановича Огієнка (1882–1972). Без сумніву, саме життя і професійна діяльність Івана Огієнка є зразок для наслідування сучасним поколінням українців.

Мета статті: висвітлити життєвий та професійний шлях видатного національного діяча Івана Івановича Огієнка.

Огієнко Іван Іванович (02(15). 01. 1882, м. Брусилів Київської губ. (нині – Житомирської обл.) – 29.03.1972, м. Вінніпег (Канада) народився у багатодітній сім'ї незаможного селянина. У 1892 р. почав навчатися у Брусилівській початковій народній школі. Прислужуючи в місцевому храмі І. Огієнко, долучається до церкви, переймаючись вірою в Бога, яка з часом міцніла і глибшала, формуючи його морально-християнське світосприйняття. Успішно закінчивши початкову школу (1896), вступає до військово-фельдшерської школи у Києві, по закінченні якої (1900) три роки служить фельдшером у психіатричному відділенні київського шпиталю. Склавши екстерном іспити на атестат зрілості при Острозькій класичній гімназії, І. Огієнко дістав можливість здійснити свою мрію – вчитися на історико-філологічному факультеті Київського університету св. Володимира, куди він вступив у 1903 р. Вагомий вплив на формування науково-професійного світогляду студента І. Огієнка у цей період здійснив професор В. Перетц. Через багато років, видаючи у Варшаві двотомну літературно-лінгвістичну монографію "Українська мова XVI століття і Крехівський "Апостол" 1560 року", професор І. Огієнко присвятить її своєму вчителю з такими словами: "Високоповажному і дорогому учителеві своєму академікові Володимирі Перетцю в день шестидесятиліття життя його на знак глибокої пошани та щирої вдячності присвячує автор". У студентські

роки І. Огієнко зростає не тільки в науковому плані, а й у громадсько-політичному, поглиблюється його національна і громадянська свідомість. Він долучається до національно-визвольного руху, поділяючи погляди національно свідомої інтелігенції, яка виступала за поширення української ідеї в широких народних масах. У 1905 р. І. Огієнко пише низку статей українською мовою для київських видань "Громадська думка", "Рада". З 1907 р. він – співробітник, а з 1909 р. – дійсний член Українського наукового товариства, заснованого М. С. Грушевським. І. Огієнко був не лише дописувачем "Записок" цього товариства, а й його коректором, перекладачем, неофіційним редактором. Участь у роботі київської "Просвіти" ім. Т. Г. Шевченка (з 1908) створила молодій людині можливість спілкуватися з такими видатними діячами українського національного відродження, як Б. Грінченко, П. Житецький та ін. Національно-патріотичні ціннісні орієнтири стають домінуючими у його світоглядних переконаннях. Після успішного закінчення університету (1909) його рекомендують залишити на кафедрі з призначенням професорської стипендії, але ректорат відмовляє. З Міністерства освіти був одержаний лист-відповідь на донос професора Т. Флорінського (головний цензор Київського окремого цензурного відомства, який був противником української мови). І. Огієнко був змушений учителювати в Київському комерційному училищі, давати приватні уроки. Водночас він стає слухачем Вищих педагогічних курсів. Після тривалих клопотань у 1911р. його зараховують до штату університету професорським стипендіатом. У 1915 р. одержує науковий ступінь магістра і виголошує дві публічні лекції на право викладання в університеті, як того вимагали правила. Глибокий аналітик, блискучий промовець, І. Огієнко здобув собі авторитет не лише серед студентів, а й професорів. Однак не всім подобалися ідейні переконання викладача, його патріотизм. І. Огієнка звинувачували в "українському сепаратизмі", але 1917 рік змінив події, що розвивалися. Розпалася Російська імперія, українці дістали змогу утворити свою державу. І. Огієнко одним із перших переходить на викладання в університеті українською мовою, читає курс лекцій "Історія української мови", створює програму викладання української мови для початкової школи й підручник з української граматики для 1-2-3 року навчання, укладає орфографічний словник рідної мови, пише посібник "Короткий курс української мови для студентів, учителів та учнів старших класів середніх шкіл". Виступає організатором (1917) першого національного вузу – Українського народного університету, який згодом стає Українським державним університетом. До урочистого відкриття університету розробив новий курс лекцій "Українська культура". Головна ідея тематичного матеріалу полягала у надзвичайно важливій ролі рідної мови як основи духовного розвитку нації. Згодом текст лекції (1918) було видано мільйонним накладом з метою використання її у просвітницькій діяльності. У 1918 р. стає одним з

фундаторів Української педагогічної академії. І. Огієнко стояв біля витоків національної культури, а його концепція вищої освіти знайшла втілення в організації вищого учбового закладу в м. Кам'янці-Подільському. Відкриття 22 жовтня 1918 р. Державного Українського Університету на Поділлі (першим ректором якого став І. Огієнко) було подією надзвичайного значення. Університет І. Огієнко розглядав не тільки як вогнище знань і лабораторію передової загальнолюдської думки, а й підносив його значення до рівня національного відродження. Він закладав його за новим зразком, прагнув створити наукову систему організації вищої освіти, яка б спиралась на передовий світовий досвід і відповідала б характеру і традиціям найкращих університетів Європи та Америки. І. Огієнко акцентував увагу педагогічної громадськості на тому, що утворення "нового" університету відродить національну культуру, підвищить освіченість широких верств населення, з яких формувалися б фахівці для розбудови незалежної держави. В університеті функціонувало п'ять факультетів: історико-філологічний, фізико-математичний, сільськогосподарський, правничий, богословський. Наявність богословського факультету в українських державних університетах І. Огієнко вважав корисним, необхідним та обов'язковим явищем і пишався тим, що "вперше на сході слов'янства з'явився такий факультет і у нас". Університет сприяв поширенню освіти на Поділлі, давав змогу прилучатися до знань українській молоді. Цьому сприяло, зокрема, функціонування при університеті гімназії для дорослих (директором якої був І. Огієнко) і курсів українознавства. 4 липня 1920 р. відбувся її перший випуск (гімназія утримувалася на державні кошти).

За часів УНР І. Огієнко був призначений міністром народної освіти й мистецтв (грудень, 1918 р.), а невдовзі – і міністром віросповідань (вересень, 1919 р.). Мешкаючи в Кам'янці на Поділлі, І. Огієнко, крім ректорських, професорських і міністерських обов'язків, виконував і різноманітну громадську працю, де на поважному місці була турбота про страждальців через діяльність в Товаристві Українського Червоного Хреста (УЧХ). Наприкінці 1920 р., після остаточної перемоги більшовицької влади в Україні, І. Огієнко з сім'єю був змушений виїхати до Західної України, потім – до Польщі, а після Другої світової війни – до Швейцарії, далі – до Канади. За часів вимушеної еміграції І. Огієнко полишає політичну кар'єру (з осені 1922 р.), зосереджуючись на вчительсько-викладацькій і науково-дослідній діяльності, результатом якої стала величезна кількість праць (1848 одиниць). Важлива подія в житті вченого – прийняття ним чернецтва (1940) і обрання спочатку єпископом, а з 1944 р. – митрополитом (під ім'ям Іларіон) греко-православної української церкви. Канадський період життя І. Огієнка характеризується пошуками релігійного тлумачення поняття істини як морального ідеалу людини, боротьбою за чистоту догматів і канонів православної віри, організацією руху за сприяння

землякам – емігрантам і жертвам війни, а також фундацією українського народного університету (1948) та курсів українознавства при церквах, а головне – Богословського україномовного факультету при Колегії Св. Андрія, де митрополит тривалий час був лектором і деканом. У 1951 р. митрополита Іларіона (І. Огієнко) було обрано першоієрархом Української Греко-Православної церкви в Канаді. Посідаючи церковний престол, він не припиняв дбати про подальший розвиток української мови і культури, писати україно- і мовознавчі праці, яких у канадський період його життя з'явилося більш як 50, видавати й редагувати релігійно-культурологічні журнали "Наша культура" (1951–1953), "Віра й культура" (1953–1967). До його найзначніших філолого-педагогічних видань цього часу належать "Граматично-стилістичний словник Шевченкової мови" (1961), "Українська літературна мова" (1951), "Український літературний наголос: Мовознавча монографія" (1952), "Книга нашого буття на чужині" (1956), історико-біографічні розвідки з життя видатних українських діячів: князя Костянтина Острозького (1958), Дмитрія Туптала (1960), праця "Навчаймо дітей своєї української мови!" (1961) та ін. Просвітницька і педагогічна діяльність, наукові праці І. Огієнка високо оцінювались українськими діячами, зокрема М. Грушевським, С. Русовою, А. Кримським та іншими; вони відзначали наукову наполегливість, глибокий патріотизм та щире християнську релігійність Івана Огієнка. З приводу 20-літнього ювілею української наукової праці вченого професор В. Заїкін у своїй доповіді "Професор І. Огієнко як церковний та громадський діяч і як учений" відзначав, що патріотизм і правдива релігійність надають найвищі зміст і красу всій багатогранній творчості Івана Огієнка. С. Сасс, рецензуючи в журналі "Віра й культура" працю вченого "Бог і світ. Читанка для молоді недільних і українських шкіл та родин" зазначав, що ця книга буде необхідним доповненням теологічних істин для вчителів недільних і рідних шкіл. Учнями та колегами вченого були видрукувані збірники наукових праць: "Професор І. Огієнко як церковний і громадський діяч і як учений" (Варшава, 1925), "Іванові Огієнкові в 30-ту річницю його наукової та громадської праці присвячують його товариші і учні" (Варшава, 1937), "Людина праці: 60-літній ювілей народження" (Холм, 1941), "Ювілейна книга на пошану Митрополита Іларіона у 75-ліття його життя й праці" (Вінніпег, 1958). В них дано високу оцінку його праці в усіх аспектах національного життя, зокрема, характеризують І. Огієнка як видатного вченого, для якого християнська мораль є джерелом духовних цінностей, пов'язаних з формуванням Людини як розумної соціальної істоти. Серед сучасних дослідників творчого доробку І. Огієнка заслуговують уваги ґрунтовні дослідження А. Марушкевич "Просвітницька діяльність і педагогічні погляди Івана Огієнка" (1995), Г. Опанасюк "Виховання гуманної особистості школяра в педагогічній спадщині І. І. Огієнка" (1996), М. Тимошика "Голгофа І. Огієнка: Українознавчі проблеми в державотворчій, науковій,

редакторській та видавничій діяльності" (1997), Т. Роняк "Проблеми виховання учнівської молоді в спадщині І. Огієнка і творче використання її в сучасній школі України" (1997), І. Кучинської "Виховання духовних цінностей дітей і молоді у творчій спадщині І. Огієнка" (2000), Л. Ляхоцької "Виховний потенціал рідної мови у творчій спадщині І. Огієнка" (2000). Життєдіяльність і праці видатного вченого досліджували Н. Дічек, М. Жулинський, В. Ляхоцький, В. Пащенко, З. Тіменик та ін.

Найбільш відомими є праці І. Огієнка: "Українська культура" (Київ, 1918), "Українська церква" (Київ, 1918), "Історія українського друкарства" (Львів, 1925), "Наука про рідномовні обов'язки" (Жовква, 1936), "Українська літературна мова" (Вінніпег, 1950), "Книга нашого буття на чужині" (Вінніпег, 1956), "Дохристиянські вірування українського народу" (Вінніпег, 1965) та ін.

І. Огієнко розглядав духовність, як складну багатомірну систему ціннісних орієнтацій, що тісно пов'язані з провідними життєвими цілями та мораллю Християнства. Вважав, що в духовність, як складну систему входять утворення свідомості й самосвідомості людини, де віддзеркалюються її найважливіші життєві потреби, погляди, інтереси, ставлення до навколишньої дійсності і до себе самої, як соціального індивіда. Християнську мораль розглядав як основу у відродженні духовної сутності особистості, яка включає в себе норми поведінки, акцентує увагу на внутрішньому стані людської душі, метою якої є "чистота та цілковитість самого створіння людини". Етична концепція І. Огієнка по своїй суті виражає ідеї союзу розуму і віри, науки і релігії. Провідна педагогічна ідея спадщини І. Огієнка впровадження у зміст освіти національної і духовної компоненти як важливих складових формування поколінь освічених громадян – патріотів. Головними чинниками національного виховання вважав сім'ю, рідну мову, церкву, культуру. Пріоритетними принципами духовного становлення особистості вважав: духовну спрямованість виховання; спадкоємність національно-християнському ідеалу; корисність для суспільства; ідейність; самовдосконалення особистості. Успішній реалізації змісту освіти і виховання І. Огієнко вважав, сприяють такі шляхи і засоби: рідна мова; родовід; рідна історія; краєзнавство; природа рідного краю; національна міфологія; фольклор; національне мистецтво; народний календар; національна символіка; народні прикмети і вірування; релігійні виховні традиції; родинно-побутова культура; національні традиції, звичаї і обряди; національна творчість. Наголошував на необхідності громадянської, національної й релігійної самоідентифікації – одному із найважливіших чинників духовного єднання нації, яка тільки у цьому випадку може бути повноцінним суб'єктом творення гуманного, демократичного суспільства.

Необхідно зазначити, що в основу своєї загальнонаукової концепції розуміння духовної сутності особистості вчений поклав загальнолюдські,

християнські духовні цінності, які пізнаються людиною не лише розумом, але й серцем. Цим вчений продовжує традиції духовної етики в історії релігійно-філософської думки України, зокрема, таких її представників, як Ф. Прокопович, Г. Кониський, Г. Сковорода та ін. Цих мислителів об'єднує уявлення про людину як образ всього створеного, де постійне шукання істини є одним із завдань життя людини і одним із важливих джерел її щастя.

Акцентувалась увага, що у Бога любов і творчість (злиті в єдине) залежать від мудрості, що і робить людину щасливою, але щоб мудрість приносила очікувані результати, І. Огієнком, наголошувалось на необхідності використовувати мову, як вісник мозку, думки, інтелекту та історичного акумулятора будь-якого народу.

Педагог розглядав сутність слова в різних аспектах і площинах духовності: слово, як буттєвість суцього; слово, як елемент матеріалізації свідомості; слово, як культурний чинник; слово, як образ; слово, як символ; слово, як синонім творчого доробку особистості.

І. Огієнко відстоював позицію переконуючої сили слова у виховному процесі, яка сприяє самооволодінню внутрішніми процесами, становленню свідомої і відповідальної особистості.

Педагог констатував, що рідне слово – це нетлінна народна душа. Він підкреслював, що культура народу твориться національною мовою. Рідна мова – самобутній спосіб мислення, оригінальний засіб пізнання дійсності, творчості народу. В цьому І. Огієнко вбачав унікальність, оригінальність і неповторність кожної мови як явища цивілізації.

Слово вчителя – це дуже тонкий інструмент, за допомогою якого, зазначав І. Огієнко, він впливає на підростаючу особистість. Ось чому воно повинно бути рідною мовою. Дар слова – це одне з найбільших досягнень людини. Одне із найважливіших завдань педагога, наголошував вчений, – систематично удосконалювати ці здібності, прагнути до високого рівня майстерності.

Любов і повага до духовної спадщини рідного народу, мови; вимогливість до себе, потреба у саморозвитку та самовдосконаленні; тяжіння до християнсько-орієнтованої поведінки і апеляція до релігійно-національних аргументів у життєдіяльності людини були провідними ідеями, на основі яких І. Огієнко пропонував будувати всю систему виховного процесу аргументуючи це тим, що без повернення людей до вічних духовних цінностей Бога (Віри, Надії, Любові), Божих Заповідей і принципу Нагірної проповіді (християнської моралі), а також мови і національної культури, спрямувати виховний процес на відродження духовних цінностей українського народу буде просто неможливо.

Як досвідчений педагог, національну освіту Іван Огієнко вважав вирішальним засобом перетворення дійсності. У просвіті людей, у залученні їх до духовних цінностей і до науки, у зміні суті навчання і виховання він бачив шлях до змін суспільства. Тому ці ідеї вчений послідовно проводив у своїх творах, практичній діяльності,

наголошуючи на тому, що духовне відродження нації немає сенсу без оновлення школи на духовно-національних засадах, що є провідним напрямком роботи, від якого залежить доля майбутніх поколінь, доля нашої країни.

Виходячи із розуміння важливості і значущості духовного виховання, І. Огієнко ставив перед національною школою важливе завдання – формувати кращі риси характеру українця: моральність, чуттєве ставлення до світу, високу емоційність, національну гідність, повагу, доброзичливість, честь, почуття обов'язку перед Батьківщиною, благородство, силу волі, шляхетність, тобто виховувати духовно-розвинену особистість. Виховання має бути спрямоване на відродження духовної свідомості українців, усвідомлення вихованцями себе, як представників етносу, носіїв національного характеру, спадкоємців загальнолюдських, християнських і національних морально-духовних цінностей.

Цілком очевидно, що І. Огієнко скеровував свої зусилля на духовний розвиток особистості, пропонуючи педагогічній громаді розглядати цей розвиток, як процес індивідуально-особистісного прилучення до християнської спадщини народу, опанування загальнолюдськими цінностями і соціокультурним досвідом людства в процесі духовно-практичної діяльності і самостійного творчого розвитку.

Отже, вчений розглядав *духовність* як інтегративну властивість особистості, яка виявляється у потребі жити, творити у відповідності з християнськими ідеалами істини, добра і краси, як показник рівня людських взаємовідносин, морально-естетичної, національної і громадянської позиції, здатності до співчуття і милосердя.

Список використаних джерел

1. Кучинська І. О. Виховання духовних цінностей дітей і молоді у творчій спадщині І. Огієнка. Навч. посібник. / І. О. Кучинська. – Кам'янець-Подільський: "Абетка-Нова", 2002. – 104 с.
2. Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина XIX–XX ст.): Хрестоматія / Упоряд.: Л. Д. Березівська та ін. – К.: Наук. світ, 2003. – С. 121–136.
3. Марушкевич А. А. Просвітницька діяльність і педагогічні погляди Івана Огієнка. Дис. ... канд. пед. наук. – К., 1995. – С. 9–123.
4. Тимошик М. Голгофа Івана Огієнка / М. Тимошик. – К., 1997. – С. 10–47.

The attempt of analysis of vital functions of the prominent Ukrainian teacher, theologian, state and public figure is done in the article – Ivan Ogienka.

Keywords: Ivan Ogienko, state system, spirituality, morality.

Отримано 14.6. 2013

НАСИЛЬСТВО НАД ДІТЬМИ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

В статті розглядаються питання причин, ознак та наслідків насилля над дітьми та звертається увага на соціально-педагогічні заходи попередження жорстокого поводження з дітьми.

Ключові слова: дитина, насилля, сім'я, соціально-педагогічні заходи.

В статье рассматриваются вопросы причин, признаков и последствий насилия над детьми и обращается внимание на социально-педагогические меры предупреждения жестокого обращения с детьми.

Ключевые слова: ребенок, насилия, семья, социально-педагогические мероприятия.

Протягом останнього десятиліття у суспільстві намітилась тенденція до усвідомлення насильства над дітьми як серйозної і масштабної проблеми. Адже, діти сама незахищена, вразлива соціальна група, яка стає жертвами фізичного, сексуального, емоційного насильства. За даними ООН, від свавілля батьків кожний рік страждають близько 2 млн. дітей у віці до 14 років [4]. Жорстока поведінка з дітьми, нехтування їхніми інтересами можуть мати різні види й форми, але їхні наслідки завжди завдають серйозної шкоди фізичному й психічному здоров'ю, розвитку й соціалізації дитини, нерідко становлять загрозу її життю чи навіть спричиняють смерть [4, с. 3].

Проблема насильства над дітьми стала предметом уваги різних науковців, зокрема: пошук соціально-педагогічних умов, причин і факторів виникнення, виявлення та подолання сімейного насильства над дітьми досліджують такі вчені, як Т. Гончарова, О. Коломієць, О. Кочемировська та ін.; правові, соціальні, психологічні та медичні аспекти попередження насильства в сім'ї представлені в роботах В. Бондаровської, О. Кочемировської, Г. Лактіонової, Ю. Онишко, Р. Хаар, Г. Христової та ін.; розробляють методичні рекомендації та корекційні програми для працівників соціальної сфери, використовуючи вітчизняний і світовий досвід, С. Буров, І. Дубиніна, В. Міленко, С. Мосієнко, Ю. Онишко, Л. Сміслова, М. Ясиновська та ін.

Актуальність нашої теми підтверджує і проведене дослідження, яке має наступні результати: 68% учнів стикались з різними формами

насильства, 76% були свідками насильства; на перше місце серед видів насильства діти поставили насильство старшокласників над молодшими учнями, на друге – статеве, на третє – дорослих над дітьми; за небезпекою для себе учні так розставили види насильства: 1) психічне, 2) сексуальне, 3) фізичне; головними причинами цього явища, на думку учнів: 1) криза суспільства; 2) вплив ЗМІ; 3) наслідування дорослих; 39% учнів заявили, що коли вони стануть свідками насильства, то негайно виступлять на захист, 22% - викличе міліцію, 19,5% звернуть увагу перехожих, 14,5% злякаються, а 5% не звернуть увагу.

Згідно з чинним українським законодавством насильство в сім'ї розглядається як будь-які умисні дії фізичного, сексуального, психологічного чи економічного спрямування одного члена сім'ї щодо іншого члена сім'ї, якщо ці дії порушують конституційні права і свободи члена сім'ї як людини та громадянина і наносять йому моральну шкоду, шкоду його фізичному чи психічному здоров'ю [7].

Ми розглядаємо насильство як реальну дію або погрозу навмисного фізичного, сексуального, психологічного або економічного впливу, змушення з боку однієї особи по відношенню до іншої, з метою контролю, залякування, навіювання почуття страху.

Насилля в сім'ї має чотири форми прояву:

- фізичне насильство в сім'ї – умисне нанесення одним членом сім'ї іншому члену сім'ї побоїв, тілесних ушкоджень, що може призвести або призвело до смерті постраждалого, порушення фізичного чи психічного здоров'я, нанесення шкоди його честі та гідності;

- сексуальне насильство в сім'ї – протиправне посягання одного члена сім'ї на статеву недоторканість іншого члена сім'ї, а також дії сексуального характеру по відношенню до неповнолітнього члена сім'ї;

- психологічне насильство в сім'ї – насильство, пов'язане з дією одного члена сім'ї на психіку іншого члена сім'ї шляхом словесних образ або погроз, переслідування, залякування, якими навмисно спричиняється емоційна невпевненість, нездатність захистити себе та може завдаватися або завдається шкода психічному здоров'ю;

- економічне насильство в сім'ї – умисне позбавлення одним членом сім'ї іншого члена сім'ї житла, їжі, одягу та іншого майна чи коштів, на які постраждалий має передбачене законом право, що може призвести до його смерті, викликати порушення фізичного чи психічного здоров'я [7].

Фізичне має прояв у застосуванні фізичної сили, холодної та/або вогнепальної зброї, в отруєнні або спаюванні одурманюючими засобами, а також в обмеженні харчування та сну. Психологічне насильство може мати вираз в ігноруванні суб'єктивних характеристик та потреб дитини (свободи, гідності, прав), руйнуванням стосунків прихильності між дорослим і дитиною, або фіксування цих стосунків, а також дії, що призводять до різноманітних деформацій і порушень психічного

(поведінкового, емоційного, інтелектуального, комунікативного, особистісного) розвитку. Економічне насилля має прояв у тотальному контролі над витратами членів сім'ї, що призводить до ігнорування їх матеріальних потреб. Сексуальне насильство розглядається як умисне втягування неповнолітнього в сексуальні дії з дорослими, з метою отримання останніми сексуального задоволення або будь-якої іншої вигоди. До сексуального насилля належать: сексуальне розтління, розбещення і втягування дітей у проституцію, порнобізнес та ін. Найтяжчою за своїми наслідками формою сексуального насильства є інцест.

Відомо, що для соціалізації дитини надзвичайно важливими є сімейні стосунки, які можуть бути гармонійними, а можуть супроводжуватись відчайдушною боротьбою, окресленою болем, що призводить до деструктивних наслідків для дитини [6].

Сім'я часто опиняється на перехресті соціальних і економічних проблем суспільства; вона – головний захисник особистості, притулок і фундамент, хоча сама при цьому відчуває внутрішні хворобливі суперечності.

Для сучасного суспільства характерно поширення насильства: це війни, зростання кількості таких злочинів, як убивства, зґвалтування, збройні напади тощо. Ці феномени відображаються й на родині. І самі близькі стають для дитини швидше джерелом погрози, ніж надійності й безпеки.

Прикро, проте насильство має місце не тільки в соціально неблагополучних родинах. Насилля над дитиною в родині відбувається незалежно від класових, расових, культурних, релігійних, соціально-економічних аспектів [10]. Це підтверджують, зокрема і дослідження Беати Земби: "Варто пригадати той факт, що в "здорових" сім'ях також можуть бути приховані патології. Зберігаючи "добре ім'я" родини, всі її члени намагаються зберегти сімейну таємницю пов'язану з алкоголізмом, фізичним чи психічним насиллям або іншими проблемами." [12, с. 506].

Найчастіше жертвою насилля стають:

- діти, що виховуються в умовах жорстокого поводження в сім'ї і як наслідок вони вороже сприймають світ, готові бути або жертвами, або тими, хто здійснює насилля;
- діти, що виховуються в умовах бездоглядності, емоційного відкидання з боку батьків;
- діти, що мають відставання в психофізичному розвитку;
- діти, які легко піддаються навіюванню та нездатні реально оцінити небезпеку і протистояти насиллю;
- діти "вулиці";

- діти, які виховуються в умовах безумовного підкорення і як наслідок не можуть сказати "ні", на мають чітких внутрішніх меж свого "Я";
- діти з нервово-психічними розладами;
- маленькі діти в силу своєї безпомічності;
- недоношені або з малою вагою так як вони дратівливі, більше плачуть, тому більше проблем для батьків [5].

Серед різних теорій і пояснень чинників насильства найчастіше виділяють психологічні та соціальні. Прихильники психологічних теорій зосереджують увагу на психологічних чинниках ризику – передусім схильності до насильства у кривдників та особливостях потерпілих. Теорії соціальної причинності розглядають зовнішні чинники, що впливають на появу насильства, а саме: культурні норми, бідність, безробіття, соціальна ізоляція, низький освітній рівень тощо [3, с. 70]. Також причини вчинення насильства над дитиною умовно можна розділити на три блоки: прагнення змінити поведінку дитини, психологічна розрядка на слабших членах родини, жорстокість як самоціль.

Ряд вчених причини насильства дітей у сім'ї розглядають у чотирьох контекстах: соціокультурному, сімейному, індивідуальному та кризовому [6].

Під соціокультурним контекстом розуміють аналіз структури суспільства й економічного стану окремих прошарків (робота / безробіття; добробут / ситуація бідності; умови проживання). Крім того, слід враховувати в чомусь особливі для кожного суспільства установки й ставлення до насильства, зокрема до насильства дітей у сім'ї, відносини між поколіннями й статями, ролями батьків і дітей, формальні й неформальні соціальні мережі тощо, наприклад, у культурі існує взаємозв'язок між насильницькими формами поведінки й уявленнями про мужність, які формують у "сильної статі" установку на зверхність над іншими людьми (над жінкою й дітьми). Втілення такого прагнення за допомогою насильства пересічні обивателі визнають здебільшого "легітимним", що свідчить про низький рівень культури й моралі. Така ситуація може бути причиною ескалації (переходу з одного покоління в інше) жорстокої поведінки з дітьми в сім'ї з боку чоловіків. Інша причина – поширення в культурі уявлень про методи виховання. До сьогодні багато хто застосування фізичної сили як способу впливу на дитину вважає педагогічно ефективним.

Сімейний контекст включає аналіз змін структури сім'ї (зниження народжуваності, плюралізм щодо форм шлюбу й сім'ї, частота розлучень і розриву стосунків), специфічну структуру відносин і їхню динаміку (велика кількість конфліктів між поколіннями, неадекватний розподіл влади, двозначні взаємовідносини, конфлікти й недомовленості між подружжям, рольові зміни в стосунках між батьками й дітьми), а

також фрагментарність сімейних відносин, часті нововведення і зміни. Жорстоке ставлення до дітей у сім'ї в сімейному контексті детерміноване стресами батьків, сварками між подружжям, роздратованістю й нервозністю батька й матері. Найголовніше, що при цьому дитина переймає модель вирішення конфліктів і засвоює зразки поведінки в складній ситуації.

Індивідуальний контекст розглядають і з боку батьків, і з боку дітей. Індивідуальний контекст батьків спирається на запропоноване розуміння сили й слабкості. Він вказує на уявлення батьків про здоровий спосіб життя, специфічні погляди на досвід власного дитинства, рівень самооцінки й самоконтролю, уявлення про виховання й виховні методи, ступінь пристосування до фрустрацій і здатність боротися зі стресами. Розглядаючи індивідуальний контекст, слід ураховувати, що діти – не тільки об'єкти впливу інших, але й самі є дійовими особами, вони не лише реагують на все, що відбувається навколо них, а й самі створюють ситуацію й певною мірою керують діями своїх батьків. Не слід забувати про те, що діти не мають достатньо повноважень і знань, які давали б їм змогу цілком контролювати ситуацію. Із цієї позиції жорстоке ставлення до дітей – це зазвичай вияв влади батьків (і загалом дорослого світу).

Кризовий контекст має передбачати вивчення дефіциту засобів і можливостей для встановлення й підтримки безконфліктної ситуації в сім'ї, навантажень, викликаних соціальними змінами, і зниження опірності батьків у кризових ситуаціях, компетентності дорослих людей вирішувати конфлікти й змінювати свої уявлення про дітей у процесі їхнього дорослішання тощо.

Існує безліч чинників, які спричиняють жорстоке ставлення до дітей у сім'ї [6].

з боку батьків або брак належної турботи про них. Сучасні психологи виокремлюють такі:

1. У сім'ї, де прийняте жорстоке ставлення до дітей, дитина часто є мішенню, на яку "падають всі шишки". Її вважають особливою, такою, що відрізняється від інших, дуже активною, або, навпаки, дуже пасивною і т. п., і

тому вона стає об'єктом агресії членів сім'ї. Дитина може бути схожа чи нагадувати своєю поведінкою ненависного родича, бути улюбленцем одного з членів сім'ї, може мати фізичні чи розумові вади, чим і викликає жорстоке

ставлення до себе з боку когось із членів сім'ї.

2. Критичні ситуації чи збіг обставин часто зумовлюють спалах жорстокої поведінки. До таких можна віднести втрату роботи, розлуку з коханою людиною, смерть близької людини, небажана вагітність чи інші обставини, принципово важливі для дорослого.

3. Дуже часто причиною жорстокого ставлення до дитини є нестача елементарних знань про дитячий розвиток. Очікування, що двомісячна

дитина відреагує на покарання, а в шість місяців може стежити за своїм сечовим міхуром і випорожненнями, наївно, адже дитина не може контролювати ці процеси ні фізіологічно, ні психічно. Не знаючи цього, батьки можуть карати дитину.

4. Модель домашнього насильства зазвичай передається від покоління до покоління. Жорстоке покарання не вважають насильством щодо дітей, а розглядають як сімейну традицію.

На переконання Т. Гончарової, якщо батьки в дитинстві були жертвами насильства чи їхніми потребами нехтували, то щодо своїх дітей вони будуть застосовувати ті самі насильницькі методи виховання [6, с. 48 – 50].

Серед різноманіття причин насилля слід виділити і наступні: в суспільстві з чоловічим домінуванням насилля чи загроза насиллю – це механізм, який використовується з дитинства; насилля використовується з метою відчуття влади, права на привілеї; лояльне ставлення до насилля в традиціях, законодавстві, в деяких релігійних вченнях; насилля використовується як компенсація особистої невпевненості, невідповідності, незадоволеності собою; досвід минулого: спостерігача або жертви насилля; обмеження емоційного реагування - придушення негативних емоцій або трансформація їх лише у гнів; насилля виходить з самої природи людини, з її ворожих інстинктів (інстинктів смерті і сексуального). Саме вони штовхають людину до здійснення насилля; застосування насилля внаслідок економічних і соціальних умов, що породжують нерівність і зростання протиріч; корені насилля можуть бути через недостатню кількість материнського тепла в ранньому дитинстві.

Не залежно від того, з яких причин і в якій формі було здійснене насильство над дитиною в сім'ї, воно накладає свій відбиток у вигляді безпосередніх або віддалених наслідків. До безпосередніх наслідків належать фізичні травми, ушкодження, головний біль, втрата свідомості, гострі психічні реакції у відповідь на будь-який вид агресії, прагнення втекти, сховатися, або загальмованість, зовнішня байдужість тощо. Серед віддалених наслідків жорстокого поводження з дітьми виокремлюються порушення фізичного і психічного розвитку неповнолітнього, соматичні захворювання різної етіології (енурез, судомні стани, порушення сну, апетиту), особистісні та емоційні відхилення [2].

Аналіз досліджень А.В. Мудрик, Л.С. Алексеевої, І.Г. Новосельського, Р.В. Овчарової засвідчив, що наслідки насильства, порушуючи психічне здоров'я дітей, не мають чітко виражених симптомів та ознак, які б вказували на першопричину відхилень. Спостерігаються розлади емоційної сфери, а саме: необґрунтована зміна настрою, тривожність, депресія, які можуть супроводжуватися суїцидальними намірами, особливо в підлітковому віці.[9]

Вченими доведено, що діти, які відчували на собі жорстокість та насильство підсвідомо прагнуть відтворити свій життєвий досвід у дорослому житті, оскільки не знають іншої моделі поведінки. Віддаленими наслідками насильства є схильність до узалежненостей: алкоголізм, адиктивна, девіантна, делінквентна та асоціальна поведінка (Т.Я. Сафонова, С.О. Беліченко, Н.Ю. Максимова, О.В. Пчелінцева) [9].

Діти, які зазнали насильства будь-якого виду, соціалізуються важко: у них порушені зв'язки з дорослими, бракує елементарних навичок спілкування з однолітками, вони не володіють достатнім рівнем знань, а тому часто не можуть завоювати авторитет у школі тощо.

Таким чином, будь-який вид насильства, пережитий у ранньому віці, формує в дітей і підлітків такі особистісні й поведінкові якості, які роблять їх малопривабливими і навіть небезпечними для суспільства.

До суспільних втрат від насильства над дітьми дослідники відносять насамперед втрати людських життів у результаті вбивств дітей і підлітків, їхніх самогубств. У їхній особі втрачаються продуктивні члени суспільства

внаслідок порушення їхнього психічного й фізичного здоров'я, низького освітнього і професійного рівня, кримінальної поведінки. Це втрати в їхній особі батьків, здатних виховати здорових у фізичному й моральному плані дітей. Нарешті, це відтворення жорстокості в суспільстві, оскільки колишні жертви самі часто стають жорстокими, нетерпимими [2, с. 7].

Ю.Й. Поліщук виокремлює такі основні підходи, які можуть бути застосовані з метою попередження насильства в сім'ї стосовно дітей :

1. Інформаційний (просвітницький), в основі якого є знання і підтримка державою, громадою, сім'ями, окремими особами прав людини.

2. Силевий підхід, який означає, що порушення прав людини, задекларованих у законах, є підставою для покарання злочинця незалежно від того, чи знав він, що порушує права іншої людини, чи ні.

3. Підхід ненасильницького опору. Протистояння злу через насильство лише примножує зло, і, оскільки зло може опиратися тільки на насильство, потрібно цілковито утриматися від останнього, щоб позбавити зло його опори.

4. Діяльнісний підхід, який полягає в щоденній роботі з безпосереднього захисту прав.

5. Християнський підхід, який передбачає опору на позитивне в людині, власні високі духовні якості.

6. Політико-економічний підхід, зміст якого полягає в тому, щоб надати людям рівні можливості, допомогу усім, хто її потребує, використовувати надбання науково-технічного прогресу для розширення і неухильного підвищення рівня життя.

7. Підхід викриття насильства і жорстокого поводження, який полягає у збереженні пам'яті про жертви насильства через пресу,

телебачення, книги, допомогу жертвам гноблення з метою попередження насильства у майбутньому.

8. Виважений підхід, що був запропонований О. Сахаровим і полягає у створенні досконалішого, гуманнішого суспільства, кращого світового порядку через реформи, а не революції, через захист жертв, а не повалення режимів; через здатність свідомо розмірковувати, берегти знання і досвід, розвиток зв'язків з іншими народами з метою вибору кращого для життя людей [11, с. 215-216].

Поліпшення ефективності соціально-педагогічної роботи щодо подолання сімейного насильства до дітей, на переконання О. Коломієць, відбудеться за умови, якщо роботу соціального педагога будуть здійснювати за такими напрямками:

- вивчення медико-психологічних та соціально-педагогічних особливостей учнів, умов їхнього життя в сім'ї, специфіки мікросередовища;
- виявлення дітей, які стали жертвами сімейного насильства;
- здійснення профілактичної роботи щодо попередження насильства до дітей в сім'ї;
- здійснення правової просвіти школярів та їхніх батьків;
- розробка й реалізація програм реабілітації дітей, які стали жертвами сімейного насильства;
- взаємодія із сім'ями школярів з метою спільного вирішення проблем виховання та розвитку дитини;
- взаємодія з психологами, учителями, класними керівниками з метою створення умов для реалізації прав та свобод учнів;
- взаємодія з правоохоронними органами, службами соціального захисту, медичними закладами [8, с. 76].

Отже, попередження насильства над дітьми в сім'ї потребує соціальних працівників високого рівня кваліфікації. Соціально-педагогічну роботу треба здійснювати за такими напрямками: дослідження, з метою висвітлення та документування насильства, його природи, джерел, контексту, виправдання, обсягу та інше; дія або інтервенція з метою знищення коренів насильства, його профілактики та сприяння в побудові нової моралі. Знаючи причини насильства в родині, чинники, які призводять до виникнення жорстокого ставлення до дітей усім'ї з боку батьків, соціальний педагог зможе попередити насильство над дитиною.

Список використаних джерел:

1. Безпалько О.В. Соціальна робота: Навчальний посібник. – К., 2004. – 351с.
2. Бойко Т.В. Допомога сім'ям у кризі. // Соціальна робота в Україні: теорія і практика. – №3 – 2005 – с. 129.
3. Боднар А.Я., Павленко С.С. Деякі аспекти вивчення проблеми насильства в сім'ї на сучасному етапі // Наукові записки

- НаУКМА. – 2008. Т. 84. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. – С 69-72.
4. Виявлення, попередження і розгляд випадків насильства та жорстокого поводження з дітьми: метод. матеріали для працівників освіти / авт.-упор.: С. Буров, І. Дубиніна, Ю. Онишко, Л. Смилова, М. Ясиновська. – К.: Видав. дім "КАЛИТА", 2007. – 36 с.
 5. Войтова Л. В. Соціально-педагогічна робота щодо профілактики насильства над дітьми в сім'ї – Режим доступу: http://www.archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/.. /10. pdf
 6. Гончарова Т. В. Насильство дітей у сім'ї: умови, причини й фактори виникнення / Т. В. Гончарова // Соціальна педагогіка: теорія та практика. –2010. – № 4. – С. 47–53.
 7. Закон України "Про попередження насильства в сім'ї" (Науково-практичний коментар) / за ред. О. М. Рудневої. – Х.: Східно-регіон. центр гуман. -осв. ініціатив, 2005. – 160 с.
 8. Коломієць О. Г. Соціально-педагогічні умови подолання сімейного насильства щодо дітей / О. Г. Коломієць. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/vchu/N122/N122p071-077.pdf.
 9. Максимова Н.Ю., Мілютіна К.Л. Соціально-психологічні аспекти проблем насильства. – К., 2003. – 337 с.
 10. Стан системи попередження насильства в сім'ї в Україні: правові, соціальні, психологічні та медичні аспекти / В. М. Бондаровська, О. О. Кочемировська, Г. М. Лактіонова, Ю. В. та ін. / заг. ред. О. Кочемировська. – К. :Вид-во ФОП Клименко Ю. Я., 2010. – 372 с.
 11. Поліщук Ю.Й. Сімейне насильство над дітьми як соціально-педагогічна проблема/ Ю.Й.Поліщук // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка: Серія соціально-педагогічна. Вип. 13/ за ред. Л.П. Мельник, В.І. Співака – Кам'янець-Подільський: ПП Буйницький О.А.,2009.- С. 213-220.
 12. В. Zięba, Środowisko rodzinne wychowanków domów dziecka – problemy i zagrożenia w obszarze niedostosowania społecznego, (w:) F. Kozaczuk (red.), Zachowania przestępcze – przyczyny i zapobieganie, ISBN: 978-83-7338-602-0, Wyd. URz., Rzeszów 2010, s. 504 – 509.

The article deals with the causes, characteristics and consequences of child abuse and draws attention to the social and educational measures to prevent child abuse.

Keywords: child abuse, family, social and educational measures.

Отримано 10.6.2013

ПОТРЕБА ІНСПІРАЦІЇ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ ЯК ВАЖЛИВИЙ ЕЛЕМЕНТ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Автор статті знайомить читачів з роздумами педагогів і науковців щодо потреби стимуляції творчої активності дітей як однієї з вимог сучасної педагогічної і суспільної дійсності. Активна роль вчителя і учня в процесі навчання сприяє внутрішнім і суб'єктивним мотиваціям учня, що в значній мірі сприяє формуванню особистості і розвитку здібностей прихованих в дитині.

Ключові слова: творча активність, навчально-виховний процес, інспірація, творчість, педагогіка.

Основою нової філософії освіти стала критично-креативна доктрина, згідно якої завданням освіти є підготовка дітей і молоді до спільного творення цивілізації, пробудження до інновації, творчості, змін оточуючого світу [2, с.118].

Ця доктрина ґрунтується на суб'єктності осіб, які здійснюють освітню діяльність. Концепції виховання зосереджені на створенні умов невимушеного розвитку психіки, врахуванні індивідуальних потреб особистостей, пропонуванні загальноприйнятих суспільством цінностей [8]. Різкі зміни, які відбуваються в Європі, обумовлюють розвиток сучасної людини. Необхідним стає побудова нової системи цінностей і модернізація існуючої. Від людини вимагаються знання і адаптаційні вміння до нових незвичайно складних вимог і умов. Варто у цьому місці звернути увагу на три позиції, які були характерні для початкового періоду польських суспільних змін. Банах Ч. виокремив позицію адаптації, творчості і втечі [1]. Особливо позиція адаптації і творчості вимагає від індивіда здатності до самореалізації і вміння неконвенціонально діяти та створювати дійсність [12: с. 39]. Потреба інспірації творчої активності у дітей може мати велике значення у новій суспільній реальності. Ж.Ж. Руссо відмічав, що сутність людства корениться в необмежених можливостях розвитку дитини. Він підкреслював, що людина є неповторною у своїй індивідуальності особою, зазначаючи: "Людина природи існує всюди; вона є єдністю, безумовною (абсолютною?) сукупністю, яка визнає лише себе або когось подібного до себе" [15]. Його педагогічна антропологія ґрунтувалася на визнанні ідеї свободи людини як провідної для її індивідуального виховання. Ж.Ж. Руссо стверджував, що діти

з'являються на світ вільними істотами, а доросла людина робить їх невільними. Натомість приписував особливу роль вихованню в поневоленні людини. Слід звернути увагу на постулат, запропонований в педагогіці Руссо, який базується на ґрунтовному розпізнанні дитини вихователем-опікуном, а також виявленні особливих властивостей дитячої психіки. Він рекомендував дорослим керуватися позицією любові до дитини, яка на рівні з фізичним вихованням мала б забезпечити повноту індивідуального розвитку. Ж.Ж. Руссо – французький письменник, філософ і педагог у своїй доктрині пропонує вихованцеві цілковиту свободу вибору життєвих цілей і шляхів, які до них ведуть [11: с.341]. У свою чергу Песталоцці Й.Г. вважав, що кожна дитина є індивідуальністю. Від початку свого існування вона здатна самовизначатися і органічно впливати на свій розвиток. Він підкреслював роль самовиховання і самовдосконалення людини в її розвитку і створив теорію початкового навчання, що ґрунтується на знаннях психіки дитини. В навчальних планах своєї школи Песталоцці Й.Г. враховував: науку читання, письма, рахування, елементи геометрії та ілюстрації, географії і природознавства, а також музику і гімнастику. Діти повинні були також виконувати конкретну роботу в області землеробства і домашнього господарства, а також ремесла.

Дитина займала важливе місце в роздумах Е. Кей. Основним елементом в її працях було трактування дитини як людини. Вона писала: "діти завжди були жертвою виховних ідеалів, педагогічних систем та екзаменаційних вимог, від яких ніхто не наважується відмовитись" [6: с.167]. Виступаючи на захист дискримінованих дітей, вона вимагала пошанування в навчально-виховному процесі прав дітей щодо індивідуального розвитку, відповідної атмосфери в родинному домі, самоосвіти, життя без насильства [6]. Шведська вчителька і письменниця була прибічником крайньо індивідуалістичного виховання. Вона боролася за права дитини до вільного розвитку, згідно з природою. Апелювала до творення дому, який... "стане притулком дитячої душі, а не тільки тіла" [6]. Вона була рішучим супротивником фізичного покарання по відношенню до дітей.

Педагогічна система Марії Монтессорі протиставлялась обмеженню вільного розвитку дитини. Італійський лікар і педагог акцентувала потребу формування почуттів і основу виховання на всебічній спонтанній активності. Вона виступала проти сегрегації, дискримінації дітей, підкреслюючи, що конфлікт між поколіннями виникає з нерозуміння дитини. На думку Монтессорі М. свобода дитини є чинником, який сприяє її гармонійному духовному розвитку, однак не можна дитину залишити наодинці. Саме у цьому випадку зазначається роль інспірування вихователя-опікуна.

Засновник польської педагогіки виховання у свободі, любові і рівності прав дитини Януш Корчак виразно підкреслив, що дитина є

людиною вже сьогодні, тепер, хоча в іншій шкалі понять, з іншим досвідом, ніж у дорослої людини. Корчак Я. педагог, лікар і письменник у своїй педагогічній творчості підкреслював розподіл між дітьми і дорослими, а також пильну необхідність зближення обох груп. Він писав: "Це одна з найбільш злісних помилок вважати, що педагогіка є наукою про дитину, а не про людину [...]. Не тому, що дитина буде людиною, вона вже є людиною" [7: с. 183]. Корчак Я. навчає нас любити дитину, розуміти її, бачачи в ній людину зі всіма печалями, моментами радості і невдачами. Він також звертав увагу на те, що "Дитина хоче, щоб вихователь виявив йому доброзичливість саме тоді, коли вона винна, погана, коли зустріло її нещастя" [7]. Про ті чи інші факти не завжди пам'ятають батьки, вчителі, вихователі, часом трактуючи дитину як неминуче зло в домі та в школі. Однак дитина в ролі людини ставить реалізаторів освітніх процесів в цілком нову ситуацію, де дитина стає суб'єктом дидактично-виховних дій.

Основоположниця течії, званої педагогікою серця, Лопаткова М. пише: "Достатньо було б створити для дитини умови самобутнього розвитку і захищати її, щоб вона виросла доброю і цінною людиною" [9].

Дитина в культурно-освітніх ситуаціях розпочинає окреслену активність, а це сприяє саморозвитку дитини. Дитина чи молода людина у безпосередніх контактах з культурними благами і цінностями стає собою, реалізовує свою зацікавленість, приймає творчу позицію. Загалом можна ствердити, що різноманітні культурно-освітні ситуації сприяють зміцненню суб'єктності учасників, а також їх емпатичному розумінню [13: с.49].

Формування творчої позиції у дітей є істотним елементом освіти, в тому числі культурної освіти. Під час ігрової діяльності дітей, їх спонтанної поведінки можна спостерігати появу новаторських і творчих тенденцій. Слід навести визначення творчості, щоб розкрити сутність значення цього процесу. Б. Харлок зазначає, що "Творчість – це здатність до різноманітної композиції, витворів або задумів, які загалом нові або новаторські і не були попередньо відомі особі, яка їх творить. Це може бути активність уяви або розумовий синтез, продукт яких не є тільки підсумовуванням. Може вона охоплювати творення нових моделей і поєднання інформації з попереднього досвіду, а також перенесення раніших реляцій до нових ситуацій і введення до них нових змін. Творчість повинна бути доцільна і ціленаправлена, а не може бути безплідним фантазуванням – хоч не мусить мати безпосереднього практичного застосування або бути досконалим довершеним виробом. Може прийняти форму художнього, літературного та наукового витвору або мати процедурний чи методологічний характер" [5: с.74-75].

Слід розуміти, що творча активність дитини проявляється в різноманітних вчинках і діях. Такі дії слід підтримувати та ініціювати.

Багато дітей захоплені красою поезії, музики або малярства, мають артистичні схильності. Саме вони повинні використовуватися для реалізації програми напр. рекреаційно-терапевтичного впливу мистецтва на людину [3: с. 68].

Цитований вище автор підкреслює, що використовуючи творчу активність індивіда в терапевтичних цілях необхідно розуміти значення творчості. У творчому підході проявляється комплекс емоційних, мотивувальних, пізнавальних, рушійних диспозицій, які у сприятливих навколишніх умовах дозволяють реорганізувати досвід суб'єкта. Умовою творчого процесу, що трактується як витвір суб'єктності дитини, є свобода. Дидактично-виховні заходи у рамках культурної ситуації сприяють творенню атмосфери, в якій діти не трактуються інструментально як предмет, засіб чи знаряддя для зміцнення яких-небудь поглядів чи ідеологій. Благо дитини є найважливішим виховним правом і має бути безкорисливе, це означає, що вихованці повинні завжди трактуватися як ціль, а не як засіб. Одним з виховних завдань є стимуляція творчої активності дитини, що полягає не у втручанні в діяльність дитини, але у створенні умов для її творчої діяльності, а навіть експериментування. З однієї сторони повага прав дитини до відкриття оточуючого світу і вираження себе, а з другої – дискретне посередництво в процесі пізнання світу [4: с.103].

Потреба творчої активності серед дітей стає однією з вимог сучасної педагогічної і суспільної дійсності. Ненцка Едвард стверджує, що "творчість і процес творення є предметом зацікавленості багатьох гуманітарних і суспільних наук... тому розуміння цього явища вимагає міждисциплінарного трактування. Потрібно також зауважити, що навіть на ґрунті психології не вдасться звести проблематику творчості до однієї області або дослідницької парадигми". Автор вважає, що вона стосується процесів мотивації, емоції, індивідуальності, а також індивідуальних відмінностей групових процесів, суспільних норм, виховних впливів та інших підрозділів [10: с.783].

Варто підкреслити факт, що активізація дитини сприяє її загальному розвитку. Також слід зауважити, що "учні мають більше користі, наприклад, з уроків, на яких вчитель виявляє свою активність" [16: с. 274]. Активна роль вчителя і учня в процесі навчання сприяє внутрішнім і суб'єктивним мотиваціям учня, що в значній мірі сприяє формуванню особистості і розвитку здібностей, прихованих в дитині. Оскільки в процесі виховання не лише враховується, але якоюсь мірою „доглядається” суб'єктність вихованця, його індивідуальні риси, прагнення, натхнення, то таке виховання за своєю природою має конструктивний і творчий характер [14: с. 11].

У процесі виховання слід популяризувати мистецтво і творчу активність дітей та молоді. Слід також пам'ятати, що творчість і мистецтво може мати коригуюче і терапевтичне значення в процесі

виховання. Словік П. вважає, що використання мистецтва в терапевтичних цілях, особливо з дітьми із розладами індивідуальності та психічними відхиленнями, може бути корисним в психотерапевтичній діяльності [17: с. 403].

Активне спілкування дитини з мистецтвом впливає на її розвиток, зміну особистості. Слід зробити все, щоб в системі освіти використовувати такі заходи, де різні форми активності, особливо творчі, будуть повсякденними в житті школи та навчальних закладів.

Список використаних джерел

1. Banach Cz., Nauczyciel wobec przemian ustrojowych oraz reformy systemu edukacji w Polsce „Kultura i Edukacja” nr 4 1996.
2. Bogaj A., Kwiatkowski S., Szymański M., System edukacyjny w Polsce, Warszawa 1995 i 1997.
3. Horbowski A., Kultura czynnikiem przeciwdziałania agresji [w:] Paluch M., Horbowski A., Szmyd K., Kultura elementem nowej strategii edukacyjnej. Rozprawy i szkice. Kraków 1999.
4. Horbowski A., Edukacja kulturalna jako system działań społeczno-wychowawczych, Rzeszów 2000.
5. Hurlock E. B., Rozwój dziecka. Przekład Hornowski B., Lewandowski K., Rosemann B., (red) Rosemann B., Tyszko M. , Warszawa 1985.
6. Key E., Stulecie dziecka, Warszawa 1928.
7. Korczak J., Jak kochać dziecko. Wybór pism, Warszawa 1958.
8. Lewowicki T., Przemiany oświaty, Warszawa 1997.
9. Łopatkowa M., Pedagogika serca, Warszawa 1992.
10. Nęcka E. R., Twórczość [w:] Psychologia cz. 2 (red) Strelau J., Gdańsk 2000.
11. Okoń W., Nowy słownik pedagogiczny, Warszawa 2001.
12. Paluch M., Samokształcenie procesem formacyjnym współczesnego człowieka [w:] Człowiek w zmieniającym się społeczeństwie, Sanok 2007.
13. Paluch M., Dziecko podmiotem działań w ramach edukacji kulturalnej [w:] Człowiek w zmieniającym się społeczeństwie, Sanok 2007.
14. Przetacznik –Gierowska M., Włodarski Z., Psychologia wychowania, Warszawa 1998.
15. Rousseau J.J., Emil czyli o wychowaniu, Wrocław 1955.
16. Sędek G., Psychologia kształcenia [w:] Psychologia c. 3 (red) Strelau J., Gdańsk 2000.
17. Słowik P., Sztuka jako możliwości psychoterapeutycznego oddziaływania na dziecko [w:] Kida J. (red) Sztuka a świat dziecka, Rzeszów 1996.

The main aim of this paper is to acquaint the readers with the opinions of pedagogues and scientists about need for stimulation of children's creative activity as one of the demands for modern pedagogic and social reality. An active role of a teacher and a student in a process of learning forces internal and subjective student's motivation that helps to form personality and develop inborn abilities.

Keywords: creative activity, educational process, inspiration, creativity, pedagogics.

Отримано 14.6.2013

УДК 37.013.42

*О.М. Опалюк
Т.Л. Опалюк*

ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ ХУДОЖНІХ ТЕХНІК В ПРИКЛАДНІ МЕТОДИКИ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

В даній статті розглядаються особливості впровадження художніх технік в прикладні методики соціальної роботи.

Ключові слова: художні техніки, прикладні методики, твори мистецтва, образотворче мистецтво, малювання, арт-терапія.

В статье рассматриваются особенности внедрения художественных техник в прикладные методики социальной работы.

Ключевые слова: художественные техники, прикладные методики, произведения искусства, изобразительное искусство, рисование, арт-терапия.

Твори мистецтва, на протязі всієї історії існування цивілізації, ставали яскравим відображенням людських мрій, бажань і пристрастей, відображенням великих подвигів та перемог, глибоких розчарувань та трагічних втрат. Заняття мистецтвом слугувало людям засобом звільнення від напруги і стресів, допомагало у вирішенні величезного спектру проблем, створювало душевний комфорт, наповнювало життєвою енергією, відновлювало життєві сили, виступало засобом психологічного і духовного відродження.

З упевненістю можна сказати, що кожна дитина народжується з природними творчими задатками, але творчими людьми виростають лише ті, умови виховання яких дозволили розвинути ці здібності вчасно. Багато залежить від того, хто опиниться поруч із дітьми, коли вони робитимуть перші кроки у складний та багатогранний світ мистецтва.

Пластилін, глина, спеціальне тісто – матеріали для роботи з агресією, різними страхами, фрустраціями. Відреагування негативних емоційних станів за допомогою певних маніпуляцій із пластичними матеріалами знижує вірогідність аутоагресії та насильницьких дій зі сторони клієнта.

Розглянемо застосування матеріалів для малювання у порядку підвищення внутрішньої свободи особистості на прикладі технік образотворчого мистецтва. Нагадаємо, що клієнт завжди має свободу у виборі матеріалів і засобів самовираження: кулькова ручка свідчить про відмову від кольору, тобто страх емоцій; простий олівець дає можливість багато разів перемальовувати задумане, тому що неважко стерти зображення. Це може бути свідченням прагнення до ідеального, перфекціонізм; якщо лінії чіткі, то ймовірно, що клієнт належить до шизоїдного типу (як і у випадку з кульковою ручкою), а якщо лінії розмазані, розмиті, то, можливо, клієнт депресивний; чорна туш свідчить про агресивні тенденції особистості; кольорові олівці можуть бути свідченням потреби в опорі, орієнтації, тому що мають чіткі лінії; менше це стосується пастелі та крейди; фарби (гуаш, масло, акварель) "провокують" спонтанність в образотворчій діяльності, допомагають більш яскраво та відкрито проявити різноманітні емоції, дослідити власні переживання; акварель свідчення найбільшої внутрішньої свободи особистості; фломастери стоять окремо у цьому ряду, тому що є даниною моді, але якщо людина завжди тягнеться до фломастерів, це може свідчити про істеричні риси особистості.

Соціальний працівник має звернути увагу на такі ознаки:

- не промальована лінія горизонту свідчить про внутрішню роздвоєність;
- у центрі малюнка завжди розташовуються найбільш емоційно значимі для клієнта речі;
- порушення чи відсутність перспективи може свідчити навіть про ознаки психозу;
- відсутність необхідних частин (наприклад, частин людського тіла) чи їхня гіпертрофованість – свідчить про потреби особистості, що з цим пов'язані (на цьому засновано багато проєктивних текстів);
- ознаки вітальності у неживих предметів, чи навпаки – механічні частини у людей свідчать про роздвоєння психіки на емоційний та когнітивний компоненти.

Усі клієнти, звичайно, по-своєму розуміють та переживають власні твори, однак спеціалісти мають знати, що можуть означати окремі елементи малюнка та весь малюнок у цілому. Мова йде про певний

діапазон символічних значень. Такі знання допоможуть цілісно сприймати творчі продукти, у єдності їх позитивних та негативних аспектів, різних пластів життєвого світу, часових просторів. Наголошуємо знову, що спеціалісти можуть лише будувати робочі гіпотези та опиратися на певні закономірності розгортання психічних процесів. Домінуючою стратегією, як правило, виступають інтуїтивні дії в процесі роботи. Кожен малюнок – це лист від несвідомого до свідомості, до фасилітатора. Лінії та форми – це сфера мислення, буквально напрямок думок людини. У цій царині ми можемо відстежувати, які завдання вирішує у своєму внутрішньому світі клієнт, які напрямки вважає головними, що знаходиться на периферії уваги.

Символіка кольорів у техніках також має свій діапазон – від позитивного до негативного. Як правило, позитивні аспекти кольору відповідають його природному втіленню (синій – вода, небо), негативні ж аспекти закодовані у культурних образах (синя борода, синя панчоха).

Як зазначає Б. Базима, кольори – це об'єктивно втілені емоції. Тобто, кольори відкривають перед нами простір емоцій людини. Чому ж тоді одні й ті ж кольори у різних культурах у різний час символізували абсолютно протилежні події? Тому що емоційне ставлення до подій людського життя мінливе як у часі, так і в культурі. Інтерпретація кольору повинна завжди враховувати два основні аспекти: психофізіологічний (об'єктивний вплив кольору на стан людини); психологічний (суб'єктивне переживання кольору клієнтом).

Психофізіологічний вплив кольорів на стан людини досить відомий. Наприклад, червоний активізує діяльність людини – підвищується тиск, пришвидшується ритм дихання та пульс. За цими тілесними маркерами досить просто впізнати емоції (К.Ізард), що викликають такі ж тілесні реакції (тут – збудження, активність, тривога, гнів тощо). Психологічне переживання кольору клієнтом завжди неповторне, бо глибоко пов'язане з життєвою історією особистості, її досвідом переживань, із культурною та статевою ідентифікацією. Саме тому завжди важливо виявити цей пласт значень у розмові з людиною (що для вас означає цей колір). Слід також уважно відстежувати поєднання кольорів. У різних варіаціях включаються різні аспекти діапазону значень кольору, так само як це відбувається з емоціями людини. Наприклад, радість може бути викликана перемогою (я зміг!) у змаганні, а може бути наслідком переживання заздрості чи злості (у випадку програшу суперника – він не зміг!). Основні аспекти таких поєднань добре викладені у роботах М. Люшера. Знову зазначимо, що пряма однозначна інтерпретація є суттєвим порушенням прав і свобод клієнта. Не слід і розповідати клієнтові все, що ви знаєте про даний колір. Основне завдання консультанта – дати можливість клієнту самому усвідомити зміст та роль своїх емоцій у власному житті.

Для практики роботи соціального працівника важливо знати й

розуміти основні значення кольору та його вплив на психофізіологічні показники. У теорії кольорознавства виділяють три основні кольори (синій, жовтий, червоний). Змішуванням основних кольорів можна створити інші – додаткові (зелений, фіолетовий, оранжевий). Білий містить у собі всі кольори – це порядок, первинне світло (у центрі), а чорний (поза фігурою)

Світ мистецтва безмежний. Пізнавати його ми будемо не день, не рік, а все життя. Тому, починаючи з дошкільного навчального закладу, педагог покликаний розвивати в дітей художній смак, виховувати важливу для людини якість – любов до мистецтва, до прекрасного. Зорові образи, створені мистецтвом, легко запам'ятовуються й залишаються в пам'яті надовго. Вони збагачують емоційний світ, учать яскравіше сприймати навколишнє життя.

Витоки творчих сил людини йдуть із дитинства, з того часу, коли творчі прояви часто мимовільні та життєво необхідні. Дитяча художня творчість має свої особливості, тож необхідно навчитися керувати особливостями її виявлення, розробляти методи, що пробуджують та розвивають дитячу творчість. Під поняттям розвитку творчої активності дитини ми розуміємо якісні зміни в пізнавальній діяльності дітей, що відбуваються внаслідок розвитку вмінь та навичок мистецької діяльності. Науковці відводять значну роль заняттям художньою діяльністю, а також усій виховній роботі з дітьми щодо розвитку в них вміння сприймати красу в навколишньому світі та в творах мистецтва, які відіграють велику роль у загальному і творчому розвитку дитини. Інтерес до образотворчої діяльності дітей зумовлюється його важливістю для розвитку особистості дитини, і з роками потреба в ній не послаблюється, а ще більше зростає.

Образотворча діяльність має важливе значення для всебічного розвитку особистості. У процесі створення зображення в дитини формуються спостережливість, естетичне сприйняття, художній смак, творчі здібності. Образотворча діяльність надає можливість доступними засобами висловити емоційний стан дитини, її ставлення до навколишнього світу, вміння самостійно створювати прекрасне, а також бачити його у творах мистецтва.

Сприятливий розвиток дитячої творчості залежить від правильного керівництва з боку дорослих. Великого значення в організації образотворчої діяльності дітей набуває вміння вихователя пов'язати особливості створення художнього образу в мистецтві з власне художньою діяльністю дітей; адаптувати виразні засоби мистецтва живопису, графіки в такий вид образотворчої діяльності, як малювання; виразні засоби скульптури – в ліплення; вчити дітей створювати декоративні роботи за мотивами народного декоративно-ужиткового мистецтва, використовувати елементи конструкторських рішень архітектури у конструктивній творчості дітей.

Найважливішою умовою розкриття творчої активності дітей є створення загальної атмосфери доброзичливості, свободи, можливості досягти успіху для кожної дитини. Таке завдання вимагає особливої уваги. Під час виконання дітьми завдань їм необхідно надавати допомогу. Слід намагатися організувати спілкування таким чином, щоб кожна дитина могла відкрито радіти результатам як власної, так і спільної творчості [2].

У процесі зображувальної діяльності забезпечується всебічне виховання дошкільників: сенсорне, розумове, естетичне, моральне, трудове.

Зображувальна діяльність тісно пов'язана з сенсорним вихованням. Безпосереднє, чуттєве знайомство з предметами та явищами, з їхніми властивостями та якостями складають лінію сенсорного виховання.

Зображувальна діяльність – це специфічне образне пізнання дійсності. Для того щоб намалювати, зліпити будь-який предмет, попередньо потрібно добре з ним ознайомитись. Формування уявлень про предмети потребує засвоєння знань про їхні властивості та якості, форму, колір, величину, положення в просторі. Діти знаходять ці якості, порівнюють предмети, знаходять схожість та відмінність, тобто виконують розумові дії. Таким чином, зображувальна діяльність сприяє сенсорному вихованню, розвитку наочно-образного мислення.

Навчання образотворчій діяльності сприяє формуванню таких розумових операцій, як аналіз, синтез, порівняння, узагальнення. У процесі спостережень, при обстеженні предметів та їхніх частин перед зображенням, дітей вчать виділяти форму предметів та їхніх частин, величину і розміщення частин у предметі, колір. Зображення різних за формою предметів потребує їх зіставлення та встановлення відмінностей. Разом з тим діти вчаться порівнювати предмети, явища та виділяти в них загальне та відмінне, об'єднувати предмети за схожими ознаками.

На заняттях із образотворчої діяльності розвивається мовлення дітей: засвоєння назв форм, кольорів та їх відтінків, просторових позначень сприяє збагаченню словника; висловлювання в процесі спостережень за предметами та явищами, при обстеженні предметів, а також при розгляданні ілюстрацій, репродукцій картин художників позитивно впливають на розширення словникового запасу та формування зв'язного мовлення. Використання образних порівнянь, віршів для естетичної характеристики предметів сприяє розвитку виразного мовлення.

При проведенні занять виникають сприятливі умови для формування таких якостей, як ініціативність, допитливість, розумова активність та самостійність, цікавість. Велике значення зображувальної діяльності полягає в тому, що вона є засобом естетичного виховання.

У процесі зображувальної діяльності створюються сприятливі умови для розвитку естетичного сприймання та емоцій, які поступово переходять в естетичні почуття.

Для естетичного виховання дітей та для розвитку їх зображувальних здібностей велике значення має знайомство з творами образотворчого мистецтва. Яскравість, виразність образів у картинах, скульптурі, архітектурі, творах прикладного мистецтва допомагають дітям глибше та повніше сприймати явища життя та знаходити образні вираження своїх вражень у малюнках, ліпленні, аплікації. Поступово у дітей розвивається художній смак.

Дитяче образотворче мистецтво має суспільний напрям. Значення занять зображувальною діяльністю для морального виховання полягає в тому, що в процесі цих занять у дітей виховуються морально-вольові якості: потреба та вміння доводити розпочату справу до кінця, зосереджено та цілеспрямовано займатися, допомагати товаришу, долати труднощі і т. п. Зображувальна діяльність повинна використовуватися для виховання доброти, справедливості, для поглиблення тих благородних почуттів, які у них виникають.

Формування працелюбності пов'язане з розвитком таких вольових якостей особистості, як увага, наполегливість, витримка. У дітей виховується вміння працювати, досягати бажаного результату.

У процесі зображувальної діяльності поєднується розумова та фізична активність. Для створення малюнка, скульптури, аплікації необхідно докласти зусиль, виконати ті чи інші дії, оволодіти певними вміннями.

Отже, твори образотворчого мистецтва формують інтелектуальну, емоційно-почуттєву та вольову сфери, моральне здоров'я.

Основним засобом вираження себе вже на ранніх стадіях життя є малювання. Заняття малюванням розвивають дитину в цілому, прилучають її до найголовнішого – процесу творчості. Тільки в малюванні діти із самого початку вільні від обмежень (знання нотної грамоти у музиці, вміння виразити свою думку в літературі), і тому малювання з усіх видів художньої творчості їм найближче. Гранично обмежені в художніх засобах, щоб розвинути свою думку, діти, спираючись на свій творчий інстинкт, знаходять дивовижні рішення, самостійно відкривають образотворчі закони. Мобілізуючи розумову діяльність, малювання прискорює процеси розвитку просторового мислення, образного бачення, розвиває розумові здібності, спостережливість дітей, відчуття гармонії[4].

Оволодіння техніками малювання, сам процес художнього зображення є школою підготовки руки дитини до письма, пізнання навколишнього середовища, формування основ математики, розвитку психічних процесів, є лікувальною терапією психіки дитини, підґрунтям для діагностування інтелекту та психічного здоров'я дитини, розвитку мовлення. Тож малювання для дитини дошкільного

віку – школа інтелектуального розвитку. Малювання – природна і приємна діяльність для дитини.

На заняттях із ліплення емоційні переживання викликає скульптура, хоча вона переважно позбавлена барвистості, зате більше діє формою, лінією, фактурою. Скульптура має велике значення для виховання та навчання дітей дошкільного віку. Вона сприяє розвитку зорового сприйняття, пам'яті, образного мислення. Скульптура, як і інші види зображувальної діяльності, формує естетичний смак, розвиває почуття прекрасного.

У родині образотворчих мистецтв ліплення відіграє таку саму роль, як і арифметика в математичних науках. Це абетка уявлень про предмет. У малюванні предмет зображується відносно. Через перспективу часто зменшується, а іноді й зовсім втрачається справжність властивостей предмета, головний його зміст. Правильне співвідношення частин, відмінність головного від другорядного – тіла від приставних частин – усе це ясно передається при зображенні предмета за допомогою ліплення. Скульптура надає тривимірне зображення предмета. Частіше за все предметом скульптурного зображення виявляється людина, рідше – тварини, неживі предмети. Скульптуру можна спостерігати з різних сторін, тому дуже важливо поставити її так, щоб добре сприймався силует фігури, її жест, рух.

Великий естетичний вплив мають твори декоративного мистецтва. Краса вишиваних узорів, візерунки різьби, барвистість народного розпису, філігранна техніка писанкових орнаментів – невичерпні джерела насолоди.

Важливий засіб у формуванні творчої активності дітей – це використання творів образотворчого мистецтва в оформленні побуту, в процесі навчання та самостійної діяльності. З цією метою підбираються твори усіх жанрів побутового і казкового живопису (портрети, натюрморти, пейзажі), графіки (естампи, гравюри, книжкові ілюстрації), малі форми скульптури (вироби з фаянсу, гіпсу, дерева), твори декоративно-ужиткового мистецтва (кераміка, художнє скло, народні декоративні вироби та ін.).

Щодо визначення рівня розвитку творчості дітей старшого дошкільного віку ми виходили з того, що дітям із високим рівнем розвитку характерне – дитина самостійно справляється із запропонованими завданнями, виконує їх помірковано і вміє пояснити хід власного мислення, працює з задоволенням; із середнім – дитина основну частину завдання виконує самостійно, але дещо невпевнено і постійно потребує підтримки й поради дорослого, на завдання реагує по-різному: як із зацікавленістю, так і байдуже; з низьким – у дитини виникають труднощі щодо виконання завдань, працює без зацікавленості.

Успішне протікання зображувальної діяльності в створенні різноманітних художніх технік формує інтерес до мистецтва через прикладні методики соціальної роботи.

Список використаних джерел

1. Корнелиус Х. Выиграть может каждый. Как разрешать конфликты / Корнелиус Х., Фейр Ш. – М.: Стрингер, 1992. – С. 18–32.
2. Моделювання та впровадження програм щодо формування здорового способу життя / [Під заг. ред. І. Зверєвої і Г. Лактіонової]. - К.: Наук. світ. – 56 с.
3. Профілактика і терапія засобами мистецтва / [За заг. ред. О.І. Пилипенка]. – К., 1996. – 56 с.

In this stat'I the features of introduction of artistic are examined technician in the applied methods of social work.

Keywords: artistic technicians, applied methods, works of art, fine art, drawing, art-therapy.

Отримано 14.6. 2013

УДК 378.4:37.011.3-051

Т.Л. Опалюк

ПРОБЛЕМНІ ПИТАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

Дана стаття присвячена проблемним питанням професійної підготовки вчителя в умовах університетської освіти. професійній спрямованості студентів, їх світоглядним, розвивальним і виховним потенціалам.

Ключові слова: адаптація, професійна підготовка, духовна культура вчителя, політична культура педагога, самовизначення, самоідентифікація молоді.

Стаття посвящена проблемним вопросам профессиональной подготовки учителя в условиях университетского образования. профессиональной направленности студентов, их мировоззренческим, развивательным и воспитательным потенциалам.

Ключевые слова: адаптація, професійна підготовка, духовна культура учителя, політична культура педагога, самоопределение, самоідентифікація молоді.

На сьогоднішній день, в Україні існує досить поширений досвід роботи психологічної служби у вищих навчальних закладах, створені викладацько-студентські тренінгові центри, які безпосередньо займаються вихованням і розвитком студентської молоді. Тренінгові центри, як зазначає І. Гнатів, мають на меті наблизити сприймання освіти викладачами і студентами до європейського рівня. Основна увага приділяється проблемам самовизначення, самоусвідомлення та самоідентифікації молоді [2].

Згідно з відомою класифікацією професій за предметом праці, що була запропонована Є.А. Клімовим [7], професія педагога відноситься до групи "людина - людина". Мета педагогічної праці - виховання, навчання, розвиток особистості, а основний зміст - взаємини з людьми. Як і кожна спеціальність, педагогічна професія має свої особливості:

1. Спадкоємно-перспективний характер діяльності педагога. Володіючи досвідом минулих поколінь, педагог повинен добре орієнтуватися в сучасному житті і проектувати розвиток особистості на перспективу, спираючись на контури майбутнього життя.

2. "Об'єктом" педагогічної діяльності є вихованець або група учнів, які, водночас, є суб'єктами власної діяльності, а отже, мають свої потреби, цілі, мотиви, інтереси, цінності тощо, які регулюють їх діяльність і поведінку. Взаємодія між педагогом і учнями має двобічний характер, не є суб'єкт-об'єктною, а має суб'єкт - суб'єктну природу.

3. Педагогічна діяльність має колективний характер, оскільки важко виокремити внесок кожного педагога, сім'ї в процес і результат освіти вихованця. У педагогіці існує поняття сукупного суб'єкта педагогічної діяльності (наприклад, педагогічний колектив освітнього закладу).

4. Професійна діяльність педагога є складним психологічним феноменом. Вона проходить у природному та соціальному середовищі і представляє потужний, найчастіше некерований процес розвитку вихованців. Педагогу доводиться вести пошук сприятливих впливів середовища, використовуючи їх у своїй роботі, і "долати" несприятливі впливи, враховуючи індивідуально-особистісні якості учнів.

5. Педагогічна діяльність має носити творчий характер. Ця особливість впливає з постійного вивчення і оцінки педагогічної ситуації. Педагог коригує свої дії, шукає нові шляхи вирішення педагогічних завдань, опановує нові педагогічні технології, створює свою власну педагогічну систему. У педагогічній професії не обійтися без таких якостей творчої особистості, як ініціативність, самостійність, прагнення до пізнання нового, спостережливість, оригінальність тощо.

6. Гуманістичний характер професії педагога впливає з мети педагогічної професії – розвитку особистості вихованця, його

неповторної індивідуальності. Гуманістичність педагогічної професії знаходить вираз у таких якостях педагога, як повага особистості дитини, віра в її можливості, довіра до неї, любов до людей, бажання допомогти їм у складних життєвих ситуаціях; щедрість душі педагога, високий рівень його емоційної культури.

7. Віддаленість за часом результатів педагогічної діяльності. Яким став його учень у дорослому житті, чи виправдав надії, вчитель дізнається багато років по тому.

8. Безперервна освіта. Учитель повинен постійно вчитися, поповнюючи свої знання та вдосконалюючи свою майстерність.

Аналізуючи та узагальнюючи досвід роботи із студентами, необхідно сказати що дійсно, для студентів, як молодих людей 20-25 років, одним із найважливіших аспектів актуального існування є проблема готовності до професійної праці, будування життєвих планів на майбутнє. З'ясувалось, що поняття про цілі (генеральні і ситуативні) було досить розмитим та існувало в площині більше ситуативного контексту. Такий стан речей, з одного боку, дозволяв відкласти роздуми "на потім", а з іншого – викликав тривогу і почуття невизначеності. Як зазначає Т.М. Титаренко: "Особистість – самовизначена цілісність, яка складається з відношення до оточуючого середовища, інших людей і самого себе, вища інстанція, що координує всю психічну діяльність, поведінкову активність, соціальне обличчя людини. Особистість постійно планує і направляє найскладніший процес у живій природі – процес самостворення і становлення себе у власному життєвому світі.

Особистість завжди залежить від соціуму, вона функціонує в залежності від певної соціальної ролі. Адаптацію до зовнішнього світу можна назвати і адаптацією до майбутнього з усім діапазоном її можливостей. Дійсно, продуктивне особистісне існування неможливо без прагнень людини до переживання гармонії, які пов'язані з будуванням перспективи власного розвитку і існування" [3, с. 67].

Досвід показує, що глибокі предметні знання також не гарантують майбутньому вчителю високого рівня професіоналізму. Це приводить до думки, що в умовах підготовки майбутніх вчителів варто забезпечувати не лише їх професійну спрямованість, а й максимально враховувати їх світоглядний, розвивальний і виховний потенціал. Соціальне буття людини не обмежується тільки професійною діяльністю. Будь-який спеціаліст – член своєї родини, батько, мати, донька чи син - особистість. Він виконує безліч соціальних ролей, які наповнюють його буття смыслом, роблять його повноцінним і осмисленим. У деяких випадках це більш важливо, ніж професійна діяльність. Психолого-педагогічний вплив має величезний виховний потенціал і робить основний внесок у формування такого важливого особистісного утворення майбутнього спеціаліста як рівень професійної культури. Високий рівень її розвитку дозволяє людині:

- орієнтуватись в оточенні;

- володіти необхідним репертуаром засобів психологічного впливу і раціонально використовувати їх в різних умовах соціального життя;
- знати і розуміти самого себе, вміти регулювати власні переживання;
- володіти засобами самоуправління та саморегуляції, що дозволяють максимально реалізувати свій особистісний потенціал;
- позитивно ставитись до людей і будувати конструктивні взаємостосунки, виходячи з гуманістичних позицій;
- запобігати та вирішувати конфліктні ситуації.

Для майбутнього педагога розвиток професійної культури є першочерговим питанням, оскільки "культура неможлива поза естетичною константою буття – потягу до гармонії, краси і досконалості" [4, с.12]. До структури духовної культури вчителя необхідно включити не лише *етичну*, а й *екологічну культуру*, погоджуючись з тим, що "в системі культури екологічні та естетичні параметри людської поведінки в природі якщо не ідентичні, то максимально наближені одні до одних" [4, с. 12].

Оскільки вчитель має бути не лише носієм, а й суб'єктом загальної культури суспільства, то як і будь-який інший фахівець ХХІ століття, він має володіти елементами правової, екологічної, етичної, психологічної, інформаційної та інших культур.

Питаннями розвитку *правової культури* вчителя займаються Г.П.Васянович, Г.П.Давидов, В.В.Селіванова, М.М.Фіцула та інші науковці. У педагогічних працях обґрунтовуються поняття *правова педагогіка*, *педагогічне правознавство*, розкриваються теоретико-методологічні аспекти морально-правової відповідальності і правової культури педагога, який повинен виховувати в учнів повагу до закону, до прав і свобод людини, небайдуже ставлення до порушень законності і правопорядку.

Суттєво важливого значення в сучасних умовах набуває філософська освіченість педагога, а точніше – його *філософсько-світоглядна культура*. Педагогіка в усі часи зверталася до філософії, щоб зрозуміти глибинну сутність людини, виявити загальні закономірності її розвитку. Філософсько-світоглядна культура потрібна вчителю для вирішення професійних проблем, формування філософських поглядів і переконань про сутність світу і самого себе, що дає можливість самовизначитись у сенсі і меті свого життя, ідеалах і цінностях, тобто виробити свою особисту життєву позицію [5, с. 81].

З огляду на зростання соціальної ролі педагогів на етапі розбудови громадянського суспільства і недостатній рівень розвитку *політичної культури* випускників ВНЗ педагогічного профілю останнім часом цей напрям досліджень почав активізуватися. Розвитку політичної культури майбутніх педагогів присвячені праці О.М. Внукової, О.П. Песоцької та ін. Дослідники доводять, що політична культура педагога – це його інтегральна якість, яка забезпечує високі результати у вихованців і

спрямована на формування громадянськості; включає соціальні, моральні, професійні погляди й почуття, вольові й інтелектуальні якості, досвід педагогічної діяльності, оптимальну суму знань теорії громадянського виховання й необхідну систему практичних умінь, мотиваційно-ціннісне ставлення до досліджуваного виду діяльності .

Учителю в процесі професійної діяльності доводиться працювати з особистостями, які розвиваються, враховувати фізіологічні й психологічні особливості кожного учня. Тому, говорячи про професійну культуру вчителя, не можна обминути його *психологічну культуру*. Педагог знаходиться в безпосередньому контакті з людьми, більше того, – з дітьми. Останнім часом феномен психологічної культури розглядається як необхідна складова професійної культури вчителя . Психолого-педагогічні дослідження підтверджують, що максимальний ефект у реалізації можливостей дитини досягається лише в тому випадку, якщо вживані методи, засоби і форми навчання, принципи розвитку і виховання будуються відповідно до психофізіологічних особливостей віку і з урахуванням індивідуального розвитку дитини. Ці спеціальні методи базуються на глибокому володінні вчителем теоретичними психологічними знаннями, що постулює особистісно – орієнтованого підходу у вихованні й навчанні дітей.

Для вчителя збільшується також значущість індивідуального і професійного комунікативного розвитку. Це шлях оволодіння комунікативними навичками, вмінням співробітничати, соціальним досвідом спілкування і поведінки для подальшої успішної передачі досвіду молодшому поколінню. Сучасний учитель має володіти основами конфліктології, соціальної педагогіки, психолого-педагогічними знаннями, що дозволяють йому своєчасно виявляти причини різного роду труднощів учнів, надавати необхідну допомогу в їхній інтелектуальній підготовці, особистісному розвитку, в комунікативній практиці.

Визначаючи психологічну культуру як "соціально, онтологічно та внутрішньоособистісно детермінований рівень свідомого засвоєння, використання та функціонування психологічних цінностей, в якості яких виступають ефективні психологічні знання, вміння, навички, здібності до високоефективної психологічної діяльності", В.В.Рибалка наголошує, що найвищий рівень психологічної культури може бути притаманним не лише добре підготовленому професійному психологу, а й кожній творчій особистості, лідеру в певній професійній діяльності [6]. З огляду на динамічність і складність сучасного життя, аналіз досліджень професійної культури вчителя показує, що для підготовки високого рівня фахівців – педагогів необхідно створити низку послідовних виховних заходів, які протягом усіх університетських років будуть сприяти формуванню етичних моральних та психолого-педагогічних цінностей студентів та підвищення їх культурного рівня. Доцільною є думка академіка НАПН В.І. Бондара, що першочерговими завданнями

вищої педагогічної освіти є замість накопичення й оцінювання знань – розвиток професійних педагогічних здібностей, розгалуження форм офіційного й неофіційного спілкування студентів, підвищення виховної, мотиваційної функції навчання та науково-професійної освіти.

Вирішальною має стати власна діяльність студента. Односкерованість навчального процесу – від зовнішнього світу до людини, від викладача до студента не забезпечує готовність до перетворювальної діяльності. Має стати оптимальним поєднання двох ліній: від зовнішнього світу до людини (інтеріоризація) і від неї до предмета майбутньої професійної діяльності (екстеріоризація) [1].

Сучасний навчальний процес немислимий без творчої атмосфери, що передбачає вільне спілкування, обмін думками, ідеями, а найголовніше – особистісну включеність майбутніх педагогів у творчість.

На нашу думку, формування творчого, ініціативного педагога здійснюється тоді, коли майбутній учитель уже під час навчання у вищій школі буде поставлений в умови, наближені до його практичної діяльності за допомогою креативних методів, які орієнтовані не на пасивне навчання, а на активне й сприяють створенню творчої атмосфери на заняттях, розвитку навичок професійного спілкування з метою розв'язання певних завдань; формують уміння моделювати, прогнозувати й аналізувати педагогічні ситуації на різних етапах уроку.

Отже, адаптованість студентів можна суттєво підвищити в разі застосування спеціальних психолого-педагогічних заходів, сутність яких полягає у формуванні нової системи учбових дій з метою підвищення установки на самоефективність діяльності. Спеціальне формування у студентів нових способів учіння є центральним заходом, який дозволяє покращити процес адаптації у всьому різноманітті його проявів.

Об'єктом розвитку адаптивних якостей особистості виступає система засвоєних і індивідуалізованих способів учбової діяльності, яка має відповідати вимогам університетського навчання і спиратися на індивідуально-типологічні якості особистості.

Успішний результат учбової діяльності пов'язаний з процесом розвитку самооцінки особистості, допомагає проявам індивідуальних нахилів, інтересів, здібностей, підвищенню мотивації, успішності у виконанні учбових завдань, а також професійного становлення і вихованню у молодій людини активного ставлення до життя.

Список використаних джерел

1. Бондар В.І. Традиційна й нова парадигма едукації педагогічних кадрів./ В.І Бондар / Режим доступа: електронний ресурс http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/NiO/2011_4_1/statti/Bondar.htm
2. Гончаренко С.У. Гуманізація освіти України / С.У. Гончаренко// Кримські педагогічні читання: Матеріали Міжнар. наук. конф. /

- За ред. С.О.Сисоєвої і О.Г.Романовського. – Харків: НТУ "ХПІ", 2001. – С. 131-138.
3. Психологія особистості: Словник-довідник / [За ред. П.П. Горностая, Т.М. Титаренко]. – К. : Рута, 2001. – 320 с. – Бібліогр.: С. 263-293.
 4. Тарасенко Г.С. Взаємозв'язок естетичного та екологічного ідеалу в системі культури / Г.С. Тарасенко // Творчість, духовність, гуманізм в просторі освіти: Зб. доп. наук.-практ. конф. У 2-х томах. Том 2. – Вінниця: "Універсум-Вінниця", 1998. – 195 с.
 5. Слюсаренко І.Г. Філософсько-світоглядна культура вчителя / І.Г. Слюсаренко // Пост методика. Стратегія підготовки вчителя ХХІ століття, 2000. – № 5 (31). – С. 80-81.
 6. Рибалка В.В. Визначення поняття психологічної культури особистості у міждисциплінарному контексті / В.В. Рибалка // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Зб. наук. пр. – У 2-х част. – Київ-Вінниця: ДОВ Вінниця, 2004. – Ч.1. – С.94-101.
 7. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 512 с.

This article is devoted the problem questions of professional preparation of teacher in the conditions of university education. To the professional orientation of students, them to world view, developing and educate potentials.

Keywords: adaptation, professional preparation, spiritual culture of teacher, political culture of teacher, self-determination, samousvidomlennya, samoidentifikaciya of young people.

Отримано 24.6.2013

УДК 364-482-058.862(477)“18/19”

Ю. В. Сербалюк

ІСТОРИЧНИЙ ДОСВІД РЕГУЛЮВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ОПІКИ ДІТЕЙ-СИРИТ ТА БЕЗДОГЛЯДНИХ ДІТЕЙ В УКРАЇНІ НАПРИКІНЦІ ХІХ – НА ПОЧАТКУ ХХ СТ.

Розглянуто досвід організації соціальної опіки дітей-сирит та бездоглядних дітей в Україні у другій половині ХІХ – на початку ХХ ст. з боку держави, громадських організацій та приватних осіб.

Ключові слова: Україна, історія, соціальна опіка, діти-сироти, бездоглядні діти, притулок.

Рассмотрен опыт организации социальной опеки детей-сирот и безнадзорных детей в Украине во второй половине XIX – в начале XX ст. со стороны государства, общественных организаций и частных лиц.

Ключевые слова: Украина, история, социальная опека, дети-сироты, безнадзорные дети, убежище.

Турбота щодо дітей, їх соціалізацію на сьогодні є важливою складовою соціальної політики кожної держави. В умовах соціальних та економічних протиріч, політичної нестабільності, які негативно впливають на всі сфери суспільного життя, загострюється проблема захисту прав дітей. У цій ситуації особливої уваги потребують діти-сироти та діти, позбавлені батьківського піклування. Станом на 1 січня 2012 року в Україні таких дітей нараховувалось 95 956 осіб. Щороку ця цифра зростає щонайменше на 8 тисяч. Більшість з них – 80% мають живих батьків [3]. Стурбованість влади проблемою сирітства і прагнення її вирішити відображена у Законах України "Про охорону дитинства", "Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування". Президентом України 22 жовтня 2012 р. затверджено "Національну стратегію профілактики соціального сирітства на період до 2020 року". Це засвідчує актуальність заявленої проблематики в українському суспільстві. До її вирішення долучаються і вітчизняні науковці, про що свідчать дослідження Л. Артюшкіна, Г. Бевз, А. Капська, І. Мигович, А. Паляничко, І. Пінчук, С. Толстоухова та ін. Однак детального аналізу вирішення проблеми сирітства в історичному аспекті не було зроблено. Це і зумовило мету нашого дослідження.

На українських землях, що входили до складу Російської імперії, у другій половині XIX ст. приділялась увага соціальному захисту дітей. Не дивлячись на економічне зростання країни наприкінці XIX – на початку XX ст., проблема дітей-сиріт, підкидьків, безпритульних, хворих дітей залишалась доволі гострою. Низькі доходи частини як міського так і сільського населення позбавляли дітей із бідних сімей можливості мати належне утримання, виховання, освіти. Прагнення будувати сильну європейську державу змушувало правлячі кола дбати про громадян майбутньої імперії. Цьому мало сприяти не лише запроваджена з 1908 року обов'язкова початкова освіта, а й створення цілої мережі притулків для соціально вразливих категорій дітей, у тому числі і сиріт. Держава через нормативно-правову базу і органи влади прагне забезпечити кожній дитині гідне життя та створити умови для її всебічного розвитку. Опіку дітей-сиріт регламентував Статут громадської опіки [9]. За ним

для таких дітей створювались сирітські будинки, куди приймалися діти обох статей всіх станів, крім дворянського. Діти утримувались за державні кошти, але за деяких дітей сплачували 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 цей час 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. 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 навчальні заклади, на службу, на фабрики, заводи, на навчання до ремісників, торговців у інші місця, де могли 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 у сім'ї 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 учнівстві, 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 якості комісіонерів, прикажчиків, підмайстрів або робітників, здійснюючи за ними нагляд. Такий супровід здійснювався до настання повноліття.

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 громадської опіки або приватних осіб.

По завершенню курсу навчання у виховних закладах, вихованки мали бути прилаштовані зусиллями відповідного приказу громадської опіки, міського голови, почесного попечителя сирітського притулку. Як правило дівчата залишались на посаді класної дами або на інших посадах у цих же виховних закладах. Могли бути прилаштовані також у приватні будинки у якості виховательок дітей. Яка з дівчат була прилаштована у відповідне місце і покидала виховний будинок, то отримувала фінансову допомогу на одяг та облаштування. Після цього їх подальша доля залежала від власної праці та 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.

Поряд з мережею міських притулків, яка почала виникати після затверженого Положення про дитячі притулки 1839 р., почали виникати притулки у сільській місцевості. Це були заклади різних видів. Частина з них умовно називалась "натуральними притулками". Сутність їх полягала в тому, що дітей, які опинились без опіки батьків віддавали на виховання у сім'ї (так званна "натуральна повинність"). Діти певний час проживали в одній родині, а потім переходили в іншу. Інколи селяни наймали хату і жінку, яка мала дітей доглядати, забезпечуючи по черзі їх продуктами, одягом тощо.

Інша форма сільських дитячих притулків нагадувала попередню з тією різницею, що будувались на окраїнах міст, у селах спеціальні приміщення на 15, 20, 25 дітей, де вони проживали разом з вихователькою. Побут у цих притулках максимально наближався до родинного. Діти грались з сільським однолітками, ходили один до одного у гості. Діти разом з дорослими обробляли сад, город, працювали у майстернях, відвідували церкву, сільську школу.

Отримала розвиток в державі і так звана "шеффільдська" система дитячих притулків. Такі притулки будувались поміж будинками сільських жителів. Вони були змішаного типу: тобто у кожному було по

8, 10, 12 хлопчиків і дівчаток, які жили з “прийомною мамою” і самостійно вели домашнє господарство[11, с. 10]

Серед сільських дитячих притулків були і заклади сімейного патронату. Місцеві попечительства розміщали дітей-сиріт для вигодовування та подальшого виховання у малодітні або бездітні сім'ї. Створювались і штучні сім'ї: для дітей віком 3-5 років підбиралась "мама", яка була медичною сестрою, вчителькою або доброчесною селянкою. На утримання такої “сім'ї” відпускались гроші, продукти тощо.

Для старших дітей створювались і дитячі притулки у формі "домашнього вогнища" або "притулків самодопомоги". У них діти разом з "названою мамою", працівником притулку робили все, що мають робити діти в сім'ї, вели господарство. Хлопчики освоювали працю на землі, догляд тварин, різні ремесла. Дівчатка прилучались до жіночої праці – ткали, в'язали, вишивали, шили. Вони жили природним життям, не обмеженим казарменими порядками міських притулків. Це, звичайно, сприяло кращій соціалізації дітей, засвоєнню ними необхідних соціальних норм, відносин, привчало до селянської праці. Це відповідало основній меті дитячих притулків – виховувати у глибокій релігійності, забезпечити моральне виховання, прилучити до праці відповідно до свого станового.

Поштовхом утворенню перших притулків з метою профілактики дитячої бездоглядності у губерніях України слугувало прийняте 27 грудня 1839 р. Положення про дитячі притулки. Головною метою цих закладів визначалось: полегшення бідним батькам можливості заробляти власною працею, не відволікаючись у робочий час на догляд за дітьми та надання останнім освіти, яка б не мала виводити їх з того стану, до якого вони належали, а слугувати лише підготовкою до звичайних навчальних занять. Відповідно до мети ставились конкретні завдання: по-перше, надати притулок бідним дітям, який би певною мірою замінив сім'ю; по-друге, прищеплення релігійності та моральних принципів, використовуючи для цього всі заняття і навіть ігри; по-третє, привчати до порядку та охайності; по-четверте, забезпечити відповідно віку розумовий розвиток через ознайомлення з найближчим оточуючим світом [7].

В основному такі притулки виникали у містах під патронатом Відомства установ імператриці Марії – загальноросійської благодійної організації. У деяких селах на літній період облаштовувались дитячі ясла. Це давало можливість батькам у гарячу для селянина пору повністю віддатись збору та збереженню врожаю, знаючи, що їх діти будуть у цей час доглянуті і нагодовані. Для дітей із віддалених сіл влаштовувались нічні притулки. Необхідними продуктами харчування забезпечували батьки, засновники притулків або місцеві попечительства. До фінансування притулків долучались і місцеві землевласники, які

були зацікавлені у робочих руках на період жнив. Серед лідерів цієї справи була Подільська губернія. Так, якщо у 1902 році тут було губернії вже діяло 23 літніх притулки на період літніх польових робіт, у 1903 – 28, 1904 – 31 [4, с. 5; 5, с. 6; 6, с. 6]. Селяни, які на перших порах з підозрою ставились до такого нововведення, на наступні року підтримували таку ідею літніх притулків.

У 1891 р. затверджено нове Положення про дитячі притулки. На відміну від Положення 1839 року, згідно якого до закладу приймалися діти до 9-річного віку, у притулках тепер могли перебувати діти у віці 3-12 років. У виняткових випадках дітей можна було залишати у закладі вже до 14 років. Якщо приміщення дозволяло, хлопчиків і дівчаток утримували окремо. Притулки були тепер не лише денного, але й постійного перебування вихованців. У цьому випадку перед закладом, крім звичайного морально-релігійного виховання, початкової освіти, ставились завдання ще й практичної підготовки. Це дало б можливість вихованцям, по завершенні перебуванні у закладі, влаштуватись прислугою у заможних родинах або учнями ремісничих училищ для отримання професійних навиків. Перевагу при влаштуванні у притулок мали сироти, напівсироти, в залежності від ступеня нужденності, який перевірявся за розпорядженням попечительства особисто одним з його членів [8].

Були випадки, коли дітей з притулків брали на утримання і виховання або усиновлення приватні особи. Серед таких дітей були і такі, чиї мати або батько були живі.

У деяких українських губерніях, наприклад у Подільській, спеціальних закладів для дітей-сиріт не було. Тому таких дітей розміщали у лікарнях та богадільнях. Це не вселяло оптимізму в опікунських структурах, адже відсутність тут належних засобів і способів догляду, особливо за немовлятами, були причиною їх високої смертності. Сироти відчували брак догляду, необхідного харчування. Перебуваючи між людьми похилого віку, немічними, не здатними до праці, вони самі звикали до байдикування, 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 громадської опіки 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. 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. По досягненню дитиною 12 р. припиняли виплачувати гроші на їх утримання. За бажанням вихователів діти могли і надалі залишитись у них для освоєння землеробської праці. Селяни, крім того, що мали годувати і одягати дитину, мали ще й вносити на її рахунок від 6 до 12 руб. на рік.

Деякі волинські жінки перетворили догляд за дітьми на промисел і брали на вигодовування по двоє і троє дітей, не завжди маючи при цьому власне житло. Нагляду за умовами проживання дітей фактично не було. Раз на місяць жінка отримувала від волосного управління довідку, що дитина жива. На основі цієї довідки отримувала платню у приказі. 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 громадської опіки, померло 363 дитини, що складало 12,54 % від їх загального числа [10, арк. 14].

Деякі сім'ї брали дітей на виховання безкоштовно. У цьому випадку вони перевірялись на предмет матеріального забезпечення, моральності і лише після цього приймалось рішення про передачу їм дитини на виховання.

Держава не могла самотужки вирішити проблему соціалізації дітей-сиріт. Тому важливою була громадська і приватна ініціатива у цій сфері. Прикладом громадянської небайдужості були заснування приватними особами різних дитячих притулків. Так, з ініціативи і на кошти Д. Старжинського у 1901 р. було відкрито притулок для підкинутих дітей-немовлят у с. Островчани Подільської губернії. Передбачалось утримувати до 10 дітей від народження до 5-річного віку. Після чого вони мали переводитись до Кам'янецького притулку [1, арк. 134].

Актуальним було питання підготовка дітей-сиріт до самостійного життя. Тому особлива увага приділялась трудовому вихованню. Воно здійснювалось не лише в умовах сирітських притулків, а й у спеціальних школах доведення, які влаштовувались для дівчаток-сиріт. Так, наприклад, така школа для дівчат Кам'янець-Подільського дитячого притулку була створена у 1900 р. з ініціативи і на кошти жительки Кам'янця-Подільського А. Четверікової. У школі перебували дівчата у віці 12-16 років, які освоювали ведення домашнього господарства, рукоділля, такі необхідні для жінки тієї епохи. Це дало б їм можливість підготуватись до дорослого життя, навчитись чесною працею заробляти на прожиття, а вийшовши заміж, вони могли б стати добрими господинями, гарними матерями і помічницями своїм чоловікам [2, с. 3-4]. Це було дуже актуальне починання, оскільки позбавлені власної родини дівчата-сироти не мали можливості отримати належне сімейне виховання, що передбачало первинну соціалізацію особистості, засвоєння соціальних ролей дружини, матері тощо.

Таким чином, в історії України кінця XIX – початку XX ст. напрацьовані різні форми соціальної опіки дітей-сиріт та безпритульних дітей. Поряд з державними притулками, виховними будинками, створювались притулки зініційовані громадськими організаціями, приватними особами. На сьогодні в Україні зусиль держави не вистачає для вирішення проблеми сирітства та безпритульності. Набутий

історичний досвід заслуговує на подальше вивчення і впровадження кращих його сторін у справу соціальної опіки дітей-сиріт та безпритульних дітей в умовах сучасної України.

Список використаних джерел

1. Державний архів Хмельницької області. – Ф. 39. – Оп. 1. – Спр. 7.
2. Десятилетие "школы домоводства" при Каменец-Подольском детском приюте Ведомства учреждений императрицы Марии. – Каменец-Подольск: Типография Подольского Губернского правления, 1911. – 17 с.
3. Павленко Ю. А. Національна стратегія профілактики соціального сирітства спрямована на захист сім'ї та формування відповідального батьківства: Урядовий портал від 07.11. 2012 // [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.kmu.gov.ua/control/uk/publish/article?art_id=245772957&cat_id=24427721.
4. Отчет Подольского губернского попечительства детских приютов ведомства учреждений императрицы Марии за 1902 г. – Каменец-Подольск: типография Подольского Губернского правления, 1903. – 117 с.
5. Отчет Подольского губернского попечительства детских приютов ведомства учреждений императрицы Марии за 1904 г. – Каменец-Подольск: типография Подольского Губернского правления, 1905. – 196 с.
6. Отчет Подольского губернского попечительства детских приютов ведомства учреждений императрицы Марии за 1903 г. – Каменец-Подольск: типография Подольского Губернского правления, 1904. – 176 с.
7. Полное собрание законов Российской империи. – Т. XIV. – №13031.
8. Полное собрание законов Российской империи. – Т. XI. – №7930.
9. Устав о общественном призрении // Свод законов Российской империи, издание 1857 года. – Т. XIII. – Уставы о народном продовольствии, общественном призрении и врачебный. – Спб., 1857. – 163, 294, 384, 136 с.
10. Центральний державний історичний архів України у м. Києві. – Ф. 442. – Оп. 656. – Спр. 170.
11. Ящук А.В. Педагогические условия социальной адаптации беспризорных детей в приюте: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 Общая педагогика, история педагогики и образования / А. В. Ящук. – Томск: 2006. – 21 с.

This research is dealt with the experience of arrangement of social care for orphans and neglect children in Ukraine in the second half of XIX – early XX century by government, social organizations and individuals.

Keywords: Ukraine, history, social care, orphans, neglected children, shelter.

Отримано 10.6.2013

УДК 61:37.013.42:378.6

С. С. Хлєстова

ОРГАНІЗАЦІЯ СОЦІАЛЬНО-ВИХОВНОЇ РОБОТИ В СИСТЕМІ ВИЩИХ МЕДИЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

В даній статті розглядається організація та зміст соціально-виховної роботи в системі вищих медичних навчальних закладів, її напрями, а саме морально-етичний, трудовий та професійно-орієнтований.

Ключові слова: соціально-виховна робота, соціально-виховне середовище, студентство, соціалізація.

В данной статье рассматривается организация и содержание социально-воспитательной работы в системе высших медицинских учебных заведений, ее направления, а именно морально-этическое, трудовое и профессионально-ориентировочное

Ключевые слова: социально-воспитательная работа, социально-воспитательная среда, студенчество, социализация.

Розвиток вищої школи на сучасному етапі неможливий без усвідомлення ролі та значення ефективної організації соціально-виховної роботи зі студентською молоддю. Підґрунтям для вирішення існуючих проблем є Закони України "Про освіту", "Про вищу освіту", Державна національна програма "Освіта" (Україна ХХІ століття). Соціально-виховна робота вищих навчальних закладів є достатньо суб'єктивним фактором, тому залежить від докладання професійних зусиль викладачів-кураторів, менеджерів соціально-виховної роботи, медичних та соціальних психологів, адміністрації вищих навчальних закладів тощо.

Теоретико-методичні засади соціально-виховної роботи зі студентами вищих навчальних закладів обґрунтовано в працях

О. Биковської, Р. Вайноли, А. Капської, С. Карпенчук, М. Лукашевича, С. Савченка та інших. Окремі аспекти організації виховної роботи зі студентами вищої школи представлено в дослідженнях останніх років Р. Абдулова, Л. Бурдейної, В. Долженко, К. Дубич, Т. Мороз, О. Теплої, А. Ушакова та інших.

Звичайно наукові праці відомих вчених ми беремо до уваги, але все ж таки щодо конкретного змісту та напрямів організації соціально-виховної роботи вищих медичних навчальних закладів, то ми бачимо інші підходи вирішення існуючих проблем.

Тому **метою** нашої статті є організації соціально-виховної роботи у системі вищих медичних навчальних закладів та розробка змісту даної роботи, в якій ми включаємо напрями, а саме морально-етичний, трудовий та професійно-орієнтований.

Традиційна соціально-виховна робота виявилася сьогодні малоефективною щодо забезпечення високого рівня сформованості загальнолюдських та професійних цінностей майбутніх фахівців. Про це свідчать наявні суперечності між:

- вимогами, які висуває суспільство в нових соціально-економічних умовах до підготовки фахівців і професійною культурою активністю студентів вищих медичних навчальних закладів;
- соціальною значущістю активного включення студентів у процес соціально-виховної роботи вищих медичних навчальних закладів та недостатньою розробленістю і варіативністю форм та методів активізації студентської молоді.

Подолання означених суперечностей потребує розв'язання низки проблем, пов'язаних із визначенням сутності процесу соціально-виховної роботи в системі вищих медичних навчальних закладів, обґрунтуванням можливостей формування професіоналізму та вихованості студентів у позанавчальній діяльності, розробкою теоретичних засад та змістовно-технологічного забезпечення.

Важливим є той факт, що після закінчення вищого навчального закладу, випускник повинен володіти такими професійними якостями: високим рівнем фахової підготовки та практичними знаннями, уміннями і навичками; фаховою ініціативою, організованістю у зв'язку з обраною професією лікаря; умінням володіти собою у конфліктних професійних ситуаціях; швидко приймати правильне професійне рішення при складних життєво-важливих ситуаціях, не завдаючи шкоди людині. Всі вище перелічені якості є обов'язковими для майбутньої професійної діяльності.

Таким чином, щоб сучасна студентська молодь виправдала та підтвердила своє високе професійне покликання медичного фахівця, необхідно якнайшвидше та найефективніше поліпшити та активізувати процес соціально-виховної роботи вищих медичних навчальних закладів.

Відомий вчений І. Бех підкреслює виключну важливість оволодіння професією в житті кожної людини і стверджує, що "виступаючи способом самоактуалізації особистості у соціально-схвалюваних видах діяльності, професійна діяльність у той же час служить і одним із основних способів життєвого самовизначення". Але для того, "щоб трудова діяльність зайняла належне місце в ієрархії особистих цінностей, – продовжує вчений, – вкрай важливо, щоб з ранніх етапів допрофесійного становлення студенти почали рефлексію свого смислового простору, побачили його зв'язки з цілями і завданнями майбутньої професії, а також були включені в спеціально організовану роботу з розвитку своїх смислових орієнтирів" [1, с. 228].

Тому вища школа, як основна сфера формування кваліфікованих спеціалістів, має корегувати всі негативні прояви суспільного розвитку та проблем, що накладаються на процес соціалізації студентської молоді.

Можна стверджувати, що молоді люди, які обрали навчання саме у вищому медичному навчальному закладі, це та еліта молоді, на яку суспільство може покласти надії майбутнього. Це певна група особистостей, які створюють культуру в суспільстві, в якому вони живуть та у своєму повсякденному житті, самостійно формуючи себе як майбутнього висококваліфікованого фахівця та культурного громадянина України.

Але, все ж таки, студентство – це одна із самих проблемних груп суспільства, яка на собі переносить динамічні внутрішні зміни та постійні ускладнення взаємозв'язків, різнохарактерні відносини та взаємовідносини з усіма елементами соціальної структури суспільства. Тому ми прагнемо розглядати студентську молодь як пріоритетну соціальну групу для якої організація соціально-виховної роботи в системі вищої медичної школи є професійною необхідністю.

На нашу думку при організації соціально-виховної роботи зі студентами потрібно враховувати та приділяти значну увагу такому поняттю як "соціально-виховне середовище". Це конкретно-історичне середовище, в яке інтегрується соціально-виховний потенціал основних структур простору з метою створення найбільш сприятливих умов для індивідуального розвитку студентів, на яких спрямована соціально-виховна дія та активізація, це сукупність умов життєдіяльності особистості, що цілеспрямовано впливають на її свідомість та поведінку з метою формування певних загально-людських та професійних якостей, переконань, ціннісних орієнтацій та потреб.

З нашої точки зору соціально-виховне середовище та соціально-виховна робота поняття взаємопов'язані, тому повинні розглядатись в сукупності.

Актуальні питання організації соціально-виховного процесу вищих навчальних закладів досліджували О. Корольчук та М. Поночовний, які

трактують, що сьгоднішні студенти вищих навчальних закладів – це майбутні працівники владних структур, державні діячі, фахівці різних професійних галузей, носії інтелектуального потенціалу початку ХХІ століття, творці нових культурних та професійних здобутків. Тому одним із складних завдань, що стоїть перед вищими навчальними закладами, є створення умов для розвитку і становлення студента в різних соціумах життєдіяльності студентської молоді, які мають органічну єдність потреб та інтересів як суб'єктів виховання, так і суспільства [3, с. 9].

Слушною є думка науковців, які вважають, що соціально-виховна робота вищих навчальних закладів покликана регулювати поведінку майбутніх спеціалістів так, щоб вона зміцнювала в майбутньому їх авторитет, допомагала у повсякденній діяльності здійснювати співпрацю з колегами, підлеглими, хворими тощо [2, с. 268].

Ми, враховуючи всі наукові трактування та узагальнення щодо поняття "соціально-виховна робота", пропонуємо розглядати її як особливий вид діяльності вищих навчальних закладів, зокрема медичного. Тому вважаємо цей процес спеціально організованою позанавчальною діяльністю, спрямовану на формування моральних, культурних та професійних цінностей студентів вищої школи, що визначатимуть їхню поведінку як майбутніх висококваліфікованих фахівців.

Ми у своєму дослідженні щодо організації соціально-виховної роботи в системі вищих медичних навчальних закладів визначили напрями та їх зміст, за якими прагнули побачити позитивний результат.

Важливим є той факт, що суттєва кількість напрямів соціально-виховної роботи вищих навчальних закладів базується на морально-етичних принципах та цінностях. Морально-етичні принципи в загальній формі розкривають зміст соціально-виховної діяльності, виражають вимоги до моральної сутності майбутніх фахівців гуманних професій, їх професійного призначення та характеру взаємовідносин з іншими, а саме: повага гідності кожної людини, довіра та взаємодія у вирішенні тих чи інших проблем, конфіденційність тощо [2, с. 269].

Нами визначено зміст соціально-виховної роботи вищих навчальних закладів за напрямом морально-етичного виховання, як провідного напрямку у формуванні майбутнього професіонала-медика.

Морально-етичний напрям соціально-виховної роботи у вищих навчальних закладах має бути спрямований на формування фахових професійних якостей та цінностей майбутніх випускників вищої медичної школи. Кожен студент має прагнути до чогось прекрасного, доброго, прагнути до вдосконалення морально-етичних цінностей та майбутніх професійних якостей, прагнути розвивати любов до своєї майбутньої професії, самоформувати в собі фахову дисциплінованість,

відповідальність, скромність, милосердя та знати свої професійні і громадські обов'язки.

Морально-етичне виховання розпочинається з моралі, етики та віри в моральні ідеали. Мораль як форма суспільної свідомості є узагальненням правил, норм та вимог, які регулюють відносини людей та їхню поведінку. Метою морально-етичного виховання людини є формування стійких морально-етичних потреб, якостей, почуттів та навичок поведінки на основі засвоєння ідеалів, норм і принципів моралі та етики, участь у професійній практичній діяльності [4, с. 80].

Тому завданнями морально-етичного напряму соціально-виховної роботи повинно стати: стимулювання розвитку стійких моральних якостей, формування морально-етичних почуттів та переконань у студентів; розвиток морально-етичної свідомості студентів вищої школи; виховання та закріплення позитивних рис характеру (доброти, чуйності, щедрості, чесності, терпимості та ін.); формування морально-етичних потреб у фаховому самовдосконаленні та самовихованні.

У даному напрямі соціально-виховної роботи студентам вищих медичних навчальних закладів потрібно систематично роз'яснювати морально-етичні норми суспільства та організовувати їхню діяльність відповідно до цих норм.

Обов'язковими та необхідними формами соціально-виховної роботи морально-етичного напряму у вищих навчальних закладах слід вважати морально-етичні бесіди, відверті розмови, диспути, лекції, тематичні вечори.

Вагоме значення у соціально-виховній роботі зі студентами вищої школи мають бесіди на морально-етичні теми, а саме "Професійне добро чи зло", "Моральність професії медика", "Які професії є гуманними" тощо. Бажано, щоб викладачі-куратори забезпечили зустріч з видатними випускниками цих же вищих навчальних закладів.

Наступним напрямом соціально-виховної роботи в системі вищих медичних навчальних закладів ми визначаємо трудовий напрям. Праця виступає як цілеспрямована, соціально обумовлена діяльність людини, заснована на практичному освоєнні довкілля, перетворенні його згідно зі своїми потребами. У процесі трудової діяльності людина не тільки змінює природу, але і змінюється сама. Ці зміни мають багатоаспектний характер. Трудовий напрям виховання студентської молоді з давніх-давен виступав як важлива педагогічна тенденція. Український народ завжди вважав працю та будь-яку трудову діяльність першоосновою буття людини та нації.

Ряд видатних вчених М. Пирогов, М. Стельмахович, В. Сухомлинський та інші вбачали в праці велику перетворювальну силу, яка забезпечувала прогресивний розвиток суспільства в цілому та окремо кожної людини. Праця студента, яка включена до системи вищої освіти, є умовою всебічного розвитку, дієвим фактором його

громадянського становлення та засобом підготовки як до життя, так і до професійної діяльності.

Слушною у даному напрямі соціально-виховної роботи зі студентами вищих навчальних закладів є думка К. Ушинського, який трактує: "Саме соціальне виховання, якщо воно бажає щастя людині, повинно виховувати її не для щастя, а готувати до праці життя" [6, с. 67].

В умовах структурної перебудови народного господарства, переходу до нових соціально-економічних відносин, упровадження інтенсивних технологій і пов'язаних із ними технічних засобів, створення та розвитку різних форм власності (державна, кооперативна, орендна, акціонерна, приватна тощо), становлення ринку, у тому числі і ринку праці, змінюється характер та зміст праці і, отже, підготовка до неї підростаючого покоління.

У сучасних умовах трудовий напрям виховання студентів повинен бути орієнтований на формування соціально-значущих знань, ціннісних орієнтацій, особистісних якостей, що відповідають динаміці соціально-економічних перетворень у країні і необхідних для адаптації у сфері виробництва з різними формами власності, а також ефективної творчої праці в умовах підвищення вимог до компетенції, рівня професіоналізму на ринку праці. Досягти цього можливо за рахунок формування системи відносин до самої праці. Впливаючи на учасників праці, ці відносини є основою для вироблення соціально-значущих якостей особистості.

У цілому, трудове виховання студентів вищих медичних навчальних закладів являє собою процес їхнього залучення до різноманітних організованих видів професійної та суспільно корисної праці з метою передачі їм мінімуму виробничого досвіду, трудових умінь і навичок, розвитку в них творчого практичного мислення, працьовитості, свідомості робочої людини.

Завданнями трудового напрямку соціально-виховної роботи ми вважатимемо: формування позитивного та творчого ставлення до своєї майбутньої обраної професії; формування високих морально-професійних якостей – професійна відповідальність, цілеспрямованість, працьовитість, чесність; розвиток професійно-творчого мислення, формування психологічної готовності до фахової праці тощо.

Найбільш ефективними формами соціально-виховної роботи трудового напрямку є: "День праці", "День професії" та інші. Ми вважаємо, що доцільно також використовувати такі форми роботи, як: організація трудових свят, виставок, ярмарок за тим чи іншим професійним фахом, екскурсій за фаховим напрямом, професійно-ділові ігри тощо. Методами в цьому напрямі можуть стати: методи формування свідомості майбутнього лікаря та методи формування поведінки майбутнього лікаря.

Третім напрямом соціально-виховної роботи зі студентами щодо формування деонтологічної культури ми обрали професійно-

орієнтований напрям. Значення даного напрямку є особливо важливим для майбутніх фахівців медичної сфери.

Під час опитування студентів: "Чому саме таку професію на майбутнє Ви обрали?" – відповіді ми почули різні. Більшість опитуваних студентів дали такі відповіді: "престижно", "люблю дітей", подобається носити білий халат тощо. Проте відповіді, що "обираю професію лікаря, бо це – моє покликання", майже не зустріли.

Професійно-орієнтовне виховання майбутнього спеціаліста є частиною суспільного виховання. Тому основним змістом професійно-орієнтовного напрямку соціально-виховної роботи ми вважатимемо:

- розкриття перспектив медичної галузі;
- визначення місця обраної професії у суспільстві;
- усвідомлення студентами перспектив вдосконалення своєї професії та професійного зростання;
- формування емоційно-позитивних уявлень про умови роботи в обраній професії;
- визначення необхідності засвоєння обсягу умінь та навичок, яких вимагає обрана професія тощо.

Професія, яка відповідає інтересам та нахилам людини, викликає у неї задоволення. Особиста значущість професії підвищується, якщо вона престижна та має творчий характер. Одні професії відходять у минуле, інші – з'являються та набувають вагомого значення. Проте професія лікаря та професія педагога залишається завжди актуальною та важливою.

Тому даний напрям повинен ґрунтуватись на допомозі у виявленні професійних здібностей та нахилів, морального ставлення до вибору своєї професії, розуміння важливості виконання свого професійного обов'язку – лікувати хворих та надавати допомогу тим, хто її потребує незалежно від раси, статусу та фінансового становища.

Специфіка організації професійно-орієнтовного виховання студентів вищих навчальних закладів полягає у забезпеченні засвоєння ними пропонованого еталонного зразка дій із удосконалювання особистості шляхом надання інформації про конкретний зразок професійного виховання, спонукання студентів наслідувати моральному взірцю, надання студентам допомоги в оволодінні засобами і способами професійного самовиховання.

Таким чином, організація професійного самовиховання студента передбачає: наявність інформації про його роль і місце в прогресивному розвитку його особистості, а також про форми, способи та засоби здійснення; пробудження потреби в професійному самовихованні; стимулювання діяльності з цього виду діяльності [5, с. 45].

Організація соціально-виховної роботи за професійно-орієнтовним напрямом передбачає розв'язання завдань трьох етапів:

- перший етап пов'язаний із формуванням у студентів уваги до ідеї професійного виховання, висуненням перспектив. Такі перспективи повинні спонукати студентів шукати шляхи професійного самовдосконалення;
- другий етап полягає в безпосередній практичній діяльності студентів за обраним фахом;
- третій етап покликаний формувати у студентів потребу в систематичній роботі над собою.

Враховуючи вище викладений матеріал та проведену методичну роботу зі студентами вищих медичних навчальних закладів, нам вдалося:

- розширити зміст організації соціально-виховної роботи вищого медичного навчального закладу;
- уточнити трактування понять "соціально-виховне середовище" та "соціально-виховна робота вищого медичного навчального закладу".

Але подальшого розвитку набули організаційні форми соціально-виховної роботи щодо формування фахового професіоналізму студентів в системі вищих медичних навчальних закладів України.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Виховання сучасної вузівської молоді / І. Д. Бех // Філософія освіти ХХІ століття: проблеми і перспективи : зб. наук. праць. – К.: Знання, 2000. – Вип. 3. – 520 с.
2. Енциклопедія освіти / Академії педагогічних наук України; [головний ред. В. Г. Кремень]. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Корольчук О. П. Організаційно-виховна робота серед студентів / О. П. Корольчук, М. І. Поночовний // Освіта – 2001. – 25 лип. – 1 серп. (№ 40-41). – С.8-15.
4. Кочанова Н. В. Організація виховної роботи : [довідкове видання] / Н. В. Кочанова – Харків, Веста: Вид-во "Ранок", 2008. – 256 с.
5. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 278 с.
6. Ушинський К. Д. Праця в її психічному та виховному значенні. Твори: В 6-ти т. / К. Д. Ушинський. – К., 1954. – Т. 1. – С. 98.

This article deals with the organization and content of social and educational work in the system of higher medical education in its various manifestations, namely, moral and ethical, labor and professional-oriented.

Keywords: social and educational environment, socio-educational work, students, socialization.

Отримано 24.6.2013

УДК 159.947.5:3-056.264

Н.В. Базима

МОВЛЕННЄВА АКТИВНІСТЬ ЯК ЕЛЕМЕНТ ФОРМУВАННЯ АКТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ЗІ СВІТОМ У ДІТЕЙ З АУТИСТИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

В статті розкриті проблеми, що стосуються взаємодії з оточуючими людьми та навколишнім світом дітей з раннім дитячим аутизмом. Висвітлено генезис розвитку мовленнєвої функції у дітей з аутистичними порушеннями.

Ключові слова: психічний розвиток, взаємодія, проблеми мовленнєвого розвитку, комунікативна діяльність, аутизм.

В статье раскрыты проблемы, касающиеся проявлений взаимодействия с окружающими людьми и окружающим миром детей с ранним детским аутизмом. Освещено генезис развития речевой функции у детей с аутистическими нарушениями.

Ключевые слова: психическое развитие, взаимодействие, проблемы речевого развития, коммуникативная деятельность, аутизм.

Модернізація системи та змісту спеціальної освіти відбувається наразі у контексті нового розуміння громадянських прав і свобод людини, усвідомлення людством необхідності навчання і професійної підготовки всіх дітей, незалежно від стану здоров'я та психофізичного розвитку. Дані пріоритети отримують підтвердження і закріплення у Конституції України та відповідних законодавчих актах про загальну та спеціальну освіту. Насущною проблемою сучасної медичної, психічної, педагогічної, соціальної теорії і практики є реабілітація та адаптація дітей з психофізичними порушеннями до суспільного життя в сучасному середовищі.

Сьогодні в корекційній педагогіці і спеціальній психології підвищений інтерес фахівців викликає проблема аутизму. Термін "аутизм" вперше було вжито Е.Блейлером (E. Bleuler) у 1911 р., але уже через століття вивчення даного феномену набуло величезних масштабів. За даними статистики, станом на кінець 2012 року в Україні налічується 2652 особи з аутистичним порушенням [5]. З точки зору спеціалістів, ці дані значно зросли за останні роки.

Діти зі спектром аутистичних порушень, досягаючи шкільного віку, усе частіше спрямовуються не лише у спеціальні, а і в загальноосвітні школи для здобуття освіти. Важливою умовою забезпечення успішного засвоєння шкільних знань, формування умінь і вироблення навичок у дітей з аутистичними порушеннями є організація продуманого, науково і методично обґрунтованого корекційного підходу у навчанні, та обов'язкового кваліфікованого психологічного супроводу.

Однією з характерних особливостей дітей з аутистичними порушеннями науковці називають (О.Р. Басенська, В.М. Башина, В.І. Бондар, Л.Каннер, С.Ю.Конопляста, К.С.Лебединська, О.С.Нікольська, К.О.Островська, Т.В.Сак, В.М.Синьов, М.К.Шеремет, Д.І.Шульженко та ін.) труднощі у формуванні комунікативної функції. Крім того, О.С.Нікольська наголошує на тому, що у дітей з аутистичними порушеннями, незалежно від тяжкості ураження, страждає безпосередньо формування можливості активно взаємодіяти з оточуючим світом загалом, і з людьми зокрема.

Труднощі у спілкуванні дітей з аутистичними порушеннями полягають у тому, що, як свідчать дослідження науковців (О.Р. Басенська, В.М. Башина, О.Б. Богдашина, Л.Каннер, К.С.Лебединська, М.М.Ліблінг, Т.І.Морозова, С.С.Морозова, О.С.Нікольська, К.О.Островська, М.В.Рожественська, Т.В.Сак, Т.В.Скрипник, В.В.Тарасун, М.К.Шеремет, Д.І.Шульженко та ін.), така дитина швидше не може, ніж не хоче спілкуватися. Для дітей даної категорії характерні специфічні труднощі сприймання інформації і розуміння самої ситуації спілкування. Такі труднощі можуть бути наслідком зниженої потреби у спілкуванні, посиленому прагненні уникати контактів і небажання спілкуватися через те, що оточуючі люди вимагають від дитини більшої активності, ніж та, на яку вона здатна у даний момент в силу особливостей даного порушення [3, 4, 6].

Відомо, що порушення комунікативної функції негативно впливає на пізнавальну активність, що, у свою чергу, стає причиною зниження якості засвоєння нової інформації, і навчальної у тому числі.

У дітей з аутизмом дошкільного віку можна виділити такі особливості психічних процесів та функцій, як [1, 3, 4, 6]:

- дефіцит психічної активності;
- порушення взаємодії психічних функцій;
- нерівномірність, парціальність інтелектуального розвитку;
- грубі порушення цілеспрямованості і довільності уваги;
- відсутність живої зацікавленості, інтересу до нового, дослідження навколишнього середовища;
- схильність сприймати інформацію, ніби пасивно вбираючи її в себе цілими блоками;
- реакцію відходу від спрямованих на дитину впливів навколишнього середовища;

- негативну реакцію або взагалі відсутність будь-якої реакції при спробах залучення уваги до предметів навколишньої дійсності;
- швидку виснаженість і перенасиченість будь-якою цілеспрямованою активністю;
- утруднення у концентрації уваги;
- складності у символізації, перенесення навичок з однієї ситуації в іншу;
- порушене формування соціальної та комунікативної функцій.

Одним з основних завдань корекційної роботи з дітьми з аутистичними порушеннями можна визначити прагнення зрозуміти таку дитину у всіх тонкощах її проявів. Адже таке розуміння дасть можливість не тільки пояснити деякі особливості дитини (такі, як, наприклад, страхи, фобії, фантазування, аутистимуляції, стереотипії, ехолалії та слова- і фрази-штампи і т.ін.), а й передбачити можливі негативні реакції на ті чи інші стимули навколишнього середовища, спровокувати потрібні реакції для розвитку відповідних умінь та навичок, індивідуально підібрати дієві ігри та завдання з навчальним, виховним та корекційним наповненням.

Мовленнєва діяльність формується і функціонує в тісному зв'язку з розвитком психіки дитини, з різними її процесами, що відбуваються в сенсорній, інтелектуальній, афективно-вольовій сферах. Ці зв'язки виявляються і в умовах нормального, і в умовах порушеного розвитку. Розкриття зв'язків між мовленнєвими порушеннями та іншими сторонами психічної діяльності та їх подальше врахування у корекційній роботі дає можливість визначити оптимальні шляхи впливу на психічні процеси, що беруть участь в утворенні мовленнєвого порушення. Ми передбачаємо, що, формуючи у дітей з аутистичними порушеннями комунікативну функцію, можна досягти підвищення пізнавального інтересу, який є фундаментом для засвоєння нових знань, умінь і навичок. Важливим елементом комунікативної функції ми вважаємо мовленнєву активність у якості наявності мотиву до мовленнєвого висловлювання і безпосереднє мовленнєве висловлювання, що може виникати як реакція-відповідь на репліку співрозмовника або як бажання повідомити співрозмовнику про власні думки, переживання, емоції, потреби.

Як показали результати нашого дослідження комунікативної сфери дітей з аутистичними порушеннями старшого дошкільного віку, діти даної категорії зазвичай не здатні до повноцінної комунікації, зокрема, мовленнєвої. Їм складно вступити у взаємодію, привернути до себе увагу, повідомити про свої потреби, емоції чи переживання. Діти з аутистичними порушеннями не завжди обирають адекватні способи взаємодії, переважно орудуючи обмеженим набором освоєних шаблонів поведінки, які інколи виявляються невчасними або невідповідними до ситуації. Нездатність з боку оточуючих зрозуміти, що насправді

ховається за тими чи іншими діями дитини з аутистичними порушеннями, може спровокувати виникнення у дитини, яка намагається спілкуватися єдиним доступним для неї способом, а відчуває нерозуміння, – негативізм, агресію, самоагресію і, у деяких випадках, відмову від подальших спроб налагодити контакт навіть з близькими людьми [3, 4, 6]. Тому неприпустимо, якщо відповіддю на спробу дитини вступити в контакт стане нерозуміння.

Значної уваги при підготовці і проведенні занять з дитиною, що має аутистичні порушення, ми пропонуємо надавати постійному аналізу ситуації у процесі спостереження за дитиною та під час безпосередньої взаємодії з нею. Під аналізом ми розуміємо уважне спостереження за поведінкою дитини, за її реакціями з метою зрозуміти логіку її дій, орієнтуючись на повторювані шаблони поведінки, а також встановити, які індивідуальні поведінкові прояви можуть служити визначенням того, наскільки комфортно чи некомфортно дитина себе почуває (наприклад, поза дитини, рухові стереотипії та аутоstimуляції, інтонація голосу і т.ін.). Отримані дані можуть дати важливий матеріал про настрій і стан дитини навіть у тому випадку, коли вона не здатна сама про це повідомити. Знаючи, якому настрою відповідають певні дії дитини, ми можемо, орієнтуючись на них, зробити заняття більш продуктивним і змістовним.

Безумовно, корекційні заняття з дітьми, які мають аутистичні порушення, будуть суттєво відрізнятися від занять з дітьми інших категорій. Не можна взаємодію з дітьми аутистичними порушеннями зводити до звичайних традиційних стандартних ситуацій навчання. Крім того, заняття з кожною окремою дитиною матиме свої особливості, що зумовлено індивідуальними проявами аутистичних порушень у даної дитини. Не варто забувати про те, що відмова від мовлення як комунікативного засобу, є не причиною, а наслідком аутистичного розвитку. Тому надмірно наполегливі, з точки зору дитини, спроби викликати мовлення, можуть призвести до протилежного результату, стійкого негативне відношення до мовлення може зберегтися на багато років. Робота з формування мовленнєвої активності і розвитку мовлення як форми комунікації з оточуючими людьми повинна бути цілеспрямованою, систематичною, включати доступні дитині форми роботи з поступовим ускладненням завдань та орієнтуватися на індивідуальні особливості кожної дитини з аутистичними порушеннями.

Безумовно, надання корекційної допомоги неможливе без точного визначення доступного дитині з аутистичними порушеннями рівня взаємодії з оточенням, адже його перевищення може викликати у неї відхід від можливого контакту, появу небажаних реакцій протесту на кшталт негативізму, агресії або самоагресії і, що найнебажаніше – фіксацію негативного досвіду спілкування. Адже, як свідчать дослідження багатьох науковців (О.Р. Баєнська, О.С. Лебединська,

М.М. Ліблінг, Т.І. Морозова, С.С. Морозова, О.С. Нікольська, К.О. Островська, М.К. Шеремет, Д.І. Шульженко, О.А. Янушко та ін.), діти з аутизмом схильні до сприймання інформації про навколишнє середовище блоками, міцно пов'язуючи якусь ситуацію чи подію з відчуттям або емоцією, що у подальшому при виникненні схожої ситуації, асоціативно може викликати і всю гамму почуттів та емоцій, яку пережила дитина, вперше зіткнувшись з нею. Тому не викликає сумнівів необхідність встановлення найбільш адекватного для дитини з аутистичними порушеннями рівня контактів з навколишнім світом і людьми на даний момент за такими параметрами [1, 2, 3, 4, 6, 7]:

- оптимальна для дитини дистанція спілкування та взаємодії (наскільки близько дитина сама наближається до дорослого і наскільки близько його підпускає; як ставиться до тактильного контакту; чи дивиться в обличчя і як довго; чи дозволяє обійняти себе чи взяти себе на руки та як при цьому поводить (напружено, пригортається, виринається, б'ється і т.п.); як поводить з близькими та з незнайомими людьми; наскільки може відпустити від себе маму або особу, з якою відчуває найближчий зв'язок і т.п.);

- якість дослідження і обстеження дитиною навколишніх предметів (розглядає, обнюхує, бере до рота, неухважно бере в руку, не дивлячись, і негайно кидає; дивиться здалеку, боковим зором і т.д.);

- тривалість зосередження уваги на цікавих предметах (іграшки, книзі, малюнку, фотографіях, пазлах, мильних бульбашках, свічці або ліхтарику, метушні з водою і т.д.);

- використання дитиною іграшок (звертає увагу лише на якісь деталі (крутить колеса машини, кидає кришечку від коробочки, трясє мотузку і т.п.), маніпулює іграшкою для вилучення будь-якого сенсорного ефекту (стукає, гризе, кидає і т.п.), програє елементи сюжету (кладає ведмедика в ліжку, годує ляльку, навантажує машину, будує з кубиків будинок і т.п.) і т.д.);

- способи заспокоєння при збудженні та способи активізації при зануренні у стереотипі чи ауто стимуляції (взяти на руки, приголубити, відвернути увагу (ласощами, звичним заняттям, обіцянками, мотивацією і т.п.);

- улюблені заняття дитини насамоті (сидіти на місці, ходити по кімнаті, забиратися на підвіконня і дивитися у вікно, щось крутити, перебирати, розкладати, гортати книгу, складати пірамідку, будувати башту і т.ін.);

- наявність стереотипів побутових навичок, їх розгорнутість, рівень прив'язаності до тих чи інших ситуацій (поведінка в ситуаціях дискомфорту, страху (завмирає, виникають панічні реакції, агресія, самоагресія, звертається до близьких, скаржиться, посилюються стереотипі, прагне повторити або обговорити травмуючі ситуації і т.п.); поведінка при задоволенні та радості (збуджується, посилюються рухові

стереотипії, прагне поділитися своїм приємним переживанням з близькими і т.п.); реакції на заборону: ігнорує, лякається, спеціально повторює заборонені дії, виникає агресія, крик і т.п.);

- ставлення до включення дорослих в заняття (відходить, протестує, приймає, взаємодіє, повторює якісь елементи гри дорослого або слова чи фрази і т.п.);

- використання мовлення, його характер і мета (коментує свої дії, звертається до себе чи до оточуючих, використовує у якості ауто стимуляції, стереотипність, шаблонність, наявність ехолалій, мутизм і т.п.).

Спостереження за перерахованими вище параметрами, які характеризують поведінку дитини, можуть дати інформацію як про можливість дитини спонтанно взаємодіяти з навколишнім середовищем і оточуючими людьми у повсякденному житті, так і у спеціально створених ситуаціях взаємодії [7].

Проаналізувавши загальну педагогічну та спеціальну літературу та здійснивши експериментальні спостереження, ми визначили декілька прийомів корекційного підходу до формування мовленнєвої активності у дітей з аутистичними порушеннями старшого дошкільного віку. До основних прийомів можна віднести:

- врахування отриманої під час обстеження та спостереження за дитиною інформації у побудові корекційної роботи за індивідуальним планом для кожної окремої дитини;

- акцентування уваги на емоціях і використання позитивного емоційного настрою для вивчення нового матеріалу і підвищення мовленнєвої активності;

- використання ауто стимуляцій як невід'ємної частини поведінки дитини з метою наповнення її новим сенсом, який, завдяки емоційному змісту, стане основою для формування мовленнєвої активності;

- використання достатньої кількості завдань, зміна яких передувала б перенасиченню враженнями дитиною з аутистичними порушеннями;

- стимуляція мовленнєвої активності через використання наявних вокалізацій дитини.

Визначаючи метою формування потреби і здатності до комунікації з оточуючими людьми і до використання у процесі взаємодії безпосередньо мовлення у дітей з аутистичними порушеннями за допомогою властивих їм специфічних психічних, емоційних, комунікативних, поведінкових особливостей, хочеться зупинитися на деяких основоположних моментах формування мовленнєвої активності.

Слід відзначити неоднорідність мовленнєвих порушень та варіативність їх проявів у залежності від глибини ураження та ступеню викривлення психічного розвитку дитини даної категорії. Та, незалежно

від рівня розвитку мовлення, при аутизмі у першу чергу страждає можливість використовувати його з метою спілкування.

Дослідження у сфері мовленнєвого розвитку дітей з аутистичними порушеннями свідчать про те, що навіть мутичні діти у стані афекту здатні користуватися мовленням, до того ж, відмічаються випадки, коли таке мовлення у стані афекту є повноцінним і розгорнутим (О.Р. Баєнська, М.М. Ліблінг, С.С. Морозова, О.С. Нікольська).

Пробудити мотивацію до спілкування у дитини з аутистичними порушеннями, особливо мутичної, можна, як нам здається, даючи їй можливість хоча б іноді будувати спілкування на доступному їй рівні і доступною їй "мовою". Тоді дитина розуміє, що і дорослий може зрозуміти її, що дорослий готовий йти на зустрічну взаємодію, використовуючи ті форми, які доступні (властиві) дитині.

Якщо дитина з аутистичними порушеннями старшого дошкільного віку не користується мовленням, бажано прослідкувати, які вокалізації, звукокомплекси та звуконаслідування вона використовує. Адже часто навіть мутична дитина не мовчить весь час, а може видавати якісь звуки, грати ними, тобто використовувати їх як засіб аутостимуляції. Для кожної дитини набір таких "улюблених" звуків індивідуальний і досить обмежений: це можуть бути звуки, що нагадують лепетне мовлення, чи стереотипне повторення одного і того ж звуку, чи більш складне інтонування, схоже на пташиний щебет, завивання або мугикання.

Важливий момент у формування мовленнєвої активності дітей, які не користуються мовленням, ми вбачаємо у внесенні звуків, які вимовляє дитина, у смисловий контекст того, що відбувається в даний момент. Для цього, коли дитина з аутистичними порушеннями вимовляє свій стереотипний звук або склад, дорослий повинен доповнити його, запропонувавши слово, що відповідає наявній ситуації. Наприклад, якщо дитина промовляє склад "ма", можна сказати "мама тут", роблячи акцент на склад "ма" і вказуючи на маму або показати машину (іграшкову, на малюнку, за вікном), назвавши її "машина", акцентуючи склад "ма"; якщо дитина промовляє склад "бі", можна сказати "біжу" і продемонструвати названу дію або озвучити, як сигналізує машина "бі-бі-і". Пов'язувати звуки, звукокомплекси і звуконаслідування, які вживає дитина, з життям і навколишнім світом ми пропонуємо, орієнтуючись на індивідуальні особливості та інтереси кожної дитини. Тобто, якщо дитина цікавиться машинами, то краще звуком "ж-ж-ж" озвучити машину, а якщо любить розглядати ілюстрації в книжках – краще їй продемонструвати зображення жука, сказавши, що він жужжить "ж-ж-ж".

Якщо дитина не реагує активно на смислове підкріплення використання нею звуків – не варто припиняти роботу. Адже дослідження багатьох науковців свідчать (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, К.О. Островська, Г.М. Хворова, Д.І. Шульженко та ін), що відсутність реакції не означає ігнорування; дитина може запам'ятати і зрозуміти те, що їй намагаються донести, але не уміти проявити це розуміння, не знати, як використати отримані знання практично. Практика фахівців і досвід батьків підтверджує [8], що навіть при можливому відчутті марності такої роботи, регулярність і систематичність її призводить до реально відчутних результатів – дитина частіше починає "озвучувати" осмислені разом з дорослим ситуації, звуки і склади можуть стати більш складними, з них поступово виростає слово, яке є проявом бажання спілкуватися, налагоджувати контакт з оточуючими людьми (тобто, підвищується мовленнєва активність).

Ми рекомендуємо при взаємодії з дітьми намагатися "озвучити" діяльність короткими словами, звуконаслідуваннями та вигуками з метою демонстрації дитині того, як можна вербально виразити свої почуття. Наприклад, при видуванні мильних бульбашок – репліки "буль-буль-буль", "ще", "хлоп", "лети", "лови-лови", "ой"; при грі з водою – "кап-кап", "буль-буль", "плюх"; при розгойдуванні дитини на гойдалці – "кач-кач" "раз-два", при катанні на конячці-гойдалці – "но-о", "іго-го", "скачи", зображення цокання копит і т. д. Відтворені дитиною слова або їх уривки необхідно посилювати своїм повторенням, у подальшому додаючи ще потроху нові слова ("но-о, конячка", "скачи швидше" і т.п.).

Також в стані емоційного підйому дитини слід вимовляти за неї репліки, які підходять до ситуації за змістом, навіть якщо вона мовчить. Наприклад, коли їй дуже чогось хочеться і зрозуміло чого саме, коли вона тягне ручку в певному напрямку, потрібно сказати за неї: "дай мені", "я хочу", "відкрий" і т.п., якщо вона біжить до мами з якимось предметом або іграшкою в руках – "мамо, дивись", якщо зібралися стрибнути або підбігти – "лови мене" і т.п. Такі репліки, якщо їх систематично повторювати у схожих ситуаціях, можуть закріпитися у свідомості дитини і у певний час, можливо, будуть використані нею у власному мовленні.

Якщо дитина з аутистичними порушеннями володіє мовленням і йде на контакт, ми вважаємо за необхідне проводити паралельно і рівномірно розвиток експресивної та експресивної сторін мовлення.

Дітям з аутистичними порушеннями часто характерні ехолалії. Дитина може ехолалічно відтворювати слова, фрази і навіть значні фрагменти з прослуханого, не співвідносячи мовлення з реальною ситуацією. Дорослий повинен добре знати запас ехолалічних слів і фраз дитини, сам провокувати їх вживання, але вже відповідно з вимогою реальної ситуації (наприклад, якщо дитина знає напам'ять "Мойдодир" К. Чуковського і час від часу невпопад цитує фрагменти з нього, дорослий систематично повторює, ведучи дитини до умивальника: "Надо, надо умываться по утрам и вечерам!". У цей час можна помити

ручки разом з дитиною, навіть, якщо у цьому немає потреби. Це буде стимулом для створення зв'язку між словами та фразами і предметами та діями).

Необхідно використовувати ті об'єкти, до яких дитина в даний час більше всього прив'язана. У бесіду на актуальну для дитини тему рекомендується поступово мимоволі вводити нові для неї слова і фрази, необхідно закріплювати досягнутий рівень контакту, ускладнювати фразу і розширювати словник.

На початкових етапах формування мовленнєвої активності зазвичай ґрунтується на надцінних інтересах і пристрастях дитини: підбір книг з відповідним сюжетом, малювання на цю тему, ліплення, ігри, в ході чого стимулюється спрямована мовленнєва взаємодія.

Незалежно від проявів мовленнєвих порушень у дітей з аутистичними порушеннями, загальними рекомендаціями до мовленнєвого розвитку та формування мовленнєвої активності можемо визначити:

- проговорювання нових слів в афективно значущій ситуації з постійною перевіркою засвоєння;
- систематичні і повноцінні бесіди (навіть односторонні, без відповіді з боку дитини) з дитиною з метою пояснення того, що відбувається навколо;
- залучення дитини до обговорення планів на майбутній день, поетапне планування у процесі певного виду діяльності, підведення підсумку прожитого дня.

Успішний мовленнєвий розвиток дитини сприяє зменшенню імпульсивності, формуванню цілеспрямованості. Якщо дитина позбавляється можливості безпосередньо діяти і ставиться перед необхідністю реагувати на події тільки за допомогою мовлення, вона, як правило, починає краще розуміти ситуацію в цілому, її соціальний зміст.

Отже, можемо зробити висновок, що питання про навчання і виховання дітей, які мають ті чи інші порушення психофізичного розвитку, не втрачає своєї актуальності.

Використовуючи поведінкові та комунікативні особливості дітей з аутистичними порушеннями метою встановлення контакту, налагодження взаємодії, посилення активності та спрямованості на навколишній світ, організацію і ускладнення способів взаємодії з оточенням та формування мовленнєвої активності, ми можемо організувати корекційну роботу більш ефективно.

Список використаних джерел

1. Баенская Е.Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием. Младший дошкольный возраст. // Альманах ИКП. – 2001. – № 4. – С. 23-25.

2. Карвасарская И.Б. В стороне. Из опыта работы с аутичными детьми. – М.: Теревинф, 2003. – 70 с.
3. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либинг М.М. Аутичный ребенок. Пути помощи. – М.: Теревинф, 2000. – (Особый ребенок). – 336 с.
4. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либинг 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.
5. Психологічна служба та психолого-медико-педагогічні консультації П86 системи освіти України (показники розвитку за підсумками 2011-2012 навчального року) / [Березіна Н.О., Лунченко Н.В., Обухівська А.Г. та ін.]. – К.: Ніка Центр, 2012. – 62с.
6. Шульженко Д.І. Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей: Монографія. – К.: Знання, 2009. – 385 с.
7. Янушко Е.А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия. – М.: Теревинф, 2004. – 136 с.

Problems of interaction with other people and the world of children with autism are presented in the article. Particularities of speech development of children with an autism are presented in the article.

Keywords: mental development, interaction, problems of speech development, communicative activities, children, autism.

Отримано 12.6.2013

УДК 376 – 056.262

И.Л. Башкирова

ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ В СЕМЬЯХ НЕЗРЯЧИХ РОДИТЕЛЕЙ

У статті розглядаються проблеми виховання дітей незрячими батьками

Ключові слова: батьківство, превентивні заходи, специфічні труднощі виховання дітей, допомога і підтримка спеціалістів.

В статье рассматриваются проблемы воспитания детей незрячими родителями.

Ключевые слова: родительство, превентивные меры, специфические трудности воспитания детей, помощь и поддержка специалистов

Переход к гуманистической педагогической парадигме способствует позитивным изменениям в обществе в отношении лиц с особенностями психофизического развития, которые проявляются в обеспечении условий для реализации их прав и свобод наравне с другими людьми, в том числе и права на создание семьи и рождение детей. В тоже время лицам с особенностями психофизического развития, решившим создать семью, испытать счастье материнства и отцовства, необходимо со всей ответственностью подходить к принятию такого важного и ответственного решения, исходя из своих реальных и потенциальных возможностей.

Согласно данным А.М. Кондратова, Е.Н. Руцкой, 85% учащихся специальных общеобразовательных школ для детей с нарушениями зрения имеют наследственную патологию органа зрения [2]. В этой связи возрастает актуальность подготовки будущих родителей с наследственной патологией органа зрения к "осознанному родительству" [4].

Первоначальный уровень формирования родительства представляет собой процессы интериоризации, протекающие на субъективно-личностном уровне, складывающиеся еще до начала семейной жизни, до рождения ребенка. Становление родительства – тонкий, интимный, личностный процесс, который может быть осложнен или даже нарушен [4]. Среди множества факторов, затрудняющих этот процесс, О.Р. Ворошина выделяет психическое или соматическое нездоровье родителей, мотивационную, когнитивную, поведенческую неготовность матери и отца к осуществлению родительской роли [1]. Из вышеизложенного вытекает практическая актуальность использования всего комплекса профилактических мер для формирования осознанного родительства у потенциальных родителей, в том числе и с нарушениями зрения.

Превентивные меры по оказанию будущим родителям с наследственной патологией органа зрения всесторонней помощи направлены на осознание себя и своего брачного партнера родителями. Такие меры обуславливают необходимость решения задач по расширению их медицинских знаний, знаний по этике и психологии семейных отношений, психолого-педагогических знаний опережающего характера по воспитанию детей в условиях зрительной депривации родителей.

Современная медицина, в частности, медико-генетические консультации, могут определить, угрожает ли ребенку наследственная патология органа зрения, при каких глазных болезнях она опасна при

рождении мальчиков, а в каких случаях – при рождении девочек. Благодаря таким сведениям супружеские пары с наследственной патологией органа зрения смогут заранее подумать о будущем своих детей, иметь четкие представления о том с какими трудностями они столкнутся в случае рождения ребенка с нарушением зрения, а также принять на себя моральную ответственность за то, каким они вырастят и воспитают своего ребенка.

В тех случаях, когда супружеская пара приняла решение иметь ребенка, актуальным становится вопрос готовности лиц с нарушениями зрения принять роль родителей и связанные с ней функции воспитания детей. Такой серьезный шаг требует от незрячих родителей большой предварительной подготовки. В некоторых случаях ребенок становится непреодолимой для них проблемой, уход за ребенком перекладывается на бабушек и дедушек или других родственников. Родители играют эпизодическую, второстепенную роль в воспитании своего ребенка. Незрячим родителям необходимо четко представлять, с какими трудностями они столкнутся при рождении ребенка, чем им придется пожертвовать. Всю информацию по уходу, развитию, обучению и воспитанию ребенка родителям необходимо получить еще до его рождения. Приготовить безопасное место для его пеленания (переодевания), приобрести глубокую коляску, манеж, специальные дозаторы, овладеть разными умениями (например, приготовления пищи для ребенка, стерилизация детской посуды и т.д.), так как экспериментировать на ребенке недопустимо. Формирование перечисленных выше знаний и умений необходимо из-за того, что незрячие родители ограничены в возможности наблюдать за опытом воспитания детей другими родителями, а специальной литературы по воспитанию детей в условиях зрительной депривации родителей недостаточно.

Каждая семья в процессе воспитания ребенка сталкивается с определенными трудностями. Однако для незрячих родителей помимо общих проблем, характерных для всех родителей в воспитании детей, есть и специфические [3]. Наиболее характерные трудности, с которыми сталкиваются незрячие родители в процессе воспитания детей представлены в таблице 1.

Таблица 1

**Специфические трудности незрячих родителей
в воспитании детей**

Трудности, испытываемые незрячими родителями в воспитании детей	Пути преодоления трудностей в воспитании детей незрячими родителями
Уход за новорожденными сопряжен для родителей с определенными трудностями: - кормление; - купание;	Родителям необходимо знать: - какая должна быть дырочка в соске бутылочки для кормления ребенка; - под каким углом держать бутылку для кормления;

<p>- умение оказывать первую медицинскую помощь. К сожалению, в практике есть случаи, когда дети захлебывались во время еды, обжигались и получали травмы во время купания и переодевания. Получали осложнения из-за незначительных царапин и ссадин, легких детских инфекций или других болезненных состояний (например, диатез).</p>	<p>- как держать ребенка во время кормления; - правила кормления из ложки (в положении лежа); - как купать ребенка, какие для этого приспособления необходимы, как обеспечить безопасность ребенка при купании (чепчики, подставки); - как определить наличие у ребенка опрелостей, царапин, стоматита и какую помощь ему можно оказать в домашних условиях. Родителям необходимо регулярно консультироваться с педиатром и посещать его с ребенком.</p>
<p>Оценка и интерпретация состояния ребенка. Незрячие родители судят о состоянии ребенка по его голосовым, двигательным реакциям, которые в их сознании могут быть сопряжены с каким-то физическим дискомфортом (голод, боль, мокро и т.д.). Они нередко не представляют, что данные реакции могут быть выражением психологического дискомфорта. Родители могут считать благом, когда ребенок в часы бодрствования лежит спокойно на спине.</p>	<p>Родителям необходимо знать, в каком возрасте, какую информацию (зрительную, слуховую, тактильную, кинестезическую и др.) и в каком объеме должен получать ребенок для полноценного развития.</p>
<p>Обеспечение безопасности ребенка в тот период, когда он начинает ходить.</p>	<p>Родителям необходимо знать, что возраст ребенка от 1 года до 3 лет наиболее опасный и требующий особого внимания с их стороны. Дети в этот период являются исследователями и непоседами. Основные задачи для родителей – обеспечить безопасность жизнедеятельности ребенка в домашних условиях, предотвратить возникновение нежелательных ситуаций. Для подготовки безопасного пространства необходимо: - убрать острые предметы; - устранить щели; - обезопасить углы мебели и выступы стен, розетки; - убрать висящие углы скатертей и др.; - можно огораживать пространство ребенка стульями, креслами, детским моделирующим манежем.</p>
<p>Развитие зрительного восприятия ребенка. В случае если ребенок имеет остаточное зрение, он нуждается в зрительной стимуляции (о чем незрячие</p>	<p>Родителям необходимо усвоить способы зрительной стимуляции, научиться различить разнообразные зрительные стимулы, оценивать их эффективность</p>

<p>родители могут и не подозревать). Если ребенок слабовидящий или имеет сохранное зрение, он нуждается в активизации зрительного восприятия и анализе зрительной информации (что тоже может быть достаточно сложно реализовать родителям с нарушениями зрения).</p>	<p>(следить за двигательными реакциями ребенка), стимулировать ребенка рассматривать объект.</p>
<p>Выбор игрушек для ребенка, их обыгрывание.</p>	<p>При выборе игрушек родителям необходимо учитывать возраст ребенка, его интересы, материал, из которого изготовлена игрушка, ее размер. Родителям необходимо проконсультироваться со специалистами (педагогами, психологами и др.) по поводу возможных вариантов их обыгрывания, максимального использования развивающего эффекта, заложенного в игрушках. Демонстрировать ребенку образец различных действий с игрушками и контролировать правильность его реализации.</p>
<p>Формирование самостоятельности ребенка в быту. Родители пытаются оградить детей от проблем, связанных с самообслуживанием, берут все функции на себя. Или могут быть недостаточно терпеливы при обучении ребенка бытовым умениям и навыкам, идут по пути наименьшего сопротивления. Не всегда незрячие родители могут служить для детей примером. Они стремятся упростить жизнь ребенку (например, подбирают одежду без шнурков и пуговиц, без застежек). Это приводит к тому, что у ребенка не формируются необходимые умения и навыки самообслуживания.</p>	<p>Родителям необходимо знать приблизительный возраст овладения умениями и навыками самообслуживания нормально развивающимися детьми:</p> <ul style="list-style-type: none"> - пользование туалетом; - прием пищи; - одевание; - личная гигиена др. <p>Качество сформированных у ребенка умений самообслуживания во многом зависит от бытовой компетенции родителей.</p>
<p>Дискомфорт незрячих родителей, вызванный пристальным вниманием к себе со стороны педагогов и окружающих людей.</p>	<p>Необходимо разъяснить родителям, что человеческой природе свойственно обращать в первую очередь внимание не на сходство, а на различие. Родителям необходимо учиться спокойно реагировать на подобное отношение со стороны окружающих и постараться извлечь из него максимальную пользу. Главное нужно понять, что стремление избежать контактов привлечет еще больший интерес, а также не следует злоупотреблять вниманием окружающих.</p>

	Открытость родителей, желание сотрудничать наоборот очень быстро снимает эффект пристального внимания. Стоит признать так же, что часто родители сами создают ситуации повышенного дискомфорта: стесняются, постоянно извиняются и т.п.
Неадекватное отношение детей к нарушениям зрения родителей. Например, дети стесняются родителей, пользуются тем, что родители незрячие. Виноваты в этом чаще всего сами родители, которые имеют низкий уровень социальной компетенции, мало интересуются жизнью своего ребенка.	Поскольку родители выступают образцом для своих детей, им необходимо понимать, что своему ребенку они демонстрируют личный пример, стремиться к высокому уровню социальной компетенции. Только самостоятельность и независимость незрячих родителей заслуживает уважения со стороны окружающих и их собственных детей.

Указанные выше трудности, с которыми сталкиваются незрячие родители в процессе воспитания детей, указывают на необходимость эффективной помощи со стороны специалистов, которая:

- соответствует индивидуальным потребностям, запросам родителей;
- акцентируется на проблемных аспектах воспитания детей в условиях зрительной депривации родителей;
- является долговременной, так как по мере взросления ребенка у родителей возникает необходимость в дополнительных знаниях, умениях и навыках с учетом взросления ребенка, изменения его потребностей;
- оказывается в домашних условиях с использованием наглядных материалов (обучение уходу за ребенком, оказанию медицинской помощи ребенку, способам взаимодействия с ребенком, профилактике вредных привычек и возможных отклонений в поведении ребенка, совместным занятиям родителей с ребенком и др.);
- направлена на осознание ответственности родителей за развитие, обучение и воспитание своего ребенка.

Перечисленные выше позиции позволят не только обеспечить осознанное отношение к рождению ребенка незрячими родителями, но и даст им возможность максимально успешно реализовать функцию воспитания ребенка.

Список использованных источников

1. Ворошнина О.Р. Психологическая коррекция депривированного материнства: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / О.Р. Ворошнина. – М.: Российская академия образования,

- Институт дошкольного образования и семейного воспитания, 1998. – 17 с.
2. Кондратов А.М. Воспитание детей в семьях незрячих родителей / А.М. Кондратов, Е.Н. Руцкая. – М.: ВОС, 2010. – 36 с.
 3. Куприянчик Т. "Особенные родители": как можно им помочь / Т. Куприянчик // Обычные люди. – 2012. – с. 19 – 21.
 4. Овчарова Р.В. Психология родительства / Р.В. Овчарова. – М. : Академия, 2005. – 368 с.

In article problems of education of children are considered by blind parents.

Keywords: parenthood, preventive measures, specific difficulties of education of children, help and support of experts

Отримано 24.6. 2013

УДК 376-056.264:81-028.31

С.С. Глазунова

МЕТОДИКА ІНТЕГРАЦІЇ ДІТЕЙ ПІСЛЯ КОХЛЕАРНОЇ ІМПЛАНТАЦІЇ У МОВНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ОДНОЛІТКІВ

В статті представлено основну мету, завдання та послідовність проведення післяопераційної реабілітації дітей з кохлеарним імплантом, рекомендації по реабілітації дітей з кохлеарним імплантом, білатеральна кохлеарна імплантація

Ключові слова: кохлеарна імплантація, післяопераційна реабілітація, діти з порушенням слуху, розвиток слуху та мовлення.

Кохлеарная имплантация – новый метод реабилитации глухих детей. В статье представлены основная цель, задачи и последовательность проведения послеоперационной реабилитации детей с кохлеарным имплантом, рекомендации по реабилитации детей с кохлеарным имплантом, билатеральная кохлеарная имплантация.

Ключевые слова: кохлеарная имплантация, послеоперационная реабилитация, дети с нарушением слуха, развитие слуха и речи, билатеральная кохлеарная имплантация.

Практика імплантації кохлеарних імплантів в Україні увібрала в себе більше 20 років наукових досліджень і з 2003 року стала загальнодоступною. Держава щорічно виділяє кошти на кохлеарні імпланти.

Стрімке поширення кохлеарної імплантації визначає необхідність перегляду традиційних і розвитку нових методологічних підходів до реабілітації глухих дітей.

Мета даної роботи – обґрунтувати сучасні науково-методологічні підходи реабілітації дітей, які рано втратили слух, після кохлеарної імплантації.

Традиційні підходи до навчання глухих дітей засновані на уявленні, що глуха дитина не може оволодіти мовою, слухаючи промову оточуючих людей. Тому в дитини з порушеним слухом мову формують, спираючись на інші органи чуття - зір, тактильні і кінестетичні відчуття. При цьому фахівці навчають її промови цілеспрямовано спеціальними методами в спеціальних установах. Важливою особливістю таких підходів до навчання мови є те, що в цих умовах немає мовного середовища.

Кохлеарна імплантація (введення у внутрішнє вухо електродів з подальшою електричною стимуляцією равлика) є не лише високотехнологічним, але й найбільш високовитратним видом медичної допомоги. У цих умовах зростає необхідність підвищення якості її надання. При цьому ефективність кохлеарної імплантації визначається не тільки рівнем проведення самої операції, але й якістю післяопераційної слухомовленнєвої реабілітації, що є найважливішою складовою всіх заходів з кохлеарної імплантації. Без неї неможливе досягнення оптимального результату після імплантації у розвитку природної слухомовленнєвої поведінки.

Етапи кохлеарної імплантації : передопераційне обстеження і відбір дітей (дорослих пацієнтів) – кандидатів на кохлеарну імплантацію, операція кохлеарної імплантації, післяопераційна слухомовна реабілітація: - пізнооглухлі дорослі (1-3міс.) і діти з природженою глухотою - більше 5 років.

Мета кохлеарної імплантації :

Для долінгвальних дітей: за допомогою КІ навчити глуху дитину чути, розуміти мову і говорити (так щоб мова стала для неї засобом спілкування та оволодінням знаннями), і завдяки цьому забезпечити дитині можливість повноцінно інтегруватися в суспільство тих, що чують, поліпшення якості життя дитини і її сім'ї.

Для пізнооглухлих дорослих : відновлення сприйняття мови на слух до рівня, наближеного до рівня перед втратою слуху, і, завдяки цьому, відновлення у людини працездатності і можливості нормального життя.

Умови, які необхідні для досягнення мети кохлеарної імплантації:

1) якісна система КІ, організація її технічного обслуговування, працездатність, що забезпечує її, упродовж усього життя дитини;

2) високопрофесійна робота хірурга, сурдолога, аудіолога і сурдопедагога;

3) ефективна взаємодія цих фахівців на різних етапах кохлеарної імплантації (відбір, хірургічна операція, реабілітація);

4) організація багаторічної слухомовної реабілітації дитини з КІ адекватними сучасними методами;

5) активна участь в реабілітації близьких дитини та їх професійна підтримка;

6) соціальна підтримка дитини, можливість використання КІ, що забезпечує соціальну повноцінність на протязі усього життя прооперованої людини.

Безпосередньо кохлеарна імплантація не дозволяє глухим дітям відразу ж після підключення мовного процесора розрізняти звукові сигнали і користуватися мовленням у комунікативних цілях. Тому, після проведення першого налаштування процесору дитина потребує педагогічної допомоги з розвитку слухового сприймання та мовлення. У зв'язку з цим, головна мета реабілітації малюків з імплантами – навчити дитину сприймати, розрізняти, впізнавати і розпізнавати навколишні звуки, розуміти їх значення і використовувати цей досвід для розвитку мовлення.

Післяопераційна реабілітація дітей дошкільного віку включає наступні компоненти:

1. Налаштування мовного процесору кохлеарного імпланту (КІ).
2. Розвиток слухового сприймання та мовлення.
3. Загальний розвиток дитини (невербальний інтелект, моторика, пам'ять, увага і т.д.).
4. Психологічна допомога дитині та її близьким.

Через 3-4 тижні після операції проводиться підключення мовного процесора до кохлеарного імпланту та первинна настройка. З цього моменту дитина може чути навколишні звуки. Мовний процесор після підключення налаштовується для отримання максимального ефекту у користувача. Налаштування проводить аудіолог, його робота спрямована на формування у людини повноцінних слухових відчуттів.

У перший рік навчання необхідно приділити максимальну увагу розвитку слухового сприймання, насамперед, використовуючи для цього щоденні звичайні ситуації. Тому величезну роль у розвитку слуху у дітей з КІ відіграють батьки, які постійно привертають увагу і викликають інтерес дитини до звуків, пояснюють їх значення. Завдання фахівців – у короткий термін розвинути природне слухосприймання у глухої дитини з КІ до рівня, що наближається до нормального слуху, таким чином, щоб слух почав працювати на розвиток розуміння мовлення оточуючих, власного мовлення, як у чуучої дитини[1].

Мета кохлеарної імплантації глухої дитини раннього віку полягає в тому, що за допомогою кохлеарного імпланту малюк навчиться розуміти

мовлення оточуючих, говорити сам, використовувати мовлення для спілкування та пізнання навколишнього світу, і завдяки цьому, буде розвиватися як чуюча особа. Досвід фахівців, які працюють з малюками з КІ, свідчить, що ця мета реальна. При цьому частина таких дітей відвідують масові дошкільні навчальні заклади, частина – загальноосвітні установи для дітей з порушеннями слуху. Але важливо усвідомлювати, що незалежно від цього, всі малюки з КІ без винятку потребують професійної підтримки сурдопедагога. Не варто також забувати, що однією з обов'язкових умов успішної слухомовної реабілітації дітей після кохлеарної імплантації є постійне перебування в мовному середовищі. Оптимальним є відвідування інтегрованих груп для дітей з порушенням слуху, де не менше 50% малюків з нормальним слухом або логопедичних дитячих садів, де ведеться систематична корекційна робота з розвитку мовлення дитини.

Головним напрямом післяопераційної слухомовленнєвої реабілітації для всіх дітей є розвиток сприймання звукових сигналів за допомогою імпланта. Кохлеарний імплант забезпечує можливість чути, але сприйняття звуків навколишнього середовища і розуміння мовлення – це значно більш складні процеси, які включають також уміння розрізняти сигнали, виділяти в них важливі для впізнавання ознаки, розуміти зміст висловлювань, відокремлювати сигнали з шуму тощо[2].

Потім починаються заняття з педагогом з метою розвитку слухосприймання та усного мовлення. Педагог навчає дитину користуватися своїм „новим слухом”. Основний процес реабілітації повинен забезпечуватися батьками у домашніх умовах.

Реабілітаційні заняття після кохлеарної імплантації включають навчання за наступними аспектами:

- виявлення наявності-відсутності звуків;
- виявлення відмінностей між акустичними сигналами (однакові-різні);
- розрізнення голосу людини та інших немовленнєвих побутових сигналів, впізнавання побутових сигналів;
- визначення різних характеристик звуків (інтенсивність, тривалість, висота та ін);
- відмінність і розпізнавання окремих звуків мовлення (інтонація, ритм), фонемних ознак (твердість-м'якість, місце артикуляції та ін.);
- впізнавання ізольованих слів, речень;
- розуміння злитого мовлення; розуміння мовлення й розпізнавання побутових звуків в умовах перешкод[3].

У роботі з дітьми з КІ доцільним є використання верботонального методу, розробленого професором Петером Губеріна (центр "СУВАГ", м. Загреб, Хорватія). Метод довів свою високу ефективність у розвитку мовлення у дітей з різним ступенем порушення слуху, що використовують слухові апарати (СА). Безумовно, багато напрямів

роботи, прийняті в рамках верботональної методики ефективні для дітей з КІ – фонетична ритміка, прийоми викликання звуків у мовчазних малюків з КІ, формування інтонаційно-ритмічної сторони мовлення, засновані на зв'язку ритмічних рухів тіла і звуків мовлення. Дитина з КІ не потребує опори на тактильно-вібраційні відчуття, що широко використовується в даній методиці, при розвитку сприймання звуків та усного мовлення. У маленького пацієнта з КІ з самого початку ці процеси спираються на слух та слухозорове сприймання. І, звичайно, важливим для післяопераційної реабілітації є те, що метод передбачає активне залучення батьків до процесу розвитку і навчання дитини, внаслідок чого дитина буде все більше спиратися на слух [4].

Але слухозорове сприймання необхідно при роботі над звуковимовною стороною мовлення. Крім того, коли фахівці намагаються пояснити дитині нове слово, важливо, щоб вона зрозуміла значення цього слова. І якщо слухозорове сприймання для дитини полегшує цей процес на початковому етапі експлуатації КІ, то це треба використовувати. Варто пам'ятати, що основна мета не зробити з малюка "слухача машини", а за допомогою слуху навчити його розуміти мовлення і говорити. Більшість малюків досить швидко перестають мати потребу в слухозоровому контакті. [5].

Досвід нашої праці показує, що при правильній роботі глухі діти, які імплантовані в віці до 2-х років, а при ранньому слухопротезуванні і в більш старшому віці, мають реальний шанс наздогнати у розвитку чуючих однолітків. Однак це вимагає тривалої та інтенсивної сурдопедагогічної підтримки і обов'язково активної участі батьків у цьому процесі. У зв'язку з цим навчання батьків щодо розвитку слуху та мовлення у малюка з КІ в природних ситуаціях спілкування і при виконанні звичайних щоденних справ, вміння оцінювати слуховий і мовленнєвий розвиток у відповідності з віковими нормами розвитку є одним з провідних напрямів роботи сурдопедагога.

Реабілітація маленьких дітей з КІ триває 3-5 років, її метою для більшої частини дошкільників є підготовка до навчання у масовій школі. Це вимагає спільних зусиль фахівців спеціалізованих центрів, логопедів та сурдопедагогів на місцях, близьких дитини.

Таким чином, післяопераційна реабілітація дітей з КІ є необхідною умовою розвитку слухового сприймання та мовлення дитини, має певну послідовність, передбачає активну участь і співпрацю відповідних фахівців та батьків.

Кохлеарний імплант може функціонувати впродовж всього життя людини. Для того, щоб дитина відчувала себе комфортно, потрібно перші 2 роки після операції здійснювати регулярний контроль, потім – контрольні перевірки раз у півроку або раз на 3 місяці, в залежності від індивідуальних особливостей. Під час цієї процедури аудіолог за допомогою технічних засобів намагається зробити новий слух (нове

слухання) максимально реалістичним (природним). Діти легко адаптуються до нового звучання. Малюки з кохлеарними імплантами можуть вести звичайний спосіб життя. Передавач (розташований зовні) магнітом притягується до приймача (що знаходиться під шкірою). Зовнішні частини швидко і легко знімаються, і дитина може вільно плавати або приймати ванну.

Поступово зменшується вік до кохлеарної імплантації (КІ): нині її виконують від 12 місяців, в окремих випадках – від 6 місяців. Причина ранньої КІ - правильний або майже правильний розвиток мови у дітей, які отримали КІ до 2-річного віку.

Якщо малюка прооперували до трьох років, він зможе вчитися у звичайній школі, після школи піти в будь-який інститут - той, який сам обере. Завдяки досягненням в області кохлеарної імплантації така людина буде абсолютно спокійно з вами спілкуватися, і ви навіть не дізнаєтесь, що вона глуха.

Можливо сформулювати рекомендації щодо реабілітації дітей з КІ:

1) оптимальним віком для кохлеарної імплантації слід вважати вік від 1 до 2-х років, тому що, з одного боку, в цей період можливе виконання стандартної операції з установки імпланту, а з іншого – ефективність реабілітаційної програми вища, ніж в інших вікових дитячих підгрупах;

2) для дітей старше 2-х років, оперованих в перілінгвальному і постлінгвальному періодах, перебування у стані значного порушення слуху більше 2 років слід вважати чинником, що погіршує ефективність слухомовленнєвої реабілітації;

3) для підвищення ефективності слухомовленнєвої реабілітації після кохлеарної імплантації рекомендується використовувати залишки слуху в неоперованому вусі за рахунок слухопротезування цифровим слуховим апаратом.

Процес реабілітації після кохлеарної імплантації проходить у декілька етапів:

Формування слухових уявлень на базі нових слухових можливостей за допомогою кохлеарного імпланту. В ході проведення даного етапу здійснюється підготовка молодших дошкільнят до оволодіння усним мовленням на базі розвитку сприйняття звуковисокочастотних характеристик як основа немовних і мовних звуків слухового сприйняття, для подальшого переходу від недиференційованих слухових уявлень до більш диференційованих.

Умови першого етапу корекційно-педагогічної допомоги.

Необхідними умовами для виникнення усного мовлення дітей після кохлеарної імплантації є насамперед звукове і мовне середовище, оточення дитини звуками і людьми, які розмовляють, залучення дитини в спільну практичну діяльність з дорослими та однолітками. Насиченість звукового і мовного середовища повинна штучно посилюватися.

Немовних і мовних сигналів, звернених безпосередньо до дитини, повинно бути в багато разів більше, ніж при нормальному розвитку слухової функції. Крім того, малюк після кохлеарної імплантації має бачити навколо себе людей, що спілкуються між собою, дорослі спеціально демонструють при ньому звернення один до одного за допомогою усної мови, фіксують увагу на розмовах по телефону, на результатах мовного впливу і т. п.

Другий етап – виникнення диференційованих слухових уявлень і становлення спонтанного усного мовлення дітей. На даному етапі створюються педагогічні умови, що сприяють оволодінню усним мовленням. Це пов'язано з тим, що слухові уявлення дітей після включення, першої та наступних налаштувань мовного процесору, стають точнішими, діти починають чути немовні і мовні звуки різної частоти і гучності, які демонструють результати корекційно-педагогічної допомоги дітям після її етапу:

Формування зорово-слухового зосередження сприяє тому, що діти починають прислухатися до оточуючих звуків, потім співвідносити звук з дією або предметом, оскільки починають звертати увагу на різні характеристики звуків (частота, ступінь інтенсивності та інші). Особливість спонтанної мови, що виникає у дошкільнят після кохлеарної імплантації, полягає у відбитому повторі мови дорослих у ситуаціях спільної предметної та ігрової діяльності. Це дозволило нам перейти на другий етап корекційно-педагогічної допомоги.

Умови другого етапу корекційно-педагогічної допомоги.

Важливими умовами розвитку спонтанної мовної активності є мовне середовище. У таких умовах у дитини після кохлеарної імплантації мимоволі починають закладатися зачатки мовної поведінки: вона зникає дивитися в обличчя мовця, намагається зрозуміти звернену до себе по ситуації, за настроєм мовця, з його дій, до людей і їх мовним сигналам поступово проявляється його емоційно забарвлене ставлення; виникає суто людська потреба у встановленні мовних контактів (звернення до співрозмовників з виразом прохань, бажань доступними методами), в передачі інформації; необхідність діяти з предметами спільно загострює її потреби в спілкуванні, посилює увагу до предметних і мовних дій, створює умови для наслідування. Мовний матеріал визначається виключно інтересами і потребами дітей. Говорити діти навчаються на основі наслідування, а навчання мови проводиться на цілих словах та фразах.

Третій етап – розвитку адекватних слухових уявлень і активного розвитку мовного спілкування. Даний етап спрямований на вдосконалення використання усної мови, як засобу спілкування з оточуючими. Мовна активність дітей, що виникла у них на другому етапі корекційно-педагогічної допомоги, сприяє встановленню міцного зв'язку між слуховим і мовнорухливим образами. З метою звернення до

дорослого діти починають активно використовувати накопичений до цього часу словник, звертати увагу на рухи і дії дорослого, розуміти їх значення і пов'язувати їх зі словами. У мовленні дітей з'являються перші прості фрази. До третього етапу характерна особливість цих фраз полягає у тому, що слова вживаються в незмінній формі, наприклад: мама бобо (мамі боляче) і т.п. . У зв'язку з цим необхідно розвиток граматичних уявлень дітей та вимовних навичок.

Після корекційно-педагогічної допомоги у дітей після кохлеарної імплантації формується адекватна слухомовна поведінка, що дозволяє їм активно використовувати та розвивати слухове сприйняття і розуміння мовлення, а також її відтворення. У свою чергу ми погодимося з тим, що кохлеарна імплантація на даний момент є одним з найбільш прогресивних методів реабілітації глухих дітей.

Напередодні третього тисячоліття в системі освіти Росії, як і інших країн світу, провідні позиції у навчанні та вихованні дітей з проблемами в розвитку, все більш і більш активно займає інтеграція. Не дивлячись на різні труднощі, пов'язані з навчанням і вихованням дітей з порушенням розвитку, процес їх інтеграції в порядку експерименту чи стихійно таки реалізується. Ще Л. С. Виготський вказував на необхідність створення такої системи навчання, в якій вдалося б органічно ув'язати спеціальне навчання з навчанням дітей з нормальним розвитком. Він писав, що при всіх перевагах наша система спеціальної освіти відрізняється основним недоліком, а саме – вона замикає свого вихованця, сліпого, глухого або розумово відсталого малюка – у вузьке коло конкретного колективу, створює замкнений світ, в якому все пристосовано до дефекту, все фіксує його увагу на своєму недоліку і не вводить малюка в справжнє життя. Тому Л.С. Виготський вважав, що завданням виховання дитини з порушенням розвитку є її інтеграція в життя і створення компенсації нестачі яким іншим шляхом. Причому, компенсація розумілася не в біологічному, а в соціальному аспекті: вихователю в роботі з дітьми, які мають дефекти розвитку, доводиться мати справу не стільки з біологічними факторами, скільки з їх соціальними наслідками. На думку Л. С. Виготського, найширше орієнтування на нормальних дітей повинне служити вихідною точкою перегляду спеціальної освіти. Ніхто не заперечує необхідність останнього, але спеціальні знання і навчання потрібно підпорядкувати загальному вихованню та навчанню.

Інтеграція (від лат. Інтегрум – ціле; Інтеграція – відновлення, заповнення) – у загальному випадку позначає взаємопроникнення, об'єднання явищ або елементів у ціле, процес взаємного зближення і освіти взаємозв'язків. У дефектології це успішна соціалізація інваліда, який подолав негативні наслідки ситуації, пов'язаної з його дефектом. Інтегроване навчання дітей з порушенням слуху в загальноосвітньому закладі – відносно нове явище для системи освіти України. До недавнього часу глухі і слабочуючі потрапляли в масові установи досить

рідко та певною мірою випадково: це була або вимушена і тому малоефективна інтеграція, пов'язана з особливими соціально-економічними та культурними умовами, або інтеграція в середу чуючих найбільш обдарованих дітей з порушеннями слуху, що мали регулярну корекційну допомогу і освітню підтримку з боку батьків або педагогів-репетиторів. Сьогодні процес інтеграції дітей даної категорії в масові дитячі установи неухильно розширюється і набуває характеру стійкої тенденції в освітньому просторі країни.

Батьки, що мають дитину з порушенням слуху, завжди стикаються з проблемою вибору дошкільного закладу для своєї дитини. З одного боку, у спеціалізованих дитячих садах слабочуючих дітей вчать говорити, мало того - дуже велику увагу приділяють психофізичному та інтелектуальному розвитку своїх вихованців, навчанню їх грамоті і навичкам поведінки в суспільстві. Але в таких закладах практично відсутнє природне мовне середовище, яке є в дошкільних закладах загального типу. Діти завжди наслідують одноліткам. А якщо ті спілкуються жестами і говорити намагаються тільки на заняттях?

Потрапивши в мовну середу, дитина буде прагнути вийти на один рівень з чуючими однолітками, вона заговорить раніше, швидше освоїть поведінкові манери. Але чи достатньо мовного середовища для абілітації малюка? Звичайно ж ні. В установі загального типу дитина з порушенням слуху знаходить мовну середу, але втрачає заняття з педагогами, які добре представляють особливості таких дітей і володіють методами спеціального навчання. Ця проблема тільки на перший погляд здається нерозв'язною. Вирішенням цієї проблеми є інтегроване навчання. В ідеалі інтегроване опромінення являє собою спеціально розроблений для кожного малюка план, що включає заняття з розвитку слухового сприйняття, постановки правильної звуковимови, розвитку мови.

При реабілітації дитини раннього віку з КІ підходять всі методики для розвитку слуху та мовлення у слабочуючих дітей, що використовують якісні слухові апарати. Однак є ряд особливостей.

У перший рік необхідно приділити максимальну увагу розвитку слухового сприйняття, причому, насамперед, використовуючи для цього щоденні звичайні ситуації. Основне завдання – в короткий термін розвинути природне слухове сприйняття з кохлеарним імплантом у глухोї дитини до рівня, що наближається до нормального слуху, таким чином, щоб слух почав працювати на розвиток розуміння мови і власної мови, як у нормальночуючої дитини. За спостереженнями вчених, на це потрібно від 6-ти до 12 місяців, залежно від наявності у дитини слухового досвіду, супутніх порушень уваги, підготовленості батьків до процесу абілітації та ін причин.

Дитина з кохлеарним імплантом, імплантована в молодшому віці, не потребує використання глобального читання. Однак, на думку

І.В. Корольової, дитина з кохлеарним імплантом має рано оволодіти навичкою аналітичного читання. Політерно-послогове читання використовується, з одного боку, для розвитку вимовного аспекту мови. З іншого боку, воно служить базою для формування граматичної системи рідної мови. Це пов'язано, з тим, що дитина з КІ, як дитина з 1-им ступенем приглухуватості, не чує в природному мовленні найбільш тихої частини – закінчення, прийменники, приставки, які в російській мові визначають граматику. Крім того, внаслідок того, що до імплантації слухові можливості були дуже обмежені, граматичні уявлення не формувалися спонтанним чином, як у нормальночуючої дитини.

Дитина з КІ не потребує використання сполученої мови для розвитку вимовних навичок. Більше того, якщо педагог використовує її при навчанні дитини після імплантації, то це гальмує природний розвиток розуміння мови і використання власної мови у дитини. Необхідно відразу перейти на послідовно-діалогову мову.

Ми повинні пам'ятати, що слухо-зорове сприйняття мови – це природний спосіб її сприйняття і для нормальночуючої людини. У дитини зі значним порушенням слуху навіть у слуховому апараті сприйняття мови в більшій мірі зорово-слухове, оскільки вона занадто мало чує. Навчання глухої дитини раннього віку сприйняттю мови та усного мовлення в значній мірі спирається на формування зорової уваги до обличчя мовця, наслідування його артикуляторним рухам. Якщо ці навички у малюка сформовані, то це дуже сприятливий показник розвитку у нього промови після імплантації, тому що вони свідчать про загальну сформованість процесів уваги і наслідувальної активності, важливих для навчання. Однак після підключення процесора КІ ситуація змінюється. Дитина звикає орієнтуватися на зір, як на більш надійне джерело інформації, а треба, щоб більше уваги приділялося слуху. Але робити це треба поступово.

При організації корекційної роботи з дітьми після кохлеарної імплантації необхідно враховувати особливості сприйняття звуків і мови у дітей цієї категорії, які визначаються наступними причинами:

- спотворенням звуків і мови, переданих кохлеарним імплантом у слухову систему. Це спотворення обумовлено особливістю перетворення мовних сигналів кохлеарним імплантом. Кохлеарному імпланту потрібен час, щоб закодувати і передати сигнал до слухового нерву, що обумовлює затримку сприйняття сигналів. Але хоча сигнали кохлеарного імпланту переключені, в них міститься вся лінгвістична інформація, необхідна для сприйняття мови;

- частковим пошкодженням волокон слухового нерва і слухових центрів мозку у багатьох пацієнтів. Це проявляється у проблемах зі слуховою пам'яттю, увагою, швидкістю обробки мови, найбільш характерних для рано оглохлих людей у перші роки використання кохлеарного імпланту;

- несформованість слухових центрів мозку;

- моноуральним сприйняттям. Кохлеарна імплантація проводиться зазвичай на одне вухо, а взаємодія двох вух необхідна для локалізації звуку в просторі, сприйняття мови в галасливих умовах і в приміщеннях з високим рівнем реверберації.

Враховуючи особливості сприйняття звуків і мови у дитини з кохлеарним імплантом, ми повинні створити оптимальні умови для розвитку слуху та розуміння мови. Ось вони:

1. Дитина повинна постійно носити кохлеарний імплант, процесор кохлеарного імпланту повинен бути добре налаштований.

2. Під час занять слід виключати шуми. Займатися краще в приміщенні, де низький рівень відображення звуків від стін і стелі-реверберації (є завіса, килими, меблі).

3. При спілкуванні з дитиною краще знаходиться поруч з боку імпланту на відстані до 1 метра або перед малюком.

4. Перш ніж говорити з дитиною, потрібно повернути її увагу до себе.

5. При спілкуванні з дитиною краще говорити простими фразами, виділяючи голосом ключові слова-фрази.

6. Говорити з дитиною треба голосом нормальної гучності, трохи повільніше, співуче, чітко вимовляючи слова, але разом.

7. Дитина краще розуміє і запам'ятовує мову, якщо слова і фрази повторюються.

8. Треба виділяти голосом найбільш тихі частини слів, прийменники, закінчення, ненаголошені склади.

9. Слід постійно привертати увагу дитини до оточуючих звуків і мови, повторювати почутий звук з дитиною (провести дію). Це особливо важливо в перший рік після імплантації. Якщо дитина почує звук, треба навчити її шукати джерело звуку. Вона може це зробити, тільки якщо звук повторюється або довгий. Ранооглохлих дітей важливо вчити співвідносити звук з предметом або дією, які виробляють цей звук – тобто пояснювати значення звуку.

10. Слід вчити дитину дізнаватися окремі звуки мови, щоб вона могла добре сприймати мову оточуючих. Уміння розрізняти акустично подібні звуки мови використовується також для контролю правильності налаштування мовного процесору кохлеарного імпланту.

11. У маленьких дітей важливо стимулювати будь-які голосові реакції і спроби говорити, просячи повторити вимовлені вами слова або відповісти на питання, даючи зразок відповіді. Намагайтеся на заняттях і в звичайних ситуаціях спілкування створювати ситуації, які підштовхували б дитину до використання мови.

12. Необхідно постійно пояснювати дитині значення нових слів і фраз, перевіряти їх розуміння, стимулювати самотійно їх використовувати, а не тільки повторювати.

13. При спілкуванні важливо часто ставити запитання, хоча перший час вам буде потрібно самим на них відповідати. Це сприяє розвитку у малюка мислення, розуміння мови, а пізніше прагнення і вміння самому задавати питання.

14. Необхідно уважно ставиться до мови дитини, стежити за правильністю побудови висловлювання, узгодженням слів у висловлюванні, словозміни і слововживання.

Виправляйте дитину, якщо вона помилилася, даючи правильний варіант, просить дитину повторити за вами.

При навчанні та вихованні дитини з кохлеарним імплантом в умовах інтегрованої групи для дітей з порушенням слуху слід уникати таких моментів:

1. Не варто припускатися ситуації, коли дитина не включена в процес спільної діяльності. Це відбувається, коли дитина не зрозуміла зміст, що відбувається, чи інструкцію вихователя. Дана ситуація переборна, якщо педагог володіє умінням формувати завдання з урахуванням її основних особливостей.

2. Не допускати ситуацію опіки, прояви жалості у відношенні до дитини, оскільки вона "така ж як і всі". До всіх дітей у групі повинні пред'являтися однакові вимоги. Індивідуальна допомога повинна надаватися делікатно і нарівні з іншим, що зазнають будь-які труднощі в процесі освітньої діяльності або гри.

3. Не знижувати темпу роботи групи. Слабочуюча дитина повинна освоювати загальний темп і зміст діяльності. Якщо він у чомусь утруднюється, вихователь в індивідуальній роботі заповнює прогалини, відпрацьовує матеріал, надаючи його в доступній формі.

У цілому, виходячи з позитивного досвіду роботи сучасних західних і вітчизняних сурдопсихологів та педагогів, які займаються з дітьми з порушеннями слуху, можна зробити наступний висновок. Якщо дитина з порушеним слухом, що отримала сучасні високотехнологічні способи слухопротезування, включена в систему інклюзивної освіти, вона здатна опанувати мову і надалі успішно увійти в соціум.

Білатеральна кохлеарна імплантація - це імплантація з обох сторін, або одночасне використання двох кохлеарних імплантів. Багато батьків розповідають, що після білатеральної імплантації діти можуть краще концентруватися на заняттях у школі, покращилася здатність малюків локалізувати звук, тобто визначати його джерело. Також було відзначено поліпшення комунікативної поведінки. Такі діти, використовуючи два імпланта, краще розуміли усне мовлення і набагато краще сприймали мову на фоні шуму. Крім того, у дітей після білатеральної імплантації були відзначені кращі слухові навички при вирішенні складних завдань на прослуховування.

Нові ідеї все більш впевнено впливають на формування ставлення суспільства до людей. У новій системі цінностей люди, яких раніше

вважали і називали інвалідами, розглядаються як особи, що вимагають особливого підходу в розвитку виховання, визначення їх місця в суспільстві. У даному випадку мова йде про глухих дітей. Різні методики ставлять своєю метою розробку шляхів підвищення рівня оволодіння мовою дітьми з порушеннями слухового сприйняття.

Висновки.

1. В Україні потрібний перехід до наступного етапу розвитку кохлеарної імплантації - розробки і впровадження єдиної системи післяопераційної слухомовної реабілітації пацієнтів з КІ.

2. Впровадження єдиного комплексного підходу до організації слухомовної реабілітації пацієнтів після кохлеарної імплантації повинне бути забезпеченим для кожного пацієнта.

3. Активізувати практично-пошукову роботу щодо створення умов і забезпечення науково-методичної бази навчання дітей з особливими потребами.

4. Розробити концептуальні підходи до оновлення змісту освіти учнів з порушеннями слуху та мовлення, у контексті його методологічної переорієнтації на розвиток особистості учнів, формування у них освітніх, життєвих і соціальних компетенцій.

Список використаних джерел

1. Леонгард Э.И., Самсонова Е.Г. Развитие речи детей с нарушенным слухом в семье. – М.: Просвещение, 1991. – 319 с.
2. Зонтова О.В. Коррекционно-педагогическая помощь детям после кохлеарной имплантации. Методические рекомендации. – СПб.: Речь, 2008. – 124 с.
3. Королева И.В. Слухоречевая реабилитация глухих детей с кохлеарными имплантами. – СПб.: Питер, 2006. – 314 с.
4. Руленкова Л.И. Как научить глухого ребенка слушать и говорить на основе верботонального метода. – М.: Парадигма, 2010. – 191 с.
5. Специальная педагогика / под ред. Н.М.Назаровой. Т.3. Педагогические системы специального образования. – М.: Издательский центр "Академия", 2008. – 400 с.

Cochlear implantation is a new method of rehabilitation of deaf children tasks and sequence of carrying out postoperative rehabilitation of children with a cochlear implant are presented in article a main objective, bilateral cochlear implantation, recommendations for rehabilitation of children with cochlear implant.

Keywords: cochlear implantation, postoperative rehabilitation, children with a hearing disorder, hearing and speech development.

Отримано 24.6. 2013

ДИНАМІКА РІВНІВ УТВОРЕННЯ ДИСИПАТИВНИХ ФУНКЦІОНАЛЬНИХ СТРУКТУР У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ДЦП

У статті проводиться порівняльна характеристика рівнів навчальних досягнень учнів початкових класів спеціальних шкіл для дітей з дитячим церебральним паралічем, підготовка яких здійснювалась за допомогою детерміністичних та синергетичних дидактичних методик з образотворчого мистецтва та математики.

Ключові слова: опосередковане корекційне управління розвитком, дисипативна функціональна структура, молодші школярі з дитячим церебральним паралічем.

В статье проводится сравнительная характеристика уровней учебных достижений учеников начальных классов специальных школ для детей с детским церебральным параличом, подготовка которых осуществлялась с помощью детерминистических и синергетических дидактических методик по изобразительному искусству и математике.

Ключевые слова: опосредованное коррекционное управление развитием, диссипативная функциональная структура, младшие школьники с детским церебральным параличом.

У повсякденному житті у людини часто виникає потреба у складанні та розв'язуванні простих та складених арифметичних задач. І оскільки ця потреба є фактично системою потреб, то її неможливо задовольнити без використання системи умінь, а саме: виділяти інформацію для складання необхідної задачі певного типу, уявляти сюжетну ситуацію задачі, розв'язувати цю задачу й перевіряти правильність отриманої відповіді тощо. Кожне з цих умінь складається з дрібніших умінь, які, у свою чергу, також містять по кілька умінь. Отже, виникає система умінь, яка може задовольнити систему потреб людини у складанні задачі в певній життєвій ситуації.

Молодший шкільний вік є сенситивним періодом для становлення вмінь складати задачі. Проте молодшим школярам з дитячим церебральним паралічем (далі – ДЦП) важко складати навіть прості задачі, оскільки в учнів спостерігаються помилки при їх розв'язуванні, недостатньо розвинені вміння з тематичного

малювання, а також практично відсутні горизонтальні зв'язки між названими підсистемами вмінь, що не дозволяє дітям одночасно їх використовувати. Молодші школярі з ДЦП, маючи високий рівень розвитку вмінь з тематичного малювання, не можуть застосовувати їх під час розв'язування та складання простих задач, а середній рівень розвитку вмінь з розв'язування простих задач не допомагає учням складати прості задачі. Однією з причин названої проблеми ми вважаємо роздільне вивчення дисциплін у школі, внаслідок чого утворюються, образно кажучи, височенні "хмарочоси" майже відокремлених знань і вмінь, які лише де-не-де поєднані тонкими ниточками безсистемних горизонтальних узагальнень, що виникли на спеціально відведених для цього уроках. Крім того, детерміністичний підхід до формування вмінь молодших школярів з ДЦП складати прості задачі передбачає розвиток названих умінь дитини вчителем, що може не завжди враховувати потреби самого учня. Тому необхідно застосовувати синергетичний підхід до становлення названих умінь, за якого методика буде спрямовувати і стимулювати саморозвиток умінь дитини складати прості задачі. Однак, школяр не може скласти простої задачі, якщо він з помилками розв'язує готову аналогічну задачу. Отже, необхідно здійснювати процес корекції помилкових умінь з розв'язування простих задач, щоб успішно застосовувати безпосереднє корекційне управління розвитком умінь молодших школярів складати прості задачі. Проте, однією з найважливіших причин помилкового розв'язування простих задач є недостатньо розвинені вміння уявляти сюжетну ситуацію простої задачі. Подолати дану проблему допоможе розвиток недостатньо розвинених умінь з тематичного малювання. Отже, в освітній процес необхідно ввести безпосереднє розвивальне управління корекцією помилкових умінь розв'язувати прості задачі. Таким чином, вплив розвитку вмінь створювати сюжетну композицію на розвиток умінь складати прості задачі необхідно опосередкувати корекцією помилкових умінь розв'язувати прості задачі. В такому поєднанні міжпредметний зв'язок полегшує реалізацію внутрішньопредметного зв'язку, оскільки вміння з тематичного малювання сприяють точнішому розумінню сюжетної ситуації простої задачі, що попереджає виникнення помилок при її розв'язуванні, а правильно розв'язана проста задача є основою для складання аналогічної простої задачі. Для того, щоб виникло саме опосередковане корекційне управління розвитком умінь молодших школярів з ДЦП складати прості задачі, всі названі підсистеми академічних умінь повинні бути активними одночасно й на одному рівні розвитку, тобто мають увійти в одну дисипативну функціональну структуру, яка стимулює утворення горизонтальних зв'язків між активованими підсистемами, що дозволить одночасно використовувати

названі вміння. Коли підсистеми вмінь з тематичного малювання, вмінь з розв'язування простих задач та вмінь зі складання простих задач одночасно знаходяться в зоні актуального прогресивного розвитку, у них синхронно виникає стан активації коливань – починається період використання названих вмінь. Такі когерентні коливання стимулюють появу зони найближчого прогресивного розвитку горизонтального зв'язку між даними підсистемами, тому вміння з тематичного малювання, вміння з розв'язування простих задач та вміння зі складання простих задач починають взаємодіяти як елементи дисипативної функціональної структури. Багаторазове паралельне використання підсистем пригнічує саморуйнування і стимулює самоорганізацію горизонтальних зв'язків між цими підсистемами. Відсутність синхронного використання підсистем протягом тривалого часу пригнічує самоорганізацію і стимулює саморуйнування горизонтальних зв'язків між цими підсистемами. Необхідно звернути увагу на те, що горизонтальними зв'язками поступово поєднуються все вищі рівні підсистем, які часто функціонують одночасно. Підсистеми, які рідко використовуються разом, поєднані між собою горизонтальними зв'язками тільки на нижчих рівнях. Тому можна говорити про асинхронію розвитку не тільки підсистем, а й горизонтальних зв'язків між ними. Таким чином, систематичне використання внутрішньопредметних і міжпредметних зв'язків стимулює утворення горизонтальних зв'язків між підсистемами вмінь з тематичного малювання, розв'язування та складання простих задач, що дозволяє молодшим школярам з ДЦП застосовувати їх одночасно.

Утворення дисипативних функціональних структур у системах "особистість" і "дефект" під час реалізації міжпредметно-внутрішньопредметного опосередкованого корекційного управління розвитком вмінь молодших школярів з ДЦП складати прості задачі раніше не досліджувалось.

Проведемо порівняльну характеристику рівнів навчальних досягнень учнів початкових класів спеціальних шкіл для дітей з ДЦП, підготовка яких здійснювалась за допомогою детерміністичних (контрольна група) та синергетичних (експериментальна група) дидактичних методик з образотворчого мистецтва та математики.

У дослідженні взяло участь 250 учнів початкових класів з ДЦП (таблиця 1), серед яких 57 дітей мали збережений інтелект (ЗІ), у 89 дітей спостерігалась затримка психічного розвитку (ЗПР), у 104 дітей відзначалась легка розумова відсталість (ЛРВ). Робота проводилась у Дніпропетровській, Донецькій, Запорізькій, Луганській, Сумській, Харківській областях.

Таблиця 1

Кількість дітей, які взяли участь у дослідженні

Класи	Контрольна група				Експериментальна група			
	ЗІ	ЗПР	ЛРВ	Всього	ЗІ	ЗПР	ЛРВ	Всього
0 класи	3	10	7	20	-	7	11	18
1 класи	8	9	12	29	8	9	12	29
2 класи	4	11	10	25	8	4	14	26
3 класи	9	7	9	25	9	7	10	26
4 класи	2	9	11	22	6	16	8	30
Всього	26	46	49	121	31	43	55	129

Формувальний експеримент відбувався у три етапи: 1) розвивальна робота з образотворчого мистецтва, 2) корекційна робота з математики, 3) розвивальна робота з математики.

Розвиток умінь з тематичного малювання здійснювався 1 раз на 2 тижні. Уміння з тематичного малювання формувались першими, коли не було ще досвіду використання методики. Підготовчий етап тривав з середини вересня до середини жовтня. Перший-п'ятий етапи тривали з середини жовтня до середини травня: формування вмінь з переважним застосуванням внутрішньопредметних зв'язків відбувалось з середини жовтня до середини грудня; використання та подальший розвиток умінь з застосуванням міжпредметних зв'язків образотворчого мистецтва й математики (тематичні зв'язки сюжетного малювання та розв'язування простих задач) здійснювались з середини грудня до середини травня; використання та подальший розвиток умінь з застосуванням міжпредметних зв'язків образотворчого мистецтва й математики (тематичні зв'язки сюжетного малювання, розв'язування та складання простих задач) відбувались з початку березня до середини травня.

Корекція умінь розв'язувати прості задачі здійснювалась 4 рази на тиждень. Уміння з розв'язування простих задач формувались другими, коли був ще незначний досвід використання методики. Підготовчий етап тривав з середини грудня до третього тижня січня. Перший-п'ятий етапи тривали з третього тижня січня до середини травня: формування вмінь з застосуванням міжпредметних зв'язків математики й образотворчого мистецтва (тематичні зв'язки розв'язування простих задач та сюжетного малювання) відбувалось з третього тижня січня до середини березня; використання та подальший розвиток умінь з застосуванням міжпредметних зв'язків математики й образотворчого мистецтва (тематичні зв'язки розв'язування та складання простих задач і сюжетного малювання) відбувались з середини березня до середини травня.

Розвиток умінь складати прості задачі здійснювався 4 рази на тиждень. Уміння складати прості задачі формувались третіми, коли вже був значний досвід використання методики. Підготовчий етап тривав з

початку до середини березня. Перший-п'ятий етапи тривали з середини березня до середини травня: формування вмінь з застосуванням внутрішньопредметних зв'язків з математики (розв'язування та складання простих задач), міжпредметних зв'язків математики й образотворчого мистецтва (тематичні зв'язки розв'язування та складання простих задач і сюжетного малювання) відбувалось з середини березня до середини квітня; використання та подальший розвиток умінь з застосуванням внутрішньопредметних зв'язків з математики (розв'язування та складання простих задач), міжпредметних зв'язків математики й образотворчого мистецтва (тематичні зв'язки розв'язування та складання простих задач і сюжетного малювання) відбувались з середини квітня до середини травня.

Під час застосування запропонованої нами методики в системах "особистість" і "дефект" кожного учня щоразу утворювалась дисипативна функціональна структура, до якої входили такі підсистеми: увага, сприймання, образна пам'ять, наочно-образне мислення, уява, вміння з тематичного малювання, вміння з розв'язування простих задач та вміння зі складання простих задач, вміння з планування своєї діяльності, вміння з самоконтролю та інші підсистеми біологічного, психологічного та соціального ієрархічних рівнів систем "особистість" і (або) "дефект". Слід звернути увагу на те, що підсистеми мали можливість об'єднуватись у дисипативну функціональну структуру до рівня останньої зони розвитку найменше розвиненої з усіх активованих на момент виконання завдання підсистем особистості. В нашому дослідженні це були вміння з самоконтролю. Остання зона розвитку найменше розвиненої підсистеми вмінь з самоконтролю була лімітуючою, оскільки обмежувала рівень використання більше розвинених підсистем уваги, сприймання, образної пам'яті, наочно-образного мислення, уяви, вмінь з тематичного малювання, вмінь з розв'язування простих задач, умінь зі складання простих задач, умінь з планування своєї діяльності. Якщо функцію контролю діяльності учнів здійснював учитель, то лімітуючою зоною розвитку при утворенні дисипативної функціональної структури ставала остання зона розвитку підсистеми вмінь з планування. Якщо й функцію планування реалізував учитель, то лімітуючою зоною розвитку при утворенні дисипативної функціональної структури ставала остання зона розвитку підсистеми вмінь зі складання простих задач. Якого б рівня розвитку не досягали підсистеми, які входили до дисипативної функціональної структури, вони використовувались не повністю, а лише до того рівня, який мала найменше розвинена її підсистема – підсистема вмінь з самоконтролю, або вмінь з планування діяльності, або вмінь зі складання простих задач. Вищі рівні об'єднаних підсистем залишались не задіяними в процесі виконання завдань (таблиці 2-6).

Крім того, до початку застосування методики останні горизонтальні зв'язки між названими підсистемами проходили нижче рівня лімітуючої зони розвитку всієї групи активованих підсистем, тому підсистеми інтегрувались у функціональну дисипативну структуру на ще більш низькому рівні їхнього розвитку – на рівні лімітуючої зони розвитку останнього горизонтального зв'язку. Це проявлялось у труднощах одночасного застосування: А) вмінь з тематичного малювання, які мали найвищий рівень розвитку серед трьох досліджуваних підсистем академічних умінь: 1) під час розв'язування простих задач, які мали середній рівень розвитку з-поміж названих академічних умінь; 2) під час корекції помилкових умінь з розв'язування простих задач; 3) під час складання простих задач, які мали найнижчий рівень розвитку серед названих академічних умінь; Б) вмінь з розв'язування простих задач під час складання простих задач. Таким чином, до початку застосування методики дисипативні функціональні структури утворювались на значно нижчому рівні розвитку активованих підсистем академічних умінь молодших школярів з ДЦП, отже спостерігався дивергентний розвиток підсистем умінь з тематичного малювання, вмінь з розв'язування простих задач та вмінь зі складання простих задач. Після завершення формувального експерименту між названими підсистемами утворились горизонтальні зв'язки, і розвиток підсистем став конвергентним (таблиця 7).

Систематизація вмінь з тематичного малювання, вмінь з розв'язування простих задач, умінь зі складання простих задач та інших умінь проводилась не тільки в кінці вивчення теми чи розділу, а на кожному занятті, оскільки застосування вмінь у нових умовах стимулювало самоорганізацію горизонтальних зв'язків у дисипативній функціональній структурі. Відома інформація часто подавалась в невідомих комбінаціях (багаторазове повторення у схожих та нових умовах, що завжди зустрічається в житті), обов'язково зверталась увага учнів на нові поєднання відомої інформації. Практичні завдання, запропоновані дітям, вимагали від них не механічного поєднання матеріалу двох дисциплін, а його взаємопроникнення і взаємодоповнення, що стимулювало коеволюцію всіх трьох підсистем академічних умінь. Даний тип завдань сприяв також становленню в учнів уміння самостійно приєднувати матеріал до відповідних інформаційних підсистем навіть уже на уроках формування нових знань. Звичайно, найкраще це виходило в учнів четвертого класу зі збереженим інтелектом, а найгірше – в розумово відсталих учнів підготовчого класу.

Утворення та подальше використання горизонтальних зв'язків між підсистемами умінь з тематичного малювання й умінь з розв'язування простих задач сприяло підвищенню рівня розвитку останньої з названих підсистем умінь; утворення та подальше використання горизонтальних

зв'язків між підсистемами умінь з розв'язування простих задач та вмінь зі складання простих задач сприяло підвищенню рівня розвитку останньої з названих підсистем умінь. Таким чином, дещо знизилась асинхронія в розвитку системи трьох академічних умінь молодших школярів з ДЦП.

Отже, наявність горизонтальних зв'язків між взаємодіючими підсистемами, достатньо високий рівень виникнення: 1) лімітуючої зони розвитку підсистеми, 2) лімітуючої зони розвитку горизонтального зв'язку в підсистемі, 3) дисипативної функціональної структури позитивно впливають на здатність молодших школярів з ДЦП повністю використовувати свої вміння, адекватно переносити вміння в нові умови, коригувати свої дефекти.

Порівняємо рівні розвитку недостатньо розвинених (відповідно віку дітей) підсистем умінь з тематичного малювання, умінь розв'язувати прості задачі та умінь складати прості задачі, а також рівні утворення дисипативних функціональних структур в учнів 0-4 класів спеціальних шкіл для дітей з ДЦП контрольної та експериментальної груп до та після навчання.

В таблицях 2-6 рівні розвитку підсистем і в таблиці 7 рівні утворення останнього горизонтального зв'язку подано у відсотках; **ЗІ** – збережений інтелект, **ЗПР** – затримка психічного розвитку, **ЛРВ** – легка розумова відсталість; **буква Б** (було) означає рівень розвитку підсистеми до початку навчання, **буква С** (стало) – рівень розвитку підсистеми після завершення навчання; **ДФС** – дисипативна функціональна структура; **тм.** – тематичне малювання, **р.з.** – розв'язування задач, **с.з.** – складання задач.

Таблиця 2

Порівняльна характеристика динаміки рівнів утворення дисипативних функціональних структур в учнів 0 класів до та після навчання

Підсистеми ДФС	Контрольна група						Експериментальна група					
	ЗІ		ЗПР		ЛРВ		ЗІ		ЗПР		ЛРВ	
	Б	С	Б	С	Б	С	Б	С	Б	С	Б	С
Уміння з т.м.	62,5	65,8	55,0	57,5	52,5	54,2	-	-	54,2	60,0	53,3	57,5
Уміння з р.з.	59,2	62,5	51,7	54,2	49,2	50,8	-	-	50,8	57,5	50,0	55,0
Уміння зі с.з.	55,8	59,2	48,3	50,8	45,8	47,5	-	-	47,5	55,0	46,7	51,7
Увага	64,9	68,2	57,4	59,9	54,9	56,5	-	-	56,5	60,7	55,7	58,2
Сприймання	63,2	66,5	55,7	58,2	53,2	54,9	-	-	54,9	59,9	54,1	57,4
Пам'ять	61,5	64,8	54,0	56,5	51,5	53,2	-	-	53,2	59,0	52,4	56,6
Мислення	59,9	63,2	52,4	54,9	49,9	50,6	-	-	51,6	58,3	50,7	55,7
Уява	58,2	61,5	50,7	53,2	48,2	49,9	-	-	49,9	57,4	49,0	54,0
Планування	41,8	45,3	31,8	34,4	26,1	27,8	-	-	31,0	40,5	25,3	29,3
Самоконтроль	40,6	44,1	30,6	33,2	24,9	26,6	-	-	29,8	40,1	24,1	28,9

Таблиця 3

**Порівняльна характеристика динаміки рівнів утворення
дисипативних функціональних структур в учнів 1 класів до та після
навчання**

Підсистеми ДФС	Контрольна група						Експериментальна група					
	ЗІ		ЗПР		ЛРВ		ЗІ		ЗПР		ЛРВ	
	Б	С	Б	С	Б	С	Б	С	Б	С	Б	С
Уміння з т.м.	65,0	69,2	58,3	61,7	55,8	58,3	64,2	75,8	59,2	67,5	55,0	61,7
Уміння з р.з.	61,7	65,8	55,0	58,3	52,5	55,0	60,8	65,0	55,8	65,0	51,7	59,2
Уміння зі с.з.	58,3	62,5	51,7	55,0	49,2	51,7	57,5	70,8	52,5	62,5	48,3	56,7
Увага	67,4	71,6	60,7	64,0	58,2	60,7	66,5	76,5	61,5	68,2	57,4	62,4
Сприймання	65,7	69,9	59,1	62,1	56,6	59,1	64,9	75,7	59,9	67,4	55,7	61,5
Пам'ять	64,0	68,2	57,4	60,7	54,9	57,4	63,2	74,9	58,2	66,5	54,0	60,7
Мислення	62,4	68,4	55,8	59,1	53,2	55,7	61,6	74,1	56,6	65,8	52,4	59,9
Уява	60,7	64,9	54,1	57,4	51,5	54,0	59,9	73,2	54,9	64,9	50,7	59,0
Планування	44,0	48,1	35,5	38,9	28,9	31,4	44,8	59,7	34,7	45,1	29,7	35,1
Самоконтроль	42,8	46,9	34,3	37,7	27,7	30,2	43,6	59,3	33,5	44,7	28,5	34,7

Таблиця 4

**Порівняльна характеристика динаміки рівнів утворення
дисипативних функціональних структур в учнів 2 класів до та після
навчання**

Підсистеми ДФС	Контрольна група						Експериментальна група					
	ЗІ		ЗПР		ЛРВ		ЗІ		ЗПР		ЛРВ	
	Б	С	Б	С	Б	С	Б	С	Б	С	Б	С
Уміння з т.м.	68,3	73,3	64,2	68,3	58,3	61,7	69,2	83,3	63,3	75,0	59,2	68,3
Уміння з р.з.	65,0	70,0	60,8	65,8	55,0	58,3	65,8	80,8	60,0	72,5	55,8	65,8
Уміння зі с.з.	61,7	67,5	58,3	62,5	51,7	55,0	62,5	78,3	56,7	70,0	52,5	63,3
Увага	70,7	75,7	66,5	70,7	60,7	64,0	71,5	84,0	65,7	75,7	61,5	69,0
Сприймання	65,5	74,1	64,9	69,1	59,1	62,4	69,9	83,2	64,1	74,9	59,9	68,2
Пам'ять	67,4	72,4	63,2	67,4	57,4	60,7	68,2	82,4	62,4	74,1	58,2	67,4
Мислення	65,7	70,7	62,0	66,2	55,8	59,1	66,5	81,5	60,8	73,3	56,5	66,5
Уява	64,0	69,8	60,7	64,9	54,1	57,4	64,9	80,7	59,1	72,4	54,9	65,7
Планування	49,5	54,5	39,3	43,5	34,4	37,7	48,7	65,5	38,5	50,2	33,6	40,2
Самоконтроль	48,3	53,3	38,1	42,3	33,2	36,5	47,5	65,1	37,3	49,8	32,4	39,8

Таблиця 5

**Порівняльна характеристика динаміки рівнів утворення
дисипативних функціональних структур в учнів 3 класів до та після
навчання**

Підсистеми ДФС	Контрольна група						Експериментальна група					
	ЗІ		ЗПР		ЛРВ		ЗІ		ЗПР		ЛРВ	
	Б	С	Б	С	Б	С	Б	С	Б	С	Б	С
Уміння з т.м.	70,8	76,7	69,2	74,2	61,7	65,8	71,7	88,3	68,3	83,3	62,5	74,2
Уміння з р.з.	68,3	74,2	66,7	71,7	59,2	63,3	69,2	86,7	65,8	81,7	60,0	72,5
Уміння зі с.з.	65,8	71,7	64,2	69,2	56,7	60,8	66,7	85,0	63,3	80,0	57,5	70,8
Увага	73,2	79,0	71,5	76,5	64,0	68,2	74,0	89,0	70,7	84,0	64,9	74,9
Сприймання	72,3	78,1	70,3	75,3	62,8	67,0	72,8	88,6	69,5	83,7	63,7	74,5
Пам'ять	71,4	76,5	69,0	74,0	61,5	65,7	71,5	88,2	68,2	83,2	62,4	74,1
Мислення	69,4	75,2	67,8	72,8	60,3	64,5	69,8	87,3	67,0	82,8	61,2	73,7

Уява	67,4	74,1	66,5	71,5	59,0	63,2	68,1	86,4	65,7	82,4	59,9	73,2
Планування	56,0	61,9	53,3	58,3	41,8	46,0	56,8	74,3	52,4	65,0	42,6	50,7
Самоконтроль	54,8	60,7	52,1	57,1	40,6	44,8	55,6	73,9	51,2	64,6	41,4	50,3

Таблиця 6

Порівняльна характеристика динаміки рівнів утворення дисипативних функціональних структур в учнів 4 класів до та після навчання

Підсистеми ДФС	Контрольна група						Експериментальна група					
	ЗІ		ЗІР		ЛРВ		ЗІ		ЗІР		ЛРВ	
	Б	С	Б	С	Б	С	Б	С	Б	С	Б	С
Уміння з т.м.	75,8	82,5	73,3	79,2	66,7	71,7	75,0	94,2	74,2	91,7	65,8	80,0
Уміння з р.з.	73,3	80,0	70,8	76,7	64,2	69,2	72,5	92,5	71,7	90,0	63,3	78,3
Уміння зі с.з.	70,8	77,5	68,3	74,2	61,7	66,7	70,0	90,8	69,2	88,3	60,8	76,7
Увага	78,2	84,9	75,7	81,5	69,0	74,0	77,4	94,9	76,5	92,3	68,2	80,7
Сприймання	77,0	83,7	74,5	80,3	67,8	72,8	76,2	94,5	75,2	91,9	67,0	80,3
Пам'ять	75,7	82,4	73,2	79,0	66,5	71,5	74,9	94,1	73,8	91,3	65,7	79,9
Мислення	74,5	81,2	72,4	78,2	65,3	70,3	73,7	93,7	72,7	91,0	64,5	79,5
Уява	73,2	79,9	70,7	76,5	64,0	69,0	72,4	93,2	71,5	90,7	63,2	79,0
Планування	65,7	72,4	61,8	67,6	48,1	53,1	66,5	85,5	61,0	75,3	48,9	58,6
Самоконтроль	64,5	71,2	60,6	66,4	46,9	51,9	65,3	85,1	59,8	74,9	47,7	58,2

Таблиця 7

Порівняльна характеристика динаміки рівнів утворення останнього (найвищого) горизонтального зв'язку між підсистемами академічних умінь

Класи	Контрольна група						Експериментальна група					
	ЗІ		ЗІР		ЛРВ		ЗІ		ЗІР		ЛРВ	
	Б	С	Б	С	Б	С	Б	С	Б	С	Б	С
0	8,1	10,2	6,2	7,1	4,2	5,1	-	-	6,1	49,0	4,3	45,7
1	10,4	12,4	8,1	9,3	5,1	6,2	10,1	66,8	8,4	57,5	4,9	50,7
2	12,2	15,3	9,5	10,5	6,4	7,1	12,3	74,3	9,3	65,0	6,5	58,3
3	14,2	17,3	11,3	13,1	7,2	9,3	14,5	82,0	11,2	76,0	7,4	65,8
4	17,4	21,1	14,4	17,3	9,4	11,2	17,1	87,8	14,6	84,3	9,2	72,7

Різниця в рівнях утворення дисипативних функціональних структур в учнів контрольної та експериментальної груп до та після навчання обумовлена активним здійсненням міжпредметних та внутрішньопредметних зв'язків під час застосування синергетичної дидактичної методики опосередкованого корекційного управління розвитком молодших школярів з ДЦП (таблиця 7). Слід зазначити, що рівень виникнення дисипативної функціональної структури, а отже, рівень утворення горизонтального зв'язку, є дещо нижчим за рівень розвитку найменше розвиненої підсистеми вмінь зі складання задач: від 3 % в учнів 4 класів зі збереженим інтелектом до 6 % в учнів 0 класів з легкою розумовою відсталістю. Даний факт обумовлений тим, що спочатку виникають вертикальні зв'язки, а потім – горизонтальні, адже в осіб з психофізичними порушеннями, в тому числі в молодших школярів з ДЦП, утворення горизонтальних зв'язків у підсистемі (а особливо між

підсистемами), на кілька витків відстає від утворення вертикальних зв'язків між елементами підсистеми.

В результаті дослідження (таблиці 2-7) виявилось, що: 1) покращення результатів навчання спостерігалось у всіх дітей; 2) рівень розвитку найменше розвиненої підсистеми вмінь зі складання простих задач зріс більше, ніж рівень розвитку середньо розвиненої підсистеми вмінь з розв'язування простих задач, а рівень розвитку середньо розвиненої підсистеми вмінь з розв'язування простих задач зріс більше, ніж рівень розвитку найбільше розвиненої підсистеми вмінь з тематичного малювання; 3) збільшення рівня розвитку підсистеми правильних умінь з тематичного малювання сприяє зменшенню рівня розвитку підсистеми помилкових умінь з розв'язування простих задач і збільшенню рівня розвитку підсистеми правильних умінь з розв'язування простих задач, зменшення рівня розвитку підсистеми помилкових умінь з розв'язування простих задач і збільшення рівня розвитку підсистеми правильних умінь з розв'язування простих задач сприяє збільшенню рівня розвитку підсистеми правильних умінь зі складання простих задач, отже, збільшення рівня розвитку підсистеми правильних умінь з тематичного малювання опосередковано сприяє збільшенню рівня розвитку підсистеми правильних умінь зі складання простих задач через зменшення рівня розвитку підсистеми помилкових умінь з розв'язування простих задач і збільшення рівня розвитку підсистеми правильних умінь з розв'язування простих задач. Зменшення рівнів розвитку підсистем системи "дефект" і збільшення рівнів розвитку підсистем системи "особистість" уможливорює утворення дисипативних функціональних структур на більш високих рівнях, що сприяє одночасному використанню названих академічних умінь під час складніших завдань. Такі результати пояснюються переважно структурою методики, яка передбачає послідовно-паралельне формування й удосконалення умінь з тематичного малювання, розв'язування та складання простих задач.

За результатами досліджень підраховано безпосередню кореляцію рівнів розвитку підсистеми вмінь з тематичного малювання і підсистеми вмінь з розв'язування простих задач, а також підсистеми вмінь з розв'язування простих задач і підсистеми вмінь зі складання простих задач (таблиця 8).

Таблиця 8

Порівняльна характеристика кореляції рівнів розвитку підсистем академічних умінь молодших школярів з ДЦП

Кореляція рівнів розвитку підсистем	ЗІ	ЗПР	ЛРВ
<i>Підсистема вмінь з тематичного малювання і підсистема вмінь з розв'язування простих задач</i>	1,00	0,99	0,99
<i>Підсистема вмінь з розв'язування простих задач і підсистема вмінь зі складання простих задач</i>	1,00	1,00	0,90

Отже, спостерігається опосередкована кореляція підсистеми вмінь з тематичного малювання і підсистеми вмінь зі складання простих задач. Даний факт свідчить про значний ступінь впливу підсистеми вмінь з тематичного малювання на підсистему вмінь зі складання простих задач через підсистему вмінь з розв'язування простих задач, а отже, про високу дієвість опосередкованого корекційного управління розвитком умінь молодших школярів з ДЦП складати прості задачі.

Таким чином, опосередковане корекційне управління розвитком недостатньо розвинених умінь молодших школярів з ДЦП створювати прості задачі складається з двох частин – безпосереднього впливу підсистеми правильних умінь з тематичного малювання на відповідні підсистеми правильних і помилкових умінь розв'язувати прості задачі та безпосереднього впливу відповідних підсистем правильних і помилкових умінь розв'язувати прості задачі на підсистему правильних умінь складати прості задачі. Отже, оскільки підсистема правильних умінь з тематичного малювання впливає на відповідні підсистеми правильних і помилкових умінь розв'язувати прості задачі, а відповідні підсистеми правильних і помилкових умінь розв'язувати прості задачі впливають на підсистему правильних умінь складати прості задачі, то підсистема правильних умінь з тематичного малювання опосередковано впливає на підсистему правильних умінь складати прості задачі через відповідні підсистеми правильних і помилкових умінь розв'язувати прості задачі, тобто процес прогресивного розвитку підсистеми правильних умінь з тематичного малювання опосередковано управляє процесом прогресивного розвитку підсистеми правильних умінь складати прості задачі через процес прямої корекції у відповідних підсистемах правильних і помилкових умінь розв'язувати прості задачі.

В процесі міжпредметно-внутрішньопредметного опосередкованого корекційного управління розвитком умінь молодших школярів з ДЦП складати прості задачі названі підсистеми академічних умінь разом активуються і синхронно функціонують на одному рівні розвитку, а тому входять до однієї дисипативної функціональної структури, яка стимулює утворення горизонтальних зв'язків між активованими підсистемами вмінь, що дозволяє учням одночасно використовувати названі уміння.

В подальшому необхідно дослідити динаміку утворення дисипативних функціональних структур в осіб з іншими психофізичними порушеннями під час різноманітних типів управління вертикальними процесами.

Список використаних джерел

1. Выготский Л.С. Основы дефектологии / Л.С. Выготский. – СПб.: Изд-во "Лань", 2003. – 656 с.

2. Золотарьова Т.В. Утворення дисипативних структур у системах "особистість" і "дефект" / Наука XXI століття, індустрія хай-тек та сучасна освіта: тези виступів учасників Всеукраїнської наукової конференції (18-19 жовтня 2012 р.). – Суми: Десна, 2012. – С. 202-205.
3. Цикин В.А., Брижатый А.В. Синергетика и образование: новые подходы. Монография / В.А. Цикин, А.В. Брижатый. – Сумы: Сум ГПУ, 2005. – 276 с.

Comparative description of levels of educational achievements of pupils of initial classes of the special schools for children with child's cerebral paralysis, training of which was fulfilled by deterministic and synergetic didactic methods on fine art and mathematics is conducted in the article.

Keywords: mediated correctional management of development, dissipative functional structure, junior pupils with child's cerebral paralysis.

Отримано 14.6.2013

УДК 376.3:372.45

Н. В. Кукса

ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЗАНЯТЬ З ФОРМУВАННЯ ГРАФОМОТОРНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ З ЦЕРЕБРАЛЬНИМ ПАРАЛІЧЕМ

У статті висвітлено організаційно-методичні особливості формування графомоторних навичок у дітей із церебральним паралічем. Приведено результати дослідження рівня сформованості графомоторних навичок у дітей 5-10 років зі спастичними формами церебрального паралічу.

Ключові слова: дитячий церебральний параліч, корекційно-педагогічна робота, графомоторні навички.

В статье освещены организационно-методические особенности формирования графомоторных навыков у детей с церебральным параличом. Приведены результаты исследования уровня формирования графомоторных навыков у детей 5-10 лет со спастическими формами церебрального паралича.

Ключевые слова: детский церебральный паралич, коррекционно-педагогическая работа, графомоторные навыки.

Постановка проблеми. Графічні навички – є основою для формування навичок письма і, відповідно, важливим показником готовності дитини до шкільного навчання. Процес формування графічних навичок вимагає цілеспрямованого навчання і залежить від рівня розвитку дрібної моторики й аналітико-синтетичного сприйняття дитини.

Несформованість графомоторних навичок у дітей із церебральним паралічем легкого і середнього ступеня тяжкості є одним із факторів, що унеможлиблює інтеграцію їх у загальноосвітні заклади (Г. Кузнецова, І. Левченко, Н. Павловська). Труднощі оволодіння навичками графічної діяльності пов'язані, насамперед, із руховою дисфункцією. Це проявляється в затримці розвитку маніпулятивної функції, порушенні тону м'язів, обмеженні рухливості в суглобах верхніх кінцівок, слабкості дрібних м'язів, дискоординації тонких рухів (Л. Бадалян, О. Мастюкова, К. Семенова й ін.). Порушення дрібної моторики при ДЦП супроводжується недостатністю просторового сприйняття і розладами зорово-моторної координації, що ускладнює навчання таких дітей навичок графічної діяльності.

Окремі методичні аспекти розвитку графічних навичок у дітей із порушеннями опорно-рухового апарату представлено в наукових працях Р. Бабенкової, Г. Кузнецової, Н. Соколової, О. Чеботарьової. Зокрема, Г. Кузнецова рекомендує використовувати графічну діяльність як засіб корекції рухових порушень рук при ДЦП. Автор наголошує на ефективності графічних вправ для нормалізації м'язового тону, профілактики контрактур у суглобах кистей та пальців, розвитку координаційних здібностей рук. У наукових працях Е. Данилавічюте, Є. Калижнюк визначено спеціальні методи, засоби і прийоми корекції письма в учнів із церебральним паралічем, охарактеризовано специфіку профілактики і корекції дзеркального письма. Численними дослідженнями доведено, що корекційно-педагогічна робота з розвитку графічної діяльності в дітей із церебральним паралічем потребує проведення додаткових занять, спрямованих на тренування м'язів кистей і пальців рук, розвиток тонких диференційованих рухів, зорово-моторної координації й оптико-просторового сприймання.

Мета статті – висвітлити організаційно-методичні особливості формування графомоторних навичок у дітей зі спастичними формами церебрального паралічу.

Виклад основного матеріалу. Л. Бадалян [1] зазначає, що розвиток маніпулятивної функції рук визначається не лише морфофункціональним дозріванням рухового аналізатора, а й залежить від інших факторів, зокрема, рівня розвитку зорового сприймання і

зорово-моторної координації, просторової орієнтації, різних видів чутливості, координації рухів рук, гнозису, праксису. У дітей із церебральним паралічем спостерігається не лише затримка, а й якісне порушення психосенсомоторних функцій, необхідних для формування графічних навичок.

Попереднє дослідження особливостей графомоторних навичок у дітей 5-10 років зі спастичними формами церебрального паралічу дозволило виявити основні причини, що зумовлюють труднощі під час виконання графічних завдань, а саме, – порушення рухової функції верхніх кінцівок (підвищення м'язового тону, обмеження рухливості в суглобах кінцівок, наявність синкінезій, зниження сили м'язів кистей і пальців рук), недостатність розвитку перцептивної сфери (особливо оптико-просторового сприйняття і зорово-моторної координації), порушення функції захвату і дрібної моторики (недостатність диференційованих ізольованих рухів кисті і пальців рук, порушення тонких рухових координацій).

Дослідження графомоторних навичок проводилося за методикою Г. Кузнецової [3], що передбачала вивчення трьох груп графічних навичок, визначених Т. Комаровою: навички володіння олівцем, навички, пов'язані з виробленням якості рухів під час графічної діяльності і навички відображення просторових параметрів, утримання спрямованості руху і переключення з одного руху на інший.

Завдання для дослідження навичок володіння олівцем включали: узяти олівець і здійснити кілька рухів рукою з олівцем у повітрі (імітація письма); провести лінію зверху вниз; намалювати доріжку (горизонтальну лінію); з'єднати дві точки прямої.

Завдання для дослідження навичок, пов'язаних з виробленням якості рухів під час графічної діяльності: назвати фігури (квадрат, трикутник, круг); з'єднати точки (4 точки – квадрат, 3 точки – трикутник, 8 точок – круг); охайно розфарбувати фігури олівцем (квадрат, трикутник, круг); заштрихувати два трикутника рухами зверху вниз (один трикутник вершиною вгору, другий – униз); намалювати парканчик (рядок вертикальних ліній); намалювати сліди (рядок горизонтальних ліній-штрихів).

Завдання для дослідження навичок і вмінь відображення просторових параметрів, навичок утримання спрямованості руху і переключення з одного руху на інший: намалювати веселку (кілька дуг); намалювати равлика (спірально лінія всередину і назовні); намалювати драбинку; намалювати великий і маленький круги; намалювати гори (ламана лінія); намалювати хвилясту лінію; продовжити доріжку, по якій їде машина: для дітей дошкільного віку – пряма лінія переходить у дугу, для дітей шкільного віку – дуга вгору переходить у ламану лінію вгору; намалювати квадрат, трикутник, круг.

Результати дослідження сформованості графомоторних навичок дозволили констатувати дефектність захвату інструмента у 25,8% дітей дошкільного віку та у 6,9% дітей молодшого шкільного віку (n=58). Такі діти утримували олівець кінчиками всіх пальців, кінчиками перших трьох пальців або затискали олівець між великим і вказівним пальцями та між вказівним і середнім. Кількість дітей з долонним захватом олівця становила 13,8% (n=8), що дозволяло їм здійснювати нескладні графічні рухи. З них четверо дітей самостійно малювали будинок, сонечко, дерево, що свідчить про високий рівень функціонального пристосування до власного дефекту. Натомість у 10,3% (n=6) дітей дошкільного віку зі зрілим і правильним захватом олівця виявлено несформованість інших груп графомоторних навичок. З них двоє проводили кілька нерівних ліній за зразком, двоє з'єднували дві точки відрізком, дві дівчинки ставили лише крапки (насыпали "зернятка курям").

Зауважимо, що несформованість графомоторних навичок у таких дітей обумовлювалася відсутністю попереднього досвіду малювання, адже всі діти мали достатній рівень рухових можливостей і високій рівень навчованості. Уже на другому-третьому занятті ці діти самостійно малювали "парканчик" і розфарбовували дрібні фігури. Зрілий захват олівця і правильне положення руки під час проведення ліній спостерігалися у 29,3% (n=17) дітей, з яких 15,5% складала діти з геміпарезами, переважно лівосторонніми (10,3%).

Недостатню сформованість навичок довільної регуляції сили натиску на олівець відзначено в усіх дітей, що характеризувалося слабким або надмірним натисненням, а також зміною надмірного або нормального натиску на слабкий. Інколи спостерігалася зворотна тенденція, коли слабкий натиск на олівець змінювався на надмірний (n=4).

Недостатня сформованість навичок довільної зміни швидкості руху під час малювання зафіксовано у 15,5% (n=9) дітей. Дослідження навичок довільної зміни амплітуди руху та навичок зупинки руху в потрібній точці здійснювалося на основі аналізу результатів виконання завдання на штрихування трикутників, один з яких був вершиною вгору, інший – вершиною вниз. 20,7% (n=12) дітей неохайно заштриховували фігури, виводячи лінії за контури фігур. Кількість дітей, які не доводили лінії до контуру фігури, становила 5,2% (n=3). Вони виявляли старанність і чітко дотримувались поставленої умови – не виходити за межі контуру. Більшість дітей здійснювали штрихування, не дотримуючись заданого напрямку штиха – перпендикулярно або паралельно до нижньої сторони трикутника. Діти дошкільного віку з геміпарезами виявили більш високі показники сформованості графомоторних навичок, порівняно з дітьми зі спастичною диплегією.

Аналогічних помилок діти (22,4%), переважно дошкільного віку, припускалися під час розфарбовування фігур, значно виходячи за їх контури або ретельно розфарбовуючи центральну частину фігури.

Розфарбування такі діти здійснювали хаотичними рухами, у різних напрямках, що не відповідали заданим.

За результатами виконання завдання на з'єднання точок фігур високі показники продемонстрували 10,3% (n=6) дітей із лівостороннім геміпарезом і 17,2% (n=10) дітей зі спастичною диплегією, з них 19% – діти молодшого шкільного віку. Діти дошкільного віку зі спастичною диплегією завдання виконували з труднощами.

Дослідження навичок ритмічного проведення ліній засвідчили недостатність темпоритмічної організації графічних рухів у 20,7% дітей старшого дошкільного віку і 15,5% дітей молодшого шкільного віку зі спастичними формами церебрального паралічу. Більшість дітей дошкільного віку зі спастичною диплегією малювали "парканчик" і заштриховували фігури без дотримання висоти й однакової відстані між лініями.

Результати дослідження навичок відтворення просторових параметрів предметів і навичок утримання спрямованості руху виявили найнижчі показники під час виконання завдань на переключення з одного руху на інший. 22,4% (n=13) дітей утруднялися у відтворення хвилястої лінії, яку зображували у вигляді злитих дуг або розгорненої спіралі. Кращі показники діти (13,8%) демонстрували у процесі малювання хвилястої лінії по опорних точках.

Значні труднощі виникали у дітей під час малювання ламаної лінії. Зазначене завдання не виконали 22,4% дітей зі спастичною диплегією, з яких 15,5% – діти старшого дошкільного віку, 7% – молодшого шкільного віку. 10,3% дітей малювали ламану лінію у вигляді "хвиль" із закругленими вершинами. Серед дітей із геміпарезами (n=17) правильно виконали завдання 58,8% (n=10) дітей.

Отримані результати дослідження графічних навичок III групи засвідчили недостатність переключення руху під час виконання завдання на розкручування і скручування спіралі у 24,1% (n=14) дітей. Таким дітям важко було утримувати рівномірно колову спрямованість руху. Рухи рук при цьому характеризувалися скутістю, нецілеспрямованістю, порушенням плавності. Діти малювали спрощену спіраль у вигляді цифри 6 або 9 із дещо загостреними кінцями. Хаотичні рухи на зразок рухів під час розфарбовування круга спостерігалися у 12,1% (n=7) дітей. Не виконали завдання 6 дітей старшого дошкільного віку і 2 молодшого шкільного віку зі спастичними формами церебрального паралічу.

Дисфункція кінетичної мелодії й аритмічність рухів особливо виразно спостерігалася під час виконання завдання на переключення з одного руху на інший у процесі проведення "доріжки". Правильно виконати завдання не вдалося жодній дитині. Більшість дітей малювали доріжку окремими рухами, перериваючи лінію. На прохання педагога не відривати руку під час малювання лінії діти спрощували завдання,

проводячи лінію у вигляді розгорненої спіралі. За умови словесної регуляції рухів – промовляння кожного руху ("лінія – горбочок") результати виконання завдання покращилися у 48,3% (n=28) дітей. Кількість дітей, які виконували зазначене завдання шляхом проведення лінії по опорних точках з незначними відхиленнями від контуру лінії, становила 62% (n=37).

З урахуванням теоретичних позицій дослідження та результатів попереднього дослідження розроблено організаційно-методичне забезпечення корекційних занять з формування графомоторних навичок, що передбачало реалізацію таких напрямів:

- корекція порушень рухової дисфункції (спеціальні вправи для зниження спастичності дрібних м'язів; вправи з подоланням опору для зміцнення слабких м'язів; пальчикова гімнастика для розвитку тонких диференційованих рухів, динамічної координації і серійної організації рухів);

- розвиток дрібної моторики у процесі предметно-маніпулятивної діяльності (ігри-маніпуляції для формування функції захвату, розвитку рухливості кистей і пальців рук, координації дрібних рухів, кінестетичних відчуттів, стереогнозу);

- розвиток оптико-просторового сприймання і зорово-моторної координації;

- формування навичок графічної діяльності.

Використання графічної діяльності в корекційно-педагогічній роботі з дітьми, що страждають на ДЦП, дозволяло одночасно реалізувати кілька завдань: формування і (або) вдосконалення графомоторних навичок, корекцію патологічних установок у процесі здійснення багатократних графічних рухів, розвиток рухових якостей і координаційних здібностей рук.

Структура заняття з формування графомоторних навичок включала:

- вступну частину (5-10 хв.) – вправи для корекції порушень і розвитку дрібної моторики;

- основну (20-30 хв.) – графічні вправи;

- заключну (5-10 хв.) – вправи для зниження спастичності м'язів.

Діти, які не мали попереднього досвіду відпрацювання графічних навичок у зошитах, розпочинали роботу на аркушах формату А-4. Спочатку дитину навчали креслити лінії олівцем, що дозволяло регулювати силу натиску і точність під час проведення, а згодом ручкою по опорних точках.

Важливим було навчання дитини орієнтуватися на площині аркуша, а саме: визначати верхню, нижню, центральну частини аркуша, лівий і правий кутки. З цією метою дітям пропонувалася гра на розташування дрібної іграшки в центрі аркуша, вгорі, внизу, у лівому кутку тощо. Конкретне місце розташування визначалося словесною інструкцією педагога.

Наступний етап – робота в розлінованих альбомах із висотою рядків 2–2,5 см з огляду на те, що на початковому етапі навчання дитина креслить лінії крупно, із великою амплітудою руху. Поступово переходили до роботи в зошитах у клітинку і косу лінію. Спеціальне навчання на початкових етапах передбачало автоматизацію рухів, необхідних для накреслення ліній різних конфігурацій: прямих вертикальних і горизонтальних, ліній з нахилом управо і вліво, дугоподібних і замкнених кругових ліній та ін. Зазначені графічні вправи є основою для оволодіння дитиною навичками письма. Особлива увага під час графічної діяльності акцентувалася на розвитку точності і плавності рухів кисті та пальців рук.

Для формування навичок правильного утримання олівця використовувалися спеціальні прийоми, розроблені Р. Бабенковою [2], О. Мастюковою [4], Н. Соколовою [5], а саме:

- пасивний захват олівця з наступною фіксацією правильної пози кисті та пальців руки за допомогою рук педагога;
- активний захват олівця з утриманням прийнятого положення на певний час, педагог при цьому корегує правильність захвату;
- активний захват олівця без зорового контролю;
- напруження і розслаблення пальців, що утримують олівець, не змінюючи їх правильного положення;
- брати олівець зі столу ведучою рукою з відтворенням правильного положення;
- брати олівець іншою рукою, перекладаючи його до ведучої з наступним відтворенням правильного положення;
- виконувати імітаційні рухи рукою з олівцем у повітрі, фіксуючи правильне положення пальців.

Для формування навичок, пов'язаних із виробленням якості графічних рухів, використовувалися такі графічні вправи:

- на штрихування фігур за заданими напрямками: горизонтальними і вертикальними лініями, лініями з нахилом;
- розфарбовування фігур із дотриманням певної спрямованості руху: круг – коловими рухами, квадрат – рухами вправо-вліво або вгору-вниз;
- обведення трафаретів і плоских шаблонів, спочатку нескладних (геометричні фігури) з переходом до більш складних – трафарети тварин, птахів, квітів тощо;
- на багатократне повторення конкретного графічного руху – ритмічне проведення ліній різних конфігурацій;
- з'єднання точок, розташованих на різні відстані: спочатку обведення ліній і фігур за великою кількістю точок (рисок) з поступовим їх зменшенням за рахунок збільшення відстані між ними;
- для регуляції сили натиску на олівець, що передбачали завдання на проведення тонких і товстих ліній.

Для формування графічних навичок третьої групи (за Т. Комаровою) застосовувалися такі вправи:

- на утримання спрямованості руху: малювання хвилястої та ламаної ліній, поєднання ліній різних конфігурацій, малювання візерунків шляхом наслідування, за зразком, за самостійно обраною композицією;

- на відображення просторових параметрів предметів: форми, величини, пропорції. Дітей, які мають низький рівень розвитку зазначених графічних навичок, спочатку навчали зображувати різні фігури за їх формою. Далі переходили до навчання відображення величини фігур і їх пропорцій шляхом поєднання вивчених фігур. Наприклад, "ведмедик" складався з великого круга з маленькими півколами (голова), великого овала (тулуб) і чотирьох маленьких овалів (лапи).

Зміст, складність методики, добір методів, засобів і прийомів формування графомоторних навичок визначався на основі результатів попереднього дослідження, залежно від рівня сформованості певної групи навичок. Відповідно роботу з дітьми, у яких зафіксовано низький і нижчий за середній рівні сформованості графомоторних навичок, починали з розвитку навичок правильного утримання олівця і правильного положення руки під час проведення ліній різних конфігурацій, навичок розфарбовування фігур. Ефективним прийомом розвитку графічних навичок дітей із церебральним паралічем, особливо з нульовим вихідним рівнем, визначено прийом пасивного і спільного малювання (сумісні дії). Наприклад, під час зображення повітряної кульки, педагог малював овал (кульку), а дитина домальовувала вертикальну лінію (ниточку до кульки).

Основною метою корекційно-педагогічної роботи з дітьми молодшого шкільного віку, які володіють навичками письма, було вдосконалення графомоторних навичок. Вивчення продуктів писемної діяльності дітей молодшого шкільного віку дозволило констатувати значне відставання у формуванні навичок письма, в основі яких лежать складнокоординовані графічні рухи. Особливо потребували вдосконалення в дітей зазначеної вікової категорії графомоторні навички II групи, несформованість яких виявлялася в порушеннях плавності під час переключення з одного руху на інший і ритмічної організації графічних рухів; недостатньому розвитку довільної регуляції амплітуди і швидкості рухів, а також сили натиску на інструмент письма.

Реалізація розробленого організаційно-методичного забезпечення занять з формування графомоторних навичок засвідчила більш позитивну динаміку в рівні їх сформованості у дітей основної групи (ОГ). Кількість дітей з високим рівнем сформованості графомоторних навичок в ОГ становила 17,25%, що на 13,75% вище, порівняно з вихідним рівнем, і на 6,85% вище, порівняно з контрольною групою (КГ).

Значне покращання графомоторних навичок, пов'язаних з виробленням якості графічних рухів, спостерігалось у 61,8% дітей, що

виявлялося в удосконаленні навичок ритмічної організації рухів, навичок зупинки руху в необхідній точці, навичок довільної регуляції сили натиску на олівець та амплітуди руху. Достатній рівень сформованості графомоторних навичок виявлено у 34,5% (24,1% КГ), середній – у 31% (27,6% КГ), нижчий за середній – у 17,25% (20,2% КГ) дітей ОГ. Відсутність позитивної динаміки зафіксовано у 17,2% дітей КГ зі спастичною диплегією, які залишилися на низькому рівні сформованості графомоторних навичок. В ОГ усі діти з низьким рівнем сформованості означених навичок перейшли на більш високі рівні: 5 дітей – на нижчий за середній рівень, одна дитина – на середній.

Таким чином результати формувального етапу педагогічного експерименту засвідчили, що під впливом спеціального і планомірного навчання більшість дітей 5–10 років із церебральним паралічем достатньою мірою реалізують власні потенційні рухові можливості щодо формування графічних навичок.

Список використаних джерел

1. Бадалян Л. О. Детские церебральные параличи / Л. О. Бадалян, Л. Т. Журба, О. В. Тимонина. – К.: Здоровья, 1988. – 328 с.
2. Ипполитова М. В. Воспитание детей с церебральным параличом в семье / М. В. Ипполитова, Р. Д. Бабенкова, Е. М. Мастюкова. – М.: Просвещение, 1993. – 64 с.
3. Кузнецова Г. В. Система изучения графических навыков у детей с церебральными параличами дошкольного возраста / Г. В. Кузнецова // Коррекционная педагогика. – 2004. – № 1 (3). – С. 59-66.
4. Мастюкова Е. М. Лечебная педагогика (ранний и дошкольный возраст): [советы педагогам и родителям по подготовке к обучению детей с особыми проблемами в развитии] / Е. М. Мастюкова. – М.: ВЛАДОС, 1997. – 303 с.
5. Соколова Н. В. Формирование графомоторных навыков у детей с церебральным параличом / Н. В. Соколова // Коррекционная педагогика. – 2005. – № 1 (7). – С. 42-49.

The article presents organizational and methodological aspects of forming graphic-motor skills in children with cerebral palsy. Results of research of formation graphic-motor skills of children aged 5-10 suffering from spastic forms of cerebral palsy are considered.

Keywords: children cerebral palsy, corrective-pedagogical work, graphic-motor skills.

Отримано 24.6. 2013

УДК 376.1-056.263:376.016:81'246.2

С.В. Кульбіда

ВИКОРИСТАННЯ ЖЕСТОВОЇ МОВИ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ НЕЧУЮЧИХ НА ЗАСАДАХ ГУМАНІСТИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Представлено стратегію застосування в сучасних реаліях України особистісно зорієнтованого підходу гуманістичної педагогіки у змісті спеціальної освіти для нечуючих. Проаналізовано сурдопедагогічні дослідження останніх років, які сприяють відходу від концентрації уваги на дефекті. Відстежено важливу роль ЖМ як засобу навчання і предмету вивчення. Акцентовано увагу на ставленні українських сурдопедагогів до національної жестової мови.

Ключові слова: жестове мовлення, гуманістична педагогіка, поліглосья, звукове мовлення.

Представлена стратегія використання в сучасних умовах України особистісно орієнтованого підходу гуманістичної педагогіки в змісті спеціального освіти для неслышащих. Проаналізовані сурдопедагогічні дослідження останніх років, які сприяють відходу від концентрації уваги на дефекті. Акцентовано увагу на ставленні українських сурдопедагогів до національного жестового мовлення.

Ключові слова: жестовая речь, гуманістичная педагогіка, полиглотия, звуковая речь.

У будь-якій країні перехід державної системи спеціальної освіти на нові етапи свого розвитку детермінується ставленням суспільства і держави до осіб з особливостями психофізичного розвитку і їхніх прав.

Сучасні дослідження свідчать, що кінець ХХ – початок ХХІ століття характеризується переходом до нового періоду еволюції взаємостосунків в системі спеціальної освіти – переходом до якісно нового етапу розвитку відповідно до нового розуміння прав дітей [6]. У "Державному стандарті спеціальної освіти дітей з особливими потребами" (2003) відзначено, що тривалий час спеціальні школи у навчальному процесі увагу концентрували на розвитку ураженого аналізатора.

Сурдопедагогічні дослідження в останні роки (Н.Б. Адамюк, Л.С. Димскіс, Г.Л. Зайцева, Н.В. Іванюшева, А.М. Комарова, С.В. Кульбіда, І.І. Чепчина та ін.) сприяють відходу від концентрації

уваги на ураженні. Провідною ідеєю сучасної спеціальної освіти для нечуючих є орієнтація на ефективне використання збережених систем та функцій, здатних взяти на себе компенсаторно-корекційне навантаження, що обумовлюють відповідну освіченість дитини, її інтеграцію в суспільство. Тому побудова науково обґрунтованої стратегії діяльності щодо розвитку національної системи спеціальної освіти потребує врахування потенціалу вітчизняної дефектологічної науки у вирішенні теоретичних, методологічних і методичних проблем, детального аналізу „уроків” західного досвіду. Оскільки впродовж багатьох десятків років методи, що використовувалися у спеціальній методиці навчання, є предметом активного обговорення, набувають суттєвих масштабів у світлі нових наукових досліджень з лінгвістики, психолінгвістики, генеративної граматики і невинновано забутих старих. Якщо звернемося до праць класика світової науки – Л.С.Виготського, то знаходимо концептуально виважений, науково-обґрунтований підхід навчання і виховання глухих дітей, який розкривав "багатство шляхів мовленнєвого розвитку" [1]. Використовуючи термін *поліглосія*, вчений мав на увазі оволодіння глухими і словесною, і жестовою мовами. Дана концепція Л.С.Виготського, що заснована на його культурно-історичній теорії, базується на трьох головних і взаємопов'язаних постулатах:

- надання вирішального значення соціальному аспекту (порівняно з біологічним) щодо феномену глухоти, оскільки здійснення соціального виховання осіб з вадами слуху нерозривно пов'язане з демократизацією самого суспільства, формуванням нового, гуманного ставлення до глухих людей (як і інших людей з особливостями розвитку);

- визнання важливої ролі жестової мови поряд зі словесною у комунікативній і когнітивній діяльності глухої дитини, у засвоєнні ними соціального досвіду. Включення жестової мови у систему засобів педагогічного процесу осіб з порушеннями слуху – важлива зміна ідеології навчання і виховання глухих;

- відпрацювання складного диференційованого підходу до мовленнєвого розвитку і виховання кожної дитини. Вивчення можливостей і створення умов колективної співпраці нечуючих дітей з чуючими, постановка проблеми спільного навчання нечуючих у середовищі чуючих.

З досвіду знаємо, що усне (звукове мовлення) у глухої дитини не розвивається за наслідуванням, як у чуючого ровесника. Навчання усному мовленню відбувається штучним шляхом, в спеціально створених умовах. Чи може відбутися повноцінне вільне спілкування між глухими дітьми на словесній (звуковій) мові? Можливо, це незначна деталь для комфортного життя глухих, на яку не варто звертати уваги? Адже дитина не може без спілкування. Емоційно-особистісне спілкування, спільна з дорослим діяльність є кардинальною, але не

єдиною умовою повноцінного розвитку дитини. На певному етапі до початкової соціально-психологічної підсистеми "дорослий – дитина" підключається підсистема "дитина – дитина". З плином часу ровесник стає більш бажаним партнером у спілкуванні. Основні труднощі у нечуючих учнів пов'язані з незадовільною технікою читання (неправильне називання літер, відсутність навичок виразного читання, помилки при смислових паузах тощо). Написане слово, з яким чуюча дитина зустрічається в тексті, добре йому знайоме, він багаторазово його чув і сама використовувала його при усному спілкуванні. Нечуючі діти більшість слів впізнають вперше у процесі спеціального дошкільного навчання, зокрема, при читанні табличних слів, текстів.

Відсутність слухових образів вербального світу не дозволяє глухій дитині оперувати ними. Такі діти зазнають великих труднощів у розумінні значення слів і граматичних форм. Відзначаючи труднощі у розумінні глухими дітьми тексту радянський науковець Н. Г. Морозова пов'язувала це з недостатнім запасом слів у таких дітей та нерозумінням значень слів.

Відомий радянський сурдопедагог – С. О. Зиков відзначав, що навіть уміння писати літери і слова ще зовсім не означає оволодіння письмовим мовленням, так само і оволодіння технікою читання зовсім не означає оволодіння усним мовленням. Техніка читання має своїм завданням розвиток правильного мовного дихання, голосоутворення, навчання вимові звуків, їхніх сполучень – звукових комплексів, роботу над наголосом, темпом мовлення, логічним наголосом. Названі навички цілковито необхідні для розвитку усного мовлення, але вони не створюють самої мови. Потрібна велика наполеглива робота над значенням кожного слова, над будовою його, над структурою речення, над взаємозв'язками слів у реченні. Всім добре відома ситуація, коли учня раптом перебивають, просять виправити неправильну вимову, а потім дозволяють продовжувати відповідати за змістом. Невже не можна занотувати помилки дитини та запропонувати вчителю індивідуальної роботи виправити по можливості помічені недоліки вимови?

Наступний аргумент. Усні відповіді учня зрозумілі лише вчителю (та й ті зазвичай не завжди). Але вчитель знає, про що повинен говорити учень і це його виручає. Той, кому випало сьогодні дублювати текст уроку дактильно, добросовісно виконує завдання. Решта – відверто сумують. Їм відповіді в усній формі не доступні. І це має об'єктивні причини: віддаленість відповідаючого, недостатнє освітлення, порушення артикуляції. Обмеженість їхнього словника не сприяє ні повторенню, ні уточненню, ані засвоєнню матеріалу уроку. Кому на такому уроці добре?

Для кожного учня думка його однокласників зовсім не байдужа. Учень позбавлений можливості знати думку однокласників з приводу

його відповідей. Це негативно впливає на формування "Я-концепції" з усіма можливими наслідками, що випливають. Вчитися для вчителя, щоб він здогадувався про мої знання або вчитися для себе, щоб знати. Відповіді закодовані артикуляційним апаратом, не дозволяють слабкому учневі повторити матеріал, а сильному – перевірити свої знання. Клас позбавляється можливості оцінити відповідь свого однокласника. Прекрасна можливість співпраці для досягнення навчальної мети за такої ситуації втрачена.

Лише тому, що рівень володіння жестовою мовою не залежить від стану слухової функції, він дозволяє обговорювати всі проблеми особистого та шкільного життя, сприяє опануванню соціально-рольового досвіду, необхідного для комфортної життєдіяльності.

Таким чином, сурдопедагогіка, за думкою Л.С.Виготського, зневажаючи жестову мову, викреслює зі свого кола величезну частину колективного життя та діяльності глухої дитини.

Лев Семенович Виготський писав: *"Учень повинен зробити "єгипетську роботу", щоб пройти повний курс навчання мовленню. Його мовлення не встигає за його розвитком. Він (учень) набуває не мовлення, а вимову; у дитини відпрацьовують не мову, а артикуляційні навички. Тому учень створює своє мовлення – мімічне"*. Досвід навчання глухих спрямовується головним чином на ліквідацію втрати слуху, тому одним з провідних завдань спеціального навчання вважається формування словесного мовлення учнів зі слуховою депривацією. Під час вирішення цього завдання і виникають характерні саме для спеціальної школи проблеми якості знань. Відомо, що рівень володіння словесною мовою (усна і письмова форми) у більшості випускників спеціальних освітніх закладів доволі низький, не дивлячись на великі ресурсні затрати навчально-виховного процесу, величезні зусилля організаторів у формуванні комунікативної компетентності глухих учнів. Розрив між цілями навчання і життєвими інтересами нечуючих осіб Л.С.Виготський назвав "гальмом", "основним недоліком школи глухих".

Але за радянських часів в силу відомих обставин ідеї Л.С.Виготського були проігноровані сурдопедагогікою і використовувалися настільки селективно, що досить часто йшли всупереч основним положенням його концепції.

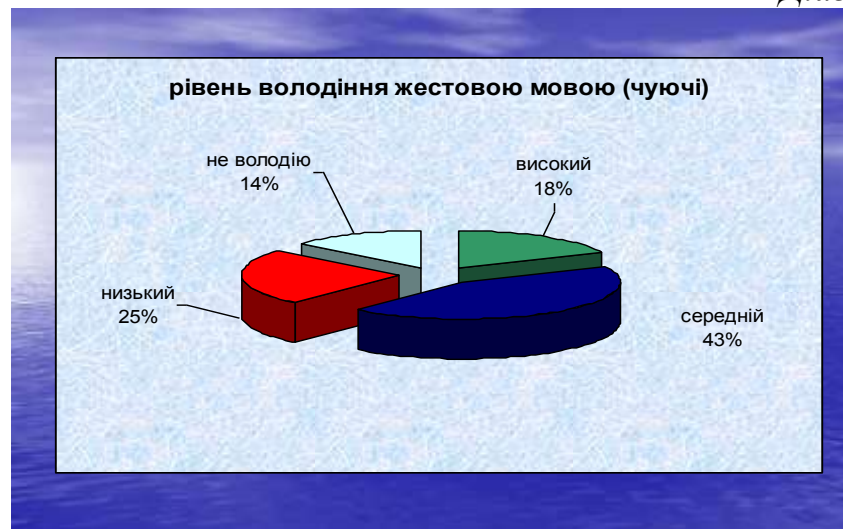
В наш час не зовсім вірно говорити про протиріччя між прихильниками усного методу навчання і тими, хто виступає за метод жестів, оскільки, як підтверджує практика, жодна наукова основа не виправдовує використання "чистих" методологій.

Як справедливо зазначала російська дослідниця Г. Л. Зайцева, "розвиток суспільства, наукової думки йде шляхом, передбаченим вченим ще 70 років назад, оскільки Лев Семенович вірив, що педагогіка буде соромитися такого поняття, як "дефективна дитина", "дитина-інвалід". Від нечуючих осіб більше не вимагається бути такими, як

більшість... Глуха людина, як і будь-яка інша, з особливостями у розвитку, має право на максимально можливе для неї самовираження у суспільному житті, освіті, творчості, трудовій діяльності [2. с. 56].

Метод білінгвального навчання охоплює рівнозначно і жестову мову, і словесну мову. Національні невербальна і вербальна мови виступають як рівноправні засоби навчально-виховного процесу. Дослідниками [2,3,5,6] підтверджується факт про те, що успіх вільного соціально-емоційного розвитку дитини з порушеннями слуху, одержання нею повноцінної освіти має забезпечуватися середовищем жестово-словесної двомовності. Це передбачає вільне і якісне володіння сурдопедагогами двома контактуючими мовами:

Діаграма №1



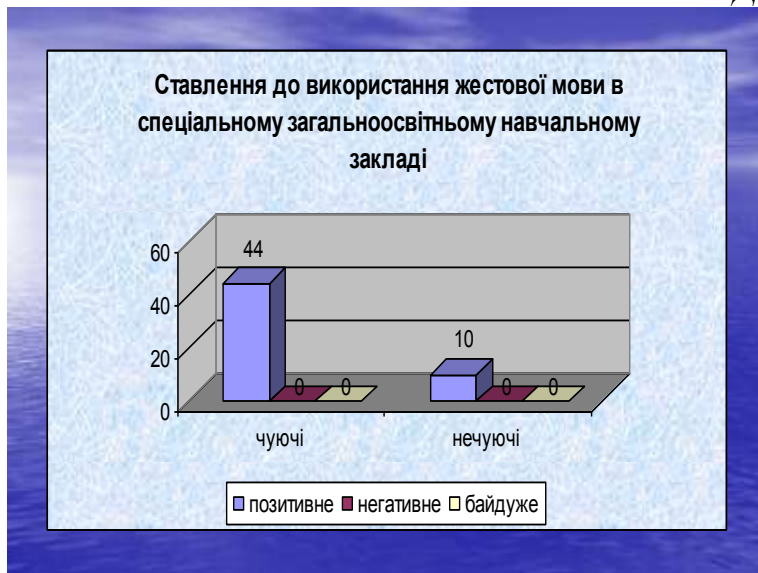
Для прикладу наведені дані опитування педагогів, що були учасниками Всеукраїнського науково-методичного семінару "Жестова мова в освіті осіб з порушеннями слуху" у м. Біла Церква 12.06. 2006 року. Діаграма №1 засвідчує рівень володіння навичками жестової мови (ЖМ) чуючих сурдопедагогів (44 особи). Діаграма №2 засвідчує рівень володіння ЖМ нечуючими педагогами (10 осіб).

Діаграма №2



А отримати уявлення про ставлення до використання ЖМ у спеціальному загальноосвітньому навчальному закладі поряд зі словесною допоможе діаграма №3, де жоден з учасників опитування не висловив негативного чи байдужого ставлення до використання ЖМ,

Діаграма №3



а також обов'язкову участь у навчально-педагогічному процесі нечуючих вчителів – носіїв жестової мови. Вдасне, глухі вчителі є соціальними моделями для нечуючих учнів, взаємодіючи з ними і чуючими вчителями, зможуть організувати навчання жестової мови для батьків, технічного персоналу, та допоможуть удосконалювати навички жестової мови колегам-сурдопедагогам. Окрім обов'язкового володіння ЖМ, практика білінгвального навчання передбачає участь у навчально-педагогічному процесі нечуючих вчителів – носіїв жестової мови. Саме глухі вчителі є соціальними моделями для нечуючих учнів, взаємодіючи з ними і чуючими вчителями, зможуть організувати навчання жестової мови для батьків, технічного персоналу, та допоможуть удосконалювати навички ЖМ колегам-сурдопедагогам.

Науковою основою активного використання жестової мови є сучасні докази вчених про те, що:

1. Жестова мова як багатий, складний та унікальний засіб комунікації і з точки зору лінгвістики має всі компоненти мови як повноцінної знакової комунікативної системи.

2. Існують невропатологічні дослідження британських вчених, які вивчали мозок хворих людей, що перенесли інсульт головного мозку. Вони аргументовано доводять, що жестові мови займають у мозку людини те ж саме місце, що й словесні мови [5]. Так, ураження лівої півкулі головного мозку у праворуких людей призводить до афазії жестової мови. У чуючих пацієнтів відповідно спостерігається афазія їхньої словесної мови. Цікавим є те, що просторово-візуальні стосунки регулюються правою півкулею. Не дивлячись на те, що жестові мови відносимо саме до просторово-візуальних систем, у хворих інсультом, у

яких уражена права півкуля мозку, не спостерігається порушень або афазії жестової мови.

Приклад з життя Болдирєвої Н.А. – завідуючої дитячим садком №113 для глухих дітей м. Одеси: "Мама Надії Артемівни втратила слух у ранньому дитинстві, її старша сестра мала нормальний слух, щоб мати можливість спілкуватися з молодшою сестрою, старша сестра вивчила дактильне мовлення. Пройшли роки... Коли тітці Надії Артемівни виповнилося 80 років, її розбив інсульт, наслідком чого стала повна втрата усного мовлення. І яким же радісним було здивування Надії Артемівни, коли вона провідуючи хвору у лікарні, засвідчила факт спілкування тітки помірними, спочатку досить обережними рухами пальців руки. З кожним разом така комунікація ставала все якіснішою і чіткішою" [3].

3. Вчені доводять, що головною системою організації мислення, є не мова, а семантичні категорії. Тому володіння кількома мовами не означає існування кількох мислень. Мислення двомовної особи стає понятійно багатшим за рахунок додаткових ресурсів потенційної варіативності, що виділяється у мовленні особи. Що стосується пам'яті, то вченими доведено, що для позначення одного й того ж поняття у двох мовах існує єдина семантична база, тобто інформація, сприйнята однією мовою, з успіхом може бути відтворена двомовною особою другою мовою, за умови її якісного розуміння [3,6].

Наприклад, при перевірці засвоєння змісту слова *пояснити* учень показує жестом ПОЯС. Це свідчить про те, що учень механічно засвоїв слово, орієнтуючись лише на писемну оболонку перших літер слова, не вдаючись до усвідомленого розуміння значення слова. Таких прикладів можна навести безліч: *дорогою ціною* – усвідомлюється як ДОРОГА, *жовтуха* – ЖОВТИЙ та ін. За умови, коли сурдопедагог вчасно помічає негативне явище і виправляє його, інформація не залишається поза увагою учня, а стає надійною основою для розвитку мовної компетенції в подальшому навчанні, якою нечуючих учень може вміло користуватися.

Якісне розуміння інформації на будь яких етапах навчально-виховного процесу відіграє важливу роль у когнітивному розвитку дитини з порушеннями слуху. Повноцінний розвиток двомовності може початися лише тоді, коли є достатня база лінгвістичної компетенції, що засвоєна на рідній мові [1,4]. Рідною мовою щодо розвитку глухої дитини є національна жести́ва мова.

Діти, за свідченнями зарубіжних вчених, які навчаються у школі не використовуючи рідної мови, відчують набагато більше труднощів щодо отримання знань порівняно з їх чуучими ровесниками. Але ці труднощі не інтелектуальні, а **лінгвістичні**.

Прикладом білінгвального методу навчання є державна педагогічна система у Швеції, яка запроваджена з 1980 року. Шведська жести́ва мова

і шведська (словесна) мова у писемній формі є основними засобами навчання. Всі викладачі (чуючі і нечуючі), особливо - молоді, вільно володіють жестовою мовою. Такий метод навчання дозволяє використовувати у школі для глухих абсолютно ті ж програми, що використовуються у звичайних загальноосвітніх школах. Виключення становить програма зі шведської мови, вона вивчається за принципами другої мови як іноземної. Точно так вивчається і англійська мова. За статистикою 25% випускників отримують і вищу освіту. На одній території зі школою розміщений і дитячий садок для нечуючих малят. Згідно з державною програмою з дітьми навчання проводиться на основі рідної мови. Про роботу з батьками слід сказати окремо. З початку постановки діагнозу "глухота", батьки починають вивчати жестову мову. Працюючим мамам і татам на роботі звільняють 1 день для таких занять зі збереженням зарплати. Соціальна допомога від держави не надається, якщо батьки не відвідують такі курси. Власне, у Швеції батьки поповнюють ряди перекладачів, на відміну від ситуації в Україні, коли перекладачами жестової мови стають, в основному, чуючі діти глухих батьків [5].

Виходячи з вищезазначеного відмічаємо наступні концептуальні висновки. Ефективними і своєчасними умовами застосування особистісно зорієнтованого підходу у змісті спеціальної освіти нечуючих є:

- сприяння реалізації гуманістично спрямованого, комунікативно-діяльнісного напрямків, що сприяють розвитку комунікативних умінь, навичок нечуючих дітей;
- жестова мова є рівноправним і рівноцінним засобом навчального процесу в умовах слухової депривації;
- використання жестової і словесної мов як засобів навчання між всіма суб'єктами освітнього процесу (діти, батьки, педагоги, обслуговуючий персонал);
- здійснення навчально-виховного процесу педагогами, котрі професійно володіють навичками жестової мови, та обов'язкова участь нечуючих педагогів як носіїв жестової мови у педагогічній діяльності;
- формування динаміки сформованості рівня володіння контактуючими мовами з урахуванням психофізичного стану та індивідуальних можливостей нечуючої дитини.

Список використаних джерел

13. Выготский Л.С. Собрание сочинений. – Т.5. – М.,1983. – С. 72 - 78.
14. Зайцева Г.Л. Жестовый язык глухих и современные системы обучения детей с недостатками слуха. – Жестовый язык в современной специальной школе. – Сборник докладов. – Минск,1999. – С.15

15. Зайцева Г.Л. Международная конференция по билингвистическому обучению глухих детей // Дефектология.– №6. – 1996. – С. 83.
16. Кобель І. Підхід "дві мови – дві культури": чи використання жестової мови сприяє розвиткові грамотності у глухих дітей? – Сучасні тенденції розвитку спеціальної освіти (українсько-канадський досвід). – Матеріали Міжнародної конференції.– Київ,2005. – С.89 – 98.
17. Комарова А. Общество. – DeafNet. Ru. – 5. 01.2006. – С.3
18. Малофеев Н.Н., Гончарова Е.Л. Позиция ИКП РАО в оценке современного этапа развития государственной системы специального образования в России // Альманах. – №1. – 2000. – С.1.

Presented the strategy of the individually oriented approach in the sense of special education for the deaf used in modern realities in Ukraine. Analyzed surdopedagogical researches for last years that contribute to the departure from the concept note on defect. Traced the role of sign language as a means of teaching and the learning subject. Attention is focused on the Ukrainian surdopedagogues attitude to the national Sign Language.

Keywords: gestural language, humanistic pedagogy, poliglosiya, sound speech.

Отримано 24.6.2013

УДК 376-056.34:51

Л.І. Лісова

ІННОВАЦІЙНІ ТА КОРЕКЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВ'ЯЗУВАННЯ АРИФМЕТИЧНИХ ЗАДАЧ, ЩО ВИВЧАЮТЬСЯ В МОЛОДШІЙ ШКОЛІ

У статті розглянуто традиційні інноваційні та корекційні технології розв'язування арифметичних задач, що вивчаються в молодшій школі.

Ключові слова: арифметична задача, вміння, здібності, мислення, розвиток, розв'язування.

В статье рассмотрены традиционные инновационные и коррекционные технологии решения арифметических задач, которые изучаются в младшей школе.

Ключевые слова: арифметическая задача, умение, способности, мышление, развитие, решение.

Математична освіта завжди була важливою складовою загальноосвітньої підготовки. Сучасний процес навчання математики повинен сприяти розумовому, етичному та естетичному розвитку учнів, формуванню їх творчої особистості; забезпечувати міцне і свідоме оволодіння системою математичних знань, навичок і вмінь, які необхідні в повсякденному житті й майбутній трудовій діяльності.

Тому, у сучасній школі арифметична задача виступає: основною формою закріплення теоретичних знань та застосування її на практиці; засобом для розвитку мислення та кмітливості, підтримання постійного інтересу до математики як навчального предмету та до самого процесу навчання; допоміжним чинником в здійсненні різних аспектів виховання та професійної орієнтації учнів.

Ще древньогрецький філософ Епіку зазначав, що "Передусім ... слід зрозуміти поняття, що лежать в основі слів, для того щоб, зводячи до них наші думки, питання, вагання, ми могли обговорювати їх і щоб у нас при нескінченних поясненнях нічого не залишалось нерозв'язаним, або щоб ми не мали порожніх слів". Французький філософ-просвітитель Вольтер відмічав, що "Будь-який науковий метод має галузь застосованості й джерела помилок. Останні мають бути виключені лише тоді, коли ясні логічні передумови методу". Перший російський академічно освічений вчений М.В. Ломоносов звертає увагу на те, що "Математику вже навіть задля того треба вчити, що вона розум до ладу приводить". А український математик, академік Михайло Пилипович Кравчук уточнює, що "Хочете навчитися математики, беріться за задачі. Кожен розв'язок є своєрідним мистецтвом пошуку. Не опускайте рук, займіться математикою, і ви прозрієте душею". В.В. Тарасун зауважує на тому, що найсуттєвішим у розвитку дитини є не тільки те, що окремі функції дитини зріють і розвиваються при переході від одного віку до іншого, але й те, що у дитини розвивається свідомість.

Отже, опираючись на дані позиції ми можемо вважати, що формування вміння розв'язувати арифметичні задачі повинно організовуватися таким чином, щоб сформувати у дітей з ТПМ максимальне розуміння матеріалу який викладається, а з другого боку, щоб він був максимально придатний до життя. Арифметична задача має суттєвий загально-розвиваючий вплив на розум дитини в цілому, змушуючи його працювати логічно, строго і послідовно, привчаючи до самодисципліни.

Формування у молодших школярів вміння розв'язувати арифметичні задачі є одним з завдань початкового курсу математики. Зміст поняття

"вміння розв'язувати задачі" розглянуто в працях І.І. Аргинської, Г.Д. Бухарової, Ю.М. Калягіна, В.А. Мізюк, Л.М. Фрідмана та інших [2].

Особливу увагу розв'язуванню арифметичних задач як засобу розвитку мислення, формування системи математичних понять у початковій школі приділяли М.О. Бантова, Г.В. Бельтюкова, М.В. Богданович, М.М. Левшин, М.Г. Моро, Я.А. Король, Л.П. Кочіна, А.С. Пчолко, Н. Уткіна та інші.

У методичній літературі висвітлюються різні аспекти формування у молодших школярів вміння розв'язувати задачі. Серед них можна виділити: формування уміння розв'язувати задачі різними способами (Г.Г. Шульга, Р.Н. Шикова); робота з перетворення задач після їх розв'язання (Л.І. Шорникова, С.Є. Царьова та інші), озброєння учнів методами розбору сюжетних задач: пропонується широке застосування опорних схем (С.М. Лисенкова), схематичних рисунків (А.К. Артёмов, Н.Б. Істоміна, В.В. Малихіна, Л.Г. Петерсон), введення зручних одиниць вимірювання величин, що містяться в задачі (С.Є. Царьова); наближення у часі розв'язування аналогічних сюжетних задач; проведення систематичної індивідуальної роботи в процесі організації самостійної діяльності учнів (Є.І. Мишарьова, О.О. Ребріна та інші); використання різних форм організації навчального процесу: диференційованої (О.В. Барінова, В.А. Мізюк), колективної (Є.С. Казько) та інші. Також, особливу увагу розв'язуванню задач, як засобу розвитку мислення, формування системи математичних понять, добору задач до підручників у початковій школі приділяли: М.О. Бантова, Г.В. Бельтюкова, М.В. Богданович, Г.В. Гап'юк, М.М. Левшин, М.Г. Моро, Я.А. Король, Л.П. Кочіна, А.С. Пчолко та інші [1].

Заслужують на увагу ряд дисертаційних досліджень, які розкривають проблеми навчання математики учнів початкових класів в цілому і розв'язування задач зокрема. Так, В.Є. Гергенова досліджувала текстові задачі як засіб формування математичних понять, О.І. Гришко і Т.С. Михайлович розглядали питання формування логічних умінь у процесі розв'язування задач, Л.С. Іванова розробляла методи попередження типових математичних помилок, Г.П. Лишенко досліджував проблему вдосконалення системи задач для початкових класів [2].

Проведений нами аналіз праць вищевказаних авторів підтверджує, що кінцевою метою має бути формування загального вміння розв'язувати задачі, але окрему увагу слід приділяти й формуванню вміння розв'язування задач певних типів.

Л.М. Фрідманом та С.Є. Царьовою визначено загальні напрямки роботи з формування вміння розв'язувати задачі в цілому і методику формування вміння розв'язувати задачі певних типів[6].

Як зазначає Л.М. Фрідман [6], задачі, які в методичній чи навчальній літературі називають текстовими, практичними, сюжетними,

арифметичними чи алгебраїчними (аналітичними) є фактично одним і тим самим видом задач, що має такі характерні риси: 1) задачі сформульовано природною мовою (саме тому їх іноді і називають текстовими); 2) у тексті задач зазвичай описано кількісну сторону явища чи події (тому їх іноді називають сюжетними чи практичними); 3) у цих задачах ставиться вимога знайти невідоме значення деякої величини і їх розв'язування зводяться до ряду обчислень (іноді їх називають задачами на обчислення).

Як зазначає Л.М. Фрідман [6], задачі, які в методичній чи навчальній літературі називають текстовими, практичними, сюжетними, арифметичними чи алгебраїчними (аналітичними) є фактично одним і тим самим видом задач, що має такі характерні риси: 1) задачі сформульовано природною мовою (саме тому їх іноді і називають текстовими); 2) у тексті задач зазвичай описано кількісну сторону явища чи події (тому їх іноді називають сюжетними чи практичними); 3) у цих задачах ставиться вимога знайти невідоме значення деякої величини і їх розв'язування зводяться до ряду обчислень (іноді їх називають задачами на обчислення).

Також, звертаємо увагу на те, що і сьогодні проблема добору задач у підручниках вирішена недостатньо і потребує доопрацювання.

Значний внесок у розробку методики розв'язування задач і складання задачників належить В.А. Євтушевському [1]. Йому вдалося розв'язати дуже важливе питання про побудову такого курсу арифметики, що задовольняє дві вимоги: врахування психологічних особливостей дитячого сприйняття та систематичність арифметики як навчальної дисципліни. Крім того, він першим виділив основні етапи в процесі розв'язування задачі: а) читання й повторення умови; б) аналіз задачі; в) складання плану розв'язування; г) перевірка; д) розв'язування однієї і тієї самої задачі різними способами; е) складання задач самими учнями. В.А.Євтушевський вважав, що розв'язування різними способами однієї і тієї самої задачі та відшукування найпростішого з них є гарним засобом для розвитку учнів. Проте цінність позитивних сторін його діяльності знижувалася тим, що основною метою його арифметики було вивчення чисел. На практиці це призводило до одноманітності занять та тривалої затримки учнів на виконанні вправ із малими числами.

Противагою його ідеям стала обґрунтована О.І. Гольденбергом [1] система навчання арифметики на основі методу вивчення дій. Вивчення дій протягом усього курсу супроводжувалося розв'язуванням задач: від простих до складніших. Ознайомлюючи учнів з дією на прикладах, О.І. Гольденберг вводив задачі тільки після засвоєння дії, оскільки вважав, що, коли ознайомлювати учня з дією на задачах, то йому одночасно доводиться справлятися з двома перешкодами: виділяти арифметичний зміст задачі та знаходити результат обчислень. Якщо ж

дія засвоєна на прикладах, то під час розв'язування задачі залишається лише одна перешкода суто смислового характеру. Багато уваги О.І. Гольденберг приділяв і методиці розв'язування задач. Він чітко сформулював основні етапи розв'язування задачі (аналіз, складання плану розв'язування задачі, запис розв'язання, перевірка), розкрив прийоми міркувань для типових арифметичних задач, показав різні види пояснення залежності між прямо й обернено пропорційними величинами.

Його ідеї були розвинуті й доповнені Ф.І. Єгоровим [6], який першим із методистів підкреслив велике значення простих задач, виділив головні їх види і показав, як можна на добре дібраних простих задачах підготувати учнів до самостійного розв'язування досить складних задач. Проте він застерігав від необдуманого ускладнення тексту задачі, оскільки вважав, що корисними для дітей є тільки ті задачі, у розв'язуванні яких вони можуть взяти активну участь як під час обчислень, так і в дослідженні зв'язків між величинами та виборі способу розв'язування.

На відміну від А.І. Гольденберга, С.І. Шохор-Троцький [1] вважав, що арифметичні задачі потрібні не для застосування математичних знань, а для їх отримання, і вони мають бути засобом, а не предметом навчання. Задачі потрібно добирати і розміщувати відповідно до теоретичного матеріалу та розмежовувати їх на ті, які учні розв'язують разом з учителем чи під його керівництвом (їх мета – навчання) і самостійно (їх мета – тренування і підготовка до сприйняття нового теоретичного матеріалу).

Методичні праці С.І. Шохор-Троцького мали значний вплив на розвиток вітчизняної шкільної освіти, хоча і не були вільні від крайностей і помилок. Зокрема, він вважав, що учні, яким менше ніж 14-15 років, нездатні до логічного мислення, недооцінював ролі текстових задач для розвитку кмітливості та математичного мислення, переоцінював можливості учнів у самостійному отриманні знань.

Значним внеском у розвиток методики навчання розв'язуванню задач стали ідеї В.М. Брадїса [1]. Він поділяв задачі, які пропонуються в курсі арифметики, на три види: 1) задачі-прикладі; 2) задачі-розрахунки; 3) розвиваючі задачі. На його думку розв'язування задач-прикладів мало розвиває учнів, але зміцнює навички виконання арифметичних дій, сприяє кращому засвоєнню теорії. На відміну від задач-прикладів, де не стоїть питання про вибір шляху отримання результату, в задачах-розрахунках питання про вибір необхідної арифметичної дії потрібно ставити, але вирішується воно в основному без будь-яких утруднень. Такі задачі розв'язуються синтетичним чи аналітичним методом і допомагають виробленню навичок із застосування математики в практичному житті. Третій вид задач потрібний для розвитку кмітливості, ініціативи, уміння міркувати та

комбінувати. До цього виду В.М. Брадїс відносить типові задачі, які можна розв'язати алгебраїчним методом за допомогою рівняння першого степеня чи системи таких рівнянь. На його думку, не підлягає сумніву значимість для розвитку мислення їх розв'язування арифметичними способами, але потрібно уникати необдуманого ускладнення математичного змісту і намагатися добирати задачі в порядку поступового зростання складності. За таких умов розв'язування текстових задач арифметичними способами буде первинною формою творчої дослідницької роботи учнів.

Крім того, В.М. Брадїс сформулював сім вимог повноцінного розв'язання задачі. Три вимоги є необхідними (категоричними): 1) безпомилковість; 2) обґрунтованість; 3) вичерпний характер розв'язання. Наступні чотири вимоги є бажаними: 4) простота; 5) раціональний запис; 6) ясність шляху, що приводить до розв'язку; 7) узагальнення окремих задач.

Проте використання на практиці розроблених методик мало ряд суттєвих недоліків. Іноді, намагаючись прискорити процес навчання, вчителі просто "натаскували" учнів на типові способи. Про таку практику І.В. Арнольд [2] писав, що навчання розв'язуванню типових задач майже завжди зводиться до рецептури і пасивного запам'ятовування учнями невеликої кількості стандартних прийомів розв'язування задач певного типу. Кількість задач, які учні розв'язують справді самостійно, з тим напруженням думки, яке і повинно стати джерелом корисності процесу розв'язування задачі, мізерна.

Таким чином, при розробці методик навчання учнів розв'язуванню арифметичних задач необхідним є комплексний підхід до навчального процесу. Це означає, що має чітко визначатися мета навчання учнів розв'язуванню задач певного типу чи оволодіння певним методом, ретельно розроблятися система задач, які будуть розв'язуватися в класі і пропонуватися, як домашнє завдання, мають доцільно вибиратися методи, організаційні та форми роботи на уроці, засоби навчання, здійснюватися контроль стану сприймання учнями методів і способів розв'язування, набутих ними навичок і вмінь.

Дані, необхідні для осмислення цілісності і цілеспрямованості формування вміння розв'язувати арифметичні задачі в умовах диференційованого навчання, одержані в результаті аналізу психологічної і методичної літератури, де є немало цінних ідей і теоретичних узагальнень.

Зокрема, праці в галузі педагогічної психології (Л.С. Виготський, П.Я. Гальперін, Г.С. Костюк, О.М. Леонтєв, Н.Ф. Талізїна та інші) розкривають зміст поняття "вміння" і розуміння механізмів його формування у школярів початкової школи. Психологічний та методичний аспект процесу розв'язування задач досліджували

Г.О. Балл, Л.Л. Гурова, С.Д. Максименко, Є.І. Машбиць, Н.О. Менчинська, Н.А. Побірченко, З.І. Слепкань, Л.М. Фрідман та інші [1].

Крім математиків і методистів, процесу розв'язування задач арифметичними способами приділили увагу й психологи. Дослідження Д.Н. Богоявленського, Н.О. Менчинської, З.І. Калмикової, В.А. Ярощук, А.Ф. Есаулова та інших показали доцільність і можливість використання типових задач, які розв'язуються арифметичними способами, для розвитку мислення та кмітливості учнів.

Психологічною основою формування вміння розв'язувати текстові задачі є основні положення теорії поетапного формування розумових дій (О.М. Леонт'єв, П.Я. Гальперін, Н.Ф. Талізїна та інші) у синтезі з основними положеннями асоціативно-рефлекторної теорії (Д.Н. Богоявленський, Є.Н. Кабанова-Меллер, Н.О. Менчинська та інші). Уміння розв'язувати текстові задачі виробляються ефективно, якщо 1) подавати повну орієнтовну основу дій; 2) при первинному поясненні розгорнуто подавати зразок розв'язування задачі з фіксацією складових операцій; 3) опрацьовувати виконання окремих дій, які входять до складу загального вміння шляхом розв'язання спеціальних вправ; 4) використовувати різні види моделей задачної ситуації; 5) забезпечувати різні види діяльності (репродуктивну, продуктивну, творчу) та тривалість процесу формування вміння [1].

Ряд науковців вивчали особливості засвоєння арифметичних задач молодшими школярами (Б.Г. Анан'єва, Л.І. Анциферової, Л.С. Виготського, А.Ф. Лазурського, А.Н. Леонт'єва, С.Л. Рубінштейна, Б.М. Теплова та інших), розглянули арифметичні задачі, як засіб розвитку математичних здібностей у дітей (А.В. Брушлінський, Є.П. Крінчик, В.А. Крутецький, А.Н. Леонт'єв, Н.О. Менчинська та інші), досліджували ефективні методи, шляхи формування у молодших школярів вміння розв'язувати арифметичні задачі (А.С. Пчелко, Г.Б. Поляк, М.О. Бантова, Г.В. Бельтюкова, О.М. Полєвщикова, М.В. Богданович, О.О. Свечніков, М.І. Моро та інші), психологічний та методичний аспект процесу розв'язування арифметичних задач (Г.О. Балл, Л.Л. Гурова, С.Д. Максименко, Н.О. Менчинська, З.І. Слепкань, Л.М. Фрідман та інші), що вивчали психолого-педагогічні і методичні основи диференційованого навчання (М.І. Бурда, Ю.З. Гільбух, О.С. Дубинчук, С.О. Логачевська, О.Л. Савченко, І.Є. Унт та інші).

Тому, хоча й висувалися пропозиції щодо формування у молодших школярів вміння розв'язувати арифметичні задачі, але дотепер вони не набули детальної розробки на матеріалі задач початкового курсу математики. Теоретично недостатньо обґрунтовано та розроблено методичну систему навчання молодших школярів розв'язування

арифметичних задач, яка б передбачала певну послідовність опрацювання окремих операцій та дій, що складають загальне вміння та вміння розв'язувати певні типи арифметичних задач.

Освітні технології, як значущі складові життєвих ситуацій, почали переносити увагу з масових педагогічних явищ на особистість дитини, вивчення можливостей і обставин її індивідуального розвитку, умов саморозкриття і самореалізації на різних етапах її життєдіяльності. Тенденція особистісної орієнтованості освітніх систем виявляється у загальній та спеціальній освіті.

Зокрема, важливе місце посідають у підготовці до розв'язування арифметичних задач молодших школярів в нормі та з порушеннями розвитку наступні педагогічні технології: О. Бахтіної про дитячі розвиваючі книги, ігри, іграшки, що сприяють розвитку самостійного мислення, дисциплінує розум, тренують пам'ять і кмітливість, формує логічне мислення; В.В. Воскобовіч про вибудовував таку дитячу ігрову діяльність, в результаті якої розвивали психічні процеси увага, пам'ять, уява, мислення, мовлення, поступове і поетапне ускладнення ігор дозволяє підтримувати дитячу діяльність в зоні оптимальної трудності, у відношенні з дорослим дитина відчуває партнерські відносини, вона оточена невимушеною, веселою, інтелектуально-творчою атмосферою; З. Дьенеш про те, що математичні знання дитина отримує не розв'язуючи численні приклади і читаючи підручники, а граючись; М.О. Зайцева про оригінальна система навчання читання, математики з використанням кубиків, таблиць та ігор з ними; Дж. Кюізенер про багатофункціональний математичний посібник, який дозволяє через роботу з руками підвести до розуміння різних абстрактних понять, сприяє розвитку пізнавальної активності, дрібної моторики, наочно-дійового мислення, просторового орієнтування, сприймання, здібностей до комбінування; М. Монтесорі золотий матеріал: для формування математичних здібностей, а також ігри з геометричними формами, природними матеріалами тощо; Б.П. Нікітіна про розвиток інтелекту, винахідницьких і дослідницьких здібностей та інші [4].

Цінність освітніх технологій полягає в тому, що у них передбачена також і підготовча робота до засвоєння певної конкретної групи знань. Також, важливим для нас було те, що розглянуті варіанти роботи, які формують готовність до засвоєння математики в цілому і до розв'язування арифметичних задач, зокрема. Різні науковці прийшли до висновку, що така готовність за даним матеріалом формується за умови використання: кубиків, матеріалу по складанню і розкладанню тощо.

Таким чином, через роботу з даним матеріалом закладається образна інтелектуальна модель, що лежить в основі структури числа і

в основі аналізу тексту арифметичної задачі. Цільовою установкою, яку має ставити вчитель при роботі над арифметичною задачею має стати практичне бачення життєвих ситуацій. Методично існують різні підходи щодо роботи над задачею, але і кожна категорія молодших школярів потребує певного підходу до формування вміння розв'язувати арифметичні задачі. Також, важливе місце посідає комплексний підхід, який би враховував поетапність роботи і цілеспрямований підбір текстів. Для формування вміння розв'язувати арифметичні задачі має бути сформована і психологічна готовність до сприймання та засвоєння цього матеріалу.

Список використаних джерел

1. Богданович М.В., Козак М.В., Король Я.Л. Методика викладання математики в початкових класах / М.В. Богданович, М.В. Козак, Я.Л. Король – К.: А.С.К., 1999. – 352 с.
2. Мізюк В.А. Формування вмінь учнів початкової школи розв'язувати текстові задачі: дис. на здобуття наукового ступення канд. пед. наук: 13.00.02 "Теорія та методика навчання" / Вікторія Анатоліївна Мізюк. – К., 2000. – 240 с.
3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / [Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров]; под ред. Е.С. Полат. – М.: Издательский центр "Академия", 2000. – 272 с.
4. Освітні технології: навч.-метод. посіб / [О.М. Пехота, А.З. Кіктенко, О.М. Любарська та ін.; За ред. О.М. Пехоти]. – К.: Видавництво А.С.К., 2003. – 255 с.
5. Тарасун В.В., Гаврилова Н.С. Особливості навчання математики молодших школярів з порушеннями мовленнєвого розвитку: навчальний посібник / Валентина Володимирівна Тарасун, Наталія Степанівна Гаврилова. – Кам'янець-Подільський: ПП Мошинський В.С., 2007. – 268 с.
6. Фридман Л.М., Турецкий Е.Н. Как научиться решать задачи / Лев Моисеевич Фридман, Егор Николаевич Турецкий. – М.: Просвещение, 1984. – 175 с.

It is considered in the article traditional innovative and correction technologies of untuing of arithmetic tasks that is studied at junior school.

Keywords: arithmetic tasks, ability, capabilities, development, untuing.

Отримано 24.6.2013

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЦЕСУ ДІАГНОСТИКИ ДІТЕЙ З АУТИЗМОМ

У статті розглядаються особливості організації процесу діагностики дітей з аутизмом.

Ключові слова: аутизм, процес діагностики, правила діагностики, особливості діагностики, методики.

В статье рассматриваются особенности организации процесса диагностики детей с аутизмом.

Ключевые слова: аутизм, процесс диагностики, правила диагностики, особенности диагностики, методики.

Аутизм – це природжений психічний розлад, що виникає внаслідок порушення розвитку головного мозку і характеризується вираженим і всебічним дефіцитом соціальної взаємодії і спілкування, а також обмеженими інтересами і повторюваними діями (В.Башина, С. Морозов, Т.Морозова).

Великий інтерес в останні роки до проблеми аутизму пояснюється частотою даного порушення, яка постійно зростає. Збільшення кількості дітей з аутистичними розладами спостерігається в усьому світі. Як свідчать численні дослідження, частота розповсюдженості дитячого аутизму та розладів аутистичного спектру у сучасному суспільстві простежується у чотирьох – п'яти випадках на 10000 дітей (0,04 – 0,05%) [2].

В Україні цей показник стабільно зростає протягом останніх чотирьох років: в 2007 р. – на 28,2 %; в 2008 р. – на 32,0 %, в 2009 р. – на 27,2 %, в 2010 р. – на 35,7 %. Загалом, з 2006 по 2010 рік кількість захворювань на аутизм зросла в 2,5 рази [2].

В даний час перед суспільством досить актуально постає питання про можливість навчання, виховання та соціалізації дітей-аутистів.

За термінологією В.В. Лебединського аутизм характеризується спотвореним розвитком.

Г.М.Хворова говорить про те, що при даному типі психічного дизонтогенезу спостерігаються складні поєднання загального психічного недорозвинення дитини, а саме: затриманий, ушкоджений та прискорений розвиток її окремих психічних функцій [5].

Найважливішою особливістю дитячого аутизму визнається саме особливий асинхронний тип затримки розвитку. Ці прояви спостерігаються, по-перше, в тому, що одночасно мають місце ознаки і ретардації (уповільнення), і акселерації в обмежених галузях (музиці, математиці тощо). По-друге, наявні порушення ієрархії психічного, мовленнєвого та емоційного дозрівання дитини з аутизмом.

На основі етіопатогенетичного підходу, розробленого К.С.Лебединською, виділено декілька варіантів аутизму [4]:

1) дитячий аутизм при різних захворюваннях ЦНС (органічний аутизм);

2) психогенний аутизм;

3) діти з аутизмом шизофренічної етіології;

4) аутизм при захворюваннях обміну речовин;

5) аутизм при хромосомній патології.

Синдром аутизму на відміну від інших аномалій розвитку характеризується складністю і дисгармонійністю як у клінічній картині, так і в психологічній структурі порушень.

Основними ознаками аутизму при всіх його клінічних варіантах є:

- недостатня або повна відсутність потреби в контактах з оточуючими; активне прагнення самотності (почувають себе помітно краще, коли їх залишають одних);

- відгородженість від зовнішнього світу;

- слабкість емоційного реагування стосовно близьких людей, аж до повної байдужості до них (афективна блокада);

- слабка здатність (або нездатність) диференціювати живі і неживі об'єкти, чим, зокрема, пояснюється їх агресивна поведінка стосовно іншої дитини, яку вони можуть сприймати як ляльку;

- недостатня реакція на зорові та слухові подразники, хоча можуть бути дуже чутливими до слабких подразників (не переносять шум побутових приладів, капання води тощо);

- прагнення до збереження незмінності оточуючого простору (феномен тотожності, за А. Канером), яке проявляється (навіть на першому році життя) у прагненні до збереження звичної постійності;

- страх всього нового (неофобія): перестановки ліжка, зміни місця проживання, нового одягу, взуття і т.д.;

- одноманітна поведінка зі стереотипними, примітивними рухами (перебирання пальців, згинання і розгинання плечей і передпліч, розхитування тулубом чи головою, підстрибування навшпиньках тощо);

- різноманітні мовленнєві порушення – від мутизму (повної втрати мовлення) до підвищеного вербалізму, що виявляється у вибіркового ставленні до певних слів та виразів (дитина постійно вимовляє слова або склади, що сподобалися їй).;

- характерна зорова поведінка, яка проявляється в тому, що дитина

не переносить погляду в очі, має "біжучий" погляд або погляд повз;

- одноманітність гри;
- різноманітні інтелектуальні порушення;
- стан дифузної тривоги і невмотивованих страхів;
- наявність рудиментарних способів обстеження предметів: обнюхування, облизування, покусування і т.п.;
- високий рівень розвитку у дітей пам'яті, хоча сам процес запам'ятовування носить у них ізольований характер, а в її використанні виявляється виражена автономність;
- парадоксальність поведінки, до якої дитину призводить постійний сенсорний дискомфорт, який вона намагається компенсувати аутостимуляцією (розхитуваннями, бігом по колу, стрибками).

Виходячи з вище викладеного маємо зазначити, що структура дефекту дуже складно та неоднорідна. Даний факт свідчить про те, підхід до організації корекційної роботи та створення індивідуальних програм розвитку набуває особливої уваги.

Першим кроком до створення індивідуальної програми навчання, виховання та соціалізації дитини з аутизмом є діагностичний етап, який має включати обстеження всіх сфер розвитку.

В Україні діагностика проводиться у секторі медико-соціальної реабілітації дітей і підлітків із психічними та поведінковими розладами в Українському НДІ соціальної і судової психіатрії та наркології МОЗ України. Слід при цьому взяти до відома, що команда фахівців (лікарів, психологів, реабілітологів) під керівництвом кандидата медичних наук, головного дитячого психіатра України І.Л. Марцинковського [1] вперше, опрацювавши всі діагностичні світові технології, адаптувала їх до можливостей проведення в українських реаліях. Були розроблені такі компоненти процесу діагностування, який має бути всебічним і включати:

1. Ретельне вивчення історії розвитку дитини (включаючи інформацію про пре – пері – і постнатальному періоди), а також встановленням початку проявів порушення, аналіз розвитку моторики, мовлення, сфери особливих інтересів (улюблені заняття, незвичайні таланти) і ін. Особлива увага має приділятися розвитку соціальної взаємодії, встановленню дружніх відносин з іншими дітьми, усвідомленню себе, розвитку емоцій, проявам проблемної поведінки.

2. Історія сім'ї: лікар повинен отримати інформацію про генетичні та інші порушення в сім'ї. Слід провести аналіз складу сім'ї і стану психологічної атмосфери в сім'ї.

3. Детальне обстеження зовнішності дитини.

4. Психологічне обстеження, що має проводитись психологом, який знає проблему аутизму і особливості аутичних дітей, із застосуванням відповідних віку і рівню розвитку тестів. Необхідно оцінити рівень інтелектуального (вербального і невербального) розвитку дитини;

оцінити нейропсихологічне функціонування дитини (моторні і психомоторні навички, візуальну і слухову пам'ять, орієнтацію в просторі, компенсаторні стратегії, особливості гри і ін.); складання психологічного профілю дитини.

5. Обстеження рівня розвитку мовлення, мовлення і комунікації (вербальної і невербальної).

6. Обстеження порушень сенсорики, перцептуальних навичок; складання сенсорного профілю дитини.

7. Вивчення неврологічного розвитку дитини, виявлення домінанти.

Багаторічний досвід вітчизняних та зарубіжних вчених (О.С.Аршатська, А.В. Аршатський, Н.В.Базима, О.Р.Баєнська, М.Ю.Веденіна, І.А.Костін, В.В.Лебединська, М.М.Ліблінг, О.С.Нікольська, К.О.Островська, М.К.Шеремет, Д.І.Шульженко та ін.) в області навчання, виховання та соціалізації дітей з аутизмом свідчить про те, що є кілька шляхів здійснення повноцінної діагностики. А саме нейропсихологічна та психолого-педагогічна.

Діагностика за допомогою нейропсихологічних методик, в основі яких полягають глибокі знання про онтогенез (морфо - та функціогенез) різних форм психічної діяльності та механізмів їх функціонування в нормі та патології. В центрі їх уваги стоїть визначення первинного дефекту і його системного впливу на інші психічні функції. Нейропсихологічна діагностика представлена здебільшого модифікованими (перетвореними) варіантами тестів О.Р. Лурія. А сама методика, розроблені О. Р. Симерницькою, 1991, 1995; Ю. В. Мікадзе, 1994; Т. В. Ахутіною, 1996; Н. Д. Корсаковою, 1997; Л. С. Цветковою, 1998, 2001; А. В. Семенович, 2002. Так, наприклад, за допомогою методики А.В.Семенович, діагностуються такі ієрархічні рівні психіки, як нейробіологічні передумови сприйняття, міжпівкульова взаємодія, гомеостатична ритміка організму, метричні, структурно-топологічні та проєкційні подання та ін. Головний сенс результатів такої діагностики – розробка і застосування системи методів корекційно-розвивального навчання, адекватних структурі психічного дефекту (в контексті реалізації методу полягає принцип "заміщуючого онтогенезу").

Психолого-педагогічний підхід до діагностики аутистичних порушень передбачає прогнозування на основі створення змісту спеціальної освіти дітей за принципом від діагностики відбору до діагностики розвитку, тим самим забезпечивши широкі можливості розвитку особистості. Д.І. Шульженко наголошує, що в основу діагностики аутизму мають бути покладені ідеї Л. С. Виготського про розвиток дитини у широкому спектрі можливостей життя та зоні найближчого розвитку – як ключового діагностичного принципу її виховання та навчання [7].

Як зазначала Ф. Аппе, аутизм характеризується триадою ознак – порушеннями соціальної взаємодії, комунікації та здатності до уяви [6].

Тому актуальними в діагностування повинні стати саме ці сфери розвитку дитини- аутиста.

Існує значна кількість методик, які дозволяють виявити специфічні особливості комунікативної та соціальної поведінки, оцінити рівень розвитку комунікативних та соціальних навичок аутичних дітей. Якісний аналіз даної групи методик дозволяє поділити їх умовно на кілька підгруп [1]:

1. Діагностичні шкали, що дозволяють виявити у дитини аутистичні порушення, соціальні, комунікативні та поведінкові недоліки: а) Autism Diagnostic Interview-Revised (ADI-R); б) Autism Diagnostic Observation Schedule (ADOS); в) Childhood Autism Rating Scale (CARS). До даної групи методик можна віднести Діагностичну карту, розроблену Лебединською К.С., Нікольською О.С., яка дозволяє провести детальне обстеження дитини двох років життя при припущенні у неї дитячого аутизму. Вона спрямована на виявлення особливостей у розвитку всіх сфер: вегетативно-інстинктивної, афективної, сфери потягів, спілкування, сприйняття, моторики, інтелектуального розвитку, мовлення, ігрової діяльності, навичок соціальної поведінки, психосоматичних кореляцій.

2. Шкали адаптивного поведінки – стандартизовані методики, призначені для оцінки адаптивних навичок і виявлення рівня розвитку соціальних, комунікативних, моторних навичок, а також навичок самообслуговування і поведінкових особливостей дітей з порушеннями розвитку. Найбільш широкоживаними є наступні методики: а) шкала адаптивної поведінки Вайнленд ; б) оцінка адаптивної поведінки дітей.

3. Методики, призначені для оцінки рівня розвитку дітей з аутизмом та планування корекційно-педагогічного впливу: Психолого-педагогічний профіль (PEP-R); Autism Screening Instrument for Educational Planning (ASIEP). До цієї ж категорії можна віднести ряд методик, розроблених для оцінки соціальних навичок аутичних дітей раннього віку з метою подальшого освоєння ними певних розвиваючих програм: Brigance Inventory of Early Development; Transdisciplinary Play-Based Assessment (TPBA); The Carolina Curriculum for Preschoolers with Special Needs.

4. Методики, призначені для оцінки рівня невербальної комунікації дітей дитячого та раннього віку: а) шкала комунікативного і символічного поведінки (CSBS), яка дозволяє оцінити комунікативні та символічні навички 8-24 місячної дитини, включаючи жестову комунікацію, вокалізацію, взаємодію, афективні сигнали в різних комунікативних ситуаціях; б) анкета CHAT, розроблена для діагностики аутизму у дітей у віці 18 місяців, включає розділи: соціальні інтереси, розподіл уваги, жестова комунікація і гра; в) шкала Pre-Linguistic Autism Diagnostic Observation Schedule (PL-ADOS) дозволяє провести діагностику невербальних навичок у дітей у віці не менше 3-х років.

5. Методики, що дозволяють оцінити мовний розвиток дитини з аутизмом. Ця група методик спрямована на виявлення рівня розвитку рецептивного та експресивного мовлення і не дає чіткого уявлення про комунікативних навичок дитини. У цій групі можна виділити певну категорію методик, що розглядають питання комунікативного розвитку: а) The Rossetti Infant-Toddler Language Scale; б) Functional Communication Profile; в) Test of Pragmatic Language; г) Test of Language Competence-Expanded Edition (TLC-Expanded); д) Test of Problem Solving.

Діагностика аутичних дітей – надзвичайно складна процесуальна дія, спрямована на визначення не тільки ознак аутистичного спектра розладів а й на вироблення багатofункціональної стратегії і тактики всебічного розвитку дитини в процесі корекції аутистичного дефекту. Надзвичайно важливим компонентом цього процесу є формування базових афективних і регуляторних механізмів взаємодії між дитиною і кожним із фахівців який з нею працює.

У цьому зв'язку російський вчений І. І. Мамайчук звертаючись до фахівців і батьків дітей, які перебувають у ситуації діагностики, і враховуючи труднощі психологічної діагностики дітей з аутизмом пропонує дотримуватися таких правил [3]:

1. Обстеження має проводитись в одному й тому самому місці.
2. Необхідно виключити прямий примусовий підхід до дитини. Не слід наполягати і картати дитину, навіть якщо вона відмовляється виконувати завдання.
3. Обстеження обов'язково має проводитись у присутності матері. Перед обстеженням слід попередити матір про неприпустимість примусового контакту.
4. Якщо дитина виявляє виражений негативізм або страх, рекомендується запропонувати їй вибрати іграшку. Не варто робити їй зауваження, якщо вона вийшла з-за столу, ходить по кабінету тощо.
5. У присутності дитини не слід збирати анамнез, оскільки діти дуже чутливі стосовно реакції матері при опитах.
6. Для поліпшення контакту з дитиною потрібно спіймати її погляд, повторити за нею її стереотипні дії або звуки.
7. Завчасно із зони досяжності для дитини мають бути прибрані предмети, що б'ються або є гострі, а також вода, їжа та ін.
8. Якщо дитина збуджена, не чує або не хоче чути психолога, слід перейти на шепітну мову.
9. У разі, якщо дитина демонструє виражений негативізм у відповідь на прохання чи завдання, слід підключити до процесу обстеження третю особу, наприклад ляльку, з набору лялькового театру, і звертатися з проханнями до ляльки, заохочуючи її виконувати завдання. Це активізує дитину з аутизмом.
10. Не слід відбирати іграшку, якщо дитина бере її в рот або обнюхує. Такий спосіб обстеження дуже часто спостерігається у дітей з аутизмом.

11. Через свою гіперчутливість діти з аутизмом тонко реагують на сторонні шуми, зорові стимули. Тому в кабінеті має бути м'яке освітлення, тиша, відсутність неприємних запахів.

12. Зниження психічного тону в дітей із РДА виявляється в тому, що дитина не витримує навіть найменшої напруги і швидко виснажується. Тому рекомендується дати дитині відпочити від виконання завдань або, навпаки, пред'являти їх у прискореному темпі, якщо, звичайно, дитина успішно з ними справляється.

Комплексна характеристика стану розвитку дитини дозволяє зробити висновок про його психологічний діагноз, відзначити ресурси розвитку дитини, намітити першочергові завдання та розробити індивідуальну програму подальшого ефективного навчання, виховання та соціалізації.

В подальшому маємо на меті розробити практичні рекомендації щодо організації процесу діагностики дітей з аутизмом.

Список використаних джерел

1. Вимоги до програмно-цільового обслуговування дітей з розладами зі спектра аутизму (методичні рекомендації). Установа – розробник : НДІ соціальної і судової психіатрії та наркології МОЗ України / укл.: І. А. Марценковський, Я. Б. Бікшаєва, О.В. Ткачова. – К., 2009. – 31 с.
2. Марценковський І.А. Матеріали VI міжрегіональна науково-практична конференція. Аутизм та розлади аутистичного спектру у дітей. Питання та відповіді. – Херсон, 2011. – С. 6-7.
3. Мамайчук И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. С – П., 2003. – 398 с.
4. Ранний детский аутизм / Под ред. Т.А. Власовой, В.В.Лебединского, К.С.Лебединской. – М., 1981. – 321 с.
5. Тарасун В., Хворова Г. Концепція розвитку, навчання і соціалізації дітей з аутизмом. Навчальний посібник для вищих навчальних закладів / За наук. ред. В.Тарасун – К.: 2004. – 103 с.
6. Аппе, Ф. Введение в психологическую теорию аутизма. – М.: Теревинф, 2006. – 215 с.
7. Шульженко Д.І. Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей: Монографія. – К.: Знання, 2009. – 385 с.

In article features of the organization of the process of diagnosis of children with autism.

Keywords: autism, the process of diagnostics, diagnostic rules, peculiarities of diagnostics, methods.

Отримано 24.6.2013

ТЕНДЕНЦІЇ ВИРІШЕННЯ ПРОБЛЕМ АУТИЗМУ

В статті на прикладах вітчизняного та зарубіжного досвіду досліджено та описано інтеграційне та корекційне середовище, яке є найбільш сприятливим для інтеграційно-корекційної допомоги людям з рисами спектру аутизму відповідно до комплексного (медико-психолого-педагогічного підходу). Розроблено та впроваджено корекційні прийоми попередження та подолання аутистичних проявів.

Ключові слова: Людина з аутизмом, соціальна інтеграція, інтеграційно-педагогічна допомога, риси спектру аутизму, психологічні основи, адаптоване середовище, компоненти інтелекту, система інтеграції, трудова діяльність, професійні навички, працевлаштування аутистів, синдром Аспергера, дорослий аутизм

В статье на примерах отечественного и зарубежного опыта, исследованы и описаны интеграционная и коррекционная среда, являющаяся наиболее благоприятной для интеграционно-коррекционной помощи людям с особенностями спектра аутизма согласно комплексного (медико-психолого-педагогического подхода). Разработаны и внедрены коррекционные приемы предупреждения и преодоления аутистических проявлений.

Ключевые слова: Человек с аутизмом, социальная интеграция, интеграционно-педагогическая помощь, черты спектра аутизма, психологические основы, адаптированное среда, компоненты интеллекта, система интеграции, трудовая деятельность, профессиональные навыки, трудоустройство аутистов, синдром Аспергера, взрослый аутизм.

Сьогодні в світі вже говорять про епідемію аутизму. За деякими даними, з таким діагнозом живе кожен сотий в США, Великобританії, Німеччині та Україні. Точної статистики немає ніде. Аутизм залишається однією з найбільших медико-психолого-педагогічних проблем сучасності.

Україна прагне до інтеграції в європейську спільноту, а це потребуватиме серйозних зусиль від держави в напрямку надання спеціалізованої допомоги людям з особливими потребами. На сьогодні держава бере на себе зобов'язання забезпечити якісною спеціальною

освітою всі категорії дітей-інвалідів відповідно до міжнародних та державних документів. Разом з тим, соціальний попит з боку батьків аутичних дітей на систематичну й якісну медико-психолого-педагогічну допомогу, яка дає можливість у подальшому інтегруватися у "доросле життя" не відповідає реаліям. оскільки відсутні продуктивні пропозиції з боку вітчизняної психолого-педагогічної науки та практики; зміст педагогічної та профорієнтаційної роботи з дітьми у реабілітаційних закладах залежить від джерел фінансування, позиції органів опіки, батьків, некритичної абсолютизації запозичених зі світової практики окремих реабілітаційних методів та технологій без їх необхідного наукового аналізу та фахового компетентного застосування. Сумно усвідомлювати, що в нашій державі не створена система ранньої діагностики, реабілітації, соціалізації таких дітей. Найчастіше діти з аутизмом знаходяться поза навчанням. Разом з цим, система надання державної допомоги дітям з розладами психічного здоров'я в цивілізованих (як прийнято зараз говорити) країнах значно вирізняється від того рівня, який сьогодні може запропонувати наша держава.

У нашій країні становище людей з аутизмом залишає бажати кращого. Лише кілька місяців тому, завдяки спільній акції, проведеної МГО Фонд допомоги дітям з синдромом аутизму "Дитина з майбутнім" та Асоціації батьків дітей з аутизмом, а також великій спільній роботі громадських організацій і державних чиновників дорослі люди з аутизмом набули статусу. У листі № 4.1-08-619 від 09.11.2012, яке Міністерство охорони здоров'я України розіслало своїм регіональним управлінням, воно висловило своє занепокоєння несвоєчасною і діагностикою та низьким рівнем виявлення розладів у спектрі аутизму. У Міністерстві визнали, що практика, коли після 18 років аутист отримує новий діагноз – психічні розлади, в т.ч. шизофренію – неправильна і не відповідає практиці більшості країн світу. Вік 18 років, згідно з цим документом, вже не може бути підставою для зміни діагнозу "дитячий аутизм" на шизофренію. Ось, мабуть, весь перелік турботи про них держави. Соціальних працівників катастрофічно не вистачає. Суспільство не інформується про проблеми особливих людей, публікації, передачі по радіо і телебаченню, присвячені цій проблемі, вкрай рідкісні. У результаті суспільство виявляється не готове прийняти людей з порушеннями, не бажає розуміти їхні проблеми.

Спеціалістам і батькам необхідно замислюватися про майбутнє дітей з аутизмом. Дуже часто спостерегається типова ситуація з відсутністю продовження і спадкоємності психолого-педагогічної допомоги на рівні дитячий садок - школа. Раніше придбані дитиною навички втрачаються через неготовність ні персоналу ні матеріальної бази нового майданчика для роботи з аутичними вже дорослими людьми. Саме з цієї причини, діти з аутизмом, які досягли в навчанні значного прогресу, не в змозі отримати професійну освіту та продовжити інтеграцію в суспільство У

підсумку, витрачені з великими труднощами зусилля на соціалізацію в дошкільному та шкільному віці, марні, якщо вони не закріплюються в дорослому житті трудовими, соціальними навичками та навичками самообслуговування.

Останніми роками дослідження психологів та педагогів (А.С. Аршатська, Є. Г. Баенська, В. М. Башина, М. Ю. Веденина, Д.М. Ісаєв, І. А. Костін, В. Є. Каган, К. С. Лебединська, М. М. Ліблінг, І. Мамайчук, А. С. Нікольська, Д. І Шульженко, D. Asperger, H. Baron-Cohen, B. Bettelheim, D. J. Cohen, B. C. Folstein, C. Gillberg, J. Gould, S.L. Harris, L. Kanner, K. Lotter, G. Mesibov, E. Schopler, F. Volkmar, L. Wing, I. Wolf) переконливо підтвердили, що у випадках, коли людина зі спектром аутичних порушень не охоплена корекційно-освітніми впливами, в тому числі, навичками соціалізації та суспільної інтеграції у спеціалізованих дошкільних, шкільних, спеціалізованих закладах професійної освіти або реабілітаційних закладах, що відповідають їхнім дизонтогенетичним психофізичним, нейропсихологічним, психолінгвістичним особливостям, і, перебуваючи вдома, не отримують необхідних корекційних послуг, ще до юнацького віку стають глибокими інвалідами зі всіма витікаючими негативними соціально-психологічними наслідками для них самих, їх рідних і найближчого оточення.

Зауважимо, що корекційно – виховна робота з метою соціалізації з аутичними людьми має базуватися на таких психологічних основах: визначення типології різновидів аутистичних порушень, зумовлених індивідуальними особливостями інтелекту, мовлення, спілкування; вивчення потреб, мотивів, почуттів, реакцій, думок, намірів, пов'язаних з особливостями їхньої соціокультурної адаптації та самореалізації; врахування відповідних потреб та проблем родин, де живе людина з аутизмом, психолого-педагогічна підготовка майбутніх фахівців для роботи з аутистами.

Соціальна адаптація людини з аутизмом передбачає сукупність наступних адаптацій:

- менеджмент в адаптації (сприяння створенню для людини з аутизмом сприятливих умов для життя і діяльності). Передбачає використання методів організації практичної діяльності та поведінки індивіда;

- економічна адаптація (процес засвоєння нових соціально-економічних норм і принципів економічних відносин між індивідами, групами). Найбільш ефективними є методи організації пізнавальної діяльності та формування свідомості особистості, а також формування перспективи;

- педагогічна адаптація (пристосування до системи освіти, навчання і виховання, які формують систему ціннісних орієнтирів індивіда). Найбільш ефективні методи здійснення даного виду адаптації – переконання і прикладу;

- психологічна адаптація (процес пристосування органів сенсорної діяльності до особливостей діючих на них стимулів з метою поліпшення

сприйняття і запобігання пошкодження рецепторів від зайвого навантаження). Основні методи - стимулювання діяльності та поведінки індивіда;

- професійна адаптація (приспособування індивіда до професійної діяльності, нового соціального оточення, умов праці і особливостей конкретної спеціальності). Найбільш поширеними методами професійної адаптації є методи формування свідомості, перспективи, організації практичної діяльності і поведінки особистості.

Громадською організацією "Дитина з майбутнім" було проведено моніторинг та систематизація заходів необхідних для створення умов адаптації людей з аутизмом.

Абілітація та реабілітація дітей з рисами спектра аутизма	
Цільові задачі	Необхідні заходи
Створення і розвиток центрів раннього втручання для дітей з аутизмом від 18 міс до 3 років	Виділення приміщень під центри раннього втручання
	Нарахування комунальних послуг для цих центрів по льготним тарифам незалежно від їх форми власності
	Аренда приміщень для цих центрів повинна складати 1 грн. в рік незалежно від їх форми власності
	Обов'язкове ліцензування цих центрів
	Раннє втручання та абілітація з 18 міс.
	Підготовка к дошкільної абілітації
	Навчання батьків взаємодії з дитиною з аутизмом на базі центрів раннього втручання
	Підготовка спеціалістів для роботи в центрах раннього втручання
Створення і розвиток спеціалізованих ДНЗ та на базі ДНЗ спеціалізованих груп для дітей з аутизмом від 3 до 7 – 8 років	Виділення приміщень для створення і роботи спеціалізованих дитячих закладів та в ДНЗ спеціалізованих груп для дітей з аутизмом
	Нарахування комунальних послуг для цих спеціалізованих дитячих закладів та груп для дітей з аутизмом по льготним тарифам незалежно від їх форми власності
	Аренда приміщень для цих спеціалізованих дитячих закладів та груп повинна складати 1 грн. в рік незалежно від їх форми власності
	Обов'язкове ліцензування спеціалізованих ДНЗ та груп для дітей з аутизмом незалежно від їх форми власності
	Підготовка к шкільної абілітації
	Підготовка спеціалістів для роботи в спеціалізованих ДНЗ та групах для дітей з аутизмом

<p>Створення інклюзивних класів, в яких зможуть навчатися діти з високофункціональним аутизмом</p>	<p>Підготовка спеціалістів (вчителя, помічника вчителя, тьютора, адаптора, гувернера) для роботи в інклюзивних класах для дітей з високофункціональним аутизмом</p> <p>Створення індивідуальних програм навчання та адаптації в шкільному середовищі для дітей шкільного віку з високофункціональним аутизмом в інклюзивних класах</p> <p>Створення толерантного середовища знаходження для дітей шкільного віку з високофункціональним аутизмом в інклюзивних класах</p> <p>Створення комфортного побутового середовища знаходження для дітей шкільного віку з високофункціональним аутизмом в інклюзивних класах</p>
<p>Створення класів, в загальноосвітніх школах, в яких зможуть навчатися діти з середньофункціональним аутизмом</p>	<p>Підготовка спеціалістів (вчителя, помічника вчителя, тьютора, адаптора, гувернера) для роботи в спеціалізованих класах для дітей з середньофункціональним аутизмом</p> <p>Створення індивідуальних програм навчання та адаптації в шкільному середовищі для дітей шкільного віку з середньофункціональним аутизмом в спеціалізованих класах загальноосвітніх шкіл</p> <p>Створення толерантного середовища знаходження для дітей шкільного віку з середньофункціональним аутизмом в спеціалізованих класах загальноосвітніх шкіл</p> <p>Створення комфортного побутового середовища знаходження для дітей шкільного віку з середньофункціональним аутизмом в спеціалізованих класах загальноосвітніх шкіл</p>
<p>Створення можливості навчання та подальшої абілітації дітей з низькофункціональним аутизмом в спеціалізованих дитячих навчально - реабілітаційних центрах</p>	<p>Підготовка спеціалістів (вчителя, помічника вчителя, тьютора, адаптора, гувернера) для навчання та подальшої абілітації дітей з низькофункціональним аутизмом в спеціалізованих дитячих навчально - реабілітаційних центрах</p> <p>Створення індивідуальних програм навчання та та подальшої абілітації дітей з низькофункціональним аутизмом в спеціалізованих дитячих навчально - реабілітаційних центрах</p>

	Створення толерантного середовища знаходження, навчання та подальшої абілітації дітей с низькофункціональним аутизмом в спеціалізованих дитячих навчально - реабілітаційних центрах
<p>Підготовка спеціалістів для роботи в центрах раннього втручання, спеціалізованих ДНЗ (групах), інклюзивних та спеціалізованих класах загальноосвітніх шкіл, та спеціалізованих дитячих навчально-реабілітаційних центрах, учбових закладах 3-4 рівня акредитації</p>	Створення комфортного побутового середовища знаходження, навчання та подальшої абілітації дітей с низькофункціональним аутизмом в спеціалізованих дитячих навчально - реабілітаційних центрах
	Розробка фахових посадових інструкцій та впровадження нових посад та напрямків навчання з таких спеціальностей: тьютора, адаптора, гувернера для супроводження дітей з аутизмом
	Впровадження новітніх методик роботи з дітьми з аутизмом , в т. ч АВА та ТЕСН
	Підготовка спеціалістів (вчителя, помічника вчителя, тьютора, адаптора, гувернера) для роботи в інклюзивних та спеціальних класах для дітей з аутизмом, спеціалізованих дитячих навчально-реабілітаційних центрах
	Підготовка педагогів для роботи з особами з аутизмом в учбових закладах 3-4 рівня акредитації
	Розробка та видання підручників
	Розробка та впровадження методик та методичних матеріалів для навчання і абілітації дітей шкільного віку з високофункціональним аутизмом в інклюзивних класах
	Розробка та впровадження методик та методичних матеріалів для навчання і абілітації дітей шкільного віку з середньофункціональним аутизмом в спеціальних класах
	Проведення навчальних семінарів в рамках курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників: вихователів, вчителів, логопедів, психологів, корекційних педагогів ДНЗ і ЗОШ
	Визначити учбові заклади, які найбільш можливі для осіб з високофункціональним і середньофункціональним аутизмом в рамках інклюзивного навчання
	Визначити коло спеціальностей, які найбільш можливі для осіб з високофункціональним і середньофункціональним аутизмом

Створення системи профорієнтації та навчання спеціальностям для осіб з високофункціональним і середньофункціональним аутизмом	Створення толерантного середовища знаходження, навчання, подальшої абілітації та отримання спеціальності для осіб з високофункціональним і середньофункціональним аутизмом
	Створення комфортного побутового середовища знаходження, навчання, подальшої абілітації та отримання спеціальності для осіб з високофункціональним і середньофункціональним аутизмом
	Підготовка педагогів для роботи з особами з аутизмом в учбових закладах 3-4 рівня акредитації
Створення системи життєзабезпечення та можливості подальшої абілітації для осіб з аутизмом под патронатом соціальних працівників	Презнаходження або будівництво будинків (квартир комунального типу) для осіб з аутизмом
	Визначення умов проживання осіб з аутизмом в цих будинках (квартирах)
	Визначення критеріїв набору співробітників для служби супроводу осіб з аутизмом
	Навчання співробітників для служби супроводу осіб з аутизмом
	Координація служби супроводу осіб з аутизмом
	Забезпечення системі звіту служби супроводу осіб з аутизмом перед координаційною радою батьківських організацій по контролю за діями співробітників соціальних служб
	Створення координаційної ради батьківських організацій по контролю за діями співробітників соціальних служб

Таким чином, ми бачимо що впровадження в життя системи адаптації осіб з аутизмом потребує поєднання зусиль багатьох міністерств, відомств, обласних управлінь різного підпорядкування, та громадськості, як і сили, вимоги якої держава повинна задовільняти.

Список використаних джерел

1. Актуальні проблеми соціального виховання / Науково-методичний бюлетень (спец. випуск до міжнародного семінару). – № 6. – 1990. – С. 34-41.
2. Бондар В. І. Освіта дітей з особливими потребами: пошуки та перспективи, сучасні тенденції розвитку спеціальної освіти: українсько-канадський досвід: матеріали міжнар. конф. (Київ, 25–26 травня 2004 р.) / Бондар В. І.; за ред. В. І. Бондаря, В. Петришина. – К.: Науковий світ, 2004. – 200 с.

3. Барбара Биссонет "Руководство работодателя по синдрому Аспергера" ... таланты и экспертные познания Пересмотренное 2-е издание М.: [б. и.], 2007. – 437с.
4. Вебер Д. Аутизм / Д. Вебер, Х. Ремшмидт // Психотерапия детей и подростков / под ред. Х. Ремшмидта – М.: [б. и.], 2000. – 656с.
5. Вульф В.З. Соціальний педагог у системі суспільного виховання // Педагогіка. – 1992. – № 5, 6
6. Гилберт К. Аутизм: медицинское и педагогическое воздействие: кн. для педагогов-дефектологов / К. Гилберт, Т. Питерс; под ред. Л. М. Шипицыной, Д. Н. Исаева; пер. с англ. О. В. Деряевой. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 144 с.
7. Asperger Syndrome and High-Functioning Autism, Temple Grandin and Kate Duffy© 2004 Autism Asperger Publishing Company, Shawnee Mission, KS

The article on the examples of domestic and international experience, examined and described integration and correctional environment that is more favorable to integration-correction features help people with autism spectrum according to a comprehensive (medical, psychological and pedagogical approach). Developed and implemented corrective methods to prevent and overcome autistic symptoms.

Keywords: People with autism, social integration, integration and educational assistance, autism spectrum traits, psychological foundations, adapted environment, the components of intelligence, system integration, employment, skills, employment autistic, Asperger syndrome, autism adult.

Отримано 12.6.2013

УДК 376.1

О.Ю. Светлакова

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

У статті розглядається специфіка реалізації педагогічного процесу під час навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах інтегрованого навчання і виховання.

Ключові слова: педагогічний процес, діти з особливостями психофізичного розвитку, інтегроване навчання і виховання.

В статье рассматривается специфика реализации педагогического процесса при обучении детей с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения и воспитания.

Ключевые слова: педагогический процесс, дети с особенностями психофизического развития, интегрированное обучение и воспитание.

В настоящее время интегрированное обучение и воспитание становится ведущим направлением в развитии специального образования в Республике Беларусь. Более 65% детей с особенностями психофизического развития школьного возраста получают образование в условиях общеобразовательной школы (специальных классах, классах интегрированного обучения и воспитания) [1]. Однако, несмотря на то, что при включении ребенка с особенностями психофизического развития в общеобразовательное учреждение он обеспечивается необходимой коррекционно-развивающей помощью со стороны учителя-дефектолога, но, в то же время, зачастую при этом процесс обучения и воспитания в классе остается неизменным. Педагоги общеобразовательных школ не всегда обладают необходимыми компетенциями для внесения изменений в педагогический процесс с приходом в класс ученика с особенностями психофизического развития.

Педагогический процесс определяется как "развивающееся взаимодействие педагога и учащихся, направленное на достижение заданной цели и приводящее к заранее намеченному изменению состояния, преобразованию свойств и качеств обучающихся" [4, с. 221]. Педагогический процесс представляет собой деятельность по преобразованию социального опыта в качества личности. Как целостная система педагогический процесс объединяет процессы обучения, воспитания, развития и формирования со всеми условиями, формами и методами их протекания.

Включение в педагогический процесс общеобразовательного учреждения ребенка с особенностями психофизического развития закономерно вызывает необходимость внесения изменений в содержание и функционирование всех его компонентов.

Рассмотрим основные особенности реализации педагогического процесса в классах интегрированного обучения и воспитания.

Ведущим элементом в структуре педпроцесса является **цель**. Педагог всегда имеет в своем сознании представление о том результате, к которому он стремится в обучающем взаимодействии с учащимися. Наряду с главной целью – всесторонним и гармоничным развитием личности, учитель постоянно ставит перед собой частные задачи по обеспечению глубокого усвоения учащимися конкретной суммы знаний, умений и навыков. В то же время, применительно к учащимся с особенностями психофизического развития основной целью является их

социальная адаптация и интеграция, в том числе приобретение навыков самообслуживания, подготовка к трудовой и профессиональной деятельности, семейной жизни. Соответственно, приоритетным в обучении выступает формирование не глубоких, научных знаний, а практических умений и навыков, необходимых для самостоятельной и независимой жизни. В рамках компетентного подхода целью образования является формирование у учащихся с особенностями психофизического развития ключевых компетенций как способности самостоятельно действовать в ситуации неопределенности при решении актуальных проблем. Например: коммуникативная компетентность как умение написать письмо, объявление, записку, заполнить анкету-бланк денежного перевода; социально-личностная компетентность как соблюдение правил поведения в социуме, правил безопасной жизнедеятельности и т.д.

Смысл, вкладываемый как в общую цель, так и в конкретные задачи, находит свое отражение в содержании образования. В отличие от нормально развивающихся учащихся, дети с особенностями психофизического развития разных категорий в условиях интегрированного обучения и воспитания обучаются по разным учебным планам и программам в зависимости от имеющихся образовательных возможностей [2]. При этом, если для учащихся с нарушениями слуха, зрения, тяжелыми нарушениями речи и трудностями в обучении основное различие выступает в увеличении сроков обучения на первой ступени получения образования (с четырех до пяти лет), то для учащихся, занимающихся по программе вспомогательной школы, кроме пятилетнего срока обучения, предусмотрен ограниченный объем содержания учебного материала по всем учебным предметам. Например, по предмету русский язык к концу обучения на первой ступени получения образования (5 класс) учащиеся, занимающиеся по программе вспомогательной школы, должны приобрести умения: выделять в предложении главные (подлежащее и сказуемое) и второстепенные (без деления на виды) члены предложения, подбирать по образцу однокоренные слова и выделять в них корень, выделять и дифференцировать звуки и т.д.; в рамках обучения математике: знать таблицу умножения и деления в пределах 20, уметь выполнять действия сложения и вычитания в пределах 100, решать простые арифметические задачи и т.д. Кроме того, с целью подготовки учащихся к самостоятельной жизни с 1 по 10 классы осуществляется обучение по предмету социально-бытовая ориентировка [5].

При организации оценочной деятельности приоритетным направлением выступает не количественная оценка-отметка, а качественный анализ динамики учебных достижений ученика с ОПФР с учетом его индивидуальных особенностей и возможностей. Может выражаться в виде регулярного заполнения педагогом "Карты

мониторинга учебных достижений учащихся с ОПФР по предметам", позволяющей отслеживать уровень сформированности знаний, умений и навыков, степень самостоятельности ученика.

Включение детей с особенностями психофизического развития в активную совместную жизнедеятельность со здоровыми детьми предполагает изменение (специальную адаптацию) окружающей среды [3]. Образовательная среда представляет собой совокупность влияний и условий, в которых протекает педагогический процесс. Специальная организация образовательной среды в школах, создавших условия для обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития, осуществляется как с целью профилактики затруднений в учебной деятельности, так и с целью профилактики и преодоления функциональных и социальных проблем.

Задача специалистов, работающих в условиях интегрированного обучения и воспитания – обеспечить безбарьерную, адаптивную, развивающую, личностно ориентированную образовательную среду для всех учащихся. Прежде всего, специальной адаптации подвергается предметно-пространственная среда. Она должна стать более безопасной и удобной, т. е. позволять каждому ребенку хорошо ориентироваться в пространстве, свободно передвигаться, быстро находить нужные объекты и выполнять с ними необходимые действия. Определенные изменения адаптационного характера необходимы и в социальной среде: принятие детей с особенностями психофизического развития всеми участниками педагогического процесса, понимание специфики их трудностей, готовность оказать посильную помощь.

Создание условий для успешной адаптации ребенка с особенностями психофизического развития к обучению в условиях интеграции является одним из приоритетных направлений деятельности педагогов. При этом работа учителя класса направлена на:

- Включение учащихся с особенностями психофизического развития в учебный процесс – создание учителем условий для активного участия ребенка с особенностями в учебной деятельности во время урока, подбор видов деятельности и заданий с учетом его возможностей и уровня развития.

- Формирование у учащихся без особенностей развития адекватных установок, отношений к одноклассникам с ОПФР: показ "сильных" сторон, достоинств ребенка и моментов, когда необходима помощь и поддержка окружающих. Большое значение для учащихся (особенно младших классов) имеет пример педагога как значимого взрослого: именно его модель отношения к ребенку с особенностями психофизического развития копируется, а затем воспроизводится детьми.

- Стимулирование и поощрение дружеских отношений, обучение

учащихся приемам общения и взаимодействия с детьми с особенностями психофизического развития.

- Организация педагогом атмосферы сотрудничества на уроке, свободное обращение за помощью к одноклассникам учащихся с особенностями психофизического развития, предложение помощи со стороны нормально развивающихся учащихся.

- Создание условий для активного участия детей с особенностями психофизического развития во внеклассных и внешкольных мероприятиях с учетом их особенностей и возможностей.

При этом, у педагогов общеобразовательных учреждений могут возникать трудности, связанные с отсутствием необходимых педагогических компетенций в вопросах обучения и воспитания учащихся с особенностями психофизического развития, преодоление которых возможно в условиях сотрудничества и взаимодействия с учителем-дефектологом. Достижение оптимального результата при организации образовательного процесса и социальной адаптации ребенка с особенностями психофизического развития в условиях интеграции возможно только при наличии тесного взаимодействия всех специалистов, и, прежде всего, – учителя класса и учителя-дефектолога.

Учитель-дефектолог оказывает учителю класса необходимую помощь при осуществлении интегрированного обучения и воспитания учащихся с ОПФР по следующим направлениям:

- определение уровня сформированности учебных умений и навыков;
- выявление уровня сформированности целенаправленной деятельности;
- составление календарно-тематического планирования;
- рекомендации по использованию на уроках специальных методов и приемов, подбору заданий и формулировке инструкций, оцениванию и учету индивидуальных особенностей и возможностей при обучении и воспитании учащихся с особенностями психофизического развития.

Только в условиях совместного планирования деятельности, равноправного сотрудничества, тесной взаимосвязи, регулярного обсуждения результатов и единства требований учителя класса и учителя-дефектолога возможна такая организация интегрированного обучения и воспитания, когда комфортно чувствуют себя и дети и педагоги, когда ребенок с особенностями получает возможность учиться в соответствии со своими возможностями, а окружающие приобретают умение жить в обществе, которое состоит из людей с разными взглядами, разными способностями и умениями.

Список использованных источников

1. Змушко А.М. Интегрированное обучение и воспитание – приоритет развития специального образования / А. М. Змушко // Адукацыя і выхаванне. – 2010. – №8. – С. 3-10.
2. Кодекс Республики Беларусь об образовании: принят Палатой представителей 2 дек. 2010г. Одобр. Советом Республики 22 дек. 2010 г. – Минск: РИВШ, 2011. – 352 с.
3. Организация образовательной среды для детей с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения; учеб.-метод. пособие / С. Е. Гайдукевич [и др.]; под общ. ред. С. Е. Гайдукевич, В. В. Чечета. – Минск: БГПУ, 2006. – 98 с.
4. Педагогика современной школы: Основы педагогики. Дидактика: учеб. -метод. пособие / И.И. Цыркун, А.И. Андарало, Е.Н. Артеменок и др.; под общ. ред. И.И. Цыркуна. – Минск: БГПУ, 2012. – 516 с.
5. Программы вспомогательной школы с русским языком обучения, I отделение, I – V классы. – Минск: НИО, 2007. – 192 с.

In the article specificity (peculiarities) of realization of pedagogical process at the teaching of children with features of psychophysical development in the conditions of the integrated training and education are discussed.

Keywords: pedagogical process, children with features of psychophysical development, integrated training and education.

Отримано 11.6. 2013

УДК 373.3/.5.043.2-056.26:616.28-008.14

О.Ф. Федоренко

**ДО ПИТАННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З
ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ**

Розуміння і реалізація підходів до навчання дітей із порушеннями слуху в умовах інклюзивного закладу потребують спеціальної комплексної підтримки з боку фахівців у галузі корекційної педагогіки та спеціальної психології. Позаяк у роботі з глухими та слабочуючими дітьми вчитель має враховувати вид слухопротезування, особливості слухомовленневогорозвитку та пізнавальної й емоційної сфери.

Ключові слова: інклюзивна практика, діти з порушеннями слуху, слухомовленнєвий розвиток, підтримка та супровід.

Понимание и реализация подходов к обучению детей с нарушениями слуха в условиях инклюзивного заведения требует специальной комплексной поддержки со стороны специалистов в области коррекционной педагогики и специальной психологии. В работе с глухими и слабослышащими детьми учитель должен учитывать вид слухопротезирования, особенности слухоречевого развития, познавательной и эмоциональной сферы.

Ключевые слова: инклюзивная практика, дети с нарушениями слуха, поддержка и сопровождение.

До створення освітнього середовища, в якому має надаватися супровід і підтримка дітям з особливими потребами, зокрема і дітям з порушеннями слуху, в умовах звичайного класу місцевої школи, вітчизняні вчені та освітяни відносяться здебільшого позитивно. Позаяк освітня інклюзія дітей з особливостями психофізичного розвитку – світова тенденція, закономірний етап в освіті, пов'язаний з переосмисленням місця, ролі, соціального статусу, прав та можливостей осіб з інвалідністю та/чи особливими потребами, а також усіх учасників навчального процесу [4].

Результати нашого опитування свідчать, що педагоги розуміють сутність включення осіб з порушеннями слуху в освітній процес за місцем проживання, але спірним є питання повного включення, без винятку, усіх категорій. Позаяк діти з різним ступенем збереженого слуху, як то глухі чи слабочуючі, залежно від виду та часу слухопротезування слуховими апаратами чи кохлеарними імплантами, потребують спеціального педагогічного супроводу відповідно до своїх потреб та можливостей. Наразі нагальним є питання забезпечення педагогічного супроводу та підтримки дітей з порушеннями слуху в умовах інклюзивного навчання.

Варто зазначити, що зарубіжними та вітчизняними науковими школами в галузі спеціальної педагогіки та психології, зокрема Національної академії педагогічних наук України, постійно та цілеспрямовано здійснюється вдосконалення засобів, форм, методів корекційно-реабілітаційної роботи з особами з психофізичними порушеннями при розробці змісту освіти, інноваційних навчальних технологій, тощо. Проблему вдосконалення процесу допомоги дітям з психофізичними порушеннями досліджували Л. Вавіна, В. Засенко, В. Кобильченко, А. Колупаєва, С. Кульбіда, Л. Куненко, В. Липа, О. Ляшенко, С. Миронова, І. Моргуліс, Т. Сак, Т. Скрипник, В. Синьов,

Є. Соботович, М. Супрун, О. Хохліна, В. Тарасун, Л. Фомічова, М. Шеремет та інші.

Процес організації та можливості навчання дітей з особливими освітніми потребами теоретично обґрунтований українськими та зарубіжними вченими (В. Засенко, А. Колупаєва, О.Таранченко, С. Литовченко, Е.Данілавічюте, М. Артемьєва, Л.Кобріна,Л. Шепіцина, М.Малофєєв та інші). Зі змісту наукових публікацій можна судити про багатомірність напрямів допомоги особам з особливими потребами.

Однак не зважаючи на проведені дослідження, зміст і умови педагогічного супроводу дітей з порушеннями слуху в закладах різних типів в Україні є ключовим питанням у процесі залучення їх у загальноосвітній простір, позаяк починаючи з 2009 року в Україні активізувалася діяльність із приведення існуючого законодавства у відповідність із вимогами Конвенції ООН про права інвалідів в основі якої соціальна (а не медична, як вбачалося раніше) модель розуміння інвалідності. Це призвело до того, що вперше в Законі про загальну середню освіту був введений термін "спеціальні та інклюзивні класи для навчання дітей з особливими освітніми потребами" (Закон України "Про внесення змін до законодавчих актів з питань загальної середньої та дошкільної освіти" (щодо організації навчально-виховного процесу) від 06.07.2010 р. №2442-IV). Термін "Діти з особливими освітніми потребами" застосований в Концепції розвитку інклюзивної освіти, затверджений Міністерством освіти і науки 1 жовтня 2010 року (Наказ Міністерства науки і освіти України від 01.10.2010 р. № 912 "Про затвердження Концепції розвитку інклюзивної освіти").

Впровадження в життя ідей інклюзії, та розвиток педагогіки, здатної задовольнити потреби розмаїтого учнівського колективу, як показує практика, – завдання не з легких. Відтак вчені посилаються на проведені дослідження, і зазначають, що рух до інклюзивної освіти в цілому не можна на сьогодні назвати успішним навіть у країнах Європи та Північної Америки, де ще на при-кінці минулого століття відбулися значні трансформації навчального процесу осіб з особливими потребами – від сегрегативних інституцій до інтегративних та інклюзивних закладів.

Серед причин неуспішної інклюзії, однією з найперших вчені називають відсутність зв'язку між інклюзивними і спеціальними освітніми закладами. Спеціальні заклади мають великий практичний потенціал у навчанні та вихованні дітей з психофізичними порушеннями. Наразі проблема є актуальною і для України. Відтак, як показали попередні розвідки у контексті означуваного питання, багато дітей з особливими освітніми потребами знаходяться в загальноосвітньому просторі в ситуації "псевдовключення". На сьогодні організаційно-методичні засади навчального процесу у загальноосвітніх школах орієнтовані на дітей з типовим розвитком, і не враховують

потреб та особливостей навчально-пізнавальної діяльності дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Невідповідність умов, форм і методів педагогічного впливу створює передумови для формування негативного ставлення до навчання, девіантної поведінки, усамітнення дитини.

Навчання дітей з порушеннями слуху вимагає співпраці багатьох людей – педагогів, фахівців зі слухомовленнєвого розвитку, аудіологів, перекладачів жестової мови і батьків зокрема. Як зазначають фахівці, Рейнфорз, Інґленд, Мітчел (Rainforth & England, 1997; Mitchell, 2008) є кілька областей освіти, зокрема, і процес освіти дітей з особливими освітніми потребами, де акцент робиться на постійну співпрацю й спільну діяльність команди фахівців,

Виявлення особливих потреб, задоволення яких має забезпечувати навчання та розвиток учнів з порушеннями слуху, вимагало від нас розгляду психолого-педагогічних особливостей цієї категорії дітей, пов'язаних з вивченням резервів сухомовленнєвого розвитку та пізнавальної й емоційної сфери.

Шлях психічного розвитку дитини з порушенням слуху І. Соловійов представляє наступним чином. Відмінності в психічній діяльності між чуючою і глухою дитиною - незначні на початкових етапах онтогенезу, але поступово зростають. Так відбувається до певного моменту, доки внаслідок систематичного сурдопедагогічного (спеціального) супроводу та підтримки відмінності перестають наростати і навіть зменшуються. Чим сприятливіші умови, тим швидше і помітніше наближається розвиток дитини з порушенням слуху до розвитку дітей без типових порушень. Виходячи з цього, основний зміст педагогічної діяльності у загальноосвітньому просторі має полягати у створенні нових умов для психічного розвитку дітей з порушенням слуху. Вивчення особливостей і можливостей психічного розвитку дітей з порушенням слуху виявило велику залежність динаміки їх розвитку від якості надання освітніх послуг.

Зазначимо, що науковцями кінця ХХ – початку ХХІ століття виявлено значно більші можливості дітей з порушенням слуху молодшого шкільного віку в порівнянні з тими, які були відомі сурдопсихології (Т. Богданова, 2002; Є. Речицький, 2004; Є. Сошин, 1999 та ін.). Так, для психологічної періодизації вчені орієнтуються не тільки на рівень розвитку, але і на характер виховання та діяльності дитини [1]. У контексті нашого дослідження важливим є висновок психологів про необхідність врахування у навчанні дітей з порушеннями слуху видів діяльності, які можуть опанувати школярі за допомогою конкретного впливу педагога.

У дослідженнях психологів відзначається, що пам'ять глухих дітей розвивається в ході роботи над розвитком мовлення, та в процесі ігрової й навчальної діяльності. Розглянемо напрями розвитку словесного

мовлення школярів із порушенням слуху виділені Т. Розановою. В центрі уваги - забезпечення запам'ятовування на тривалий термін. Для реалізації зазначеного напрямку науковець рекомендує:

- працювати над повноцінним розумінням навчального тексту (інформації), використовуючи, зокрема, наочні засоби;
- вправляти в довільному запам'ятовуванні, розбиваючи текст на смислові частини, виділяючи опорні пункти, підбираючи заголовки, складаючи план тексту;
- вчити вводити новий матеріал у сформовану систему знань (знаходити подібне і відмінне, систематизувати і класифікувати інформацію).

Спрямовані на розвиток пам'яті види робіт будуть ефективні за умови інтенсивного розвитку словесного мовлення, зокрема розширення активного словника дітей, вміння замінювати одні слова іншими, близькими за змістом, здійснювати переказ своїми словами [6]. Таким чином, маючи на меті формувати осмислене запам'ятовування, педагог має бути обізнаним до методичні перерахованих напрямів роботи з розвитку словесної пам'яті дітей з порушеннями слуху.

Інтерес для нашого дослідження становлять основи програмованого навчання, яке передбачає таку організацію діяльності учнів, коли не можна зробити наступного кроку в засвоєнні, не оволодівши поданою інформацією. Для цього навчальний матеріал розбивається на частини й подається покроково, в певній послідовності.

Виділені "порції" почергово пропонуються учням для зорового сприймання (у вигляді тексту, малюнків, креслень, схем) чи слухового (записи відео зі звуковим оформленням, CD-диски) або ж одночасно на слухо-зоровій основі(Є. Речицький 2004).

Наразі актуальними для будь-якого загальноосвітнього простору залишаються дослідження сурдопедагогів (Р. Боскіс, А. Зикеев, К. Комаров, К. Коровін та інші), які розкривають складний взаємозв'язок порушень слуху та мовленнєвого рівня. Вченими виявлено такі порушення мовленнєвого розвитку слабочуючих як : порушення вимови, своєрідний розвиток словникового запасу та граматичної будови мови, обмежене розуміння мовлення оточуючих і утруднене сприймання тексту, що читається(як на слуховій так і на зоровій основі). Зазначені особливості впливають на засвоєння навчального матеріалу школярами з порушеннями слуху, позначаються на всебічному розвитку особистості[1;2;3]. Враховуючи особливості мовленнєвого розвитку, створено спеціальну систему навчання мовленню, що має спеціальну (корекційну) спрямованість, для забезпечення слухомовленнєвих потреб учнів із порушеннями слуху. Основоположні принципи цієї системи – максимальне збагачення мовленнєвої практики, поповнення словникового запасу в нерозривній єдності з оволодінням граматичною

будовою мови та практичним опануванням граматичними закономірностями.

Аналіз літератури показує, що на сучасному етапі розвитку методики навчання читання дітей з порушенням слуху вчені-сурдопедагоги шукають нові шляхи опанування продуктивним читанням, що пов'язані з підготовкою дітей до сприймання художньої літератури; оптимальним вибором методів та збільшенням числа завдань евристичного та творчого характеру; розробкою діагностичних завдань щодо оцінки грамотного читання[5]. Дослідження і власна практика засвідчують, що формальне перенесення рекомендацій школи загального типу на навчання учнів з порушеннями слуху є не ефективним. Вирішити проблему дозволяє розроблена в сурдопедагогіці спеціальна система навчання слабочуючих та глухих дітей, з урахуванням резервів їх емоційного розвитку, пізнавальної сфери, а також мовленнєвих і слухових можливостей. Відтак, формуючи нову форму освітньої системи, беручи за основу "соціальну модель", важливо пам'ятати про загальні закономірності психічного і особистісно-соціального розвитку дітей з особливостями психофізичного розвитку.

Надзвичайно важливо і актуально формувати базові шкільні навички і уміння, наприклад, такі як уміння читати і розуміти прочитане, грамотно і розбірливо писати, рахувати, слухати, переказувати, бути уважним, не перебивати, позаяк це той фундамент, який дозволяє формувати і розвивати творче начало кожного учня, зокрема й учнів із порушеннями слуху. Зазначимо, що способи і підходи до формування таких базових умінь і навичок в інклюзивному класі будуть дещо іншими. Перш за все, підхід має бути орієнтований на дитину, а не на дорослого (педагога). Відтак, найважливішими будуть потреби кожної конкретної дитини, з особливостями або без них, а не професійні установки і стереотипи вчителя; використання індивідуальних програм навчання, співпраця і робота в команді (як для вчителів, так і для учнів)[7, с. 23– 28.]. Про це варто поміркувати педагогам, які хотіли б розвивати практику залучення в освітній простір дітей із порушеннями слуху.

Відтак, ми все частіше стикаємося з тим, що традиційні підходи в організації навчального процесу не дають змоги ефективно працювати з дітьми з широким діапазоном навчальних відмінностей. Перед педагогами постає завдання навчити розмаїтій учнівський колектив, задовольняючи потреби всіх дітей, в тому числі й з порушеннями слуху. На думку фахівців, вирішити цю проблему можна за допомогою диференційованого викладання, що розглядається як підхід, який дозволяє врахувати відмінності між учнями та забезпечити оптимальний і результативний навчальний процес для кожного з них (О. Таранченко, 2013). Саме індивідуальна навчальна діяльність посідає головне місце в диференційованому підході. Так, на нашу думку цілком логічно, що теоретичною основою диференційованого викладання у середовищі, де

навчаються діти з порушеннями слуху, має бути концепція навчання орієнтована на потреби дітей, та принципи використання різноманітних форм організації навчального процесу. Виходячи з вищевикладеного, педагог має володіти знаннями про особливості розвитку, навчання та виховання дітей з порушеннями слуху, або шукати додаткові ресурси поінформування у контексті співпраці зі спеціальними освітніми закладами для дітей з порушеннями слуху. Відтак, не володіючи спеціальними знаннями педагог не може здійснювати результативне навчання дітей з порушеннями слуху.

Навчаючи дитину з порушеннями слуху, в першу чергу маємо з'ясувати походження порушення, рівень збереженого слуху, особливості слухопротезування та можливості слухового аналізатора в умовах звукопідсилення. Інформація повинна бути доступною для батьків, педагогів, профільних фахівців, які працюють з дитиною. Позаяк це допоможе адекватно оцінити співвідношення потреб та можливостей дитини, забезпечити результативність намічених шляхів у реалізації індивідуальної навчальної/виховної програми дитини з порушеннями слуху в інклюзивних умовах.

Таким чином, проведений аналіз психолого-педагогічних досліджень переконує нас у можливості включення дітей з порушеннями слуху в загальноосвітній простір, за умови спеціального педагогічного супроводу, що трактується нами на даному етапі дослідження як процес співпраці педагога класу та команди фахівців, задля забезпечення особливих освітніх потреб дітей з порушеннями слуху. Для оцінки існуючих резервів навчання дітей з порушенням слуху в умовах загальноосвітнього простору та визначення їхніх спеціальних потреб, доцільно залучати фахівців зі спеціальних навчальних закладів, які володіють практичним досвідом. Це дозволяє консультувати вчителів загальноосвітніх закладів з тих чи інших питань на засадах партнерства, та правильно спланувати навчання дітей з порушеннями слуху в розмаїтому учнівському колективі, що, в свою чергу, створює базу для подальшого експериментального дослідження.

Таким чином ми вбачаємо актуальність у виявленні та подоланні протиріч між запитаними батьків, педагогів спеціальних та інклюзивних шкіл щодо впровадження інклюзивного навчання дітей з порушеннями слуху, та не розробленістю методологічного підґрунтя створення моделі педагогічного супроводу, яка має задовольняти освітні потреби та подальшу соціалізацію осіб з порушеннями слуху.

Список використаних джерел

1. Богданова Т.Г. Сурдопсихологія. – М.: Академія, 2002. – 202 с.
2. Боскис Р.М. Учителю о детях с нарушенным слухом. – М.: Просвещение, 1988. – 128 с.
3. Коррекция сенсорного и интеллектуального развития младших

школьников с нарушением слуха: Учеб.-метод. пособие / Под ред. И.А. Михаленковой. – СПб.: Ин-т спец. педагогики и психологии, 1999. – 72 с.

4. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи. Монографія. – К.: Інституту спеціальної педагогіки АПН України, 2008. – 272 с.
5. Никитина М.И., Красильникова О.А. Развитие речи на уроках чтения. – СПб.: Образование, 1997. – 170 с.
6. Розанова Т. В. Развитие способностей глухих детей в процессе обучения. – М. : Педагогика, 1991. – 176 с.
7. Таранченко О.М. Сучасні підходи задоволення навчальних потреб учнів із порушеннями психофізичного розвитку в спеціальних та інклюзивних закладах освіти / О.М.Таранченко // Дефектологія. – 2013. – №1. – С. 23-28.

Education of children with hearing impairment in inclusive school should be supported by experts of special education and psychology. In working with deaf children should be considered kind of hearing aid, especially the development of hearing and speech, cognitive and emotional spheres.

Keywords: inclusive practice, children with hearing impairments, especially development.

Отримано 24.6.2013

УДК 376-056.37

Н.С. Цырулик

ПРЕДМЕТНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЧИСЛЕ В УЧАЩИХСЯ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ

У статті розглядаються педагогічні умови формування уявлень про число у молодших школярів з труднощами в навчанні, обумовленими затримкою психічного розвитку. В даний час в більшості вони навчаються в класах інтегрованого навчання і виховання. Стаття адресується вчителям початкових класів і вчителям-дефектологам, які працюють в цих класах.

Ключові слова: труднощі в навчанні, затримка психічного розвитку, предметно-практична діяльність, діагностична основа навчання, корекційно-педагогічна робота.

В статье рассматриваются педагогические условия формирования представлений о числе у младших школьников с трудностями в обучении, обусловленными задержкой психического развития. В настоящее время в большинстве своем они обучаются в классах интегрированного обучения и воспитания. Статья адресуется учителям начальных классов и учителям-дефектологам, работающим в этих классах.

Ключевые слова: трудности в обучении, задержка психического развития, предметно-практическая деятельность, диагностическая основа обучения, коррекционно-педагогическая работа.

В специальных психолого-педагогических исследованиях (А.А. Давидович, М.В. Ипполитова, Г.М. Капустина, Ю.В. Скоробогатова, А.А. Харитонов, Л.Н. Чучалина) констатируются специфические затруднения в усвоении учащимися с трудностями в обучении, обусловленными задержкой психического развития, программного материала по математике. На наш взгляд, причинами недостаточного усвоения знаний по математике являются не только особенности их психофизического развития, но и несовершенство методики обучения детей с трудностями в обучении этому предмету, недостаточная обеспеченность учителей-дефектологов специальными методическими разработками.

В учебной программе по математике для специальных общеобразовательных школ для детей с тяжелыми нарушениями речи, для детей с трудностями в обучении [4] в разделе "Однозначные числа" обозначено, что в первом классе детям необходимо овладеть: последовательностью чисел от 0 до 10; счетом в пределах 10; сравнением чисел; присчитыванием и отсчитыванием по единице; порядковым счетом; способами образования числа; составом однозначных чисел; действиями сложения и вычитания в пределах 10. Проведенное нами изучение состояния представлений о числе в пределах первого концентра у учащихся 1-2 классов с трудностями в обучении, обусловленными задержкой психического развития, позволило констатировать наличие у них серьезных проблем в овладении этими представлениями. Типичными являются ошибки в назывании чисел первого десятка в обратном порядке, в счете от одного заданного числа до другого в прямом и обратном порядке, затруднения в ориентировке в числовом ряду, в овладении составом чисел первого десятка, вычислительными навыками в пределах 10. Особое внимание обратим на присутствующий формализм знаний у детей и дефицит практического опыта работы со счётным материалом [7]. Таким образом, можно говорить о недостаточной готовности детей

рассматриваемой группы к дальнейшему усвоению программного материала по математике.

Возникает необходимость более углубленного изучения специальных педагогических условий коррекционно-педагогической работы, которые позволят обеспечить коррекционную направленность методики формирования представлений о числе у учащихся с трудностями в обучении, что и явилось целью нашего исследования. Анализ специальной психолого-педагогической литературы, результатов изучения представлений о числе в пределах первого концентра у учащихся с трудностями в обучении и причин недостаточной их сформированности у этих детей позволили нам выделить следующие педагогические условия эффективного формирования у учащихся рассматриваемой категории представлений о числе: специально организованная предметно-практическая деятельность учащихся; усиление речевой регуляции деятельности, что требует целенаправленной работы на этапах ориентировки в задании, планировании хода его выполнения и организации анализа полученного результата; активизация познавательной деятельности учащихся посредством широкого использования на занятиях возможностей игры.

Важной предпосылкой изучения чисел является сформированность дочисловых количественных представлений, **которые уточняются у детей в пропедевтический период обучения математике и** закладывают базу для прочного усвоения понятия числа. **Данный раздел включен в учебную программу по математике, по которой** обучаются дети с трудностями в обучении [4]. Однако, на наш взгляд, возможности пропедевтического периода обучения математике детей с трудностями в обучении используются не в полной мере. Поэтому низкие показатели сформированности представлений о числе, формализм имеющихся знаний у таких учащихся могут объясняться и поспешным переходом к работе с числами на первом году обучения при наличии недостаточного опыта практических действий с предметными множествами. В этой связи отметим, что в процессе обучения не учитывался преобладающий наглядно-действенный уровень мышления у детей рассматриваемой категории.

Предметно-практическая деятельность является мощным средством развития познавательных процессов. С.Л. Рубинштейн подчеркивал огромную роль в процессе познания действий человека с познаваемым объектом, начиная с практических действий. Он выделил, наряду с остальными видами мышления, практическое, имея в виду протекание мыслительных процессов в действенной ситуации [5]. Предметно-практическая деятельность позволяет развивать мышление, пространственные представления детей, речь и привлечь максимально возможное количество анализаторов в процессе обучения. В ходе практической деятельности дети активны, видят результат своих

действий, в процессе многократного воспроизведения схожих и аналогичных ситуаций могут делать самостоятельные словесные обобщения. Согласно психологической теории поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина), овладение любым умственным действием происходит в процессе перехода вовнутрь внешнего практического действия. Этот процесс состоит из нескольких этапов, первым из которых является этап предметных действий, который во многом определяет качество внутренних умственных операций [6]. В рамках практической деятельности учащихся осуществляется постепенный переход от действий с предметами к восприятию предметов и схем по картинкам и только после этого переходят к числам и действиям с ними, что особенно актуально для детей рассматриваемой категории, учитывая специфику их познавательного развития (преобладающий наглядно-действенный уровень мышления).

Постепенность перехода от практических действий к умственным, осознанность выполнения практических действий учащимися с трудностями в обучении может быть обеспечена через усиление речевой регуляции деятельности. В отношении детей рассматриваемой категории развитие осознанности выполняемых действий является значимым, поскольку формальное усвоение материала и способов действия – одна из проблем в обучении этих детей. *Речь* организует практическую деятельность ребёнка, помогая целенаправленно оперировать предметным материалом и делать первые обобщения. Ценным средством воспитания умственной активности, самостоятельности, поддержания интереса на занятии является игра. Широкое использование дидактических игр, как практического метода работы, игровых ситуаций на уроке позволит вызвать рабочее настроение у детей, сделает учебный материал увлекательным, облегчит процесс усвоения знаний.

Таким образом, процесс формирования представлений о числе у учащихся с трудностями в обучении будет более успешным при наличии организованной предметно-практической деятельности детей с обязательным включением их словесных пояснений и широким использованием в обучении дидактических игр как практического метода работы. Покажем возможность такой организации деятельности учащихся на материале темы "Состав числа", которая является одной из наиболее трудных для усвоения детьми с трудностями в обучении. К тому же, освоение данной темы необходимо для успешного формирования вычислительных навыков у учащихся. Педагогическая работа осуществлялась последовательно и включала: изучение исходного состояния умения определять состав числа в пределах 10; организацию коррекционно-педагогической работы по формированию представлений о составе числа и оценку ее эффективности [8].

Для изучения состояния умения определять состав чисел первого десятка предлагаем использовать диагностические задания различной сложности, содержание которых основывается на показателях усвоения данного умения. Анализируя методическую литературу [1; 2; 3], мы обобщили и конкретизировали показатели усвоения состава числа: 1) умение показать состав числа на счетном материале, то есть выполнить соответствующие действия по разделению совокупности предметов на группы различными вариантами; 2) умение объяснить состав числа первого десятка, опираясь на практические действия, то есть рассказать о выполненных действиях с выводом о том, из каких двух меньших чисел состоит число; 3) умение объяснить состав числа, опираясь на готовый образец деления совокупности предметов на группы различными вариантами с выводом о том, из каких двух меньших чисел состоит заданное число; 4) умение соотносить различные модели состава числа (предметную, графическую, числовую) между собой, что предполагает, например, показ состава числа на конкретном материале в виде двух групп предметов (предметная модель) и запись соответствующего числового выражения в виде примера (числовая модель); 5) умение называть состав числа (представить его парой меньших чисел) без опоры на внешние вспомогательные средства и действия.

Учениками выполнялись следующие диагностические задания:

1. Назвать состав числа 5 (3, 4, 6, 7, 9).
2. Определить состав числа, заполнив пропуски в заданиях вида А.

7	1		4		5	
		2		1		3

Б.



В. $5 = +$ и т.д.



3. Объяснить состав числа 5, используя наглядную опору. Предлагается карточка с изображением различных вариантов состава числа 5 (например, красные и синие круги, разделённые на две группы: 4 и 1, 4 и 2, 2 и 3, 1 и 4). После необходимо составить и записать соответствующие примеры с выводом о составе заданного числа.

4. Составить число с помощью числовых фигур, дополнив недостающее количество элементов. После выполнения задания делается запись соответствующего примера под иллюстрацией. Это предполагает:

А. Дорисовать недостающее количество точек на "косточке" (карточке) домино до 5 и записать соответствующий пример. Предлагаются карточки, на одной части которых нарисованы точки.

Б. Дорисовать недостающее количество фигур, чтобы всего фигур получилось 6.

5. Показать состав числа, используя предметы:

А. Составить число 5 из полосок разной длины и записать соответствующий пример. Предлагается набор цветных полосок состоящих из пяти, четырех, трех, двух и одной клетки. Полоска, состоящая из пяти клеток, располагается на столе. Требуется с помощью полосок меньшей длины изобразить состав числа 5, подкладывая меньшие полоски под самой длинной (могут быть использованы палочки Кюизенера).

Б. Составить число 7 с помощью кубиков красного и синего цвета и записать соответствующие примеры.

В. Разложить 6 кругов на две меньшие группы разными возможными вариантами и записать соответствующие примеры.

Задания располагаются в последовательности от более сложных к более простым. Выявляются умения: определять состав числа без опоры на внешние действия и вспомогательные средства, оперируя только числами; определять состав числа, используя графические схемы и не производя практических действий с предметами; определить состав числа, выполняя графические виды работ, практические действия с предметами; объяснять состав числа по картинке, содержащей готовый результат деления совокупности предметов на группы различными вариантами; умение соотносить различные модели состава числа с записью состава числа в виде примера.

Сопоставление результатов выполнения учащимися предложенных заданий начальной диагностики позволило разделить испытуемых на три группы по уровням владения умением определять состав числа:

1 уровень (высокий) – учащиеся осознанно владеют умением определять состав числа в пределах 10 без опоры на внешние вспомогательные средства; показывают состав числа на предметном и графическом материале; усвоили связь между операциями с предметными множествами и числовыми выражениями; умеют объяснить состава числа, опираясь на практические действия.

2 уровень (средний) – учащиеся показывают состав того или иного числа в пределах 10 на счётном материале (предметном или графическом), допуская неточности; связь между операциями с предметными множествами и числовыми выражениями определяют с помощью; самостоятельно не объясняют состав числа, опираясь на практические действия.

3 уровень (низкий) – учащиеся показывают состав числа в пределах 10 на счётном материале с постоянной помощью со стороны взрослого,

механически выполняя инструкции; не усвоили связь между операциями с предметными множествами и числовыми выражениями; не умеют объяснить состава числа, опираясь на практические действия.

По результатам диагностического этапа исследования большинство испытуемых находилось на низком уровне владения умением определять состав числа, незначительная часть детей имела средний уровень.

Коррекционно-педагогическая работа по формированию представлений о составе чисел первого десятка у младших школьников с трудностями в обучении представлена нами поэтапно. Последовательность предложенных этапов учитывает: порядок изучения состава числа, представленный в методической литературе [1; 2]; теорию поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина, Н.Ф. Талызиной [6]; уровень предшествующего опыта учащихся в усвоении умения определять состав числа; поэтапную смену ведущего вида мышления. Выделенные этапы характеризуются ниже.

I. Ознакомление со способами образования числа: присчитыванием и отсчитыванием единицы. Дети получают первые представления о том, что любое число может состоять из двух меньших чисел. Первый этап включает следующие виды работ.

➤ Показ способов образования числа педагогом на предметном материале. Закрепление связи количества предметов с цифрой, узнавание (глобальное прочтение) без пересчета небольших групп предметов (например, можно использовать домино).

➤ Выполнение учащимися практических действий с разнообразными предметами, графических видов работ, демонстрирующих образование числа, с последующей записью примеров на сложение и вычитание с единицей и объяснение учащимися способа образования числа с опорой на практические действия. Делается вывод о составе числа из двух меньших чисел, одно из которых единица.

➤ Выполнение учащимися практических действий с предметами по увеличению (уменьшению) на 1 общего количества предметов.

➤ Показ способа образования числа на иллюстративном материале (могут быть использованы предметные и схематические рисунки, наглядно иллюстрирующие образование того или иного числа). Объяснение учащимися способа образования числа с опорой на иллюстративный материал.

➤ Соотнесение предметной модели (использование реальных предметов, иллюстраций) образования числа с записью в виде суммы слагаемых, где одно из слагаемых – единица (соотнесение предметной модели с числовой моделью) и наоборот.

II. Ознакомление с различными вариантами состава числа. Дети усваивают закономерность, что каждое большее число может состоять из двух меньших чисел. У детей формируется адекватное представление

о составе числа при анализе количественного состава множества. Коррекционно-педагогическое воздействие на данном этапе реализуется в следующих видах работ.

2.1. Работа с опорой на практические действия с предметами.

➤ Ученики, выполняя практические действия, показывают состав того или иного числа в пределах 10 на конкретном счетном материале (предметные и иллюстративные пособия) и записывают соответствующий пример. Разъясняют состав числа по выполненной ими предметной модели состава числа.

➤ Ученики соотносят предметную модель состава числа с записью состава числа в виде суммы составляющих его чисел, разъясняя связь между компонентами моделей. Аналогичная работа проводится и по соотнесению графической модели состава числа (представление состава числа в виде графических схем, чертежей, рисунков) с числовой моделью.

➤ Педагог по результатам выполнения практических действий учащихся заполняет числовую таблицу, отражающую состав числа, над которым работают учащиеся класса, разъясняя ее структуру, порядок заполнения и соотносит с предметной моделью числа.

➤ По записанному примеру и/или по заполненной числовой таблице учащиеся выполняют соответствующие практические действия со счетным материалом, или на заранее заготовленных пособиях выполняют графические виды работ, конструируя состав заданного числа, и разъясняют свои действия.

➤ Ученики конструируют состав заданного числа, используя предметные пособия, выполняя графические виды работ (штриховка, зачеркивание, рисование, обводка, закрашивание и др.) и по результатам выполнения заполняют отсутствующие компоненты в примерах с "окошками" ($5 = 2 + \underline{\quad}$; $5 = \underline{\quad} + \underline{\quad}$) или заполняют таблицы состава числа.

2.2. Работа с опорой только на зрительно-пространственное восприятие без выполнения практических действий.

➤ Ученики анализируют ("читают") готовые образцы предметной, графической моделей состава числа.

➤ Определяют состав того или иного числа с опорой на готовые иллюстрации, не выполняя практических действий с самими предметами. Находят картинки, подбирают графические схемы, иллюстрирующие состав заданного однозначного числа; исключают неверные варианты; дополняют количество элементов до заданного количества, опираясь на иллюстрации.

➤ Выполняют примеры с "окошками", заполняют числовые таблицы состава того или иного числа (горизонтальные, вертикальные) с опорой на готовые предметные и графические модели состава числа.

III. Закрепление умения определять состав числа и делать соответствующие записи без опоры на иллюстрации и практические

действия с предметами. При выполнении примеров на сложение и вычитание в пределах десяти учатся опираться на знание состава числа. При затруднениях осуществляется выполнение действий в практическом плане. На данном этапе осуществляются следующие виды работ.

- Заполнение таблиц состава числа с недостающими компонентами.
- Дополнение названного или записанного однозначного числа до заданного большего числа.
- Составление примеров с заданным ответом.
- Решение примеров в пределах 10 с недостающим компонентом (примеров с "окошками"), опираясь на знание состава числа.
- Выполнение примеров на сложение и вычитание в пределах 10 с опорой на знание состава числа.

Выделенные этапы коррекционно-педагогической работы по формированию представлений о составе числа отражают освоение данного умения на уровне практических действий и в дальнейшем на уровне представлений. Не исключается перенос средств педагогической работы из предыдущего этапа в качестве опоры для формирования умения в новых условиях на следующий этап.

Рассмотрим порядок деятельности учащихся по формированию представлений о составе чисел первого десятка на примере работы с предметной моделью.

1. Выполнение практических действий по конструированию предметной модели состава числа.
2. Словесное объяснение состава числа, опираясь на выполненную предметную модель. Сначала с опорой на алгоритм ответа или с частичной помощью педагога в виде начала фразы и затем самостоятельно.
3. Запись состава числа в виде числового выражения (числовая модель состава числа) и чтение записанного числового выражения.
4. Соотнесение математической записи с соответствующей предметной моделью.

Рассмотрим примеры предметной, графической и числовой моделей состава числа, о которых мы упоминали. Предметная модель конструируется с помощью любого счетного материала (кубики, палочки, пуговицы, полоски бумаги, природные материалы, карандаши, геометрические фигуры, косточки домино и др.). При этом дети имеют возможность производить практические действия (группировать, раскладывать, собирать, соотносить, выкладывать, комбинировать, дополнять и др.). Состав числа визуализируется в виде деления совокупности предметов различными вариантами на группы. Отметим, что дети с трудностями в обучении при делении совокупности предметов на группы часто повторяют одни и те же варианты группировки, утрачивая суть поставленной задачи. Поэтому, раскладывая множество предметов на составные части, дети не должны

терять его начального количества, что позволит им лучше усвоить суть "число состоит из...".

Графическая модель конструируется в виде схемы, чертежа, рисунка. В этом случае практические действия с предметами не осуществляются, дети могут выполнять графические виды работ (закрашивать, делить множество на группы вертикальными и горизонтальными линиями, штриховать, дорисовывать недостающее количество элементов, соединять линиями и др.), могут анализировать готовые модели, дополнять частично сконструированные, заполнять схематические рисунки числами.

Числовая модель состава числа представляет собой запись состава числа в виде примера.

Выделим виды работ, организуемых на занятии при формировании представлений о составе числа: иллюстрирование состава числа операциями с предметами; иллюстрирование состава числа в графических видах работ (закрашивание, штриховка изображений цветными карандашами двух цветов; дорисовывание недостающего количества фигур до названного числа); записывание состава числа в виде примера; всевозможные прибавления и отнимания в пределах рассматриваемого числа; узнавание количества небольших групп предметов без пересчета (при использовании, например, домино); присчитывание одинаковыми группами, затем разными небольшими группами; заполнение таблиц состава числа; выполнение различных вариантов примеров с "окошками"; чтение готовых образцов моделей состава числа (предметных, графических, числовых); соотнесение различных моделей состава числа с записью состава числа в виде примера; дополнение количества предметов до заданного количества на основе знания состава числа; дополнение числа до заданного на основе знания состава числа; выполнение примеров на сложение и вычитание в пределах 10, опираясь на знание состава чисел. Все эти виды работ предварялись и сопровождались словесными пояснениями педагога, самих учащихся с трудностями в обучении. В качестве практического метода работы, позволяющего дольше удерживать внимание детей и поддерживать познавательный интерес к выполняемой деятельности, широко использовались возможности дидактической игры.

Оценка эффективности описанной коррекционно-педагогической работы показала положительные изменения у учащихся рассматриваемой категории: умение самостоятельно показать состав заданного числа с помощью счетного материала с последующей записью состава числа в виде примера; умение объяснить состав заданного числа, опираясь на рисунок; умение соотносить различные модели состава числа с записью состава числа в виде примера. Результатом организации специального обучения с учётом предложенных педагогических условий стало преобладание среднего уровня владения умением определять состав числа, наличие учащихся с первым уровнем, а также отсутствие

школьників с низким уровнем согласно предложенной нами 3-х уровневой шкале. Таким образом, коррекционно-педагогический эффект в обучении достигнут за счет максимального использования в учебном процессе поэтапно организованной практической деятельности учащихся с различным дидактическим материалом и опоры в процессе обучения на компенсаторные возможности детей с трудностями в обучении. Дальнейшие исследования по конкретизации особенностей коррекционно-педагогической работы с учащимися с трудностями в обучении по формированию представлений о числах и арифметических действиях с ними позволят совершенствовать методику обучения математике таких детей.

Список використаних джерел

1. Бантова М.А. Методика преподавания математики в начальных классах: учеб. пособие / М. А. Бантова, Г. В. Бельтюкова / под ред. М. А. Бантовой. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 1984. – 335 с.
2. Истомина Н. Б. Методика обучения математике в начальных классах. Учебное пособие для студентов средних и высших педагогических учебных заведений / Н. Б. Истомина. – М.: Академия, 2001. – 288 с.
3. Обучение детей с ЗПР в подготовительном классе / авт.-сост. В. Ф. Мачихина, Н. А. Цыпина. – М.: Педагогика, 1992. – 158 с.
4. Программы для специальных общеобразовательных школ для детей с тяжелыми нарушениями речи, для детей с трудностями в обучении с русским языком обучения. Русский язык. Человек и мир. Математика. I–V классы. – Минск: НИО, 2005. – 224 с.
5. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2000. – 720 с.
6. Фридман Л. М. Психолого-педагогические основы обучения математике в школе / Л. М. Фридман. – М.: Просвещение, 1983. – 160 с.
7. Цырулик Н. С. Особенности овладения нумерацией чисел первого десятка младшими школьниками с трудностями в обучении / Н. С. Цырулик // Специальное образование: традиции и инновации: материалы II Междунар. науч. конф., г. Минск, 8 – 9 апр. 2010 г. / Бел. гос. ун-т им. М. Танка; редкол. С. Е. Гайдукевич (отв. ред.), И. К. Русакович, В. В. Радыгина [и др.]. – Минск: БГПУ, 2010. – С. 250 – 252.
8. Цырулик Н. С. Формирование представлений о числе у младших школьников с трудностями в обучении / Н. С. Цырулик // Содержательные, процессуальные и лингвистические проблемы теории и практики подготовки специалистов для начальной школы, дошкольных и специальных учреждений: сб. науч. тр. преподавателей фак. дошкольного и начального образования /

редкол.: Б. А. Крук (отв. ред.) [и др.]. – Мозырь: УО МГПУ им. И. П. Шамякина, 2011. – С. 169 – 177.

The article considers the pedagogical conditions of formation of representations about the number of younger students with learning difficulties, the resulting from a delay of mental development. At the present time most of them are taught in classes of the integrated training and education. The article is addressed to teachers of primary school and teachers-speech pathologists working in these classes.

Keywords: learning difficulties, a delay of mental development, subject-practical activities, diagnostic framework of education, correctional and pedagogical work.

Отримано 24.6.2013

УДК 37.013:376:37.015.31

О.В. Чопік

ДОСЛІДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ВПЛИВУ НА ФОРМУВАННЯ КОЛЕКТИВУ УЧНІВ ІНКЛЮЗИВНОГО КЛАСУ

У статті описано результати дослідження педагогічного впливу на формування колективу учнів інклюзивного класу.

Ключові слова: педагоги, учні з вадами психофізичного розвитку, здорові діти, інклюзивний клас.

В статті описані результати дослідження педагогічного впливу на формування колективу учнів інклюзивного класу.

Ключевые слова: педагоги, ученики с недостатками психофизического развития, здоровые дети, инклюзивный класс.

Одним з важливих питань інклюзивної освіти є формування колективу учнів інклюзивного класу. Успішне вирішення цієї проблеми є неможливим без емоційної та когнітивної готовності вчителів загальноосвітніх шкіл до роботи з дітьми з вадами психофізичного розвитку.

Педагоги інклюзивних класів, в яких навчаються діти з порушеннями опорно-рухового апарату (ОРА), повинні володіти певною системою

знань, вмінь і навичок, зокрема, позитивно ставитися до інклюзивної освіти, до учнів з вадами ОРА; знати нормативно-правові засади організації інклюзивного навчання, особливості психофізичного розвитку школярів з порушеннями ОРА, особливості навчання і виховання цих дітей; вміти реалізувати індивідуальний підхід до інклюзованої дитини, підбирати методи і форми роботи з нею, враховуючи її діагноз; прагнути до підвищення власного наукового, фахового та методичного рівня з питань інклюзивної освіти; бути готовими до співпраці з корекційним і соціальним педагогами, психологом, логопедом тощо.

Також вчителі мають бути компетентними у проблемі формування позитивних взаємин дітей, а саме: знати структуру міжособистісних стосунків у класі; вміти забезпечувати сприятливий соціально-психологічний клімат у класі, налагоджувати позитивні взаємини дітей з вадами ОРА із здоровими ровесниками в умовах інклюзивного навчання; співпрацювати з батьками дітей з порушеннями ОРА і здорових учнів, розподіляти доручення між учнями, враховуючи індивідуальні особливості кожної дитини та її місце у системі міжособистісних взаємин у класі; бути прикладом для наслідування; систематично контролювати розвиток міжособистісних взаємин у класному колективі тощо.

Окремі аспекти вище вказаної проблеми висвітлено у дослідженнях В.І. Бондаря, Л.М. Гречко, В.В. Засенка, А.А. Колупасєвої, М.П. Матвєєвої, С.П. Миронової, Ю.М. Найди, Н.М. Назарової, Т.Д. Сак, В.М. Синьова, Л.М. Шипіциної, А.Г. Шевцова та ін.

Ми провели дослідження, метою якого було вивчення ставлення вчителів інклюзивних класів до проблем спільного навчання здорових дітей і учнів з вадами психофізичного розвитку. Вивчалась їхня думка про рівень науково-методичного забезпечення навчального закладу щодо запровадження інклюзивного навчання, з'ясовувалось, якими науково-методичними посібниками з питань інклюзивної освіти вони користуються, чи хотіли б вчителі отримувати додатково пільги за роботу в інклюзивному класі, як чинники, вказані в анкеті, впливають на процес запровадження інклюзивного навчання, чи звертаються вони до фахівців за консультаціями, а також вивчались погляди вчителів щодо ставлення здорових учнів до дітей з порушеннями ОРА і щодо труднощів, які заважатимуть успішній інклюзії дітей з вадами ОРА.

У дослідженні брали участь 108 учителів інклюзивних шкіл Хмельницької та Закарпатської областей. Основним методом дослідження було анкетування. Нами було використано адаптований варіант анкети відповідно до мети дослідження, розробленої Інститутом інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. Анкету кожен респондент заповнював індивідуально, у письмовій формі. Анкетування було анонімним.

На думку 64% вчителів, науково-методичне забезпечення навчального закладу щодо запровадження інклюзивного навчання є практично відсутнім; 28% респондентів вважають, що забезпечення є посереднім, не вистачає всіх потрібних засобів; лише 4% опитаних відповіли, що рівнем науково-методичного забезпечення вони цілком задоволені; 4% педагогів не відповіли на це запитання.

Кількісний аналіз результатів анкетування показав, що 60% опитаних не використовують у своїй педагогічній роботі науково-методичну літературу з питань інклюзивної освіти; 40% вчителів користуються посібниками, присвяченими інклюзивній освіті дітей, фаховими періодичними виданнями, збірниками наукових праць, які містять статті про проблеми інклюзії тощо.

Було з'ясовано, до яких спеціалістів звертаються вчителі за консультаціями. Результати показано у таблиці.

Таблиця

Кількість звернень вчителів за консультаціями (%)

№ п/п	Спеціаліст	% педагогів, які звертаються за консультаціями до спеціаліста	% педагогів, які не звертаються за консультаціями до спеціаліста
1.	Психолог	76	24
2.	Соціальний педагог	21	79
3.	Корекційний педагог	56	44
4.	Тифлопедагог	9	81
5.	Сурдопедагог	6	94
6.	Логопед	70	30
7.	Медичний працівник	30	70

5% опитаних додали, що також звертаються за консультаціями до асистента вчителя.

Було з'ясовано, як впливають нижче вказані чинники на процес запровадження інклюзивного навчання.

49% респондентів вважають, що недостатній досвід підготовки вчителів до роботи з дітьми з вадами психофізичного розвитку ускладнює процес запровадження спільного навчання здорових і хворих школярів; на думку 12% педагогів, успішність запровадження інклюзивного навчання не залежить від досвіду підготовки вчителів; 39% опитаних не дали відповідь на це запитання, оскільки, можливо, у них недостатньо досвіду роботи з цією категорією дітей.

Вивчалась думка вчителів щодо ставлення здорових ровесників до дітей, які потребують корекції психофізичного розвитку. 71% респондентів зазначають, що негативне ставлення до учнів з вадами

психофізичного розвитку ускладнює процес запровадження інклюзивної освіти; 10% опитаних вказують, що не помічали негативного ставлення до хворих школярів; 19% педагогів не відповіли на питання.

41% педагогів вважають, що нормативно-правова база в Україні сприяє процесу запровадження інклюзивного навчання; 36% респондентів є переконаними, що навпаки – ускладнює; 23% вчителів не відповіли на запитання, що свідчить про їхню некомпетентність у цьому питанні.

79% респондентів наголошують на важливості здійснення психолого-педагогічного супроводу дітей з порушеннями психофізичного розвитку; 11% опитаних не надають важливого значення цьому питанню; 16% вчителів не дали відповідь на поставлене запитання, що свідчить про їхню незацікавленість у цій проблемі.

84% педагогів зазначили, що, на думку батьків дітей з вадами психофізичного розвитку, вчителі загальноосвітніх закладів є недостатньо компетентними у питаннях виховання та навчання дітей, що потребують корекції психофізичного розвитку. 16% опитаних не відповіли на питання.

59% педагогів вважають, що додаткове психологічне та фізичне навантаження на педагогів ускладнює процес запровадження інклюзивної освіти; на думку 12% опитаних, додаткове навантаження вчителів не відображається на їх діяльності; 29% є некомпетентними у питанні.

На думку 47% вчителів, наповнюваність класу (у складі не більше 1-3 учнів з вадами психофізичного розвитку) позитивно впливають на процес запровадження інклюзивного навчання; 27% респондентів зазначили, що відповідна наповнюваність інклюзивного класу ускладнює навчально-виховний процес; 26% опитаних не дали відповіді на питання.

79% вчителів є переконаними у тому, що необхідно створювати в освітньому закладі спеціальні умови, наприклад, кабінет супроводу інклюзивної освіти, спеціальні програми, навчальні посібники тощо; 21% педагогів не відповіли на це питання. Це дає підставу вважати, що вони є противниками інклюзивної освіти.

Вивчалось ставлення респондентів щодо співпраці в одному класі вчителя-предметника і асистента вчителя. 70% опитаних вважають, що робота асистента вчителя полегшить процес запровадження інклюзивного навчання; 6% педагогів не погоджуються з вищевказаним твердженням; 24% вчителів не відповіли на запитання. Це свідчить про те, що вони не надають великого значення роботі асистента вчителя в інклюзивному класі, не розуміють сутності його діяльності.

73% опитаних наголошують на необхідності створення дружнього до дитини навчального середовища; 27% респондентів не дали відповідь на

це питання. Можна припустити, що вони не зацікавлені в успішності запровадження інклюзивної освіти.

Вивчалось ставлення батьків здорових дітей до учнів з вадами психофізичного розвитку. 64% вчителів зазначили, що негативне ставлення батьків ускладнює процес запровадження інклюзивного навчання; 6% респондентів наголосили, що не зустрічали у своїй практиці негативного ставлення батьків здорових дітей до школярів з порушеннями психофізичного розвитку; 30% опитаних не відповіли на запитання. Це свідчить про усвідомлення ними вагомості впливу батьків здорових учнів на становлення міжособистісних стосунків дітей в інклюзивному класі.

Вивчалась думка педагогів щодо додаткових пільг за роботу в інклюзивному класі. 54% вчителів відповіли, що хотіли б *"безкоштовно отримати певну літературу, мультимедійні засоби, дидактичні матеріали"*, *"додатково 2 дні відпустки"*, *"підвищення заробітної плати"*, *"санаторно-курортне лікування"*, *"додатковий вихідний день"*, *"зменшення навантаження"*, *"безкоштовні консультації фахових працівників"*, *"щоб змінили зарахування стажу (1,5-2 роки за 1 рік)"*. 46% опитаних не відповіли на запитання. Можна припустити, що вони не бачать потреби у додаткових пільгах.

Ми з'ясували думку вчителів щодо труднощів, які, на їхній погляд, перешкоджатимуть успішній інклюзії дітей з вадами опорно-рухового апарату. 64% педагогів вказують на групи труднощів, які пов'язані з недостатнім рівнем забезпечення матеріально-технічної та науково-методичної бази в інклюзивних закладах, недосконалість законодавчої бази, а також з неготовністю суспільства до інклюзивної освіти. До першої групи труднощів можна віднести *"відсутність методичного забезпечення"*, *"відсутність належного матеріально-технічного забезпечення"*, *"відсутність спеціальних дидактичних матеріалів"*, *"недостатній рівень підготовки вчителів"*, *"невідповідність системи оцінювання можливостям дітей з вадами психофізичного розвитку"*, *"швидка виснажливність дітей з вадами психофізичного розвитку на уроці, порушення дрібної моторики"*, *"недостатня компетентність вчителів"*, *"відсутність навчальних програм для інклюзивних класів"*, *"архітектурна недоступність шкіл"*, *"недостатній рівень законодавчої бази"*, *"недостатнє фінансування державних установ"* тощо. Друга група труднощів охоплює такі проблеми, як *"низька загальна культура суспільства, яка не сприяє толерантному ставленню до дітей з порушеннями психофізичного розвитку"*, *"постійне звернення уваги оточуючих на психічні і фізичні вади"*, *"несприятливий психологічний клімат у класі"*, *"негативне ставлення здорових дітей"*, *"нерозуміння зі сторони батьків здорових дітей"*, *"негативне ставлення батьків хворих дітей до їхнього навчання в інклюзивному класі"*, *"небажання дитини з*

вадами навчатись у звичайному класі" тощо. 36% респондентів не дали відповідь на запитання.

Вивчались погляди вчителів щодо ставлення здорових учнів до дітей з порушеннями опорно-рухового апарату. 67% відповіли, що здорові школярі можуть по-різному ставитись до дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Часто здорові діти ставляться до школярів з вадами опорно-рухового апарату "погано", "з нерозумінням, їм з ними не цікаво", "з презирством, упереджено, зі страхом", "по-різному, чим складніше порушення, тим гірше ставлення", "критично, поки дитина з вадами опорно-рухового апарату не покаже, що така ж як усі", "некоректно", "з насмішкою", "жорстоко", "недоброзичливо, непривітно, знущуються над такими дітьми". Хоча нерідко здорові учні можуть ставитися "з розумінням", "милосердно", "спочатку насторожено, а потім як до рівних собі", "позитивно", "співчують, але не всі здорові діти хочуть навчатися з дітьми з порушеннями опорно-рухового апарату", "зі співчуттям і готовністю допомогти у будь-яких сферах життя", "нормально", "толерантно". Опитані педагоги це пояснюють наступним чином: "ставлення залежить від роботи вчителя, проведеної з здоровими дітьми та їхніми батьками", "ставлення залежить від сімейного виховання", "ставлення залежить від педагога". 33% респондентів не відповіли на запитання.

Результати дослідження свідчать, що науково-методичне забезпечення навчальних закладів щодо запровадження інклюзивного навчання є практично відсутнім або посереднім. Більшість вчителів у своїй роботі не використовують науково-методичну літературу з питань інклюзивної освіти через її недоступність, а також через відсутність потреби у цьому. Оскільки, можна припустити, що вони є незацікавленими в успішності запровадження спільного навчання здорових дітей і учнів з вадами психофізичного розвитку. Майже чотири п'ятих респондентів наголошують на важливості здійснення психолого-педагогічного супроводу дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Майже три четвертих педагогів звертаються за консультаціями до психолога і логопеда, більше половини – до корекційного педагога, менше третини – до медичного працівника і соціального педагога, менше десятої частини опитаних вчителів звертаються за консультаціями до асистента вчителя, тифло- і сурдопедагогів. Проте близько половини вчителів вказують на недостатній рівень готовності до роботи з дітьми з вадами психофізичного розвитку. Більше половини респондентів вважають, що додаткове психологічне та фізичне навантаження на педагогів ускладнює процес запровадження інклюзивної освіти. Вони б хотіли отримувати додатково пільги за роботу в інклюзивному класі. Близько третини вчителів є переконаними, що нормативно-правова база в Україні ускладнює процес запровадження інклюзивної освіти. Майже чотири п'ятих опитаних вважають, що в

освітньому закладі необхідно створювати спеціальні умови для запровадження інклюзивного навчання. Приблизно така ж кількість педагогів зазначили, що, на думку батьків дітей з вадами психофізичного розвитку, вчителі загальноосвітніх закладів є недостатньо компетентними у питаннях виховання та навчання їхніх дітей. Важливо також забезпечити дружнє до дитини навчальне середовище. У цьому є переконаними близько три четвертих педагогів. Значна роль у цьому питанні відводиться, на думку педагогів, асистенту вчителя і батькам дітей, оскільки їхнє ставлення до дітей з вадами психофізичного розвитку прямо впливає на стосунки учнів в інклюзивному класі. Як зазначають більше половини вчителів, це ставлення є негативним. Відповідно ставлення здорових ровесників до дітей з вадами опорно-рухового апарату є різним.

Було також проаналізовано плани виховної роботи класних керівників інклюзивних класів. З'ясовано, при плануванні навчально-виховної роботи педагоги не надають вагомого значення проблемі формування позитивних взаємин дітей інклюзивного класу. Виявлено, що вчителі не звертають особливої уваги на пропедевтичний період в організації спільного навчання здорових дітей і учнів з вадами ОРА в інклюзивному класі. Оскільки у планах виховної роботи не передбачено види роботи, які б сприяли включенню дитини з порушеннями ОРА у колектив, наприклад, організація спеціальних ігор, тренінгів, бесід на морально-етичні теми, перегляд відеозаписів про людей з порушеннями психофізичного розвитку тощо.

Проаналізувавши конспекти уроків вчителів, сценарії виховних заходів, розроблені класними керівниками, з'ясовано, що переважна більшість педагогів не враховують індивідуальних можливостей та особливостей психофізичного розвитку школярів з порушеннями ОРА у своїй роботі, вважаючи, що цей аспект є прерогативою роботи корекційних педагогів.

Класні керівники не надають вагомого значення співпраці з батьками дітей. Оскільки виявлено, що у планах виховної роботи не передбачено заходи для підготовки батьків обох категорій школярів до приходу у клас дитини з вадами ОРА, не заплановано спільні види роботи для учнів і батьків з метою налагодження батьківсько-дитячих стосунків, згуртування учнівського колективу. Відмічено, що тематика батьківських зборів не відображає проблему формування колективу інклюзивного класу.

На думку класних керівників, проблемою формування позитивних взаємин дітей з вадами ОРА із здоровими ровесниками повинні займатися корекційний педагог, психолог і соціальний педагог.

Аналіз результатів дослідження дозволяє зробити висновок, що значна частина педагогів є недостатньо компетентними у питаннях інклюзивної освіти. Це пов'язано як з недостатнім рівнем забезпечення

науково-методичної та матеріально-технічної бази навчального закладу, так і з недостатньою сформованістю емоційної готовності вчителів до спільного навчання дітей в умовах інклюзивного навчання.

Актуальним перспективним напрямом дослідження є розробка спеціального методичного забезпечення з підготовки вчителів до роботи у системі інклюзивної освіти.

Список використаних джерел

1. Гречко Л.М. Психологічний супровід дітей молодшого шкільного віку з вадами психофізичного розвитку в умовах інтегрованого навчання: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: 19.00.08 "Спеціальна психологія" / Ін-т спец. педагогіки АПН України: К., 2008. – 20 с.
2. Миронова С.П. Підготовка педагогічного персоналу до роботи у системі інклюзивної освіти дітей з психофізичними порушеннями / С.П. Миронова // "Инклюзивное образование на современном этапе становления школы инновационного типа" – Материалы Всеукраинской научно-практической конференции / под общ. ред. Ляшенко А.Н. – Симферополь, 2011. – С. 222-226.

In the article the results of research of pedagogical influence are described on forming of collective of students of inclusive class.

Keywords: teachers, pupils with violations of psychophysical development, healthy children, inclusive class.

Отримано 14.6.2013

УДК: 376-056.263:616.28 – 008.14 – 053.4 / 5:616 – 089.843 – 031.61:611.851

В.М. Шевченко

УМОВИ ЕФЕКТИВНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ З КОХЛЕАРНИМИ ІМПЛАНТАМИ

У статті представлено метод реабілітації дітей з глибокими порушеннями слуху - кохлеарна імплантація. Автором розкрито сутність застосування методу, його специфіку, умови ефективної реабілітації дітей, наголошено на визначній ролі батьків для успішної реабілітації. .

Ключові слова: кохлеарна імплантація, умови реабілітації, діти з порушеннями слуху, інтеграція та соціалізація.

В статті представлено метод реабілітації дітей з глибокими порушеннями слуху – кохлеарна імплантація. Автором розкрито сутність застосування методу, його специфіку, умови ефективної реабілітації дітей, відзначено велику роль батьків для успішної реабілітації.

Ключеві слова: кохлеарна імплантація, умови реабілітації, діти з порушеннями слуху, інтеграція та соціалізація.

Головною метою процесу реабілітації дітей з порушеннями слуху та підготовки їх до навчання у загальноосвітньому або інклюзивному навчальному закладі є створення природних умов для розвитку слухового сприймання та використання його як фізіологічної основи для розвитку власної мови. В процесі реабілітації дитина з порушеннями слуху повинна навчитися чути оточуючі звуки, розуміти їх та діяти відповідно до почутого.

Навчання дітей з порушеннями слуху усній мові завжди розглядалося та розглядається як пріоритетне завдання, вирішення якого сприяє їх більш повноцінному особистісному розвитку та соціальній адаптації (Багрова І.Г., Бельтюков В.І., Волкова К.О., Зікєєв А.Г., Зиков С.О., Зикова Т.С., Леонгард Е.І., Луцько К.В., Назарова Л.П., Носкова Л.П., Рау Ф.Ф., Слезіна Н.Ф., Шелгунова Н.І., Шматко Н.Д., Яхніна О.З. та ін.).

Поняття "порушення слуху" використовується для всіх видів і ступенів порушення слуху, які умовно можна розділити на дві категорії: туговухість та глухота. Глухота та глибокі втрати слуху суттєво впливають на розвиток особистості людини. Глухі люди, а особливо глухі діти, обмежені в реалізації свого життєвого потенціалу, оскільки зазнають значних труднощів у повсякденному житті, при навчанні, спілкуванні з родиною, з друзями та колегами.

Сучасні досягнення науки, в тому числі техніки, медицини, сурдопедагогіки, обумовили розробку високих технологій, необхідних для практичного вирішення більшості проблем дітей та дорослих з порушеннями слуху. Сучасні адаптивні цифрові слухові апарати та системи кохлеарної імплантації надають користувачу можливість чути та розрізняти мовні й оточуючі звуки в будь-якій ситуації [2, с. 14-15].

На сьогодні в якості одного з найбільш перспективних технічних напрямків для реабілітації людей з сенсоневральною туговухістю високого ступеня та глухотою, насамперед дітей, і наступної інтеграції їх в середовище чуючих, є кохлеарна імплантація – революційний крок у слухопротезуванні, що здійснюється шляхом хірургічного втручання та є загальноновизнаним методом лікування (Богомільський М.Р., Дьяконова І.М., Дайхес М.А., Корольова І.В., Миронова Е.В., Таваркіладзе Г.А., Овчинников Ю.М., Ланцов О.О., Луцько К.В., Мороз Б.С., Янов Ю.К. та ін.). На відміну від слухового апарату, кохлеарний імплант виконує

функцію пошкодженого завитка шляхом вживлення системи електродів безпосередньо у внутрішнє вухо [1, с. 48-49].

Головна користь від кохлеарної імплантації полягає в тому, що у людини з порушеннями слуху з'являються всі умови для подальшого ефективного навчання, праці та відпочинку нарівні з чуючими людьми, для реалізації своїх устремлінь та бажань, повноцінного розкриття власних можливостей, покращання практично всіх сторін не лише свого життя, але й життя рідних, близьких і друзів. Діти, яким в ранньому віці встановили кохлеарний імплант та провели необхідну реабілітацію, досягають значних результатів у оволодінні мовою, що дозволяє їм вести активне соціальне життя [4, с. 7].

Зазначимо, що кохлеарна імплантація являє собою такий вид слухопротезування, який повинен бути застосований лише у випадках, коли слухові апарати не можуть повноцінно компенсувати сприймання мови на слух. На сьогодні існує велике розмаїття типів слухових апаратів, які надають значну допомогу слабкочуючим дітям з різною втратою слуху. Завдяки правильно підібраним та налаштованим адаптивним цифровим слуховим апаратам частина з них навіть має змогу сприймати мову повноцінно, тобто чути всю звукову структуру кожного слова в мовному потоці. Зрозуміло, що такі слабкочуючі діти не потребують операції зі встановлення кохлеарного імпланта, їм досить слухових апаратів.

Сучасна технологія слухопротезування, яка реалізована за допомогою адаптивних цифрових слухових апаратів та систем кохлеарної імплантації, надала більшості їх користувачів реальну можливість краще чути та спілкуватися в різних акустичних умовах. Але навіть самі сучасні технології для покращення слуху, які реалізуються в пристроях, якщо їх застосовувати монаурально, тобто на одному вусі, не можуть в повній мірі відновити комунікативні функції слабкочуючої, а особливо глухої людини, необхідне бінауральне слухопротезування [2, с. 24].

Повноцінне оволодіння глухою дитиною усною мовою передбачає розвиток здатності досить вільно розуміти звернену мову співбесідника та зрозуміло говорити. Ці два процеси взаємопов'язані, їх формування здійснюється з опорою на слухове сприймання учнів. Для цього необхідно здійснити комплекс корекційно-розвиваючих та виховних заходів, алгоритм яких включає всебічне обстеження стану слуху дитини, раннє виявлення порушень слуху, своєчасне бінауральне слухопротезування, психологічний, сурдопедагогічний та технічний супровід батьків дітей з порушеннями слуху [2, с. 52].

За таких умов та відсутності супутніх порушень слухомовленнєвий розвиток дитини раннього віку з порушенням слуху в значній мірі відбувається спонтанно, як і в нормально чуючих дітей. За умов систематичних занять слух та мова дитини нормалізуються протягом перших 2-4 років. В підсумку такі діти швидко наздоганяють в мовному

та когнітивному розвитку нормально чуючих дітей та успішно навчаються в загальноосвітніх закладах [2, с. 51].

Важливою основою для цього є раннє втручання, яке починається з найменшого віку і поступово переходить в корекційно-розвивальну роботу в спеціальних групах дитячих закладів з активним та цілеспрямованим супроводом батьків в системі підготовки дитини до навчання в школі [2, с. 5].

Основна мета довготривалої корекційної програми полягає в розвитку мовлення і комунікативних навичок у дітей з порушеннями слуху, щоб після виконання спеціальної програми досягти таких же, як і у чуючих однолітків, показників розвитку мовлення, реалізації комунікативних потреб та запитів [4, с. 14].

Процес реабілітації слуху у дітей із вродженою глухотою займає кілька років та вимагає інтенсивних постійних занять із сурдопедагогом як до операції, так і після неї. Ефективність кохлеарної імплантації залежить від ступеня розвитку мовних навичок у дитини до операції, тривалістю використання СА та віку, в якому наступила глухота і була проведена операція. Оптимальним віком є 1-3 роки. Проведена в цей період операція дозволяє розвинути у дитини слух та мову через 2-3 роки після операції до рівня нормально чуючих однолітків, що дає змогу в подальшому відвідувати загальноосвітній дитячий садок та школу [2, с. 69-70].

Кохлеарна імплантація незвичайна операція, вона закладає фундамент для формування у дитини нових функціональних систем (слухової, слухозорової, слухомовленнєвої), для зародження і розвитку усної мови. Тому всі фахівці, які приймають участь в підготовці дитини і батьків до операції, повинні не лише пояснювати батькам механізм оперативного втручання, але і обов'язково надавати рекомендації щодо необхідності проведення щоденних занять з дітьми в післяопераційний період.

Батьки повинні розуміти, що сама по собі операція не робить дитину чуючою. Адже чуюча людина – це людина, яка розуміє те, що чує, розуміє мову. У нашому випадку і дитина, і доросла людина після операції мови не розуміють. Вони сприймають на слух багато звуків, яких раніше не чули, тобто сприймають звуковий хаос, який не несе в собі ніякої інформації. Можливість чути за допомогою сучасних технічних засобів ще не означає, що всі звуки, які дитина чує, будуть автоматично сприйняті, усвідомлені та зрозумілі. Розумінню та розрізненню звуків повинні навчити сурдопедагоги разом з батьками. [3, с. 4].

Важливою складовою цього процесу є педагогічна (ре)абілітація. Сьогодні практично кожну глуху дитину ми повинні розглядати як дитину із залишковим слухом і, відповідно, до неї повинен бути застосований такий же сурдопедагогічний підхід, як і до слабочуючої дитини.

Знання і розуміння цього факту повинне стати для фахівців та батьків глухих дітей суттєвим чинником для розробки спеціальної програми реабілітації, спрямованої на розвиток слухової та мовленнєвої функції дитини. Звичайно, розвиток слуху та мови у дітей із залишковим слухом відбувається складніше, ніж у нормально та слабкочуючих дітей, оскільки успіхи у них з'являються лише при послідовному та багаторічному зусиллі сурдопедагогів та батьків. Тому чим раніше такі діти почнуть займатися, тим більшого успіху вони досягнуть у майбутньому [2, с. 37].

Доля дитини з порушенням слуху визначається такими факторами, як вік, у якому відбулося порушення слухової функції, термін встановлення порушення, ступінь зниження слуху та своєчасність початку заходів, спрямованих на відновлення слухової функції.

Перші роки життя дитини в багатьох аспектах є критичними, оскільки в цьому віці відбуваються розвиток мови, формування пізнавальних і соціально-емоційних навичок. Порушення функції слуху уповільнює або зупиняє розвиток дитини, тому своєчасна діагностика запобігає небажаним наслідкам, обумовленим порушенням слуху.

Важливо враховувати, що у переважній більшості дітей порушення слуху виникають на 1-3-у році життя, тобто в домовленнєвий період або в період становлення мови. Своєчасний і правильний діагноз порушень слухосприймання дає можливість як найраніше розпочати реабілітацію і допомагає швидшій інтеграції та соціалізації дитини [6, с. 10-13].

Встановлено, що діти після кохлеарного слухопротезування у 5-6 разів частіше навчаються в загальноосвітніх школах, ніж діти зі слуховими апаратами. І хоч навчання в масових закладах не є самоціллю кохлеарного протезування дітей, їх перебування в середовищі чуючих свідчить про гармонізацію їх розвитку, приведення сенсорного та інтелектуального компонентів у відповідність з нормами, характерними для особистісних показників чуючих дітей. Важливо те, що люди з кохлеарними імплантами мають більше можливостей одержати престижну професію і працевлаштуватися, ніж люди з великими втратами слуху, які мають слухові апарати. Хоча на сьогодні вартість системи кохлеарної імплантації досить висока, вона дає суспільству великий економічний ефект. Так, зокрема, відомо, що через 8-10 років після проведення операції з кохлеарної імплантації витрати на неї не лише відшкодовуються, але й дають великий економічний і, особливо, соціальний ефект: людина з кохлеарним імплантом працює, емоційна, гармонійна сама і гармонізує найближче оточення (мається на увазі спілкування, відсутність тривожності, напруженості, пов'язаних з порушенням слуху, побутова комфортність тощо), здатна утримувати себе і родину, приносить користь суспільству [4, с. 7].

Разом з тим необхідно розуміти, що застосування навіть сучасних високих технологій не дозволяє повністю відновити слух у дітей з важкими порушеннями слуху.

У сурдопедагогіці, в т.ч. і вітчизняній, розроблені методики, що ґрунтуються на використанні та розвитку інтелектуального потенціалу глухої дитини (дорослого) при опануванні мовлення, розвитку слухового сприймання, слухомовленнєвої пам'яті, інших психічних процесів, важливих для формування повноцінної особистості дитини, забезпечення її інтеграції в суспільство. Дитина з порушенням слуху здатна опанувати ті специфічні знання та уміння, якими не володіє дитина з нормальною слуховою функцією. Зокрема, це читання з губ, здатність обробляти мовленнєву інформацію лише за окремими фрагментами звукового потоку (фонемами, складами, окремими словами), розпізнавати мовлення за тактильно-вібраційними сигналами тощо. Це можливо за допомоги спеціальної індивідуальної програми занять з розвитку слухомовленнєвих навичок та участі команди з багатьох фахівців та батьків дитини [4, с. 5].

Головним завданням роботи з розвитку мовлення дітей з кохлеарними імплантами є формування мови як засобу спілкування. Для того, щоб усне мовлення стало для них засобом спілкування з чуючими, необхідно розвивати сприймання і відтворення (вимовляння). Ранні корекційні заняття сприяють розвитку слухового сприймання дітей саме в той період, коли проходить фізіологічне дозрівання слухового аналізатора. Для того, щоб почав функціонувати і розвиватися слуховий аналізатор при глибоких порушеннях слуху, необхідний інтенсивний і ранній педагогічний вплив [5, с. 8]. Дитина повинна навчитися знаходити, розуміти та диференціювати оточуючі звуки, а також поступово розширювати можливості слухомовленнєвого усного спілкування і таким чином повноцінно розвиватися як особистість. Саме тому перші роки життя дитини є найбільш важливим періодом для успішного розвитку слухового сприймання та розмовної мови [2, с. 37].

Іноколи батьки звертаються до реабілітаційних центрів з дітьми, які не володіють мовою, не зважаючи на те, що операція була проведена від одного до трьох років назад. На нашу думку, проблема криється в тому, що після встановлення кохлеарного імпланту діти перебувають в спеціальних закладах, в середовищі переважно глухих. Зрозуміло, що в таких умовах слух і мова дитини розвиватися не будуть, навіть якщо діти будуть чути звуки з великої відстані, оскільки у них не має відповідного мовного оточення. У такому разі розвиток слухомовленнєвих навичок не відбувається, як і соціалізації дітей у середовище чуючих, що є головною метою проведення кохлеарної імплантації. Такі діти досить швидко оволодівають мовою жестів, а кохлеарний імплант залишається не задіяним, хоча операція створила надійну фізіологічну базу для сприйняття дітьми усної мови та оволодіння нею. Саме тому батьки повинні володіти всебічною інформацією про кохлеарну імплантацію, щоб на її основі приймати рішення [3, с. 4].

Завдання фахівців та батьків полягає в тому, щоб забезпечити дитині доступність сприймання якомога більшої кількості звуків та ідентифікації їх з фонемами, що забезпечить якісніше сприймання, аналіз та розуміння мовлення [4, с. 5].

Відповідальний та усвідомлений вибір батьками для своєї дитини шляху соціалізації передбачає прийняття ними на себе додаткових обов'язків, які передбачають затрати моральних сил та матеріальних засобів зі створення необхідних умов для виховання та розвитку слабкочуючої дитини в сім'ї та організації її навчання в школі. Саме на батьків лягає персональна відповідальність за постійну та активну взаємодію з педагогами та фахівцями, за виконання всіх завдань та рекомендацій зі створення розвиваючого побутового середовища і повноцінного слухомовленнєвого спілкування.

Низький рівень батьківської участі в процесі реабілітації може мати негативні наслідки: дитина не справляється із засвоєнням загальноосвітньої програми, їй важко інтегруватися та адаптуватися в соціум масової школи [2, с. 51].

Головною метою реабілітації дітей з порушеннями слуху є створення звичайних умов для розвитку нормального слухового сприймання та розвитку на його основі розмовної мови дитини. Успішне проведення реабілітації є основою для ефективної підготовки дитини до інтеграції в суспільство, в першу чергу, до навчання в загальноосвітній школі. Це можливе при спільній злагодженій діяльності фахівців та батьків [2, с. 41].

Лише за умови дотримання вказаних рекомендацій можна досягти того, щоб діти з кохлеарними імплантами вирости потрібними і корисними суспільству людьми, впевненими у своїх можливостях та власних силах.

Отже, метод кохлеарної імплантації на сьогодні є найбільш ефективним, безпечним і надійним методом реабілітації як дорослих, так і дітей з важкими порушеннями слуху і глухотою. Це єдиний спосіб ефективної реабілітації слуху та мови дітей і дорослих з повною глухотою, або коли пороги слуху перевищують 90 дБ. Тому якщо дитині поставлено діагноз "глухота", це не означає, що вона не зможе чути. Сучасні технології і правильно організована та проведена слухомовленнєва реабілітація дають справжню можливість людям поліпшити або повністю відновити слухове сприймання, отримати можливість для спілкування, а отже – можливості розвиватися і жити повноцінним життям, постійно підвищуючи його якість.

Постійне партнерство між фахівцями та батьками, своєчасно проведені аналізи, належним чином організована корекційно-розвиткова робота є запорукою вдалої слухомовленнєвої реабілітації дітей з порушеннями слуху та підготовки їх до навчання в масовій або інклюзивній школі.

Список використаних джерел

1. Дитина зі світу тиші: на допомогу батьками нечуючої дитини / наук.-метод. посіб. / Укл. Н.А. Зборовська та ін., за ред. С.В. Кульбіді. – К.: СПКТБ УТОГ, 2011. – С. 48-49.
2. Дети с нарушениями слуха: шаг за шагом от диагностики до инклюзии: пособ. для специалистов и родителей / (авт.: Б.С. Мороз, В.П. Овсяник, О.Н. Борисенко и др.; под ред. Б.С. Мороза). – К.: А.Т. Ростунов, 2013. – С. 37, 41, 51-52, 69-70.
3. Имплантация, педагогическая абилитация, реабилитация // Наше життя. – 2011. – 23 вересня. – С. 4.
4. Мороз Б.С., Овсяник В.П., Луцько К.В. Корекційні технології у слухопротезуванні дітей. – К., 2008. - С. 5, 7, 14.
5. Рання педагогічна корекція відхилень у розвитку дітей з порушеним слухом // Наше життя. – 2008. – 27 червня. – С. 8.
6. Рахманов В.М. Медико-социальные аспекты воспитания и обучения детей с нарушениями слуха. – Х.: Основа, 1990. – в 214 с.

The paper presents a method of rehabilitation of children with profound hearing loss - cochlear implants. The author reveals the essence of the method, its specificity, the terms of the effective rehabilitation of children, noted the great role of parents for a successful rehabilitation.

Keywords: cochlear implants, terms of rehabilitation, children with hearing impairments, integration and socialization.

Отримано 10.6.2013

УДК 376-056.34:159.942

Д.І. Шульженко

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЕМОЦІЙНОЇ РЕГУЛЯЦІЇ У ДІТЕЙ З ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

У статті представлені результати описового та порівняльного статистичного аналізу емпіричного дослідження емоційної регуляції учнів із затримкою психічного розвитку як чинника їх успішної соціалізації в умовах інклюзивної форми освіти.

Ключові слова: діти з затримкою психічного розвитку, тип школи, інклюзивна форма освіти, чинники соціалізації, рівні емоційної регуляції.

В статті представлені результати описательного і сравнительного статистического аналізу емпірического дослідження емоціональної регуляції учеників с задержкою психического развития как фактора их успешной социализации в условиях инклюзивной формы образования.

Ключевые слова: діти с задержкою психического развития, тип школи, інклюзивная форма образования, фактори соціалізації, рівні емоціональної регуляції.

Одним із актуальних питань навчання учнів із затримкою психічного розвитку в інклюзивній школі є вивчення їхньої психологічної готовності і спроможності до спільного перебування з дітьми з нормальним онтогенезом. У цьому зв'язку ми поставили на меті в рамках емпіричного дослідження визначити психологічні критерії та з'ясувати особливості емоційної регуляції учнів із ЗПР, які слід враховувати психологу загальноосвітньої середньої школи під час роботи з такою нозологією. Дослідження було проведено в середніх школах Києва, Львова, Черкас із застосуванням проєктивної методики. В дослідженні брали участь учні з нормою розвитку та діти із затримкою психічного розвитку.

Мета проєктивного тесту "Дім. Дерево. Людина": дати детальну характеристику особистісних якостей і особливостей поведінки людини в типових ситуаціях. *Суть методики* в тому, що досліджуваному пропонується намалювати дім, дерево, людину. Після чого проводиться опитування по розробленому плану. Кожен досліджуваний малює завдання, так, як він сам собі уявляє, при цьому коментуючи роботу і відповідаючи на запитання. *При опрацюванні результатів* методики враховується особливості намалювання малюнку в цілому, окремо малюнок дому, окремо малюнок дерева, окремо малюнок людини, деталі, кольори, форми, розміщення, коментарі, які звучать під час процесу малювання, а потім інтерпретуються за приблизною схемою, яка задана методикою.

Описовий аналіз

Описовий статистичний аналіз побудований на інтерпретації малюнків проєктивної методики "Дім. Дерево. Людина". Він дає змогу виявити певні особистісні риси, та характерологічні тенденції. Наведемо приклад інтерпретації малюнків деяких досліджуваних.

На основі результатів описового аналізу, можна зробити висновок, що в даній групі досліджуваних чітко прослідковується певні тенденції. Зокрема схильність до відступу, відчуженість, уникнення, ворожість, скритність, проблеми взаємодії зі середовищем та сприйняття реальності, заклопотаність взаємодією з середовищем, незахищеність, ригідність, агресивність, погана адаптація, напруга, нестача енергії, упертість та проблеми в сім'ї.

Методика "Дім. Дерево. Людина." є комплексною методикою, що визначає характерні особливості індивіда та містить в собі критерії для визначення цих особливостей. Інтерпретація малюнків дала нам дуже велику інформацію про індивідуальні характеристики дітей. Тут також є виключеними ті риси емоційності, які вже були досліджені за допомогою решти методик. Тому результати інтерпретації малюнків ми структурували та вибрали серед них ті дані, в яких акцентували увагу більше на особливостях, які б могли розкривати причину тих чи інших особливостей емоційності. Зокрема було виділено наступні характеристики: відкинутість; відкритість; відчуження, опозиція; залежність від інших; почуття невідповідності іншим; готовність до контакту, недостача психологічної теплоти дому; значний вплив порушень інтелекту; регресія; контроль імпульсів; мужність; грубість, черствість; неконтрольованість дій; амбітність; боязливість; самозневага; репресивність; емоційність; жадоба влади; втеча від реальності; відчуття покинутості.

Для того, щоб оцінити відмінності між показниками у дітей із ЗПР та у дітей із нормою розвитку було проведено описовий аналіз, який виявив наступні закономірності між середніми результатами по кожному з критеріїв.

Таким чином, серед дітей із нормою розвитку значно частіше зустрічається відкритість у стосунках, залежність від інших та жадоба влади. Адже такі діти більш пристосовані до соціальної взаємодії, вони швидше можуть відкритися і довіритися іншим, та потребують спілкування, узалежнюються від інших, проте в стосунках вони бажають домінувати, та керувати. У дітей з нормою розвитку частіше спостерігається депресивність та серед них є більше емоційних людей. Це, мабуть, пов'язано з тим, що діти більше спілкуються на емоціях, вони не бояться виявляти ці емоції, та сприймають емоції інших, проте часто надто переймаючись і не керуючи власним емоційним станом, в них може з'являтися понижений настрій та репресивність.

У дітей ж із ЗПР особливо чітко прослідковується тенденція до почуття відкинутості, тенденції до опозиції, боязкості та самозневага. Часто просто навколишнє середовище провокує до виникнення у дітей таких почуттів, не бажаючи іти на соціальний контакт, підтримувати та приймати цих дітей такими, як вони є, тому й діти із ЗПР відсторонюються від оточення та приймають позицію опозиціонера. В них частіше спостерігаються такі риси як грубість, черствість і мужність. Можливо це пов'язано з їхніми характерними особливостями, поведінковими труднощами, нижчою здатністю сприйняття як себе, так і інших, низькими навичками самоконтролю та незрілістю емоційно-вольової сфери.

Ще однією значною відмінністю між дітьми з нормою розвитку та дітьми із ЗПР є те, що діти із затримкою особливо відчувають недостачу

психологічної теплоти дому, адже частіш за все такі діти є з неблагополучних сімей, є занедбаними суспільством і родиною, тому й у них спостерігаються відхилення від норми розвитку.

Також було проведено відсотковий аналіз тенденції до крайніх високих, крайніх низьких та середніх результатів по кожному з критеріїв. Для кращого розуміння, результати порівняння між максимальними значеннями у дітей з нормою розвитку та у дітей із затримкою психічного розвитку було зображено на графіку (рис. 1).

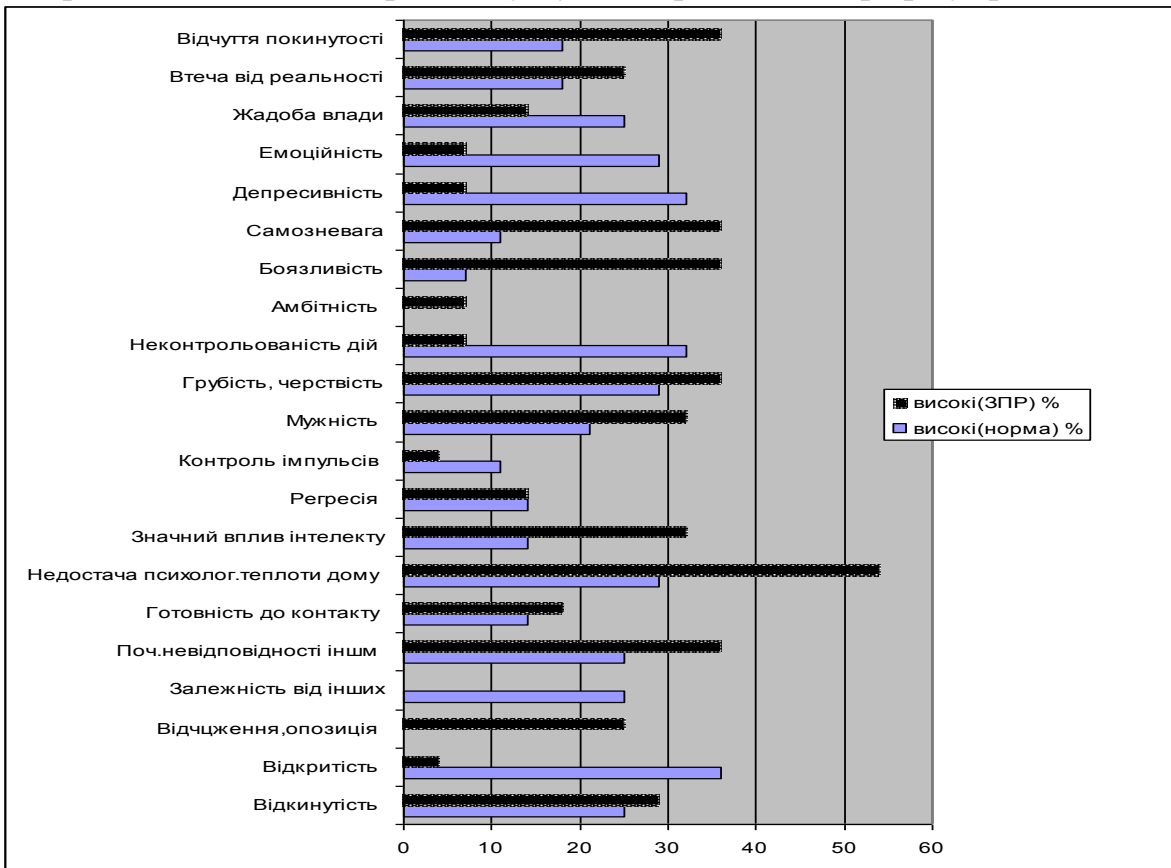


Рис.1 Порівняльний аналіз відсоткової кількості крайніх високих значень дітей з нормою розвитку та у дітей із затримкою психічного розвитку

а також результати порівняння між мінімальними значеннями у дітей із нормою розвитку та у дітей із затримкою психічного розвитку були зображені у вигляді графіку (рис. 2).

Тож, аналізуючи дані графіку можна робити наступні висновки. У дітей із затримкою психічного розвитку спостерігається тенденція до високих показників по таких критеріях як почуття покинутості, втеча від реальності, самозневага, боязливість, значний вплив інтелекту, недостача психологічно теплоти дому, відчуження і опозиція. Тобто аналізуючи їхні малюнки, ці риси в них були виражені чітко й однозначно. А такі риси, як втеча від реальності, амбітність, неконтрольованість дій, контроль імпульсів та залежність від інших, за

результатами аналізу малюнків траплялись у дітей із ЗПР набагато рідше.

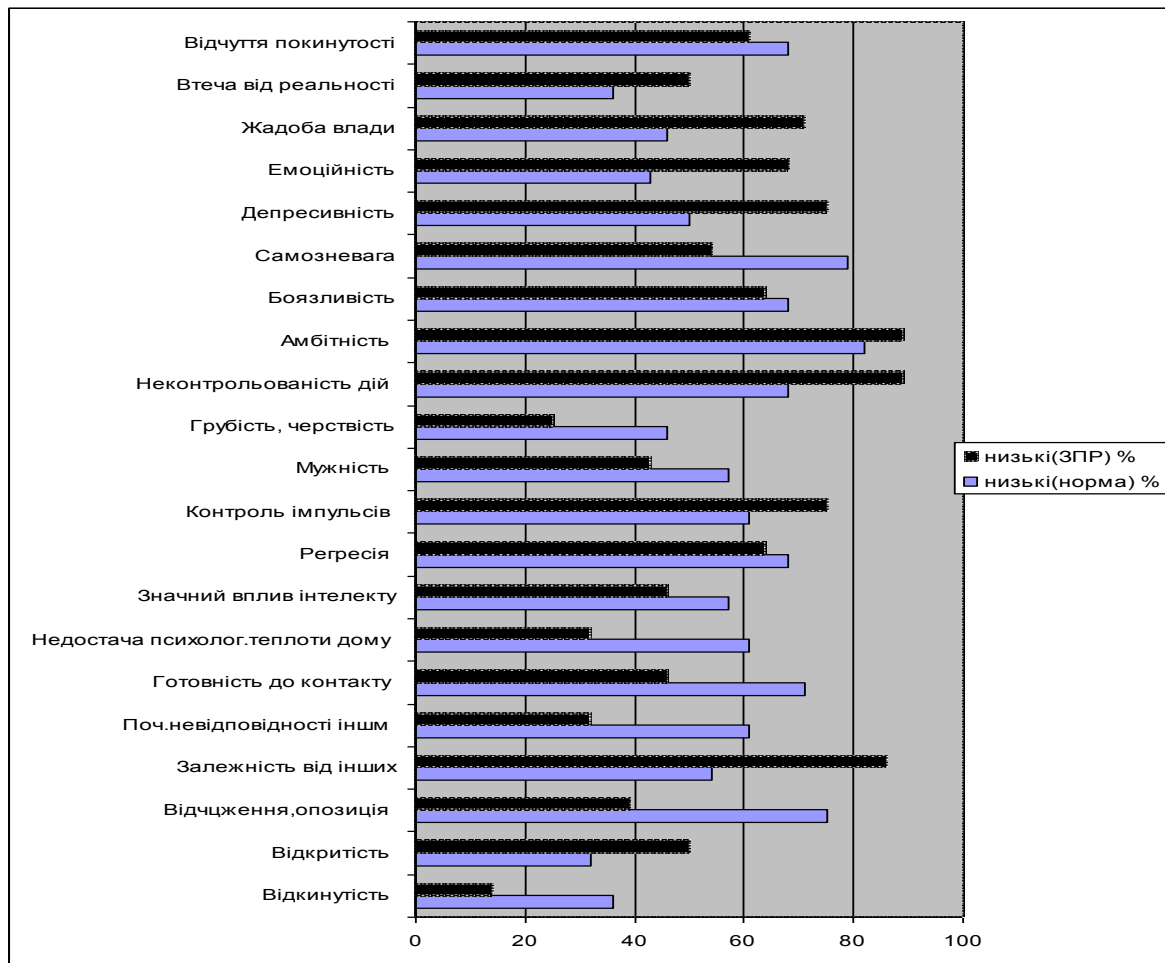


Рис.2 Порівняльний аналіз відсоткової кількості крайніх низьких значень дітей з нормою розвитку та у дітей із затримкою психічного розвитку

Щодо дітей із нормою розвитку, то у них спостерігається яскрава тенденція до максимальної вираженості таких рис, як емоційність, депресивність, неконтрольованість дій, контроль імпульсів, залежність від інших та відкритість. А також тенденція до мінімальної вираженості таких рис як самозневага, грубість, черствість, мужність, недостача теплоти дому, готовність до контакту, відчуття невідповідності іншим, відчуження та відкинутість.

Підсумовуючи все вище написане можна сказати, що в дітей із ЗПР спостерігаються проблеми у міжособистісній взаємодії, вони відчуваються покинуті суспільством, оточенням та відчувають невідповідність іншим, через що і виникають різні поведінкові труднощі та неадекватні реакції. А у дітей з нормою розвитку наявне прагнення до спілкування, встановлення емоційного контакту та схильність тримати все під контролем.

Порівняльний аналіз особливостей емоційної регуляції дітей із затримкою психічного розвитку за *t*- критерієм Студента

Для порівняльного аналізу, який проводився для визначення взаємозв'язків між особливостями емоційної регуляції дітей із ЗПР та дітей із нормою розвитку. для яких при $p < 0,05$) істотними виявились такі відмінності:

- Серед дітей із ЗПР в групі досліджуваних більше учнів старшого віку ($t = -2,9691$; $df = 54$; критичний рівень істотності $0,004448$). Хоча опитувались діти з одних і тих же класів, все ж діти із ЗПР, у зв'язку із нижчою здатністю психічних процесів є старшими по віку.

- У дітей із ЗПР значно частіше зустрічається схильність до непоступливості ніж у дітей із нормою розвитку ($t = -2,6779$; $df = 54$; критичний рівень істотності $0,009794$). Це вказує на те, що затримку психічного розвитку часто супроводжується своєрідною поведінкою, заниженою самооцінкою, яка потім відбивається у небажанні розуміти інших, поступатись та йти на компроміс і незрілістю емоційно-вольової сфери.

- У дітей із ЗПР показники на 1-му рівні емоційної регуляції є вищим ніж у дітей з нормою розвитку ($t = -3,4327$; $df = 54$; критичний рівень істотності $0,001173$). Перший рівень емоційної регуляції здійснює найпримітивніші функції адаптації. Афективна орієнтація на даному рівні направлена на оцінку кількісних впливів середовища. А як відомо, у дітей із ЗПР часто зустрічаються сенсорні порушення, тож і ступінь відхилень на першому рівні емоційної регуляції у них є вищим ніж при нормі розвитку.

- У дітей із ЗПР показники на 3-му рівні емоційної регуляції є вищими ніж у дітей з нормою розвитку ($t = -3,1941$; $df = 54$; критичний рівень істотності $0,002342$). Третій рівень – це рівень афективної експансії. На цьому рівні емоційна система зіштовхується з новими якостями середовища і з новими, більш складними завданнями. А як відомо, однією з характерних особливостей дітей із ЗПР є відставання у розвитку всіх форм мислення, низька продуктивність уваги і пам'яті, підвищена виснажуваність, тож при зіткненні з новими ситуаціями в них виникають труднощі емоційної регуляції на даному рівні.

- У дітей із ЗПР показники на 4-му рівні емоційної регуляції є вищими ніж у дітей з нормою розвитку ($t = -3,3798$; $df = 54$; критичний рівень істотності $0,001354$). На рівні базової емоційної комунікації, тобто на четвертому рівні, оцінюється здатність налагоджування емоційної взаємодії з іншою людиною. У дітей із ЗПР обмін емоціями проходить важче, здатність зчитувати емоційні стани інших, заражувати власним емоційним станом, обмінюватись емоціями у них не висока, тож проблеми на 4-му рівні емоційної регуляції у них є значно вищими ніж у дітей з нормою інтелекту.

● У дітей із ЗПР показники на 5-му рівні емоційної регуляції є вищим ніж у дітей з нормою розвитку ($t = -3,3798$; $df = 54$; критичний рівень істотності $0,000226$). Основною функцією п'ятого рівня – рівня символічних регуляцій є оволодіння власними переживаннями. Це включає в емоційний процес інтелектуальні операції, завдяки яким проходить узагальнення і трансформація емоційних явищ. У дітей із ЗПР є значні проблеми в інтелектуальній сфері, труднощі у формуванні різних логічних операцій, тому у них і частіше спостерігаються труднощі на 5 рівні емоційної регуляції.

● У дітей із ЗПР рівень гіперсензитивності є вищим ніж у дітей з нормою розвитку ($t = -3,3111$; $df = 54$; критичний рівень істотності $0,001661$). Оскільки емоційно-вольова система у дітей із затримкою психічного розвитку є нестабільною, тож поріг чутливості до певних впливів середовища є заниженим, тому у них частіше спостерігається надмірна чутливість до сенсорних стимулів.

● У дітей із ЗПР показники рівень гіпосензитивності є вищим ніж у дітей з нормою розвитку ($t = -3,4327$; $df = 54$; критичний рівень істотності $0,006121$).

Через розлади сенсорної сфери, в дітей із затримкою психічного розвитку часто зустрічається недооцінювання впливу середовища.

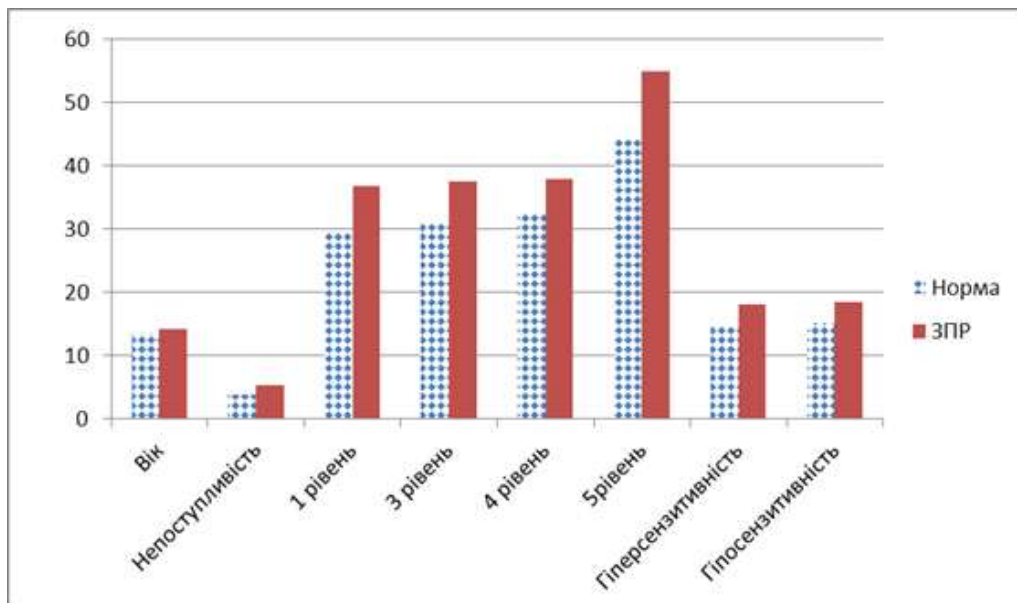


Рис.3 Порівняльний аналіз показників емоційної регуляції у дітей із нормою розвитку та у дітей із ЗПР

Загалом можна сказати, що порівняльний аналіз показав відмінності по 4 рівнях емоційної регуляції, критеріях сензитивності, віку та рівню непоступливості, де значення, отримані дітей із ЗПР значно перевищують показники дітей із нормою розвитку.

Порівняльний аналіз особливостей емоційної регуляції дітей із затримкою психічного розвитку за *t*- критерієм Студента

Для порівняльного аналізу, що проводився для визначення взаємозв'язків між особливостями емоційної регуляції дітей із ЗПР які навчаються у школі-інтернаті для дітей із ЗПР, які навчаються у звичайній школі за програмою інклюзивної освіти та дітей із нормою розвитку при $p < 0,01$) істотними виявились такі відмінності:

- Серед дітей із ЗПР рівень затримки психічного розвитку є вищим у тих індивідів, які навчаються у школі для дітей з особливими потребами, аніж у дітей, що навчаються у звичайній школі ($t = 2,762786$; $df = 26$; критичний рівень істотності $0,010383$). Хоча опитувались діти з одних і тих же класів, все ж діти із ЗПР, у зв'язку із нижчою здатністю психічних процесів є старшими по віку.

- Серед дітей із ЗПР рівень мстивості є вищим у тих індивідів, які навчаються у школі для дітей з особливими потребами, аніж у дітей, що навчаються у звичайній школі ($t = 2,227922$; $df = 26$; критичний рівень істотності $0,034750$). Середовище школи, яка працює за інклюзивною моделлю освіти допомагає кращій соціалізації дітей, тож часто їхні негативні настрої проти оточуючих нівелюються.

- Серед дітей із ЗПР нетерпимість до інших є вищою у тих індивідів, які навчаються у школі для дітей з особливими потребами, аніж у дітей, що навчаються у звичайній школі ($t = 2,575494$; $df = 26$; критичний рівень істотності $0,016047$). Оскільки в принципі парадигми інклюзивного навчання входить надання однакої можливості для різних учнів, підтримка їх і адаптація до життя, тож вони привітніше схильні сприймати оточення.

- Серед дітей із ЗПР рівень негативної агресії є вищим у тих індивідів, які навчаються у школі для дітей з особливими потребами, аніж у дітей, що навчаються у звичайній школі ($t = 2,705773$; $df = 26$; критичний рівень істотності $0,011869$). Досить часто середовище, в якому навчаються діти із затримкою психічного розвитку сприяє проявам агресивної поведінки, збудливості, неприйняття інших, оскільки діти намагаються самоствердитись. В інклюзивній школі діти піддаються процесу соціалізації, тож проблеми з поведінкою є в них меншими.

- Серед дітей із ЗПР рівень конфліктності є вищим у тих індивідів, які навчаються у школі для дітей з особливими потребами, аніж у дітей, що навчаються у звичайній школі ($t = 2,470033$; $df = 26$; критичний рівень істотності $0,020391$). Оскільки дитина в інклюзивній школі включена до загальноосвітнього простору, вона отримує знання і вміння у рамках нормального соціального контексту, тож і рівень конфліктності у неї буде нижчим, ніж у дітей які знаходяться у більш вузькому, за диференціацією середовищем.

• Серед дітей із ЗПР тривалість емоцій є більшою у тих індивідів, які навчаються у школі для дітей з особливими потребами, аніж у дітей, що навчаються у звичайній школі ($t = 3,037769$; $df = 26$; критичний рівень істотності $0,005369$). Це пов'язано з тим, що діти із затримкою психічного розвитку загалом характеризуються незрілістю емоційно-вольової сфери, проте, часто у школі-інтернаті ця тривалість ще й загострюється, стає наднормовою через особливості спілкування і недостачу прикладених зусиль у роботі з такими дітьми.

• Серед дітей із ЗПР показники на 5-му рівні емоційної регуляції є вищим у тих індивідів, які навчаються у школі для дітей з особливими потребами, аніж у дітей, що навчаються у звичайній школі ($t = 2,25764$; $df = 26$; критичний рівень істотності $0,034912$). Даний рівень передбачає символізацію, аналіз і трансформацію емоційного досвіду. В досліджуваних із ЗПР, що навчаються в школі для особливих дітей, можливо цей досвід не буде достатньо багатим, оскільки оточуючі не надають його.

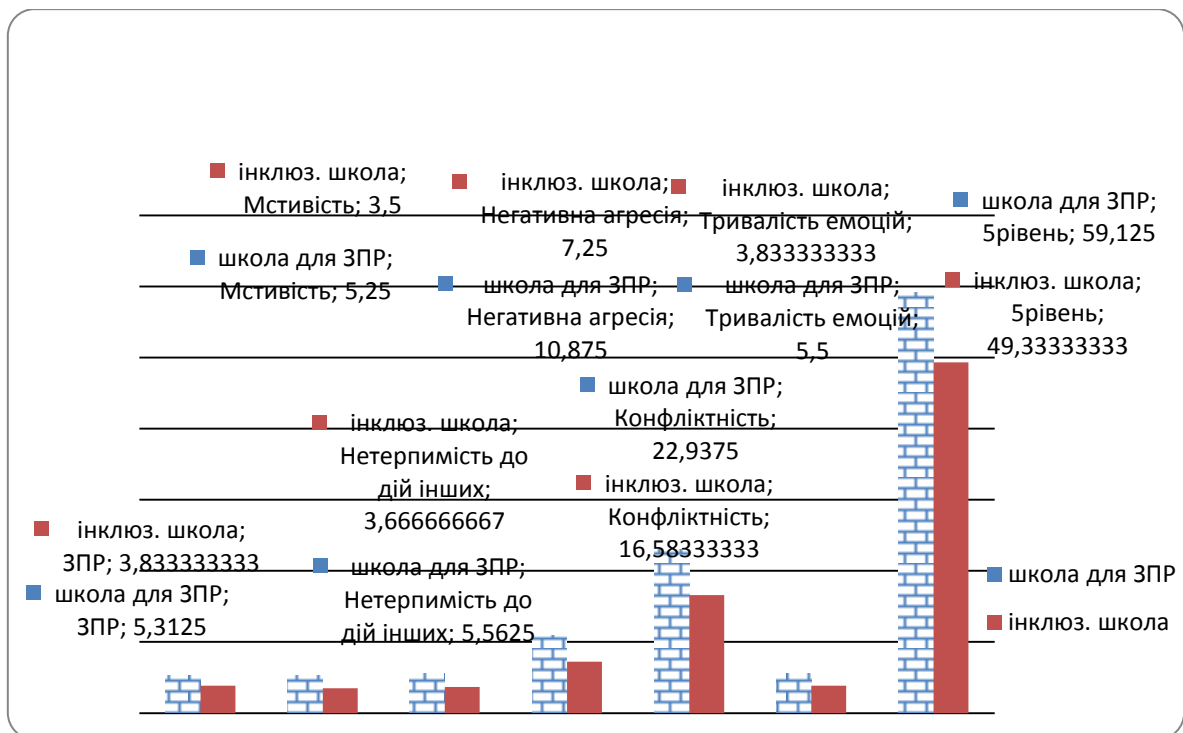


Рис.4 Порівняльний аналіз показників рівня емоційної регуляції у дітей із ЗПР із інклюзивної школи та школи для дітей із відхиленнями розвитку

Порівняльний аналіз показників рівня емоційної регуляції у дітей із ЗПР із інклюзивної школи та школи для дітей із відхиленнями розвитку дав змогу побачити чітку тенденцію перевищення показників мстивості, нетерпимості до інших, негативної агресії, конфліктності, тривалості емоцій та критеріїв на 5-му рівні емоційної регуляції у дітей, які навчаються у школі-інтернаті для дітей із ЗПР.

Отже, можна стверджувати, порівняльний аналіз виявив чітку тенденцію до високих показників особливостей емоційності, рівнів регуляції дітей із затримкою психічного розвитку у порівнянні з дітьми з нормою розвитку. Це пов'язано з тим, що характерними особливостями дітей із ЗПР є низький рівень розвитку сприймання, підвищена виснажуваність, недостатня продуктивність мовленнєвих процесів, низькі навички самоконтролю, сенсомоторні порушення, що відбивається на особливостях емоційно-вольової сфери.

Така ж помітна тенденція високих показників спостерігається у дітей із ЗПР, що навчаються у школі-інтернаті у порівнянні з дітьми із ЗПР, що навчаються у звичайній школі за інклюзивною програмою. Це є зрозумілим, оскільки в інклюзивній школі працюють більше над проблемою соціалізації дитини, використовують до неї індивідуальний підхід, що дає змогу дещо нівелювати дефекти емоційно-вольової сфери.

Список використаних джерел

1. Волков Б.С., Волкова Н.В., Губанов А.В. Методология и методы психического исследования / Науч. ред. Б.С. Волков / Учеб. пособ. для вузов. – 5-е изд., испр. И доп. – М.: Академический Проект; Трикта, 2006. – 352 с.
2. Гапонов В. П. Учбова діяльність молодшого школяра: діагностика і корекція неблагополучностей : книжка для вчителів диференційованих класів / Гапонов В. П., Георгієвська А. В., Гільбух Ю. З. ; за ред. Ю. З. Гільбуха. – К. : ВІПОЛ, 1994. – 88 с.
3. Даниельс Е. Р. Залучення дітей з особливими потребами до системи загальноосвітніх класів / Елен Р. Даниельс, Кей Стадфорд. – Львів: Товариство "Надія", 2000. – 256 с.
4. Экспериментальная психология: Учебник для вузов / В.Н. Дружинин. – 2-е изд., доп. – СПб.: Питер, 2003. – 319 с. (Серия "Учебник для вузов").
5. Никандров В.В. Наблюдение и эксперимент в психологии / Учеб. Пособие. – СПб.: Речь, 2002. – 103 с.
6. Психологические исследования/ Выпуск 1 Ин. психологии РАН / Под ред. А.Л. Журавлёва, Е.А. Сергиенко/ Изд-во "Институт психологии РАН", М.: - 2006. – 224 с.
7. Психологическая помощь при ранних нарушениях эмоционального развития / [сост. Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг]. – М.: Полиграф сервис, 2001. – 156 с.
8. Психология детей с задержкой психического развития : хрестоматия: учеб. пособ. для студ. по психологи / сост. О. В. Защирина ; под ред. И. Авидон. – СПб. : Речь, 2003. – 432 с.
9. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций / Рейковский Я. – М., 1979. – 456 с.

10. Санникова О. П. Эмоциональность и регуляция активности общения / О. П. Санникова // Вопросы психологии. – № 4. – 1989. – С.23 – 29.

The paper presents the results of description and comparatively analysis of empirical studies of emotional regulation pupils with mental retardation as a factor in their successful socialization in inclusive form of education.

Keywords: children with mental retardation, type of school, inclusive form of education, socialization factors, levels of emotional regulation.

Отримано 24.6. 2013

Відомості про авторів

1. Алтухова Тетяна Андріївна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спеціальної педагогіки і психології Белгородського державного національного дослідного університету, Російська Федерація
2. Базима Наталія Валентинівна, аспірант, викладач кафедри логопедії Інституту корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова
3. Башкирова Інна Леонтіївна, кандидат педагогічних наук, доцент Білоруського державного педагогічного університету ім. Максима Танка, Республіка Білорусь
4. Білоус Тетяна Олександрівна, кандидат педагогічних наук, директор Зугреської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату №31 Донецької облради
5. Білоус Олександр Миколайович, вчитель музики Зугреської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату №31 Донецької облради
6. Борціх Андрій Іванович, магістрант факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
7. Валявко С. М., ИПССО ГБОУ ВПО МГПУ, м. Москва, Російська Федерація
8. Воробйова Галина Егорівна, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри спеціальної педагогіки і психології Белгородського державного національного дослідного університету, Російська Федерація
9. Гаврилова Наталія Степанівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
10. Гаманович Вікторія Едуардівна, завідувач учбової лабораторії „Освіта без меж”, Республіка Білорусь
11. Глазунова Світлана Станіславівна, аспірант лабораторії сурдопедагогіки Інституту спеціальної педагогіки НАПН України
12. Годовникова Лариса Владимировна, кандидат педагогічних наук, доцент Белгородського державного національного дослідного університету, Республіка Білорусь
13. Горбатюк Світлана Михайлівна, кандидат біологічних наук, доцент кафедри медичної біології Вінницького національного медичного університету ім. М.І. Пирогова
14. Гурський Володимир Агатангелович, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психолого-медико-педагогічних основ корекційної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

15. Гурська Тетяна Володимирівна, студентка Національного медичного університету ім. О.О. Богомольца
16. Золотарьова Тетяна Вікторівна, викладач кафедри корекційної та інклюзивної освіти Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка
17. Ємельянова А А, ИПССО ГБОУ ВПО МГПУ, м. Москва, Російська Федерація
18. Кравчук Людмила Степанівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри здоров'я людини і фізичної реабілітації Хмельницького інституту соціальних технологій Відкритого міжнародного університету розвитку людини „Україна”
19. Кукса Н.В.
20. Кульбіда Світлана Володимирівна, доктор педагогічних наук, завідувач лабораторії жестової мови Інституту спеціальної педагогіки НАПН України
21. Кучинська Ірина Олексіївна, доктор педагогічних наук, професор кафедри загальної педагогіки, педагогіки вищої школи та управління навчальним закладом Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
22. Лісова Людмила Іванівна, аспірант кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
23. Літвінова Ольга Вікторівна, вчитель-логопед Державного комплексу соціальної реабілітації дітей-інвалідів м. Миколаїв.
24. Мамонько Ольга Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри олігофренопедагогіки Білоруського державного педагогічного університету ім. Максима Танка, Республіка Білорусь
25. Мельник Людмила Пилипівна, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
26. Нечипоренко Валентина Василівна, кандидат педагогічних наук, директор Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру, м. Запоріжжя.
27. Опалюк Тетяна Леонідівна, асистент кафедри соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
28. Опалюк Олег Миколайович, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
29. Палюх Марек, доктор габілітований гуманітарних наук Жешівського університету, м.Жешів, Республіка Польща
30. Пріданнікова Ольга Михайлівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

31. Рибченко Л. К.
32. Російська Олена Миколаївна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спеціальної педагогіки і психології Курського регіонального центру моніторингу і оцінки якості освіти, Російська Федерація
33. Светлакова Ольга Юрійівна, старший викладач кафедри олігофренопедагогіки Білоруського державного педагогічного університету ім. Максима Танка, Республіка Білорусь
34. Сербалюк Юрій Володимирович, викладач кафедри соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
35. Федоренко Оксана Филімонівна, науковий співробітник лабораторії сурдопедагогіки Інституту спеціальної педагогіки НАПН України
36. Федоренко Світлана Володимирівна, доктор педагогічних наук, професор кафедри тифлопедагогіки Інституту корекційної педагогіки і психології Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова
37. Хлестова Світлана Святославівна, кандидат педагогічних наук, асистент кафедри медичної біології Вінницького національного медичного університету імені М. І. Пирогова
38. Цирулік Надія Степанівна, асистент кафедри практичної психології і дефектології Мозирського державного педагогічного університету ім. І. П. Шамякіна, Республіка Білорусь
39. Чопік Олена Василівна, викладач кафедри корекційної педагогіки і інклюзивної освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
40. Шевченко Володимир Миколайович, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії сурдопедагогіки Інституту спеціальної педагогіки НАПН України
41. Шульженко Діна Іванівна, доктор психологічних наук, професор кафедри психокорекційної педагогіки Інституту корекційної педагогіки і психології Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова

Наукове видання

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

Серія соціально-педагогічна

Випуск 22

Частина 2

**Головний редактор
Відповідальний редактор
Відповідальний секретар
Комп'ютерна верстка**

**В.І. Співак
О.В. Гаврилов
Н.С. Гаврилова
О.В. Ковальчук**

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 18.09.2013 р. Формат 60x84/16
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman. Друк офсетний
Ум.друк. арк. 18.1. Обл. вид.арк. 17.9 Тираж 300. Зам. 379

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.